



Editor-in-Chief  
TERESA STRONG-WILSON

In this issue:

Le paradigme inclusif à travers le prisme des rapports sociaux inégaux

• *Renaud Goyer et Corina Borri-Anadon*

De la fabrication de l'exclusion scolaire en milieu défavorisé et multiethnique

• *Marjorie Vidal*

Signaler un élève pour répondre à ses besoins particuliers ou soulager le système?

• *Isabelle Noël*

L'exclusion ponctuelle de cours dans l'enseignement secondaire français : les effets d'une pratique punitive banalisée

• *Julien Garric*

L'expérience scolaire du point de vue de jeunes ayant un trouble développemental du langage et de leurs parents : l'influence de facteurs scolaires environnementaux dans la fragilisation des liens aux autres et à l'école

• *Léna Bergeron, Geneviève Bergeron et Suzie Tardif*

La réponse à l'intervention et l'offre de services multipaliers pour soutenir l'inclusion scolaire : un paradoxe à visée d'exclusion des élèves en situation de handicap

• *Nathalie S. Trépanier*

Un collègue français à l'épreuve de l'inclusion : une situation d'entre-deux source de dilemmes

• *Matthieu Laville et Éric Saillot*

L'exclusion langagière dans les classes superdiverses en outre-mer français : silences, maillages et perspective inclusive dans l'océan indien

• *Pascale Prax Dubois*

Enjeux de collaboration entourant le plan d'enseignement individualisé : entre processus d'inclusion et d'exclusion

• *Nathalie Bélanger et Joannie St-Pierre*

Le processus d'exclusion / inclusion des enfants en situation de handicap à l'école

• *Olivier Kheroufi-Andriot*

Advocacy de parents d'enfants ayant un trouble du développement et mécanismes d'exclusion préscolaires et scolaires : une étude de portée

• *Céline Chatenoud, Delphine Odier-Guedj, Sophie Camard, Mélina Rivard, Heather Aldersey et Ann Turnbull*

McGILL JOURNAL OF EDUCATION • REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL • Vol. 54 N° 2 Spring / Printemps 2019

MJE  
RSEM

McGILL JOURNAL OF EDUCATION  
REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL  
VOLUME 54 NUMBER 2 SPRING 2019  
VOLUME 54 NUMÉRO 2 PRINTEMPS 2019



The *McGill Journal of Education* promotes an international, multidisciplinary discussion of issues in the field of educational research, theory, and practice. We are committed to high quality scholarship in both English and French. As an open-access publication, freely available on the web (<http://mje.mcgill.ca>), the *Journal* reaches an international audience and encourages scholars and practitioners from around the world to submit manuscripts on relevant educational issues.

La *Revue des sciences de l'éducation de McGill* favorise les échanges internationaux et pluridisciplinaires sur les sujets relevant de la recherche, de la théorie et de la pratique de l'éducation. Nous demeurons engagés envers un savoir de haute qualité en français et en anglais. Publication libre, accessible sur le Web (à <http://mje.mcgill.ca>), la *Revue* joint un lectorat international et invite les chercheurs et les praticiens du monde entier à lui faire parvenir leurs manuscrits traitant d'un sujet relié à l'éducation.

International Standard Serial No./Numéro de série international: online ISSN 1916-0666

#### REPUBLICATION RIGHTS / DROITS DE REPRODUCTION

All rights reserved. No part of this publication may be republished in any form or by any means without permission in writing from Copibec.

*Tous droits réservés. Aucune partie de la présente publication ne peut être reproduite sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit sans l'autorisation écrite de Copibec.*

**Copibec (reproduction papier) • 514 288 1664 • 1 800 717 2022 • [licence@cobibec.qc.ca](mailto:licence@cobibec.qc.ca)**

© Faculty of Education, McGill University

*McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*

4700 rue McTavish Street • Montréal (QC) • Canada H3G 1C6

• T: 514 398 4246 • F: 514 398 4529 • <http://mje.mcgill.ca>

The *McGill Journal of Education* acknowledges the financial support of the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada and the Dean's Office of the Faculty of Education, McGill University.

La *Revue des sciences de l'éducation de McGill* remercie le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et le Bureau du doyen de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill de leur soutien financier.

# McGILL JOURNAL OF EDUCATION REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL

EDITOR-IN-CHIEF / RÉDACTRICE-EN-CHEF : *Teresa Strong-Wilson* (McGill University)

ASSOCIATE EDITORS / RÉDACTEURS ASSOCIÉS : *Anila Asghar* (McGill University), *Vincent Boutonnet* (Université de Québec en Outaouais), *Mindy Carter* (McGill University), *Jérôme St-Amand* (Université de Québec en Outaouais) & *Paul Zanazanian* (McGill University)

MANAGING EDITORS / DIRECTEURS DE RÉDACTION : *Philippe Paquin Goulet*, *Sylvie Wald*

ASSISTANT MANAGING EDITOR / DIRECTRICE DE RÉDACTION ADJOINTE : *Marianne Filion*

INTERNATIONAL EDITORIAL ADVISORY BOARD /

COMITÉ DE RÉDACTION CONSULTATIF INTERNATIONAL : *David Austin*, *Ann Beamish*, *Dave Bleakney*, *Saouma Boujaoude*, *Katie L. Bryant*, *Casey M. Burkholder*, *Patrick Charland*, *Stéphane Cyr*, *Ann-Marie Dionne*, *Sylvain Doussot*, *Christine Forde*, *Budd Hall*, *Rita Hotstetter*, *Patrick Howard*, *Dip Kapoor*, *Ashwani Kumar*, *Colin Lankshear*, *Nathalie LeBlanc*, *Myriam Lemonchois*, *Claudia Mitchell*, *Catherine Nadon*, *Rebecca Staples New*, *Cynthia Nicol*, *Manuela Pasinato*, *Kathleen Pithouse-Morgan*, *Sherene Razack*, *Kathryn Ricketts*, *Edda Sant*, *Jonathan Smith*, *Verna St Denis*, *Lisa Starr*, *Lynn Thomas*, *Angelina Weenie*, *John Willinsky* & *Hagop A Yacoubian*

PUBLICATION DESIGN / MAQUETTE : *McGill ICC*

COVER DESIGN / CONCEPTION DE LA COUVERTURE : *Deborah Metchette*

TRANSLATION / TRADUCTION : *Nathalie Fortin* & *Lysanne Rivard*

COPYEDITING / RÉVISION : *Zameer Karim*

McGill Journal of Education is a partner member of Érudit.  
La revue des sciences de l'éducation de McGill est une revue partenaire  
d'Érudit.

The logo for Érudit, featuring the word "érudit" in a bold, red, lowercase sans-serif font.

The views expressed by contributors to the *McGill Journal of Education* do not necessarily reflect those of the Editor, the Editorial and Review Boards, or McGill University. Authors are responsible for following normal standards of scholarship and for ensuring that whenever the research involves human subjects, the appropriate consents are obtained from such subjects and all approvals are obtained from the appropriate ethics review board.

Les opinions exprimées par les collaborateurs de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill* ne reflètent pas forcément celles de la rédactrice en chef, des conseils de rédaction et de révision ou de l'Université McGill. Les auteurs sont tenus d'observer les règles normales de la recherche universitaire et, s'ils mènent des travaux sur des sujets humains, d'obtenir le consentement en bonne et due forme de chaque sujet ainsi que l'approbation du comité éthique compétent.

## TABLE OF CONTENTS / SOMMAIRE

SPRING 2019 VOL. 54 N° 2  
PRINTEMPS 2019 VOL. 54 N° 2

- 186    **Éditorial**  
*Editorial*  
• CORINA BORRI-ANADON, GENEVIÈVE BERGERON, MATHIEU POINT ET SYLVAIN LETSCHER
- 194    **Le paradigme inclusif à travers le prisme des rapports sociaux inégalitaires**  
*The Inclusive Paradigm Through the Lens of Social Inequality*  
• RENAUD GOYER ET CORINA BORRI-ANADON
- 206    **De la fabrication de l'exclusion scolaire en milieu défavorisé et multiethnique**  
*The Making of School Exclusion in a Poor and Multiethnic Setting*  
• MARJORIE VIDAL
- 226    **Signaler un élève pour répondre à ses besoins particuliers ou soulager le système?**  
*Reporting a Student to Meet Their Special Needs or to Relieve the System?*  
• ISABELLE NOËL
- 245    **L'exclusion ponctuelle de cours dans l'enseignement secondaire français : les effets d'une pratique punitive banalisée**  
*Classroom Exclusion in French Secondary Education: The Effects of a Banalized Punitive Practice*  
• JULIEN GARRIC

- 265 L'expérience scolaire du point de vue de jeunes ayant un trouble développemental du langage et de leurs parents : l'influence de facteurs scolaires environnementaux dans la fragilisation des liens aux autres et à l'école  
*The School Experience From the Perspective of Youth With a Language Development Disorder and Their Parents: The Influence of School Environmental Factors on the Weakening of Ties With Others and the School*  
• LÉNA BERGERON, GENEVIÈVE BERGERON ET SUZIE TARDIF
- 284 La réponse à l'intervention et l'offre de services multipaliers pour soutenir l'inclusion scolaire : un paradoxe à visée d'exclusion des élèves en situation de handicap  
*Response to Intervention and Multi-Tier Systems of Support to Promote Inclusion: A Paradox for the Exclusion of Students With Disabilities*  
• NATHALIE S. TRÉPANIÉ
- 305 Un collège français à l'épreuve de l'inclusion : une situation d'entre-deux source de dilemmes  
*A French College in the Trial of Inclusion: In-Between Situation Source of Dilemmas*  
• MATTHIEU LAVILLE ET ÉRIC SAILLOT
- 326 L'exclusion langagière dans les classes superdiverses en outre-mer français : silences, maillages et perspective inclusive dans l'océan indien  
*Language Exclusion in Superdiverse Classrooms in Overseas France: Silence, Maillages and Inclusive Perspective in the Indian Ocean*  
• PASCALE PRAX DUBOIS
- 349 Enjeux de collaboration entourant le plan d'enseignement individualisé : entre processus d'inclusion et d'exclusion  
*Challenges for Collaboration Through the Individualized Education Plan: Between the Inclusion and Exclusion Process*  
• NATHALIE BÉLANGER ET JOANNIE ST-PIERRE

- 369 Le processus d'exclusion / inclusion des enfants en situation de handicap à l'école  
*The Exclusion / Inclusion Process of Children with Disabilities at School*  
• OLIVIER KHEROUFI-ANDRIOT
- 388 *Advocacy* de parents d'enfants ayant un trouble du développement et mécanismes d'exclusion préscolaires et scolaires : étude de portée  
*Advocacy Among Parents of Children With Developmental Disabilities and Exclusion Mechanisms Within Preschool and School :A Scoping Review*  
• CÉLINE CHATENOU, DELPHINE ODIER-GUEDJ, SOPHIE CAMARD, MÉLINA RIVARD, HEATHER ALDERSEY ET ANN TURNBULL

L'éducation est considérée comme l'une des clés du développement inclusif et durable d'une société. Cependant, les systèmes éducatifs sont traversés par des processus d'exclusion qui mettent en péril cet idéal inclusif. À cet égard, l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2006) affirme que « L'inclusion implique l'adoption d'une vision large de l'Éducation pour tous (EPT), couvrant toute la gamme des besoins de tous les apprenants, et notamment de ceux qui sont les plus vulnérables à la marginalisation et à l'exclusion » (p. 7). Ces processus méritent une attention particulière de la part des chercheuses et des chercheurs.

Nombre de débats ont pu voir s'opposer les concepts d'inclusion et d'exclusion, de liberté et de restriction de choix, de participation et d'isolement en référence aux systèmes ségrégués comme les institutions spécialisées (Söder, 1997). En effet, le phénomène de l'exclusion peut être appréhendé sous l'angle de la non-scolarisation de certains élèves ou encore de la non-participation régulière ou continue à un programme scolaire. Toutefois, l'UNESCO (s.d.) définit l'exclusion sous un angle beaucoup plus large, soit comme un « processus de rupture du lien social, de désaffiliation, au cours duquel l'individu perd peu à peu les liens tissés avec d'autres individus ou des groupes d'individus. L'exclusion se construit par des ruptures successives. Elle est rarement totale » (para. 1). Ainsi, des structures et pratiques éducatives qui ne répondent pas aux réalités et besoins de toutes les apprenantes et de tous les apprenants peuvent engendrer de l'exclusion, et ce, même s'ils visaient pourtant à la contrer. Dans ce sens, il devient impératif de reconnaître et d'agir sur les processus d'exclusion, c'est-à-dire de « réduire le nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou au sein même de l'éducation » (UNESCO, 2009, p. 9).

L'exclusion et l'inclusion ne sont donc pas considérées ici comme des phénomènes opposés, mais plutôt comme un ensemble de processus complexes et dynamiques qui s'établissent sur la base d'une catégorisation sociale de la diversité (race, couleur, genre, orientation sexuelle, état civil, âge, religion, convictions politiques, langue, origine ethnique ou nationale, condition sociale, handicap, etc.). C'est pourquoi, par exemple, certains choisissent consciemment de s'exclure eux-mêmes pour construire des espaces alternatifs

(Munk et Agergaard, 2015; Robinson Plant, 2000, cité dans Sayed et coll., 2007). Toutefois, la recherche en éducation tend à se centrer sur la question de l'inclusion en reléguant au second plan celle d'une exclusion vécue au sein même des systèmes, qu'ils soient engagés ou non vers l'inclusion.

Dans ce sens, ce numéro thématique s'inscrit dans une perspective interdisciplinaire qui conjugue les préoccupations de différents champs éducationnels afin de parvenir, d'une part, à une vision commune des obstacles et à la prise en compte de la diversité des élèves et, d'autre part, à la participation pleine et entière à la vie en société de tous les élèves. Les articles de ce numéro thématique abordent les rapports entre les processus d'inclusion et d'exclusion scolaires sur la base de contextes et de perspectives diversifiés. Le numéro s'ouvre avec la contribution de Goyer et Borri-Anadon qui propose une réflexion théorique sur le concept d'exclusion scolaire et des liens existants avec le concept d'éducation inclusive. L'exclusion sociale est exposée sous l'angle de différentes perspectives sociologiques, puis à partir d'une proposition théorique des différents rapports sociaux inégalitaires propres au monde scolaire. L'analyse repose également sur un aperçu historique de l'inclusion scolaire, au départ associé à l'intégration, en relation avec l'exclusion.

Les trois contributions suivantes documentent les processus d'exclusion à l'œuvre dans divers milieux éducatifs et cherchent à en favoriser la compréhension pour tendre vers une école plus inclusive.

À cet égard, l'étude de cas ethnographique de Vidal vise à renseigner sur des pratiques scolaires qui mènent à l'exclusion d'élèves vulnérables fréquentant une école secondaire en milieu défavorisé et multiethnique. Définie comme une absence de mobilisation effective des ressources sociales par ces élèves, l'exclusion s'opère à travers la promotion d'un parcours d'excellence, ou encore par le biais de la centration sur la culture scolaire.

L'article de Noel, quant à lui, s'intéresse aux systèmes d'identification des difficultés des élèves dans un canton Suisse. Les résultats questionnent l'organisation des services ainsi que les pratiques professionnelles de ses acteurs au regard des demandes de référence à des services spécialisés. Ils mettent en évidence que celles-ci semblent répondre davantage aux besoins de l'enseignant qu'à ceux de l'élève à besoins particuliers et suscitent en soi des formes d'exclusion.

Pour sa part, dans son article portant sur l'exclusion ponctuelle de cours dans trois collèges français en situation de grande défavorisation, Garric illustre des positionnements différenciés d'enseignants par rapport à la mise en œuvre de cette exclusion. Si certains positionnements peuvent conduire à un processus de construction de la déviance scolaire, de désaffiliation et ultimement de décrochage, la recherche met également en lumière des actions concrètes qui permettent à certains enseignants d'éviter l'exclusion cherchant ainsi à ce que tous les élèves, quelles que soient leurs différences, puissent apprendre ensemble.

L'article de Bergeron, Bergeron et Tardif présente l'expérience scolaire d'adolescents ayant un trouble développemental du langage (TDL) à partir d'entrevues réalisées auprès des jeunes et de leurs parents. Les résultats témoignent de la fragilisation des liens qu'ils entretiennent à l'école et aux autres et d'une intériorisation des attentes et normes véhiculées dans le milieu scolaire. L'analyse offre un point de vue différent sur les difficultés scolaires et sociales de ces jeunes et met en évidence le poids des facteurs environnementaux dans l'équation de celles-ci.

Les trois contributions de Trépanier, Laville et Prax-Dubois abordent diverses pratiques ou dispositifs se réclamant inclusifs en mettant en lumière les défis de leur mise en œuvre et les processus d'exclusion les traversant.

Trépanier propose une analyse critique de l'application actuelle des programmes de réponse à l'intervention (RAI) combinés à une offre de services multipaliers (SMP) en contexte d'inclusion scolaire. Autour de cinq dimensions paradoxales, l'auteure démontre que cette offre de services s'éloigne des visées de l'éducation inclusive.

Laville situe son étude au sein d'un établissement scolaire engagé dans un processus de généralisation des modalités inclusives et privilégie une analyse centrée sur la manière dont l'inclusion est « en train de se faire ». Mobilisant le concept de liminalité, l'auteur met en évidence les dilemmes et obstacles qui sont vécus dans la mise en œuvre du projet inclusif, notamment à cause de cette situation liminale. Il montre comment le processus d'étiquetage de certains élèves conduit les enseignants à avoir des attentes différentes envers eux, voire de conduire à une essentialisation de leurs difficultés.

Prax-Dubois aborde les efforts déployés dans les classes de petite section de départements français de l'océan indien afin de reconnaître la diversité linguistique des élèves. L'étude propose une analyse des stratégies d'interaction plurilingues qui permet de dégager certains processus d'exclusion vécus par ces enfants dans des séances d'éveil aux langues.

D'autres contributions s'intéressent plus particulièrement aux processus d'inclusion et d'exclusion dans le cadre de pratiques de collaboration entre acteurs œuvrant auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers, une condition à l'inclusion.

C'est le cas de la contribution de Bélanger et Saint-Pierre qui se penchent sur les rôles des acteurs engagés dans la préparation et l'implantation de plans d'enseignement individualisé. À partir d'une recension d'écrits, les auteures mettent en lumière d'une part le potentiel des plans d'enseignement pour une approche inclusive et, d'autre part, leurs possibles effets d'exclusion, notamment au regard des obstacles à la collaboration entre les acteurs des périmètres de l'école, celui entourant l'école et celui de la famille.

De son côté, dans le cadre d'une enquête socioanthropologique, Kheroufi-Andriot étudie comment des acteurs scolaires et non scolaires, peuvent choisir de travailler ensemble et de mettre en œuvre un processus d'exclusion provisoire du milieu scolaire ordinaire, afin de soutenir une inclusion. Même si cela peut paraître contradictoire, cette recherche illustre de quelle manière ce processus d'exclusion volontaire est devenu le moteur d'une autre manière d'inclure, notamment en retravaillant collectivement la norme inclusive.

La recension des écrits sous la forme d'une étude de portée réalisée par Chatenoud, Odier-Guedj, Camard, Rivard et Turnbull dresse un portrait systématique de la recherche actuelle dans le domaine de la petite enfance sur les activités d'*advocacy* des parents d'enfant ayant un trouble du développement face aux mécanismes d'exclusion vécus au sein de systèmes éducatifs actuels en marche vers l'inclusion. Ces parents se battent d'une part pour le droit de leur enfant à l'éducation pour tous et d'autre part, pour leur propre droit à participer activement à l'équipe éducative. Pour contrer ce phénomène, il est question de s'appuyer sur un modèle partenarial de relation entre les familles et les intervenants.

Nous estimons que ce numéro thématique contribue à la compréhension des processus d'exclusion qui peuvent se vivre tout au long du parcours scolaire à partir des politiques et encadrements, des structures éducatives et modèles de services ainsi que des pratiques des actrices et des acteurs du monde de l'éducation entre elles et eux, envers les élèves ou encore des relations entre ces derniers. Ce sont là des réflexions essentielles pour la mise en œuvre d'une école inclusive.

Bonne lecture!

CORINA BORRI-ANADON, GENEVIÈVE BERGERON et MATHIEU POINT  
*Université du Québec à Trois-Rivières*

SYLVAIN LETSCHER *Université du Québec à Rimouski*

## RÉFÉRENCES

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (s.d.). Exclusion. Repéré à <http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/exclusion/>

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2006). *De l'intégration à l'inclusion : un défi pour tous*. Paris, France : Auteur.

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2009). *Les principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris, France : Auteur.

Sayed, J., Subrahmanian, R., Soudien, C. et Carrim. N. (2007). *Education exclusion and inclusion: Policy and implementation in South Africa and India* [Researching the Issues No. 72]. Londres, Royaume-Uni : Department for International Development. Repéré à <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08be7ed915d3cfd001022/ResearchingtheIssuesNo72.pdf>

Söder, M. (1997). Integrerings: utopi, forskning, praktik [Intégration : utopie, recherché, pratique]. Dans J. Tøssebro (dir.), *Den vanskelige integreringen* (p. 33-57). Oslo, Norvège : Universitetsforlaget.

EDITORIAL: UNDERSTANDING EXCLUSION TO BETTER WORK  
TOWARDS INCLUSION?

**E**ducation is one of the keys towards inclusive and sustainable development. Yet, exclusionary processes cut across education systems and jeopardize this inclusive ideal. According to the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2006), inclusion implies adopting a broader vision of Education for All (EFA) by taking into consideration the full range of all learners' needs, especially the needs of those who are the most vulnerable to marginalization and exclusion (p. 7). These processes merit particular attention from researchers.

Numerous debates have opposed concepts of inclusion and exclusion, liberty and choice restrictions, as well as participation and isolation in reference to segregated systems such as specialized institutions (Söder, 1997). Indeed, the exclusion phenomenon can be viewed from the angle of the non-enrolment of certain students or irregular attendance to a school program. However, UNESCO (n.d.) defines exclusion from a much broader angle, that is, as a process of disaffiliation, where social relations are ruptured, and throughout which individuals slowly lose their social ties with others or with groups of individuals (para. 1). Exclusion is constructed as a result of successive ruptures and is rarely complete (para. 1). As such, educational practices and structures that do not respond to the realities and needs of all learners can lead to exclusion, even if they were aiming to counter exclusion in the first place. In this sense, it becomes imperative to recognize and act on exclusionary processes, that is, to reduce the number of individuals who are excluded from education or at the heart of education (UNESCO, 2009, p. 9).

Exclusion and inclusion are therefore not considered as opposing phenomena, but rather as an ensemble of complex and dynamic processes anchored in the social categorization of diversity (race, colour, gender, sexual orientation, civil status, age, religion, political convictions, language, ethnic or national origin, social condition, disability, etc.). This is why, for example, there are those who consciously choose to exclude themselves in order to build alternative spaces (Munk & Agergaard, 2015; Robinson Plant, 2000, cited in Sayed et al., 2007). However, research in education tends to focus on inclusion while relegating issues of exclusion experienced within the same systems, irrespective of whether

they are engaged towards inclusion.

In this sense, this thematic issue is inscribed within an interdisciplinary perspective that combines the preoccupations of different educational fields in order to achieve, on one hand, a common understanding of obstacles and a consideration of student diversity, and on the other hand, the full participation of all students in society. The articles in this special issue shed light on the relationships between processes of inclusive and exclusive education in diversified contexts and from diverse perspectives. The issue opens with the contribution of Goyer and Borri-Anadon, who propose a theoretical reflection on the concept of exclusive education and the existing links with the concept of inclusive education. Social exclusion is studied from different sociological perspectives as well as from the theoretical proposition of the different unequal social relationships specific to the school setting. The analysis also draws from a historical overview of inclusive education, which was originally associated to integration in relation to exclusion.

In an effort to work towards a more inclusive school, the following three contributions document and seek to better understand exclusion processes found in diverse educational settings.

In this regard, Vidal's ethnographic case study aims to elucidate the school practices that lead to the exclusion of vulnerable students attending a secondary school in an underprivileged and multiethnic setting. Defined as a lack of effective mobilisation of social resources by these students, exclusion takes place through the promotion of academic excellence or by focusing on school culture.

As for Noel's article, the author is interested in systems that identify students with difficulties in a Swiss canton. The results questioned the organisation of services as well as the professional practices of its actors when requesting assistance for students with difficulties. The authors demonstrate that requests for assistance respond more to the teachers' needs rather than the needs of students with difficulties and, as such, lead to forms of exclusion.

In their article on classroom exclusion in three greatly underprivileged French colleges, Garric illustrates teachers' different standpoints on the implementation of this type exclusion. While certain standpoints can lead to the construction of school deviance, disaffiliation and ultimately dropout, the research also brings forward concrete actions that can enable teachers to avoid exclusionary practices and ensure that all students, irrespective of their differences, may learn together.

Bergeron, Bergeron, and Tardif's article describe the schooling experiences of youth with a language development disorder gathered from interviews with students and their parents. The results demonstrate the weakening ties they maintain with the school environment as well as their internalization of expectations and norms conveyed by the school setting. The analysis offers a

different point of view on the pedagogical and social difficulties of these adolescents and underscores the weight of environmental factors in this equation.

The articles of Trépanier, Laville, and Prax-Dubois demonstrate how different practices or mechanisms that are thought to be inclusive can be challenging to implement and can also contain exclusion processes.

Trépanier critically analyses the current implementation of Response to Intervention (RTI) programs combined with Multi-Tier Systems of Support (MTSS) in the context of inclusive education. By bringing forward five paradoxical dimensions, the author demonstrates that RTI and MTSS are not aligned with the aims of inclusive education.

Laville's study takes place in an educational institution implementing inclusive mechanisms. The author's analysis is centred on the way that inclusion is "being done." Working with the concept of liminality, the author highlights dilemmas and obstacles that are experienced during the implementation of the inclusive project, notably because of this liminal situation. He demonstrates how labelling certain students can lead teachers to develop different expectations for them, or even lead to an essentialization of their difficulties.

Prax-Dubois addresses the efforts deployed in preschool classrooms of the French departments in the Indian Ocean in order to recognize the linguistic diversity of students. The study proposes an analysis of the multilingual interaction strategies that enable an identification of certain processes of exclusion lived by these children during sessions meant to awaken student interest in languages.

Other contributions are particularly interested in inclusion and exclusion processes taking place in collaboration practices between actors working with students with special educational needs, a condition for inclusion.

This is the case for the contribution from Bélanger and Saint-Pierre who take a closer look at the roles of actors engaged in the preparation and implementation of individualized education plans (IEP). From their literature review, the authors highlight, on one hand, the potential of education plans for an inclusive approach and, on the other hand, their potential exclusionary effects, notably when looking at collaboration obstacles between community and school actors.

In his socio-anthropological investigation, Kheroufi-Andriot studies how educational and non-educational actors can choose to work together and implement a provisional exclusion process from the regular school context in order to foster an inclusion. Though this may seem contradictory, the research illustrates how this voluntary exclusion process became the driving factor behind a different way to include, notably by collectively re-working the inclusion norm.

The scoping review by Chatenoud, Odier-Guedj, Camard, Rivard, and Turnbull draws a systematic portrait of the current research in the field of early

childhood. Specifically, the authors are interested in how parents of children with a development impairment advocate for their child who is experiencing exclusion within educational systems working towards inclusion. On the one hand, the parents are fighting for the right for their child to an education for all, and on the other hand, for their own right to be actively involved in the educational team. To counter this phenomenon, one must rely on a partnership model between families and stakeholders.

We believe that this thematic issue contributes to a better understanding of exclusion processes experienced throughout the years of schooling, including policies, frameworks, and educational structures, as well as from educational actors as they interact amongst themselves or with the students. These reflections are essential in order to work towards more inclusive education.

Happy reading!

CORINA BORRI-ANADON, GENEVIÈVE BERGERON, & MATHIEU POINT  
*Université du Québec à Trois-Rivières*

SYLVAIN LETSCHER *Université du Québec à Rimouski*

#### REFERENCES

- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (n.d.). Exclusion. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/exclusion/>
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2006). *De l'intégration à l'inclusion : un défi pour tous*. Paris, France : Author.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2009). *Les principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris, France : Author.
- Sayed, J., Subrahmanian, R., Soudien, C. & Carrim, N. (2007). *Education exclusion and inclusion: Policy and implementation in South Africa and India* [Researching the Issues No. 72]. London, United Kingdom : Department for International Development. Retrieved from <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08be7ed915d3cfd001022/ResearchingtheIssuesNo72.pdf>
- Söder, M. (1997). Integreering: utopi, forskning, praktik [Integration: Utopia, research, practice]. In J. Tøssebro (Ed.), *Den vanskelige integreeringen* (pp. 33-57). Oslo, Norway: Universitetsforlaget.

# LE PARADIGME INCLUSIF À TRAVERS LE PRISME DES RAPPORTS SOCIAUX INÉGALITAIRES

RENAUD GOYER *Université du Québec à Montréal*

CORINA BORRI-ANADON *Université du Québec à Montréal*

**RÉSUMÉ.** Cette contribution propose une réflexion théorique autour du concept d'exclusion et de sa mobilisation dans la recherche en éducation, et plus particulièrement sur les liens existants entre ce concept et le paradigme inclusif. Après avoir présenté une proposition théorique rendant compte des différents rapports sociaux inégalitaires permettant d'appréhender l'exclusion au sein du monde scolaire, une analyse de la place qu'occupent ces rapports au sein des différentes vagues historiques de l'inclusion scolaire permet d'avancer que le paradigme inclusif, au départ associé à l'intégration, s'est constitué en relation avec l'exclusion. En conclusion, il est rappelé que la dénonciation des rapports sociaux inégalitaires permet d'éviter que le paradigme inclusif ne se limite qu'à des changements cosmétiques ne servant qu'à reproduire le statu quo.

## THE INCLUSIVE PARADIGM THROUGH THE LENS OF SOCIAL INEQUALITY

**ABSTRACT.** This article aims to build a theoretical and critical reflection on the concept of exclusion and of its use in educational research, particularly on its link with the inclusion paradigm. Following a theoretical proposition that takes into account the various social inequalities that explains exclusion in the school context, an analysis of the presence of these inequalities within the different historical waves of inclusion in school reinforces the notion that the inclusion paradigm, at first associated with integration, has developed in relation with exclusion. In conclusion, the article reiterates that the denunciation of social inequalities is necessary to avoid having the inclusion paradigm leading only to cosmetic changes that reinforce the status quo.

Comme le mentionnent Grémion et Ramel (2017), l'éducation inclusive est un horizon qui exige de questionner constamment les possibles processus et pratiques d'exclusion marquant les systèmes éducatifs. C'est dans ce sens que certains auteurs (dont Prud'homme et Ramel, 2016) se préoccupent des

tendances qui éloignent le paradigme inclusif de sa visée de transformation sociale. À cet égard, Potvin (2013) avance que :

l'absence d'identification et de reconnaissance claires des mécanismes d'exclusion montre que le milieu scolaire dans son ensemble est loin d'être engagé dans une perspective large visant à contrer ces phénomènes. Le rôle des pratiques éducatives dans le maintien et la production de rapports de pouvoir inégalitaires est peu débattu. (p. 23)

Cette contribution propose ainsi une meilleure prise en compte de l'exclusion dans la recherche en éducation et une lecture des liens existants entre ce concept et l'éducation inclusive. Dans un premier temps, à la suite d'un aperçu de la notion d'exclusion sociale en sociologie, une proposition théorique permettant de rendre compte des différents rapports sociaux inégalitaires est présentée et illustrée à partir du monde scolaire. Dans un second temps, ces rapports sont mobilisés à partir de l'historique de la notion d'inclusion en éducation (Ramel et Vienneau, 2016), afin de démontrer comment la volonté de mettre en œuvre l'inclusion est intimement liée à la dénonciation de rapports sociaux inégalitaires.

#### **L'EXCLUSION SOCIALE : QUELQUES REPÈRES SOCIOLOGIQUES**

L'exclusion sociale est une notion largement utilisée dans les sociétés francophones. Toutefois, elle recouvre une pluralité de concepts, d'usages et de critiques. Apparue en France dans les années 1970 (Lenoir, 1974), la notion deviendra, dans les années 1990, centrale dans les débats politiques et scientifiques, ce qui mènera même à la mise en place de politiques publiques visant à lutter contre cette exclusion sociale (Autès, 1995; par exemple, la loi du 29 juillet 1998 de lutte contre l'exclusion en France; la loi visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale [Éditeur officiel du Québec, 2002] au Québec). De ces débats émergent différentes perspectives, que nous présenterons dans les prochains paragraphes : l'exclusion comme un état, l'exclusion comme un processus et l'exclusion comme le produit de rapports sociaux inégalitaires.

Lors de son apparition dans les années 1970, le concept d'exclusion représente un état dans lequel se retrouvent des individus et qui révèle des défaillances dans la protection sociale alors définie par le rapport à l'emploi (Castel, 1995b; Esping-Andersen, 2015). Diverses catégories d'individus se voient exclues dans la société française : les personnes âgées et handicapées vivant de revenus de solidarité dérisoires et celles relevant « du vaste domaine de l'inadaptation sociale », telles que les travailleurs précaires, les mal-logés et les personnes seules et isolées (Emmanuelli et Frémontier, 2002, p. 11). Dans cette conception, l'exclusion définit une nouvelle catégorie sociale, les plus pauvres des pauvres, les « laissés pour compte » de la croissance » (Damon, 2011, p. 12), qui se situent hors des échanges sociaux et de l'emploi. Ainsi, l'exclusion n'est pas seulement expliquée par les conditions économiques, mais égale-

ment par la question des liens sociaux qui organisent la solidarité dans une société donnée (Schnapper, 1996). À la fin des années 1980, la thématique de l'exclusion sociale réapparaît à travers les analyses de la nouvelle pauvreté (Gauthier, 1987). L'intérêt pour ces différentes situations de pauvreté, de précarité économique ou de « déclin social » créant des « misères de position » (Bourdieu, 1993, p. 11) élargit encore davantage la notion d'exclusion en en révélant des visages jusqu'alors négligés.

À partir des années 1990, les travaux sociologiques tournent leur regard des exclus vers les processus politiques et économiques qui les engendrent. Ainsi, l'exclusion est considérée comme un processus, la plupart du temps hors du contrôle de ceux qui la vivent. À cet égard, Rosanvallon (1995) et Schnapper (1996) se centrent sur le retrait et sur la crise de l'État-providence pour expliquer l'exclusion sociale alors que Touraine (1991, 1992) et Castel (1995b) proposent plutôt de se tourner vers les transformations du monde du travail. Pour ces derniers auteurs, ce ne sont pas parce qu'ils sont « laissés pour compte » que les exclus existent, mais plutôt parce qu'ils sont victimes de dysfonctionnements des politiques sociales ou de l'organisation du travail (Cingolani, 1995).

D'autres auteurs, sensibles à cette dernière perspective, insistent davantage sur l'importance de reconnaître l'exclusion en tant que produit de rapports sociaux inégalitaires. Au-delà de ces considérations structurelles, l'exclusion se nourrit de la marginalisation des personnes vivant de l'assistance (ou de l'aide de l'État) en les responsabilisant (Damon, 2002, Paugam, 1990), de même que de la perte de statut social et de la ségrégation spatiale qui peuvent y être associées (Demazière, 1996; Grafmeyer, 2010). Dans cette perspective, les interactions sociales, à travers la disqualification sociale, sont donc conçues comme participant à l'exclusion et modulant son expérience. À cet égard, selon McAll (1995), l'analyse de l'exclusion sociale doit tenir compte des divers rapports de pouvoir les produisant, notamment ceux basés sur les inégalités économiques, mais aussi, par exemple, sur le racisme, sur le sexisme ou sur le capacitisme. Comme l'affirme Damon (2011), les travaux de cette perspective permettent de reconsidérer la notion d'exclusion :

La définition de l'exclusion, comme celle de la pauvreté, et le découpage de populations exclues et non exclues, étant toujours arbitraires, la véritable question n'est pas celle de la caractérisation ou du décompte des exclus, mais celle des relations d'interdépendance et des actions (privées ou publiques) engagées en matière de lutte contre l'exclusion. (p. 20)

## LES RAPPORTS SOCIAUX INÉGALITAIRES POUR APPRÉHENDER L'EXCLUSION

Dans la visée d'opérationnaliser une analyse de l'exclusion en tant que rapport social, l'idée de rapport d'appropriation (McAll, 2008) permet une lecture plurielle, c'est-à-dire capable d'appréhender divers rapports de pouvoir, et une lecture relationnelle, c'est-à-dire permettant d'interroger les interactions

individuelles et institutionnelles. En effet, comme le rappelle Therborn (2013), il n'y a pas d'exclusion sans inégalité sociale, et vice-versa. Dans ce sens, trois rapports d'appropriation interreliés peuvent être établis : 1) l'appropriation de territoires et de ressources, 2) l'appropriation de la capacité de produire et de reproduire, et 3) l'appropriation de la capacité de réfléchir et de décider (Goyer, 2017). Ces rapports seront exemplifiés afin d'en montrer la pertinence pour la recherche en éducation.

### *L'appropriation de territoires et de ressources*

L'appropriation de territoires et de ressources assigne les individus à des territoires, à des espaces. Ce qui est en jeu, ce sont les rapports sociaux qui confinent certaines personnes à des espaces et qui limitent leurs possibilités d'action au sein de ceux-ci. Ce type d'appropriation implique une mise à distance de certaines populations ainsi que la présence de portes et/ou de frontières entravant l'entrée aux territoires et aux ressources qui s'y trouvent. Ainsi, ces populations se trouvent séparées, physiquement ou symboliquement, et distribuées spatialement (Goyer, 2017). À cet égard, le concept de ségrégation spatiale apparaît utile pour illustrer ce type de rapport qui met les individus face à une épreuve de l'espace (Lussault, 2007). L'action de ségréguer est précédée d'un travail de différenciation par un groupe dominant qui a les moyens d'imposer son organisation sociale aux autres (Grafmeyer, 1996). Du même coup, la hiérarchisation des espaces s'accompagne parfois de processus de dévalorisation et de stigmatisation (Bitter et Plane, 2012; Dietrich-Ragon, 2011).

Cette appropriation des territoires et des ressources n'est pas que l'apanage de certains groupes, mais également des institutions. En effet, comme le mentionne Foucault (1976), les institutions disciplinaires, dont l'école, surveillent les individus et répartissent les corps pour rentabiliser l'organisation du temps et de l'espace à travers des formes de dressage et de quadrillage (Borri-Anadon, 2014). L'organisation scolaire, dans un souci de gestion et de performance, sépare les élèves en fonction de leur profil. Cette organisation, à travers un processus d'identification, contribue à l'exclusion de certains individus (ou groupes d'individus) de certains espaces afin que chacun ait sa place. Il n'existe pas qu'une seule école, mais bien plusieurs au sein du système d'éducation (Dubet, 1996). En outre, la forme scolaire distribue les élèves dans l'école, en ordres et en secteurs, empêchant parfois les élèves de se croiser (voir par exemple De Koninck et Armand, 2012, à propos de l'emplacement des classes d'accueil destinées aux élèves allophones en apprentissage du français).

### *L'appropriation de la capacité de produire et de reproduire*

La notion d'exclusion, quoiqu'elle cherche à dépasser la seule dimension matérielle des inégalités, s'exprime également à travers les rapports sociaux basés sur les écarts économiques. L'appropriation de la capacité de produire et de reproduire contribue à exclure certains individus ou groupes d'individus

en limitant le contrôle qu'ils peuvent exercer sur leurs activités économiques et sociales et en réduisant leurs capacités de jouir des revenus qu'elles contribuent à créer (Goyer, 2017). Ce type de rapport fait référence entre autres à l'exploitation, notamment à travers le travail, par l'appropriation d'une partie de la « valeur travail » d'un individu, mais également par l'appropriation du contrôle de cette valeur pour assurer une mobilité sociale (Wright, 2005).

Dans le cas de l'école, l'analyse de ce rapport permet de questionner les systèmes éducatifs organisés en fonction des conditions socioéconomiques des élèves plutôt qu'en fonction de leurs besoins et de leurs aspirations, notamment lorsque l'organisation scolaire contribue à la reproduction sociale sous le couvert de la méritocratie (Bourdieu et Passeron, 1970). En effet, bien que l'apprenant ne se trouve pas dans une situation de travail, sa capacité de produire et de reproduire se traduit notamment dans les possibilités qui s'offrent à lui de développer son plein potentiel et ainsi garantir sa participation économique et sociale future. Ce questionnement est d'autant plus important dans une école qui fonctionne au classement, notamment depuis que l'accès au diplôme est démocratisé et que le tri social est devenu l'apanage d'une école qui sélectionne (Cayouette-Remblière, 2017; Dubet, 1996). Ainsi, les meilleures places sont réservées à ceux qui possèdent, avant d'entrer à l'école, les capitaux nécessaires pour y arriver (économique, culturel, social et symbolique, Bourdieu, 1994). Par exemple, les ménages et les individus ont des accès différents à l'école en fonction de leurs revenus, soit par la qualité des écoles au sein des quartiers qu'ils habitent, soit par la possibilité de choisir des parcours en payant un surplus (Felouzis, Maroy et Van Zanten, 2013). En plus de se manifester dans les structures scolaires, l'appropriation de la capacité de produire et de reproduire traverse également les pratiques au sein même de l'école. En analysant la manière dont les acteurs scolaires orientent les élèves dans différentes filières plus ou moins prestigieuses, diverses recherches ont révélé les biais et les préjugés qui sont à la source des interventions et des orientations proposées aux élèves (par exemple, Crysdale, King et Mandell, 1999; Rosenbaum, 1976). Dans ce sens, au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation (2016) déplore notamment la différenciation des profils, la concentration des écoles privées ou à programmes particuliers dans des milieux plus favorisés et le regroupement des élèves comme étant des défis à l'atteinte d'une réelle égalité de traitement permettant à l'école d'offrir à toutes et à tous « la même possibilité de développer leur potentiel » (p. 82).

### *L'appropriation de la capacité de réfléchir et de décider*

Le rapport d'appropriation de la capacité de réfléchir et de décider se met en œuvre dans les relations où un individu est privé de sa liberté de choix pour son existence, mais aussi pour ce qu'il souhaite pour la société en général (Goyer, 2017). À cet égard, deux outils théoriques permettent d'appréhender ce rapport : le concept d'étiquetage (Becker, 1985) et celui de violence symbol-

ique (Bourdieu, 1994; Mauger, 2006). D'une part, ce rapport s'opère à travers l'imposition d'identités, voire d'étiquettes, qui stigmatisent les individus ou les groupes et qui structurent leur rapport au monde (Becker, 1985; Goffman, 1963). D'autre part, la violence symbolique rend moins visibles les rapports sociaux inégalitaires précédents, ce qui entrave leur reconnaissance et leur lutte. En effet, celle-ci « suppose une méconnaissance de la violence qui l'a engendrée » (Mauger, 2006, p. 92), mais aussi de celle qu'elle crée (Bourdieu, 1994). C'est à travers la socialisation, notamment le langage, les rituels et les gestes quotidiens et banals, que la violence symbolique délimite l'espace du possible. Ainsi, elle nourrit les autres rapports en les légitimant comme allant de soi. Étiquetage et violence symbolique se rencontrent dans les processus de catégorisation sociale des individus et des groupes, à travers lesquels ces catégories finissent par être acceptées, considérées comme naturelles, parfois même par ceux qui sont stigmatisés.

À l'aide des rapports d'appropriation des territoires et des ressources ainsi que de la capacité de produire et reproduire, l'école catégorise : elle crée des hiérarchies de performance scolaire à partir des résultats; elle distribue les élèves en fonction de leur rapport à la réussite scolaire; elle identifie des « besoins » pour adapter les interventions et la pédagogie (Magnan, Pilote, Vidal et Collins, 2016). Apparaissent alors des figures de normalité qui servent à distinguer le « nous », composé des élèves qui se conforment aux attentes explicites et implicites ou qui sont perçus comme tel, et le « eux », de plus en plus pluriel, c'est-à-dire les élèves dont on explique les difficultés scolaires par des « différences utiles » (Borri-Anadon, 2016). Ces différences, très souvent construites à partir de préjugés et de stéréotypes, deviennent des étiquettes qui ont des impacts sur l'estime de soi de ceux qui en sont porteurs ainsi que sur les attentes des acteurs scolaires à leur égard, contribuant ainsi à leur typification (Magnan et coll., 2016; Potvin et Pilote, 2016).

En outre, en tant qu'institution de socialisation, l'école transmet des valeurs et des normes qui, dans bien des cas, sont considérées comme allant de soi. Si certaines sont présentes dans le curriculum et enseignées explicitement, d'autres s'imposent et s'intègrent à travers un curriculum caché, qui « n'est pas planifié et reste informel, dans les pratiques et interactions routinières des acteurs scolaires (habituellement à leur insu) comme porteur d'hégémonie en termes de normes légitimes dans les interactions sociales » (Demers, Paradis-Charette, Lefrançois, Éthier et Potvin, 2017, p. 3). Ces derniers auteurs avancent que les curricula formel et caché entrent parfois en contradiction, notamment dans le cas de l'éducation à la citoyenneté, où l'on enseigne l'évolution des droits dans nos sociétés, alors que les règles disciplinaires en vigueur nourrissent l'exercice de l'autorité et de la soumission. En outre, le curriculum formel peut aussi exclure certains élèves en occultant, par exemple, la contribution de leur groupe d'appartenance à la société. Au Canada, la présence d'approches colonialistes pour interpréter l'histoire des Premières Nations est évoquée

comme un des facteurs pouvant expliquer les faibles taux de diplomation dans certaines communautés (Wotherspoon, 2012).

## L'INCLUSION EN ÉDUCATION : UNE PRISE EN COMPTE PROGRESSIVE DES RAPPORTS SOCIAUX INÉGALITAIRES

À partir des vagues historiques des fondements juridiques internationaux de l'inclusion scolaire (Ramel et Vienneau, 2016), nous postulons que le paradigme inclusif s'est constitué en relation avec ces rapports sociaux inégalitaires. En effet, à chaque moment, la défense de l'inclusion s'effectue à travers la critique des mécanismes d'exclusion présents dans les systèmes éducatifs.

La première vague, que Ramel et Vienneau (2016) situent entre 1924 et 1989, s'est préoccupée de la scolarisation des élèves en situation de handicap.<sup>1</sup> En s'attaquant à la ségrégation vécue par ces élèves alors scolarisés dans des institutions spéciales, elle met l'accent sur la perspective organisationnelle de l'inclusion scolaire : « il s'agit en effet de réintégrer dans leur communauté des enfants et des jeunes qui en ont longtemps été exclus » (Ramel et Vienneau, 2016, p. 29). Ainsi, elle s'organise autour du rapport d'appropriation des territoires et des ressources à l'égard d'une population spécifique et elle cherche à questionner les postulats d'efficacité sur lesquels sont érigées les barrières de l'entrée à l'école, et de la classe, pour permettre à ces élèves d'y accéder. Généralement, ces injonctions se matérialisent à travers des programmes spécifiques au sein des systèmes éducatifs pour ces élèves handicapés.

Au sein de la seconde vague que ces auteurs nomment « l'intégration des élèves marginalisés » (p. 30), les injonctions internationales poursuivent la lutte pour l'égalité d'accès à toutes et à tous. S'organisant toujours autour du rapport d'appropriation des territoires et des ressources, elle permet d'ouvrir davantage l'école à l'ensemble des élèves dont l'accès à celle-ci était compromis, mais questionne également l'égalité de traitement, en insistant sur « la participation pleine et entière à la vie scolaire et sociale » (Ramel et Vienneau, 2016, p. 32). Cette nouvelle préoccupation témoigne, selon nous, de la prise en compte d'un autre rapport social inégalitaire, celui de l'appropriation de la capacité de produire et de reproduire. En effet, le paradigme inclusif s'intéresse à ce que l'école fait pour que « chaque élève retire les avantages voulus des services éducatifs afin de lui permettre d'exploiter pleinement ses capacités » (MacKay, 2006, cité dans Ramel et Vienneau, 2016, p. 35). Cette préoccupation se traduit notamment dans les perspectives sociale et citoyenne ainsi que pédagogique et psychopédagogique de l'inclusion scolaire, telles que définies par Ramel et Vienneau (2016). En effet, à travers ces dernières, l'inclusion scolaire remet à l'école la responsabilité d'adapter ses structures et ses pratiques afin de répondre aux besoins de tous les élèves.

Finalement, au sein de la troisième vague qui marque le début des années 2000 et qui est toujours en vigueur, à la remise en question des rapports

d'appropriation des territoires et des ressources ainsi que de la capacité de produire et de reproduire, s'ajoute celui de l'appropriation de la capacité de réfléchir et de décider. Selon les injonctions marquant cette vague, l'éducation ne devrait pas être seulement accessible et adaptée, elle devrait être mise en œuvre dans un « environnement sain, sûr, inclusif et équitablement doté en ressources » (UNESCO, 2000, cité dans Ramel et Vienneau, 2016, p. 33), mettant de l'avant l'importance, pour tout élève, d'être reconnu et de se sentir appartenir à l'école et à la société. D'une part, ce rapport est entre autres visible par l'intérêt porté au poids des étiquettes dans le système éducatif, à travers notamment la mise à distance de l'approche catégorielle et l'essor de la perspective interactionniste du handicap. D'autre part, l'éducation inclusive cherche à questionner les arbitraires du curriculum, à développer une critique face aux statuts de certains contenus éducatifs ainsi qu'à susciter une prise de conscience quant aux inégalités. Ainsi, au cœur de cette vague, l'école inclusive cherche à représenter ceux qui y vivent et non à transformer leur identité en leur permettant de s'exprimer et de participer, dans une visée de dénormalisation (Aucoin et Vienneau, 2010), en conformité avec la perspective philosophique et morale de l'inclusion scolaire (Ramel et Vienneau, 2016).

## CONCLUSION

La présente contribution visait à rendre visibles les ancrages sociologiques de l'exclusion sociale pour l'étude et pour la mise en œuvre du paradigme inclusif. Bien que l'apparition de ce concept ait fait craindre à certains une dépolitisation des inégalités sociales (Castel, 1995b; Cingolani, 1995), nous avons tenté de mettre de l'avant la richesse des perspectives concevant l'exclusion comme le produit de rapports sociaux inégalitaires et le potentiel d'opérationnalisation d'une proposition théorique composée de trois rapports sociaux inégalitaires interreliés (Goyer, 2017) pour le champ éducatif. Dans ce sens, nous estimons que cette réflexion permet de questionner les rapports de pouvoir au sein de l'école et, donc, de politiser les rapports éducatifs.

La lecture des vagues d'injonctions internationales ayant façonné le paradigme inclusif tel que connu aujourd'hui met en lumière que celui-ci s'est constitué, dès ses débuts associés à l'intégration, en relation avec l'exclusion, c'est-à-dire dans un processus progressif de dénonciation des rapports sociaux inégalitaires. Ayant décrié en premier lieu le rapport d'appropriation des territoires et des ressources, puis questionné celui d'appropriation de produire et de reproduire, le paradigme inclusif est aujourd'hui confronté au défi de dévoiler les structures et les pratiques participant à l'appropriation de la capacité de réfléchir et de décider des élèves, ainsi qu'à celle de l'ensemble de la communauté éducative. En effet, comment peut-on mettre en œuvre des pratiques qui contribuent à l'affirmation et à la reconnaissance de soi de l'ensemble des acteurs scolaires sans les enfermer dans leur identité? Ce défi exige de rester alerte à l'ensemble des rapports au sein de l'école puisque ceux-ci se nourrissent et s'entrecroisent.

En outre, le recours aux rapports inégalitaires permet d'éviter la dépolitisation du paradigme inclusif. La dernière phase de l'inclusion est marquée par son extension dans plusieurs systèmes éducatifs et par l'utilisation généralisée, entre autres, de termes comme « diversité », « citoyenneté » et « besoins ». Comme le rappelle Larochelle-Audet (2018), ces termes procèdent d'une forme d'euphémisation du discours : « derrière un vocabulaire positif, les notions de diversité et de différence dissimulent les inégalités sociales, les zones conflictuelles et les réalités que "l'on n'ose pas nommer," comme le racisme » (p. 85). Ainsi, la prise en compte des rapports sociaux inégalitaires nous semble un rempart pour éviter que le paradigme inclusif ne devienne un outil du statu quo, voire une rhétorique hégémonique n'engendrant que des changements cosmétiques (Johansson, 2014; Ramel, 2015; Slee, 2014). À cet égard, il nous apparaît essentiel de continuer à débusquer ces rapports tant dans les politiques, dans l'organisation, dans les pratiques et dans les interactions scolaires, qu'elles se réclament inclusives ou non. En effet, la forme scolaire, à l'intérieur de laquelle se déploie l'inclusion scolaire, comporte en elle des tensions pouvant créer de l'exclusion. Maulini et Perrenoud (2005) rappellent que l'école, peu importe son contexte, repose sur des pratiques qui organisent les élèves tant dans l'espace que par rapport aux autres à travers, par exemple, les rapports maîtres-élèves, la discipline et les normes d'excellence.

En proposant de partir de l'école pour transformer la société à travers les élèves, le paradigme inclusif confie à celle-ci une mission énorme qu'elle ne peut accomplir seule. Ceci représente d'autant plus un défi si les politiques sociales visant à réduire l'exclusion s'inscrivent dans des paradigmes contraires aux visées de l'inclusion, risquant même de nourrir les rapports sociaux inégalitaires. Il devient nécessaire d'engager une réflexion générale et continue sur les liens entre l'école et la société. Ici, le détour par la sociologie est non seulement pertinent mais prometteur.

## NOTES

1. Les vagues historiques proposées par Ramel et Vienneau (2016) caractérisent le mouvement international de l'inclusion scolaire. À cet égard, les différentes lois et politiques caractérisant ces vagues ne s'appliquent pas nécessairement à une société en particulier.

## RÉFÉRENCES

- Aucoin, A. et Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 63-86). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Autès, M. (1995). Genèse d'une nouvelle question sociale : l'exclusion. *Lien social et politiques*, 1995(34), 43-53.
- Becker, H. (1985). *Outsiders : études de sociologie de la déviance*. Paris, France : Métailié.
- Bitter, C. et Plane, D. (2012). Housing markets, the life course, and migration up and down the urban hierarchy. Dans D. F. Clapham, W. Clark et K. Gibb (dir.), *The SAGE handbook of housing studies* (p. 295-312). Londres, Royaume-Uni : SAGE.

- Borri-Anadon, C. (2016). Défis et enjeux de la prise en compte de la diversité à l'école québécoise. Dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 171-177). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Borri-Anadon, C. (2014). *Pratiques évaluatives des orthophonistes l'égard des élèves issus de minorités culturelles : Une recherche interprétative-critique* (Thèse de doctorat). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/6351/>
- Bourdieu, P. (dir.) (1993). *La misère du monde*. Paris, France : Seuil.
- Bourdieu P. (1994). Stratégies de reproduction et modes de domination. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 105(1), 3-12.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris, France: Édition de Minuit.
- Castel, R. (1995a). *Les métamorphoses de la question sociale : chronique du salariat*. Paris, France : Fayard.
- Castel, R. (1995b). Les pièges de l'exclusion. *Lien social et politiques*, 1995(34), 13-21.
- Cayouette-Remblière, J. (2017). *L'école qui classe : 530 élèves du primaire au bac*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Cingolani, P. (1995). Le désenchantement de la question sociale. *Lien social et politiques*, 1995(34), 23-29.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Remettre le cap sur l'équité : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Québec, QC : Auteur.
- Crysdale, S., King A. et Mandell, N. (1999). *On their own? Making the transition from school to work in the information age*. Montréal, QC : McGill-Queen's University Press.
- Damon, J. (2002). *La question SDF : critique d'une action publique*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Damon, J. (2011). *L'exclusion*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. Rapport public*. Repéré à [https://www.lli.ulaval.ca/fileadmin/llt/fichiers/actualites/Rapport\\_publiczdk.pdf](https://www.lli.ulaval.ca/fileadmin/llt/fichiers/actualites/Rapport_publiczdk.pdf)
- Demazière, D. (1996). Chômage et dynamiques identitaires. Dans S. Paugam (dir.), *L'exclusion : l'état des savoirs* (p. 335-343). Paris, France : La Découverte.
- Demers, S., Paradis-Charette, L., Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Potvin, M. (2017). Comprendre les effets du rapport au droit contenu dans le curriculum caché sur l'éducation à la citoyenneté. *Éducatifs*, 17(1), 1-27.
- Dietrich-Ragon, P. (2011). *Le logement intolérable : habitants et pouvoirs publics face à l'insalubrité*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Dubet, F. (1996). L'exclusion scolaire : quelles solutions? Dans S. Paugam (dir.), *L'exclusion : l'état des savoirs* (p. 497-506). Paris, France : La Découverte.
- Éditeur officiel du Québec. (2002). *Loi visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale*. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/L-7.pdf>
- Emmanuelli, X. et Frémontier, C. (2002). *La fracture sociale*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Esping-Anderson, G. (2015). *Les trois mondes de l'État-providence : essai sur le capitalisme moderne*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Felouzis, G., Maroy, C. et Van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires : sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Foucault, M. (1976). *Surveiller et punir*. Paris, France : Gallimard.
- Gauthier, M. (dir.) (1987). *Les nouveaux visages de la pauvreté*. Québec, QC : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. New York, NY : Simon & Schuster.
- Goyer, R. (2017). *Déménager ou rester là ? Rapports sociaux inégalitaires dans l'expérience des locataires* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.

- Grafmeyer, Y. (1996). La ségrégation spatiale. Dans S. Paugam (dir.), *L'exclusion : l'état des savoirs* (p. 209-217). Paris, France : La Découverte.
- Grafmeyer, Y. (2010). Approches sociologiques des choix résidentiels. Dans J.-Y. Authier, C. Bonvalet et J.-P. Lévy (dir.), *Être domicile, la construction sociale des choix résidentiels* (p. 35-54). Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.
- Grémion, L. et Ramel, S. (2017). Avant-propos. Dans L. Grémion, S. Ramel, V. Angelucci et J.-C. Kalubi (dir.), *Vers une école inclusive : regards croisés sur les défis actuels* (p. vii-xi). Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Johansson, S. J. (2014). A critical and contextual approach to inclusive education: Perspectives from an Indian context. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1219-1236.
- Larochelle-Audet, J. (2018). Conceptions de la diversité ethnoculturelle dans la formation en enseignement au Québec : un exercice de mise en visibilité des rapports sociaux de race. *Éducation et francophonie*, 46(2), 73-91.
- Lenoir, R. (1974). *Les exclus. Un français sur dix*. Paris, France : Seuil.
- Loi n° 98-657 du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions. (1998). Repéré à [https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?sessionId=3B1DA0D656B825DD2A9E1BC20D437554.rpdjo06v\\_?cidTexte=JORFTEXT000000206894&dateTexte=19750701](https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?sessionId=3B1DA0D656B825DD2A9E1BC20D437554.rpdjo06v_?cidTexte=JORFTEXT000000206894&dateTexte=19750701)
- Lussault, M. (2007). Habiter, du lieu au monde. Réflexions géographiques sur l'habitat humain. Dans T. Paquot, M. Lussault et C. Younès (dir.), *Habiter, le propre de l'humain* (p. 35-52). Paris, France : La Découverte.
- Magnan, M.-O., Pilote, A., Vidal, M. et Collins, T. (2016). Le processus de construction des étiquettes dans les interactions scolaires. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p. 231-240). Montréal, QC : Fides.
- Mauger, G. (2006). Sur la violence symbolique. Dans H.-P. Müller et Y. Sintomer (dir.), *Pierre Bourdieu, théorie et pratique* (p. 84-100). Paris, France : La Découverte.
- Maulini, O. et Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. Dans O. Maulini et C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (p. 147-168). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- McAll, C. (1995). Les murs de la cité : territoires d'exclusion et espaces de citoyenneté. *Lien social et politiques*, 1995(34), 81-92.
- McAll, C. (2008). Au coeur des inégalités sociales de santé : l'exclusion et l'inclusion comme rapport. Dans É. Gagnon, Y. Pelchat et R. Édouard (dir.), *Responsabilité, justice et exclusion sociale : quel système de santé pour quelles finalités?* (p. 15-26). Québec, QC : Presse de l'Université Laval.
- Paugam, S. (1990). *La disqualification sociale*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité : recherche, formation, partenariat* (p. 9-26). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, M. et Pilote, A. (2016). Les rapports ethniques et les processus d'exclusion. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p. 79-98). Montréal, QC : Fides.
- Prud'homme, L. et Ramel, S. (2016). Introduction. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 15-17). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Ramel, S. (2015). D'une rhétorique inclusive à la mise en œuvre de moyens pour la réaliser. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 22-18.
- Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.) *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25-38). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

- Rosanvallon, P. (1995). *La crise de l'État-providence*. Paris, France : Seuil.
- Rosenbaum, J. E. (1976). *Making inequality: The hidden curriculum of high school tracking*. New York, États-Unis : J. Wiley & Sons.
- Schnapper, D. (1996). Intégration et exclusion dans les sociétés modernes. Dans S. Paugam (dir.) *L'exclusion: l'état des savoirs* (p. 23-31). Paris, France : La Découverte.
- Slee, R. (2014). Discourses of inclusion and exclusion: Drawing wider margins. *Power and Education*, 6(1), 7-17.
- Therborn, G. (2013). *The killing fields of inequality*. Cambridge, Royaume-Uni : Polity Press.
- Touraine, A. (1991). Face à l'exclusion. *Esprit*, 169(2), 7-13.
- Touraine, A. (1992). Inégalités de la société industrielle, exclusion du marché. Dans J. Affichard et J.-B. de Foucauld (dir.) *Justice sociale et inégalités* (p. 163-174). Paris, France : Esprit.
- Wotherspoon, T. (2012). *The sociology of education in Canada: Critical perspectives*. Toronto, ON : Oxford University Press.
- Wright, E. O. (2005). *Approaches to class analysis*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

RENAUD GOYER est stagiaire postdoctoral au sein du département d'études urbaines et touristiques de l'Université du Québec à Montréal. Ses intérêts de recherche et d'enseignement portent sur la sociologie du logement, de la ville et des inégalités, dans une perspective interactionniste, notamment à travers l'expérience et l'action collective des locataires, mais également sur les rapports espace-société, incluant les espaces scolaires. [goyer.renaud@courrier.uqam.ca](mailto:goyer.renaud@courrier.uqam.ca)

CORINA BORRI-ANADON est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses travaux interrogent à la fois le champ de l'adaptation scolaire et celui des rapports majorité / minorité en éducation autour de 3 axes clés: la prise en compte de la diversité ethnoculturelle et linguistique dans la formation du personnel scolaire, les enjeux d'inclusion-exclusion en adaptation scolaire et les pratiques des professionnels des services complémentaires. Elle est membre régulière du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS). [corina.borri-anadon@uqtr.ca](mailto:corina.borri-anadon@uqtr.ca)

RENAUD GOYER is a postdoctoral fellow in the Département d'études urbaines et touristiques of the Université du Québec à Montréal. His research and teaching interests include the sociology of housing, of the city, and of inequalities from an interactionist perspective, particularly through the study of the tenant's experiences and collective actions, but also on space-society relations, including school spaces. [goyer.renaud@courrier.uqam.ca](mailto:goyer.renaud@courrier.uqam.ca)

CORINA BORRI-ANADON is a professor in the education department at the Université du Québec à Trois-Rivières. Her academic work overlaps both special education and ethnic relations in education fields as they relate to three focal areas: ethno-cultural, linguistic, and religious diversity in training school personnel; inclusion-exclusion issues in special education; and paramedical personnel practices in schools. She is a member of the Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS). [corina.borri-anadon@uqtr.ca](mailto:corina.borri-anadon@uqtr.ca)

# DE LA FABRICATION DE L'EXCLUSION SCOLAIRE EN MILIEU DÉFAVORISÉ ET MULTIETHNIQUE

MARJORIE VIDAL *Université du Québec à Montréal*

**RÉSUMÉ.** Cet article a pour objectif de comprendre la fabrication de l'exclusion scolaire, à travers l'étude du capital social organisationnel. Il repose sur une étude de cas ethnographique qui s'est déroulée dans une école secondaire en milieu défavorisé et multiethnique de Montréal. Le recours à la « forme scolaire » a permis de révéler comment certaines pratiques qui relèvent de la promotion d'un parcours d'excellence, ou encore de la centration sur la culture scolaire, constituent des obstacles à la véritable inclusion, en perpétuant une norme qui contribue à exclure les élèves en situation de vulnérabilité.

## THE MAKING OF SCHOOL EXCLUSION IN A POOR AND MULTIETHNIC SETTING

**ABSTRACT.** This article aims to understand the making of school exclusion by studying organizational social capital. It is based on an ethnographic case study that took place in a secondary school in a poor and multiethnic area in Montreal. The use of « school form » revealed how some practices that promote academic excellence and focus on school culture can create obstacles to inclusion, by reproducing a norm that contributes to exclude students in vulnerable situations.

**I**ntégration, non-intégration, inclusion, exclusion. Ces termes, dans l'idée d'opposer des individus par rapport à la représentation d'une organisation sociale ou d'une institution, ont fait couler beaucoup d'encre dans les cercles sociologique et praxéologique, notamment parce qu'ils questionnent le lien social, la cohésion sociale, sur la base d'une distinction idéalisée, voire fantasmée, et souvent porteuse de préjugés, entre un groupe majoritaire et un groupe minoritaire. La théorie fonctionnaliste a, par le passé, tenté d'expliquer cette distinction, appréhendant les étrangers au groupe social majoritaire – ceux que Becker nommait déjà en 1963 les « *outsiders* » – comme des déviants, c'est-à-dire des individus dysfonctionnels non conformes à la norme. Selon cette perspective, l'inclusion reposerait sur la capacité des personnes (par leur motivation ou leurs compétences) à se conformer à ce qui est attendu d'eux; les déviants – les exclus – étant ceux qui ne peuvent ou ne veulent pas se

soumettre à la norme. L'école, à travers sa fonction de sélection des élèves (Parsons, 1959; Tumin, 1967) aurait historiquement encouragé et reconduit une forme de validation de cette norme (Tondreau et Robert, 2011).

Depuis, Becker (1963) a ouvert une brèche avec sa théorie de l'étiquetage. Dans son ouvrage *Outsiders*, il critique ouvertement l'approche fonctionnaliste en rejetant l'idée selon laquelle la déviance se réduirait aux simples caractéristiques de la personne considérée comme telle. Pour lui, la déviance est beaucoup plus complexe. C'est une construction sociale qui se crée en interaction entre les déviants, d'une part, et ceux qui les caractérisent comme tels, de l'autre. Par conséquent, le jugement de ceux qui attribuent l'étiquette de déviant et leur mobilisation pour ne pas inclure les individus qui portent cette étiquette (ceux que Becker appelle des « entrepreneurs de la morale ») font partie intégrante du phénomène d'exclusion. Ce processus de catégorisation se retrouve également dans les interactions scolaires (Magnan, Pilote, Vidal et Collins, 2016). À titre d'exemple, Perrenoud (1990) avance qu'on pardonnera davantage à l'élève poli, qui se comporte selon les attentes, plutôt qu'à celui qui jure, sent mauvais et s'en prend aux plantes du maître, quand bien même les deux élèves seraient à compétences égales!

Le changement apporté par Becker a plusieurs implications épistémologiques au regard des personnes vulnérables.<sup>1</sup> Une telle perspective oblige à adopter un point de vue interactif et à considérer dans l'équation ceux qui sont à l'origine même de la construction de l'exclusion.<sup>2</sup> Ce changement invite désormais les acteurs du système, dont l'école fait partie, à questionner leurs représentations, à moduler leurs exigences et à s'adapter face à la diversité des publics et des situations, puisque la personne exclue n'est plus vue comme la seule responsable de son exclusion. Il s'agit pour l'école d'offrir des services appropriés aux besoins des personnes issues des groupes minoritaires, selon les principes d'équité (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MELS], 2007). En éducation, l'adaptation à la diversité des publics devient une exigence et s'inscrit désormais dans les cadres réglementaires dès la fin des années 1990. Ils doivent permettre aux élèves en situation de handicap (EHDAA) ou issus de l'immigration d'être scolarisés dans le contexte le plus « normal » possible, en fonction de leurs besoins (MELS, 2007; Ministère de l'éducation du Québec [MEQ], 1999, 1998).

Autre implication, les processus d'exclusion et d'inclusion se construisent avant tout sur le terrain, c'est-à-dire au travers de situations, d'interactions et de pratiques entre les différents acteurs scolaires (direction, enseignants, parents, élèves, etc.; Tondreau et Robert, 2011). En ce sens, plusieurs pratiques scolaires peuvent être considérées comme inclusives car elles rejoignent tous les élèves, et notamment les plus vulnérables. Ces pratiques offrent une représentation « dénormalisée » de la réalité (AuCoin et Vienneau, 2015) puisqu'elles permettent de prendre en compte les besoins et réalités spécifiques des élèves sans que ceux-ci doivent les modifier (AuCoin et Vienneau, 2015;

Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017). Elles concernent aussi bien la pédagogie (Prud'homme, 2015), l'intervention en orthopédagogie (Lemire, 2010) et en orthophonie (Borri-Anadon, 2015), l'intervention psychosociale (Institut national d'excellence en santé et en services sociaux [INESSS], 2018) ou encore la gestion et l'administration scolaire (Archambault, Garon et Harnois, 2011; Deniger, 2012).

Par effet miroir, il existe également des pratiques exclusives. Elles perpétuent une certaine norme institutionnelle qui ne leur permet pas de rejoindre les élèves les plus vulnérables, participant ainsi de leur marginalisation. C'est la présentation de certaines de ces pratiques que cet article propose. En effet, mieux comprendre les processus mis en œuvre dans l'exclusion devrait favoriser la réflexion concernant les obstacles qui se dressent sur le chemin de la véritable inclusion, celle qui tient compte des réalités et des besoins de *tous* les élèves. Le présent article s'appuie sur les résultats d'une recherche qui avait pour objectif de comprendre la production de capital social dans une école secondaire en milieu défavorisé et multiethnique : il s'agit des relations auxquelles les individus ont accès dans leurs réseaux (Lin, 1995), et qui leur permettent d'accéder à des ressources économiques, culturelles, symboliques et également à d'autres ressources sociales. Le recours au concept de forme scolaire a permis de s'intéresser au capital social sur le plan organisationnel, c'est-à-dire d'interroger la capacité de l'école secondaire à mettre en place les conditions pour rejoindre les élèves en situation de vulnérabilité (Vidal, 2017). Aussi, la première partie de cet article fait état du contexte de la recherche. La deuxième partie en présente les cadres théorique et méthodologique. La troisième partie révèle enfin les principaux résultats concernant les pratiques scolaires qui mènent à une forme d'exclusion des élèves vulnérables.

## L'EXCLUSION COMME ABSENCE DE PRODUCTION DE CAPITAL SOCIAL

Le milieu d'apprentissage étant un milieu fondamentalement social (Duru-Bellat, 2002), les relations qui s'y développent sont d'autant plus significatives. Les facteurs de nature sociale font en effet partie des facteurs les plus importants en matière éducative (Perrenoud, 1994). Le capital social présente un intérêt certain, puisqu'il permet d'appréhender les relations des individus comme des ressources sociales, c'est-à-dire comme des biens qui peuvent être mobilisés à des fins instrumentales (Lin, 1995). L'investissement dans ces ressources sociales entraînerait des bénéfices accrus à plusieurs niveaux (Portes, 1998; Zhang, De-Blois, Deniger et Kamanzi, 2008). À l'échelle de l'organisation scolaire – c'est-à-dire des relations entre les directeurs, les administrateurs, les enseignants, les élèves et les parents – le capital social renforcerait la confiance et la cohésion de groupe; faciliterait la transmission de l'information et la communication; contribuerait à une vision commune et augmenterait les effets positifs dans les classes, la compétence des enseignants et l'appropriation du changement (Leana et Pil, 2014; Pil et Leana, 2009; Quintero, 2014; Spillane, 2015).

Le capital social a également des effets bénéfiques sur la réussite des élèves. La littérature scientifique regorge d'études qui se sont penchées sur les liens entre capital social et réussite scolaire (Portes, 1998), que celle-ci prenne la forme de la persévérance scolaire (diplôme et passage aux cycles supérieurs), de la performance scolaire (résultats scolaires) ou encore des conduites proacadémiques comme la motivation, les aspirations scolaires ou la participation aux activités scolaires et parascolaires (Dika et Singh, 2002; Kamanzi, Zhang, Deblois et Deniger, 2007; White et Glick, 2000). Il appert que, pour les élèves qui présentent des conditions initiales défavorables, le lien entre capital social et réussite est particulièrement important. Ces élèves (et leurs parents) posséderaient en effet un capital social différent de celui préconisé dans le milieu scolaire, et auraient ainsi plus de difficulté à en comprendre les normes, comportements et attitudes attendus (Lareau et Dorvat, 1999). Ce serait notamment le cas des élèves provenant de milieux défavorisés ou encore issus des minorités ethniques (Kamanzi et coll., 2007; Stanton-Salazar, 1997; Yan, 1999).

Il semble que, pour ces élèves, le capital social de l'école puisse jouer un rôle compensatoire en leur donnant accès à des ressources économiques, culturelles, symboliques et sociales auxquelles ces élèves n'auraient pas accès autrement, contrairement aux familles de milieu socioéconomique favorisé. Il s'agit par exemple des objets matériels (ordinateur, livres, etc.), des activités culturelles (cinéma, théâtre, jeux, etc.) ou encore des valeurs symboliques (des aspirations scolaires et professionnelles, des satisfactions; Kamanzi et coll., 2007). Zhang et coll. (2008) et Yan (1999) affirment à cet égard que les chances de réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés augmentent proportionnellement avec le capital social de l'école. Le capital social de l'école jouerait un rôle d'autant plus important lorsque ces élèves qui présentent des conditions initiales défavorables rencontrent des difficultés dans leur parcours scolaire, notamment au cours des périodes critiques comme des évaluations ou encore des transitions scolaires (Bevort et Lallement, 2006; Lareau et Dorvat, 1999; Stanton-Salazar, 1997).

L'intérêt de cette approche est de voir le capital social de l'école comme un levier pour l'intervention auprès des élèves en situation de vulnérabilité. Dans une perspective d'intervention scolaire, il s'agit plus précisément de voir les différentes ressources sociales de l'école comme un moyen d'intervenir efficacement auprès des élèves qui en ont le plus besoin. Il peut s'agir par exemple de l'enseignant, de l'orthopédagogue, de l'intervenant psychosocial, du technicien en éducation spécialisée, ou de tout acteur dans le cadre scolaire qui pourrait jouer un rôle auprès de ces élèves, comme les pairs. Toutefois, pour pouvoir appréhender justement le phénomène de capital social dans l'école, il est nécessaire de distinguer le capital social accessible, c'est-à-dire l'ensemble des ressources sociales mises à disposition des élèves, du capital social produit, c'est-à-dire les ressources effectivement mobilisées par les élèves. La partie

suiivante montre que cette distinction est en effet nécessaire pour pouvoir interroger la capacité de l'école à mettre en place les conditions favorables à cette production de capital social.

## LE CAPITAL SOCIAL ORGANISATIONNEL : LA CAPACITÉ DE L'ÉCOLE À REJOINDRE LES ÉLÈVES VULNÉRABLES

La recherche sur laquelle s'appuie cet article repose sur une étude de cas ethnographique menée dans une école secondaire de Montréal. L'objectif de la recherche était d'étudier de manière exhaustive la production de capital social, c'est-à-dire la mobilisation effective des ressources sociales par les élèves vulnérables, dans le contexte d'un milieu scolaire urbain, défavorisé et multiethnique. Le recours au concept de forme scolaire a permis de s'intéresser à l'organisation du capital social du point de vue de l'institution, et ainsi d'interroger la capacité de l'école à mettre en place les conditions pour aider les élèves en situation de vulnérabilité à mobiliser les ressources auxquelles ils ont accès. C'est de ce dernier aspect que nous rendons compte dans cet article. Cette partie présente les choix méthodologiques et théoriques qui ont guidé la recherche.

### *La collecte de données*

L'école investiguée – nommée Pierre-Mathieu (nom fictif) – est une grande école secondaire de Montréal qui accueille entre 900 et 1000 élèves.<sup>3</sup> Il s'agit d'une école pluriethnique puisque plus de 75 % des élèves sont nés à l'étranger (immigration de première génération) ou sont nés au Québec de deux parents nés ailleurs (immigration de deuxième génération). À cela s'ajoute qu'à peine le quart des élèves ont le français comme langue maternelle et 22 % ont le créole comme langue maternelle. Selon les indices socioculturels de défavorisation du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2017a), l'école se situe dans un quartier très défavorisé.<sup>4</sup> Le choix du milieu investigué est également tributaire de ses caractéristiques qui en font une école dite difficile : mal classée dans le *Palmarès des écoles secondaires* (Institut Fraser, 2016), elle présente un fort taux de décrochage scolaire et accueille une population d'élèves qui pourraient être qualifiés comme présentant des difficultés scolaires, avec plus de 45 % des élèves en retard scolaire, 40 % en échec et environ 50 % des élèves catégorisés HDAA (Institut Fraser, 2016).

L'étude de cas ethnographique repose sur une variété de méthodes de collecte de données (Merriam, 1998). Elles ont constitué autant d'étapes vers une appréhension plus fine de la production de capital social dans l'école. La principale méthode a consisté en des observations, qui se sont déroulées sur 40 mois (200 jours d'observation). Les différents outils de collecte de données ont été articulés autour des observations, qui constituent le fil directeur de la recherche. D'une part, les observations des événements significatifs concernant les acteurs scolaires,<sup>5</sup> l'étude des documents institutionnels<sup>6</sup> et les neuf

entretiens spontanés avec les personnes-clés dans l'école<sup>7</sup> (n = 8 participants) ont permis de renseigner le capital social accessible, c'est-à-dire tout ce qui était en lien avec les ressources mises à disposition des élèves. Concernant plus précisément les entretiens spontanés, il s'agissait d'entretiens sur le vif auprès de personnes qui tenaient une position centrale au sein de l'école. Ces entretiens ont ainsi aidé à approfondir la compréhension d'une situation, à fournir des renseignements manquants qui devaient être vérifiés par la suite, ou à faire remarquer si une situation était routinière ou plutôt extraordinaire, dans le sens où elle venait justement briser la routine installée.

D'autre part, les observations d'événements significatifs avec les élèves,<sup>8</sup> les questionnaires sur leurs réseaux sociaux soumis aux participants<sup>9</sup> (n = 16) et deux entretiens de groupe avec les élèves (n = 9 participants), qui ont duré 1h10 et 1h20, ont permis de renseigner le capital social produit, c'est-à-dire leur mobilisation et leurs représentations<sup>10</sup> de ces ressources. Les 19 élèves qui ont participé à la recherche ont été sélectionnés sur la base de la variété de leurs profils. Le Tableau 1 reproduit les méthodes de collecte de données selon les élèves participants à la recherche.

### *L'analyse des données*

L'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012) a été guidée par l'étude des obstacles identifiés entre capital social accessible et capital social mobilisé. Il pouvait s'agir de représentations négatives envers certaines fonctions (par exemple, le conseiller pédagogique), d'une méconnaissance et d'un rejet de certaines ressources (plusieurs enseignants de français notamment), d'un manque d'articulation de certaines ressources avec le projet des élèves, d'un accent mis sur l'évaluation ou encore du fait que les élèves estimaient que leur marge de manœuvre était trop faible dans certaines situations. Ces différentes situations ont été identifiées comme des freins à la mobilisation des ressources quand les élèves rencontraient des difficultés dans leurs parcours. Le recours au concept de forme scolaire a permis d'opérer un changement de point de vue sur ces différentes situations et de passer de nouveau le matériel au crible : il s'agissait cette fois-ci d'interroger l'école et sa capacité à mettre en place les conditions nécessaires pour favoriser la production de capital social, c'est-à-dire la mobilisation de ces ressources, et donc de rejoindre les élèves en situation de vulnérabilité.

Vincent (1980) est à l'origine du concept de forme scolaire qu'il appréhende comme un mode de socialisation spécifique à l'organisation scolaire (à travers notamment l'imposition de règles, l'organisation d'un temps de travail spécifique, la répétition d'exercices). L'école y est envisagée comme un acteur important dans le maintien et la reproduction du pouvoir, puisqu'elle incite les acteurs scolaires, et surtout les élèves, à s'approprier les normes sociales dominantes dont elle fait elle-même la promotion. La forme scolaire participe ainsi d'une domination rationnelle légale; elle traduit l'apprentissage des relations de pouvoir

TABLEAU 1. *Le profil des élèves et les différentes méthodes de collecte de données*

Nom	Âge	Classe	Vague migratoire	Pays d'origine	EHDA	Modalités méthodologiques
Eddy	17	Adaptation	2 <sup>e</sup> génération	Haïti	?	Observations et entretiens
Yacine	17	Adaptation	2 <sup>e</sup> génération	Algérie	TC	Observations
Antoine	17	Adaptation et renvoi	Canada (QC)		TC	Observations
Parfait	?	Adaptation	2 <sup>e</sup> génération	Haïti	TC	Observations
Brandon	13	Adaptation	2 <sup>e</sup> génération	Salvador	TA	Observations, questionnaires et entretiens
Dagobert	?	Adaptation	2 <sup>e</sup> génération	Haïti	?	Observations et questionnaires
Dario	16	Régulier : secondaire 4	2 <sup>e</sup> génération	Salvador et Guatemala	-	Observations, questionnaires et entretiens
Danny	12	Régulier : secondaire 1	Canada (QC)		TA	Observations, questionnaires et entretiens
Eduardo	15	Régulier : secondaire 4	2 <sup>e</sup> génération	Costa Rica	-	Observations, questionnaires et entretiens
Gaens	15	Régulier : secondaire 4	1 <sup>re</sup> génération	Haïti	-	Observations
Michael	12	Régulier : secondaire 1	2 <sup>e</sup> génération	Haïti	-	Observations, questionnaires et entretiens
Mahmoud	15	Régulier : secondaire 4	2 <sup>e</sup> génération	Haïti	-	Observations, questionnaires et entretiens
Mabrouk	16	Régulier et renvoi	2 <sup>e</sup> génération	Maroc	-	Observations
Pascal	16	Régulier : secondaire 4	2 <sup>e</sup> génération	Haïti	-	Observations
Roberto	17	Adaptation	Canada (QC)		TA	Observations, questionnaires et entretiens
Saint-Martin	13	Adaptation	2 <sup>e</sup> génération	Haïti	TA	Observations, questionnaires et entretiens
Toufik	15	Régulier : secondaire 3	2 <sup>e</sup> génération	Maroc	-	Observations, questionnaires et entretiens
Yael	14	Adaptation	Canada (QC)		TA	Observations, questionnaires et entretiens
Yassim	15	Adaptation	Canada (QC)		TA	Observations

NOTES. TC = troubles du comportement; TA = troubles d'apprentissage.

<sup>a</sup>L'information n'est pas donnée par l'élève ou semble inexacte (selon la triangulation des données).

à travers une socialisation légitimée, parce que considérée comme représentant la réalité (Vincent, 2008). Dans le cadre de notre recherche, le concept de forme scolaire a permis de réinterroger la production du capital social sous l'angle particulier de l'organisation scolaire. Il est ainsi apparu que plusieurs des obstacles soulevés pouvaient se rattacher à des pratiques potentiellement exclusives, en ce sens qu'elles reproduisaient une certaine norme scolaire génératrice de rapports de pouvoir qui pouvait contribuer à exclure certains élèves en situation de vulnérabilité. Ce sont ces pratiques d'intervention que nous présentons dans la partie suivante.<sup>11</sup>

## LA MISE EN FORME DES PRATIQUES D'EXCLUSION SCOLAIRE

La forme scolaire a permis de former une unité par-delà la diversité et la multiplicité des obstacles relevés, et de dégager plusieurs pratiques qui, reproduisant une certaine norme scolaire, empêcheraient les élèves de mobiliser l'aide disponible, c'est-à-dire le capital social accessible. Mises bout à bout, ces pratiques acquièrent une dimension particulière : elles composent une forme d'intervention spécifique qui produirait, de manière non délibérée, des situations d'exclusion scolaire, notamment pour les élèves en situation de vulnérabilité. Il s'agit de pratiques relevant de la promotion d'un parcours d'excellence ou encore de la centration sur la culture scolaire.

### *La promotion d'un parcours d'excellence scolaire*

Dans le cadre de notre recherche, nous avons pu observer que la promotion d'un parcours d'excellence scolaire pourrait contribuer à exclure des élèves dont les trajectoires ne correspondent pas aux attentes transmises par le prisme de la forme scolaire, en prévenant ainsi la production de capital social. La promotion systématique de cette norme s'incarne de plusieurs manières : à travers l'insistance sur la réussite chiffrée, l'autorité de la note, l'accent mis sur certaines matières scolaires et le renforcement de programmes particuliers.

*L'insistance sur la réussite chiffrée.* Les données issues des entretiens et les observations des événements concernant les élèves révèlent qu'à l'école Pierre-Mathieu, la réussite est appréhendée principalement à travers le prisme des résultats aux évaluations. Aussi, la rhétorique des évaluations (notamment ministérielles) s'accompagne d'un cérémonial préparé et répété tout au long de l'année par les praticiens – rituel que les élèves eux-mêmes reprennent, voire amplifient, alors que les évaluations plus informelles ne suscitent que très peu d'intérêt pour la plupart d'entre eux. Interrogés au cours des entretiens sur ce que signifie pour eux réussir, plusieurs avancent qu'il s'agit d'« avoir plus de 60 »<sup>12</sup> (Yael), d'« avoir une bonne note » (Edouardo), ou encore que les « bons » élèves sont ceux qui ont « des belles notes » (Roberto). La réussite est ainsi appréhendée principalement à travers le prisme des évaluations chiffrées. D'ailleurs, certains élèves participant à la recherche considèrent que l'obtention de « bonnes » notes est synonyme d'intelligence.

Cet effet est pour le moins pervers puisqu'à travers le classement qu'elle induit, la note créerait un premier niveau d'exclusion pour ceux qui n'obtiennent pas de « bonnes » notes. Tel est le cas de Yassim, un élève en classe d'adaptation scolaire, qui présente des grandes difficultés scolaires. Il rencontre plusieurs obstacles dans son parcours : il s'est fait renvoyer d'un stage et avoue avoir de la difficulté à gérer sa prise de médicaments (il est diagnostiqué avec un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité). Toutefois, il revient systématiquement sur ses notes et, à plusieurs reprises dans les données issues des événements significatifs avec les élèves, il avoue qu'il « [n'est] pas intelligent ». C'est d'ailleurs ainsi qu'il justifie ne pas voir l'utilité de mobiliser le capital social accessible (les intervenants, les professeurs ou autres spécialistes auxquels il pourrait avoir recours) : cela ne servirait à rien. Yassim n'est pas le seul à faire ce lien entre les notes et l'intelligence, et d'autres élèves, dans les données issues des événements significatifs, tiennent le même discours dépréciatif. Pour ces élèves, la norme d'excellence transmise par la note opérerait une ségrégation qui aurait des conséquences sur l'estime de soi.

*L'autorité de la note.* En mettant l'accent sur les résultats scolaires, la note écarterait les autres moyens que les élèves mobilisent et qui peuvent conduire à leur réussite. C'est ce qui ressort des propos de plusieurs élèves en difficulté scolaire au cours des entretiens. Les élèves qui présentent un parcours plus long et complexe sembleraient ainsi se retrouver marginalisés, en périphérie du système. Ils sont pourtant très peu nombreux à contester cet état de fait. C'est toutefois le cas de Roberto et Brandon, deux élèves diagnostiqués avec un trouble d'apprentissage dans deux classes d'adaptation scolaire. Les deux rencontrent des difficultés scolaires, notamment en français (le français est la deuxième langue de Brandon) et sociales (les relations avec leurs enseignants mais aussi avec certains de leurs camarades de classe). Lors d'un même entretien, les deux élèves dénoncent à l'envi l'injustice des notes, et notamment le fait qu'elles ne permettraient pas aux enseignants de tenir compte de leurs efforts (de conduite, notamment), de leur bonne volonté, de leur présence en classe et de l'ensemble des actions qu'ils déploient. Roberto s'explique (avec véhémence) :

l'affaire qu'ils [les enseignants] disent les notes, les notes. Mais arrête de nous parler des notes, tu crois que ça nous encourage?... je me lève le matin. Moi je veux vraiment. Y m'dit tu coules tes notes. Des affaires comme ça. Moi j'me lève le matin, je viens à l'école. Ouais j'ai p't'être pas des bonnes notes, mais au moins j viens à l'école pour me forcer. Et toi tu m'décourages comme ça?

Les entretiens et les questionnaires révèlent ainsi que Brandon et Roberto ont décidé de rejeter clairement toute aide académique. Brandon avoue ne rien faire en classe tandis que Roberto a décidé de ne plus aller dans certains cours et de ne plus faire ses travaux.

*L'accent sur le français et les mathématiques.* Certaines matières scolaires, soumises au principe de la sélection, pourraient devenir des marqueurs de la réussite.

C'est ainsi que le français et les mathématiques tiennent le haut du pavé à l'école Pierre-Mathieu. Il suffit de constater l'espace qui leur est accordé dans les procès-verbaux des rencontres du conseil d'établissement et dans le projet éducatif. Les documents de présentation de l'école et les observations des événements significatifs concernant les acteurs scolaires révèlent également le caractère transversal de ces matières, répété à l'envi (l'importance du français en histoire, des mathématiques en sciences physiques, etc.). La valeur du français et des mathématiques se reflète également dans les propos des élèves au cours des observations et des entretiens (de groupe) et auprès des personnes clés (entretiens spontanés). Même les élèves les plus en difficulté (en français et en mathématiques) semblent d'ailleurs avoir intégré l'aspect primordial de la réussite dans ces deux matières : les observations des événements significatifs les concernant révèlent que les examens ministériels dont ces matières font l'objet provoquent chez eux beaucoup plus de stress que les autres évaluations mises en place dans l'école. Certains élèves en difficulté dans ces matières s'organisent pour réviser ensemble pendant les pauses scolaires et les plus en difficulté demandent aux plus performants sur le plan académique, comme Toufik ou Gaens, de les guider dans leur révision. Toutefois, les questionnaires et les entretiens révèlent qu'ils n'en viennent pas pour autant à mobiliser le capital social mis en place par l'école.

*Le renforcement des programmes d'excellence.* La documentation liée aux différents programmes offerts par l'école révèle que le français et les mathématiques sont déterminants dans les tests de sélection pour accéder aux différents programmes particuliers de l'école Pierre-Mathieu (multimédia, technologies, communication, etc.); ces mêmes programmes correspondant au parcours typique d'excellence scolaire. Il n'est donc pas étonnant de constater que les cursus qui proposent des mathématiques enrichies y soient tout particulièrement privilégiés. C'est ainsi que l'école favoriserait l'accès des bons élèves (du point de vue scolaire) à ces programmes prestigieux, alors que seulement 40 % se retrouvent dans les programmes dits réguliers. Dans le cadre de cette recherche, ce sont ceux qui réussissent le mieux scolairement qui se destinent à ces programmes. Et certains n'hésitent pas à développer des stratégies pour mobiliser le capital social de l'école à cet effet. Au cours des entretiens et des observations des événements significatifs avec les élèves, Toufik explique sa réaction quand il ne comprend pas une règle en français : il ne va pas seulement voir son enseignant de français actuel mais aussi son enseignante de l'année précédente, avec laquelle il a gardé contact. Selon lui, elle répond davantage à ses attentes.

Les résultats de cette première section s'ancrent dans une perspective plus large. L'insistance sur la réussite chiffrée, les matières d'excellence et les programmes particuliers font partie des mécanismes de sélection des bons élèves (Perrenoud, 1989). Or, cette sélection n'est pas sans conséquence quand on sait que ces choix finissent par créer une sorte d'homogénéisation scolaire qui ne bénéficie pas forcément aux élèves les plus performants mais affaiblit sûrement les résultats

des élèves les plus faibles (Duru-Bellat, 2009; Merle, 2011). Pour Dubet (1994), ces mécanismes privilégient ainsi les élèves issus des milieux les plus favorisés et dont on prévoit l'excellence des performances parce qu'ils bénéficient d'un soutien familial plus efficace. L'orientation reposerait donc davantage sur la performance que sur des choix véritables, c'est-à-dire les goûts des élèves (Dubet, 1994) ou encore leurs dispositions (Lahire, 2008). Ces mécanismes latents d'orientation permettraient à ceux qui en comprennent les rouages de pouvoir tirer leur épingle du jeu scolaire (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012).

### *La centration sur la culture scolaire*

La centration sur la culture scolaire est un autre mécanisme qui pourrait contribuer à exclure certains élèves. La forme scolaire se montrerait ainsi étanche aux influences et ne se laisserait pas pénétrer par les logiques des acteurs qu'elle accueille, notamment ceux qui ne correspondent pas à la norme transmise. Cette centration sur le mode scolaire, qui prévient la mobilisation du capital social de l'école par les élèves les plus vulnérables, prend plusieurs formes, depuis la priorisation de la mission d'instruction, la restriction de la mission de socialisation, jusqu'à la mise à distance de la culture des élèves.

*La priorisation de la mission d'instruction.* À l'école Pierre-Mathieu, le projet éducatif, la convention de gestion et de réussite éducative et le plan de réussite révèlent une insistance marquée sur la mission « instruire », au détriment des autres missions « qualifier » et « socialiser » prescrites par le MEES (2017b). Dans ces documents, l'apprentissage des élèves y est en effet principalement appréhendé à travers le prisme des résultats scolaires. À titre d'exemple, les uniques objectifs du volet « qualifier » du projet éducatif de l'école (sur 5 ans) sont d'« augmenter les taux de réussite des élèves du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>e</sup> cycle pour la compétence à résoudre une situation problème » et d'« augmenter les taux de réussite des élèves du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>e</sup> cycle pour la compétence à déployer un raisonnement mathématique ». Toujours en ce qui a trait à la qualification, les documents de communication et les observations des événements significatifs concernant les intervenants scolaires soulignent que les programmes professionnels techniques courts de l'école (CPF, FMS, FTP)<sup>13</sup> ne bénéficient pas du même rayonnement et de la même visibilité que les programmes réguliers et (surtout) les programmes particuliers (multimédia, technologie, etc.). De plus, les observations des événements significatifs avec les élèves montreraient que ces programmes sont nettement moins attractifs et moins privilégiés par les élèves.

Les élèves semblent avoir intégré cette dévaluation du volet « qualifier ». Lors des entretiens et des observations des événements les concernant, ils rejettent l'ensemble des programmes scolaires en lien avec cette qualification. Ils avouent voir le cours de Projet personnel d'orientation, censé justement les aider dans le développement de leur projet professionnel, comme une « joke »,<sup>14</sup> un cours qui ne sert à rien. Ils admettent d'ailleurs « niaiser »<sup>15</sup> en classe. Les entretiens spontanés auprès des personnes-clés semblent aller dans le même sens alors

que les deux intervenants communautaires s'interrogent sur le bien-fondé de ces cours. La même logique pourrait également expliquer le désintérêt ou le manque de motivation des élèves à mobiliser certaines ressources sociales en lien avec la qualification, comme le conseiller en orientation ou encore les intervenants censés les aider dans la recherche d'emploi, alors que la plupart d'entre eux affirment pourtant vouloir se trouver un travail.

*La restriction de la mission de socialisation.* La centration sur la culture scolaire s'incarnerait à travers une certaine déformation de la mission « socialiser ». Dans les documents de présentation de l'école (site et vidéos de présentation), mais également dans le projet éducatif ou encore dans le plan de réussite, cette mission est principalement envisagée à travers le prisme du « climat sécuritaire ». La question du vivre-ensemble serait un exemple de cette distorsion : alors que cette notion est continuellement promue dans les observations des événements significatifs avec les acteurs scolaires (les différentes allocutions de la direction et les discours de présentation de l'école), les documents comme le code de vie, les règles de vie interne, les différents protocoles d'intervention ou encore les documents de présentation de l'école révèlent que ce vivre-ensemble n'a d'autre vertu que d'être un préalable à un environnement sécuritaire. Si les deux termes (« vivre-ensemble » et « sécurité ») ne recouvrent pas les mêmes réalités, ils y sont pourtant à plusieurs reprises associés, comme lorsqu'on évoque le « climat harmonieux et sécuritaire » ou encore le code de vie qui préserve « la paix, le bon ordre et la sécurité ». Selon la même logique, le projet éducatif a pour orientation « le maintien d'un climat harmonieux et sécuritaire » et, à maintes reprises, les documents de présentation soulignent les efforts déployés se concentrant sur l'instauration d'un « environnement scolaire sécuritaire ».

La socialisation devient ainsi une condition du « climat scolaire », subordonnée à l'apprentissage (à la mission d'instruction). Les réactions des élèves à ce sujet, lors des entretiens et des observations les concernant, pourraient être révélatrices de la restriction de cette mission. Ils se moquent ouvertement des cours qui ont pour objectif d'enseigner la citoyenneté, l'ouverture à l'autre (le cours d'Éthique et culture religieuse notamment), les ateliers de prévention (sur l'homosexualité, le respect, etc.), et tournent en dérision les campagnes contre l'intimidation scolaire. D'autant plus que, d'après les documents officiels et les observations des événements significatifs concernant les intervenants scolaires, la socialisation serait en grande partie confiée aux organismes communautaires, spécialisés en intervention sociale. Leur place semble pourtant nettement moins privilégiée que les intervenants scolaires dont la mission est intégrée à celle de l'école (volet « instruire »). Situés à l'étage des casiers, les organismes en intervention sociale ne jouiraient pas des mêmes avantages en termes de rayonnement et de visibilité : ils ne partageraient pas les mêmes ressources ni les mêmes responsabilités (ils ne disposent que d'un rôle d'observation au conseil d'établissement) et leurs interactions avec les ressources scolaires au sujet des élèves sont quasi-inexistantes (d'ailleurs, ils n'ont pas accès aux dossiers

des élèves). Toutefois, les questionnaires révèlent que les élèves tendent à les mobiliser davantage que les autres ressources de l'école.

*La mise à distance de la culture des élèves.* La forme scolaire demeurerait déconnectée du vécu de certains élèves. Une des illustrations repose sur l'absence de place que l'école accorde à leurs intérêts dans les documents de présentation de l'école, dans la documentation en lien avec les programmes ou encore dans les observations des rencontres du conseil d'établissement. À titre d'exemples, les observations des événements significatifs avec les acteurs scolaires révèlent que le sport, la musique ou les réseaux sociaux sont des activités très peu valorisées dans le cadre scolaire et déléguées en grande partie aux intervenants communautaires. De même, les requêtes des élèves (par exemple, agrandir la salle de jeux, le café jeunesse, etc.) relevées au cours des observations des événements les concernant et lors des entretiens sembleraient trouver très peu d'écho auprès des instances scolaires quand elles ne sont pas conformes à la forme scolaire.<sup>16</sup> Autre manifestation de la distance avec la forme scolaire : lors des entretiens, plusieurs élèves qui présentent des difficultés scolaires insistent sur le manque de sens et d'utilité des matières scolaires (les mathématiques et le français) dans la « vraie vie ». Dario s'explique :

un exemple que j'ai trouvé c'est on te montre comment trouver un inconnu dans une équation à x... à plusieurs variables... tu vas pas faire ça dans la vraie vie, si tu peux trouver facilement, tu vas pas te compliquer la vie.... Alors parfois t'as l'impression d'apprendre quelque chose inutilement, pis ça te démoralise, tu perds la motivation pis le truc.

À cela s'ajoute que les entretiens et les observations des événements significatifs avec les élèves révèlent que les attentes de l'école sur le plan comportemental ne seraient pas toujours évidentes, notamment pour les élèves les plus vulnérables. L'ajustement face à ces règles implicites semble se retrouver chez des élèves qui, sous prétexte de bien se conduire (ayant parfaitement conscience de l'importance accordée à la conduite des élèves), se permettent d'enfreindre des règles académiques de l'école sans s'attirer de punition. Ainsi, Edouardo a des « bonnes notes » et sait s'attirer la sympathie des enseignants; il peut traîner dans les couloirs, s'endormir en classe et arriver en retard à son cours lorsqu'il sort de sa pratique de football sans risquer de se voir infliger une punition. Ce n'est pas le cas de St-Martin, un élève en CPF, dont la conduite est considérée du point de vue de l'institution comme plus difficile à gérer et dont les retards à répétition lui attirent inmanquablement des heures de récupération.

Ceux parmi les élèves qui réussissent sur le plan scolaire, comme Toufik ou Gaens,<sup>17</sup> semblent les plus stratégiques tandis que les élèves qui présentent un parcours plus long et hésitant se retrouveraient plus souvent marginalisés. Lors des entretiens, c'est ce que met en relief un dialogue au cours duquel Toufik recommande à Roberto, dubitatif, d'être gentil pour avoir des bonnes notes. Selon lui « au Canada, ok ici, l'école elle est vraiment facile, même si

t'es poche, mais le prof voit que t'essaies de faire des efforts, il va te faire passer ». Dans cet échange, on est en présence de deux attitudes très distinctes : celle de Toufik, stratégique, qui pense voir clair dans le jeu des ajustements entre les conduites scolaires et sociales (ce qui semble lui réussir d'après les observations des événements significatifs concernant les élèves), et celle de Roberto, sceptique, qui semble ne pas comprendre cette manœuvre entre la règle sociale et la règle scolaire.

Plusieurs théoriciens (Maulini et Perrenoud, 2005; Vincent, 2008) s'interrogent sur les évolutions de la forme scolaire et se demandent si celle-ci est en train de s'ouvrir, c'est-à-dire se laisser pénétrer par les logiques des acteurs qu'elle accueille. Les résultats de cette recherche semblent pousser à répondre par la négative et aller dans le même sens que Maulini et Perrenoud (2005), qui dénoncent un « déni » des multiples connaissances et compétences dont sont porteurs les élèves quand celles-ci n'ont pas de pertinence au regard de l'excellence scolaire. Au niveau linguistique (Bakhtine, 1984) et cognitif (Bauthier et Goigoux, 2004), certains auteurs utilisent le terme « secondarisation » pour expliquer ce processus de mise à distance. Cette secondarisation peut conduire l'école à catégoriser certains élèves simplement parce que leur culture diffère de la culture institutionnelle, une ségrégation d'autant plus importante que l'école Pierre-Mathieu semblerait évacuer les dimensions sociales (avec la socialisation) qui entrent en jeu dans les difficultés scolaires, contribuant ainsi à individualiser la réussite et l'échec scolaires.

## CONCLUSION

Dans le cadre de cet article, nous avons décrit plusieurs pratiques scolaires qui participeraient de l'exclusion des élèves les plus vulnérables, en appréhendant l'exclusion comme absence de production de capital social. Ainsi, la promotion d'un parcours d'excellence et la centration sur la culture scolaire constituent autant de facettes d'une forme scolaire spécifique, normative et prescriptive, qui fonctionnerait en vase clos, en ce sens qu'elle empêcherait les élèves de mobiliser l'aide disponible, c'est-à-dire le capital social organisationnel. Cette forme scolaire rendrait ainsi légitimes les projets des élèves en accord avec ses modalités mêmes d'application,<sup>18</sup> alors qu'elle contribuerait à exclure les élèves qui ne lui correspondent pas. Mises bout à bout, les différentes pratiques répertoriées dans cet article constituent autant de situations qui, en se superposant, finiraient par sédimenter une forme de ségrégation scolaire des élèves en difficulté et ainsi « fabriquer » l'échec scolaire (Perrenoud, 1994). Il importe dans ce sens de prendre en compte ces différents éléments. Ils constituent les principaux obstacles qui se dressent pour atteindre une véritable inclusion qui répond aux réalités de tous les élèves et notamment des plus vulnérables.

Néanmoins, trois nuances sont ici nécessaires. Il convient tout d'abord de mentionner que ces processus ne sont pas toujours rationnels et participent

ainsi des « conséquences non intentionnelles de l'action » (Giddens, 1987, p. 41). Cette exclusion n'est pas volontaire et les différentes situations qui y conduisent partent souvent d'un principe de bienveillance, voire d'une intention d'inclusion. C'est la mise en place cumulative des actions qui finit par nuire à ceux qu'elle vise, plutôt que de les aider, contribuant ainsi à ce que Deniger, Lemire et Germain (2016) nomment la « bienveillance morbide » (p. 114). Par ailleurs, il faut rappeler que cette forme scolaire ne repose pas sur une simple imposition; ses mécanismes relèvent plutôt d'une construction sociale, interactive et dynamique, créant parfois une sorte d'aliénation avec une reprise, voire parfois une amplification, du discours par certains acteurs. Selon ce principe, les élèves qui rencontrent des difficultés peuvent ainsi se retrouver aliénés au discours de la forme scolaire, coincés entre un sentiment d'incapacité qui va jouer sur leur estime de soi et une révolte inféconde qui accentue leur exclusion. Ce point renvoie d'ailleurs à une limite de cette recherche : même si certains intervenants scolaires ont participé à la recherche par le biais des entretiens spontanés, le fait de pouvoir entrer dans les salles de classe aurait permis de mieux comprendre les négociations que les enseignants et orthopédagogues font de cette forme scolaire.

Une part de solution est enfin apportée par certains programmes de formation qui découlent des politiques éducatives, comme la formation interculturelle (Mc Andrew, Borri-Anadon, Larochelle-Audet et Potvin, 2013; Steinbach, 2012) ou encore la pédagogie de l'inclusion (Bergeron et St-Vincent, 2011). Ces programmes procurent des indications précises pour orienter l'école québécoise sur le chemin de l'inclusion. En s'écartant de la norme du groupe majoritaire, les pratiques que ces programmes préconisent favoriseraient ainsi la médiation entre la forme scolaire et la réalité des élèves, facilitant ainsi la production du capital social dans l'école, notamment pour les élèves les plus vulnérables. Selon cette perspective, l'inclusion ne se limiterait pas forcément à un partage de normes et valeurs communes mais relèverait davantage d'une meilleure compréhension et d'une prise en compte accrue des besoins multiples de tous les élèves. Il est toutefois nécessaire de placer ces programmes dans un contexte qui va au-delà des pratiques qu'ils promeuvent afin d'appréhender l'inclusion et l'exclusion scolaires de manière systémique, en tenant compte de l'influence potentielle des facteurs politiques et sociaux externes. La compétition privé-public, l'importance grandissante accordée au palmarès des écoles (Desjardins, Lessard et Blais, 2009), les mécanismes de gestion de la Gestion axée sur les résultats (GAR; Maroy, 2017) ou encore les compressions budgétaires vécues par les écoles au cours des dernières années (Nadeau, 2016) ont en effet une incidence significative et peuvent donc *in fine* affecter l'objectif d'inclusion scolaire.

NOTES

1. La vulnérabilité est ici appréhendée comme la résultante de situations problématiques. Dans le cadre scolaire, ces situations peuvent être pensées comme des obstacles à la scolarité (et donc à la réussite) d'élèves qui présentent des conditions initiales défavorables (comme des élèves présentant un handicap [HDAA], des élèves issus de l'immigration, des élèves en situation de grande précarité, etc.).
2. Dans cette perspective, l'exclusion est définie comme un « processus de rupture du lien social, désaffiliation » et repose sur le fait que « les personnes ne peuvent pas pleinement participer ou contribuer à la société à cause du déni de droits politiques, civils, sociaux, économiques et culturels » (UNESCO, 2017, paragr. 1).
3. L'ensemble des éléments concernant l'école (nom, données propres à l'école, etc.) est rendu anonyme afin qu'elle ne puisse être identifiée.
4. L'école se situe dans le décile le plus élevé (10/10) en ce qui concerne l'indice de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socio-économique (IMSE).
5. Par exemple, les rencontres du conseil d'établissement, les soirées de rencontres parents-enseignants, les rencontres d'intervenants, les journées de formation, les ateliers et interventions, etc.
6. Parmi le corpus de documents officiels citons : les procès-verbaux et autres documents informatifs délivrés au cours des différentes réunions des Conseils éducatifs, les plans de réussite, le projet éducatif, les conventions de gestion et de réussite éducative, le code de vie, les messages officiels des directions, les documents adressés aux parents, les documents de la CSDM approuvés et repris par l'école, les documents scolaires concernant l'ensemble des élèves de l'école (liste des élèves, codage des difficultés, profils pédagogiques, etc.).
7. Il s'agit d'une organisatrice communautaire (1 entretien), d'un surveillant (1 entretien), d'une enseignante d'accueil (1 entretien), d'un intervenant communautaire (2 entretiens), d'un intervenant communautaire (1 entretien), d'un ancien élève de l'école (1 entretien), d'un éducateur spécialisé (1 entretien) et d'une bénévole (1 entretien).
8. Par exemple, l'aide aux devoirs, les ateliers offerts aux élèves, les rencontres d'élèves autour de leurs travaux scolaires, les diverses sollicitations des élèves envers certains intervenants, etc.
9. Les questionnaires se sont inspirés des questionnaires d'analyse des réseaux sociaux (Burt, 2000). Ils avaient pour objectif d'identifier les ressources que les élèves mobilisaient quand ils faisaient face à des difficultés de différents ordres : scolaire, affectif, social et matériel. Ces difficultés avaient au préalable été listées au cours des observations.
10. Nous reprenons la définition des représentations de Jodelet (2003), qui appréhende les représentations comme « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (p. 53).
11. Les pratiques dites de gestion de la difficulté (le modèle médical de l'échec scolaire, la rélegation des élèves vers des programmes particuliers, l'externalisation de la prise en charge de la difficulté, l'organisation en silo de la remédiation) font l'objet d'un autre article. Cette division a entraîné un certain nombre de modifications purement formelles et n'a aucune incidence sur le fond de la recherche.
12. L'utilisation des guillemets renvoie aux citations des élèves lors des entretiens et des documents de l'école.
13. Ce sont des classes de pré-spécialisation qui proposent des formations courtes aux élèves en difficulté. Elles portent plusieurs noms : Cheminement particulier de formation (CPF), Formation préparatoire au travail (FPT), Formation à un métier semi-spécialisé (FMS).
14. C'est-à-dire comme une plaisanterie.
15. S'amuser.
16. Les observations des événements significatifs concernant les élèves soulignent que les demandes de type plus scolaire (par exemple ouvrir un local pour l'étude, disposer de plus de temps de travail, etc.) semblent recevoir un accueil plus favorable.

17. D'ailleurs, ces élèves sont souvent montrés en exemple par l'école (voir Gaens, qui se trouve même sur le site de l'école).
18. Comme mentionné dans les résultats, à travers l'évaluation, l'accès aux programmes particuliers ou à certains privilèges dont bénéficient les élèves les plus stratégiques.

## RÉFÉRENCES

Archambault, J., Garon, R. et Harnois, L. (2011). *Diriger une école en milieu défavorisé. Des caractéristiques des écoles performantes, provenant de la documentation scientifique*. Montréal, QC : Université de Montréal et Une école montréalaise pour tous.

Aucoin, A. et Vienneau, R. (2015). Inclusion scolaire et dénormalisation. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 63-86). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, France : Gallimard.

Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-99.

Becker, H. S. (1963). *Outsiders. Studies in the sociology of deviance*. Oxford, Royaume-Uni : Free Press of Glencoe.

Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295.

Bevort, A. et Lallement, M. (2006). *Le capital social. Performance, équité et réciprocité*. Paris, France : La Découverte.

Borri-Anadon, C. (2015). *Entre le dire et le faire : pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus de minorités culturelles* [Fiches de lecture du CEETUM]. Repéré à <http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2017/06/BORRI-ANADONorthophoniste-pratique-minorite-culturelle.pdf>

Burt, R. S. (2000). The network structure of social capital. Dans R. I. Sutton et B. M. Staw (dir.), *Research in organizational behavior* (p. 345-423). Greenwich, CT : Jai Press.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2017). *Des écoles inspirantes qui s'adaptent à la diversité des élèves*. Repéré à <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/EtudesRecherches/50-0505.pdf>

Deniger, M.-A. (2012). Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés : regard historique et bilan critique. *Revue française de pédagogie*, 178, 67-84.

Deniger, M.-A., Lemire, V. et Germain, L. (2016). *La part de l'école dans l'inclusion scolaire et dans la construction des inégalités scolaires* [Rapport soumis à la Commission scolaire de Montréal]. Montréal, QC : CSDM.

Desjardins, P.-D., Lessard, C. et Blais, J.-G. (2011). Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec. Dans Y. Duterq (dir.), *Où va l'éducation entre public et privé?* (p. 105-123). Paris, France : De Boeck.

Dika, S. L. et Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis. *Review of Educational Research*, 72(1), 31-60.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, France : Seuil.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Duru-Bellat, M. (2009). Inégalités sociales à l'école : du constat aux politiques. Dans B. Toutlemonde (dir.), *Le système éducatif en France* (p. 269-279). Paris, France : La Découverte.

Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Paris, France : Armand-Colin.

Institut Fraser (2016). Le Bulletin des écoles secondaires du Québec. Performance des écoles. Repéré à <https://www.fraserinstitute.org/fr/%C3%A9tudes/bulletin-des-ecoles-secondaires-du-quebec-2016>

Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris, France : PUF.

Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (INESSS). (2018). *Évaluation de l'efficacité des interventions psychosociales pour les enfants, adolescents et jeunes adultes ayant un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité ou des difficultés apparentées*. Montréal, QC : Auteur.

Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Kamanzi, C., Zhang, X. Y., Deblois, L. et Deniger, M. A. (2007). L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socioéconomiques défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 127-145.

Lahire, B. (2008). La forme scolaire dans tous ses états. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30(2), 229-258.

Lareau, A. et Dorvat, E. (1999). Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37-53.

Leana, C. R. et Pil, F. K. (2014, 14 octobre). *A new focus on social capital in school reform efforts*. [Billet de blogue]. Repéré à <http://www.shankerinstitute.org/blog/new-focus-social-capital-school-reform-efforts>

Lemire, V. (2010). *Obstacles à la persévérance scolaire d'adultes ayant des problèmes d'apprentissage lors de leur passage à l'éducation des adultes* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal, QC.

Lin, N. (1995). Les ressources sociales : une théorie du capital social. *Revue française de sociologie*, 36(4), 685-704.

Magnan, M.-O., Pilote, A., Vidal, M. et Collins, T. (2016). Le processus de construction des étiquettes dans les interactions scolaires. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 231-237). Anjou, QC : Fides Éducation.

Mc Andrew, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J. et Potvin, M. (2013). La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : un premier bilan. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Maroy, C. (2017). La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du travail*, 59(4). Repéré à <https://journals.openedition.org/sdt/1353>

Maulini, O. et Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. Dans O. Maulini et C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (p. 147-168). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Merle, P. (2011). Concurrence et spécialisation des établissements scolaires. Une modélisation de la transformation du recrutement social des secteurs d'enseignement public et privé. *Revue française de sociologie*, 52, 133-169.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017a). *Indices de défavorisation*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017b). Orientations pédagogiques. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/elevés/lecture-a-lecole/bibliotheques-scolaires/pourquoi-une-bibliotheque/orientations-pedagogiques/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Montréal, QC : Gouvernement du Québec.

- MEQ. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : prendre le virage du succès – Politique de l'adaptation scolaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Nadeau, J. (2016, 16 mars). Compressions et déficits. *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/societe/education/465585/education-depenses-dans-le-reseau-de-leducation>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Parsons, T. (1959). *Éléments pour une sociologie de l'action*. Paris, France : Plon.
- Perrenoud, P. (1989). *La triple fabrication de l'échec scolaire*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Perrenoud, P. (1990). Culture scolaire, culture élitaire. *Coordination*, 37, 21-33.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, France : Éditions Sociales Françaises.
- Pil, F. K. et Leana, C. (2009). Applying organizational research to public school reform: The effects of teacher human and social capital on student performance. *Academy of Management Journal*, 52(6), 1101-1124.
- Portes, A., (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24(1), 1-24.
- Prud'homme, L. (2015). Se former à un enseignement pour tous les élèves. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 345-372). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Quintero, E. (2014, 17 juillet). *Do students learn more when their teachers work together?* [Billet de blogue]. Repéré à <http://www.shankerinstitute.org/blog/do-students-learn-more-when-their-teachers-work-together>
- Spillane, J. P. (2015, 15 avril). *Broadening the educational capability conversation: Leveraging the social dimension* [Billet de blogue]. Repéré à <http://www.shankerinstitute.org/blog/broadening-educational-capability-conversation-leveraging-social-dimension>
- Stanton-Salazar, R. D. (2011). A social capital framework for the study of institutional agents and their role in the empowerment of low-status students and youth. *Youth et Society*, 43(3), 1066-1109.
- Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *McGill Journal of Education*, 47(2), 147-265.
- Tondreau, J. et Robert. M. (2011). *L'école québécoise. Débat, enjeux et pratiques sociales*. Anjou, QC : CEC.
- Tumin, M. M. (1967). *Social stratification: The forms and functions of inequality*. Gembloux, Belgique : Duculot.
- UNESCO. (2017). Exclusion. Apprendre à vivre ensemble. Repéré à <http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/exclusion/>
- Vidal, M. (2017). *Le capital social comme outil d'intervention : accès et mobilisation dans une école secondaire en milieu défavorisé et multiethnique* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, QC.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon, France : Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47-62.
- White, M. et Glick, J. (2000). Generation status, social capital, and the routes out of high school. *Sociological Forum*, 15(4), 671-691.
- Yan, W. (1999). Successful African American students: The role of parental involvement. *The Journal of Negro Education*, 68(1), 5-22.
- Zhang, X., DeBlois, L., Deniger, M. A. et Kamanzi, C. (2008). A theory of success for disadvantaged children: Re-conceptualization of social capital in the light of resilience. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(1), 97-111.

MARJORIE VIDAL est stagiaire postdoctorale au département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle détient un doctorat en administration et fondements de l'éducation (Université de Montréal) et a réalisé un postdoctorat (*Actions concertées* — FRQSC) avec le Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA), dans le département d'orientation de l'Université de Sherbrooke. L'inclusion scolaire et sociale est au cœur des thématiques qui l'intéressent. Son cheminement l'a conduite à s'intéresser à l'étude de cas ethnographique pour son apport à l'approche d'intervention sociale. [vidal.marjorie@uqam.ca](mailto:vidal.marjorie@uqam.ca)

MARJORIE VIDAL is a postdoctoral fellow in the department of education and special training at Université du Québec à Montréal (UQAM). She holds a doctorate in administration and foundations of education (Université de Montréal) and received a postdoctoral fellowship (*Actions concertées* — FRQSC) to work with the Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA), in the department of vocational education and training at Université de Sherbrooke. Inclusive education and social inclusion are at the center of her main fields of interest. Her career path led her to focus on ethnographic case study for its contribution to social intervention. [vidal.marjorie@uqam.ca](mailto:vidal.marjorie@uqam.ca)

# SIGNALER UN ÉLÈVE POUR RÉPONDRE À SES BESOINS PARTICULIERS OU SOULAGER LE SYSTÈME?

ISABELLE NOËL *Haute École pédagogique de Fribourg*

**RÉSUMÉ.** Cet article porte sur le rôle de l'institution et de ses acteurs dans la construction des difficultés des élèves. Une analyse de contenu a été réalisée sur les fiches de signalement produites en 2017-2018 dans un canton suisse et demandant une mesure d'aide renforcée pour un élève. Les résultats suggèrent qu'un système de prestation directe à l'élève engendre un pointage voire une exagération de ses manquements pour obtenir la mesure, ceci afin de répondre aux besoins de l'élève, mais aussi aux besoins des enseignants confrontés aux défis liés à la diversité du public scolaire. Il apparaît ainsi crucial de repenser l'octroi et l'organisation des ressources afin de contrer certaines formes d'exclusion et de favoriser un système scolaire plus inclusif.

## REPORTING A STUDENT TO MEET THEIR SPECIAL NEEDS OR TO RELIEVE THE SYSTEM?

**ABSTRACT.** This article focuses on the role of the institution and its actors in the construction of students' difficulties. A content analysis was conducted on forms reporting student conduct and requesting special assistance for students between 2017 and 2018 in a Swiss canton. Results suggest that in a direct-to-student assistance delivery system, students' faults are underscored or exaggerated in an effort to obtain assistance, and to respond to both the student's needs and the needs of the teachers who are confronted with the challenges of a diverse school population. It is therefore crucial to rethink how resources are organised and granted in order to counter certain forms of exclusion and foster a more inclusive school system.

## LA VISÉE INCLUSIVE À L'ÉPREUVE DES PHÉNOMÈNES D'EXCLUSION

**D**epuis plus de deux décennies, beaucoup de pays s'inspirent de recommandations internationales (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2009, 2016) pour l'élaboration de leurs politiques éducatives et tentent de se diriger vers un système scolaire plus inclusif. L'inclusion scolaire correspond à « un modèle d'école qui répond aux besoins

particuliers de tous les élèves, qu'ils soient ou non en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (Landry, Ferrer et Vienneau, 2002, p. 272). Fondamentalement, le concept d'inclusion scolaire repose sur un principe éthique donnant le droit inconditionnel à tout enfant de fréquenter l'école ordinaire au même titre que les autres. Cette perspective s'inscrit dans une vision biopsychosociale du handicap (Organisation mondiale de la santé [OMS], 2001), les difficultés propres à un élève étant considérées comme « liées au contexte surgissant de l'interaction d'un enfant précis avec un système éducatif » (Ainscow, 1999, p. 30). Dans l'optique inclusive, c'est donc l'école qui se transforme afin de prendre en compte les besoins divers de tous les élèves.

Toutefois, certains mécanismes liés au fonctionnement scolaire continuent de nourrir des processus d'exclusion d'élèves. Ces processus peuvent se matérialiser sous la forme d'une séparation physique, avec une scolarisation dans d'autres lieux que la classe ordinaire, mais ils prennent plus souvent la forme d'une distance sociale d'avec les autres élèves (Allman, 2013). Considérant les processus d'inclusion et d'exclusion dans une perspective sociologique, il s'agit alors de mieux comprendre comment certains élèves se retrouvent exclus de formes d'interactions sociales à cause de leurs caractéristiques ou de leur appartenance à un groupe particulier (Kurzban et Leary, 2001). Dans une étude réalisée en France, Rochex et Crinon (2011) ont ainsi montré que certains dispositifs d'aide à l'inclusion, tels que le soutien individuel, peuvent parfois mettre encore plus en difficulté ces élèves, créant ainsi des formes de distance sociale avec les autres élèves au sein même de la classe ordinaire. Après avoir analysé les juridictions et statistiques de trois pays (Australie, Canada et Finlande), Graham et Janukainen (2011) ont conclu que lorsque les politiques éducatives changent afin de favoriser l'inclusion scolaire, cela contribue à une augmentation des diagnostics, des signalements<sup>1</sup> et engendre d'autres formes d'exclusion. Cependant, selon Graham et Janukainen (2011), ce ne sont pas les élèves au bénéfice d'un diagnostic « clair » (handicap auditif ou visuel, handicap physique ou déficience intellectuelle sévère) dont les signalements augmentent, mais les élèves aux diagnostics beaucoup plus flous et dépendants de jugements plus arbitraires. Croll et Moses (2003) ainsi que Graham et Sweller (2011) sont arrivés aux mêmes constats dans leurs études respectives menées en Angleterre et en Australie. L'introduction de nouvelles terminologies pour qualifier les élèves nécessitant un soutien ou un dispositif d'aide particulier participe certainement de ce phénomène. S'appuyant sur l'exemple de l'Angleterre, Frandji et Rochex (2011) ont ainsi constaté que « la liste » des besoins éducatifs particuliers se renouvelle et se complète continuellement, faisant augmenter le nombre d'élèves considérés comme tels. L'importance des processus sociaux « qui contribuent à produire, voire à imposer de nouvelles catégories pour recouvrir des difficultés ou des problèmes particuliers » (Lavoie, Thomazet, Feuilladiéu, Pelgrims et Ebersold, 2013, p. 96) ne peut être ignorée.

## LE REPÉRAGE DE BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS EN TANT QUE PRATIQUE SOCIALE

Face aux difficultés et déficiences relevées chez les élèves, la sociologie, l'anthropologie et la psychologie sociale entre autres s'efforcent de mettre en évidence la manière dont se construisent les normes à partir desquelles s'établit la frontière entre ce qui relève de l'anormal et du pathologique, et ce qui relève du normal et de l'ordinaire. Dans un essai d'anthropologie historique, Sticker (2013) expliquait pourquoi il est difficile et dangereux de poser un « objet » comme permanent, « l'objet infirmité étant créé par les façons de l'aborder, de se le représenter socialement » (p. 14). Pour Sticker (2013), la priorité donnée actuellement à la production et à la performance dans la société française ne peut que conduire au fait qu'il y ait de plus en plus de personnes considérées comme handicapées ou hors normes. Quarante ans auparavant, Goffman (1975) avait pour sa part montré en quoi toute société participe à une forme de création de la déviance en établissant des procédés servant à répartir les individus dans des catégories et à fixer des normes dont la transgression constitue justement la déviance. Selon Goffman (1975), l'individu devient alors porteur d'un stigmate : « une caractéristique telle qu'elle peut s'imposer à l'attention de ceux d'entre nous qui le rencontrent, et nous détourner de lui, détruisant ainsi les droits qu'il a vis-à-vis de nous du fait de ses autres attributs » (p. 14-15). L'école constitue un lieu potentiellement révélateur d'un stigmate qui apparaissait comme protégé dans le cadre familial, voire qui n'avait pas été révélé auparavant (Goffman, 1975). Ceci se matérialise notamment dans les pratiques d'identification et de signalement des élèves documentées dans diverses recherches.

Dans une étude récente menée aux Pays-Bas, Bruggink, Goei et Koot (2013) ont conclu que le spectre des élèves désignés comme ayant des besoins éducatifs particuliers par 52 enseignants était très hétérogène et comprenait surtout des élèves sans diagnostic clinique précis. Ceci se doit d'être questionné à la lumière de l'évolution des terminologies qui ont fait passer successivement certains élèves du statut d'*handicapé* à celui d'*en situation de handicap* et finalement à celui de *ayant des besoins éducatifs particuliers* (Lavoie et coll., 2013). Selon Goffman (1975), « la tâche des représentants consiste à convaincre le public d'employer une étiquette moins offensante pour désigner la catégorie qu'ils défendent » (p. 37). Mais il existe un revers de la médaille : avec une acceptation plus large et finalement peu précise telle que celle de « besoins éducatifs particuliers », le nombre d'enfants concernés a tendance à s'accroître. En Suisse, selon la terminologie de l'Accord intercantonal dans le domaine de la pédagogie spécialisée (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP], 2007), « Des besoins éducatifs particuliers existent chez des enfants et des jeunes qui ne peuvent pas, plus ou seulement partiellement suivre le plan d'études de l'école ordinaire sans un soutien supplémentaire » (p. 1). Selon cette définition, ce sont bien des normes sociales, dictées par le plan d'étude

mais aussi par les attentes implicites des enseignants, qui servent de repères pour décider de la présence ou non de besoins éducatifs particuliers chez un élève. Les caractéristiques comportementales ou psychologiques constituent alors des raisons souvent évoquées pour justifier une demande de mesure d'aide, voire la scolarisation dans une classe de l'enseignement spécialisé. Ainsi, Petit-Ballager (2009), dans une recherche menée en France, a montré que les élèves présentant des comportements qui dérangent le bon ordre scolaire sont plus souvent signalés que leurs pairs pour une prise en charge dans l'enseignement spécialisé. À son tour, dans une étude menée en Suisse, Schubauer-Leoni (1999) a mis en évidence un portrait-type d'élèves signalés pour ce type de prise en charge : des garçons montrant des dysfonctionnements de nature essentiellement psychologique ou sociale et un rejet de l'école en général, et ceci surtout durant les premières années de scolarité. L'origine sociale des élèves joue également un rôle dans les processus de signalement pour des mesures spécialisées. Gremion (2013), dans une étude également menée en Suisse, a conclu que les enfants de familles modestes et immigrés sont davantage signalés, ceci d'autant plus s'ils font partie des élèves les plus jeunes de la classe. À son tour, Cayouette-Remblière (2016) a constaté grâce au suivi des dossiers d'une cohorte de 530 élèves en France que les élèves jugés incapables de réussir sont avant tout des garçons de classes populaires qui sont alors orientés vers des classes de l'enseignement spécialisé. Les normes produites par le système scolaire continuent ainsi de perpétuer l'exclusion de certains élèves, les classes spéciales comprenant une proportion plus importante de garçons et d'enfants issus de la migration et de classes économiques défavorisées (Gadeau et Billon-Galland, 2003; Pelgrims et Doudin, 2000).

#### **ÉLÉMENTS DE CONTEXTE ET QUESTIONS DE RECHERCHE TRAITÉS DANS CET ARTICLE**

En Suisse, un cadre national, l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007), pose comme prioritaire la scolarisation en école ordinaire des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Selon cet accord, « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives » (p. 2). Ainsi, malgré le choix fait par de nombreux pays de privilégier l'inclusion, la Suisse ne s'est pour le moment pas engagée au-delà de l'intégration.<sup>2</sup> Pour soutenir la visée intégrative, l'Accord intercantonal prévoit des mesures d'aide ordinaires de pédagogie spécialisée (MAO). Cependant, « lorsque les mesures octroyées dans le cadre de l'école ordinaire s'avèrent insuffisantes, une décision quant à l'attribution de mesures d'aide renforcées (MAR) doit être prise sur la base de la détermination des besoins individuels » (CDIP, 2007, p. 3). Ces MAR peuvent être dispensées en classe ordinaire ou dans une classe de l'enseignement spécialisé. La Suisse étant constituée de 26 cantons avec des systèmes éducatifs harmonisés au niveau fédéral, chaque canton signataire de l'Accord intercantonal détaille les MAO et les MAR dans

son propre concept cantonal de pédagogie spécialisée : les grands principes de l'Accord intercantonal doivent être respectés, mais certaines spécificités cantonales peuvent apparaître.

Dans le contexte du canton concerné par cette recherche, les MAO et les MAR sont définies ainsi :

*Les mesures d'aide ordinaires de pédagogie spécialisée (MAO)* sont destinées aux enfants qui présentent un risque d'échec et/ou des difficultés qui compromettent leur développement et/ou des troubles d'apprentissage. L'attribution de ces mesures est gérée et décidée par le responsable d'établissement sur préavis des professionnels intervenant auprès de l'enfant.

*Les mesures d'aide renforcées de pédagogie spécialisée (MAR)* sont destinées aux enfants qui sont en situation de handicap. Ces mesures peuvent être proposées sous forme de scolarisation intégrative. Elles peuvent être également octroyées en écoles spécialisées. L'attribution des mesures d'aide renforcées de pédagogie spécialisée est gérée par le Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide. (Direction de l'instruction publique, de la culture et des sports [DICS], 2015, p. 7, italiques ajoutées)

Ce sont donc les directeurs d'établissement qui gèrent et décident de l'octroi ainsi que de l'ampleur d'une MAO pour un élève après avoir requis l'avis des professionnels intervenant auprès de lui. Les MAO sont dispensées par des enseignants spécialisés soit « individuellement, à un petit groupe ou dans une classe de soutien » (DICS, 2016, p. 32). S'agissant des MAR, le processus est différent et fait intervenir des organismes externes à l'établissement scolaire : une cellule d'évaluation indépendante et rattachée au Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide (SESAM) applique la Procédure d'Evaluation Standardisée (PES) pour évaluer toutes les demandes de MAR qui lui parviennent. La PES est un des instruments communs inscrits dans l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007). Elle sert à déterminer les besoins individuels en vue de l'attribution d'une MAR (CDIP, 2014). Elle se base sur la Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (OMS, 2001) : en plus de prendre en compte les dimensions médicales et psychologiques de l'enfant, elle prend aussi en compte le contexte lors de l'évaluation visant à déterminer les besoins particuliers d'un élève (Dénervaud, Kuenlin, Sieber et Vagnières, 2015).

Lors d'un signalement pour la demande d'une MAR, un dossier comprenant une fiche dite fiche 125, ainsi que les rapports de professionnels travaillant éventuellement déjà avec l'élève (par exemple un enseignant spécialisé dispensant une MAO, un logopédiste ou un autre thérapeute, un médecin, etc.) doit parvenir au SESAM avant le 31 janvier de l'année scolaire en cours. C'est l'enseignant qui complète toutes les rubriques de la fiche 125 après avoir organisé une séance de réseau comprenant tous les partenaires impliqués (parents, élève, enseignant titulaire et thérapeutes, médecins ou enseignants

spécialisés assurant déjà un suivi de l'élève). La fiche 125 a été conçue par les autorités scolaires afin de rendre compte des ressources et limitations de l'élève, et de celles du contexte, afin d'avoir suffisamment d'éléments pour l'analyse dans le cadre de la PES. La cellule d'évaluation examine alors chaque demande selon les critères décrits dans la PES (CDIP, 2014). Elle communique ensuite sa décision à l'établissement dans lequel est scolarisé l'élève. Dans le cas où la décision est positive, l'élève bénéficie dès la rentrée suivante d'une MAR en classe ordinaire ou en classe de l'enseignement spécialisé, MAR qui lui donne droit à un programme pédagogique individualisé (DICS, 2015).

Le processus de signalement pour une MAR s'inscrit d'abord dans l'optique du droit de l'élève à bénéficier de mesures répondant à ses besoins (DICS, 2015). Cependant, il est également révélateur de la manière dont l'institution scolaire et ses acteurs traitent et gèrent la question des différences et de la diversité des élèves. C'est surtout cette dernière dimension que cette recherche vise à investiguer : il s'agit de mieux comprendre qui sont les élèves signalés pour la mesure la plus conséquente du système scolaire en question, pour quelles raisons et en quoi la procédure de signalement pour une MAR telle qu'elle est mise en place actuellement contribue aux processus plus généraux d'inclusion et d'exclusion scolaires. Les questions de recherche traitées dans cet article sont les suivantes : *Quels sont les motifs invoqués dans la fiche 125 pour signaler un élève pour une MAR? En quoi les aspects organisationnels liés à la procédure de signalement ainsi que la structure de la fiche 125 jouent-ils un rôle dans les processus d'inclusion et d'exclusion des élèves?*

Le matériau d'analyse à la base de cet article consiste en l'ensemble des fiches 125 envoyées à la cellule d'évaluation du SESAM pour une année scolaire ( $n = 293$ ). Il s'agit donc de l'ensemble des signalements pour une demande de MAR pour tous les degrés de la scolarité obligatoire du canton concerné, de la 1H à la 11H (le système scolaire suisse comprend 11 années de scolarité obligatoire selon le concordat Harmos, d'où le H). Ce matériau brut ne nous permet cependant de comprendre qu'une partie des enjeux institutionnels et professionnels liés au processus de signalement des élèves. Voilà pourquoi il a été prévu, dès la conception de ce projet de recherche et pour son deuxième volet, de mener des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007) auprès d'enseignants, d'enseignants spécialisés et de directeurs d'établissement. Ces entretiens, en cours de réalisation, ne font cependant pas l'objet de cet article qui est centré exclusivement sur le contenu des fiches de signalement 125.

## MÉTHODOLOGIE

L'accès au terrain a constitué une première étape capitale. Confrontés à certains constats tels qu'une augmentation des demandes de MAR dans les années ayant précédé le démarrage de cette recherche, les cadres du Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide du canton concerné ont

montré rapidement un intérêt pour une recherche qualitative autour de la problématique du signalement pour une MAR. Bien que la visée de cette recherche soit avant tout descriptive et compréhensive, « la recherche peut féconder l'entreprise prescriptive et contribuer indirectement à la rénovation des pratiques » (Crahay, 2002, p. 257). C'est sur cette base qu'ont démarré les échanges et réflexions concernant les demandes d'autorisations d'accès aux données. En effet, les données concernées par cette recherche sont des données sensibles au sens de l'article 3c) de la Loi fédérale sur la protection des données (Assemblée fédérale de la Confédération suisse, 2014). La fiche 125, matériau brut de ce premier volet de la recherche, contient en effet les rubriques suivantes :

- des données de base telles que les coordonnées des différents partenaires (l'élève, les parents, l'enseignant titulaire, l'établissement scolaire et son directeur, d'autres thérapeutes ou professionnels d'ores et déjà impliqués dans le suivi de l'élève);
- des données propres à l'environnement scolaire, aux difficultés et ressources de l'élève, aux problèmes que l'enseignant rencontre avec l'élève, à ce qui a déjà été mis en place en termes de différenciation pédagogique et d'autres mesures;
- une synthèse de la ou des séances de réseau ayant réuni les différents partenaires;
- l'avis ou le ressenti des différents partenaires concernant la mise en place d'une MAR;
- le choix de la MAR souhaitée (soit une mesure intégrative dispensée par un enseignant spécialisé dans la classe ordinaire soit la scolarisation dans une classe de l'enseignement spécialisé).

Des données de cette nature impliquent la garantie d'une confidentialité absolue et le fait qu'aucune information d'ordre privé ne soit divulguée à l'extérieur. En tant que chercheuse, nous nous sommes formellement engagée à respecter le Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques (Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques et autres institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin [CDHEP], 2002), ainsi que la Loi fédérale sur la protection des données (LPd). D'un point de vue opérationnel, toutes les données personnelles liées à l'identification de l'élève ou de sa famille ont été caviardées sur les fiches 125.

L'approche adoptée dans cette recherche se veut descriptive et compréhensive au sens où l'entendent Charmillot et Dayer (2007) : il s'agit pour le chercheur de dégager « la logique des conduites individuelles et collectives en ce qu'elle se centre sur la mise au jour des significations attribuées à l'agir ainsi que sur la mise au jour de la logique collective que constitue l'activité sociale » (p. 126). Plus particulièrement, une approche compréhensive a été mise en œuvre pour

ce premier volet de la recherche, à savoir l'analyse du produit brut constitué par les fiches 125. Selon Juan (1999), le chercheur adopte cette orientation méthodologique quand il « observe un milieu ou utilise des documents qui lui préexistent et qu'il recherche la structuration symbolique du phénomène social étudié ou du sens subjectif de l'action » (p. 19). Dans une démarche compréhensive, le processus de construction de l'objet scientifique ne suit pas la même logique temporelle que dans la démarche explicative. Le chercheur se rend sur le terrain pour répondre à ses questions, mais aussi pour y découvrir des questions souvent plus pertinentes que celles qu'il se posait au départ (Deslauriers et Kérisit, 1997).

C'est dans cette optique que nous avons abordé l'analyse du contenu des fiches 125 mises à notre disposition. S'agissant de la première question de recherche, les motifs justifiant la demande de MAR ne sont pas notés explicitement dans les fiches 125, par exemple avec des cases à cocher. La tâche de l'analyste qualitatif consiste alors à « décider du sens des choses, noter les régularités, les "patterns," les explications, les configurations possibles, les flux de causalité et les propositions » (Miles et Huberman, 2003, p. 29). Pour chaque fiche, nous avons examiné la description faite par l'enseignant dans la rubrique « description des difficultés que vous rencontrez avec l'élève au sein de la classe ou de l'école et des démarches déjà entreprises » (p. 2). Voici en exemple ce qui apparaît dans cette rubrique pour la fiche 5H-1 :

La plus grosse difficulté pour Y. se situe au niveau du langage. Il a des difficultés à comprendre les autres et à se faire comprendre par les autres. Il a un grand retard dans le domaine du langage. Son champ lexical est restreint. Cela génère beaucoup de frustration au niveau social et cognitif.

Chaque élément noté par l'enseignant a ainsi fait l'objet d'un encodage dans un tableau Excel comprenant quatre motifs définis a priori : langue, langage, comportement et difficultés scolaires. Rapidement, nous avons constaté que les problèmes de langage et de langue n'étaient pas clairement distingués et cohabitaient fréquemment dans les descriptions, raison pour laquelle nous avons fusionné ces deux motifs en parlant de problèmes liés à la langue et/ou au langage. Le motif « comportement » s'est vu également défini plus clairement au fur et à mesure de l'analyse : les problèmes de comportements à proprement parler (agressivité, irrespect, etc.) et les aspects problématiques liés à ce que nous avons appelé « le rôle d'élève » (attention, organisation, etc.). La mise à jour des motifs a ainsi été faite de manière inductive, au fur et à mesure du travail de l'analyste (Miles et Huberman, 2003). La deuxième question de recherche touche aux aspects organisationnels de la procédure de signalement et notamment aux aspects structurels de la fiche 125. Telle qu'elle a été conçue par les autorités scolaires, cette fiche demande de passer par diverses étapes de justification de la demande pour une MAR :

1. Faire état de la situation actuelle et montrer ce qui pose problème;
2. Montrer en quoi ce qui a été fait jusqu'à maintenant ne permet pas de répondre aux besoins actuels de l'enfant concerné;
3. Justifier la demande d'une mesure MAR en classe ordinaire ou dans une classe de l'enseignement spécialisé.

Pour chaque fiche, nous avons relevé puis analysé les arguments notés par les enseignants pour répondre aux attentes de la fiche 125, ainsi que les arguments justificatifs d'une MAR en classe ordinaire ou en classe de l'enseignement spécialisé. Nous les présentons dans les résultats ci-dessous.

## RÉSULTATS

### *La référence à une norme construite comme point d'appui au signalement*

L'analyse de l'ensemble des fiches de signalement pour une MAR pour une année scolaire a permis de mettre en évidence quatre motifs principaux justifiant le signalement : (1) des insuffisances concernant la langue et/ou le langage, (2) des manquements au niveau de ce qui est attendu quant au « rôle d'élève », (3) des problèmes de comportement et (4) des écarts en lien au suivi du programme scolaire. Généralement, les raisons invoquées pour le signalement d'un élève touchent à plusieurs de ces motifs et l'un d'entre eux prédomine. Dans le cadre de cette présentation des résultats, l'accent n'est pas mis sur des données chiffrées indiquant le nombre d'élèves qui sont signalés pour tel ou tel motif suivant les degrés de la scolarité. En fonction de l'approche choisie, il s'agit de montrer en quoi les justifications données concernant ces quatre motifs le sont en rapport à une norme construite. Lorsqu'il est fait référence à une fiche de signalement particulière, l'écrit concernant l'élève est noté en italique et la fiche est référencée grâce à un système de nomenclature garantissant l'anonymat : la première partie indique le degré de scolarité (de la 1H à la 11H) et la seconde le numéro correspondant à un élève (exemple : 1H-22 indique que l'élève se trouve en 1e Harnos et qu'il correspond à l'élève 22 de ce degré de la scolarité). Les exemples rapportés le sont en rapport au motif jugé prioritaire pour un élève donné, mais il arrive qu'un autre motif apparaisse également dans l'extrait vu qu'ils ont souvent des impacts réciproques.

La langue (non maîtrisée ou maîtrise jugée insuffisante concernant la langue de l'école) et/ou le langage (difficultés au niveau de l'expression, l'organisation et la structuration du langage oral et/ou écrit) constituent un motif important de signalement. La distinction entre ces deux aspects n'apparaît pas toujours clairement dans les fiches analysées. A tous les degrés de la scolarité primaire, les enseignants mettent une grande importance à la maîtrise de la lecture. Les attentes concernant cette compétence sont d'abord dictées par un rythme calqué sur la majorité des élèves de la classe, à l'image du discours concernant l'élève 5H-34 pour qui est souhaitée une scolarisation en classe de l'enseignement

spécialisé : « E. est un élève plein de ressources, curieux et motivé. En classe, le rythme est soutenu et ses difficultés en lecture l'empêchent d'être autonome. Depuis l'année passée, les progrès sont réels, mais l'écart avec les autres reste important ». Calquées sur une norme construite en rapport à la classe, ces attentes ne sont cependant pas toujours concordantes avec les attentes fondamentales propres au plan d'étude en vigueur. Ainsi, l'élève 3H-1 est signalé pour une MAR après quatre mois d'école primaire avec entre autres la justification suivante : « C'est extrêmement difficile pour la fusion syllabique, ce qui fait qu'elle est encore incapable de déchiffrer des mots et donc impossible pour des phrases. Il y a également de grandes difficultés concernant le repérage phonologique ». Or, les difficultés mises en évidence concernent des compétences qui doivent être acquises au plus tard à la fin de la 4H selon le plan d'étude, donc une année et demi après le signalement produit. Ce cas n'est pas unique, plusieurs exemples de ce type ayant été relevés dans l'ensemble des fiches analysées.

Un autre aspect constitue un motif important de signalement; il s'agit des attitudes scolaires attendues d'un élève, qui ont été regroupées sous « rôle d'élève ». Sont signalés des élèves qui sont considérés comme peu ou pas assez autonomes, peu ou pas assez attentifs ou sociables et/ou dont le rythme global de travail est considéré comme trop lent par rapport à ce qui est attendu dans le degré concerné. A nouveau, ces aspects sont régulièrement comparés à la norme constituée par les autres élèves de la classe, à l'image de ce qui est indiqué concernant l'élève 2H-5 : « Il lui faut 40 minutes pour une activité de perceptions, découpage, collage alors que ses camarades en mettent 10 ». Cette forme de décalage perçu devient parfois l'argument pour justifier la nécessité d'une scolarisation séparée, comme pour l'élève 6H-5 :

T. a montré beaucoup d'envie et de persévérance en 5H. Cependant, depuis le début de sa 6H, T. nous montre vraiment que son intégration devient trop difficile, elle baisse les bras et se retrouve en grandes difficultés, elle a perdu la motivation dans beaucoup de domaines. Nous sentons que T. ne fait plus partie du mouvement de la classe.

Le troisième motif invoqué concerne des comportements jugés déviant, dérangeants ou trop différents pour être acceptés en classe ordinaire. L'idée que c'est à l'élève de s'adapter au système scolaire et non le contraire apparaît par exemple dans le discours concernant l'élève 3H-25 :

F. a beaucoup de difficulté à s'adapter au système scolaire. Il n'écoute pas les consignes, fait le pitre et ne semble pas motivé à apprendre. Il ne sait pas comment entrer en contact avec ses pairs et passe son temps à les provoquer. L'intégration dans la classe est très difficile car il n'est pas capable de travailler et il dérange les autres.

Pour l'élève 8H-20, les qualités qu'on lui reconnaît ne semblent pas compenser une trop grande différence : « P. a de très nombreuses qualités, mais notre système n'est malheureusement pas adapté à sa personnalité ».

Le dernier grand motif de signalement pour une MAR concerne les difficultés scolaires et l'écart à une norme incarnée par les programmes scolaires. Ce motif est celui où la référence aux autres élèves est la plus explicitement mise en évidence par les enseignants dans les fiches de signalement pour une MAR : « Malheureusement, dans le cursus ordinaire, les différentes aides le soutiennent pour les apprentissages, mais l'écart par rapport aux autres élèves se creuse » (5H-22). Cet écart est perçu comme problématique pour l'élève dont l'estime de soi sera supposément malmenée. Les MAR demandées sont ainsi souvent justifiées en vue de la prévention de situations de souffrance et de découragement liées à ce décalage :

Nous constatons que, malgré tous les progrès réalisés et les mesures mises en place par nous-mêmes et ses parents, l'écart entre lui et ses camarades se creuse. U. travaille beaucoup et s'investit dans sa tâche; il a besoin d'une mesure d'aide renforcée de pédagogie spécialisée avant qu'il ne s'essouffle et ne se décourage. (5H-1)

Pour chaque élève pour lequel est demandée une MAR, l'ensemble des constats liés à un ou plusieurs de ces motifs est détaillé et exemplifié dans la fiche de signalement dans le but d'obtenir la mesure souhaitée. La fiche 125 telle qu'elle est structurée met un accent fort sur la responsabilité première de l'enseignant, et donc du contexte, dans la prise en compte des besoins des élèves. Avant de demander une MAR et donc la mesure la plus importante en termes d'unités de soutien et de spécialisation des intervenants, l'enseignant doit donc en quelque sorte faire la preuve que tout a été mis en place en amont pour tenter de répondre aux besoins de l'élève en question avec les moyens existants.

***La constitution d'un dossier suffisamment solide pour obtenir une mesure d'aide renforcée de pédagogie spécialisée***

Trois grandes étapes induites par les aspects organisationnels liés à la procédure de signalement ainsi que par la structure de la fiche 125 ressortent quant à l'argumentation déployée pour justifier la nécessité d'une MAR :

*1<sup>re</sup> étape.* Dans les rubriques « Description des difficultés que vous rencontrez avec l'élève et des démarches déjà entreprises » et « Description des mesures de différenciation que vous avez déjà mises en place », il s'agit d'abord pour l'enseignant de montrer ce qu'il a mis en place jusque-là. Mais les enseignants profitent le plus souvent de ces rubriques pour exprimer le sentiment d'avoir épuisé leurs propres ressources et/ou de se sentir démunis, à l'image de ce qui est révélé dans la fiche 3H-1 :

Après ce début d'année et les adaptations que nous avons mises en place, nous avons l'impression d'arriver au bout de nos ressources pédagogiques pour aider B. dans sa scolarité. En effet, il ne nous semble pas avoir assez de temps et toutes les compétences nécessaires pour répondre à ses difficultés. B. a besoin d'une aide constante et spécialisée en classe.

**2<sup>e</sup> étape.** Il s'agit ensuite de montrer que les « premières mesures d'aide » dispensées par d'autres personnes que l'enseignant titulaire (MAO ou autres mesures d'aide) n'ont pas permis de répondre pleinement aux besoins des élèves en question. En effet, précisons que quasiment toutes les demandes examinées concernent des élèves qui ont déjà une, voire même plusieurs mesures d'aide (à part certains élèves qui entrent à l'école, en 1H) : cours de français langue seconde, prolongement de cycle, mesures ponctuelles dans la prise en charge des difficultés comportementales, mesures thérapeutiques individuelles comme la logopédie ou la psychologie, appui pédagogique donné à l'élève ou à un groupe d'élève par un enseignant ordinaire, mesure d'aide ordinaire de pédagogie spécialisée (MAO) dispensée par un enseignant spécialisé. Le cas de N. (2H-41) qui au moment du signalement est au bénéfice d'une MAO, d'un suivi psychologique et a déjà prolongé d'une année l'école enfantine illustre cet aspect :

Actuellement, une aide supplémentaire est nécessaire pour guider davantage l'enfant dans le travail à fournir, profiter de plus d'étayage, encourager individuellement ses efforts de communication et guider ses interactions avec autrui. Cette aide nous paraît indispensable si on envisage un passage en 3H.

**3<sup>e</sup> étape.** Il s'agit de justifier la demande d'une MAR, la mesure la plus importante existant dans le système scolaire où se déroule la recherche. Selon le concept de pédagogie spécialisée du canton concerné (DICS, 2015), la mesure d'aide renforcée de pédagogie spécialisée se caractérise par une longue durée, une intensité soutenue, un niveau élevé de spécialisation des intervenants ainsi que des conséquences marquantes sur le parcours de vie de l'enfant. Cette mesure peut être dispensée par un enseignant spécialisé en classe ordinaire (en principe avec un maximum de six unités de soutien par semaine) ou dans une classe de l'enseignement spécialisé. Cependant, les solutions intégratives doivent être privilégiées (CDIP, 2007), raison pour laquelle l'option d'une MAR dans une classe de l'enseignement spécialisé doit être particulièrement argumentée. Les arguments pour l'une ou l'autre forme de MAR apparaissent dans la rubrique « Description de ce sur quoi devraient porter les mesures d'aide renforcées ». Comme cela apparaît avec des illustrations dans le Tableau 1, la nécessité de respecter le rythme de l'élève, la présence accrue de spécialistes, la nécessité d'un groupe restreint et celle de soulager l'école ordinaire constituent les arguments phares en faveur de la scolarisation en classe de l'enseignement spécialisé.

TABLEAU 1. *Arguments justificatifs d'une MAR en classe ordinaire ou en classe de l'enseignement spécialisé*

Arguments justificatifs d'une demande de MAR en classe ordinaire	Arguments justificatifs d'une demande de MAR en classe de l'enseignement spécialisé
<p><i>Rester à niveau ou rattraper le retard</i> « Cet élève a besoin d'une aide de type MAR pour rester dans un cursus scolaire normal et pour ne pas prendre de retard au niveau des apprentissages. » (3H-6)</p>	<p><i>Respecter le rythme de l'élève</i> « Nous pensons que le projet intégratif a atteint ses limites et qu'il serait plus épanouissant pour D. de rejoindre une classe d'enseignement spécialisé où son rythme sera respecté. » (3H-24)</p>
<p><i>Outiller l'élève par un enseignant spécialisé présent occasionnellement</i> « N. a besoin d'être guidée et a besoin d'aide au niveau de l'attention. Elle a aussi besoin d'aide pour s'organiser, mais aussi pour organiser sa pensée, ses idées et les concrétiser. » (4H-33)</p>	<p><i>Outiller l'élève par un enseignant spécialisé omniprésent</i> « D. a beaucoup de compétences à développer et nous ne pouvons pas lui offrir assez de temps ni de moyens pour le faire. Son fonctionnement et ses difficultés doivent être prises en charge par des enseignants spécialisés ». (4H-1)</p>
<p><i>Protéger l'élève à l'intérieur de la classe ordinaire</i> « U. a envie de réussir, mais elle commence à fatiguer car on doit tout le temps lui donner un rythme de travail qui n'est pas le sien. U. a besoin de prendre ou reprendre confiance en elle et de renforcer son estime d'elle-même. » (5H-15)</p>	<p><i>Protéger l'élève en le mettant dans un petit groupe de « semblables »</i> « Être intégré dans un groupe classe plus petit, avec des enfants rencontrant les mêmes difficultés que lui, lui permettra d'être plus à l'aise et de moins se braquer lorsqu'il n'arrive pas à faire l'exercice demandé. » (4H-15)</p>
<p><i>Aider et soulager l'école ordinaire</i> « N. aura vraiment besoin d'aide en 3H pour l'apprentissage de la lecture et des notions de mathématiques. C'est indispensable d'autant plus qu'il sera dans une classe de 22 élèves l'année prochaine. » (2H-19)</p>	<p><i>Soulager et protéger l'école ordinaire</i> « Comme la situation ne cesse de se détériorer et que les réactions de E. deviennent ingérables, nous ne trouvons plus les ressources pour aider cet enfant et répondre à ses besoins spécifiques en classe ordinaire. » (4H-2)</p>

## DISCUSSION

Dans le cadre de cette recherche, nous avons tout d'abord cherché à cerner les motifs pour lesquels les élèves étaient signalés pour une MAR. Quatre motifs principaux ont été mis en évidence : la langue et/ou le langage, les comportements, les aspects liés au rôle d'élève et l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Il ressort de cette recherche que les élèves sont évalués sur ces plans-là en rapport à une norme attendue, norme qui peut même parfois être au-delà des attentes officielles en ce qui concerne le plan d'étude pour chaque cycle. Ce sont donc d'abord des normes sociales, dictées par le plan d'étude mais aussi par les attentes implicites des enseignants, qui servent de repères pour solliciter la mesure d'aide la plus conséquente du système scolaire impliqué dans cette recherche. En ce sens, tout comme Graham et Janukainen (2011) l'ont déjà montré, l'école « produit » une partie des élèves considérés comme à besoins éducatifs particuliers et nécessitant de ce fait une MAR. Les demandes de MAR posées sur des difficultés de langue et/ou de langage, d'apprentissage

et/ou de comportement pourraient alors masquer des problématiques qui ont plus trait à l'incapacité du système scolaire ordinaire à prendre en compte la diversité des élèves et de leurs besoins. Car en effet, comme l'ont décrit plusieurs travaux récents (voir par exemple Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune, et Lafranchise, 2011; Ramel et Lonchamp, 2009; Savolainen, Engelbrecht, Nel, et Olli-Pekka, 2012), les enseignants se sentent régulièrement démunis face aux exigences croissantes de la profession, se retrouvent en difficulté lorsqu'il s'agit de travailler dans des classes hétérogènes et ne se sentent pas outillés pour y faire face. Bless (2004) montre comment cet état de fait pousse bon nombre d'enseignants à recourir relativement fréquemment aux mesures spécialisées, ce qui à terme les empêche de développer des compétences pédagogiques pour travailler avec les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et plus largement avec la diversité des élèves : « Plus le système scolaire met à disposition des ressources et s'occupe de façon intensive d'enfants ayant des difficultés légères, moins notre société ou notre école tolère la différence » (p. 25).

Ceci nous a poussé à examiner les aspects organisationnels liés à la procédure de signalement ainsi que les aspects structurels de la fiche 125 quant aux rôles qu'ils jouent concernant les processus d'inclusion et d'exclusion des élèves. Nous avons ainsi montré que l'enseignant qui signale un élève pour une MAR doit d'abord « prouver » que ce qu'il a mis en place et ses propres ressources ne suffisent pas. Il est alors probable que certains enseignants signalent plus rapidement ou plus souvent les élèves que d'autres, comme l'a constaté Gremion (2012) dans sa propre étude. Dans le cadre de la procédure de signalement demandée, il s'agit aussi pour l'enseignant de consigner dans la fiche 125 un descriptif clair, complet et contextualisé de la problématique qui engendre le signalement de l'élève. Quels sont alors les éléments qui font que le dossier devient plus convaincant et aura davantage de chance d'aboutir à l'obtention d'une MAR selon la procédure d'évaluation standardisée? Probablement qu'un diagnostic clinique posé par un spécialiste demeure une donnée influente pour l'octroi d'une MAR dans le cadre de la PES. Cependant, nous manquons de données pouvant confirmer ceci et des recherches ultérieures concernant l'évaluation des demandes dans le cadre de la PES seraient nécessaires. Les dispositifs d'aide tels qu'organisés et octroyés par le système scolaire se doivent donc d'être questionnés en lien à une visée inclusive. Selon Crahay et Chapelle (2009), dans toute solution institutionnelle créée pour résoudre un problème, il y a un risque que « celle-ci ne se mue en une situation de fait qui enferme l'individu dans une filière d'assistance, qui est aussi une trajectoire d'infantilisation, de pathologisation et, in fine, de victimisation » (p. 22-23). Probablement désireux de maximiser les chances d'obtenir une MAR pour l'élève qu'ils signalent, les enseignants complètent alors les rubriques de la fiche 125 en appuyant sur leurs propres limites et/ou l'insuffisance voire l'inefficacité des ressources en cours, comme les résultats de cette recherche le montrent. Il est tout à fait légitime que l'enseignant puisse se sentir démuné et avoir besoin

d'aide face à l'hétérogénéité actuelle des classes et diverses situations complexes d'élèves. Cependant, ceci pose un réel problème si, de par l'organisation d'un système où le soutien est prioritairement alloué de façon directe aux élèves, le soutien aux enseignants doit obligatoirement passer par le signalement et donc l'étiquetage d'élèves particuliers ou considérés comme tels. Ceci tend en effet à « identifier chez l'autre le stigmaté, la différence qui individualisera le problème et l'élève "à traiter" car il met en danger le système unique et globalisant de l'institution » (Blaya, Gilles, Plunus, et Tièche Christinat, 2011, p. 232). Ceci peut contribuer à alimenter des formes d'exclusion ainsi que des réactions ou des constructions identitaires particulières chez les élèves concernés (Pelgrims, 2010). Le panel de mesures disponibles dans le canton dans lequel a été menée cette recherche contribue assurément également à nourrir certaines formes d'exclusion et de distance sociale pour les élèves concernés. Ainsi, l'organisation de l'attribution des mesures d'aide incite les enseignants à proposer successivement diverses mesures jusqu'à la mesure la plus importante pour ce qui est du coût, du temps alloué à l'élève et de la spécialisation des intervenants. Ceci pourrait laisser croire que l'exclusion est d'abord à penser en termes d'intérieur et d'extérieur, c'est-à-dire en termes de mesures d'aide en classe ordinaire ou dans des structures de l'enseignement spécialisé. Cependant, lorsque l'aide est dispensée en soutien pédagogique à l'intérieur de la classe, force est de constater qu'elle n'est pas toujours compatible et coordonnée avec les intentions d'enseignement et les conditions d'apprentissage de l'ensemble des élèves de la classe (Pelgrims Ducrey, 2001). Ceci peut également constituer des formes d'exclusion au sens d'une distance sociale éprouvée par l'élève, comme défini au début de cet article, s'il se retrouve exclu de certaines interactions sociales en classe ordinaire, par exemple lorsque les heures de soutien sont systématiquement organisées dans une salle particulière.

## CONCLUSION

Sans remettre en question la nécessité pour certains élèves d'obtenir une aide spécifique en fonction de leurs besoins, l'ensemble des constats émis dans le cadre de cette recherche questionne l'organisation du système scolaire et les pratiques professionnelles de ses acteurs. Dû en partie à la procédure actuellement en vigueur dans le canton suisse investigué, les discours se déployant dans les fiches de signalement 125 consistent essentiellement en un inventaire d'éléments factuels démontrant par leur accumulation l'inadaptation de l'élève aux exigences scolaires et/ou comportementales en classe ordinaire. Ceci prend assurément l'aspect d'une forme de « dossier à charge » pour le chercheur qui ne voit que le produit brut, exempt de toute autre appréciation. Afin d'avoir une compréhension plus holistique du processus de signalement, les entretiens prévus auprès d'enseignants et d'autres partenaires apparaissent nécessaires. Comprendre les phénomènes d'inclusion et d'exclusion là où ils prennent racine constitue en effet un levier nécessaire pour l'action ainsi que

pour la prévention de diverses formes d'exclusion. Bien qu'ils ne puissent être dédouanés quant à leurs pratiques professionnelles, les enseignants font partie d'un système qu'il est crucial d'interroger à l'heure où les politiques souhaitent favoriser l'inclusion scolaire. Les exigences d'une école souhaitant ou tenue de cheminer vers l'inclusion scolaire entrent assurément en résonance avec des enjeux de société et de politiques socio-éducatives, mais également avec l'organisation des systèmes scolaires et les pratiques de terrain. Dans le cadre de cette recherche, nous montrons d'une part en quoi le système scolaire concerné participe, par un système de prestation directe de mesure attribuée à un élève, à produire une partie des besoins éducatifs particuliers qui sont repérés, mais aussi, par un système prévoyant de nombreuses mesures d'aide, à susciter des formes d'exclusion toujours plus importantes lorsque la mesure en cours est considérée comme inefficace. Ceci questionne le rôle et la responsabilité de l'enseignant dont une partie de l'énergie passe dans le signalement argumenté pour diverses mesures. En proposant de nombreuses offres d'aide graduellement plus fortes, quel message le système donne-t-il à l'enseignant? L'outille-t-il et le soutient-il pour travailler avec la diversité ou incite-t-il indirectement à des formes de délégation susceptibles d'engendrer diverses formes d'exclusion? Si les mesures d'aide de pédagogie spécialisée peuvent représenter une forme de bonne conscience d'un système qui demeure inégalitaire, nous croyons cependant que le travail conjoint que ces mesures d'aide peuvent engendrer dans les écoles ouvre un espace possible de prise en compte voire de réduction des inégalités scolaires. Dans le canton où a eu lieu cette recherche, les enseignants spécialisés qui faisaient jusqu'à maintenant partie d'un service d'intégration indépendant seront rattachés aux établissements scolaires sous la responsabilité des directeurs d'établissement. Ceci constitue assurément une aubaine pour repenser l'organisation des ressources à l'intérieur même de l'établissement scolaire, un élément central au développement d'une école plus inclusive.

## NOTES

1. Dans le contexte de cette recherche, signaler un élève consiste à identifier ses besoins afin de lui octroyer une éventuelle mesure d'aide dans le cadre de sa scolarité.
2. Cet état de fait conditionne la suite du texte concernant l'utilisation des termes intégration et inclusion. Le terme intégration sera utilisé en référence aux éléments contextuels du canton suisse concerné par cette recherche. Le terme d'inclusion sera utilisé en référence au développement d'une école pour tous au sens où nous l'avons défini au début de l'article.

## RÉFÉRENCES

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Londres, Angleterre : Falmer Press.
- Allman, D. (2013). The sociology of social inclusion. *SAGE Open*, 3(1), 1-16.
- Assemblée fédérale de la Confédération suisse. (2014). *Loi fédérale sur la protection des données*. Berne, Suisse : Auteur.

- Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G. et Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Education et francophonie*, XXXIX(2), 207-226.
- Bless, G. (2004). Intégration scolaire : aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. Dans M. De Carlo-Bonvin (dir.), *Au seuil d'une école pour tous* (p. 13-26). Lucerne, Suisse : CSPS.
- Bruggink, M., Goei, L. et Koot, H. M. (2013). Characteristics of teacher-identified students with special educational needs in Dutch mainstream primary education. *Educational Research*, 55(4), 361-375.
- Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*. Paris, France : PUF.
- Charmillot, M. et Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, Hors série n°3*, 126-139.
- Conférence des directeurs des Hautes Écoles pédagogiques (CDHEP). (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques*. Neuchâtel, Suisse : Auteur.
- Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques et autres institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin (CDHEP). (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques*. Neuchâtel, Suisse : Auteur.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berne, Suisse : Auteur.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2014). *Procédure d'évaluation standardisée (PES). Instrument du concordat sur la pédagogie spécialisée pour la détermination des besoins individuels en vue de l'attribution de mesures renforcées*. Berne, Suisse : Auteur.
- Crahay, M. (2002). La recherche en éducation : une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale. Dans F. Leutenegger et M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 253-275). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Crahay, M. et Chapelle, G. (2009). Pour une différenciation pédagogique sans stigmatisation. Dans M. Crahay et G. Chapelle (dir.), *Réussir à apprendre* (p. 11-29). Paris, France : PUF.
- Croll, P. et Moses, D. (2003). Special educational needs across two decades: Survey evidence from English primary schools. *British Educational Research Journal*, 29(5), 731-747.
- Dénervaud, F., Kuenlin, C., Sieber, M. et Vagnières, M. (2015). Utilisation de la procédure d'évaluation standardisée (PES) dans la partie francophone du canton de Fribourg : une évaluation ajustée aux besoins de l'élève. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 27-34.
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-111). Montréal, QC : Gaétan Morin.
- Direction de l'instruction publique, de la culture et des sports (DICS). (2015). *Concept de pédagogie spécialisée du canton de Fribourg*. Fribourg, Suisse : Auteur.
- Direction de l'instruction publique, de la culture et des sports (DICS). (2016). *Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire*. Fribourg, Suisse : Auteur.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L. et Lafranchise, N. (2011). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Montréal, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Frاندji, D. et Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques ». *Education et formations*, 80, 95-108.
- Gadeau, L. et Billon-Galland, I. (2003). La demande d'aide auprès du psychologue scolaire. Une enquête relative à 383 « signalements scolaires ». *Psychologie et éducation*, 54, 13-28.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris, France : Les Editions de Minuit.
- Graham, L. et Janukainen, M. (2011). Wherefore art thou? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26(2), 263-288.
- Graham, L. et Sweller, N. (2011). The inclusion lottery: Who's in and who's out? Tracking inclusion and exclusion in New South Wales government schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 941-953.

## Signaler un élève pour répondre à ses besoins particuliers ou soulager le système?

Gremion, L. (2012). *Les coulisses de l'échec scolaire*. (Thèse de doctorat). Repéré à <https://archive ouverte.unige.ch/unige:22847>

Gremion, L. (2013). Les mauvais mois ou la discrimination arbitraire des enfants de milieux modestes et immigrés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(63), 231-246.

Juan, S. (1999). *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris, France : Armand Colin.

Kurzban, R. et Leary, M. R. (2001). Evolutionary origins of stigmatization: The functions of social exclusion. *Psychological Bulletin*, 127(2), 187-208.

Landry, R., Ferrer, C. et Vienneau, R. (2002). La pédagogie actualisante : un projet éducatif. *Éducation et francophonie*, XXX(2), 257-286.

Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G. et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter – Revue européenne de recherche sur le handicap*, 7(2), 93-101.

Miles, M. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris, France : Auteur.

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2016). *Déclaration d'Incheon et cadre d'action. Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. Paris, France : Auteur.

Organisation mondiale de la santé (OMS). (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (CIF). Genève, Suisse : Auteur.

Pelgrims, G. (2010). Le passage en classe spécialisée : une transition jalonnée d'implicites. *L'Éducateur*, 2010(spécial), 22-24.

Pelgrims, G. et Doudin, P.-A. (2000). La discrimination des garçons : biais dans le processus de réorientation. *Psychoscope, Journal de la Fédération Suisse des Psychologues*, 5, 11-14.

Pelgrims Ducrey, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classe ordinaire et spécialisée : des prévisions aux contraintes. *Revue française de pédagogie*, 134, 147-166.

Petit-Ballager, F. (2009). Signaler l'élève difficile : de l'aide préventive à la gestion précautionneuse. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 9, 229-243.

Ramel, S. et Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 47-75.

Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. et Olli-Pekka, M. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.

Schubauer-Leoni, M.-L. (1999). Les élèves déclarés en difficulté à l'école primaire. Une étude auprès d'enseignants titulaires et d'enseignants du soutien pédagogique. Dans A. Bürlin et G. Sturmy-Bossart (dir.), *Apprendre les uns des autres : conférences plénières du Congrès suisse de pédagogie spécialisée* (p. 37-56). Lucerne, Suisse : SPC.

Sticker, H.-J. (2013). *Corps infirmes et sociétés*. Paris, France : Dunod.

ISABELLE NOËL est professeure à la Haute École pédagogique de Fribourg (Suisse), chercheuse dans l'Unité de recherche Inégalité, diversité et institution scolaire (IDIS) et au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS). Ses intérêts scientifiques portent sur la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves par l'institution scolaire, le développement professionnel des enseignants dans le domaine de l'éducation inclusive et la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive. [noeli@eduf.fr](mailto:noeli@eduf.fr)

ISABELLE NOËL is a professor at the Haute École pédagogique de Fribourg (Suisse), and a researcher in the Unité de recherche Inégalité, diversité et institution scolaire (IDIS) and at the Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS). Her research interests focus on the consideration of students' heterogeneity by educational institutions, the professional development of teachers in the field of inclusive education, and pedagogical differentiation from an inclusive perspective. [noeli@eduf.fr](mailto:noeli@eduf.fr)

# L'EXCLUSION PONCTUELLE DE COURS DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE FRANÇAIS : LES EFFETS D'UNE PRATIQUE PUNITIVE BANALISÉE

JULIEN GARRIC *Aix Marseille Université*

**RÉSUMÉ.** L'exclusion ponctuelle de cours est, dans l'enseignement secondaire français, une routine de la gestion des problèmes de discipline qui contribuerait au décrochage scolaire. Cet article décrit les pratiques enseignantes consistant à renvoyer des élèves de classe et leur prise en charge par les services de vie scolaire dans trois collèges de l'éducation prioritaire. Il s'appuie sur des entretiens menés avec les personnels de ces établissements, sur des observations de cours et d'espaces de vie scolaire. Les résultats dévoilent la participation de cette pratique à la construction de la carrière de déviant des élèves. Au regard de ce processus favorisant le décrochage, les pratiques d'une éducation inclusive sont discutées, en particulier dans une perspective de formation initiale des enseignants.

## CLASSROOM EXCLUSION IN FRENCH SECONDARY EDUCATION: THE EFFECTS OF A BANALIZED PUNITIVE PRACTICE

**ABSTRACT.** In French secondary education, classroom exclusion is a routine treatment of disciplinary problems which contributes to school dropout. This article looks at the teaching practice of excluding students from class and their charge through school life services in three priority education middle-schools. It is based on interviews with the stakeholders of these institutions and on classroom and school life observations. The results reveal that this practice contributes to the construction of deviant careers for students. In light of this process that encourages student drop out, inclusive educational practices are discussed, especially regarding initial teacher training.

La gestion de l'hétérogénéité des élèves dans le système éducatif français est une préoccupation centrale depuis la vague de massification qu'a connu l'enseignement secondaire des années 1960 à 1990 (Prost, 1986). La prise en charge des désordres scolaires (Barrère, 2002) devient une part essentielle de l'activité enseignante, particulièrement durant les années de collège considérées comme un passage délicat (Zaffran, 2012). Le projet de démocratisation porté par le collège unique (Merle, 2017), contrarié par la mise en concurrence des établissements et la constitution de classes de niveau provoquant des phé-

nomènes de ségrégation (Payet, 1997a). Dans un contexte de fragmentation urbaine qui recompose les territoires scolaires (Audren, 2012), certains collèves et certaines classes sont confrontés à de forts regroupements sociaux et ethniques (Lorcerie, 2003). Le système éducatif français attaché aux principes de mérite et de sélection (Baudelot et Estabiet, 2009) est tenté par des stratégies de tri passant par des filières de relégation (Garnier, 2016). L'existence de ces sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA, accueillant des collégiens aux difficultés scolaires graves et persistantes), dispositifs relais (accueillant temporairement des collégiens en risque de marginalisation scolaire) ou Unité Locale d'Inclusion Scolaire (ULIS, destinées aux élèves handicapés), témoignent de la difficulté de notre école à accepter la diversité. L'inclusion dans un collège réellement unique resterait alors un horizon pour un système éducatif qui sous-traite les élèves en difficulté dans des dispositifs adaptés (Barrière, 2013, Moignard et Ouafki, 2015).

La déclaration de Salamanque marque un tournant décisif pour faire de l'inclusion la norme en termes de politiques éducatives (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1994). En France, la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, constitue un changement de perspective dans la prise en charge des différences. La scolarisation en milieu ordinaire devient un droit, quelle que soit la différence de l'élève et les besoins éducatifs particuliers qu'elle implique. La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république conforte ce principe d'inclusion. Cependant, quand le conseil de l'Europe préconise l'adoption de pratiques inclusives ouvertes à la diversité dans un dialogue interculturel (Conseil de l'Europe, 2008), le ministère de l'Éducation Nationale français privilégie le principe républicain d'égalité, retirant la référence au terme « interculturel » du discours administratif (Lorcerie, 2003). En optant pour une vision restrictive de la notion de diversité, la France court le risque de limiter la conception de l'inclusion à la prise en charge de besoins individuels (Gardou, 2005) plutôt que de « mettre à l'aise à la fois les enseignants et les élèves dans leur diversité et à la voir comme un défi et un enrichissement de l'environnement d'apprentissage plutôt que comme un problème » (UNESCO, 2005, p. 14). Ainsi, l'identification par certains enseignants de particularismes chez leurs élèves constitue l'un des points de départ d'une logique de rejet. Ceux-ci perçoivent la différence comme ingérable, source de souffrances, à la fois pour l'élève stigmatisé, mais aussi pour le groupe qui l'accueille, quand d'autres considèrent cette différence comme une richesse, soucieux de maintenir « tout le monde à bord » (Zay, 2012, p. 73). J'adopterai ici une définition de la notion d'inclusion s'inscrivant dans une perspective transformative de l'école : l'éducation inclusive se conçoit alors comme une construction, une cible à atteindre qui passe par « des actions concrètes même petites » (Rousseau, Bergeron et Vienneau, 2013, p. 75), des pratiques entre autres pédagogiques et éducatives, favorisant la présence, la participation et

la réussite de tous les élèves, quelles que soient leurs différences, dans un contexte de diversité multiculturelle (Ainscow, 2008).

L'existence d'un service annexe de prise en charge des élèves dans les établissements du secondaire est une particularité du système éducatif français (Picquenot et Vitali, 2007). La division du travail éducatif, avec le développement de postes de « techniciens » chargés de s'occuper des élèves n'ayant pas les prérequis nécessaires (Tardif et Levasseur, 2010), prend ici une tournure particulière avec les « services de vie scolaire » constitués d'équipes d'assistants d'éducation (AED), personnels peu qualifiés, chargés de tâches de surveillance et de soutien. Ces équipes sont dirigées par les Conseillers Principaux d'Éducation (CPE), héritiers des « surveillants généraux », personnels chargés de faire régner l'ordre dans les lycées aux 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles, (Condette, 2013). Les enseignants peuvent ainsi se décharger de la partie indigne de leur travail, le « sale boulot » (Hughes, 1996, p. 81), vers les CPE et les AED (Payet, 1997b). Cette réalité se concrétise par une punition qui permet aux enseignants de renvoyer les fauteurs de troubles « à la vie scolaire » : l'exclusion ponctuelle de cours.

Je propose ici de décrire et d'analyser les pratiques et les discours qui conduisent les enseignants à exclure des élèves de leurs classes et la manière dont ils sont pris en charge par les services de vie scolaire. Je m'appuie sur les données recueillies lors d'une recherche ethnosociologique menée dans trois collèges de l'éducation prioritaire d'une métropole du sud de la France, dans un des quartiers les plus pauvres d'Europe. J'ai choisi ces établissements où l'exclusion de cours est une pratique massive, dans une logique d'échantillonnage non pas aléatoire ou représentatif mais théorique, afin d'observer et analyser la diversité de l'exclusion sur des terrains où elle se multiplie (Glaser et Strauss, 2010).

Dans le contexte d'un environnement scolaire dégradé et paupérisé, je chercherai à montrer comment l'observation et l'analyse des positionnements différenciés des enseignants par rapport à l'exclusion de cours, peuvent nous éclairer sur l'exclusion et le décrochage scolaire, mais aussi sur des stratégies éducatives et pédagogiques qui pourraient participer à un processus inclusif.

Je montrerai d'abord comment les élèves déviants sont étiquetés avant leur entrée au collège. Je décrirai ensuite le processus d'affiliation des enseignants débutants à la pratique de l'exclusion, puis comment la majorité des enseignants cherche à protéger le groupe d'une minorité déviante et comment les élèves exclus confortent leur carrière déviante par leur expérience dans des espaces de relégation disqualifiés. Enfin, je mettrai en lumière les actions concrètes qui permettent à certains enseignants d'éviter l'exclusion cherchant ainsi à ce que tous les élèves, quelles que soient leurs différences, puissent apprendre ensemble.

Les textes réglementaires désignent l'exclusion ponctuelle de cours comme une punition qui doit être appliquée « dans des cas très exceptionnels » (Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2014) pour répondre à « un manquement

grave » (MEN, 2000). Sur le terrain (Douat, 2016), on constate pourtant une multiplication des mesures de « renvoi ». Le code de l'éducation (2019) rappelle que les enseignants « sont responsables de l'ensemble des activités scolaires des élèves » (art. L912-1 paragr. 1) : dans l'intérêt général, ils peuvent « sortir » un élève de leurs classes. Ces mises à l'écart, pour des motifs très divers, participeraient de leur liberté pédagogique. Cette mesure est communément reliée, dans les discours institutionnels, au décrochage scolaire : en privant certains élèves d'heures d'apprentissage en particulier dans les établissements de l'éducation prioritaire (Mons, 2016), elle accentuerait la reproduction des inégalités. Mesure opaque, l'exclusion de cours est tour à tour qualifiée par les autorités hiérarchiques de « scandale » (Bargas, 2014) ou de « dysfonctionnement » (Inspection générale de l'Éducation nationale [IGEN], 2013) accentuant les phénomènes d'absentéisme et de déscolarisation (Douat, 2011).

Cette punition a pourtant été adoptée par les tenants des pédagogies nouvelles (Dewey, 1968 ; Montessori, 1958). Elle n'a alors de sens que dans la mesure où l'élève peut, à la suite de sa mise à l'écart, réintégrer symboliquement le groupe (Prairat, 2011). Le risque concerne les élèves déjà en marge de la société qui pourraient, à travers ces renvois répétés, amorcer une désaffiliation plus profonde. Forme de sanction contemporaine, l'exclusion s'inscrit dans le développement de structures adaptées à la prise en charge des déviants (Foucault, 1975) dans une logique de gestion clinique des corps indisciplinés (Prairat, 1994). Elle témoigne de la confrontation de deux cultures à légitimité inégale (Delay, 2015) : celle des classes populaires et celle de l'école, dans un processus de domination (Grignon et Passeron, 1985). Les enseignants appliquent des normes culturelles, sociales et physiques qui les poussent à extraire de l'espace noble de la classe les corps indésirables (Millet et Thin, 2007). Associée à une question vive d'éducation – le décrochage scolaire – l'exclusion de cours est paradoxalement l'objet de peu de recherches, la seule étude quantitative étant déjà ancienne (Grimault-Leprince, 2007).

## CADRE THÉORIQUE

L'interactionnisme symbolique et la sociologie de la déviance (Becker, 1963) appliqués à l'éducation (Sembel, 2015), permettent de sortir d'une logique qui naturaliserait les comportements des élèves pour s'attacher à la façon dont l'école co-construit la déviance dans les interactions entre les enseignants et les élèves. Cette posture est nécessaire à l'étude des désordres scolaires considérés communément comme hérités de contextes sociaux étrangers à l'école. Je montrerai au contraire comment les adultes de la communauté scolaire peuvent en attribuant aux adolescents des stigmates (Goffman, 1963) désigner « les déviants en édictant des règles dont l'infraction constitue la déviance et en appliquant ces règles à certaines personnes pour les cataloguer comme étrangers au groupe » (Becker, 1963, p. 9). Dans le cadre de leur liberté pédagogique les enseignants sont à la fois des « créateurs », et des « défenseurs de normes »,

en charge de définir des règles et de les appliquer (Becker, 1963, p. 171). La tolérance par rapport aux désordres scolaires dépend en grande partie des « perspectives » des enseignants par rapport aux élèves : je distinguerai ainsi des « isolateurs » et « des provocateurs de déviance » (Woods, 1990, p. 58). Cette approche qualitative me permet de saisir « l'ordre négocié » (Strauss, 1992) au-delà du cadre prescrit : elle pousse à appréhender la manière dont une pratique occulte, invisibilisée par l'institution, fabrique la réalité sociale « par le bas » dans les interactions entre ses membres (Simmel, 1999). J'inscris ainsi mon travail dans la continuité des travaux qualitatifs de sociologie de l'éducation qui démontrent la participation active des enseignants et de leurs routines punitives ou pédagogiques dans la construction de la déviance scolaire (Ayrat, 2009; Douat, 2011; Rubi, 2015). Cette contribution apporte un éclairage sur une mesure préliminaire aux exclusions temporaires étudiées par Moignard (2015), Moignard et Rubi (2013) ou Moignard et Ouafki (2015).

## MÉTHODOLOGIE

À l'occasion d'une immersion de type ethnographique (Payet, 2016), j'ai réalisé des entretiens semi-directifs auprès d'enseignants ( $N = 51$ ), de CPE ( $N = 6$ ), de principaux ( $N = 3$ ) et d'AED ( $N = 10$ ), ainsi que des observations de classes (17 heures), d'espaces de vie scolaire (30 heures) et de salles des professeurs (espace de travail et de repos des enseignants dans les établissements de l'enseignement secondaire français) (30 heures). J'ai enregistré les entretiens et les observations en salle de classe et en vie scolaire, puis complété ces enregistrements par des prises de note dans un carnet de terrain. J'ai intégralement retranscrit les enregistrements audio des entretiens et des observations. Cette étude s'est déroulée au cours de deux années scolaires (2016-2017 et 2017-2018) dans trois collèges de taille moyenne (scolarisant 550 élèves chacun environ) situés dans un périmètre urbain enclavé et paupérisé proche du centre-ville, accueillant une population très défavorisée socialement (85 % d'élèves boursiers) : en 2016-2017 dans le cadre de mon mémoire de master, dans le collège n°1, puis en 2017-2018 dans le cadre de ma thèse de doctorat dans les trois collèges.

Je me suis inséré dans ces établissements, participant à leur vie quotidienne jusqu'à faire « partie des meubles » (Becker, 2002). J'ai construit les guides d'entretien autour des questions des désordres scolaires, des activités permettant de les réguler (en particulier l'exclusion de cours), et des modalités de prise en charge des exclus. Dans une logique d'explicitation des pratiques (Vermersch, 1996), il m'a fallu adopter une attitude empathique et engagée dans l'enquête (Gotman, 1985), en étant souvent pris à parti dans les conflits entre enseignants, vies scolaires et directions, acceptant alternativement les points de vue des différents groupes de ces collèges, sans pour autant me positionner dans un « relativisme subjectiviste » (Delay, 2015), mais en cherchant à montrer la réalité des points de vue irréconciliables, « sans compromis possibles » et « également fondés en raison sociale » (Bourdieu, 1993, p. 9).

J'ai analysé les données ainsi recueillies selon une méthode compréhensive (Dumez, 2016) : les transcriptions des entretiens et observations ont été codées afin de mettre en lumière les systèmes de valeurs et les catégories opératoires des acteurs enquêtés en cherchant des récurrences ou des oppositions thématiques dans l'ensemble des données recueillies (Kaufmann, 2016).

Dans les collèges enquêtés, la comptabilisation des exclusions n'est pas fiable mais permet cependant de catégoriser les acteurs. Sur 900 à 1300 exclusions enregistrées selon ces établissements au cours d'une année scolaire (2017-2018), une minorité d'enseignants enquêtés exclut des élèves de leurs classes très régulièrement, plusieurs fois par jour, parfois toutes les heures. Je les appelle « les systématiques ». Ces « provocateurs de déviance » (Woods, 1990) cumulent à eux seuls la moitié du nombre total d'exclusions. Une minorité plus restreinte, « les résistants », « isolateurs de déviance » n'exclut jamais d'élèves. Enfin, la grande majorité, « les routiniers » exclut des élèves régulièrement, alimentant ainsi l'autre part des exclusions. J'ai choisi les enseignants de manière à constituer un échantillonnage représentatif de ces trois établissements en termes d'âge, de genre, d'ancienneté et de pratique de l'exclusion.

Les Tableaux 1-4 catégorisent les personnels enquêtés. Dans la suite de l'article, j'ai utilisé des pseudonymes pour les présenter tout en garantissant l'anonymat et faciliter la lecture.

Le Tableau 1 précise le nombre et le pourcentage des enseignants qui excluent, peu, régulièrement et très régulièrement des élèves.

**TABLEAU 1. Profil des enseignants (n = 50)**

Caractéristiques	Données
Nombre d'exclusions prononcées au cours de 2017-2018	Résistants : (moins de 2 exclusions) 18 % des enquêtés Routiniers : (3-40 exclusions) 58 % des enquêtés Systématiques : (40 exclusions et plus) 24 % des enquêtés
Ancienneté dans l'éducation	Débutants : moins de 3 ans (22 %) Jeunes : 4-8 ans (22 %) Confirmés : 9-17 ans (34 %) Chevronnés : 17 ans et plus (22 %)
Répartition des enseignants	Collège : n°1 (44 %), n°2 (32 %) n°3 (24 %) Âge : moins de 35 ans (34 %), 35-50 ans (56 %), 50 ans et plus (10 %) Genre : femme (62 %), homme (38 %) Statut : titulaires (88 %), contractuels et remplaçants (12 %)

Le Tableau 2 précise le genre, l'âge et l'ancienneté des chefs d'établissement interrogés.

TABLEAU 2. Profil des chefs d'établissement (n = 3)

Caractéristiques	Données
Répartition des chefs d'établissements	Collège n°1 : femme, 48 ans, 21 ans dans l'éducation, 9 dans la fonction, 4 sur ce poste Collège n°2 : femme, 58 ans, 32 ans dans l'éducation, 8 ans dans la fonction, 2 sur ce poste Collège n°3 : homme, 60 ans, 38 ans dans l'éducation, 13 ans dans la fonction, 6 sur ce poste

Le Tableau 3 précise les caractéristiques en genre, âge, ancienneté et statut des CPE interrogés.

TABLEAU 3. Profil des CPE (n = 6)

Caractéristiques	Données
Ancienneté dans l'éducation	Débutants : moins de 3 ans (2) Jeunes : 4-8 ans (2) Confirmés : 9-17 ans (1) Chevronnés : 17 ans et plus (1)
Répartition des CPE	Âge : moins de 35 ans (3), 35-50 ans (2), 50 ans et plus (1) Genre : femme (5), homme (1) Statut : titulaires (4), contractuels et remplaçants (2)

Le Tableau 4 précise les caractéristiques en genre, âge et ancienneté des AED interrogés.

TABLEAU 4. Profil des AED (n = 11)

Caractéristiques	Données
Ancienneté dans l'éducation et l'établissement	Nouveaux : moins de 1 an (7) Installés : 2-5 ans (3) Anciens : 6 ans (1)
Répartition des AED	Âge : moins de 27 ans (7), 28-30 ans (2), 48 ans et plus (2) Genre : femme (5), homme (6)

## RÉSULTATS

### *Constituer les classes : un premier étiquetage*

À la fin de l'année scolaire, les enseignants du collège, selon les indications de ceux des écoles primaires, composent les classes de façon à y répartir les élèves problématiques. Un premier étiquetage est ainsi réalisé : « Nous, ce qu'on demande c'est un positionnement aussi au niveau du comportement et de l'attitude des élèves et aussi savoir s'y a d'autres difficultés qui n'ont rien à voir avec la scolarité. » (Pascale, Lettres, chevronnée, routinière, 51 ans). Cette répartition va catégoriser les élèves en marquant les stigmates dont ils sont porteurs (Goffman, 1963). Les enseignants ont assimilé les attributs scientifiques qui peuvent être accolés aux difficultés des élèves : l'ensemble des troubles en « dys » (dyslexie, dyscalculie, dysorthographe, etc.), mais aussi ceux du comporte-

ment (hyperactivité, autisme, TOC, etc.). L'attribution de symptômes, si elle ne repose pas nécessairement sur un avis scientifique, permet d'essentialiser les difficultés et en particulier celles de comportement en catégorisant les verdicts scolaires par l'emploi de vocabulaire psychologisant ou médicalisant (Delay, 2015). Dans le cas où l'information a mal circulé entre l'école et le collège, les enseignants du secondaire soupçonnent leurs collègues de velléités de dissimulation : « alors après je comprends que ça soit compliqué, nous-mêmes parfois on a des difficultés à sti..., on a pas envie de stigmatiser nos élèves, on se dit qu'il y a des choses qui peuvent changer » (Pascale). S'ils se disent que des choses peuvent changer, les enseignants attribuent à ces informations une valeur prédictive. Dès le mois d'octobre, ils sont en mesure de mettre, face au nom de chaque élève, un symptôme particulier (petite délinquance, arrivée récente en France, problèmes familiaux, vision ou audition défaillante, troubles du comportement). Pour ces enseignants, ces élèves ne sont pas à leur place : ils auraient dû être pris en charge dans un dispositif adapté. S'ils sont arrivés au collège, c'est soit un héritage de l'école primaire « ces élèves ont un parcours scolaire très difficile qui a commencé à se dégrader déjà à l'école primaire » (Philippe, Langues, jeune, systématique, contractuel, 42 ans) soit que les familles ont refusé une orientation : « un élève... qui relevait d'ULIS et pas de SEGPA, qui était dans une classe standard parce que les parents refusaient de faire la démarche » (Sarah, Mathématiques, chevronnée, systématique, 42 ans). Ils n'ont pas leur place ici : ce verdict délégitime l'élève dans sa position scolaire, à partir de ce qui le constitue et dédouane en même temps l'école de sa responsabilité. Les enseignants renvoient alors vers le CPE, ou la direction, la responsabilité de trouver une place adaptée :

En sixième, un ou deux qui avaient vraiment des comportements hors norme... ils se levaient, ils criaient, des choses intolérables, y avait des gros problèmes de comportement parce que y a un moment donné, là, pour que la séance ait lieu, tu es obligé d'exclure l'élève... Après c'est un travail qui va au-delà de nous, c'est le travail des CPE. (Jean, Lettres, chevronné, routinier, 49 ans)

Cette orientation est conçue pour le bien-être de l'élève :

Ici il y a un dispositif relais : on y met souvent des élèves difficiles. Là quand je les croise dans la cour, je vois qu'ils sont beaucoup plus contents : quelque part je dirais même épanouis de les mettre à travailler sur des choses pratiques, faire des activités manuelles ça les détend, ça leur permet de voir qu'ils sont en mesure de faire quelque chose » (Philippe).

Ces représentations nous rappellent que l'éducation inclusive est loin de faire l'unanimité chez les enseignants (sur les 50 enquêtés, seulement 12 se positionnent dans le sens d'une école pour la réussite de tous) ; au contraire, si le collège unique est rarement ouvertement remis en cause, certains considèrent qu'un enseignement manuel serait plus adapté aux enfants des classes populaires.

### *Comment on apprend à exclure*

Il est difficile pour de jeunes enseignants, de ne pas recourir à l'exclusion pour apaiser l'ambiance de leurs classes. Les plus expérimentés décomplexent les débutants : « on en discute en début d'année, on sait de toute façon quand ça se passe mal, donc on va les voir et on leur explique que si ça se passe mal faut pas hésiter à exclure... » (Marc, Histoire, chevronné, ancien, routinier, 46 ans). L'affiliation au groupe des « routiniers » est facilitée par l'absence de formation initiale consistante sur cette pratique : « J'ai rien appris sur ça à l'ESPE [École Supérieure du Professorat et de L'Éducation], ça c'est sûr... » (Mylène, Lettres, débutante, résistante, 28 ans) et par l'exemplarité d'une pratique efficace : « mon collègue d'anglais Steve, exclut très régulièrement et il a le calme en anglais avec cette classe... c'est pour ça que je me dis que je vais me mettre à exclure » (Stéphanie, Lettres, débutante, systématique, 28 ans). Cet apprentissage est décrit par Mathieu (Mathématiques, chevronné, résistant, 48 ans) :

On leur dit : « voilà, n'hésite pas en début de carrière quand tu as du mal dans les classes, tu en vires un ou deux, si tu penses que tu pourras être plus efficace, sans ces gamins-là, tu les vires, tu prends tes marques avec vraiment ceux qui sont là et après tu pourras les réintroduire... ». N'empêche que c'est tellement confortable, j'imagine, de virer les deux plus chiants à chaque heure et de travailler avec les autres que forcément c'est un truc tu dis : « ouais, mais attends, là ça marche bien, pourquoi je me mettrai maintenant à essayer de ramener les deux autres qui vont forcément m'embêter et embêter tout le cours? »

L'exclusion devient ainsi une routine dans la gestion de classe dont on a du mal à se défaire lorsqu'on a construit sa pratique sur cette première expérience.

### *Le groupe plutôt que l'individu*

La majorité des enseignants cherche à mettre à l'écart les élèves inadaptés pour protéger les autres : « c'est quand on se retrouve à avoir une classe complète qui adhère à une démarche et un élève dont l'objectif évident est de foutre en l'air le travail de tous les autres : je le garde pas... » (Sylvie, Langues, confirmée, routinière, 40 ans). Les enseignants considèrent que ces élèves se présentent délibérément dans la perspective de mettre à mal l'apprentissage de leurs camarades faibles scolairement, mais désireux de progresser et volontaires. L'enseignant peut être amené à interpellé la classe, prise à témoin de la nécessité de se débarrasser du gêneur :

Maintenant y a tes petits camarades qui aimeraient bien bosser... Parce qu'ils le disent en plus entre eux... au bout d'un moment : « vous ne voulez pas je le sors? vous voulez pas? vous avez envie de bosser? Oui oui oui oui... Alors très bien, alors dégage... » (Sylvie)

Comme tout, d'après ces enseignants, a été tenté pour maintenir l'élève en classe, la décision prise devient inévitable :

L'élève qui vraiment est dans un état qui lui permet pas de... Qui perturbe la classe, et après avoir sorti toutes les procédures possibles, on voit bien que ça va pas du tout, ce jour-là il y est pas, il faut le sortir, il faut sauver la classe. » (Jean)

L'exclusion est alors un sacrifice nécessaire si l'on considère les gains qu'elle représente pour la communauté : « elle est vraiment un petit prix à payer par rapport à la sauvegarde qu'on fait. » (Mourad, Langues, chevronné, systématique, 53 ans). Ces enseignants jugent que la majorité des élèves de REP+ (Réseaux d'éducation prioritaire renforcée) souhaite participer au projet porté par l'école républicaine, malgré un niveau scolaire très faible. Pourtant quelques individus cherchent à empêcher le déroulement du cours. Ce comportement peut en partie leur échapper : il correspond à un contexte social ou familial qui a éloigné l'élève de la scolarité. L'empathie sincère des enseignants pour ces élèves ne leur fait pas oublier l'objectif principal : sauver ceux qui en ont la possibilité et la volonté. La mise à l'écart de ceux qui ne peuvent ni ne veulent réussir est un mal nécessaire. On voit comment ces perspectives mettent à mal la logique d'une éducation inclusive. Prendre en compte la minorité la plus éloignée de la forme scolaire serait incompatible avec la réussite de la majorité.

#### *Ceux qui passent du temps en classe, ceux qui passent du temps dans le bureau*

L'exclusion entérine l'entrée des élèves dans une carrière déviante (Depoilly, 2013) : les CPE utilisent alors le « casier » des élèves en fonction de la récurrence de leur passage par la vie scolaire. Une distinction est faite entre les élèves « connus » et les « pas connus ». René (CPE, confirmé, 40 ans) explique ainsi à un élève :

Tu vois lui, il est connu et on va s'occuper de lui. Farid je le connais bien, c'est pas la première fois que je le vois. Toi, de la cinquième je te connais pas. Je t'ai vu peut-être une fois, pour une histoire l'année dernière, mais ça s'est bien passé pour l'instant avec toi, je te connais pas. Depuis le début de l'année, tu es venu dans mon bureau déjà trois fois, tu vois, c'est mauvais signe ça. (Observation 14/09/2017 collège n°1).

Les « connus » passent, de l'aveu des AED et des CPE, plus de temps en vie scolaire qu'en classe. Les élèves sont ainsi divisés en deux groupes :

Vous n'êtes pas des habitués du bureau... ne tombez pas là-dedans, choisissez le bon côté, d'accord... y a le côté de ceux qui passent du temps dans le bureau, et y a le côté de ceux qui passent du temps en classe... (René, observation 02/02/2018 collège n°1).

« Ceux qui passent du temps au bureau », y cherchent une forme de réconfort :

Ces quelques élèves, en fait ont plutôt des relations privilégiées avec nous... dans leur vie familiale... c'est compliqué... ou ils sont en foyer, ou c'est compliqué... donc la vie scolaire, je trouve, elle contient aussi, un espace hyper affectif entre ces enfants-là qui sont un peu... indésirables ou perturbateurs et à la vie scolaire ils ont une place. (Esther, AED, nouvelle, 26 ans).

Les personnels de vie scolaire constatent le plaisir de ces élèves à se libérer des contraintes de la classe : « c'est trop bien en perm, c'est bon j'avais m'faire exclure... ils le disent, et puis même en permanence, on le ressent... » (Célia, AED, installée, 30 ans) et identifient ainsi des stratégies permettant de regagner cet espace protégé : arriver en retard en classe, par exemple, offre aux enseignants un prétexte pour refuser l'élève indésirable, et à l'élève une porte de sortie. Dans deux de ces établissements, l'exclusion pour retard est extrêmement régulière, rarement comptabilisée parce que banalisée : toutes les heures, deux à trois élèves sont envoyés à la vie scolaire quelques minutes après que ne retentisse la sonnerie.

À leur arrivée en vie scolaire, les élèves sont filtrés en fonction de leur degré d'étiquetage. Si un élève exclu exceptionnellement sera reçu par les CPE, ceux exclus régulièrement génèrent un ras-le-bol de la part de l'enseignant qui anticipera et pourra renvoyer l'élève pour un motif anodin :

C'est-à-dire que comme ils sont souvent exclus, ça arrive quand même et je l'ai déjà vu... le professeur qui avait déjà la fiche d'exclusion pré-remplie avec le nom d'élève. Donc là, quoi qu'il fasse, de toute façon il va être dehors. (Principale collège n°2).

La gestion du flux d'élèves par les AED est fonction de la saturation relative du service. Les exclus peuvent attendre longtemps avant de rencontrer les CPE. Ils peuvent faire des allers-retours entre la salle de classe et la vie scolaire, les adultes se renvoyant l'élève sous prétexte de demander un rapport ou du travail. Si les CPE sont occupés, les élèves peuvent être envoyés directement en salle d'étude. Ils peuvent être à nouveau exclus de salles d'étude surchargées et renvoyés chez les CPE ou les principaux. Les exclus se retrouvent fréquemment derrière un bureau installé dans la salle d'accueil de la vie scolaire, au milieu des AED. Ils peuvent s'y assoupir ou assister passifs à des bavardages triviaux, entourés d'adultes qui consultent leurs téléphones portables, au milieu des mouvements, des élèves qui passent à la vie scolaire pour une information. L'ennui et l'attente, dans des lieux inadaptés, sont le quotidien de ces élèves qui trouvent paradoxalement dans ces entre-deux l'occasion de se libérer de la forme scolaire et d'expérimenter une relation avec les adultes : « je pense les enfants aiment bien venir... mais c'est bien aussi peut-être, c'est peut-être productif à d'autres échelles... mais... ils aiment beaucoup les CPE par exemple, c'est des gens importants dans leur quotidien... très importants » (Esther).

### *Les négociations pour le conseil de discipline*

Une des solutions pour mettre fin à cette situation est le conseil de discipline :

On sent qu'il y a un conseil de disc. pas loin, on se dit ça fera du bien à tout le monde, on sait que l'exclusion de cours va apporter un peu d'eau au moulin. Ça, ça m'est arrivé avec un élève, oui effectivement. Parce que je pensais qu'il était vraiment dangereux et nuisible pour sa classe et pour lui-même et qu'on n'était pas la structure adaptée pour lui. (Maryline, Sciences, confirmée, routinière, 40 ans)

La répétition des exclusions étoffe le dossier en vue de l'exclusion définitive, là encore prononcée dans l'intérêt de l'élève qui pourra ainsi trouver une place adaptée à sa situation : « enfin y a des dispositifs qui sont mis en œuvre pour eux... ou alors on les inscrit en atelier relais, ils vont être exclus / inclus dans le collège, pendant un jour, deux jours, trois jours, une semaine. » (Martha, Histoire, confirmée, routinière, 38 ans).

La stratégie mise en œuvre est alors l'exclusion systématique, le processus de désaffiliation suivant son cours de façon presque naturelle :

J'ai le souvenir de deux élèves, une jeune fille de cinquième et un garçon de troisième qui ont eu depuis le tout premier jour un comportement très difficile à gérer et que je me suis retrouvé à exclure je dirais à chaque cours et qui maintenant depuis les vacances de Noël sont en classe relais. (Philippe)

Ce parcours vers le conseil de discipline est source de conflits entre les différents personnels de l'établissement :

Et ça c'est régulièrement, on a des enjeux comme ça dans le collège : il va y avoir, autour d'un élève où se cristallisent les tensions, alors ça va être sur l'exclusion de cours, puis sur l'exclusion temporaire, puis sur un conseil de discipline, où y a une partie de l'équipe qui est soupçonnée de protéger un élève et l'autre partie de l'équipe enseignante qui est soupçonnée de vouloir absolument la peau de l'élève. (René)

Si les enseignants reconnaissent volontiers le lien entre le décrochage scolaire et ces exclusions répétées, ils ne se considèrent pas comme responsables d'un processus lié selon eux aux caractéristiques constitutives des élèves. La logique est d'ailleurs difficile à remettre en cause : les élèves en question étant entrés dans une telle opposition aux normes scolaires que leur inclusion semble impossible.

### *Les pratiques des « résistants »*

Une minorité d'enseignants refuse cependant cette logique : « j'ai jamais eu souvenir d'avoir viré des gamins, depuis le début, depuis quand j'ai commencé j'avais 25 balais » (Mathieu) : ce sont des enseignants chevronnés, des plus jeunes, ou encore des débutants :

J'veux vraiment pas... j'suis pas du tout du tout pour l'exclusion... j'trouve que c'est un ... très mauvais système... pour moi le premier lieu de vie en société c'est l'école et si on commence déjà à les exclure à l'école... ça veut dire que dans la société ils sont déjà exclus en fait. (Mélicha)

Dans un contexte social paupérisé, ces « résistants » s'opposent à la logique implacable de l'exclusion :

Les enfants qui posent problème en classe, ou à l'école tout cours, en règle générale depuis que je travaille ce sont surtout les enfants où il y a pas la présence familiale. Ils sont livrés à eux-mêmes, ils cherchent leurs limites, ils cherchent à ce qu'on s'occupe enfin d'eux, et on les met encore dehors donc : cercle vicieux! (Maria, Langues, chevronnée, résistante, 50 ans)

Ils considèrent d'ailleurs que cette une mesure est contreproductive :

Ça vient du fait que la personne qui est exclue, elle a pas pris le cours, elle est sortie du cours... quel message ça envoie aux autres? Est-ce que ça envoie aux mauvais : « il suffit de faire le bordel pour être dispensé de suivre le prof qui est trop chiant pour aller faire n'importe quoi en perm? » (Martin, Mathématiques, confirmé, résistant, 39 ans).

Il s'agit ici d'une responsabilité des adultes envers tous les adolescents :

Mais moi déjà j'ai l'idée que si un gamin vient en classe, je vois pas pourquoi on le mettrait ailleurs.... la place des gamins entre 8h et 16h, c'est dans le collège, c'est pas dans les couloirs et à la vie scolaire en train de faire les cons. (Mathieu)

Ce positionnement inclusif découle parfois d'une expérience scolaire négative : « j'ai eu un parcours très difficile, j'étais une adolescente rebelle, j'étais exclue d'établissements, j'ai été virée tout le temps... oh oui, parfois, à peine je rentrais la tête, « exclue, exclue, on veut pas te voir » (Melissa) mais a été observé chez des enseignants au parcours scolaire plus classique.

Dans des établissements où l'exclusion de cours est un allant de soi, ces résistants développent des alternatives pour garder tous les élèves en classe et les faire réussir. Ces stratégies passent d'abord par la mise en activité : « le plus ils sont dans l'action, ils sont occupés, ils doivent faire quelque chose, et faisable, toujours avec un peu d'ambition, évidemment, il n'y a que ça qui marche... » (Maria), qui va de pair avec une adaptation fine des supports et des tâches aux niveaux respectifs des élèves. Cette diversification trouve tout son sens dans une pédagogie coopérative :

Il leur donne des tâches à faire qui sont si bien adaptées qu'il arrive à avoir une ambiance de travail admirable... il gère avec les activités, le travail en groupe notamment, et les tâches différenciées. Un élève qui est en rupture, il va lui donner une tâche simple à faire mais qui va compléter ce que font les autres. (Martin à propos de Mathieu)

Cette pratique coopérative permet à chaque élève, qu'il soit en difficulté ou performant scolairement de s'enrichir au contact de ses pairs :

Dans chaque groupe d'îlot comme ça de quatre, y en a un largué et quand même quelques-uns pour dire : « attends, non non, il a dit de prendre le stylo rouge, pas le stylo bleu », juste pour accompagner un peu, puis après : « là on est en train de chercher ça, faut poser l'opération » etc. (Mathieu).

Pour éviter l'exclusion, les élèves perturbateurs sont isolés à l'intérieur de la classe, ce qui leur permet par la suite de réintégrer le groupe. Cette gestion nécessite de penser l'espace dans une logique écologique renouvelée (Go, 2006) pour que l'élève y trouve des lieux aux fonctions diverses :

Là t'as les élèves qui peuvent travailler tout seuls en autonomie... là t'as les élèves en difficulté qui sont pas loin d'moi, que j'peux aider, puis là t'as ceux qui arrivent à travailler en groupe... y a quand même des tables isolées pour

les élèves justement qui seraient très agités, pour leur dire, tu vas t'mettre là un moment et puis quand tu seras prêt tu viendras travailler avec les autres. (Clara, Langues, jeune, résistante, 35 ans).

Dans cet espace, les élèves circulent selon des règles construites par des interactions subtiles avec l'enseignant : « je suis pas trop rigide ce qui fait qu'ils se sentent quand même assez libres de leurs mouvements, qu'ils soient pas coincés en classe, qu'ils aient pas l'impression d'étouffer ici pour qu'ils s'y sentent bien » (Vincent, Lettres, jeune, résistant, 38 ans). J'ai ainsi observé des enseignants sensibles aux signaux envoyés par les élèves, leur permettant selon les cas d'aller aux toilettes, de passer au tableau, de prendre une place isolée, de passer sur un poste informatique en autonomie. Dans ces espaces modulables organisés autour d'îlots hétérogènes de quatre à cinq élèves, l'enseignant crée des temps de régulation et d'échange :

Le relationnel qu'ils entretiennent personnellement avec le professeur joue énormément pour eux... je commence par leur demander si ça s'est bien passé hier soir, s'ils ont fait une bonne nuit, qu'est-ce qu'ils sont en train de faire en ce moment comme jeu vidéo, comme lecture, comme passion. (Martin)

Cette forme scolaire reconfigurée privilégie la posture d'accompagnateur à une figure traditionnelle de l'enseignant.

## INTERPRÉTATION

Dans la répétition quotidienne des errances au sein d'espaces disqualifiés, les élèves construisent leur carrière de déviants. Les heures perdues confortent le décrochage cognitif (Bauthier et Rayou, 2004) qui existait lors de l'entrée dans le secondaire. Plus encore, ces élèves apprennent à cette occasion, dans leurs interactions avec les adultes, avec une régularité imparable, des comportements qui se stabilisent en eux. En leur offrant une porte de sortie vers un espace moins contraignant, les enseignants désignent les actes permettant d'échapper à la contrainte : le refus de l'assiduité, l'insolence, la provocation ou la violence. À l'image des exclus d'un de ces collègues qui apprennent à se cacher des caméras de vidéosurveillance, on peut formuler l'hypothèse qu'à travers ces expériences, ils développent des compétences transférables dans des pratiques délinquantes.

Le processus d'affiliation qui pousse les débutants à exclure est d'une grande efficacité : il révèle à contrario la fragilité de l'acquisition, en formation initiale, de compétences nécessaires à une pratique pédagogique inclusive. C'est parce qu'ils découvrent sur le terrain une proposition concrète pour faire face aux désordres que les débutants adhèrent à l'exclusion, parfois en contradiction avec leurs convictions personnelles. Ils trouvent là, à l'encontre des prescriptions hiérarchiques culpabilisantes (IGEN, 2013), une façon de « s'en sortir » (Roy, 2006). Dans ce domaine, l'efficacité pour le jeune enseignant est toute relative. L'exclusion permet de répondre aux défis du désordre scolaire dans

une logique de survie (Woods, 1997) et une image de l'activité compatible avec la représentation que le professionnel se fait de lui-même (Kaufmann, 2016), dans la mesure où il sauve ceux parmi les élèves qu'il pense pouvoir sauver. Cependant, elle construit l'exclusion des plus fragiles en accentuant jour après jour leur décrochage.

J'ai pu constater que les enseignants qui refusent d'exclure des élèves de leurs classes, dans une perspective d'isolation de la déviance (Woods, 1990) adhèrent explicitement au postulat d'éducabilité (Meirieu, 1991). Ils acceptent celui qui perturbe la vie du groupe parce que la gêne occasionnée par l'autre qui est différent est nécessaire à notre humanité (Butler, 2004). Il s'agit, avant de développer des compétences permettant de « gérer les différences », de développer une compétence éthique permettant de « faire avec la différence » (Allan, 2011, p. 132). Les « résistants » assument ainsi la responsabilité de l'autre dans ce qu'il a de plus fragile, responsabilité fondée sur une crainte de la violence potentielle provoquée sur l'autre par notre action (Levinas, 1990). Cette posture éthique oblige les « isolateurs de déviance » à innover en adoptant des pratiques pédagogiques coopératives mettant en avant la qualité de la relation d'accompagnateur, fondée sur des techniques de communication non-violentes (Rosenberg, 2017). Cependant, ces initiatives ne sont pas outillées par les écoles de formation initiale. Si ces résistants s'inscrivent bien dans le mouvement vers une éducation inclusive (Rousseau et coll., 2013), ils restent minoritaires parmi leurs pairs et leur pratique est marginale là où une collaboration de tous serait nécessaire. L'idéologie du mérite qui privilégie une logique de tri, décrédibilise les vellétés de mise en œuvre d'une pédagogie de l'entraide. Les « résistants » doivent alors « bricoler » individuellement, en « piochant » des solutions inclusives au hasard, dans des stages de formation continue, des lectures personnelles, des échanges de pratiques informelles.

La procédure « classique » de gestion des désordres scolaires est une réponse disciplinaire graduée qui met en œuvre un processus punitif violent auquel les élèves répondent par plus de violence encore. Cette escalade repose sur un système de menaces qui aboutit inévitablement à l'exclusion. Dans des établissements sous tension, et dans un contexte sociopolitique tenté par une logique sécuritaire (Gregory, Skiba et Noguera, 2010), certains enseignants focalisent leur attention sur une mécanique punitive parfaite plutôt que de rechercher des solutions pédagogiques. Cette perspective évoque l'échec des politiques de « tolérance zéro » menées aux États-Unis dans les années 1980-1990. Face à l'incapacité largement documentée des perspectives répressives à diminuer la violence, et face à la contribution des exclusions au décrochage scolaire (Skiba, et Losen, 2016), des programmes mettant l'accent sur le renforcement positif et la prévention ont été adoptés (Kelly et Pohl, 2018). Sortir de « l'impasse de la punition » (Debarbieux, 2018, p. 11) nécessite ainsi un accompagnement des équipes pour l'adoption de pratiques alternatives collectives.

## CONCLUSION

Cette contribution se proposait de mettre en lumière, à partir d'une étude qualitative des exclusions de cours, des pratiques qui participeraient d'une éducation inclusive. En m'appuyant sur un large corpus d'entretiens et d'observations, j'ai pu établir des catégories différenciées dans les perspectives des enseignants à propos de la déviance scolaire. J'ai pu analyser les conflits de normes existant entre les différents groupes sociaux de ces établissements et la manière dont ces conflits interviennent dans la prise en charge des élèves exclus en confortant les compétences de ces élèves à générer des désordres scolaires. J'ai pu enfin mettre en lumière quelques stratégies des « résistants » à l'exclusion leur permettant, au sein d'une école qui reste attachée à l'élitisme, d'inclure tous les élèves dans les apprentissages. Cette étude se limite cependant à des établissements considérés comme « difficiles » dans lesquels la pratique de l'exclusion est attendue : il serait éclairant d'élargir la recherche à des collèges accueillant une population plus mixte socialement afin de voir dans quelle mesure on y retrouve le même type de processus.

A travers l'exclusion, certains enseignants déplacent le problème et méconnaissent la part qu'ils prennent dans la construction de la déviance. Cette conception qui naturalise les comportements, limite les marges d'action et participe à conforter le décrochage des plus fragiles. L'importance donnée aux solutions punitives amène les professionnels à se focaliser sur une conception répressive des réponses à apporter aux désordres scolaires, ignorant ainsi les leviers pédagogiques et éducatifs qui permettraient d'améliorer l'efficacité réelle de leur activité.

La pratique de l'exclusion est une question vive pour les jeunes enseignants qui y adhèrent à leur corps défendant, faute d'alternatives. Elle instaure durablement des relations dégradées entre les adultes et les adolescents dans le système éducatif français. Elle interroge ainsi l'efficacité des formations, initiale et continue, qui ne permettent pas de développer suffisamment chez ces débutants les valeurs et les pratiques pédagogiques nécessaires à une éducation inclusive. Le renouvellement de la réflexion sur la punition scolaire s'impose ainsi comme un enjeu central pour la construction d'une école visant la réussite de tous.

## RÉFÉRENCES

- Ainscow, M. (2008). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? Dans P. Hick et G. Thomas (dir.), *Inclusion and diversity in education: Volume 2. Developing inclusive schools and school systems* (p. 1-13). Londres, Royaume Uni : Sage.
- Allan, J. (2011). Responsibility competent: Teaching ethics and diversity. *Policy Futures in Education*, 9(1), 130-137. Repéré à <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.1.130>
- Audren, G. (2012). Dynamiques scolaires et recompositions socio-territoriales : quels impacts sur la ségrégation à Marseille? *Géographie, économie, société*, 14(2), 147-170. Repéré à <http://doi.org/10.3166/ges.14.147-170>

- Ayral, S. (2009). *La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège* (Thèse de doctorat). Repéré à <http://www.theses.fr/2009BOR24666>
- Bargas, D. (2014). Le scandale des exclusions ponctuelles de cours. *Administration et éducation*, 142(2), 45-47.
- Barrère, A. (2002). Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents. *Déviance et société*, 26(1), 3-19. Repéré à <https://doi.org/10.3917/ds.261.0003>
- Barrère, A. (2013). Les établissements scolaires à l'heure des « dispositifs ». *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 9-13. Repéré à <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0009>
- Baudelot, C. et Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain : l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris, France : La république des idées.
- Bautier, E. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris, France : PUF.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders : études de sociologie de la déviance* (traduit par J.-M. Chapoulie et J.-P. Briand). Paris, France : Métailié.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier : comment construire sa recherche en sciences sociales* (traduit par J. Mailhos). Paris, France : La découverte.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris, France : Seuil.
- Butler, J. (2004). *Precarious life: The power of mourning and violence*. Londres, Royaume-Uni : Verso.
- Code de l'éducation (2019). Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>
- Condette, S. (2013). État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 105. Repéré à <https://doi.org/10.3917/cdle.035.0105>
- Conseil de l'Europe. (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel « vivre ensemble dans l'égalité dignité »*. Strasbourg, France : Auteur.
- Debarbieux, E. (2018). *L'impasse de la punition à l'école, des solutions alternatives en classe*. Paris, France : Armand Colin.
- Delay, C. (2015). *Les classes populaires à l'école : la rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Rennes, France : PUR.
- Depoilly, S. (2013). Co-construction et processus d'étiquetage de la déviance en milieu scolaire Filles et garçons face au traitement de la transgression scolaire. *Déviance et société*, 37(2), 207-227. Repéré à <https://doi.org/10.3917/ds.372.0207>
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation* (présenté et traduit par M.-A. Carroi). Paris, France : Armand Colin.
- Douat, E. (2011). *L'école buissonnière*. Paris, France : La Dispute.
- Douat, E. (2016). La place des « indésirables ». Pratiques et effets de l'exclusion dans les établissements de secteurs populaires. *Espaces et sociétés*, 166(3), 31-45. Repéré à <https://doi.org/10.3917/esp.166.0031>
- Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche compréhensive : 10 questions clefs de la démarche compréhensive*. Paris, France : Vuibert.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir, naissance de la prison*. Paris, France : Gallimard.
- Gardou, C. (2005). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité : pour une révolution de la pensée et de l'action*. Toulouse, France : Erès.
- Garnier, J. (2016). « Le collège c'est une prison, ici c'est le cachot ». Un apprentissage de la déviance scolaire sous surveillance. *Espaces et sociétés*, 166(3), 47-62. Repéré à <https://doi.org/10.3917/esp.166.0047>
- Glaser, G. et Strauss, A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative* (traduit par K. Oeuvray et M.-H. Soulet). Paris, France : Armand Colin.

- Go, H. L. (2006). Vers une reconstruction de la forme scolaire : l'institution du paysage à l'école Freinet de Vence. *Carrefours de l'éducation*, 22(2), 83-93. Repéré à <https://doi.org/10.3917/cdle.022.0083>
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. New York, NY : Simon & Schuster.
- Gorman, A. (1985). La neutralité vue sous l'angle de l'E.N.D.R. Dans A. Blanchet (dir.), *L'Entretien dans les sciences sociales* (p. 149-182). Paris, France : Dunod.
- Gregory A., Skiba, R. et Noguera, P. (2010). The achievement gap and the discipline gap: Two sides of the same coin. *Educational Researcher*, 39(1), 59-68. Repéré à <http://doi.org/10.3102/0013189X09357621>
- Grignon, C. et Passeron, J. C. (1989). *Le savant et le populaire : misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris, France : Seuil.
- Grimault-Leprince, A. (2007). *Les exclusions de cours au collège. Les effets du contexte local et des représentations enseignantes des élèves*. Communication présentée au congrès international de l'AREF à Strasbourg, France. Repéré à [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Agnes\\_GRI-MAULT-LEPRINCE\\_214.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Agnes_GRI-MAULT-LEPRINCE_214.pdf)
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique : essais choisis* (textes présentés et choisis par J. M. Chapoulié). Paris, France : Édition de l'EHESS.
- Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN). (2013). *Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée* [Rapport]. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/cid74730/agir-contre-le-decrochage-scolaire-alliance-educative-et-approche-pedagogique-repensee.html>
- Kaufmann, J. C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Kelly, J. et Pohl, B. (2018). Using structured positive and negative reinforcement to change student behavior in educational settings in order to achieve student academic success. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 5(1), 17-29. Repéré à <https://doi.org/10.4995/muse.2018.6370>
- Levinas, E. (1990). *Totalité et infini : essai sur l'extériorité*. Paris, France : Librairie générale française.
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (2005). Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000809647>
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (2013). Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00002767984&categorieLien=id>
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*. Issy-les-Moulineaux, France : INRP ESF éditeur.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris, France : ESF éditeur.
- Merle, P. (2017). *La démocratisation de l'enseignement* (3<sup>e</sup> éd.). Paris, France : La Découverte.
- Millet, M. et Thin, D. (2007). Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de « déviance » scolaire. *Sociétés et jeunesse en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, 3. Repéré à <http://journals.openedition.org/sejed/373>
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). (2000). *Le règlement intérieur dans les EPLE* [circulaire du 11 juillet 2000 C. n°2000-106 du 11-7-2000. NOR : MENE0001707C RLR : 520-0 MEN-DESCO B4 et B6-DAJ]. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/2000/special8/regl.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) (2014). *Application de la règle, mesures de prévention et sanctions* [circulaire n°2014-059 du 27-5-2014, NOR : MENE1406107C MENESR-DGESCO B3-3]. Repéré à [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=79279](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=79279)
- Moignard, B. (2015). Les exclusions temporaires des collégiens en France. Une routine punitive. *International Journal of Violence and Schools*, 15, 119-141. Repéré à <http://www.ijvs.org/3-6218-International-Journal-of-Violence-and-Schools-Journal-International-sur-la-Violence-et-l-Ecole.php>
- Moignard, B et Rubi, S. (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèges à l'heure de la sous-traitance? *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 47-60. Repéré à <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0047>

Moignard, B. et Ouafki, M. (2015). Des élèves à la porte. Les nouvelles frontières de la prise en charge des élèves « perturbateurs ». Dans P. Rayou (dir.), *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets* (p. 40-107). Paris, France : PUV.

Mons, N. (2016). *Inégalités sociales et migratoires : comment l'école amplifie-t-elle les inégalités?* [Rapport scientifique CNESCO]. Repéré à <http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/>

Montessori, M. (1958). *Pédagogie infantine. La maison des enfants*, Paris, France : Desclée de Brouwer.

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux* [N° ED.94/WS/18]. Repéré à [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre)

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'Éducation Pour Tous »* [N° ED2004/WS/45(Fr)]. Repéré à [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_fre)

Payet, J.-P. (2016). Observer les mondes scolaires disqualifiés. Dans J.-P. Payet (dir.), *Ethnographie de l'école* (p. 59-78). Rennes, France : PUR.

Payet, J.-P. (1997a). *Collèges de banlieue : ethnographie d'un monde scolaire*. Paris, France : Armand Colin.

Payet, J.-P. (1997b). Le « sale boulot » : Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les annales de la recherche urbaine*, 75, 19-31. Repéré à <http://doi.org/10.3406/aru.1997.2089>

Picquenot, A. et Vitali, C. (2007). *De la vie scolaire à la vie de l'élève*. Dijon, France : SCEREN-CRDP Bourgogne.

Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation*. Paris, France : PUF.

Prairat, E. (1994). *Éduquer et punir, généalogie du discours psychologique*. Nancy, France : PUN.

Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, Paris, France : PUF.

Rosenberg, M. B. (2017). *Enseigner avec bienveillance : instaurer une entente mutuelle entre élèves et enseignants* (traduit par F. Baut-Carlier et A. Bourrit). Genève, Suisse : Jouvence.

Rousseau, N., Bergeron, G. et Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité. Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 71-90.

Roy, D. (2006). *Un sociologue à l'usine : textes essentiels pour la sociologie du travail* (traduit par J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie). Paris, France : La Découverte.

Rubi, S. (2015). Les déviances des « crapuleuses ». *Idées économiques et sociales*, 181(3), 3239. Repéré à <https://doi.org/10.3917/idee.181.0032>

Sembel, N. (2015). Normativité scolaire, conformisme et déviance. Dans M. Boucher (dir.), *Enquêter sur les déviances et la délinquance. Enjeux scientifiques et déontologiques* (p. 75-93). Paris, France : L'Harmattan.

Simmel, G. (1999). *Sociologie. Études sur les formes de socialisation* (traduit par L. Deroche-Gurcel et S. Muller). Paris, France : PUF.

Skiba, R. et Losen, D. (2016). From reaction to prevention: Turning the page on school discipline. *American Educator*, 39(4), 4-11.

Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation* (textes choisis et présentés par I. Basazanger). Paris, France : L'Harmattan.

Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Paris, France : PUF.

Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation* (8<sup>e</sup> éd. augmentée). Paris, France : ESF éditeur.

Woods, P. (1997). Les stratégies de survie des enseignants. Dans J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (p. 271-292). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris, France : Armand Colin.

Zaffran, J. (2012). Le collège unique est-il (vraiment) un maillon faible? *Sociologies pratiques*, 25(2), 99-109. Repéré à <https://doi.org/10.3917/sopr.025.0099>

Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive : une réponse à l'échec scolaire?* Paris, France : L'Harmattan.

JULIEN GARRIC est doctorant à Aix-Marseille Université (AMU) en sciences de l'éducation, associé au laboratoire ADEF (apprentissage, didactique, évaluation, formation). Il est enseignant à l'INSPE (institut national supérieur du professorat et de l'éducation) d'AMU pour les futurs enseignants et conseillers principaux d'éducation. Ses recherches portent sur l'éducation prioritaire, les punitions scolaires et l'éducation inclusive. [julien.garric@univ-amu.fr](mailto:julien.garric@univ-amu.fr)

JULIEN GARRIC is a doctoral student in educational studies at the Aix-Marseille University (AMU) and is associated with the laboratory ADEF (learning, didactic, evaluation, training). He teaches at the AMU INSPE (national higher institute of teaching and education) for future teachers and guidance counselors. His research focuses on priority education, school punishment, and inclusive education. [julien.garric@univ-amu.fr](mailto:julien.garric@univ-amu.fr)

# L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DU POINT DE VUE DE JEUNES AYANT UN TROUBLE DÉVELOPPEMENTAL DU LANGAGE ET DE LEURS PARENTS : L'INFLUENCE DE FACTEURS SCOLAIRES ENVIRONNEMENTAUX DANS LA FRAGILISATION DES LIENS AUX AUTRES ET À L'ÉCOLE

LÉNA BERGERON et GENEVIÈVE BERGERON *Université du Québec à Trois-Rivières*

SUZIE TARDIF *Cégep de Jonquière*

**RÉSUMÉ.** Cet article porte sur l'expérience scolaire de jeunes ayant un trouble développemental du langage (TDL). Les entretiens effectués auprès des adolescents et de leurs parents ont été analysés selon une démarche qualitative d'analyse thématique. Les résultats révèlent que malgré les quelques expériences d'affiliation significatives, les jeunes vivent de nombreuses situations témoignant d'une fragilisation de leurs liens à l'école et aux autres et d'une intériorisation des attentes et normes véhiculées dans le milieu scolaire. Rapportés par les participants, différents facteurs environnementaux de nature organisationnelle et pédagogique semblent jouer un rôle important dans la construction des écueils relatifs à la sphère sociale. En ce sens, les résultats offrent un point de vue différent sur les difficultés scolaires et sociales de ces jeunes.

THE SCHOOL EXPERIENCE FROM THE PERSPECTIVE OF YOUTH WITH A LANGUAGE DEVELOPMENT DISORDER AND THEIR PARENTS: THE INFLUENCE OF SCHOOL ENVIRONMENTAL FACTORS ON THE WEAKENING OF TIES WITH OTHERS AND THE SCHOOL

**ABSTRACT.** This article focuses on the school experience of youth with a language development disorder. Interviews conducted with adolescents and their parents were analyzed following a qualitative thematic analysis approach. Results reveal that, notwithstanding a few meaningful experiences of affiliation, the youth experienced numerous situations that point toward a weakening of their ties with the school and with others as well as an internalization of expectations and norms conveyed by the school setting. As reported by the participants, different organisational and pedagogical factors seem to play an important role in the construction of pitfalls related to the social sphere. In this sense, the results offer a different point of view on these youths' pedagogical and social difficulties.

À l'échelle internationale, de nombreux efforts sont déployés afin de créer des systèmes scolaires plus inclusifs. Le défi à relever est important : il s'agit d'offrir une éducation pour tous, soit une scolarisation en classe dite ordinaire qui tient compte des besoins de tous les élèves (Ebersold, 2009). L'une des finalités centrales concerne la participation sociale optimale de chaque personne (Vienneau, 2004) ainsi que l'apprentissage d'un vivre-ensemble contribuant à

contre les phénomènes d'exclusion (Fillion, Bergeron, Prud'homme et Travers, 2016). L'école inclusive est celle où chacun se sent valorisé et développe un sentiment d'appartenance (Forest, 1987).

Même si l'école québécoise préconise la scolarisation de tous les élèves en classe ordinaire depuis plusieurs années, on observe une mouvance importante visant à améliorer la capacité du système d'éducation à assurer la réussite du plus grand nombre en créant des milieux plus inclusifs (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017). Ces actions récentes surviennent alors que le CSE (2014) constate plusieurs écueils dans la mise en œuvre des visées inclusives ayant notamment pour impact de générer des pratiques faisant obstacle à la réussite de tous. Certaines recherches rapportent d'ailleurs des limites sur le plan des pratiques et des attitudes des enseignants (Porter et AuCoin, 2012; Viennet, 2010), alors que d'autres mettent en évidence des obstacles spécifiques liés à l'organisation scolaire, notamment au secondaire (Bergeron, 2014; Prud'homme, Samson, Lacelle et Marion, 2011; Richards-Usher, 2013).

Bien que la question de l'éducation inclusive ne se limite pas aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et qu'elle concerne la diversité sous toutes ses formes, il est tout de même troublant de constater que les EHDA constituaient 20,4 % de tout l'effectif scolaire en 2015-2016 et qu'ils étaient encore nombreux à être scolarisés en classe ou en école spéciale, soit 25,3 % en 2015-2016 (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse [CDPJ], 2018).

Dans cette recherche, une attention particulière est portée aux élèves vivant avec un trouble développemental du langage (TDL).<sup>1</sup> Ce trouble touche la compréhension et le développement du langage et de la parole, faisant obstacle à une pleine participation sociale et à l'obtention de résultats scolaires en adéquation avec les capacités de la personne (Américan Psychiatric Association [APA], 2015; Soares-Boucaud, Labruyère, Jery et Georgieff, 2009). Plusieurs recherches relatives au TDL se sont penchées sur les manifestations du trouble ou sur les défis rencontrés par ces jeunes durant leur parcours scolaire (p. ex. : Franc et Gérard, 2004; Johnson, Beitchman et Browlie, 2010). Certaines études rapportent, d'une part, que les jeunes vivant avec un TDL auraient des habiletés sociales plus limitées et qu'elles seraient encore plus marquées à l'adolescence (Conti-Ramsden et Durkin, 2008; McCormack, McLeod, McAllister et Harrison, 2009). Conséquemment, ils auraient plus de difficulté à se faire des amis (Conti-Ramsden, Mok, Pickles et Durkin, 2013) ou à entretenir des relations amicales de qualité (Durkin et Conti-Ramsden, 2007). D'autre part, plusieurs études révèlent que les jeunes présentant un TDL vivent fréquemment des difficultés scolaires en français et en mathématiques (Bishop et Clarkson, 2003; Young et coll., 2002), ce qui nuit à leur réussite (Durkin, Simkin, Knox et Conti-Ramsden, 2009). Dans d'autres travaux, une approche quantitative a permis de mettre en lumière les difficultés scolaires et sociales

que ces jeunes rencontrent, comparativement aux autres jeunes sans trouble du langage (p. ex. : Wadman, Durkin et Conti-Ramsden, 2008).

Somme toute, de nombreuses recherches se sont penchées sur les symptômes et manifestations du TDL, dont plusieurs dans une perspective centrée sur les déficits de l'enfant. Or, il nous paraît essentiel d'envisager la question sous un angle plus systémique et écologique en s'intéressant à la nature des liens sociaux et scolaires qu'ils entretiennent, ainsi qu'aux facteurs environnementaux pouvant influencer ces difficultés rapportées.

## CADRE CONCEPTUEL

Cette section permet d'approfondir deux concepts centraux. Il s'agit d'abord de mieux comprendre l'acceptation actuelle du TDL, dont ses caractéristiques et ses implications, et ensuite de présenter le concept d'expérience scolaire permettant d'appréhender ce que vivent ces jeunes à l'école.

### *Le trouble développemental du langage*

Le TDL résulte d'un dysfonctionnement neurologique qui occasionne des limitations significatives en ce qui a trait à la compréhension et à la production du langage, sans être attribuable à une condition biomédicale (Bishop, Snowling, Thompson et Greenhalgh, 2016, 2017). Au-delà de ce trait caractéristique global, le niveau d'atteinte peut varier et nuire différemment au développement d'habiletés liées aux composantes du langage (phonologie, syntaxe, vocabulaire et sémantique, pragmatique, discours, apprentissage verbal / mémoire; Bishop et coll., 2017). Ces habiletés langagières ne sont pas immuables et peuvent s'améliorer grâce, entre autres, au suivi orthophonique (Soares-Boucaud et coll., 2009). Malgré cela, différents volets de la vie des jeunes qui doivent composer avec ce trouble peuvent être touchés. À titre d'exemple, l'un des critères diagnostiques du *DSM 5 : Manuel diagnostique et statistiques des troubles mentaux* – 5 (APA, 2015) concerne ces implications :

Les capacités du langage sont, de façon marquée et quantifiable, inférieures au niveau escompté pour l'âge du sujet. Il en résulte des limitations fonctionnelles de la communication efficiente, de la participation sociale, des résultats scolaires, du rendement professionnel, soit de manière isolée, soit dans n'importe quelle combinaison. (p. 45)

Qui plus est, différents troubles comorbides sont souvent présents chez un jeune qui vit avec un TDL. Ils ne découlent pas naturellement du trouble, mais coexistent avec lui (p. ex. : trouble déficitaire de l'attention, dyspraxie ou dyslexie; Bishop et coll., 2017; de Weck, 2004).

Précisons qu'il s'agit là d'éléments permettant au lecteur de comprendre ce que peut impliquer un TDL. Or, afin d'éviter l'adoption d'une perspective déficitaire où les limitations seraient essentiellement attribuables aux jeunes, il importe de les considérer comme le résultat d'une interaction avec l'environ-

nement dans lequel les jeunes évoluent. C'est d'ailleurs le paradigme mis de l'avant par le modèle social du handicap (Organisation mondiale de la santé [OMS], 2001), lequel est intimement lié au mouvement inclusif (Tremblay et Loiselle, 2016). Selon le modèle social du handicap, l'état de fonctionnement et de handicap d'une personne est le résultat de l'interaction dynamique entre son problème de santé et des facteurs contextuels. De ce point de vue le handicap n'est pas perçu comme un attribut de la personne, mais bien comme un ensemble complexe de situations découlant principalement de l'interaction avec l'environnement social.

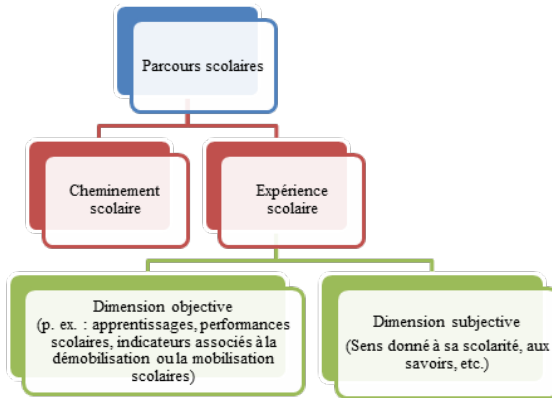
Dans le cadre de cette démarche, il est donc apparu pertinent de s'intéresser à l'expérience scolaire d'adolescents vivant avec un TDL, et ce afin d'appréhender leur vécu dans ses dimensions subjectives et contextuelles.

### *L'expérience scolaire et sa dimension subjective*

Le concept d'expérience scolaire s'inscrit dans l'étude plus globale des parcours scolaires, comme démontré dans la Figure 1. En accord avec la posture adoptée dans cet article, l'étude des parcours scolaires est le fruit d'une approche écosystémique, considérant qu'ils sont à la fois modelés par un contexte social et historique et par un contexte normatif, structurel et institutionnel (p. ex. : les normes scolaires; Potvin et Leclercq, 2014). Dès lors, ce que les jeunes vivent à l'école ne peut s'étudier sans prendre en compte le contexte dans lequel ils évoluent. Ensuite, dans une perspective interactionniste (De Léonardis, Capdevielle-Mougnibas et Prêteur, 2006; Picard, Trottier et Doray, 2011), l'analyse d'un parcours scolaire se réalise en considérant à la fois le cheminement et l'expérience scolaire (le deuxième niveau de la hiérarchie de la Figure 1). De son côté, le cheminement scolaire réfère à un ensemble d'événements dits objectifs entourant la scolarité de l'élève (p. ex. : l'âge d'entrée à l'école, les programmes choisis, le nombre d'années requis pour terminer un programme) (Doray, Picard, Trottier et Groleau, 2009). L'expérience scolaire, quant à elle, découle de ces événements, mais se rapporte également au sens dit subjectif qu'un jeune donne à l'ensemble des événements vécus dans son parcours scolaire, que ce soit à l'école ou ailleurs.

Plus précisément, l'expérience scolaire comprend à la fois une dimension objective et une dimension subjective. La dimension objective implique de s'intéresser aux apprentissages d'un jeune dans le cadre de son parcours scolaire. Ils peuvent être cognitifs, instrumentaux, affectifs, moraux ou sociaux (De Léonardis et coll., 2006). La dimension subjective de l'expérience scolaire suppose de se questionner sur le sens qu'un jeune accorde à ses apprentissages et aux activités scolaires. En d'autres mots, c'est aller au-delà d'une explication causale qui met l'accent sur des éléments dits objectifs permettant d'expliquer les difficultés ou les succès (scolaires, sociaux ou autres), mais c'est également s'intéresser aux facteurs qui ont amené un jeune à se (dé)mobiliser et au sens qu'il donne aux différents événements vécus (De Léonardis et coll., 2006).

FIGURE 1. L'expérience scolaire



## MÉTHODOLOGIE

Cette recherche s'inscrit dans un paradigme compréhensif et interprétatif (Paillé et Mucchielli, 2012; Savoie-Zajc, 2011). En effet, il s'agit essentiellement de chercher à comprendre en profondeur un phénomène et s'appuyant sur le sens que les jeunes accordent à leur expérience.

La recherche<sup>2</sup> a été conduite auprès de 9 adolescents âgés de 15 à 19 ans (4 filles et 5 garçons), unilingues francophones, provenant de quatre régions différentes de la province de Québec. Tous vivent avec un TDL,<sup>3</sup> et ce, même si les profils diagnostiques des jeunes sont distincts.<sup>4</sup> Le diagnostic a généralement été établi avant 5 ans et aucun d'eux ne présente de déficience intellectuelle ou de trouble du spectre de l'autisme.

Un entretien semi-dirigé d'une heure a été mené avec chaque jeune, et un autre auprès de leurs parents (le plus souvent avec les deux parents en dyade, pour un total de 16 parents). En somme, 25 participants ont pris part à cette collecte de données ayant eu lieu à l'été 2012. Le protocole a permis de les interroger sur leurs expériences positives et celles négatives, et ce, tant à l'école primaire qu'au secondaire. Le corpus de données (les transcriptions des enregistrements audio des discussions) a été traité à l'aide du logiciel QSR NVivo. Pour les besoins de cet article, une analyse secondaire des données<sup>5</sup> a été effectuée afin de jeter un regard nouveau sur le phénomène à l'étude. En effet, ces dernières ont été réanalysées avec une attention particulière portée aux liens sociaux et scolaires caractérisant leur expérience ainsi qu'aux facteurs environnementaux y étant liés. Une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012) permettant de relever les thèmes pertinents avec cette question de recherche a été menée : « Quelle est la nature des liens à l'école et aux autres qui caractérisent l'expérience scolaire des jeunes et quels sont les facteurs environnementaux liés à ce vécu? » Une hiérarchisation de ces thèmes en continu a permis d'élaborer un arbre thématique au fur et à mesure. Rappelons qu'en tant que processus interprétatif inductif, la recherche d'objectivité n'est pas

visée. La rigueur, la fiabilité et la crédibilité du processus d'analyse reposent en grande partie sur la comparaison constante des données entre elles, de même que sur la vérification dans les données empiriques de la vraisemblance et de la validité des interprétations. C'est dans cette perspective que plusieurs rencontres entre les membres de l'équipe de recherche ont permis de questionner et de valider graduellement ces dernières.

## RÉSULTATS

Dans les lignes qui suivent seront présentés les résultats de l'analyse secondaire d'entretiens auprès d'adolescents vivant avec un TDL et de leurs parents. Ils se déclinent en quatre grandes catégories.

### *Un contexte fortement normé qui compromet le lien à soi, à l'école et aux autres*

Un premier élément contextuel semble compromettre le lien avec l'école : il s'agit du poids qui accompagne le fait de devoir répondre aux attentes du milieu scolaire en termes de réussite, tout en devant composer avec le TDL. Les propos des jeunes se regroupent en quatre principales catégories : 1) la pression de réussir « comme les autres », 2) l'ampleur des efforts à fournir, 3) la tristesse advenant l'échec et 4) la perception d'être différent par rapport aux autres.

Les propos mettent en évidence la *pression que les jeunes ressentent afin de réussir « comme les autres »*, pression partagée par leurs parents. Pendant leur parcours scolaire, leurs propres performances sont fréquemment mises en parallèle avec celles des autres élèves; ces autres élèves devenant une norme de comparaison, comme le démontre l'extrait suivant : « c'est toujours un gros défi pour moi, mais les autres, contrairement à moi, ils avaient une meilleure réussite » (1-L). Chez certains jeunes, cette pression se traduit par un « stress », accentué en contexte d'évaluation : « Je me sentais entre bien et stressé... J'avais comme une belle vie, mais ça va avec un surplus sur mes épaules » (1-L). D'ailleurs, pour les jeunes et leurs parents, le fait de réussir son année scolaire n'est jamais assuré et constitue en soi un accomplissement.

Dans la visée de réussir, les jeunes et leurs parents rapportent devoir composer avec une *charge de travail supplémentaire qui leur demande beaucoup d'efforts*. Les parents parlent de courage, de travail acharné, de persévérance. Pour y arriver, ils indiquent que les jeunes doivent mettre plus de temps que celui généralement consacré : « Il a bûché [travaillé sans relâche]. Il fallait tout le temps qu'il rattrape les autres qui avançaient, parce que ça avançait trop vite pour lui » (1P-L). Différents dispositifs de soutien, tels que des cours d'été, du soutien hors de la classe, de la récupération le midi et le soir, ainsi que des suivis à la maison les soirs et les fins de semaine, parfois avec des professionnels au privé (orthophoniste, orthopédagogue, enseignant), sont aussi mis en place et prennent beaucoup de temps. Un parent raconte se questionner sur

ces exigences : « Des fois, moi je disais, c'était beaucoup y demander, tu sais, tous les midis, la fin de semaine... En tout cas, c'est beaucoup! » (1P-L). Des parents ajoutent que ces exigences s'associent à une fatigue supplémentaire, sans oublier que cette énergie est parfois investie au détriment d'autre chose, dont le temps de jouer et de faire des activités familiales. Chez les jeunes, cette situation engendre dans plusieurs cas une certaine tristesse. Des parents en sont d'ailleurs témoins : « Je la voyais pleurer jusqu'à 23h le soir; c'était l'enfer [un supplice] à la maison. C'est qu'elle s'acharnait sur ses devoirs, puis elle me disait : "De toute façon, je sais que je vais avoir zéro" » (2P-L).

Le rapport comparatif aux autres et à la norme amène aussi certains jeunes à avoir la *perception d'être différents par rapport aux autres* : « Je me sentais genre à part des autres... Je me sentais moins normal que les autres dans le fond » (9-L). Parfois, ce sentiment d'être « à part » résulte à la fois de ne pas être dans une classe ordinaire et à la fois de recevoir des services hors classe : « elle ne voulait plus sortir de la classe parce qu'elle se sentait à part et elle disait que le monde allait commencer à penser qu'elle est différente » (8P-L). Finalement, ce sentiment d'être différent semble pouvoir entraîner des peurs quant à la possibilité de vivre une vie « normale » en tant que jeune adulte. Un parent rapporte cette préoccupation à travers la confiance reçue de son jeune : « Je ne suis pas comme les autres, comment tu veux qu'une dysphasique pogne [avoir du succès auprès des garçons], je ne pognerai jamais » (8P-L).

### *Des expériences de fragilisation des liens sociaux*

Même si elles ne sont pas exposées ici, différentes expériences positives d'affiliation ont été abordées par les jeunes : il est question de satisfaction dans certaines relations réciproques où ils se sentent acceptés, du plaisir à s'engager dans des activités parascolaires, et de moments où ils reçoivent des marques de reconnaissance scolaire durant lesquels ils se sont sentis valorisés (p. ex. : prix et méritas pour l'effort ou la persévérance). Malgré cela, il demeure que les expériences de fragilisation des liens sociaux sont prédominantes. En effet, les discussions ont permis de mettre en lumière que les jeunes déploient beaucoup d'énergie pour tenter de rejoindre les normes sociales et scolaires, or les liens sociaux qu'ils entretiennent avec les autres à l'école sont marqués par de multiples traces de fragilisation. Celles-ci ont été regroupées en trois catégories : 1) l'effritement du réseau social et scolaire, 2) des expériences d'isolement et de rejet et 3) des expériences d'intimidation.

D'abord, dans de nombreux cas, les jeunes *perdent des amis dû au fait qu'ils vivent un parcours scolaire marqué de changements*. Plusieurs circonstances différentes sont rapportées, témoignant parfois d'un changement d'année d'étude, de secteur, de programme, d'école, soit au niveau des jeunes eux-mêmes ou encore de leurs amis. Cette situation a pour conséquence qu'ils doivent constamment se refaire de nouveaux amis. Un autre élément abordé pour expliquer des ruptures de liens sociaux concerne *l'écart de maturité qui se creuse entre le jeune*

ayant un TDL et les autres jeunes de son âge : « Le fossé est devenu trop grand; ils ont arrêté de l'inviter.... Tu sais, le téléphone a arrêté de sonner. Ç'a été un petit peu long avant qu'il se fasse un nouveau réseau » (1P-L).

Globalement, *la solitude* teinte le parcours scolaire. Plusieurs parents parlent d'un réseau social très restreint et du peu d'amis de leurs jeunes. Dans certains cas, ils ont le sentiment que cela fait partie de la personnalité de leur jeune : « [Mon enfant] a grandi et il est toujours resté fermé [renfermé], il ne s'est pas ouvert, tu sais, il est toujours introverti, il ne parle pas beaucoup puis tout ça » (1P-L). Dans d'autres situations, c'est plutôt les autres qui ont rejeté les jeunes, comme le démontre cet extrait : « Tu sais, je voulais me faire des amis, je ne voulais pas être seul. Mais j'étais seul » (5-L). Finalement, les propos permettent de comprendre que le rejet peut prendre une forme plus sournoise au sein même des gens qui se disent des amis, comme en témoigne ce parent : « Toujours être dans l'échec, dans le rejet. De se dire "Ah, j'ai des amis, j'ai une gang [groupe d'amis]. Y'a une petite fête d'amis, mais j'suis pas invité" » (3P-L).

Commençant souvent au secondaire ou vers la fin du primaire, des *expériences d'intimidation* sont aussi rapportées dans plusieurs cas. Toute une gamme de situations sont décrites : se faire jouer des mauvais tours, trouver des insultes écrites à son sujet, se faire agresser verbalement par des « méchancetés » (6-L) ou encore se faire « écoeurer » [taquiner fortement] [et traiter] de maudit mongol [simple d'esprit] » (9-L). D'autres situations relèvent davantage d'une dynamique d'intimidation plus évidente :

[elle nous] a expliqué qu'elle vivait beaucoup d'intimidation puis qu'elle s'était fait faire du *bullying* [intimidation], qu'elle s'était fait tasser dans les cases [pousser dans les vestiaires], encercler, crier des noms... Tu sais, ils riaient d'elle, même sur ce qu'elle mangeait. (3P-L)

Même si certains jeunes ne voient pas le lien entre l'intimidation qu'ils ont vécue et leur TDL, d'autres énoncent clairement que cette situation émane de leur langage :

- Je me suis fait énormément bafouer, écoeurer [taquiner fortement] de toutes les façons.
- Pourquoi?
- La différence. Une simple différence peut tout changer l'univers qu'on a.
- Puis dans ton cas, c'est quoi ta différence?
- La dysphasie. Je bégayais. Je parlais beaucoup. Tu sais, j'avais de la misère à m'exprimer. C'était très difficile. (5-L)

Cette situation n'est pas sans conséquence. On perçoit aisément la souffrance vécue dans plusieurs des extraits précédents.

### *Des stratégies d'adaptation mises en œuvre face aux défis de la sphère sociale*

Dans ce contexte social plutôt difficile, différentes stratégies d'adaptation sont rapportées. Quatre principales catégories ont émergé des propos recueillis : 1) se défendre, 2) dissimuler le diagnostic et les difficultés, 3) éviter les situations sociales et de communication et 4) se résigner.

D'abord, certaines de ces stratégies visent à faire face aux autres. À titre d'exemple, un jeune explique avoir eu à se *défendre* relativement aux mesures d'aide auxquelles il a droit : « Ça ne me dérange pas que vous disiez que ce n'est pas juste, moi j'en ai besoin » (8-L). Toujours dans cet esprit d'affronter ses pairs, un parent explique avoir eu conscience à certaines reprises que son jeune faisait preuve d'une *grande répartie* sur le plan verbal lorsqu'il se faisait insulter, lui valant par la suite un certain respect. En outre, parfois à travers des comportements moins acceptables socialement, certains jeunes rapportent avoir eu recours à la *force physique* afin de se défendre de situations d'intimidation : « J'ai perdu la tête. Je l'ai frappé » (1-L).

Ensuite, d'autres stratégies mentionnées servent davantage à se protéger. Même si les données montrent que les jeunes se dévoilent de plus en plus avec l'âge et surtout aux personnes de confiance, plusieurs choisissent de *conserver un secret relatif au diagnostic* de TDL. Cette décision s'appuie parfois sur la « gêne » (6-L) et parfois sur la peur de se faire rejeter, comme ce jeune le spécifie dans l'extrait suivant : « Je le cachais en dedans de moi... ça évitait que je me fasse écoeurer [taquiner fortement] pour ça » (8-L). Différents jeunes utilisent aussi des *stratégies pour dissimuler leur trouble*, soit en simulant avoir compris (4-L), soit en misant sur leur répartie et leur gentillesse. À cet effet, des parents ajoutent que leur jeune a développé « l'art de camoufler les choses » (7P-L).

*L'évitement des situations sociales et de communication* est aussi présent dans le discours. Il est question de « laisser parler les autres » (1P-L), de demeurer « en retrait » (2P-L), de « se retirer » lorsque la discussion porte sur des sujets méconnus (4P-L), de demander des notes de compensation pour éviter une présentation orale (9-L). Certains ont simplement refusé de parler lorsqu'ils étaient plus jeunes. À titre d'exemple, l'un d'eux explique : « Je ne sortais même pas de chez moi parce que j'avais peur de parler à du monde » (2-L). Pour les parents, l'isolement est parfois un « mécanisme d'autoprotection » auquel leur adolescent a recours : « à force de se faire dire non [pour se placer avec eux en équipe], il ne demandait plus au monde » (5P-L). Ce jeune traduit avec beaucoup d'éloquence qu'il en est venu à s'isoler : « Je suis rien qu'une tortue. [J'ai] une carapace qui me protège des insultes. Mais ces insultes-là, je les entends quand même.... Je m'enferme envers moi-même » (5-L).

Enfin, certains jeunes choisissent de se résigner. *Ne pas se défendre* en ignorant les insultes apparaît une stratégie priorisée afin d'éviter d'envenimer la situation d'exclusion. L'un d'eux explique que cette stratégie lui permet de demeurer à l'école qu'il fréquente : « C'est sûr que des fois ça me met un peu en colère,

mais c'est sûr que je ne veux pas me révolter, et tout ça parce que sinon, je vais peut-être partir à une autre école » (4-L).

### *Des facteurs organisationnels et pédagogiques qui fragilisent les liens*

Divers facteurs semblent contribuer à produire, graduellement, des ruptures de liens scolaires et sociaux. Les données permettent de mettre en évidence quatre principaux facteurs qui relèvent de l'organisation des services aux EHDAA : 1) la diversification des parcours, 2) les services offerts à l'extérieur de la classe, 3) les lacunes sur le plan du suivi et des services offerts et 4) les mécanismes d'attribution des ressources financières. D'autres facteurs, d'ordre pédagogique sont également relevés dans les témoignages des jeunes et de leurs parents : 1) la méconnaissance du TDL, 2) la rigidité ou le manque d'ouverture de certains enseignants et 3) la sous-estimation du potentiel des jeunes.

Comme déjà mis en évidence, le parcours scolaire des jeunes est marqué de passages d'un secteur / programme à l'autre ou d'une école à l'autre. Bien que cela s'inscrive dans la quête d'un meilleur environnement scolaire pour répondre aux besoins des jeunes (p. ex. : secteur régulier, classe spécialisée dans un point de service, année de présecondaire, Parcours de formation axé sur l'emploi, école privée), le revers de cette *diversification des parcours* est de fragiliser les relations sociales qui sont toujours à recréer. Ces changements sont parfois imposés par l'école ou encore portés par les parents qui souhaitent trouver un environnement idéal : « Un moment donné on l'a sorti et on a dit regarde, on va aller vers autre chose » (9P-L). En outre, les *services d'aide à l'extérieur de la classe* sont aussi identifiés comme un facteur pouvant nuire à l'affiliation aux autres et à l'école, principalement dans le sens où des jeunes disent se sentir marginalisés.

Le fait que les parents doivent constamment « se battre » pour obtenir un suivi et des services fragilise également les liens avec l'école dans la mesure où ils vivent de la frustration et des doutes à l'égard de leur milieu :

Ils disent dans la Loi [sur] l'instruction publique que normalement, ils ont le droit au même service que les autres. Mais ça, par contre, c'est pas vrai. Ça, faut vraiment se battre, parce qu'autrement, ils décrochent de l'école ou ils nous les mettent dans des classes spéciales. (2P-L)

La nécessité d'insister pour que le plan d'intervention soit réalisé et qu'il y ait un suivi est marquante dans les propos de la majorité des parents. En outre, même lorsqu'il y a établissement d'un plan d'intervention, les parents mentionnent douter de son appropriation et de son application par les enseignants : « On faisait des beaux plans d'intervention et tout ça, mais souvent, quand ça arrive dans la réalité de tous les jours, ça ne se fait pas toujours, comme ils disent » (9P-L). D'ailleurs, certains jeunes ont dû s'affirmer auprès de leurs enseignants pour avoir droit aux mesures qui y sont indiquées : « C'est [mon enfant] qui disait aux enseignants : "Là c'est mon examen, j'ai le droit de sortir!" » (2P-L).

Finalement, les *mécanismes d'attribution des ressources financières*, fonctionnant à partir d'un code de difficulté, sont aussi identifiés comme une démarche qui contribue parfois à les marginaliser en mettant l'accent sur les traits considérés comme problématiques, comme démontré dans l'extrait suivant : « L'école faisait énormément de pression pour avoir un diagnostic, parce qu'eux-autres, c'est économique aussi, ils ont des budgets qui vont avec les diagnostics » (5P-L).

Sur le plan des facteurs pédagogiques, certains parents constatent une *méconnaissance du TDL*, et que cela peut nuire à la qualité des interventions qui sont réalisées pour leurs jeunes. En effet, de nombreux parents mentionnent que des interventions sont parfois pratiquées sans réelle prise en compte des défis qui sont liés au TDL. Diverses situations sont mises en lumière : punir un élève pour être trop en retrait, punir pour des devoirs incomplets alors que le jeune ne comprenait pas, reprocher des absences dues à un suivi avec un spécialiste, punir ou exclure le jeune de l'école pour s'être défendu verbalement ou physiquement lors d'attaques. Les propos révèlent aussi des situations où certains enseignants mettent une pression indue sur le jeune, souvent relative à la rapidité d'exécution. Un parent raconte : « Fais plus d'efforts! Va un petit peu plus vite!» Bien, j'avais pris le téléphone et je lui avais expliqué un petit peu. Tu sais, ça avait arrêté là » (8P-L).

Des parents notent aussi une certaine *rigidité ou un manque d'ouverture de quelques enseignants*, alors que ces derniers sont perçus comme détenant un pouvoir considérable.

On avait une rencontre de parents le mardi et à partir du vendredi on ne dormait pas bien..., on se préparait : Ah qu'est-ce qu'on va dire? Qu'est-ce qu'on ne veut pas dire? Et puis là nous autres, des fois on se tient de même dans les rencontres pour... tu sais, pour se calmer et pour ne pas se mettre les pieds dans les plats parce que c'est ça la beauté de la patente [chose]. Il faut toujours être poli et il faut toujours être correct, parce qu'ils ont beaucoup de pouvoir. (5P-L)

À ce sujet, un jeune exprime la vulnérabilité qu'il ressent à l'égard de son enseignant :

C'est le professeur qui tient entre ses mains son élève. C'est elle qui [me] dirigeait à mon avenir. Sauf qu'elle a vu une petite aiguille [accroc, dans le sens d'irritant] en moi qu'elle ne voulait pas pantoute, elle m'a fait travailler encore plus fort pour que ça s'arrange. (5-L)

Finalement, des jeunes mentionnent des situations où ils ont le sentiment que des *enseignants sous-estiment leur potentiel*, le plus souvent en diminuant les attentes à leur égard.

Les résultats illustrent comment les normes scolaires font vivre une pression aux jeunes qui finissent par se sentir différents alors qu'ils peinent à rencontrer ces exigences. Les propos recueillis révèlent également les liens à soi, aux autres et à l'école fragilisés, notamment par certains facteurs organisationnels et

pédagogiques. Avant d'en discuter, il paraît important de souligner le *rôle joué par la famille pour compenser les lacunes*. C'est particulièrement le cas des parents qui, comme décrit dans Bergeron, Bergeron, Rousseau et Michallet (2017), prennent la place du réseau social absent, offrent un soutien à l'apprentissage soutenu à la maison pour compenser les manques de l'école, encouragent continuellement leur enfant malgré les échecs répétés et endossent le rôle de défenseur des droits de leurs enfants.

## DISCUSSION

Une proportion importante des propos des parents et de leurs adolescents témoigne d'une expérience scolaire pour le moins négative. La perception de se sentir différent, la perte d'amis, l'isolement, le rejet, l'intimidation, le secret entourant le diagnostic ou encore l'évitement de situations sociales relatées par les participants constituent des traces qui révèlent une dynamique de fragilisation des liens sociaux. Dans une perspective interactionniste (Becker, 1985), cette distanciation et cette marginalisation vécues dans la sphère sociale traduisent l'exclusion qui se vit au sein de l'école, mais également le processus d'intériorisation des normes sociales et scolaires qui est dévoilé. Les phénomènes mis en évidence dans cette recherche permettent de mieux saisir le rôle joué par certains facteurs environnementaux dans l'équation des difficultés sociales et relationnelles des jeunes vivant avec un TDL, puisqu'elle jette la lumière sur l'influence du cadre normatif scolaire et sur certains mécanismes organisationnels et pédagogiques qui contribuent à la construction de ce processus d'exclusion. Certains constats spécifiques sont mis en exergue et discutés dans les lignes qui suivent.

### *Les effets néfastes de la prégnance du cadre normatif du système scolaire*

Une importante pression afflige les jeunes vivant avec un TDL et leurs parents pour réussir à progresser sans trop s'éloigner des attentes du milieu scolaire. Ces constats ne sont pas étrangers à l'organisation simultanée du travail scolaire et des normes en termes d'acquis et de rythmes qu'elle suppose (Kahn, 2011; Perrenoud, 2012). Malgré les efforts du système scolaire québécois pour que la réussite scolaire puisse se traduire différemment selon les besoins des élèves et le désir de progresser vers une perspective dénormalisante (AuCoin et Vienneau, 2015; Ministère de l'Éducation du Québec, 1999), force est de constater que les jeunes et leurs parents perçoivent différentes normes sociales et scolaires dominantes dont l'atteinte semble valorisée et recherchée. Des travaux antérieurs portant sur les attitudes des enseignants ont aussi révélé cette préoccupation qu'ils entretiennent relativement à l'atteinte des normes (Koutrouba, Vamvakari et Steliou, 2006; Van Reusen, Shoho et Barker, 2001). Nos résultats révèlent également que certains adolescents vivent une marginalisation en raison de leur non-conformité avec ce cadre. Selon les propos des participants, le prix qu'il en coûte pour espérer répondre aux exigences de ces normes est

imposant. En effet, ne pas réussir « comme les autres » engendre une grande souffrance. Dubet (2006) met en lumière que la force du statut scolaire amène chez des élèves un sentiment de mépris et d'humiliation sociale, ainsi qu'une peur latente d'échouer et de ne pas être à la hauteur des attentes des autres et de soi. En plus des efforts pour camoufler leurs différences, phénomène d'ailleurs recensé dans d'autres études auprès de ces jeunes (Beauregard, 2014), les données révèlent de manière éloquente que plusieurs participants se sentent « différents » ou « à part », traduisant ainsi le processus de construction sociale de la différence et l'intériorisation de leur statut de « non normaux », comme illustré par Goffman (1975). Dans une perspective plus inclusive, ces résultats en appellent à une réflexion critique que doit mener le système scolaire sur les effets néfastes de ce cadre normatif, et ramènent à l'avant-plan son rôle dans la construction de cette marginalisation (Becker, 1985).

### *L'école comme lieu d'appartenance : une nécessité pourtant fragilisée*

Au lieu de constituer un lieu d'appartenance sécuritaire comme le réclame le projet inclusif, l'école semble plutôt représenter un lieu où se vit une succession d'expériences qui fragilisent les liens des jeunes à l'école et aux autres. En effet, plusieurs d'entre eux ont vécu du rejet, de l'intimidation et plus largement de l'isolement. Ces expériences sociales négatives rapportées dans plusieurs études auprès de jeunes ayant un TDL (Beauregard, 2014; Conti-Ramsden et coll., 2013), combinées aux difficultés scolaires continues (Durkin et coll., 2009; Franc et Gérard, 2004; Johnson et coll., 2010), semblent progressivement affecter leur image de soi. Ces résultats sont préoccupants et ils incitent à se demander comment le fait de ne pouvoir pleinement « être soi » influence cette phase critique de l'adolescence comportant des enjeux sur le plan identitaire. Dans une logique inclusive, AuCoin et Vienneau (2015) insistent sur l'importance de pouvoir évoluer au sein d'environnements scolaires où le caractère unique de chacun est accepté et valorisé. La souffrance exprimée par certains jeunes renforce l'importance de faire du développement du sentiment d'appartenance à l'école une cible d'action prioritaire. Non seulement ce dernier est étroitement lié à une diminution de la détresse émotionnelle (Roeser, Eccles et Sameroff, 2000), mais il joue un rôle déterminant sur la motivation, l'engagement, les compétences sociales et un concept de soi scolaire positif (Vienneau et Thériault, 2015). Les résultats de cette étude dévoilent également que l'accumulation d'expériences difficiles des jeunes dans un milieu donné les conduit à chercher à s'en exclure eux-mêmes, soit en cherchant un « autre milieu » qui serait plus adapté, soit en limitant les situations d'interaction. Ce phénomène pour le moins inquiétant révèle des processus d'autoexclusion (Goffman, 1975), où des personnes choisissent la dissimulation de leurs stigmates, l'isolement ou la rupture dans une optique de protection ou de résignation. Il en découle alors un appauvrissement du réseau social, qui à son tour renforce l'exclusion.

### *Le pouvoir des enseignants*

Il est marquant de constater, tant chez des jeunes que chez des parents, un sentiment de vulnérabilité à l'égard du pouvoir des enseignants. Ce rapport de force n'est certainement pas favorable à un sentiment de réciprocité nécessaire dans un contexte d'apprentissage ou de collaboration. Les données mettent en lumière le processus de jugement social qui s'opère dans la relation élève-enseignant (Potvin et Pilote, 2016), pouvant soit contribuer à propulser l'élève, soit le maintenir dans de faibles représentations de ses capacités (Bressoux et Pansu, 2003; Mallet, 2007). En effet, certains jeunes sentent que leurs enseignants leur attribuent une valeur moindre et jugent à la baisse ce qu'ils peuvent accomplir, alors que d'autres ont eu un effet de levier tant ils ont cru à leurs capacités. Les résultats démontrent également que certains enseignants manquent d'ouverture face à la différence. Cette insuffisance de la compréhension des défis associés à un TDL, mise en lumière par d'autres chercheurs (Beauregard, 2006, 2014; Franc et Gérard, 2004), peut les amener à entretenir des attentes qui ne tiennent pas compte des besoins et caractéristiques des jeunes en leur exigeant, par exemple, de travailler plus rapidement. À ce sujet, le rapport CDPDJ (2018) dévoile lui aussi la persistance d'attitudes discriminatoires, et relate que le manque de formation et de connaissances des enseignants relativement aux EHDAA contribue à la reproduction des préjugés quant à la capacité des élèves à entreprendre et réussir leur parcours, en plus d'engendrer un contexte défavorable à leur réussite. Ces constats amènent à réitérer l'importance de sensibiliser les enseignants aux effets de l'étiquetage, et de les aider à identifier les préjugés et stéréotypes qu'ils entretiennent à l'égard des élèves (Magnan, Pilote, Vidal et Collin, 2016). Il est également nécessaire de travailler au maintien d'attentes élevées et équitables à partir d'une meilleure connaissance des situations particulières qu'ils vivent et des facteurs environnementaux qui contribuent aux inégalités.

### CONCLUSION ET LIMITES

Considérant la nature exploratoire de cette recherche, ces résultats ne sont pas d'application universelle, bien qu'ils traduisent une réalité que peuvent vivre certaines jeunes. Qui plus est, on peut faire l'hypothèse que les défis sur le plan de la communication ainsi que l'importance du travail de remémoration nécessaire à l'entretien peuvent avoir influencé la façon dont les adolescents traduisent leur expérience scolaire. À cet effet et dans une perspective de triangulation des données, l'entrevue avec les parents contribue à confronter et surtout enrichir les points de vue sur l'objet étudié. Interroger des intervenants scolaires aurait également permis de bonifier les données. Puisque les résultats portent sur des situations antérieures à 2012, il est possible de penser que l'expérience scolaire soit différente aujourd'hui, voire améliorée pour ce groupe de personnes.

Malgré ces limites, les résultats de cette analyse secondaire sont révélateurs et permettent de mieux saisir le poids des facteurs environnementaux dans l'équation des difficultés scolaires et sociales des jeunes vivant avec un TDL. Reconnaisant des limitations liées au trouble en tant que tel, il importe également de convenir que ces jeunes n'ont actuellement pas de chances égales aux autres d'exercer leurs compétences sociales et de communication. Il suffit par exemple de considérer l'ampleur du temps qui doit être consacré aux devoirs ou les nombreuses sorties de classe pour recevoir des services. Certains mécanismes en œuvre à l'école contribuent à l'appauvrissement des opportunités qu'ils ont de développer ces compétences. La prudence est donc de mise à quiconque attribuerait les difficultés que rencontrent les jeunes vivant avec un TDL à des facteurs qui relèveraient uniquement de la personne. Le modèle social du handicap (OMS, 2001) exige de chercher à même l'environnement scolaire ce qui peut faire obstacle à une pleine participation sociale de tous. À la lumière des résultats de cette recherche, une réflexion critique semble devoir se poursuivre sur l'effet des normes scolaires, sur le lieu d'appartenance que l'école peine à constituer et finalement, sur le pouvoir des enseignants, notamment à travers les préjugés et stéréotypes parfois entretenus à l'égard des jeunes.

## NOTES

1. Ce trouble était autrefois reconnu sous d'autres appellations en contexte québécois (ex : dysphasie ou trouble primaire du langage) ou international (ex. : *specific language impairment*).
2. Recherche portant le titre *Expérience scolaire de jeunes adolescents présentant une dysphasie : le point de vue des adolescents et de leurs parents* (2012-2014).
3. L'expression *dysphasie* avait été priorisée lors du projet afin d'employer les termes communément utilisés à cette époque.
4. Ils présentaient tous des troubles persistants du langage de sévérité variée (légers à lourds), dont la conclusion de TDL (anciennement appelé trouble primaire du langage) était confirmée pour sept jeunes sur neuf.
5. L'analyse primaire portait sur l'expérience scolaire de manière générale et a été présentée dans le cadre de deux communications scientifiques ainsi que d'un chapitre de livre (Bergeron et coll., 2012; Bergeron et coll., 2017; Fournier Chouinard, L'Heureux, Bergeron, Bergeron et Rojo, 2014).

## RÉFÉRENCES

American Psychiatric Association (APA). (2015). *DSM-5 : Manuel diagnostic et statistique des troubles mentaux* (5<sup>e</sup> éd.). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier-Masson.

AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). Inclusion scolaire et dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, un défi ambitieux et stimulant* (p. 65-88). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545-565. doi: 10.7202/016276ar

- Beauregard, F. (2014). Représentations de cinq jeunes adultes dysphasiques ayant fait le parcours scolaire en classe ordinaire en regard de leur participation sociale. *Revue internationale de communication et socialisation*, 1(1), 61-75. Repéré à <http://www.revuerics.com/>
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders : études de sociologie de la déviance*. Paris, France : Éditions Métailié.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycliste de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* (Thèse de doctorat). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/7022/>
- Bergeron, G., Bergeron, L. et Rousseau, N. (2012, novembre). *L'expérience scolaire des adolescents vivant avec une dysphasie : le point de vue des adolescents et de leurs parents*. Communication présentée au 4<sup>e</sup> congrès de la réussite S'inspirer de la recherche pour mieux intervenir auprès des jeunes en quête d'un premier diplôme, Trois-Rivières, QC.
- Bergeron, L., Bergeron, G., Rousseau, N. et Michallet, B. (2017). L'expérience scolaire des adolescents dysphasiques : points de vue des jeunes et de leurs parents et pistes d'action. Dans S. Rojo et G. Bergeron (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. Fondements, processus et pistes d'actions* (p. 119-136). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation / Intervention.
- Bishop, D. V. M. et Clarkson, B. (2003). Written language as a window into residual language deficits: A study of children with persistent and residual speech and language impairments. *Cortex*, 39(2), 215-237. doi: 0.1016/S0010-9452(08)70106-0
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A. et Greenhalgh, T. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS One*, 11(7), 1-26. doi: 10.1371/journal.pone.0158753
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A. et Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. doi: 10.1111/JCPP.12721
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ). (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*. Québec, QC : Auteur.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2014). *Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année du secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Conti-Ramsden, G. et Durkin, K (2008). Language and independence in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, 70-83. doi: 10.1044/1092-4388(2008/005)
- Conti-Ramsden, G., Mok, P. L. H., Pickles, A. et Durkin, K. (2013). Adolescents with a history of specific language impairment (SLI): Strengths and difficulties in social, emotional and behavioral functioning. *Research in Developmental Disabilities*, 34(11), 4161-4169. doi: 10.1016/j.ridd.2013.08.043
- De Léonardis, M., Capdevielle-Mougnibas, V. et Prêteur, Y. (2006). Sens de l'orientation vers l'apprentissage chez les apprentis de niveau V : entre expérience scolaire et rapport à l'avenir. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35(1), 5-27. doi: 10.4000/osp.867
- de Weck, G. (2004) Les troubles pragmatiques et discursifs dans la dysphasie. *Enfance*, 56(1), 91-106. doi: 10.3917/enf.561.0091
- Doray, P., Picard, F., Trottier, C. et Groleau, A. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles*. Montréal, QC : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 44. Repéré à <https://eduhq.info/xmlui/handle/11515/35111>
- Dubet, F. (2006). Ce que l'école fait aux vaincus. Dans G. Chapelle et D. Meuret (dir.), *Améliorer l'école* (p. 37-49). Paris, France : Presses universitaires de France.

- Durkin, K. et Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Child development*, 78(5), 1441-57. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01076.x
- Durkin, K., Simkin, Z., Knox, E. et Conti-Ramsden, G. (2009). Specific language impairment and school outcomes. II: Educational context, student satisfaction, and post-compulsory progress. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 44(1), 36-55. doi: 10.1080/13682820801921510.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot « inclusion ». *Recherche et formation*, 61(2), 71-83. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR061-05.pdf>
- Fillion, P.-L., Bergeron, G., Prud'homme, L. et Travers, J. (2016). L'éducation à la citoyenneté démocratique : une composante favorisant la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, R. Vienneau, H. Duschesne et P. Bonvin (dir.), *L'inclusion scolaire : recherche et développement dans la francophonie et l'Europe Latine* (p. 153-166). Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Forest, M. (1987). Start with the right attitude. *Entourage*, 2, 11-13.
- Fournier Chouinard, E., L'Heureux, C., Bergeron, G., Bergeron, L. et Rojo, S. (2014, mars). *Le projet La dysphasie au-delà du sommet : un processus d'intervention multidisciplinaire par la nature et l'aventure*. Communication présentée au 39<sup>e</sup> colloque de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA), Montréal, QC.
- Franc, S. et Gérard, C. L. (2004). Devenir scolaire des enfants dysphasiques. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 76, 123-132.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris, France : Éditions de minuit.
- Johnson, C. J., Beitchman, J. H. et Brownlie, E. B. (2010). Twenty-year follow-up of children with and without speech-language impairments: Family, educational, occupational, and quality of life outcomes. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(1), 51-65. doi: 10.1044/1058-0360(2009/08-0083
- Kahn, S. (2011). La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires. *Éducation et francophonie*, XXXIX(1), 54-66. doi: 10.7202/1004329ar
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. et Steliou, M. (2006). Factors correlated to teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 381-394. doi: 10.1080/08856250600956162
- Magnan, M.-O., Pilote, A., Vidal, M. et Collins, T. (2016). Le processus de construction des étiquettes dans les interactions scolaires. Dans M. Potvin et M.-O. Magnan (dir.), *Éducation et diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique : théorie et pratique* (p. 232-240). Montréal, QC : Fides Éducation.
- Mallet, M.-A. (2007). *Les élèves dans le miroir de leur enseignant : plus lucides et plus indépendants qu'on le croit*. Paris, France : Mare et Martin.
- McCormack, J., McLeod, S., McAllister, L. et Harrison, L. J. (2009). A systematic review of the association between childhood speech impairment and participation across the lifespan. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 11(2), 155-170. doi: 10.1080/17549500802676859
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Politique d'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*. Québec, QC : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (2001). *CIF, Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève, Suisse : OMS.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Paris, France : A. Colin.
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Picard, F., Trottier, C. et Doray, P. (2011). Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(3), 343-365. doi: 10.4000/osp.3531

- Porter, G. et 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, NB : Province du Nouveau-Brunswick. Repéré à <http://www.gnb.ca/0000/publications/comm/LInclusion.pdf>
- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 309-349. doi: 10.7202/1028423ar
- Potvin, M. et Pilote, A. (2016). Les rapports ethniques et les processus d'exclusion. Dans M. Potvin et M.-O. Magnan (dir.), *Éducation et diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique : théorie et pratique* (p. 162-171). Montréal, QC : Fides Éducation.
- Prud'homme, L., Samson, G., Lacelle, N. et Marion, C. (2011). Apprendre à différencier au secondaire autour d'un objet transversal : la lecture. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 13-32. doi: 10.4000/dse.1061
- Richards-Usher, L. (2013). *Teachers perception and implementation of differentiated instruction in the private elementary and middle schools* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses (UMI No. 3565597).
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. et Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443-471. doi: 10.1086/499650
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 123-147). Saint-Laurent, QC : ERPI.
- Soares-Boucaud, I., Labruyère, N., Jery, S. et Georgieff, N. (2009). Dysphasies développementales ou troubles spécifiques du développement du langage. *Elsevier Masson-Psychiatrie / Pédiopsychiatrie*. doi: 10.1016/S0246-1072(09)48131-8
- Tremblay, S. et Loïselle, C. (2016). Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique. *Éducation et francophonie*, 44(1), 9-23. doi: 10.7202/1036170ar
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. et Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-20. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=EJ787340>
- Vienneau, R. (2004). Impact de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125-149). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2010). Pratiques exemplaires en inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone : d'une politique d'intégration scolaire à l'implantation d'une pédagogie de l'inclusion. Dans N. Bélanger et H. Duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 141-185). Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Vienneau, R. et Thériault, C. (2015). Les effets de l'inclusion scolaire. Une recension des écrits (2000 à 2014). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd., p. 89-132). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Wadman, R., Durkin, K. et Conti-Ramsden, G. (2008). Self-esteem, shyness, and sociability in adolescents with specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, 938-952. doi: 10.1044/1092-4388(2008/069)
- Young, A. R., Beitchman, J. H., Johnson, C., Douglas, L., Atkinson, L., Escobar, M. et Wilson, B. (2002). Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 43(5), 635-645. doi: 10.1111/1469-7610.00052

LÉNA BERGERON est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses recherches portent sur la planification de l'enseignement et la prise en compte de la diversité des besoins des élèves en salle de classe. Associée au campus de Drummondville, ses enseignements portent sur le processus d'enseignement-apprentissage et elle accompagne des stagiaires en formation pratique à l'enseignement. Elle est codirectrice du Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité (Lab-RD<sup>2</sup>) et elle est membre du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS). [lana.bergeron@uqtr.ca](mailto:lana.bergeron@uqtr.ca)

GENEVIÈVE BERGERON est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Dans le cadre de sa recherche doctorale, elle s'est intéressée au développement de pratiques professionnelles inclusives et différenciées à l'ordre d'enseignement secondaire en exploitant une démarche de recherche-action-formation. Chercheuse au Laboratoire International sur l'Inclusion scolaire, ses travaux portent sur les modalités pédagogiques et de gestion de classe efficaces pour soutenir l'apprentissage de tous les élèves en classe ordinaire. Ses intérêts concernent aussi les dispositifs participatifs de développement professionnel. [genevieve.bergeron@uqtr.ca](mailto:genevieve.bergeron@uqtr.ca)

SUZIETARDIF est chercheuse en éducation au centre ÉCOBES-Recherche et transfert du Cégep de Jonquière, candidate au doctorat réseau en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et chargée de cours à l'UQAC. Ses principaux intérêts de recherche sont le trouble développemental du langage, la persévérance scolaire et l'inclusion scolaire. [suzietardif@cegepjonquiere.ca](mailto:suzietardif@cegepjonquiere.ca)

LÉNA BERGERON is a professor in the Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Her research focuses on educational planning and the consideration of the diversity of students' needs in the classroom. Associated to the Drummondville campus, her teaching focuses on the teaching-learning process and she accompanies interns in practical training. She is a co-director of the Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité (Lab-RD<sup>2</sup>) and is a member of the Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS). [lana.bergeron@uqtr.ca](mailto:lana.bergeron@uqtr.ca)

GENEVIÈVE BERGERON is a professor in the Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. As part of her doctoral research, she took an interest in the development of inclusive and differentiated professional practices at the secondary level and implemented an action-training-research approach. Researcher at the Laboratoire International sur l'Inclusion scolaire, her work focuses on pedagogical and efficient class management conditions that foster learning for all students in a regular classroom. Her interests also include participatory mechanisms of professional development. [genevieve.bergeron@uqtr.ca](mailto:genevieve.bergeron@uqtr.ca)

SUZIETARDIF is a researcher in education at the centre ÉCOBES-Recherche et transfert du Cégep de Jonquière, a doctoral candidate in the réseau en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), and a lecturer at UQAC. Her main research interests are the language development disorder, academic perseverance, and inclusive education. [suzietardif@cegepjonquiere.ca](mailto:suzietardif@cegepjonquiere.ca)

# LA RÉPONSE À L'INTERVENTION ET L'OFFRE DE SERVICES MULTIPALIERIS POUR SOUTENIR L'INCLUSION SCOLAIRE : UN PARADOXE À VISÉE D'EXCLUSION DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP

NATHALIE S. TRÉPANIÉ *Université de Montréal*

**RÉSUMÉ.** À partir d'un recensement général des écrits, ce texte offre une analyse critique de l'application actuelle des programmes de réponse à l'intervention (RAI) combinés à une offre de services multipaliers (SMP) en contexte d'inclusion scolaire. Cinq dimensions paradoxales sont ainsi présentées. Il s'agit de l'éligibilité des élèves à recevoir des services professionnels, l'identification des élèves ayant des besoins particuliers, les rôles des enseignants et de l'éducation spéciale, les interventions fondées sur les données probantes et les programmes standardisés ainsi que l'utilisation limitée de l'approche par résolution de problèmes (APRP). En bref, nous expliquerons comment la RAI et l'offre de SMP actuelles peuvent contribuer à l'exclusion des élèves qui rencontrent des situations de handicap pédagogique (SHP) dans leur parcours scolaire.

**RESPONSE TO INTERVENTION AND MULTI-TIER SYSTEMS OF SUPPORT TO PROMOTE INCLUSION: A PARADOX FOR THE EXCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES**

**ABSTRACT.** Based on a scoping review, this paper provides a critical analysis on how the current application of Response to Intervention (RTI) programs and Multi-Tier Systems of Support (MTSS) interfere with inclusive education. Five paradoxical dimensions are thus presented. These include student eligibility for professional services, identification of students with special needs, roles of teachers and of special education, evidence-based interventions and standardized programs, and a limited use of the problem-solving approach. In short, we explain how RTI and MTSS can actually impede the inclusion of students with disabilities.

L'aube des années 2000 a enrichi l'occident d'un discours axé sur l'inclusion scolaire et la participation sociale des élèves en situation de handicap (SH) ou des élèves que l'on dit parfois comme ayant des besoins particuliers.<sup>1</sup> Depuis la période entourant la *Déclaration de Salamanque* (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1994), l'élaboration

des *Règles universelles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des personnes handicapées* (UNESCO, 1993) et la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* (Organisation des Nations Unies [ONU], 2006), les principes de base d'une éducation inclusive sont posés. Ainsi, l'inclusion scolaire doit couvrir « toute la gamme des besoins de tous les apprenants... [incluant les élèves] les plus vulnérables à la marginalisation et à l'exclusion » (UNESCO, 2005, p. 11).

Paradoxalement au néolibéralisme éducationnel croissant qui tend à normaliser la culture de performance dans les milieux d'éducation en exigeant notamment une gestion axée sur les résultats (Sané, 2017), l'inclusion scolaire se retrouve au cœur de la volonté de ses acteurs, mais à contre-courant des actions prises à son endroit. Cette situation peut s'illustrer notamment par l'arrivée en force des programmes d'intervention à trois, quatre, voire jusqu'à sept paliers axés sur la réponse à l'intervention (RAI; Fuchs, Fuchs et Compton, 2012)<sup>2</sup> qui se mêlent souvent à l'organisation des services par paliers ou multipaliers (SMP)<sup>3</sup> depuis près de 20 ans en Amérique du Nord (McIntosh et Goodman, 2016). Graduellement, on exige des milieux scolaires de porter une attention particulière à l'utilisation des résultats de recherches scientifiques et aux évaluations standardisées pour orienter et améliorer la performance de tous les élèves (Sugai et Horner, 2009).

L'inclusion scolaire suppose de questionner les organisations et les pratiques existantes (Brokamp, 2017). En ce sens, notre texte propose une réflexion critique sur l'utilisation actuellement privilégiée de la RAI en contexte d'inclusion scolaire en lien avec une organisation des SMP par les milieux scolaires. Notre argumentaire prend appui sur un recensement général des écrits réalisé sur ce sujet. Nous présentons l'inclusion scolaire comme un concept qui s'est imposé graduellement en tant que processus et visée du système d'éducation, notamment à la suite de la mise en œuvre de la politique REI (*Regular Education Initiative*) aux États-Unis. Dès 1986, cette politique a contribué à initier un changement de paradigme éducationnel pour que tout élève en situation de handicap ait désormais une place au sein du système scolaire régulier (Harkins, 2012; Will, 1987). Cette vision contrastant avec l'acception *mainstreaming* qui était jusqu'alors associée au concept d'intégration scolaire, nous tenterons donc d'amener le lecteur à comprendre comment, encore aujourd'hui, les visées souhaitées d'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap pédagogique (SHP) se trouvent confrontées aux pratiques de la RAI et des SMP dont les visées explicites sont celles de l'inclusion, mais qui se trouvent en complète contradiction, dont la conséquence possible est d'exclure ces élèves du système régulier d'éducation.

## MÉTHODOLOGIE

Les textes servant d'appui à notre réflexion critique ont fait l'objet d'une *scoping review*, c'est-à-dire d'un recensement général des écrits sur les descripteurs RAI, SMP et inclusion / exclusion scolaires, dans les bibliothèques universitaires et la base de données ERIC. Des ouvrages de référence collectifs de type « *handbook* » ont été retenus de même que des essais. Ce recensement général a été mené en alternance et de façon aléatoire depuis 2008, ce qui pourrait limiter la portée de notre analyse.<sup>4</sup>

Notre attention s'est donc tournée sur les auteurs majeurs depuis le début des années 2000 en matière de RAI et de SMP. Des documents à caractère professionnel ont également été consultés, tels que des sites web dédiés ainsi que des ouvrages hybrides se destinant à la fois au milieu scolaire ou aux praticiens-chercheurs.

Bien que nous n'ayons pas réalisé une recension systématique des écrits sur la thématique abordée, une première lecture a permis d'en arriver à une certaine saturation quant aux idées proposées par les auteurs, laissant ainsi présager un état de question acceptable pour soutenir notre réflexion critique. Le portrait que nous avons dressé de la RAI et de l'offre de SMP en contexte d'inclusion scolaire a été élaboré à partir d'une analyse en profondeur des documents recensés propre au développement de modèles théoriques. Nous avons ainsi privilégié la technique d'analyse de contenu de la méthode d'anasynthèse (Legendre, 1993; Messier et Dumais, 2016) en classifiant les contenus documentaires en éléments formels (c'est-à-dire relatifs aux définitions), axiologiques (c'est-à-dire relatifs aux visées, fondements, principes), praxiques (c'est-à-dire relatifs aux applications, mises en œuvre, pratiques ou praxéologies) et explicatifs.

### *L'offre de services et l'intervention en contexte d'inclusion scolaire : mise en contexte*

De façon générale, l'ouverture à la diversité dans le domaine de l'éducation se traduit à la fois par des approches inclusives d'intervention ainsi que par une organisation de l'école (Hoppey et McLeskey, 2014; Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015). Pour l'UNESCO (2005), l'inclusion correspond à l'approche dynamique qui permet de répondre à la diversité des élèves de façon positive. En suivant cette prémisse, les milieux d'éducation tentent ainsi de relever le défi de la pédagogie inclusive, c'est-à-dire de la pédagogie qui tient compte de la diversité (Borri-Anadon, Potvin et Larochelle-Audet, 2015), en organisant leurs pratiques, leurs programmes et leur offre de services pour répondre aux besoins de tous les élèves qui composent l'école. Le respect de la diversité compte parmi les valeurs qui sous-tendent l'école inclusive avec l'égalité, la participation, la communauté, ainsi que la pérennité (*sustainability*; Booth et Ainscow, 2011, cité dans Braunsteiner et Mariano-Lapidus, 2014, p. 39). C'est dans ce courant qu'a émergé la RAI et que se précise désormais l'offre de services aux élèves qui vivent des SHP.

À l'instar de McLeskey Waldron, Spooner et Algozzine (2014), nous définissons l'inclusion scolaire comme un processus qui place tous les élèves indistinctement dans un environnement scolaire commun en vue de favoriser l'actualisation de leur plein potentiel; la définition que l'on donnera de cet environnement scolaire teintera non seulement les visées, mais surtout les actions d'intervention qui seront entreprises pour soutenir les élèves dans leur réussite. Cet environnement scolaire commun peut prendre la forme d'une classe ordinaire ou d'une école de quartier. Si cette définition peut sembler réductrice par sa perspective organisationnelle, il n'en est pourtant rien, puisque les changements conceptuels du terme d'inclusion scolaire au fil des ans se sont précisés par ses fondements et sa mise en œuvre par une éducation dite inclusive à visée d'inclusion totale (Hornby, 2014). « Cette dernière conception "traditionnelle" de l'inclusion scolaire à visée d'inclusion totale exclut toute forme de ségrégation » (Ramel et Vienneau, 2016, p. 35). Au sens large, le concept d'inclusion scolaire s'inscrit dans une perspective sociale et citoyenne, pédagogique et psychopédagogique, philosophique et morale (Ramel et Vienneau, 2016). Toutefois, l'inclusion demeure encore aujourd'hui un terme polysémique qui peut être utilisé indistinctement du terme intégration pour désigner une même réalité, alors que ces concepts font appel à des visions paradigmatiques distinctes (Le Capitaine, 2013). C'est pourquoi certains auteurs vont préférer parler d'éducation inclusive lorsqu'il s'agit de permettre aux élèves en SH d'évoluer dans des écoles de quartier (Horby, 2014). D'autres préciseront plutôt que le concept d'inclusion scolaire se traduit par une éducation inclusive qui touche tous les élèves (et non seulement ceux que l'on pourrait identifier comme ayant des besoins particuliers), en plus de se définir comme un « processus qui suppose un combat constant contre l'exclusion » (Ainscow, Dyson et Weiner, 2013, p. 6). C'est dans cet ordre d'idées que nous parlerons du concept d'exclusion scolaire comme étant un « processus de rupture du lien social, de désaffiliation, au cours duquel [un élève] perd peu à peu les liens tissés avec d'autres [élèves] ou des groupes d'[élèves] » qui « se construit par des ruptures successives » (UNESCO, 2017, paragr. 1). Dans notre texte, nous établissons ainsi l'environnement scolaire inclusif comme étant l'école de quartier. Nous laisserons le lecteur prendre position sur la nécessité ou la non-nécessité de diverses modalités d'offre de services professionnels à l'extérieur de la classe ordinaire comme relevant d'une conception effective de l'inclusion scolaire.

À l'heure actuelle, tant la RAI que l'organisation de SMP sont présentées comme des voies à privilégier dans l'organisation des écoles inclusives (Mitchiner, McCart, Kozleski, Sweeney et Sailor, 2014). Dans les sections suivantes, nous illustrons comment l'application de la RAI et de l'offre des SMP se pose en paradoxe avec l'éducation inclusive visant à contrer l'exclusion, tant par le processus d'éligibilité à recevoir des services professionnels qu'elles sous-tendent que par leur contribution à l'uniformisation des pratiques d'enseignement dites universelles fondées sur la preuve. À cette situation s'ajoutent la confusion

croissante entre les interventions et le lieu d'offre de services ainsi qu'une incompréhension des rôles de l'orthopédagogue en contexte d'inclusion scolaire par rapport aux enseignants des classes ordinaires. Nous expliquons enfin comment ce chevauchement des rôles s'arrime en partie au fait de la dénaturalisation de l'approche par résolution de problèmes (APRP) dans l'offre de services pour soutenir l'inclusion scolaire.

À propos de l'éligibilité des élèves à recevoir des services professionnels. Dans une approche *mainstreaming* de l'intégration scolaire, l'élève qui se retrouve en situation de handicap et qui reçoit un diagnostic lié à une déficience ou des incapacités reçoit des services en fonction de ce diagnostic (Conseil supérieur de l'éducation, 1996). Dans cette approche, il n'y pas de service sans diagnostic. Administrativement, cette façon de faire se veut plutôt simple en correspondant à celle d'un format unique (*one-size-fits-all*) où tous les élèves qui présentent un même diagnostic reçoivent le même service. Au fil des ans, le discours de l'intégration scolaire se transformera en un discours axé sur l'inclusion scolaire et la participation sociale des personnes dites handicapées à cause notamment des orientations éducationnelles focalisées sur la réponse aux besoins des élèves, conjuguées à la mise en place de diverses politiques. Ce discours fera ainsi pencher la balance jusqu'à un autre extrême où la finalité d'éducation correspond au moyen d'éducation (inclusion totale) pouvant impliquer jusqu'à l'ignorance des déficiences ou incapacités de certains élèves sous prétexte de leur éviter de la marginalisation. À mi-chemin entre ces deux visions, dans un discours plus modéré sur l'inclusion scolaire, on évite de faire reposer la réussite ou l'échec scolaire uniquement sur les caractéristiques de l'élève qui présenterait un handicap ou une difficulté tout en cherchant à répondre à ses besoins (Beauregard et Trépanier, 2010).

Aux États-Unis, depuis un amendement apporté à l'*Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) en 2004, l'identification des élèves en SH et leur éligibilité à recevoir des services spécialisés doivent être réalisées à partir de la réponse de chacun de ces élèves aux interventions réalisées sur la base de pratiques soutenues par des données scientifiques (Fuchs et coll., 2012; Jimerson, Burns et VanDerHeyden, 2016; VanDerHeyden, Witt et Barnett, 2005). Les évaluations des élèves se fondent ainsi sur leurs habiletés ou leurs performances plutôt que sur leurs déficits (*IQ-achievement / discrepancy*; Burns, Jimerson, VanDerHeyden et Deno, 2016; Erchul et Martens, 2010; Fuchs, Mock, Morgan et Young, 2003; Sabatino, 2009; VanDerHeyden et coll., 2005). La RAI est ainsi présentée et utilisée en opposition à une approche qui préconise l'assurance de l'expression de l'échec d'un élève (*wait-to-fail approach*) pour bénéficier de services spécialisés, parce qu'elle permet de soutenir tous les élèves indistinctement dès les premiers signes de manifestation d'une difficulté suite à l'intervention réalisée en classe par l'enseignant (Burns et coll., 2016; McIntosh et Goodman, 2016). Ainsi, chacune de ces approches fait reposer les SH rencontrées par un élève sur ses capacités ou, plutôt, sur ses seules incapacités.

À l'heure actuelle, on retrouve encore aujourd'hui une offre de services et des aménagements pédagogiques tributaires et conditionnels à un diagnostic d'une déficience ou d'incapacités spécifiques de l'élève dans les milieux d'éducation. C'est le cas par exemple en Norvège pour les élèves du primaire ou du secondaire (Nes, 2017) ou au Québec (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). Les milieux qui utilisent la RAI doivent en outre faire la démonstration que l'élève en question ne peut réaliser les apprentissages proposés dans les programmes avec les autres élèves de sa classe, malgré la différenciation pédagogique mise en place et les interventions supplémentaires réalisées sur des périodes de temps variables, dans les premiers paliers de mise en œuvre des programmes. La RAI n'offre ainsi rien de plus qu'une approche axée sur les déficits, dans le sens où « l'inadéquation entre le modèle d'enseignement et l'apprenant constitue la preuve des incapacités de l'élève » (Ferri, 2012 p. 871), et contribue à la justification d'interventions spécifiques et intensives en marge des autres élèves de sa classe. En d'autres mots, si l'élève ne « répond pas » aux interventions en classe ou à des interventions spécifiques qui suivraient, c'est qu'il est également ici porteur d'une difficulté, et cela, sans remettre en question l'intégrité des interventions réalisées par l'enseignant (*treatment integrity*; Reynolds et Shaywitz, 2009) ni d'autres éléments du contexte éducatif qui pourraient avoir contribué à placer cet élève en SHP. Difficile alors de ne pas associer la RAI avec le modèle médical d'intervention où une évaluation normative en remplace une autre, en cherchant à cibler les déficits de certains élèves pour leur proposer de travailler davantage pour rejoindre le niveau attendu de la moyenne de leur groupe-classe, sans quoi ils seront éligibles à l'éducation spéciale hors de la classe ordinaire. La RAI de même que l'offre de SMP s'inscrivent en principe dans une approche d'inclusion, mais, en pratique, elles préconisent une approche *mainstreaming* de l'intégration scolaire en utilisant les difficultés d'un élève à « répondre adéquatement aux interventions » comme prétexte à son exclusion de la classe ordinaire. Si on définit la discrimination comme étant un processus menant à l'exclusion sur la base de critères spécifiques, il devient dès lors possible d'affirmer que la RAI et l'offre de SMP utilisent les non-réponses adéquates d'un élève comme moyen de le discriminer des autres élèves, ce qui aura pour effet éventuel de l'exclure de l'éducation régulière.

Certes, une non-réponse à l'intervention ne correspond pas nécessairement à la présence d'une déficience ou d'incapacités chez un élève, mais qu'en serait-il si cet élève était diagnostiqué préalablement à l'application d'un programme de RAI? Le milieu scolaire choisirait-il alors « d'attendre pour voir » si cet élève nécessite « vraiment » une certaine individualisation de ses apprentissages? Dans l'affirmative, cela signifie que le milieu scolaire retarderait le moment d'adapter son enseignement ou celui d'offrir des accommodations à cet élève, sous prétexte d'attente des résultats prescrits par un programme d'intervention éprouvé scientifiquement. Est-il possible d'envisager que la gradation

des interventions proposées dans un tel programme puisse placer cet élève en situation d'échec avant même qu'il ne soit mis en situation d'apprentissage de ses premiers contenus? Ce possible « *watch-them-fail* » est également décrit par Reynolds et Shaywitz (2009), en ce qui concerne l'iniquité dans l'identification et l'utilisation d'accommodations qui se fondent uniquement sur la RAI dans les interventions auprès d'élèves doués ou d'élèves qui présentent des difficultés sévères.

*Identification des élèves sur la base d'une seule caractéristique.* Sans entrer dans un débat terminologique en ce qui concerne l'identification de déficiences ou d'incapacités particulières chez un élève, on comprend que l'éducation inclusive cherche à éviter de faire porter à l'élève le poids de ses échecs scolaires ou de les expliquer par ses seules caractéristiques. L'éducation inclusive suppose de prendre effectivement en compte la nature de la diversité, quelle qu'elle soit, pour la considérer comme une richesse collective (UNESCO, 2005).

Si la RAI et l'offre de SMP sont présentées de manière à ce que les services spécialisés soient offerts à des élèves qui n'entrent pas dans la norme des apprentissages attendus, avec ou sans la présence d'un diagnostic, ces élèves seront malgré tout étiquetés comme ne pouvant faire partie de la norme sociale. En étant référés à l'éducation spéciale, ces élèves seront alors évalués de manière à ce que soient précisées leur déficience ou leurs incapacités ultérieurement aux interventions mises en place dans les premiers paliers d'intervention. Le report d'un diagnostic qui serait susceptible d'aider le milieu scolaire à mieux soutenir l'élève, voire à prévenir certaines situations de handicap pédagogiques tant en classe ordinaire que dans d'autres milieux, rend difficile d'envisager que l'inclusion scolaire et la participation sociale des élèves concernés soient au nombre des préoccupations et des orientations éducationnelles.

L'ignorance intentionnelle d'un diagnostic de déficience ou d'incapacités chez un élève pourrait effectivement porter atteinte à ses droits et mener à l'exclusion (Kearney, 2011; Ravet, 2011). En effet, la compréhension de l'élève des caractéristiques entourant son diagnostic peut non seulement l'aider lui-même dans la connaissance de soi et l'utilisation de stratégies efficaces, mais également aider son milieu, incluant ses enseignants, à mieux le soutenir dans ses apprentissages (Jones et coll., 2008, cité dans Ravet, 2011). Bien entendu, les besoins de soutien d'élèves qui présenteraient un même « handicap » peuvent s'exprimer différemment, compte tenu de la multitude des caractéristiques qui composent chaque individu. Toutefois, « éviter l'identification des besoins éducatifs particuliers (*special educational needs and disabilities*) chez les élèves n'empêchera pas leur stigmatisation..., mais cela pourrait les empêcher de recevoir l'éducation à laquelle ils ont droit » (Hornby, 2014, p. 24). Dans cette optique, le défi s'avère de ne pas associer systématiquement un service à une déficience ou à des incapacités reconnues chez un élève en plus d'éviter le capacitisme qui se traduit par la dévalorisation d'une personne à cause de ses

déficiences ou incapacités. En regard du respect de l'intégrité de la personne qui présente une déficience ou des incapacités, il importe plutôt de considérer la personne dans son ensemble en tenant compte notamment, mais pas seulement, de ses particularités pour planifier et organiser les interventions. Il en va de même en ce qui concerne l'offre de services, non seulement pour remédier aux situations de handicap rencontrées par l'élève, mais également et surtout pour prévenir qu'il ne se retrouve dans de telles situations. En ne portant pas une attention particulière, bienveillante et non intrusive à l'ensemble des caractéristiques de ce jeune dans son parcours lorsqu'il se retrouve dans son milieu scolaire, on comprend que la non-reconnaissance de son « handicap » (c'est-à-dire d'une déficience ou d'incapacités) à priori dans l'organisation scolaire pourrait lui causer préjudice.

Les valeurs inhérentes d'un système d'éducation humaniste où l'éducation inclusive est celle de tous les élèves sont dichotomiques par rapport à celles relevant du néolibéralisme croissant qui colore désormais l'ensemble des systèmes d'éducation. À cet égard, Nes (2017) donne l'exemple de l'augmentation du nombre d'élèves identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers en Norvège, car ces derniers peuvent être exclus des résultats aux tests comparatifs internationaux tels que le PISA « et donc éviter d'influencer négativement les résultats » (p. 70). Ce discours bipolaire oriente actuellement les politiques éducationnelles qui tentent de prôner à la fois une vision d'éducation pour tous et une vision de compétition où certains s'en sortiraient mieux que d'autres à la condition de discriminer et d'exclure les moins bons élèves et de ne choisir que les meilleurs pour ces évaluations comparatives. Ce phénomène explique en partie l'incohérence entre les pratiques et les visées d'éducation lorsqu'il s'agit de répondre aux besoins d'éducation de tous les élèves. L'accent sur la performance des systèmes d'éducation actuels se pose en contresens à l'éducation inclusive dans laquelle ils disent pourtant s'inscrire. Ce paradoxe est également soulevé par McLeskey et coll. (2014), lorsqu'ils indiquent que l'une des principales controverses entourant l'inclusion scolaire concerne la place à donner au processus d'inclusion (*inclusiveness*) par rapport à l'efficacité (*effectiveness*) de l'école, alors que les deux devraient être considérés d'entrée de jeu (p. 3). En somme, le développement intégral des individus éduqués ensemble dans une école inclusive suppose qu'il y ait autant de profils de sortie de l'école que de personnes qui la composent.

**Éducation spéciale, lieux d'intervention et rôles professionnels.** L'offre de SMP dans une optique de complémentarité des programmes de RAI n'est pas conçue de manière à encourager la scolarisation des élèves qui présenteraient des limitations fonctionnelles plus importantes en contexte régulier, à commencer par la classe ordinaire. En passant d'abord par une gradation des interventions en classe ordinaire, la RAI justifie que la gradation des SMP qui suivra se déroulera à l'extérieur de la classe ordinaire avec « l'éducation spéciale ». Liée à une conception de la « normalité » (Kearney, 2011), l'exclusion de l'élève

du milieu ordinaire est susceptible de le placer en situation inéquitable par rapport aux autres élèves, en partant du principe que « l'éducation est un droit fondamental et la pierre d'assise d'une société plus juste » (Vitello et Mithaug, 1998, cité dans Ainscow et coll., 2013, p. 4). En ne répondant pas aux interventions des programmes mis en place, l'élève garde certes le droit d'être éduqué, mais il aura été discriminé de manière à ce que son éducation ne puisse plus se faire avec ses pairs dans la diversité. Dans cette perspective d'exclusion, l'éducation spéciale ne peut avoir cours qu'en milieu ségrégué (Barton, 2004).

Rien n'empêche pourtant les professionnels de l'éducation spéciale d'œuvrer dans différents contextes, y incluant la classe ordinaire, lorsqu'on définit l'éducation spéciale comme la discipline de l'éducation axée sur la réponse aux besoins d'éducation des élèves qui rencontrent des SHP. Dans ce contexte, l'éducation spéciale permet d'envisager les aménagements pédagogiques et l'organisation des services qui s'harmonisent aux caractéristiques des élèves qui rencontrent des SHP dans tous les contextes où ils ont à réaliser des activités d'apprentissage. En outre, les professionnels qui œuvrent en éducation spéciale peuvent soutenir indirectement ces élèves en soutenant leurs enseignants qui, de même que les parents de ces élèves, ne peuvent tout faire seuls.

Sous l'angle de l'exclusion, les « besoins éducatifs spéciaux représentent fondamentalement un euphémisme de l'échec » (Barton, 2004, p. 69). Dans son essence, la RAI tente de se rapprocher de la construction sociale d'une difficulté, dans la mesure où celle-ci est indépendante de la présence d'une déficience ou des incapacités d'une personne (Fulcher, 1999, cité dans Barton, 2004, p. 69). Toutefois, dans son application, elle ne tiendra compte de la possibilité d'un diagnostic de déficience ou d'incapacités qu'une fois que l'élève se retrouvera en échec pour que celui-ci fréquente l'éducation spéciale. Ferri (2012) abonde d'ailleurs dans le même sens, lorsqu'elle cite Fuchs et Fuchs (2006) pour expliquer que les élèves qui ne « répondent pas » aux interventions dans un premier palier sont référés au deuxième palier, ce qui laisse clairement entendre que la classe ordinaire représente un espace sans difficulté (*disability-free*) et que les interventions de deuxième palier ont lieu à l'extérieur de la classe ordinaire où seuls les « répondants » pourront y revenir (p. 869).

Dans ce double discours qui tente d'allier école inclusive pour tous et ségrégation de certains élèves pour l'intervention et l'offre de services, l'une des ambiguïtés qui se posent est de chercher à faire s'équivaloir l'éducation spéciale aux lieux d'intervention hors de la classe ordinaire. Or, comme nous venons de l'expliquer, l'harmonisation des composantes en relation des situations pédagogiques des élèves qui rencontrent des obstacles dans leurs apprentissages, là où d'autres n'en rencontrent pas, est l'apanage de l'éducation spéciale, et cela, dans tous les milieux où ils doivent réaliser des activités d'apprentissage. En ce sens, nous sommes loin de l'avis exprimé par McLaughlin (2006, cité

dans Fuchs, Fuchs et Stecker, 2010) qui parlait de l'abolition croissante des frontières entre l'éducation spéciale et l'éducation régulière. Pour reprendre une thématique bien exposée par Zigmond, Kloo et Volonino en 2009, en considérant l'éducation spéciale comme un lieu d'intervention et non comme un type d'intervention pouvant être réalisé dans divers endroits, dont la classe ordinaire, on perpétue la confusion entre le processus et la finalité des interventions éducationnelles, en opposant une éducation adaptée aux besoins des élèves avec leur scolarisation en classe ordinaire. Certes, l'éducation spéciale peut supposer des interventions « spécialisées, individualisées et intensives » (p. 192), mais il serait faux de ne l'en réduire qu'à cela pour des raisons budgétaires par surcroît (Fuchs et coll., 2010; Quenemoen et Thurlow, 2017).

Dans la RAI, un premier palier d'intervention jugé de grande qualité d'enseignement et de pratiques probantes se caractérise par un programme d'études basées sur des preuves (*research-based curriculum*), des interventions qui s'appuient sur des données scientifiques (*evidence-based interventions*), la différenciation pédagogique (*differentiated strategies*) et l'offre d'opportunités d'apprentissages (*sufficient opportunities to learn*; Hoover, 2011, p. 83). L'enseignement offert au second palier aux élèves qui ne répondent pas aux interventions mises en place dans le premier palier d'intervention a pour but de « compléter » et non de remplacer les interventions réalisées dans le premier palier (Batsche, 2014; Hoover, 2011). Hoover (2011) précise également que les interventions de deuxième palier peuvent être offertes par des spécialistes à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe. Il est un des rares auteurs à apporter cette précision, d'autant plus que la pratique courante semble indiquer le manque de ressources pour faire intervenir les spécialistes avant la référence de l'élève ou le troisième palier d'intervention.

Quoi qu'il en soit, on semble faire désormais reposer les tâches des enseignants du régulier et des enseignants spécialisés (orthopédagogues) sur la (seule) mise en œuvre de pratiques probantes auprès de leurs élèves. Des enseignants spécialisés eux-mêmes indiquent que leurs rôles dans l'application de la RAI se précisent par la différenciation pédagogique, la prise de décisions fondées sur les preuves, la collaboration, la mise en œuvre d'un soutien comportemental et socioémotionnel chez les élèves, la responsabilité de la mise en œuvre des accommodations dans l'enseignement et l'évaluation, et, enfin, la responsabilité de la mise en œuvre des pratiques probantes (Hoover et Sarris, 2014).

En soi, si la différenciation pédagogique fait partie intégrante du travail de l'enseignant du régulier, l'ajustement des pratiques d'enseignement aux caractéristiques de l'élève qui rencontre des SHP correspond davantage à la spécificité du travail de l'orthopédagogue. Il est clair dans ce contexte que la mise en œuvre adéquate des accommodations relève de sa responsabilité (Trépanier, sous presse; Zigmond et Kloo, 2017). Dans le portrait dressé par Hoover et Sarris (2014) sur les rôles professionnels des orthopédagogues dans l'application de

la RAI, il nous apparaît nébuleux que la collaboration, qui devrait s'articuler différemment selon les champs d'expertise, ne puisse reposer que sur un seul professionnel non plus que la mise en œuvre de programmes de RAI qu'ils soient axés sur les comportements ou sur des matières. Dans ce contexte, l'enseignement, qu'il soit spécialisé ou régulier, devient également synonyme de prises de décisions et d'interventions fondées sur la preuve, ce qui nous semble bien réducteur pour prendre effectivement en compte la diversité des élèves et leur proposer de se développer dans leur intégralité.

*Des interventions fondées sur des données probantes et des programmes standardisés.* Dans sa critique de l'approche RAI, Ferri (2012, en citant Allington, 2002), rappelle qu'un programme éprouvé par la recherche ne peut convenir à tous les élèves parce que, même si l'enseignement d'un programme se faisait d'office, les enseignants devraient d'abord se l'approprier. La fidélité ou l'intégrité de la mise en œuvre des programmes de RAI ressort comme une condition essentielle de ces programmes (Burns et coll., 2016; Ferri, 2012; Hosp, Huddle, Ford, et Hensley, 2016; Reynolds et Shaywitz, 2009). L'ambiguïté réside non seulement dans le fait que les enseignants doivent être capables d'assurer l'intégrité de leur démarche d'intervention (Erchul et Martens, 2010; Reynolds et Shaywitz, 2009; VanDerHeyden et coll., 2005), mais que les élèves seront, au même moment, dans les conditions optimales de mise en œuvre de ces programmes (Ferri, 2012).

L'utilisation de pratiques éprouvées par la recherche (par exemple, l'enseignement explicite ou l'utilisation d'exemples dans l'enseignement) n'est pas le propre de la RAI. En effet, les bonnes pratiques ou les pratiques exemplaires en éducation ont fait leur chemin depuis un moment en sciences de l'éducation (Larose, Couturier, Bédard et Charette, 2011). Avec le temps, ce discours semble s'être arrimé à celui de l'usage des données probantes, notamment pour mieux soutenir la formation des enseignants (Larose et coll., 2011). Ce qui change avec ce discours et cette approche est le fait que l'enseignant doit choisir et mettre en œuvre fidèlement ces pratiques (Sanetti et Kratchowill, 2009, cité dans Hosp et coll., 2016). Lorsqu'il doit appliquer un programme de RAI, le rôle de l'enseignant se réduit ainsi à celui d'un technicien capable d'appliquer ce qu'un programme éprouvé par la recherche recommande (Fuchs et al., 2010).

Du même souffle, on ne peut écarter le fait que des pratiques non probantes en éducation peuvent également donner lieu à des aberrations, voire nuire au développement de certains jeunes plus vulnérables. En effet, certains programmes ou certaines méthodes peuvent avoir été développés à partir de théories incomplètes ou avoir d'autres effets que ceux escomptés. À cet égard, Hornby (2014) invite les milieux d'éducation à la prudence, en donnant l'exemple de l'utilisation massive de la méthode proposée dans les années 1960 par Doman-Delecatto auprès d'enfants cérébrolésés. Contrairement à cette méthode qui

sert d'exemple de précaution quant à une articulation théorique boiteuse et à la fragilité des données utilisées pour en faire la promotion, l'absence de données probantes pourrait tirer son origine d'une faute de financement pour la recherche, et cela, malgré des fondements théoriques prometteurs. Aussi, dans le cas où les données probantes deviendraient le seul guide de référence d'une pratique éducative, cela signifierait ou justifierait de ne plus intervenir auprès des jeunes les plus vulnérables. L'exagération de cette image n'a que pour but d'illustrer que tant l'enseignant de la classe ordinaire que l'orthopédagogue ne peuvent résumer leur travail à l'application de programmes d'intervention fondés sur la preuve, sans compter les difficultés à pouvoir généraliser les résultats des études ayant servi de fondements à ces programmes d'intervention. Les pratiques et les interventions susceptibles de mieux soutenir certains élèves ne seront pas nécessairement celles à mettre en place pour soutenir d'autres élèves. De plus, avec les défis que suppose la réponse à la diversité en classe, les enseignants ont eux aussi besoin de soutien pour arriver à mettre en place certains types d'intervention auprès d'élèves qui vivent des SHP, car leurs seuls savoirs ou leurs seules expertises ne peuvent toujours s'avérer suffisants.

Par ailleurs, pour tenter d'éviter les faux positifs des résultats d'évaluations erronées ou trop vagues liées aux évaluations des premiers paliers de la RAI, Fuchs et coll. (2012) recommandent une seconde étape de dépistage (*two-stage screen*). Pour éviter d'exclure inutilement des élèves qui ne seraient pas effectivement à risque d'échec, les élèves pressentis comme étant à risque devraient ainsi faire l'objet d'évaluations plus systématiques (Fuchs et coll., 2012). Par ce discours même, on justifie que le milieu d'éducation aura alors tout mis en œuvre, sans erreur possible de la part des intervenants, pour cibler les difficultés d'un élève et justifier des interventions spécifiques et plus individualisées à l'extérieur de la classe ordinaire, voire éventuellement uniquement avec des professionnels de l'éducation spéciale.

À cette situation peut s'ajouter la variabilité dans les écrits scientifiques de ce qui permet d'indiquer que des données de recherche sont effectivement suffisamment probantes pour correspondre au minimum attendu et à prescrire une éducation pour tous les élèves de façon générale et générique. À cet égard, Larose et ses collaborateurs expliquent que « ce qui est acceptable ou non en tant que donnée probante ne fait pas l'unanimité dans la documentation scientifique » (Larose et coll., 2011, p. 35).

En privilégiant le développement de programmes de RAI selon une approche standardisée (*protocol standard approach*), les milieux d'éducation peuvent certes bénéficier de données probantes quantitatives relativement rapidement, mais avec des devis de recherche quasi expérimentaux comme seuls témoins de l'efficacité des pratiques et des interventions proposées, avec des tailles variables qui ne tiennent assurément pas compte de l'ensemble plus vaste de la complémentarité possible des résultats pouvant ressortir d'autres types de recherche.

À l'instar d'Allan (2008), nous croyons que le fétichisme voué à la méthode positiviste en éducation ne peut que nuire au processus d'inclusion et à la réussite éducative de tous les élèves. En outre, l'évaluation axée uniquement sur les résultats d'élèves en faisant fi de leurs besoins à priori placera d'emblée les élèves les plus vulnérables en SHP.

Dans le même ordre d'idées, en affirmant que seule une approche impliquant des programmes et des évaluations standardisées doit être considérée dans les pratiques d'enseignement et pour soutenir les décisions quant à l'offre de services à privilégier, on jette le discrédit sur la pertinence et la complémentarité des approches scientifiques qui seraient davantage axées sur une méthodologie qualitative en éducation et qui peuvent également s'avérer rigoureuses (Ferri, 2012; Kovaleski, 2007). Malgré tout, la tendance des dernières années semble pencher en faveur d'une approche standardisée, et cela, même lorsque les programmes préconisaient à l'origine une intervention et une offre de services selon une APRP, par exemple avec le modèle développé à Heartland en Iowa par Ikeda et coll. (2007) tel que le soulignent Fuchs et coll. (2010). Dans cet ordre d'idées, Deno (2016) propose même la précision quantitative d'une situation problème impliquant une prise de décision en lien avec la RAI. Ce type de proposition a pour conséquence de mettre l'accent seulement sur les effets mesurables (quantitatifs) des interventions en évacuant tous les aspects qui pourraient être liés au processus d'intervention en lui-même et, donc, à ses aspects qualitatifs. En outre, toutes les recherches qualitatives ou mixtes en éducation deviennent inutiles, voire futiles, dans ce contexte, alors que ce sont celles qui permettent notamment d'enrichir notre compréhension sur les processus inhérents aux pratiques d'intervention ou d'offre de services.

*La résolution de problèmes dans la RAI et l'offre de SMP pour soutenir l'éducation inclusive?* L'hégémonie de l'approche standardisée de la RAI et dans l'offre de SMP s'explique en partie par un chevauchement conceptuel et d'application très fréquent entre la RAI et les SMP. Cette situation sème la confusion quant à la pertinence de l'utilisation d'une APRP dans l'intervention et, en particulier, dans l'offre de SMP auprès des élèves qui vivent des SHP. En effet, lorsqu'une offre de SMP correspond à un cadre d'organisation des services pour soutenir ces élèves, elle devrait mettre l'accent sur l'importance de la recherche de solutions qui privilégient le milieu régulier de scolarisation. On cherche ainsi à contrer l'exclusion des élèves en SHP liée à un placement systématique ou une offre de services hors de la classe ordinaire, lorsqu'ils ne rencontrent pas les exigences des programmes d'intervention.

À l'heure actuelle, on insiste plutôt sur la nécessité d'implanter un protocole standardisé de résolution de problèmes pour la mise en place et l'offre des SMP (Sugai et Homer, 2009, cité dans Burns et coll., 2016) en définissant cette dernière comme un « moyen d'identifier les ressources nécessaires à l'apprentissage d'un élève » (Burns et coll., 2016, p. 722) en même temps

qu'elle « focalise sur l'intervention et l'enseignement » (Burns et coll., 2016, p. 720). Pour certains auteurs, l'APRP ne doit pas être utilisée en début de parcours de la RAI (Burns et al., 2016). On limite alors cette approche au seul modèle de l'équipe de résolution de problèmes (*problem-solving team*), faisant fi des autres modèles de service et de leurs applications possibles pour soutenir tous les élèves en SHP qui pourraient évoluer en classe ordinaire.

L'APRP dans l'offre de services destinés à soutenir les élèves qui vivent des SHP a fait ses preuves depuis les années 1980 et elle doit être prise en compte de façon complémentaire aux modalités d'intervention ou aux programmes d'intervention mis en place (Kovaleski, 2007; McIntosh et Goodman, 2016), qu'elles se rattachent ou non à des programmes de RAI (Kratochwill, Clements et Kalymon, 2007). En fait, l'offre de SMP devrait considérer l'ensemble des possibilités allant du soutien direct aux élèves sur une base régulière, occasionnelle ou ponctuelle, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe ordinaire, au soutien qui pourrait être offert en consultation à leur enseignant. Lorsque le modèle d'équipe de résolution de problèmes est mis en place dès qu'un enseignant n'arrive pas à pallier une SHP rencontrée par un élève de sa classe, il permet d'agir en soutien et en prévention dès les premiers paliers d'intervention sans attendre les résultats de l'application d'un programme de RAI (Trépanier et Labonté, 2013). C'est la raison pour laquelle ce modèle de service portait également le nom de modèle de préférence avant les années 2000 (Trépanier et Paré, 2010). Ce type de modèle de service apporte un soutien à l'enseignant dans ses interventions auprès de l'élève, mais il permet également d'envisager une offre de services intégrés, c'est-à-dire coordonnés et harmonisés de manière à répondre aux besoins qui pourraient dépasser le cadre de sa vie en classe ou à l'école, en touchant sa famille ou d'autres milieux dans lesquels il évolue (Eber, Hyde et Suter, 2011; Trépanier et Paré, 2009; Trépanier et Labonté, 2013, 2014). Dans ce contexte, l'élève n'a pas besoin d'un diagnostic pour être soutenu dans sa réussite scolaire et éducative et peut recevoir les services dont il a besoin au moment où il rencontre des obstacles qui font entrave à sa réussite. La pertinence des modèles de service axés sur la consultation de même que celle des modèles de service direct à l'élève à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, sur une base ponctuelle, occasionnelle ou régulière, s'inscrit à tous les paliers de l'ensemble d'une offre de SMP, que soient ou non utilisés les programmes de RAI.

## CONCLUSION

L'inclusion scolaire ne consiste pas à traiter tous les élèves de la même manière, mais bien de laisser tout un chacun prendre la place à laquelle il a droit à l'école et dans la société. En soi, l'éducation inclusive implique une transformation des façons de faire qui s'arrime à des changements dans les structures organisationnelles. Le texte que nous avons proposé se fonde sur un recensement général des écrits qui nous a permis de dégager les grandes lignes du concept

de la RAI et de l'offre de SMP dans le contexte actuel d'inclusion scolaire tel qu'il se présente dans les écrits, en contradiction parfois avec les pratiques qu'il sous-tend qui, elles, s'apparentent plutôt à une approche *mainstreaming* de l'intégration scolaire. Sans chercher à répondre à une question de recherche particulière tel que nous l'aurions fait dans une recension systématique des écrits, nous souhaitons plutôt dresser un portrait global, offrir une vue d'ensemble sur le sujet (Dijkers, 2015).

Dans la mesure où l'école inclusive privilégie le milieu ordinaire (classe ou école) comme premier lieu de scolarisation pour tous les élèves (Thomazet et Merini, 2015), la prise en compte des différences individuelles qu'elle implique peut se concrétiser dans la mise en œuvre des premiers paliers de la RAI et de l'offre de SMP (Fuchs et coll., 2012; Prud'homme et coll., 2016; Wehman, Schall, Carr, Targett et West, 2014). Pourtant, sous prétexte d'éducation inclusive, des éléments de mise en œuvre des programmes de RAI et de l'offre de SMP aboutissent à un paradoxe où l'exclusion de la classe ordinaire, voire de l'école régulière, devient l'issue possible pour l'élève qui ne réussira pas après tous les efforts mis en place par son milieu. C'est l'intégration (*mainstreaming*) sous couvert d'éducation inclusive.

Par sa mise en œuvre, la RAI cherche certes à supplanter la catégorisation des élèves en éducation par l'évitement d'un diagnostic, ce qui la rapproche d'une visée d'intervention différenciée et adaptée aux besoins des élèves dans une optique d'éducation inclusive. Toutefois, dans son application, elle ne laisse pas de place en classe ordinaire aux élèves qui rencontrent des difficultés de façon persistante, c'est-à-dire aux élèves qui se retrouvent en SHP de façon persistante. En outre, les élèves qui ne répondent pas aux interventions seront éligibles à l'éducation spéciale, cette dernière correspondant dans ce cas à une éducation en marge des élèves du parcours scolaire régulier.

Non seulement limite-t-on ainsi l'action des professionnels de l'éducation spéciale à l'évaluation diagnostique ou à la rééducation, mais le milieu scolaire qui se dit inclusif se prive également de la richesse de l'expertise de ses professionnels pour agir en prévention. En outre, le temps et l'énergie à consentir avant d'envisager de répondre effectivement aux besoins de chaque élève risque non seulement de marginaliser davantage certains élèves, mais également de faire en sorte que certains types de services professionnels soient considérés comme des « services en surplus » n'ayant rien à voir avec la réussite de tous les élèves (Weist et coll., 2012). Le milieu scolaire se prive également de la possibilité que ses élèves plus vulnérables, ayant des besoins de soutien plus importants, puissent effectivement bénéficier du contact avec leurs pairs du même âge et profiter de la richesse de la diversité pour se développer sainement.

Un autre effet pernicieux de l'application actuelle des programmes de RAI et d'une offre de SMP qui n'incluent pas de services professionnels en classe ordinaire ou en lien avec celle-ci est de faire reposer la pression de la réussite

de tous les élèves de la classe ordinaire sur ses enseignants parce qu'ils utilisent des interventions fondées sur des données probantes. Les enseignants doivent maîtriser intégralement les programmes développés par la recherche et les appliquer comme prescrit, alors qu'il y a souvent loin de la coupe aux lèvres entre ce que l'on peut comprendre d'un programme et son application effective. De plus, on ignore complètement que les enseignants des classes ordinaires pourraient ne pas être en mesure de saisir seuls l'ensemble des éléments qui placent un élève de leur classe en SHP, en les privant des ressources professionnelles qui pourraient les soutenir et soutenir leurs élèves. Cette situation laisse à penser que les nombreuses coupes budgétaires et les priorités des gestionnaires dans le domaine de l'éducation n'encouragent en rien l'inclusion scolaire. L'histoire a pourtant démontré que la ségrégation, qu'elle soit scolaire ou sociale, est plus coûteuse que l'inclusion en considérant les conséquences néfastes pour les personnes qui la subissent en nuisant à l'exercice de leurs droits fondamentaux de reconnaissance en tant qu'êtres humains (par exemple, Conseil supérieur de l'Éducation, 1996; Dyson et Gallannaugh, 2008; Ebersold, Plaisance et Zander, 2016; Oberti et Prêteceille, 2016; UNESCO, 1994, 2003).

Enfin, la collaboration et le soutien en résolution de problèmes représentent une clé pour prendre en compte les besoins particuliers des élèves en éducation inclusive. En soi, la place de l'éducation spéciale est à préciser nommément dans ce contexte et nous ne croyons pas qu'elle soit appelée à disparaître tel que le laissent sous-entendre certains auteurs. Il semble au contraire qu'une offre de services qui s'oriente sur la réponse aux besoins des élèves qui rencontrent des SHP propose des défis de collaboration entre les acteurs qui gravitent autour d'eux, mais aussi aux élèves eux-mêmes. Elle propose également, sans négliger les dimensions objectives, d'envisager plus largement la prise en compte de dimensions subjectives dans le processus menant à la réussite scolaire et éducative de tous les jeunes. La diversité est générique dans le sens où elle englobe tous les individus, mais elle correspond du même coup à prendre en compte la spécificité de chacun. Toute offre de services aux élèves doit donc s'organiser au regard de la diversité des élèves et de ses milieux.

## NOTES

1. Les termes « élèves en situation de handicap » (SH) ou « élèves en situation de handicap pédagogique » (SHP) seront utilisés dans ce texte pour désigner tout élève qui rencontre des difficultés d'apprentissage, tout élève qui rencontre des difficultés dans la réalisation de son parcours scolaire, tout élève ayant des besoins particuliers, ou tout élève qui présente des limitations fonctionnelles, c'est-à-dire un «handicap» qui correspond à une déficience ou à des incapacités, qui le placent en situation de handicap (pédagogique, SHP) lorsqu'il rencontre un obstacle dans la réalisation de ses activités d'apprentissage.
2. *Response to Intervention, Responsiveness to Instruction, Response to Instruction* ou RTI.
3. *Multi-Tier Systems of Support, Multi-Tiered Systems of Support (MTSS), ou Multi-Tier Service Delivery (MTSD).*

4. À cela s'ajoute un foisonnement récent de textes sur le sujet. Par exemple, en date du 11 janvier 2019, une recherche dans la banque de données ERIC révèle 82 textes, alors que seuls 28 textes ressortaient à l'époque de notre requête initiale réalisée à la fin 2015.

## RÉFÉRENCES

- Ainscow, M., Dyson, A. et Weiner, S. (2013). *From exclusion to inclusion: Ways of responding in schools to students with special educational needs*. Berkshire, Royaume-Uni : Center for Equity in Education, University of Manchester.
- Allan, J. (2008). *Rethinking inclusive education : The philosophers of difference in practice*. Dordrecht, The Netherlands : Springer.
- Barton, L. (2004). The politics of special education: A necessary or irrelevant approach? In L. Ware (dir.), *Ideology and the politics of (in)exclusion* (p. 63-75). New York, NY : Peter Lang.
- Batsche, G. (2014). Multi-tiered system of supports for inclusive schools. Dans J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner et B. Algozzine (dir.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (p. 183-196). New York, NY : Taylor & Francis.
- Beauregard, F. et Trépanier, N. S. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Laroche-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion : une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd., p. 49-64). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Braunsteiner, M.-L. et Mariano-Lapidus, S. (2014). A perspective of inclusion: Challenges for the future. *Global Education Review*, 1(1), 32-43.
- Brokamp, B. (2017). The "index for inclusion": Examples from Germany. Dans F. Dovigo (dir.), *Special educational needs and inclusive practices: An international perspective* (p. 79-96). Rotterdam, Netherlands : Sense.
- Burns, M. K., Jimerson, S. R., VanDerHeyden, A. M. et Deno, S. (2016). Toward a unified response-to-intervention model: Multi-tiered systems of support. Dans S. R. Jimerson, M. K. Burnset et A. M. VanDerHeyden (dir.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (2<sup>e</sup> éd., p. 719-732). New York, NY : Springer Science+Business Media. Repéré à <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7568-3>
- Conseil supérieur de l'éducation. (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté : avis à la ministre de l'Éducation*. Québec, QC : Bibliothèque nationale du Québec.
- Deno, S. L. (2016). Data-based decision-making. Dans S. R. Jimerson, M. K. Burnset et A. M. VanDerHeyden (dir.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (2<sup>e</sup> éd., p. 9-28). New York, NY : Springer Science+Business Media.
- Dijkers, M. (2015). What is a scoping review? *KT Update*, 4(1), 12-15. Repéré à <http://ktdrr.org/products/update/v4n1>
- Dyson, A. et Gallannaugh, F. (2008). Disproportionality in special needs education in England, 42(1), 36-46. Repéré à <https://doi.org/10.1177/0022466907313607>
- Eber, L., Hyde, K. et Suter, J. C. (2011). Integrating wraparound into a schoolwide system of positive behavior supports. *Journal of Child and Family Studies*, 20, 782-790.
- Ebersold, S., Plaisance, E. et Zander, C. (2016). Conférence de comparaisons internationales : école inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels [Rapport scientifique]. Sèvres, France : Conseil national d'évaluation du système scolaire, Centre international d'études pédagogiques.
- Erchul, W. P. et Martens, B. K. (2010). Problem solving and response to intervention. Dans W. P. Erchul et B. K. Martens (dir.), *School consultation: Conceptual and empirical bases of practice*. (3<sup>e</sup> éd., p. 17-30). New York, NY : Springer Science+Business Media.

- Ferri, B. A. (2012). Undermining inclusion? A critical reading of response to intervention (RTI). *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 863-880. Repéré à <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.538862>
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. et Compton, D. L. (2012). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children*, 78(3), 263-279.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. et Stecker, P. M. (2010). The "blurring" of special education in a new continuum of general education placement and services. *Exceptional Children*, 76(3), 301-323.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L. et Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 157-171.
- Harkins, S. B. (2012). Mainstreaming, the Regular Education Initiative, and inclusion as lived experience, 1974-2004: A practitioner's view. i.e.: *inquiry in education*, 3(1), article 4. Repéré à <http://digitalcommons.nl.edu/ie/vol3/iss1/4>
- Hoover, J. J. (2011). Making informed instructional adjustments in RTI models: An essential for practitioners. *Intervention in School and Clinic*, 47(2), 82-90. Repéré à <https://doi.org/10.1177/1053451211414193>
- Hoover, J. J. et Sarris, J. S. (2014). Six essential instructional roles to implement response to intervention models: Perceptions of highly qualified special educators. *American Journal of Educational Research*, 2(5), 257-266.
- Hoppey, D. et McLeskey, J. (2014). What are qualities of effective inclusive schools? Dans J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner et B. Algozzine (dir.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice*. (p. 17-29). New York, NY : Taylor & Francis
- Hornby, G. (2014). *Inclusive special education: Evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. New York, NY : Springer Science+Business Media. Repéré à <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1483-8>
- Hosp, J. L., Huddle, S., Ford, J. W. et Hensley, K. (2016). Learning disabilities / special education. Dans S. R. Jimerson, M. K. Burnset et A. M. VanDerHeyden (dir.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (2<sup>e</sup> éd, p. 43-58). New York, NY : Springer Science+Business Media.
- Ikedo, M. J., Rahn-Blakeslee, A., Niebling, B. C., Gustafson, J. K., Allison, R. et Stumme, J. (2007). The Heartland area education agency 11 problem-solving approach: An overview and lessons learned. Dans S. R. Jimerson, M. K. Burns et A. M. VanDerHeyden (dir.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (2<sup>e</sup> éd, p. 255-268). New York, NY : Springer Science+Business Media.
- Jimerson, S. R., Burns, M. K. et VanDerHeyden, A. M. (2016). From response to intervention to multi-tiered systems of support: Advances in the science and practice of assessment and intervention. Dans S. R. Jimerson, M. K. Burnset et A. M. VanDerHeyden (dir.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (2<sup>e</sup> éd, p. 1-6). New York, NY : Springer Science+Business Media.
- Kearney, A. (2011). *Exclusion from and within school: Issues and solutions*. Rotterdam, Netherlands : Sense.
- Kovaleski, J. F. (2007). Potential pitfalls of response to intervention. Dans S. R. Jimerson, M. K. Burnset et A. M. VanDerHeyden (dir.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (2<sup>e</sup> éd, p. 80-92). New York, NY : Springer Science+Business Media.
- Kratochwill, T. R., Clements, M. A. et Kalymon, K. M. (2007). Response to intervention: Conceptual and methodological issues in implementation. Dans S. R. Jimerson, M. K. Burnset et A. M. VanDerHeyden (dir.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (2<sup>e</sup> éd, p. 25-52). New York, NY : Springer Science+Business Media.
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J. et Charette, S. (2011). Entre discipline et profession : la question des bonnes pratiques guidées par les résultats de la recherche (*evidence-based practices*) à l'enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 2, 31-48. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2011-2-page-31.htm>

- Le Capitaine, J.-Y. (2013). L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds. *Empan*, 89(1), 125-131. Repéré à <https://doi.org/10.3917/empa.089.0125>
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal, QC : Guérin.
- Messier, G. et Dumais, C. (2016). L'anasynthèse comme cadre méthodologique pour la recherche théorique : deux exemples d'application en éducation. *Recherches qualitatives* 35(1), 56-75.
- McIntosh, K. et Goodman, S. (2016). *Integrated multi-tiered systems of support: Blending RTI and PBIS*. New York, NY : The Guilford Press.
- McLeskey, J., Waldron, N. L., Spooner, F. et Algozzine, B. (2014). What are effective inclusive schools and why are they important? Dans J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner et B. Algozzine (dir.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (p. 3-16). New York, NY : Taylor & Francis.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec, QC : Auteur.
- Mitchiner, M., McCart, A., Kozleski, E., Sweeney, H. et Sailor, W. (2014). What are emerging trends and future directions in effective inclusive elementary schools for students with extensive support needs? Dans J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner et B. Algozzine (dir.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (p. 477-491). New York, NY : Taylor & Francis.
- Nes, K. (2017). Inclusive education and exclusionary practices in Norwegian schools. In F. Dovigo (dir.), *Special educational needs and inclusive practices: An international perspective* (p. 63-78). Rotterdam, Netherlands : Sense.
- Oberti, M. et Prêteceille, E. (2016). Les effets de la ségrégation. Dans M. Oberti (dir.), *La ségrégation urbaine* (p. 79-108). Paris, France : La Découverte. Repéré à <https://www.cairn.info/la-segregation-urbaine-9782707164254-page-79.htm>
- Organisation des Nations unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et protocole facultatif*. New York, NY : Auteur. Repéré à <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (1993). *Règles universelles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des personnes handicapées*. Repéré à <http://www.un.org/french/esa/social/disabled/PDF/ReglesEgalisationChances.pdf>
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Paris, France : Auteur.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2003). *Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation. Un défi & une vision. Document de réflexion*. Paris, France : Auteur.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Éducation pour tous »*. Paris, France : Auteur.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2017). *Exclusion*. Repéré à <http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/exclusion/>
- Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier Dessementot, R. et Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 123-137). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Quenemoen, R. F. et Thurlow, M. L. (2017). Standards-based reform and students with disabilities. Dans J. M. Kauffman, D. P. Hallahan et P. C. Pullen (dir.), *Handbook of special education*. (2<sup>e</sup> éd., p. 203-217). New York, NY : Taylor & Francis.

Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duschesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25-37). Louvain-la-Neuve, Belgique : DeBoeck Supérieur.

Ravet, J. (2011). Inclusive / exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: The case for an integrative position. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 667-682. Repéré à <https://doi.org/10.1080/1360311090324347>

Reynolds, C. R. et Shaywitz, S. E. (2009). Response-to-intervention: Ready or not? Or, from wait-to-fail to watch-them-fail. *School Psychology Quarterly*, 24(2), 130-145. Repéré à <https://doi.org/10.1037/a0016158>

Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd., p. 5-48). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Sabatino, C. A. (2009). School social work consultation models and response to intervention: A perfect match. *Children & Schools*, 31(4), 197-206.

Sané, M. V. L. (2017). La gestion axée sur les résultats en éducation : esquisse d'un cadre conceptuel adapté au domaine scolaire. *McGill Journal of Education*, 52(2), 493-508.

Sugai, G. et Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches. *Exceptionality*, 17(4), 223-237. Repéré à <https://doi.org/10.1080/09362830903235375>

Thomazet, S. et Merini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2015(2-3), 137-148. Repéré à <https://doi.org/10.3917/nras.070.0137>

Trépanier, N. S. (sous presse). Une typologie de modèles de service d'orthopédagogie pour soutenir les élèves en situation de handicap. Dans N. S. Trépanier (dir.), *Des modèles de service d'orthopédagogie : une typologie et des considérations pour l'organisation des services et des interventions en contexte d'inclusion scolaire*. Montréal, QC : JFD.

Trépanier, N. S. et Labonté, M. (2014). Un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour offrir des services intégrés en contexte inclusif ontarien : le cas d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25,131-147. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1028218ar>

Trépanier, N. S. et Labonté, M. (2013). Les services intégrés à l'école... communautaire! Dans N. S. Trépanier (en collaboration avec L. Roy, dir.), *Plaidoyer pour une école communautaire / Making a case for community schools* (p. 205-238). Montréal, QC : Éditions Nouvelles.

Trépanier, N. S. et Paré, M. (2010). Les modèles d'équipe de soutien à l'enseignant et à l'élève. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 131-159). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Trépanier, N. S. et Paré, M. (2009) Des conditions de réussite au développement de l'école communautaire en sol québécois. Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification* (p. 214-229). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

VanDerHeyden, A. M., Witt, J. C. et Barnett, D. W. (2005). Emergence and possible futures of response to intervention. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23, 339-361.

Weist, M. D., Mellin, E. A., Chambers, K. L., Lever, N. A., Haber, D. et Blaber, C. (2012). Challenges to collaboration in school mental health and strategies for overcoming them. *Journal of School Health*, 82(2), 97-105.

Wehman, P., Schall, C., Carr, S., Targett, P. et West, M. (2014). What are emerging trends and future directions in inclusive secondary schools? Dans J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner et B. Algozzine (dir.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (p. 492-506). New York, NY : Routledge.

Will, M. C. (1987). The Regular Education Initiative: A statement by the Teacher Education Division Council for Exceptional Children. October 1986. *Journal of Learning Disabilities*, 20(5), 289-293.

Zigmon, N. et Kloo, A. (2017). General and special education are (and should be) different. Dans J. M. Kauffman, D. P. Hallahan et P. C. Pullen (dir.), *Handbook of special education* (2<sup>e</sup> éd., p. 249-261). New York, NY : Taylor & Francis.

Zigmond, N., Kloo, A. et Volonino, V. (2009). What, where, and how? Special education in the climate of full inclusion. *Exceptionality*, 17(4), 189-204. Repéré à <https://doi.org/10.1080/09362830903231986>

NATHALIE S. TRÉPANIÉRIE est professeure titulaire au département de psychopédagogie et andragogie de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses travaux de recherche et son enseignement portent principalement sur les modèles de service en contexte d'inclusion scolaire pour les élèves en situation de handicap pédagogique à tous les niveaux scolaires, l'analyse des situations de handicap pédagogiques ainsi que les rôles de l'orthopédagogue dans ce contexte. Elle est chercheuse associée au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) et au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). [n.trepanier@umontreal.ca](mailto:n.trepanier@umontreal.ca)

NATHALIE S. TRÉPANIÉRIE is a full professor in the field of education at the department of psychopedagogy and adult education at Université de Montréal. Her work focuses on service delivery models in inclusive settings for students with disabilities, analysis of disabilities and the role of special education teacher. She is an associate researcher at the *Laboratoire international sur l'inclusion scolaire* (LISIS) and the *Centre de transfert sur la réussite éducative du Québec* (CTREQ). [n.trepanier@umontreal.ca](mailto:n.trepanier@umontreal.ca)

# UN COLLÈGE FRANÇAIS À L'ÉPREUVE DE L'INCLUSION : UNE SITUATION D'ENTRE-DEUX SOURCE DE DILEMMES

MATTHIEU LAVILLE *Université de Rouen Normandie*

ÉRIC SAILLOT *Université de Caen Normandie*

**RÉSUMÉ.** L'école inclusive postule d'adapter l'éducation à la diversité des jeunes afin de réduire les processus d'exclusion de certains élèves, en favorisant la continuité éducative au sein des établissements scolaires. Cet article s'intéresse à un collège français qui a développé des modalités inclusives de scolarisation. Il s'appuie sur une méthodologie qualitative à la fois compréhensive et axée sur les points de vue des acteurs. Les concepts de liminalité et de dilemme permettent d'analyser des contradictions traversant le quotidien des professionnels de l'établissement. Nous avons relevé trois types de dilemmes, vécus comme une épreuve révélatrice d'obstacles mais aussi source de réflexions sur l'inclusion. Cette recherche souligne au final la nécessité d'avancer localement par « petits pas » pour permettre à tous les acteurs de se mobiliser autour d'un projet d'éducation inclusive.

## A FRENCH COLLEGE IN THE TRIAL OF INCLUSION: IN-BETWEEN SITUATION SOURCE OF DILEMMAS

**ABSTRACT.** Inclusive schooling requires that education be adapted to the diversity of youth in order to reduce the processes of excluding certain students by promoting the continuity of education in mainstream schools. This article looks at a French college which developed inclusive schooling modalities. It is based on a qualitative methodology that is both comprehensive and centered on the confrontation of the actors' points of view. The concepts of liminality and dilemma allow for the analysis of contradictions in the everyday life of the school staff. We raised three kinds of dilemmas that were experienced as trials and which revealed obstacles but were also source of reflections on inclusion. Finally, this research highlights the need of moving forward locally by "small steps" to enable all stakeholders to mobilize around an inclusive education project.

Depuis un quart de siècle, la notion d'éducation inclusive devient un référent discursif dominant des politiques éducatives internationales (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1994, 2009; Organisation des Nations unies [ONU], 2006). Cette notion s'inscrit en rupture avec le principe d'intégration scolaire dans lequel les élèves à besoins

particuliers étaient jusqu'alors « perçus comme des visiteurs » (Armstrong, 2006, p. 73) enjoins de s'adapter au système scolaire ordinaire, sous peine de poursuivre leur éducation en milieu spécialisé. *A contrario*, l'inclusion postule d'adapter l'École à la diversité des élèves, qu'ils aient ou non un handicap. L'horizon programmatique de l'éducation inclusive implique alors une double mutation : « 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). Cette diversité doit être pensée comme une ressource susceptible d'enrichir l'éducation de tous les élèves plutôt que comme un problème à résoudre (Lipsky et Gartner, 1989). Dans ce contexte, l'éducation inclusive « a pour visée de contrecarrer les différents processus d'exclusion en cours à l'école et d'inscrire son projet dans une volonté affirmée d'éducation pour tous les élèves » (Prud'homme et Ramel, 2016, p. 15). La prise en compte des besoins éducatifs des élèves doit les protéger « contre les vicissitudes de la vie et prévenir les risques de marginalisation et d'exclusion » (Ebersold, Plaisance et Zander, 2016, p. 15). L'approche inclusive dépasse donc les simples ambitions éducatives des établissements scolaires et correspond à une approche systémique de la société (Gardou, 2012) qui aspire à devenir « une "société d'individus" nécessitant l'implication de chacun dans le bien-être collectif et l'incorporation de tous dans les diverses dimensions qui [la] fondent » (Ebersold, 2009, p. 73).

Cet article s'intéresse à la situation d'un collège français de la région parisienne qui s'est engagé dans une démarche visant la mise en œuvre de modalités de scolarisation inclusive. Ces modalités s'adressent principalement aux élèves à besoins éducatifs particuliers administrativement inscrits dans les dispositifs d'enseignement adapté<sup>1</sup> de l'établissement. Le projet inclusif du collège vise, plus largement, à favoriser l'acquisition d'une culture scolaire commune à tous les collégiens afin de prévenir les risques de décrochage et d'exclusion scolaire de l'ensemble des élèves. Il s'agira ici d'analyser certains obstacles à la diffusion des pratiques inclusives à l'ensemble de l'établissement.

Nous présentons, dans un premier temps, la situation française en matière d'éducation inclusive, en précisant les différentes modalités de scolarisation au sein de l'Éducation nationale. Nous proposons également une description de la situation du collège, en rappelant la généalogie de la mise en œuvre de pratiques inclusives dans cet établissement. Nous présentons, dans un deuxième temps, deux concepts ayant permis la problématisation des obstacles, soit celui de liminalité, emprunté à l'anthropologie et celui de dilemme, issu de la clinique de l'activité. Le concept de liminalité invite à faire le pont entre la situation française et celle du collège en matière d'éducation inclusive : il permet d'appréhender ces deux situations comme des situations d'entre-deux. Le second concept vise à saisir certaines contradictions qui traversent le quotidien des acteurs du collège, engagés dans des modalités d'éducation inclusive. Dans un troisième temps, nous décrivons la méthodologie qui nous

a amenés à privilégier une étude qualitative. Puis, nous exposons nos résultats qui présentent les principaux dilemmes de l'équipe éducative du collège. Cette analyse conduit enfin à une discussion autour des aléas que les protagonistes de l'établissement ont rencontrés au fil du déploiement des pratiques inclusives.

## CONTEXTE DE L'INCLUSION

En reprenant à notre compte la métaphore vinicole d'Albrecht (2014) à propos des politiques publiques du handicap, nous considérons que l'inclusion est « comme le vin marqué par son terroir » (p. 10). Les politiques inclusives sont en effet « l'expression de leur sol, de leurs traditions et de leur climat » (Albrecht, 2014, p. 10) et se déclinent différemment suivant les pays. Aussi cette partie est-elle consacrée à la présentation de la traduction française de l'éducation inclusive. Elle expose également la situation du collège avec lequel nous avons travaillé.

### *Situation française*

Le droit à la scolarisation des jeunes handicapés, une notion centrale de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005, engage la France dans une voie d'éducation inclusive, reposant sur la scolarisation de tous les élèves au plus près de l'école ordinaire. Les modalités de scolarisation restent pourtant les mêmes que celles de la précédente législation (loi n° 75-534 du 30 juin 1975), le parcours de scolarisation pouvant s'effectuer en milieu ordinaire, en milieu spécialisé « lorsque ce mode de scolarisation répond aux besoins des élèves » (loi n° 2005-102 du 11 février 2005, article 21-II), ou encore à temps partagé entre ces deux milieux. La loi de 2005 apparaît donc « comme un compromis visant à adapter la dynamique et la rhétorique internationales à la spécificité du contexte associatif, éducatif, administratif français » (Barral, 2008, p. 100). Plus récemment, la loi de Refondation de l'École du 8 juillet 2013 postule que « le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » (article 2). Dès lors, l'inclusion, élargie à tous les élèves de la communauté éducative, « désinsularise » la question de la scolarisation des élèves handicapés, et plus largement celle des élèves considérés en grande difficulté scolaire, pour la placer au cœur de la réflexion sur le système scolaire en général (Poizat et Gardou, 2007). L'éducation inclusive consacre ainsi une nouvelle approche : « Quels que soient les besoins particuliers de l'élève, c'est à l'école de s'assurer que l'environnement est adapté à sa scolarité » (Ministère de l'Éducation nationale, 2016, introduction).

Cette injonction prescriptive enjoint les enseignants de « prendre en compte la diversité des élèves » (Ministère de l'Éducation nationale, 2013, annexe, paragr. 4). Elle engendre des mutations dans la division du travail éducatif qui appellent à créer de nouvelles articulations entre le spécial et l'ordinaire (Stiker, 2009), l'enjeu étant de « repenser l'école, sans faire perdre à ses

acteurs leur professionnalité, et sans reléguer le projet [inclusif] à une utopie [non réalisable] » (Thomazet, 2013, p. 4). À cet égard, la notion de Besoins éducatifs particuliers (BEP), initialement conçue pour rompre avec une vision médico-catégorielle, invite à appréhender les difficultés rencontrées par les jeunes dans leur éducation de manière universelle, quelles qu'en soient leurs causes (Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, 1978).

Pourtant, le compromis français s'exprime encore par le maintien des structures et des dispositifs de scolarisation collective, sous la responsabilité pédagogique d'enseignants spécialisés. Les textes juridiques précisent que des enseignements adaptés peuvent être organisés pour « des élèves qui connaissent des difficultés scolaires graves et durables » (Ministère de l'Éducation nationale, 2006, paragr. 1.1), mais également pour ceux qui sont reconnus handicapés par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH), dispositif technico-administratif chargé d'accompagner ces personnes. Cependant, il persiste une coupure dans la gestion administrative de ces structures et dispositifs de scolarisation collective. Ainsi, au collège, les élèves à BEP<sup>2</sup> peuvent être scolarisés soit en classe ordinaire, soit en Sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), soit encore en Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS). Si les SEGPA et les ULIS constituent une forme de placement en classe spécialisée (Bodin et Kervich, 2015), néanmoins les élèves de SEGPA ne relèvent pas de la législation du handicap. Ils sont considérés comme présentant « des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien » (Ministère de l'Éducation nationale, 2015, paragr. 1.1). L'orientation en SEGPA passe par une Commission départementale d'orientation (CDO), sous la responsabilité du directeur académique des services de l'Éducation nationale, qui affecte dans cette structure après constitution d'un dossier (bulletins scolaires de l'élève, bilan psychologique, évaluation sociale), et accord de la famille. La circulaire n° 2015-176 précise qu'« en cas de refus des représentants légaux..., le passage en classe de sixième ordinaire est [alors] appliqué » (Ministère de l'Éducation nationale, 2015, paragr. 2.1). Quant aux élèves d'ULIS, ils relèvent de la législation du handicap. L'orientation s'effectue à partir d'une évaluation des besoins du jeune qui s'appuie sur un dossier comprenant *a minima* un certificat médical, les bilans scolaires et psychologiques ainsi qu'un formulaire de demande auprès de la MDPH renseigné par les représentants légaux. En cas de refus d'affectation en ULIS, « un projet sera travaillé avec les familles afin de préparer un accompagnement spécifique dans le cadre d'un passage au collège en classe ordinaire » (Coux, 2017).

### *Situation dans le collège terrain de la recherche*

Le collège accueille environ 700 élèves<sup>3</sup> de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>. L'équipe éducative comprend 55 personnels enseignants (dont quatre enseignants spécialisés) et 18

personnels de la vie scolaire<sup>4</sup> (chiffres de 2016). En sus des classes ordinaires, cet établissement dispose d'une SEGPA (4 classes entre 10 et 15 élèves, de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, soit une par niveau), d'une ULIS (10 élèves) et d'une UPE2A (27 élèves). Le collège est classé en Réseau d'éducation prioritaire (REP). Les REP regroupent « des établissements et des écoles qui se situent dans des secteurs défavorisés en raison de leur environnement social, économique et culturel » (Ministère de l'Éducation nationale, 1999, paragr. 1.1). La Refonte de la carte d'éducation prioritaire en 2014 spécifie que chaque réseau comprend un collège et les écoles primaires du secteur (Ministère de l'Éducation nationale, 2014, paragr. 3.3). Ce réseau vise à lutter contre l'échec et les inégalités scolaires, à réduire les écarts en termes d'acquisition scolaire, à améliorer l'ambiance et la vie scolaire des établissements.

L'un des principaux motifs du projet inclusif a été la volonté d'améliorer le climat scolaire du collège, suite aux attentats de *Charlie Hebdo* en France du 7 janvier 2015 qui ont été vécus comme un traumatisme par la communauté éducative (professionnels, élèves et familles). Un projet pédagogique transdisciplinaire autour de la liberté d'expression a réuni l'ensemble des élèves et des enseignants. L'objectif de ce projet était de faire vivre les « valeurs de la République » en enrôlant l'ensemble des acteurs du collège. Comme l'explique le directeur de la SEGPA, il s'agissait « de se donner les moyens à cette occasion, de changer les pratiques, de renouer avec le collectif, de modifier les rapports des élèves entre eux et envers les professeurs ». Ce projet a engendré des réflexions autour de l'inclusion, des élèves de SEGPA notamment, tant au niveau des pratiques enseignantes qu'au niveau de sa mise en œuvre organisationnelle. La mutualisation des Dotations horaires globales<sup>5</sup> (DHG) collège et SEGPA a permis de mieux répartir les heures d'enseignement afin de développer des modalités d'enseignement susceptibles de favoriser l'inclusion : l'alignement de plusieurs classes d'un même niveau sur un créneau horaire identique (organisation en barretage) a ainsi favorisé le co-enseignement, c'est-à-dire l'intervention de deux enseignants pour la même classe, dans certaines matières. Entre janvier 2015 et juin 2017, des modalités de scolarisation inclusive à l'adresse des élèves de SEGPA et d'ULIS se sont alors progressivement mises en place, sur la base du volontariat, générant une dynamique de « petits succès » propice au renforcement de l'engagement des acteurs. À la rentrée 2017, l'ensemble des élèves de SEGPA est inscrit dans les différentes classes de référence dites « ordinaires », chaque enseignant de SEGPA étant mandaté pour être professeur principal<sup>6</sup> dans une classe ordinaire de l'établissement. Cependant, ce principe de l'inclusion des effectifs de SEGPA a été mal accueilli par la communauté enseignante : elle perçoit une précipitation préjudiciable à la qualité du travail et aux progrès des élèves, « inclus » ou « ordinaires ». Du côté de la vie scolaire, les perceptions sont plus positives, appuyées sur les propos et l'observation de comportements d'élèves, le sentiment qui domine étant celui d'un effet moteur de l'inclusion.

## CADRAGE CONCEPTUEL

Cette description du contexte français a été le point de départ de notre réflexion sur la traduction hexagonale des politiques supranationales en termes d'éducation inclusive. Afin de comprendre comment le compromis français pouvait s'exprimer dans un établissement, nous avons choisi de mobiliser le concept de liminalité. Au cours du travail exploratoire dans le collège, nous avons également constaté que la mise en œuvre de modalités de scolarisation inclusive engendrait des tensions concernant la prise en compte de la diversité dans les classes ordinaires. Le concept de dilemme nous a semblé alors heuristique pour décrire ces apories professionnelles.

### *Concept de liminalité*

La liminalité est un concept, issu de l'anthropologie, qui tire son origine dans l'analyse des rites de passage développée par Van Gennep (1909/1981). Ce concept qualifie le moment où un individu a perdu un premier statut et n'a pas encore accédé à un second : « il est dans une situation intermédiaire et flotte entre deux états » (Calvez, 2000, p. 83). L'état liminal correspond par exemple au passage entre l'enfance et l'âge adulte qui peut, selon Van Gennep, s'observer, dans une société primitive, grâce aux « rites de la puberté ». Durant cette période, l'individu n'a pas un statut stable, mais plutôt transitoire.

La liminalité recouvre ainsi toutes les situations dans lesquelles les personnes sont dans une sorte d'entre-deux, métaphoriquement sur le seuil de la maison, ni dehors ni dedans. La notion de seuil (Turner, 1969/1990) désigne en effet « une zone neutre », un entre-deux, où l'individu quitte un état pour un autre. Le seuil est la phase où l'individu est « en état liminal », à la limite entre les deux mondes. Durant cette phase, il n'est ni tout à fait isolé, ni tout à fait reconnu par son groupe d'appartenance.

Dans un ouvrage consacré à sa situation de chercheur ayant un handicap, l'anthropologue Murphy reprend ce concept. Selon lui, les personnes ayant un handicap « ne sont ni malades ni en bonne santé, ni mortes ni pleinement vivantes, ni en dehors de la société ni tout à fait à l'intérieur » (Murphy, 1987/1990, p. 184) : elles sont condamnées à demeurer en permanence dans une situation d'entre-deux. À la différence de Van Gennep et de Turner, « il y a cristallisation, gel, de la situation intermédiaire » (Stiker, 1982/2013, p. 264).

Ce concept permet de faire le pont entre le niveau national et le niveau local. La traduction française de l'inclusion peut s'appréhender comme une situation liminale, en tant qu'étape transitoire vers l'éducation inclusive. La situation liminale permet aussi de saisir le niveau local. Elle peut en effet s'envisager comme une étape qui engendre, chez les acteurs du collège, des dilemmes, que ce soit au niveau des valeurs défendues, des pratiques pédagogiques développées ou encore de l'organisation mise en place dans cet établissement pour favoriser l'inclusion.

### **Concept de dilemme**

Nous nous sommes donc intéressés au concept de dilemme pour décrire et comprendre les questionnements, parfois contradictoires, des principaux acteurs du collègue aux prises avec le projet de généralisation de pratiques inclusives.

Ce concept est emprunté aux travaux de Clot (1999) en clinique de l'activité, discipline qui s'inscrit dans le courant de l'analyse ergonomique du travail. Ses travaux reposent sur la distinction entre l'activité réalisée et le réel de l'activité, deux dimensions qui ne se recourent pas. Au-delà de la classique dichotomie entre tâche prescrite et activité réelle développée en ergonomie et en psychologie du travail (Leplat et Hoc, 1983), Clot s'appuie sur Vygotski (1925/1994) dont il reprend la célèbre formule : « L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (p. 41). Il s'agit donc d'intégrer à l'analyse les dimensions de l'activité parfois passées sous silence : les activités suspendues, refoulées, contrariées voire empêchées ou même les contre-activités (Clot, 1999). En effet, le réel de l'activité inclut ce qu'on ne réussit pas à faire, ce qu'on ne fait pas comme on aurait souhaité, ou ce qu'on pense pouvoir faire dans un autre contexte, voire ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire. Clot questionne ces formes d'échecs et de difficultés à partir des « conflits vitaux », c'est-à-dire des dilemmes auxquels fait face le sujet dans ce type d'épreuve subjective où il se mesure à lui-même et aux autres pour tenter d'atteindre les buts fixés : le réalisé n'a pas le monopole du réel, d'où l'intérêt scientifique d'étudier ces dilemmes de « l'activité empêchée, retirée, occultée ou repliée » (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000, p. 18).

Ces activités empêchées renvoient aux problématiques liées à la santé au travail et s'inscrivent dans la pensée de Canguilhem pour questionner le développement du « pouvoir d'agir » sur le monde et sur soi-même : « sans puissance d'expansion, sans une certaine domination sur les choses, la vie est indéfendable » (Artaud, 1984, cité dans Canguilhem, 2002, p. 130). Clot présente alors « la clinique de l'activité comme un moyen de rendre à nouveau la vie défendable en milieu de travail lorsqu'une demande s'y manifeste » (Clot, 2006, p. 166). Dans la lignée de la psychopathologie sociale (Le Guillant, 1984), il considère les obstacles et les dilemmes comme une « amputation du pouvoir d'agir [qui] est aussi un désœuvrement » (Clot, 2006, p. 166).

Enfin, Balas (2011), en clinique de l'activité avec des masseurs-kinésithérapeutes, a mis en évidence l'existence de « dilemmes historiques de métier » qui ne peuvent se régler et dont les conséquences doivent pourtant être gérées dans l'action, par les professionnels. Ces dilemmes renvoient à l'exercice du métier, lorsqu'un « professionnel doit relier ensemble des tâches, buts et méthodes prescrits qui peuvent être contradictoires entre eux, et aussi des manières d'agir et de penser issues de l'histoire collective,... qui ne s'accordent pas plus spontanément » (Prot, 2011, p. 199). Ils appartiennent au patrimoine générique du métier (Prot, 2011), autrement dit au genre professionnel défini comme

un implicite collectif de la prescription, réservoir de ressources et de postures professionnelles sédimentées au cours de l'histoire collective d'un métier que chaque membre peut utiliser suivant son propre style, c'est-à-dire suivant sa capacité à recréer du genre en situation (Clot et Faïta, 2000). Les dilemmes génériques contiennent ainsi « la mémoire des échecs, des questions sans réponses, des prouesses réalisées mais aussi celles des "petitesses" où insistent le non réalisé et le réalisable en gésine » (Clot, 2006, p. 168). Cette mémoire peut être source d'engagement dans l'action qui se développe au travail, ou au contraire un véritable obstacle si elle se révèle figée, allant jusqu'à « envelopper l'action et l'incarcérer » (Clot, 2006, p. 168).

En matière d'éducation inclusive, les mémoires des échecs orientent parfois les enseignants vers des formes de résistances ou *a minima* de questionnements parfois perturbants. Dans cette recherche, le concept de dilemme permet d'analyser ces questionnements qui sont apparus au moment où l'équipe de direction s'est engagée dans une voie inclusive généralisée à tout l'établissement.

### **Objectif de recherche**

L'objectif de recherche est d'identifier et de caractériser les dilemmes des professionnels confrontés à la généralisation des pratiques inclusives dans un collège de la région parisienne. Nous essaierons de comprendre comment la situation de liminalité de l'établissement est source de dilemmes. Cette analyse vise, plus largement, à cerner des obstacles à la diffusion des pratiques inclusives à l'ensemble du collège. Ces obstacles sont appréhendés comme une épreuve telle qu'elle est envisagée en sociologie pragmatique, c'est-à-dire comme « un moment d'incertitude et d'indétermination au cours duquel... les personnes font preuve de leurs compétences soit pour agir, soit pour désigner, qualifier, juger ou justifier quelque chose ou quelqu'un » (Nachi, 2006, p. 57). Cette épreuve est donc à la fois révélatrice de contradictions, parfois perçues comme insurmontables, et source de nouvelles réflexions sur l'opérationnalisation de la notion d'inclusion dans l'établissement. L'usage dialectique des concepts de liminalité et de dilemme permet ainsi de proposer une analyse complémentaire de cette épreuve.

## **APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE**

### **Genèse de la recherche**

Nous sommes intervenus à la demande d'enseignants spécialisés qui souhaitent être accompagnés dans leurs réflexions sur des pratiques inclusives qu'ils avaient engagées dans leur collège. Même si la demande initiale était pleine d'optimisme, elle nous a irrémédiablement « conduits sur la difficulté » (Wisner, 1995, p. 10), ce qui est classique en ergonomie puisqu'il s'agit d'intervenir dans les situations complexes de travail afin de mieux les comprendre pour pouvoir les transformer. Nous avons ainsi constitué une équipe de chercheurs

en sciences de l'éducation avec au départ une ambition double : envisager une approche compréhensive avec la participation active des acteurs de terrain et des perspectives de transformations de certaines pratiques. En effet, le postulat de la clinique de l'activité repose sur l'implication collective des professionnels, le rôle du chercheur étant « de seconder leurs efforts pour élargir leur propre rayon d'action » (Clot et coll., 2000, p. 17). Autrement dit, « seuls les collectifs eux-mêmes peuvent opérer des transformations durables de leurs milieux de travail » (Clot et coll., 2000, p. 17).

Nous avons d'abord souhaité comprendre l'organisation des pratiques inclusives effectuées par le groupe des « pionniers »<sup>7</sup> de ce collège. Ce groupe comprenait le directeur et une enseignante de SEGPA, l'enseignante d'ULIS et six enseignants du secondaire ayant effectué du co-enseignement avec leurs collègues spécialisés. Dans la perspective des travaux de Leontiev (1975/1984) qui encadrent les approches de l'ergonomie (Faïta et Saujat, 2010) ou de la clinique de l'activité (Clot, 2008), nous avons alors cherché à saisir les motifs et les buts initiaux de ces « pionniers », puis leur volonté de développer ces pratiques à l'ensemble du collège. Cette approche compréhensive favorise des prises de conscience chez les professionnels qui peuvent ainsi appréhender autrement leur travail, découvrir des blocages ou des impasses et éventuellement envisager collectivement de nouveaux moyens d'actions.

#### *Étapes chronologiques de constitution du recueil des données*

Dès octobre 2016, une première rencontre a eu lieu entre l'équipe de chercheurs, la direction du collège et les « pionniers ». Un entretien collectif a offert la possibilité aux acteurs de terrain d'engager des discussions autour de leurs réussites et des difficultés auxquelles ils étaient parfois confrontés. Cet entretien a permis de dévoiler certaines modalités inclusives et a mis en évidence le lien entre travail et subjectivité, à partir duquel le « sujet » peut « dépasser une conceptualisation de l'activité qui la réduit aux séquences opérationnelles de l'action » (Clot, 2004, p. 321).

En janvier 2017, nous sommes retournés au collège afin de réaliser des observations (visite approfondie des locaux, des bureaux et de certains cours). Un second entretien collectif a été conduit avec l'ensemble des « pionniers » auxquels se sont joints deux enseignants de SEGPA. Le but de cette journée était d'ouvrir un espace dialogique autour des premières pratiques inclusives au collège, i.e. de faire expliciter ces pratiques afin de comprendre ce que « ça leur [a demandé] » (Faïta et Saujat, 2010, p. 46). Il s'agissait plus particulièrement d'appréhender leurs principales préoccupations mais aussi leurs difficultés (Wisner, 1995).

Au printemps 2017, nous avons complété ce travail exploratoire par des entretiens individuels menés auprès de quatre « pionniers » : deux avec des professionnels exerçant en SEGPA (Enseignants spécialisés ES1 et ES2) et deux avec des enseignants généralistes du secondaire (Enseignants ordinaires

EO1 et EO2). Ces entretiens approfondis avaient une vocation compréhensive visant à recueillir le discours de ces praticiens sur le sens et sur les conditions de leur travail autour de l'éducation inclusive. Ils ont permis d'appréhender la mise en œuvre de certaines pratiques ainsi que des obstacles rencontrés par les professionnels.

En novembre 2017, nous sommes retournés au collège pour conduire des entretiens collectifs de type « *focus groups* ». Un premier focus group (FG1) a été mené auprès de l'équipe de direction et de la vie scolaire. Il visait à comprendre les buts et les mobiles mis en avant par l'équipe qui l'ont conduite à vouloir s'engager, à la rentrée scolaire 2017, dans une organisation et dans des pratiques inclusives généralisées à tous les niveaux de l'établissement. Lors de cet entretien, nous avons également cherché à faire expliciter les difficultés rencontrées depuis la rentrée. Un second focus group (FG2) a ensuite été mené auprès de six enseignants du collège<sup>8</sup> qui éprouvaient de nombreuses difficultés face à cette généralisation. Les interviewés ont exprimé leur « impression d'être emmenés de force, un petit peu par [leur] direction » (FG2) et de ne pas être à l'origine de ce projet ambitieux. Ils ont rappelé, à plusieurs reprises, ne pas avoir le sentiment d'être suffisamment formés pour accueillir l'ensemble des élèves à BEP dans leur classe, mettant ainsi en exergue un « pouvoir d'agir » sur l'inclusion, souvent perçu comme limité. Au cours de ce focus group, nous avons cherché, autant que faire se peut, à confronter les intentions et les difficultés rencontrées par les acteurs dans l'esprit d'une « dispute professionnelle réglée... [où] l'attention de chacun est attirée sur l'activité plus que sur celui ou celle qui la réalise » (Clot, 2006, p. 170).

### ***Restitution des données et mise en lumière des premiers dilemmes***

De manière générale, des observations filmées de pratiques professionnelles suivies d'autoconfrontations<sup>9</sup> permettent de s'appuyer sur les « disputes de métier » afin de renouveler le « pouvoir d'agir » des professionnels « en donnant plus de voix au répondant collectif de l'activité professionnelle » (Clot, 2006, p. 169). Cependant, les tensions grandissantes au sein de l'établissement n'ont pas permis de suivre cette voie originellement prévue.

Nous avons néanmoins poursuivi notre travail qui s'est ponctué en mai 2018 par une restitution de nos travaux auprès de l'équipe éducative. Dans le mois qui a précédé cette entrevue, un rapport de recherche a été envoyé aux professionnels impliqués dans cette recherche. Ce rapport s'est appuyé sur le matériau empirique collecté pendant un an. Les entretiens réalisés ont fait l'objet d'une analyse thématique qui a permis de discriminer les premiers dilemmes professionnels, en nous appuyant sur les pratiques rapportées par les interviewés ainsi que sur leurs représentations (Blanchet et Gotman, 1992) en matière d'opérationnalisation de l'inclusion dans le collège. Cette analyse a pris en compte la subjectivité des sujets : leurs occupations, leurs doutes, leurs difficultés, mais également les tensions et les malentendus qui

se sont cristallisés au fil du temps. Le rapport a constitué le point d'appui du débat organisé dans l'établissement. Lors de ce débat, nous avons souhaité mobiliser le collectif autour des préoccupations de chacun afin de croiser les regards, sur ce qu'ils faisaient et sur les difficultés voire sur les points de blocage ou de tension. Cette « motricité du dialogue » (Clot et Faïta, 2000) a été expérimentée au cours d'entretiens collectifs qui ont offert la possibilité aux acteurs de verbaliser certaines pratiques, difficultés ou impressions parfois inhibées, de les confronter aux regards et à la discussion de leurs collègues et des chercheurs. Ces discussions ont été animées par l'équipe de chercheurs. Elles ont été orientées dans l'esprit d'une « dispute professionnelle réglée » (Clot, 2006) dont le but était de faire verbaliser les acteurs en confrontant leurs préoccupations et leurs questionnements. Ce cadre dialogique a servi de révélateur pour confirmer certains dilemmes relevés lors des étapes de recherche précédentes, pour en dévoiler de nouveaux et pour finalement faire affleurer des contradictions latentes.

#### **RESULTATS : UNE SITUATION D'ENTRE-DEUX FAISANT SURGIR TROIS TYPES DE DILEMMES**

La situation liminale du collège est accentuée par la volonté de généralisation des pratiques inclusives. Des dilemmes surgissent au cours de cette transition organisationnelle. Nous présentons les trois principaux types de dilemmes qui ressortent de notre recherche. Comme le signale Balas (2011), les dilemmes propres à un métier, aussi bien d'ailleurs que les résolutions de problèmes, s'inscrivent au patrimoine commun de ses membres et alimentent son genre professionnel (Clot et Faïta, 2000). Cependant, au-delà de la division sociale du travail éducatif du collège (enseignants spécialisés ou non, chefs d'établissement, personnels de la vie scolaire, etc.), la généralisation des pratiques inclusives semble avoir confronté les professionnels à de nouvelles situations, sources de dilemmes communs à l'ensemble de l'équipe éducative.

##### ***Dilemmes entre les valeurs défendues et la réalité du terrain***

Le premier type de dilemmes représente la toile de fond de tous les autres, agissant presque comme la mauvaise conscience des professionnels de l'équipe éducative. Il renvoie au décalage entre les valeurs inclusives, s'appuyant sur des considérations éthiques liées au principe de non-discrimination prôné par l'ONU (2006) notamment, unanimement défendues par les professionnels, et la réalité praxéologique de ce collège difficile de banlieue parisienne.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'un des principaux motifs de l'augmentation des pratiques inclusives a été la volonté d'améliorer le climat scolaire, suite aux attentats de *Charlie Hebdo*. Une enseignante de SEGPA explique qu'il « y avait [déjà] cette volonté-là, impulsée par le directeur, et puis les textes officiels sont venus appuyer ces prémisses » (ES1). Elle précise que « les attentats ont permis de travailler différemment à un moment donné, sur cette

semaine de la Presse ». Cet évènement a été le catalyseur de pratiques inclusives qui se sont ensuite développées par l'entremise d'un co-enseignement entre enseignants ordinaires et spécialisés : « On a demandé deux heures-barrettes dans l'emploi du temps.... [Les élèves] savent que sur ces heures-là, ils ont deux ou trois enseignantes » (EO1).

Les étapes de la mise en place des modalités de scolarisation inclusive à l'adresse des élèves de SEGPA et d'ULIS ont été progressivement franchies : pendant deux années scolaires, elles ont concerné de plus en plus d'enseignants. Cependant, l'augmentation de ces modalités est restée « sur la base du volontariat » (EO2).

La généralisation de l'accueil indifférencié des élèves de SEGPA en classe ordinaire à la rentrée 2017 a été perçue comme étant précipitée et comme un écran masquant l'hétérogénéité « des profils d'élèves qui sont inclus » (FG2). Elle a alimenté les dilemmes entre valeurs inclusives défendues et la réalité de l'établissement. À cet égard, quelques enseignants se sont plaints d'une détérioration du climat dans certaines classes avec des élèves à besoins éducatifs particuliers trop perturbateurs et très « difficiles à gérer » :

À 90 % ça se passe beaucoup mieux... que quand j'avais les élèves SEGPA en groupe.... Après, y a d'autres choses qui ne sont pas... à gérer avec le même type d'arguments. Quand il y a un élève... qui fait exploser une classe... On dit : oui, mais y en a d'autres, qui parfois dans des classes générales font la même chose, faut faire pareil.... Arrêtez, on n'a même pas construit tout ça ensemble, c'est normal qu'à un moment y ait un rejet. (FG2)

L'accueil systématique des élèves, quels que soient leurs BEP, en classe ordinaire vise à réduire les processus d'exclusion, en favorisant la continuité éducative de chaque apprenant au sein du collège. Cependant, les propos de l'enseignant (FG2) soulèvent les difficultés qu'engendre cet accueil systématique pour certains élèves perturbateurs.

### *Dilemmes organisationnels*

Ce deuxième type de dilemmes rassemble les dimensions organisationnelles de l'inclusion : budget, constitution des emplois du temps, institutionnalisation des réunions avec des ordres du jour relatifs aux pratiques inclusives, articulation des exigences des textes officiels entre élèves à besoins particuliers et élèves « ordinaires ». Alors que de nombreux éléments plaident en faveur d'une organisation inclusive, leur opérationnalisation semble pourtant parfois constituer un frein pour consolider la mise en œuvre du projet de collège inclusif. Nous proposons de nous focaliser sur trois éléments qui illustrent cette contradiction.

Le premier correspond à une oscillation permanente, pour les personnels de direction, entre l'élaboration d'un budget global à l'ensemble des élèves de l'établissement et l'élaboration d'un budget spécifique aux élèves de SEGPA. Comme l'explique un interviewé, la mutualisation des DHG permet de libérer

des heures pour développer le co-enseignement : « si on ne mutualise pas les DHG, on n'y arrive pas avec la politique inclusive, c'est clair, net et précis » (FG1). En outre, la globalisation du budget relatif au matériel pédagogique permet d'allouer des crédits supplémentaires à l'ensemble des classes de l'établissement. Cependant, les personnels de direction estiment concomitamment qu'il ne faut pas systématiquement globaliser l'ensemble des budgets. La visibilité administrative de la SEGPA joue alors un rôle protecteur permettant de s'assurer « qu'au moins la SEGPA a ses moyens » (FG1). Ce point de vigilance est également souligné par le chef d'établissement. Il constate en effet que « parfois la fongibilité des budgets peut être utilisée pour donner moins ». En d'autres termes, globaliser les moyens – ceux des classes ordinaires et ceux de la SEGPA – en un seul budget pourrait être préjudiciable à la gestion des ressources humaines du collège au niveau des heures d'enseignement affectées à la SEGPA.

Le deuxième élément correspond à la constitution d'une « heure bleue bloquée dans l'emploi du temps » (FG1). Cette heure hebdomadaire est prévue « pour que les professeurs [généralistes et spécialisés] puissent se réunir et parler d'un projet, travailler ensemble » (ES1). Elle devait originellement porter sur le suivi de certaines pratiques inclusives. Or, comme l'indique une enseignante, « jamais cette heure bleue ne m'a servi pour parler avec les profs de SEGPA ou d'ULIS » (EO2). Dans les faits, les objectifs de l'heure bleue restent encore flous. Son contenu ne porte d'ailleurs jamais sur le suivi pédagogique des pratiques inclusives, et reste souvent envahi par des questions sur le climat scolaire : « Une heure bleue quand on travaille dans un Réseau d'éducation prioritaire, elle est tout le temps prise pour autre chose. Donc, il nous manque une heure... dédiée à l'inclusion » (EO1). Cette heure bleue est donc devenue incontournable aux yeux des enseignants, alors même que son contenu n'est jamais consacré à la pédagogie inclusive.

Le troisième élément est lié à la spécificité du programme scolaire en SEGPA. Les emplois du temps restent difficiles à faire coïncider lorsque les disciplines scolaires et le nombre d'heures d'enseignement ne sont pas les mêmes dans les textes officiels relatifs aux différents types d'élèves. À partir de la 4<sup>e</sup>, conformément aux programmes officiels, des stages en entreprise et des enseignements préprofessionnels sont exclusivement réservés aux élèves de SEGPA. Cette spécificité donne à ces collégiens un statut « à part », ce qui n'est pas le cas des autres élèves du collège qu'ils soient en classe ordinaire, en ULIS ou en UPE2A :

Les élèves ULIS suivent le programme... comme les élèves ordinaires. Les élèves de SEGPA... à partir de la 4<sup>e</sup>... ont 6 heures d'enseignement professionnel. (FG1)

Les enseignements préprofessionnels des élèves de SEGPA constituent donc un obstacle de taille pour rendre effective une organisation inclusive tout au long de leur scolarité.

### *Dilemmes sur la place accordée aux élèves à BEP*

Ce type de dilemmes concerne le statut accordé aux élèves à BEP. D'un côté, les besoins particuliers sont invisibilisés et fondus dans les classes ordinaires, de l'autre, ils sont mis à nu par l'étiquetage officiel de SEGPA.

Au niveau des enseignants, les professeurs généralistes constatent que certains élèves de leurs classes ont des besoins particuliers parfois identiques voire plus importants que certains élèves administrativement inscrits en SEGPA. Une enseignante « pionnière » précise que « ce n'est pas l'inclusion des SEGPA qui a vraiment changé, c'est le fait d'être en REP puisqu'on a des élèves finalement qui ont un profil proche. Certains sont en grande difficulté scolaire et ils ne sont pas en SEGPA » (EO2), l'orientation dans cette structure étant d'ailleurs tributaire d'un accord parental. Paradoxalement, c'est pourtant grâce à l'étiquetage officiel SEGPA que peuvent se développer des pratiques de co-enseignement dans l'établissement. Ces pratiques bouleversent alors l'identité professionnelle des enseignants, qu'ils soient spécialisés ou généralistes : « Ça nécessite... une vraie reconversion professionnelle » (ES1).

C'est ce même procédé qui autorise le co-enseignement avec les élèves d'ULIS, à ceci près que la reconnaissance de handicap permet d'avoir un dispositif de « neuf élèves » (FG2) d'une part, et d'allouer une aide humaine supplémentaire dévolue aux élèves de ce dispositif, d'autre part.

S'adressant à ses collègues généralistes, une enseignante spécialisée rappelle les obligations juridiques : « vous ne vous sentez pas obligé d'accepter un élève SEGPA et vous acceptez un élève ULIS parce que ce sont les textes! » (FG2). Pourtant, l'accueil des élèves d'ULIS dans les classes ordinaires ne semble pas culpabiliser les enseignants. Le « travail de fond » (FG2), engagé depuis cinq ans par l'enseignante d'ULIS, a permis vraisemblablement de développer des pratiques inclusives, inscrites de manière générique dans le corpus des gestes professionnels des enseignants du collège. Les échanges avec les professionnels laissent entrevoir que le poids des représentations sociales du handicap, son aspect déficitaire notamment, agit également dans ce sens : il semble moins culpabilisant de ne pas parvenir à faire progresser un élève dont les besoins éducatifs relèvent d'un handicap avéré qu'un élève de SEGPA, fût-il inclus en classe ordinaire.

La situation des élèves de SEGPA agit alors comme un révélateur de la tension entre le genre professionnel des enseignants d'éducation prioritaire qui repose sur la défense des valeurs de lutte contre les inégalités, et les nouvelles situations d'enseignement auxquelles les enseignants disent être confrontés. À cet égard, ils avancent l'argument de « ne pas être formés » (FG2) pour accueillir les élèves à besoins particuliers et jugent que les pratiques inclusives généralisées les mettent « en réelle difficulté » (FG2). Ils sont donc confrontés au dilemme de ne pas pouvoir incarner professionnellement des valeurs éthiques

qu'ils défendent explicitement et qui constituent néanmoins l'essence même de leur identité professionnelle.

Quant au personnel de la direction et de la vie scolaire, il perçoit un double jeu de la part des élèves de SEGPA, lié à l'ambiguïté relative entre l'étiquetage officiel et l'inscription généralisée de ces élèves en classe ordinaire depuis la rentrée 2017. Ces élèves semblent se jouer de cette situation d'entre-deux. Comme le constate un interviewé, « c'est confortable d'appartenir à un groupe, puis c'est confortable d'aller chercher la norme aussi » (FG1). Dans certaines circonstances, ces élèves cachent leur étiquette SEGPA, notamment quand ils sont interpellés par un adulte :

Les élèves se sont approprié cette inclusion, de façon identitaire... : ils vont se qualifier eux-mêmes comme des élèves classiques... Quand je les reçois, jamais ils ne mettent en avant qu'ils sont dans le dispositif SEGPA. (FG1)

Dans d'autres circonstances, l'étiquette SEGPA a une fonction d'affiliation :

Sur des temps hors classe, on les rencontre regroupés... : il y a une sorte de sentiment d'appartenance au dispositif SEGPA... : ils se sont approprié certains espaces. (FG1)

Ce double positionnement leur permet de se présenter tantôt comme des « élèves classiques » tantôt comme des « élèves de SEGPA », les plaçant dans un rapport parfois ambigu avec les acteurs éducatifs de l'établissement.

## DISCUSSION

La mise en œuvre progressive de modalités inclusives de scolarisation puis la volonté de les généraliser ont permis de mettre en lumière la situation de liminalité dans laquelle les protagonistes du collège étaient plongés au quotidien. Cette situation a cristallisé des tensions professionnelles qui se sont exprimées sous forme de dilemmes.

Le premier type de dilemmes concerne le climat scolaire de l'établissement et la volonté de le rendre plus serein suite aux attentats de janvier 2015. Les pistes d'amélioration de ce climat s'appuient sur les valeurs inclusives qui sont éthiquement portées par l'ensemble des acteurs. Pourtant, la généralisation de l'inclusion a mis à jour des difficultés récurrentes sur la place de certains élèves à BEP, ceux avec des difficultés de comportement notamment – dans les classes ordinaires. Parce qu'ils se sentent parfois démunis et insuffisamment formés, certains enseignants sollicitent un enseignement adapté pour ces élèves et leur retour dans un dispositif *ad hoc* (SEGPA ou ULIS). Ce type de dilemmes renvoie également à une dimension historique (Balas, 2011) des métiers de l'enseignement en France qui bouscule le genre professionnel des enseignants et en particulier celui de ceux qui exercent dans un établissement d'éducation prioritaire. Il rappelle enfin la situation de liminalité des politiques françaises

en matière d'inclusion qui s'exprime par la possibilité de scolariser des élèves à BEP dans des dispositifs de scolarisation collective en lien avec l'adaptation (SEGPA) et la scolarisation des élèves handicapés (ULIS). Ainsi résumé par Zaffran (2013), l'enseignant peut « penser en toute bonne foi que l'inclusion scolaire est une valeur à défendre et à promouvoir..., mais qu'il n'a pas de motif valable de changer ses habitudes dans la mesure où l'histoire de l'éducation des... [jeunes à BEP] est dominée par une logique ségrégative » (p. 167).

Le deuxième type de dilemmes concerne l'aspect organisationnel des pratiques inclusives. Il rappelle en creux l'importance de l'organisation d'un établissement qui en tant que « fonction encadrante » (Curonici, Joliat et McCulloch, 2006), permet concomitamment de prévenir d'éventuels dysfonctionnements et de créer une ambiance de travail plus sereine (Pauzet et Roy, 1987). Notre analyse met en évidence une situation de liminalité qui s'exprime à travers des tensions conjointes, au niveau du personnel de direction, entre la mise en avant de la structure SEGPA – registre financier – afin de pouvoir bénéficier de moyens matériels supplémentaires d'une part, et d'autre part, la volonté de « diluer » la structure dans l'organisation générale du collège – registre éthique – pour ne pas stigmatiser les élèves. Par ailleurs, la « fonction encadrante » ne semble pas être toujours effective d'après les équipes pédagogiques du collège, ce qui est préjudiciable à l'engagement des professeurs dans des modalités inclusives d'enseignement. En outre, la spécificité des enseignements préprofessionnels, réservés exclusivement aux élèves de SEGPA à partir de la 4<sup>e</sup>, constitue un frein supplémentaire pour proposer des emplois du temps synchronisés par matières afin de favoriser le co-enseignement.

Le dernier type de dilemmes porte sur la place accordée aux élèves à BEP. Il renvoie à la question de l'étiquetage de ces élèves, envisagé comme un processus de construction résultant d'opérations de jugements produites dans un environnement social donné (Becker, 1985). Les élèves de SEGPA, par exemple, sont reconnus officiellement comme étant en « difficulté scolaire grave et persistante » par une instance administrative (la CDO), conformément aux textes officiels. Or, les professionnels interrogés rapportent que les élèves les plus faibles scolairement ne viennent pas nécessairement de la SEGPA. Ces considérations induisent des attentes différentes vis-à-vis des élèves, ceux de SEGPA courant le risque de voir leurs difficultés essentialisées par certains enseignants. À cet égard, l'inscription systématique en classe ordinaire des élèves de SEGPA apparaît, de prime abord, être un vecteur contre les risques de marginalisation et d'exclusion, ces élèves s'identifiant avant tout comme des « collégiens classiques ». Si cette inscription en classe ordinaire de l'ensemble des élèves est actée depuis la rentrée 2017, pourtant elle n'efface pas l'affectation administrative en SEGPA. Cet étiquetage met les élèves administrativement inscrits en SEGPA en situation d'entre-deux, leur permettant de se jouer de leur étiquette, en la cachant ou en la mettant en avant suivant les circonstances. Au final, ces structures adaptées semblent alimenter la situation de

liminalité des différents acteurs du collège. D'un côté, elles constituent la pierre d'achoppement à la généralisation de l'inclusion, de l'autre elles ont une vertu protectrice.

## CONCLUSION

Dans cet article, nous avons étudié la situation d'un collège français engagé dans un processus de généralisation de modalités inclusives d'éducation, en privilégiant une analyse centrée sur la manière dont l'inclusion « en train de se faire » conduisait des professionnels à redéfinir le sens de leur action. Cette action, mise à l'épreuve de l'inclusion, a été analysée à partir des concepts de liminalité et de dilemme.

La situation locale d'entre-deux apparaît comme étant liée aux conséquences de la mise en œuvre généralisée de l'inclusion dans l'établissement. Alors que le développement d'un environnement scolaire inclusif, propice à lutter contre toutes les formes d'exclusion scolaire, est une valeur défendue par l'ensemble des professionnels, néanmoins sa généralisation a suscité des craintes et s'est révélée difficile à organiser au quotidien. Subséquemment, cette situation liminale a constitué le creuset de dilemmes professionnels. Elle a fait émerger des tensions au niveau des métiers de l'éducation, remettant en question le sentiment de compétence professionnelle (Marcel, 2009) de certains protagonistes. La généralisation accélérée du processus d'inclusion dans le collège à la rentrée 2017 a en effet suscité des craintes de la part du personnel enseignant, mais aussi un désengagement relatif des « pionniers ». Elle a paradoxalement généré des obstacles au déploiement des pratiques inclusives, conduisant les personnels de direction à faire machine arrière afin d'envisager de nouvelles modalités organisationnelles pour la rentrée 2018.

Cette situation invite à réfléchir aux conditions organisationnelles de l'éducation inclusive. Lorsque ces conditions ne sont pas totalement réunies, elles peuvent potentiellement conduire à un retour aux mécanismes d'orientation d'élèves à BEP dans des structures spécialisées avec des fonctionnements séparés des autres classes de l'établissement, alimentant à nouveaux frais le processus d'exclusion d'une catégorie de collégiens de l'enseignement ordinaire. Pour que cette situation inconfortable de liminalité dans cet établissement ne reste pas figée (Murphy, 1987/1990), mais constitue plutôt une étape mobilisatrice vers l'éducation inclusive, les résultats de cette recherche nous autorisent à conclure, à la suite de Zaffran (2013) que « c'est la vertu des "petits pas" de faire passer les acteurs de l'adhésion à une cause à une participation pleine et entière à un projet collectif » (p. 168).

## NOTES

1. Nous détaillerons les caractéristiques de ces dispositifs dans la première partie.
2. Il faut noter que les élèves allophones présentent également des Besoins éducatifs particuliers. Ils sont généralement accueillis dans des dispositifs appelés Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A).
3. En France, le collège est un établissement scolaire du second degré. Il propose un enseignement de quatre ans, dans des classes allant de la 6<sup>e</sup> (11 ans environ) à la 3<sup>e</sup> (15 ans environ).
4. L'équipe de vie scolaire est composée d'assistants d'éducation (surveillants) et de conseillers pédagogiques d'éducation. Ces derniers sont responsables de l'organisation du service des assistants.
5. Il s'agit du nombre total d'heures d'enseignement attribué par la Direction académique que la direction du collège doit répartir entre les différentes classes et disciplines selon les instructions des programmes officiels.
6. Un professeur principal est un enseignant chargé, en plus de son enseignement, du suivi et de l'orientation des élèves.
7. Nous qualifions de « pionniers » les enseignants ayant initié les pratiques inclusives du collège.
8. Aucun « pionnier » n'était présent.
9. L'entretien d'autoconfrontation est une méthode permettant de saisir l'activité de travail (Clot et coll., 2000). Des situations professionnelles sont filmées puis diffusées aux acteurs, regroupés avec le(s) chercheur(s) dans une forme de communauté scientifique élargie. Les professionnels peuvent ainsi décrire et questionner leur activité et celle de leurs collègues.

## RÉFÉRENCES

- Albrecht, G. (2014). Préface. Dans I. Ville, E. Fillion et J.-F. Ravaut (dir.), *Introduction à la sociologie du handicap* (p. 9-13). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Armstrong, F. (2006). L'école inclusive : qu'est-ce que c'est et comment la construire? Dans R. M. Chevalier (dir.), *Pour une école inclusive – Quelle formation des enseignants? Colloque international IUFM de l'académie de Créteil, 24-25-26 novembre* (p. 73-81). Champigny-sur-Marne, France : Scérén-CRDP.
- Artaud, A. (1984). *Œuvres complètes, tome I*. Paris, France : Gallimard.
- Balas, S. (2011). *Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier. Le métier de masseur-kinésithérapeute en référence* (Thèse de doctorat, CNAM). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726931v1/document>
- Barral, C. (2008). Reconfiguration internationale du handicap et loi du 11 février 2005. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 73(3), 95-102.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders : études de sociologie de la déviance*. Paris, France : Métailié.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, France : Nathan.
- Bodin, R. et Kervich, C. (2015). Inclusion et handicap : la ruse de la raison (scolaire). Dans M.-H. Jacques (dir.), *Les transitions en contexte scolaire* (p. 391-400). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Calvez, M. (2000). La liminalité comme cadre d'analyse du handicap. *Prévenir*, 39(2), 83-89.
- Canguilhem, G. (2002). *Écrits sur la médecine*. Paris, France : Le Seuil.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, France : PUF.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 165-177.
- Clot, Y. (2004). Travail et sens du travail. Dans P. Falzon (dir.), *Ergonomie* (p. 317-331). Paris, France : PUF.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, France : PUF.

Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4(7), 7-42.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146(1), 17-25.

Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. (1978). *Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young people* ("Warnock report"). Londres, Royaume-Uni : Her Majesty's Stationery Office.

Coux, F. (2017). *Organisation départementale des orientations en ULIS* [Lettre]. Repéré à [http://cache.media.education.gouv.fr/file/elevés\\_a\\_besoin\\_educatifs/45/3/Organisation\\_departementale\\_des\\_orientations\\_en\\_ULIS\\_890453.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/elevés_a_besoin_educatifs/45/3/Organisation_departementale_des_orientations_en_ULIS_890453.pdf)

Curonici, C., Joliat, F. et McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, 61(2), 71-83.

Ebersold, S., Plaisance, E. et Zander, C. (2016). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels* [Rapport de recherche]. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01445378/document>

Faïta, D. et Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. Dans F. Yvon et F. Saussez (dir.), *Analyser l'activité enseignante, des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 41-71). Laval, QC : Presses de l'Université Laval.

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en!* Toulouse, France : Érès.

Le Guillant, L. (1984). *Quelle psychiatrie pour notre temps?* Toulouse, France : Érès.

Leontiev, A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou, Russie : Éditions du Progrès. (Ouvrage original publié 1975)

Leplat, J. et Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.

Lipsky, D. K. et Gartner, A. (1989). *Beyond separate education: Quality education for all*. Baltimore, MD : Paul Brooks.

Loi no 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (2005). Repéré à [https://www.legifrance.gouv.fr/jo\\_pdf.do?id=JORFTEXT00000809647&oldAction=rechExpTexteJorf](https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT00000809647&oldAction=rechExpTexteJorf)

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées (1975). Repéré à [https://www.legifrance.gouv.fr/jo\\_pdf.do?id=JORFTEXT000000333976&pageCourante=06596](https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000333976&pageCourante=06596)

Marcel, J. F. (2009). Le sentiment d'efficacité professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions vives. Recherches en éducation*, 5(11), 161-176.

Ministère de l'Éducation nationale. (2016). *Circulaire n° 2016-186 du 30 novembre 2016. La formation et l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap*. Repéré à [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=110092](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=110092)

Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015. Sections d'enseignement général et professionnel adapté*. Repéré à [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=94632](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94632)

Ministère de l'Éducation nationale. (2014). *Circulaire n° 2014-077 du 4 juin 2014. Refondation de l'éducation prioritaire*. Repéré à [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=80035](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=80035)

Ministère de l'Éducation nationale. (2013). *Arrêté du 1<sup>er</sup> juillet 2013. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Repéré à [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=29743](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=29743)

- Ministère de l'Éducation nationale. (2006). *Circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006. Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré (EGPA)*. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MENE0602028C.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale. (1999). *Circulaire n° 99-007 du 20 janvier 1999. Élaboration, pilotage et accompagnement des contrats de réussite des réseaux d'éducation prioritaire*. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo990128/SCOE9803349C.htm>
- Murphy, R. (1990). *Vivre à corps perdu. Le témoignage et le combat d'un anthropologue paralysé*. Paris, France : Plon. (Ouvrage original publié 1987)
- Nachi, M. (2006). *Introduction à la sociologie pragmatique*. Paris, France : Armand Colin.
- Organisations des Nations unies (ONU). (2006). *Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées 2006*. New York, NY : Auteur.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Paris, France : Auteur.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris, France : Auteur.
- Pauzé, R. et Roy, L. (1987). Agrégat ou système : indices d'analyse. *Traces de faire*, 4, 41-57.
- Poizat, D. et Gardou, C. (2007). *Désinsulariser le handicap : quelles ruptures pour quelles mutations culturelles?* Toulouse, France : Érès.
- Prot, B. (2011). Apprentissage de la conduite et sécurité routière : un dilemme de référence pour la conception d'un référentiel de diplôme d'enseignant. *Activités*, 8(2), 189-201.
- Prud'homme, L. et Ramel, S. (2016). Introduction. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 15-21). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Stiker, H.-J. (2009). Déspécialisation du spécialisé et spécialisation de l'ordinaire. *Les carnets de la Persagotière*, 2009(19), 1-16.
- Stiker, H.-J. (2013). *Corps infirmes et sociétés : Essais d'anthropologie historique* (3<sup>e</sup> éd.) Paris : Dunod. (Ouvrage original publié 1982)
- Thomazet, S. (2013). *Former les acteurs de l'école inclusive. L'éducation inclusive : une formation à inventer, octobre 2013*. Paris, France : UNESCO.
- Turner, V. (1990). *Le phénomène rituel. Structure et contre-structure*. Paris, France : PUF.
- Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage. Étude systématique des Rites*. Paris : Picard. (Ouvrage original publié 1909)
- Vygotski, L. (1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement. (F. Sève, Trad.). *Société française*, 1994(50), 35-47. (Ouvrage original publié 1925)
- Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie*. Toulouse, France : Octarès.
- Zaffran, J. (2013). Enjeux politiques et effets sociologiques de l'inclusion scolaire. *Cahiers de l'actif*, n°Hors-Série, 161-168.

MATTHIEU LAVILLE est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen en Normandie (France). Il est membre du laboratoire CIRNEF (EA 7454). Ses recherches portent sur la scolarisation des jeunes à besoins éducatifs particuliers et abordent les enjeux liés à la mise en œuvre progressive de l'éducation inclusive. [matthieu.laville@univ-rouen.fr](mailto:matthieu.laville@univ-rouen.fr)

ÉRIC SAILLOT est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Caen en Normandie (France). Il est membre du laboratoire CIRNEF (EA 7454). Ses recherches portent sur l'analyse de l'activité des enseignants en situation d'aide à des élèves en difficulté (enrôlement, explicitation, étayage, évaluation formative). [eric.saillot@unicaen.fr](mailto:eric.saillot@unicaen.fr)

MATTHIEU LAVILLE is an associate professor in educational sciences at the Université de Rouen in Normandie (France). He is a member of the CIRNEF laboratory (EA 7454). His research is focused on the education of young people with special educational needs and addresses issues related to the progressive implementation of inclusive education. [matthieu.laville@univ-rouen.fr](mailto:matthieu.laville@univ-rouen.fr)

ÉRIC SAILLOT is an associate professor in educational sciences at the Université de Caen in Normandie (France). He is a member of the CIRNEF laboratory (EA 7454). His research is focused on the analysis of teachers' activity when they help pupils in difficulty (enrolment, explicitation, scaffolding, assessment). [eric.saillot@unicaen.fr](mailto:eric.saillot@unicaen.fr)

# L'EXCLUSION LANGAGIÈRE DANS LES CLASSES SUPERDIVERSES EN OUTRE-MER FRANÇAIS : SILENCES, MAILLAGES ET PERSPECTIVE INCLUSIVE DANS L'OcéAN INDIEN

PASCALE PRAX DUBOIS *Université de Strasbourg*

**RÉSUMÉ.** La présente contribution a pour objectif de mieux comprendre la façon dont la place des langues se négocie dans les classes superdiverses des départements français ultramarins en vue de penser autrement les politiques éducatives inclusives. Après avoir mis en perspective le concept de *translanguaging* avec l'interlecte et le *mélangue* créole, nous analyserons, en nous appuyant sur la métaphore du rhizome, les interactions verbales en classe de petite section où sont expérimentées des séances dites d'« éveil aux langues». L'étude permet d'identifier plusieurs stratégies d'interactions plurilingues. Les résultats montrent notamment comment s'appuyer sur le langage intérieur des élèves. En distinguant les stratégies compensatoires trahissant une vision « langue-problème » (VLP) de celles à visée de transformation sociale (VTS), nous espérons ainsi mettre en lumière les idéologies qui conditionnent l'inclusion langagière des élèves.

**LANGUAGE EXCLUSION IN SUPERDIVERSE CLASSROOMS IN OVERSEAS FRANCE: SILENCE, MAILLAGES AND INCLUSIVE PERSPECTIVE IN THE INDIAN OCEAN**

**ABSTRACT.** The purpose of this contribution is to gain a better understanding of how language status is negotiated in superdiverse classrooms in French overseas departments in order to think differently about inclusive educational policies. First, we compare the concepts of *translanguaging*, *interlecte*, and *mélangue*. Then, we analyze — through the lens of the rhizome — verbal interactions in a pre-primary classroom where “awakening to languages” sessions are experienced. The study identifies several multilingual interaction strategies. The results show in particular how to rely on the students' inner speech. By distinguishing compensatory strategies revealing a “language-problem” vision (VLP) from those aiming at social transformation (VTS), we eventually highlight the ideologies that condition students' language inclusion.

La question des situations de contact de langues et des didactiques afférentes est cruciale dans les collectivités françaises ultrapériphériques, notamment les départements et régions d'outre-mer (DROM) où s'applique encore le modèle éducatif franco-européen selon plus ou moins les mêmes modalités qu'en France hexagonale alors que des travaux récents (Georger, 2011; Lebon-

Eyquem, 2015), mais aussi les statistiques nationales (Institut national de la statistique et des études économiques, 2010) attestent toujours la vitalité du créole, et surtout ses variétés maillées avec celles du français dans les échanges ordinaires à La Réunion.

Dès lors, comment les places des langues — qu'il s'agisse du français langue officielle, du créole langue régionale ou des autres langues de la classe — se négocient-elles dans les classes multilingues des départements français ultramarins? De quels moyens disposent les enseignants pour gérer les processus d'inclusion et d'exclusion langagières générés par ces situations de contact de langues?

Nous proposons d'apporter quelques éléments de réponse en nous intéressant plus particulièrement au cas de l'île de La Réunion dont la situation privilégiée dans le sud-ouest de l'océan Indien, au sein d'un réseau d'échanges intenses entre peuples liés par une histoire pré- et postcoloniale commune (Lucas, 2003; Marimoutou, 2006a) pourrait bien constituer un cas d'exemple susceptible d'éclairer sous un jour nouveau la problématique de l'exclusion langagière des familles et des élèves migrants ou dits « natifs » ne maîtrisant pas, au sens scolaire du terme, la langue française de scolarisation.

Pour tenter de le démontrer et après avoir précisé le cadre conceptuel et méthodologique de cette étude, nous présenterons les résultats d'une analyse d'interactions verbales en classe de petite section (PS; élèves âgés approximativement de trois ans) où sont expérimentées des séances dites d'« éveil aux langues » (désormais EAL), dans une école située en réseau d'éducation prioritaire à La Réunion. À un deuxième niveau d'analyse, nous identifierons ensuite quelques stratégies d'interactions plurilingues et envisagerons en conclusion, dans une perspective inclusive,<sup>1</sup> quelques pistes didactiques en matière d'éducation au langage et à l'altérité en contexte multilingue.

## **ESPACES DISCURSIFS SOUS TENSION ET PROCESSUS D'EXCLUSION / INCLUSION EN CLASSES SUPERDIVERSES À LA RÉUNION**

Le système éducatif à La Réunion présente au moins deux singularités, l'ampleur du réseau d'éducation prioritaire (Académie de La Réunion, s.d.) et le taux d'illettrisme encore important de la population (Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance, 2018). Dans ce contexte social particulièrement tendu, l'école réunionnaise est en attente de nouveaux modèles pour répondre aux défis communicatifs du 21<sup>e</sup> siècle.

### ***Vers un renouvellement paradigmatique***

Comme toutes les terres peuplées ou repeuplées à la suite de divers processus d'immigration coloniale et postcoloniale, la société réunionnaise peut être dite aujourd'hui *superdiverse*, dans le sens donné à ce terme par Vertovec (2007, 2010) pour décrire la perspective multidimensionnelle de la diversité aujourd'hui

dans le monde et dénoncer l’ethnisation des phénomènes migratoires, la persistance des discriminations et finalement, l’échec des politiques multiculturelles des années 1990. Le versant linguistique de la mondialisation analysé via la lentille de la superdiversité se traduit par la diversification des ressources communicatives et l’émergence d’un nouveau champ de recherches, celui des idéologies langagières, qui cible l’étude des liens susceptibles d’être établis entre les pratiques langagières et les systèmes sociopolitiques appréhendés à une échelle plus large (Blommaert et Rampton, 2016; Garcia, 2009, p. 108).

Y sont particulièrement assujettis les usages du créole, langue co-maternelle de la plupart des Réunionnais, figée dans son statut de langue régionale de France, et ceux des autres langues indianocéaniques (shimaore,<sup>2</sup> malgache, shikomore, arabe, créole mauricien, tamoul, gujrati, cantonais, hakka, etc.) des îles voisines et pays côtiers, langues dont l’enseignement n’est pas prévu à ce jour dans les écoles et établissements scolaires à La Réunion.<sup>3</sup> La recherche en didactique est en effet en panne à La Réunion, sur ce point (Tupin et Wharton, 2016) comme sur celui des pratiques hétéroglossiques, les « parlars mixtes » constituant bien souvent dans les sociétés des États-nations « la part “noire” du bilinguisme » (Gadet et Varro, 2006, p. 12).

L’absence de prise en compte de la réalité des pratiques langagières s’inscrit ainsi dans celle plus globale d’*exclusion langagière* ou stigmatisation des langues de l’Autre dont Rubdy (2015) a défini les manifestations possibles, depuis la mise en arrière-plan de certaines langues ou de leur rétrogradation jusqu’à leur disparition pure et simple. Inversement, et en nous appuyant sur la définition des pratiques inclusives de De Beaugrande (1997), nous parlerons d’*inclusion langagière* en tant que processus de valorisation de toutes les ressources langagières, orales et/ou écrites, de locuteurs partageant un espace discursif, indépendamment de la valeur de ces langues sur le marché linguistique.

Ces processus d’exclusion et d’inclusion ne sont pas binaires. Depuis les travaux de Foucault, on sait en effet que les jeux de pouvoir sont diffus et s’analysent moins en termes dichotomiques opposant un détenteur de pouvoir (ou un groupe humain) omnipotent à un individu (ou à un autre groupe humain) obligé de se soumettre ou d’entrer en résistance, qu’en termes de multiples et divers *micro-pouvoirs*. Les processus de domination de l’homme par la langue en milieu éducatif sont tout aussi complexes (Hélot, 2007) et les processus afférents d’inclusion / exclusion en sont une parfaite illustration. C’est pourquoi nous avons proposé, en nous appuyant sur les « meta-models » de Ruiz (1984) envisageant tour à tour les langues comme un problème, un droit ou une ressource, de distinguer les stratégies plurilingues de type compensatoire ou à visée « langue-problème » (VLP) de celles cherchant à lutter contre les inégalités sociales, à visée de transformation sociale (VTS; Prax-Dubois, 2018).

En pays créoles, si l’on considère que la créolistique a longtemps été un processus reposant essentiellement sur la « machinerie diglossique » (Bernabé, 1979,

cité dans Prudent, 1980, p. 76) — qualifiée parfois de « notion fourre-tout » inadaptée à ces contextes (Prudent, 1981, p. 24), il convient de se tourner aujourd'hui vers d'autres outils d'analyse pour prendre en compte à l'école la réalité des pratiques langagières réunionnaises.

### *Interlecte, mélangue et translanguaging à l'épreuve des frontières linguistiques*

Revisitant aussi bien le concept de diglossie que celui de continuum,<sup>4</sup> Prudent (1981) propose depuis plus de trois décennies le concept d'*interlecte*, ensemble d'énoncés provisoires à la fois fluides, perméables et imprédictibles qu'il intégrera par la suite au sein d'un « macro système langagier » incluant la variété normée du français et celle, en cours de normalisation, du créole (Prudent, 2005, p. 364). Ce faisant, le sociolinguiste rappelle la part d'imprévisibilité des énoncés humains qui survit aux côtés de la variété standardisée transmise par l'école et les médias. Mais ce parler créatif et aléatoire dépourvu de cloisonnements linguistiques questionne aussi la notion même de langue (de Robillard, 2013) et rencontre au final peu d'adhésion sociale, notamment en milieux formels, peinant en particulier à trouver sa place dans les classes réunionnaises où il est plus classiquement qualifié de « mélange » (Lebon-Eyquem, 2015).

C'est pourquoi, dans le cadre de notre recherche doctorale, nous nous sommes intéressée à la réflexion alternative proposée par les écrivains, poètes et musiciens réunionnais et notamment au *mélangue* qui, à nos yeux, constitue la traduction littéraire de l'interlecte (Prax-Dubois, 2018). Tordant le cou aux préjugés tenaces sur la parole maillée — ou *mélange* dans le discours ordinaire —, le regard de Robert (2004) sur<sup>5</sup> les pratiques hétéroglossiques réunionnaises à travers son roman *À l'angle malang : Les maux d'ici*, permet en effet de relier « ce qui s'énonce sur le lieu » avec « ce qui se joue ailleurs dans le monde » (Marimoutou, 2006b, p. 213). Le roman de Robert donne ainsi les moyens de revisiter le concept de diglossie en montrant qu'elle ne constitue « qu'un élément de la représentation » (Marimoutou, 2006b, p. 215). Il réhabilite notamment la puissance de l'invention langagière et le « désir de vérité, d'identité non figée » en proposant le néologisme *mélangue* créé pour désigner « à la fois mélange et appropriation des langues » mais aussi le « langage de la mise en question des idées reçues, des préjugés de toute sorte, du prêt-à-dire qui rate les richesses du dire » (Marimoutou, 2006b, p. 219). Car, précise Marimoutou, le *mélangue* est avant tout « un langage du soupçon : soupçon que les mots ratent la vie “zanbrokalienne” » (Marimoutou, 2006b, p. 219),<sup>6</sup> quitte à revendiquer pour cela *in kozeman insolan*,<sup>7</sup> un *kozeman* propice, selon nous, à lutter contre l'exclusion langagière bien souvent à l'œuvre dans les classes multilingues des États-nations.

Dans cette logique, si elles sont perçues à l'école comme une méconnaissance des règles morphosyntaxiques, les transgressions des catégories grammaticales par les élèves témoignent plutôt de stratégies stylistiques (Laroussi, 1993, p. 115). Loin d'être une source de confusion entre les deux langues, elles

montrent au contraire que l'enfant les utilise au mieux en cherchant à établir de lui-même des compromis langagiers (Laroussi, 1993, p. 117). L'élève tente, en effet, par ce biais « de créer des effets de styles qui sont l'expression d'une identité propre et auxquels les monolingues n'ont pas accès » (Laroussi, 1993, p. 117). Nous voyons là un rapprochement possible avec l'approche « trans » du langage et de l'éducation dont la finalité « trans-formative » est de transgresser les distinctions et catégorisations obsolètes (Garcia et Li Wei, 2014), selon le modèle pédagogique alternatif de translanguaging défini comme suit par Garcia et Kano (2014) :

processus par lequel les élèves et les enseignants s'engagent dans des pratiques discursives complexes qui incluent TOUTES les pratiques linguistiques de TOUS les élèves d'une classe en vue de développer de nouvelles pratiques linguistiques et de soutenir les anciennes, de communiquer et de s'approprier les connaissances mais aussi de donner une voix aux nouvelles réalités sociopolitiques en interrogeant les inégalités linguistiques. (p. 261)

Cette approche transgressive, contextualisée en contexte réunionnais, a également fondé les options méthodologiques présentées ci-après.

### ***Une expérimentation d'éveil aux langues en quartier précarisé multilingue***

Dans le cadre d'une thèse en sciences du langage portant sur la formation des enseignants à l'éducation plurilingue, nous avons mené une enquête de terrain dans une école primaire située en réseau d'éducation prioritaire, dans une commune du bassin Est de l'île de La Réunion.

Ayant opté pour une approche qualitative, notre enquête est principalement basée sur des observations de classe et des entretiens semi- et non directifs (2011-2016), conduits auprès de professionnels de l'éducation ayant accepté d'expérimenter des activités d'éveil aux langues sur leur lieu d'exercice et donnant lieu à une analyse de discours. Il nous a en effet semblé opportun de voir en quoi l'approche EAL s'inscrit dans le nouveau paradigme ci-dessus présenté et favorise l'inclusion réelle des pratiques langagières de tous les élèves, y compris celles des enfants de migrants pauvres, dans les classes multilingues réunionnaises.

Le corpus des données repose, dans cette contribution, sur l'observation d'une séance EAL de 9 minutes, réalisée le 21 juin 2013 dans une classe de PS en présence de l'enquêtrice, d'une part, et sur un entretien de 16 minutes qui a eu lieu le même jour, peu après la séance, entre l'enquêtrice et l'enseignante, d'autre part. L'entretien porte essentiellement sur le point de vue de l'enseignante concernant les objectifs (atteints ou pas) de la séance, objectifs à resituer en contexte par rapport aux finalités de l'approche EAL.

Rappelons que l'éveil aux langues (*language awareness*) est une démarche didactique initialement conceptualisée par Roulet (1980) puis Hawkins (1984). Elle vise non pas à apprendre une langue spécifique mais à étudier la diversité des

langues à l'école (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008; Candelier, 2003; Dit Marianne, Huet et Prax-Dubois, 2014; Hélot, 2007; Perregaux, de Goumoëns, Jeannot et De Pietro, 2003). Avec l'intercompréhension entre langues parentes et la didactique intégrée, l'éveil aux langues forme l'ensemble des « approches plurielles des langues et des cultures » dont le CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures) constitue un instrument de mesure (Candelier, 2007). L'approche a fondé le cadre théorique de la première étape de notre recherche doctorale.

En observant la séance d'éveil aux langues, notamment les interactions verbales entre l'enseignante et les élèves, nous avons dans l'idée de collecter des données pour répondre à notre première question relative à la façon dont les places des langues se négocient dans les classes multilingues à La Réunion. À la suite de cette observation, l'entretien nous a permis d'éclairer ce premier niveau d'analyse en prenant connaissance du point de vue de l'enseignante. Le croisement de ces deux types de données a rendu possible, à un deuxième niveau d'analyse, une interprétation plus fine visant à identifier les stratégies d'interactions plurilingues développées en contexte et la marge de manœuvre dont dispose en réalité l'enseignante pour favoriser l'inclusion langagière dans sa classe.

### ***La métaphore du rhizome : un outil au service du décloisonnement et de l'inclusion***

Si les finalités et la démarche d'investigation de l'EAL s'inscrivent pleinement dans la *perspective inclusive* préconisée par l'UNESCO (2009) qui, initialement cantonnée au champ du handicap, fait à présent référence aussi à celui de la diversité ethnique, linguistique, culturelle et religieuse au sein d'un « paradigme commun » (Potvin, 2014), on sait que l'approche multi- puis interculturelle, transversale aux trois démarches des approches plurielles précitées dans la section « Une expérimentation d'éveil aux langues... », peine encore aujourd'hui à lutter contre la réification de l'Autre et les manifestations du racisme dans le monde (Vertovec, 2007, 2010).

C'est pourquoi, cherchant à appréhender différemment la parole spontanée des élèves et le *mélange* tel que défini plus haut, il nous a semblé utile de décrire dans les espaces ultramarins une réalité multiple, semblable au cheminement du rhizome, « sans racine organisatrice », mais où chacun des éléments hétérogènes « peut être connecté avec n'importe quel autre et doit l'être » (Deleuze et Guattari, 1980, p. 13). Ainsi, quand Deleuze et Guattari (1980) décrivent « les arbres du langage » (p. 632), ils s'intéressent plus à leur bourgeonnement et à leurs ondulations aléatoires qu'à leur arborescence linéaire. Nous y voyons un lien avec les formes imprévisibles et perméables des énoncés interlectaux ou « zone interlectale » qui permet à Prudent (1981) de questionner les catégories linguistico-administratives classiques et de valoriser « le travail de l'interlecte qui, entre les langues, fait autre chose que les juxtaposer ou les additionner » (de Robillard, 2013, p. 351).

Le rhizome constitue ainsi un outil d'analyse à convoquer à plus d'un titre à La Réunion comme il l'a été à La Martinique, autre pays créole et terre d'origine de Glissant. Ce romancier, essayiste, poète et philosophe est connu pour avoir célébré l'opacité et l'errance à l'origine de la *Relation* dans la définition du « Tout-monde » ou monde « qui ne serait pas lié à celui d'une langue unique, que celle-ci soit une langue dominante ou une langue construite artificiellement, mais à la multiplicité des idiomes » (Glissant et Gauvin, 2010, p. 7-8). Il l'est aussi pour avoir opposé l'identité-racine ou racine unique, « souche qui prend tout sur elle et tue alentour » à l'identité-rhizome qui garde quant à elle l'idée d'enracinement « mais récusé l'idée d'une racine totalitaire », fondement selon lui de la pensée binaire (Glissant, 1990, p. 23).

En partant de notre questionnement initial étayé du cadre théorique ci-dessus présenté, il nous a semblé opportun de voir en quoi l'approche EAL favorise l'inclusion réelle des pratiques langagières de tous les élèves, y compris celles des enfants de migrants pauvres, dans les classes multilingues réunionnaises.

#### ECHANGES ET SILENCES AUTOUR D'UN IMAGIER TRILINGUE À L'ÉCOLE MATERNELLE<sup>8</sup>

Nous avons choisi de présenter ici les résultats de l'observation d'une des séances EAL menées en classe de PS par une enseignante métropolitaine nouvellement arrivée dans l'île.<sup>9</sup> Nous insisterons ici plus particulièrement sur deux temps forts de cette séance avant de présenter une première série de résultats qui ont émergé lors de l'entretien avec l'enseignante.

##### *Quand la méconnaissance des langues des élèves ne fait pas ou peu obstacle*

Anna, récemment arrivée sur l'île et non créolophone, enseigne en PS, auprès d'enfants âgés d'environ trois ans. Parmi l'ensemble de ses élèves majoritairement créolophones, elle a identifié un tiers d'élèves originaires des autres îles de l'océan Indien, plus particulièrement de Mayotte, département français, et des trois autres îles voisines comoriennes. Ces élèves sont tous plurilingues. On sait en effet que plusieurs langues sont utilisées simultanément dans les quatre îles de l'archipel des Comores : le shikomor (langue bantoue d'influence arabe et ses quatre variantes régionales : le shimaore à Mayotte, le shingazidja en Grande Comore, le shimwali à Mohéli et le shindzuani à Anjouan), l'arabe, le kibushi (ou malgache de Mayotte) et le swahili, auxquelles s'ajoutent, notamment à Mayotte, le hindi et le créole réunionnais moins représentés quantitativement (Laroussi, 2015). Laroussi (2015) a également décrit le kibushi (ou shibushi) en tant que « seconde langue principale à Mayotte » (p. 30). Il rappelle cependant que le kibushi tend à être actuellement supplanté par le shindzuani, langue voisine en usage à Anjouan, du fait de l'augmentation exponentielle de la migration des familles anjouanaises vers Mayotte (Laroussi, 2016, p. 132).

Anna, pour sa part, est originaire d'une région métropolitaine où la langue régionale est très vivace et légitimée depuis plus d'un demi-siècle.<sup>10</sup> Intuitivement intéressée par la didactique du plurilinguisme sans y avoir été formée, elle décide d'introduire ponctuellement dans ses pratiques de classe l'utilisation d'un imagier trilingue français / shimaore / malgache (voir Figure 1) réalisé avec l'aide des élèves et de leurs familles par un groupe d'enseignants en Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) des secteurs Est et Nord de l'Académie de La Réunion, accompagnés des formateurs du Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV). Il est librement téléchargeable.<sup>11</sup> Précisons que le créole réunionnais, langue régionale de cette académie ultramarine, n'est pas prévu dans l'imagier.

La séance décrite ci-après fait suite à deux séances précédentes durant lesquelles l'imagier a déjà été présenté aux élèves. L'objectif visé par l'enseignante est double : lutter contre « le mutisme des primo-arrivants » et « renforcer la cohésion sociale dans la classe » (Extrait corpus entretien post séance EAL — Anna (ENS 2) juin 2013).<sup>12</sup> Comme l'a rappelé Hélot (2010), « la mise sous silence des élèves bilingues dans les classes normatives monolingues est un fait bien connu » (p. 60) et Anna, désireuse de leur rendre la parole, se saisit de l'imagier trilingue en tant qu'outil susceptible de la déclencher.



FIGURE 1. *Imagier trilingue français, shimaore, malgache* (Académie de La Réunion, 2007, p. 4-5)

La consigne est d'identifier en plusieurs langues un objet dans l'imagier. Ce faisant, l'enseignante souhaite donner la possibilité aux élèves identifiés originaires des îles voisines de montrer à leurs camarades « leurs savoir-faire en shimaore et en malgache » car « les enfants se connaissent mal au final » selon elle, « la culture de certains élèves, surtout ceux qui viennent d'arriver, est

stigmatisée » et c'est pourquoi « il faut les faire parler sur leurs langues, leurs cultures, ce qui fait leur identité » pour que, dans l'idéal, « les parents aussi finissent par mieux se connaître, s'accepter mutuellement » (Anna).

Anna : On en a déjà parlé de ce livre. / C'est un livre qui est écrit en français. / Recule-toi Sofiane / En maore / Qui est ce qui parle maore ici?

Plusieurs élèves en même temps, toutes origines confondues : MOI ...

Anna : Qui c'est qui parle français?

Plusieurs élèves en même temps : MOI ...

Anna : Et en malgache?

Plusieurs élèves en même temps : MOI ...

Anna : Tout le monde est trilingue dans la classe / c'est fabuleux [rires] / alors voyons voir. / Je vais dire un mot en maore. / Inchatu / INCHATI / hé. / Si vous savez quel est ce mot / vous allez venir le montrer. / Alors voyons voir, / *shio*. / Inchatu, tu sais où c'est *shio*? / Alors qu'est-ce que c'est *shio*? / Qu'est-ce que c'est ça?

[Inchatu montre du doigt l'icône du livre silencieusement.]

Plusieurs autres élèves répondent en même temps à la question d'Anna : un LI ::VRE.

Anna : Donc *shio* / c'est en MA-O-RE / et en malgache on dit *boki* / livre / *shio* / *boki*.<sup>13</sup>

Si la première tentative de l'enseignante de mettre d'abord en avant les enfants locuteurs de shimaore et de malgache ne connaît qu'un succès relatif — dans la mesure où un « moi :: » général a répondu à la question initiale de savoir qui parle l'une de ces langues — on peut néanmoins constater que les séances précédentes de mise en perspective du français avec le shimaore et le malgache ont eu pour effet de les valoriser au point où une grande partie des élèves revendique à présent le fait de les connaître. Les enfants d'origine mahoraise ne se manifestant pas en tant que tels pour intervenir durant la séance, Anna désigne Inchatu, née à Anjouan mais venant de Mayotte et locutrice du shindzuani et du shimaore,<sup>14</sup> qui se lève volontiers pour désigner du doigt l'image du livre prononcé « *shio* » par l'enseignante. Inchatu demeure silencieuse mais réussit l'exercice et retourne à sa place.

Il en va de même pour le mot suivant, écrit « *kalamu* » (crayon à papier), prononcé /kalamy/ par l'enseignante non shimaorephone qui ignore que la réalisation phonétique de <u> est /u/ en shimaore et non pas /y/.

Anna : On va faire un autre mot / *kalamu* / est-ce que quelqu'un sait? / Abdou tu sais? / Tu sais où c'est *kalamu*? / Viens-nous montrer / Abdou / Assieds toi correctement que Abdou puisse passer / c'est où *kalamu*? /

[Abdou montre du doigt l'icône du crayon à papier.]

Anna : Hé oui / tu as rai... / pas tout à fait / oui c'est vrai tu as raison en plus / ces deux mots c'est les mêmes / tu as raison.

L'enseignante a une hésitation car le terme écrit « *kalamu* », est attribué en shimaore, selon l'imagier, aussi bien au crayon qu'au stylo, contrairement à son équivalent en malgache. Mais elle constate aussitôt ce fait et valide la réponse d'Abdou, shimaorephone, qui réalise l'exercice aussi silencieusement qu'Inchati. Puis, après s'être assurée que les élèves connaissent le nom de l'objet en français, elle poursuit l'activité et les interroge sur les noms de langues de l'imagier en cherchant à faire intervenir en priorité les élèves qu'elle estime locuteurs de shimaore ou de malgache.

Anna : qu'est-ce que c'est ça les autres? /// Un stylo

Quelques élèves : un stylo

Anna : alors / *kalamu* / c'est en quelle langue? / Tu le sais Abdou? // En quoi?

Jérémy : en français

Anna : non / en français on dit stylo *kalamu* c'est en quelle langue?

Fabrice : un crayon

Anna : non / c'est en quelle langue Chaïma? // en maore ou en malgache?

Groupe d'élèves (sauf Chaïma) : malgache

Anna : en MA-O-RE / en ma-o-re // *kalamu* en maore /

Mais les enfants ciblés ici — Abdou et Chaïma, shimaorephones — ne répondent pas et les autres prennent la parole en répondant au hasard par un nom de langue ou par un nom d'objet. L'enseignante finit par donner la bonne réponse en articulant comme elle le fait habituellement pour enseigner un mot nouveau en français. Les enfants shimaorephones ne contestent pas sa prononciation. L'assistante de maternelle, Marie-Renée, rejoint le groupe, après avoir terminé son activité de rangement, et s'assoit derrière les élèves, n'intervenant que de façon marginale pour rétablir l'ordre discrètement, en écho aux injonctions données en ce sens par l'enseignante.

### ***Une petite cuillère qui change la donne***

La séance se poursuit avec l'étude de la correspondance entre « *mwiri* » et l'image de l'arbre qui ne paraît pas poser de difficulté. Il en va autrement avec la recherche du mot désignant la cuillère, écrit « *sutru* » dans l'imagier et prononcé /sytry/ par l'enseignante. En effet, la réalisation phonétique en /y/ au lieu de /u/ apparaît deux fois dans ce mot à deux syllabes. C'est pourquoi, contrairement au mot écrit « *kalamu* » prononcé /kalamy/ mais compris par les élèves shimaorephones grâce aux deux autres syllabes, le mot « *sutru* », va, cette fois-ci, susciter un problème de compréhension aux élèves dont il est pourtant tenté ici de mettre en avant l'expertise dans leur langue.

Anna : Ah / *sutru* / ah ça c'est rigolo comme mot / *sutru* / Inchatu tu connais?  
Tu sais ce que c'est *sutru*? Tu viens me montrer nous montrer pardon / *sutru*.

[Inchatu acquiesce d'un mouvement de tête, se lève en souriant et montre l'image du couteau.]

Anna : Non :

Fabrice : Non.

[Inchatu tente de montrer une autre image de l'imagier (non visible dans l'angle de vision de la caméra).]

Anna : Alors, alors on va demander à quelqu'un d'autre merci Inchatu /  
Nassima tu connais toi? Viens nous montrer / *sutru* / assieds toi / *sutru*.

[Nassima montre une image non visible dans notre angle d'observation.]

Anna : Non :: / comme / comme je disais / comme je disais / on a le droit  
de pas savoir hein / Abdou tu connais *sutru*?

...

[Abdou montre un autre objet de l'imagier.]

Anna : *Sutru* c'est / non ::

[Anna lève le bras et montre l'imagier à l'ensemble des élèves.]

Eddy : MOI ::

Anna : Inchatu?

Eddy : MOI ::

Anna : Non / [à Jérémie souhaitant aussi donner la réponse] tu connais  
pas // Faïda tu connais?

Fabrice : MOI :: je connais.

Anna : Faïda tu connais? Tu sais *sutru*?

[Faïda montre un objet de l'imagier.]

Anna : Non c'est pas ça [s'adressant au groupe d'élèves]. Non *sutru* c'est là.

[Un groupe d'élèves se lève pour montrer une image.]

Anna : Non je ne vous ai pas appelés / tout le monde va s'asseoir... Sofiane  
assieds toi / ben *sutru* c'est...

Eddy : XXX.

Anna : CUI-ILLÈRE / [montre du doigt l'image de la cuillère dans l'imagier]  
on va arrêter là [en chuchotant] parce que ça va être l'heure de la récréation.

Dans ce passage de la séance, plusieurs élèves locuteurs de shimaore (Abdou, Inchatu, Faïda) sont sollicités pour venir montrer l'image de la cuillère dont le signifié a été exprimé en shimaore. Tous échouent, y compris Nassima, élève créolophone qui tente, sans y être invitée, de participer à l'activité. Devant

l'augmentation progressive de l'agitation, Anna décide de donner la réponse. Elle montre l'image de la cuillère en segmentant clairement le mot « CUI-LLÈRE » en deux syllabes et clôt l'activité-imagier.

### ***Quelques premiers résultats contrastés***

À l'issue de cette séance, on constate que si l'enseignante a voulu créer au sein de sa classe un espace plurilingue, à partir d'un imagier français / shimaore / malgache, seulement deux séances d'ouverture à la diversité linguistique ont été menées en amont. Les élèves ciblés ne sont pas préparés et ne comprennent pas les intentions de l'enseignante. Celle-ci confiera plus tard son découragement : « ils réagissent pas forcément quand j'utilise l'imagier maore que tu m'as passé » (Anna).

Nous nous interrogeons également sur le focus mis sur les langues de ces élèves, langues pensées « de la migration »,<sup>15</sup> et sur l'occultation du créole. Certes, le créole n'apparaît pas dans cet enregistrement, ni dans l'imagier. Mais seuls quelques élèves se sont exprimés et nous savons que les enfants réunionnais en pré-élémentaire sont tous bilingues à dominante créole ou français selon les cas (Lebon-Eyquem, 2015). Il se peut par ailleurs que des échanges entre enfants n'aient pas été entendus, ni enregistrés.

Soulignons néanmoins le courage et la persévérance d'Anna qui, poussée par un intérêt personnel pour le bilinguisme français / langue régionale et par une curiosité naturelle pour les langues en général, a profité de la découverte de l'imagier trilingue dans le cadre de notre expérimentation pour mener des activités de comparaison de langues et cela, sans formation, si ce n'est quelques échanges entre deux portes avec les collègues ayant entrepris plus tôt ce type d'activités ou avec nous, dans la cour de récréation ou en salle des maîtres.

En outre, grâce à Anna, ces élèves de PS ont participé à trois séances d'EAL, qui ont permis de créer, à un moment donné, ne serait-ce que par les questions posées, un espace plurilingue incluant les silences. En effet, le seul fait que les langues indianocéaniques soient proposées à l'étude par Anna, enseignante métropolitaine, est déjà un premier pas vers une évolution des représentations que les enfants peuvent avoir de leur répertoire langagier et de celui de leurs pairs dans la classe. Nul ne sait par ailleurs ce que ces interactions autour de l'imagier français / shimaore / malgache ont pu engendrer en termes d'échanges ultérieurs à la maison, dans les familles de chacun de ces élèves.

Enfin, si Anna estime ne pas avoir atteint l'intégralité des objectifs prévus en amont de cette séance, elle n'en a pas moins développé des stratégies d'interactions plurilingues (Garcia et Li Wei, 2014) qui méritent d'être ci-dessous développées.

## MALENTENDUS ET STRATÉGIES INCLUSIVES EN ACTIVITÉ D'ÉVEIL AUX LANGUES

À un deuxième niveau d'analyse, nous identifierons tout d'abord plusieurs stratégies d'interactions plurilingues que l'enseignante parvient à son insu, à développer chez ses élèves, avant de relever quelques malentendus susceptibles d'engendrer des impasses en séance d'EAL.

### *Stratégies d'interactions plurilingues inclusives*

Lorsqu'Anna demande à ses élèves de PS d'identifier un objet dans l'imagier français / shimaore / malgache lors d'une séance d'EAL, elle cherche à contextualiser sa didactique personnelle en mobilisant les ressources de ses élèves originaires de l'archipel des Comores et de Madagascar. À l'aide du support iconique, elle a l'intention de développer la flexibilité interlinguistique (*cross-linguistic flexibility*) des élèves migrants en invitant l'ensemble des élèves, mais plus particulièrement les locuteurs de shimaore et de malgache, à émettre des hypothèses sur le lien entre le mot prononcé par elle dans l'une de ces deux langues et l'image correspondante. Elle mobilise ainsi plusieurs stratégies en permettant aux élèves de s'engager dans une « tâche de recherche linguistique » (*language-inquiry task*) et de prendre la parole en plusieurs langues (*translanguaging in speaking*) pour acquérir du vocabulaire multilingue en essayant de deviner les mots proposés par l'enseignante (*multilingual vocabulary inquiry*). Elle espère ainsi résoudre la question du silence des élèves migrants qu'elle définit, lors de notre entretien, en termes de « mutisme » (Anna).

### *Vision « langue-problème » et impasses prévisibles*

Si nous pensons que l'activité est intéressante à plus d'un titre, Anna estime quant à elle que l'imagier ne constitue pas un outil pour lutter contre « le mutisme des primo-arrivants » puisqu'il ne permet pas aux locuteurs de shimaore et de malgache de communiquer en classe dans « leurs » langues : « ils réagissent pas forcément quand j'utilise l'imagier maore que tu m'as passé » (Anna).

Pourtant, si Inchaty, Abdou, Faissoil, Chaïma et Faïda ne se manifestent pas verbalement, Inchaty et Abdou n'en réussissent pas moins l'exercice chaque fois que la prononciation de l'enseignante ne fait pas obstruction à la compréhension du terme désignant l'objet à deviner. Leur voix — au sens bakhtinien du terme — sont dès lors entendues dans la mesure où tous deux peuvent confirmer leur expertise dans leurs langues et faire entendre plus globalement la voix de la communauté mahoraise toute entière, notamment aux yeux de leurs pairs qui réclament d'ailleurs le partage de l'espace énonciatif pour pouvoir participer à l'activité plurilingue.

Mais la sollicitation successive d'élèves shimaorephones, dont certains sont aussi shindzuaphones (Inchaty) ou kibushiphones (Faissoil), par l'enseignante —

qui garde continuellement l'initiative des interactions — les prive au final de toute spontanéité. Peu habitués à négocier le corpus et le statut des langues en classe, ces élèves qui, du reste ne reconnaissent peut-être pas la réalité de leurs pratiques langagières dans la glottonomie de l'imagier français / shimaore / malgache, ne sont pas en situation d'informer leurs pairs et l'enseignante de la façon dont les mots de l'imagier sont prononcés en contexte. Dès lors, à défaut de négociation par les élèves pourtant considérés experts de leurs langues, l'enseignante établit elle-même les passerelles entre les langues :

Anna : ben *sutru* c'est... CUI-ILLÈRE / [montre du doigt l'image de la cuillère dans l'imagier] on va arrêter là.

C'est pourquoi l'intuition heuristique des apprenants peine à être suscitée, les informations fournies ne permettant pas ici à tous les élèves d'activer les processus cognitifs conscients ou inconscients de découverte et d'assimilation des règles de comportement langagier, voire de les transférer à d'autres contextes.

En outre, les motivations de l'enseignante, en amont de la séance, sont liées à la lutte contre « le mutisme des primo-arrivants » et au renforcement de « la cohésion sociale dans la classe » mise en danger par les difficultés d'intégration des élèves nouvellement arrivés à l'école. Le focus est ainsi mis sur la stigmatisation des élèves et de leurs langues à l'école comme dans le quartier, élèves à qui il s'agit au final de porter secours pour les aider à rattraper les autres ou à s'en faire accepter. En effet, « les enfants se connaissent mal au final » et, selon elle, « la culture de certains élèves, surtout ceux qui viennent d'arriver, est stigmatisée » (Anna). Transparaît ici l'idéologie « langue-problème » (VLP) compensatoire véhiculée en filigrane de celle de « l'aide au développement » qui sous-tend depuis plus de 70 ans les relations entre le *Global North* et le *Global South*, en dépit des travaux (Prax-Dubois, 2014b, 2018; Ruiz, 1984) préconisant la prise en compte des langues exclues (langues de la migration) ou partiellement tolérées par l'institution (le créole, langue régionale) en tant que *ressources* pour tous les élèves au même titre que le français ou l'anglais. Au lieu de cela, et à défaut d'inscrire l'approche EAL dans une dynamique qui fédérerait l'ensemble de l'école autour d'une problématique à resituer au niveau du monde globalisé, Anna cherche, dans un souci de valorisation unilatérale, à mettre en avant certaines composantes du répertoire verbal des élèves migrants de sa classe, élèves considérés du reste par les directives nationales comme des élèves « à besoins éducatifs particuliers » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2007). L'accent est mis en effet sur une meilleure compréhension des communautés migrantes originaires des autres îles de l'océan Indien par la société d'accueil et non sur une meilleure connaissance de la société réunionnaise et du système éducatif français par les nouveaux arrivants : « il faut les faire parler sur leurs langues, leurs cultures, ce qui fait leur identité » (Anna). D'où l'insistance de l'enseignante sur la mise en exergue des savoirs et savoir-faire langagiers des

élèves nouvellement arrivés, comme Inchatu ou Faïda, et l'absence de leur mise en lien avec ceux des élèves déjà-là, comme Eddy, Fabrice ou Jérémy :

[Anna lève le bras et montre l'imagier à l'ensemble des élèves.]

Eddy : MOI ::

Anna : Inchatu?

Eddy : MOI ::

Anna : Non / [à Jérémy souhaitant aussi donner la réponse] tu connais pas // Faïda tu connais?

Fabrice : MOI :: je connais.

Anna : Faïda tu connais? Tu sais *sutru*?

La conduite de ces échanges, quoi que bien intentionnée, tend dès lors à amplifier la singularisation des élèves migrants au sein d'une classe où les autres élèves nés à La Réunion, majoritairement créolophones, sont pourtant aussi des enfants plurilingues en devenir.

Si l'activité avait été associée à une remise en cause conscientisée de l'ordre établi et s'était inscrite dans une vision de transformation sociale (VTS), elle aurait permis de prendre en compte la culture et les méthodes d'apprentissage en usage à la *médersa* où beaucoup d'enfants originaires de l'archipel des Comores, mais pas seulement, sont initiés à des rituels scolaires fondés sur l'écoute, la répétition, la mémorisation et la non-remise en cause de la parole du *fundi* ou maître de l'école coranique, même si cela ne se révèle pas toujours vrai et si les enfants d'origine mahoro / comorienne ne fréquentent pas tous la *médersa*.

Elle aurait pu aussi, compte-tenu du stade de développement langagier de ces enfants âgés d'environ trois ans, se rapprocher des familles locutrices des langues dont elle a prévu l'étude en classe pour apprendre d'elles les règles phonologiques du shimaore et du malgache, selon les variétés utilisées par ces familles (Laroussi, 2016). Ce type d'échanges entre les familles et l'enseignante, aurait pu être d'ailleurs l'occasion d'explorer, outre ces variations, la dimension sémantique des mots de l'imagier, dimension qui varie fortement selon les langues et les cultures, par exemple pour nommer les couleurs. Il faut en effet se rappeler que c'est avec l'aide des familles que l'imagier en question a pu être initialement réalisé. Ce partenariat nous paraît vital chaque fois qu'il est question de comparer les langues, et plus particulièrement le rapport signifiant / signifié. Les assistantes de maternelle pourraient contribuer aussi à cette réflexion collective, comme l'a bien montré Young (2013) qui propose à cet effet un modèle de formation inédit à destination de ce corps professionnel. Mais l'absence de VTS prive l'enseignante de cette possibilité et l'assistante de maternelle n'intervient que pour aider à rétablir l'ordre dans la classe. Perçus non pédagogues professionnels, parents et assistantes de maternelle sont exclus de la sphère éducative scolaire (Prax-Dubois, 2014a).

Le projet EAL expérimenté à l'école souffre plus globalement d'un manque de recontextualisation des apports linguistiques dans une perspective de conscientisation au niveau indianocéanique. Le créole ne fait pas partie des langues de l'imagier. Cela ne constitue pas un problème si l'occasion est donnée aux enfants et à l'enseignante d'élargir la recherche linguistique au créole réunionnais. Quand on sait que cette langue majeure de socialisation est rapidement appropriée par les enfants migrants dès leur arrivée dans l'île, créer des passerelles entre les langues de l'imagier et le créole devrait constituer, selon nous, un objectif prioritaire. Ces passerelles sont toutefois la manifestation d'un engagement sociopolitique que la jeune enseignante nouvellement arrivée à La Réunion et dans l'école ne peut assumer seule. En l'absence de cet engagement, les représentations et attitudes linguistiques d'Anna varient tout au long de la séance, de la valorisation de Nassima, élève créolophone — celle-ci n'ayant pas réussi à désigner dans l'imagier l'icône correspondant au mot oralisé en shimaore — au refus de donner la parole à d'autres élèves créolophones (cf. *supra*) dont elle anticipe, à tort ou à raison, la méconnaissance du shimaore.

Inversement, l'occasion est également ratée de mettre à profit les connaissances des élèves shimaorephones ou malgachophones en créole, la langue-cible ultime demeurant le français. C'est pourtant bien dans l'ensemble de ces langues que les enfants construisent leur répertoire verbal, en y ajoutant aussi l'arabe selon le cas.

Tout aussi nécessaire est la sensibilisation des enseignants au pouvoir du « langage intérieur » (*inner speech*). Mobilisé par les élèves de la classe d'Anna de façons diverses, le langage intérieur est ce « monde à soi » qui occupe une place grandissante quand les enfants, mais pas seulement, « osent faire silence pour parler avec eux-mêmes » (Lemay, 2014, p. 336). Leur silence est alors à mettre en lien avec la libération du pouvoir imaginaire dans le sens que Bachelard (1943/1990) donne à l'imagination et à « son rôle de séduction » : « Par l'imagination, nous abandonnons le cours ordinaire des choses. Percevoir et imaginer sont aussi antithétiques que présence et absence. Imaginer, c'est s'absenter, c'est s'élancer vers une vie nouvelle » (p. 13).

Loin de manifester un refus d'interagir, le silence peut être alors une forme dialogique ultime, un monologue dans le sens bakhtinien du terme, entre le sujet parlant et sa propre parole, en réponse à celle qu'il vient d'entendre ou qu'il a mémorisée et par anticipation à celle qu'il donnera plus tard. Ce comportement langagier permet de « s'interpeller sur ce qu'on est et s'inventer "son" histoire » mais aussi de « placer l'autre en soi en mêlant et dé mêlant les deux discours » (Lemay, 2014, p. 336).

Ainsi, les silences des élèves shimaorephones qui interagissent dans la classe d'Anna en PS ne sont pas inactifs et ne sont pas situés hors de l'espace plurilingue que l'enseignante pense ne pas avoir réussi à mettre en place. Ils

créent intérieurement des passerelles entre les contextes, ils se construisent une nouvelle place chaque fois qu'un élève, quelles que soient ses langues, met de l'énergie dans la recherche d'un mot en shimaore sur une page de l'imagier trilingue que la maitresse tient sur ses genoux. Ils construisent du sens silencieusement avec toutes les langues en présence, selon un processus similaire au cheminement du rhizome. Celui-ci en effet ne s'interrompt pas mais, à chaque obtacle, « poursuit sa croissance selon d'autres formes et de nouvelles directions » (Meunier, Lambotte et Choukah, 2013, p. 361).

En dépit des stratégies développées, la finalité de la seule maitrise du français et celle, à terme, des contenus disciplinaires *via* la routine du discours de classe question / réponse / feedback (Creese et Blackledge, 2010) ne permet pas de tirer pleinement profit des séances de langage dans les classes superdiverses actuelles. Suite logique des politiques linguistiques de type « langue-problème » mises en place dans le cadre de la reconfiguration des grands empires coloniaux sous de nouvelles formes à partir des années 1950 (Lo Bianco, 2010; Ruiz, 1984), les pratiques didactiques compensatoires, aujourd'hui obsolètes, soutenues par les idéologies langagières de type une langue / une nation, ne sont pas compatibles avec l'opacité et l'itinérance de l'imaginaire linguistique humain. Elles ralentissent l'émergence d'une pensée divergente et créative et finissent la plupart du temps par faire dévier l'activité plurilingue de ses objectifs initiaux.

### EXCLUSION LANGAGIÈRE ET MARGE DE MANŒUVRE DES ENSEIGNANTS

S'il s'agit de « réduire le nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou au sein même de l'éducation » (UNESCO, 2009, p. 9) et si l'on entend par politique linguistique inclusive la volonté de vivre ensemble — et donc de communiquer — à l'école selon le principe fondamental d'hospitalité langagière (Ricoeur, 2004), rempart éthique des phénomènes actuels d'ubiquité et d'une nouvelle territorialité sans frontières, il devient alors nécessaire de relativiser la notion d'allophonie qui entretient à l'école la perception faussée d'une autochtonie mythifiée.

En premier lieu, face à l'enseignement / apprentissage de la variété haute que constitue toute langue de scolarisation, on pourra en effet se demander « qui est l'allophone de qui » (Cuq, 2003, p. 17). Cette question se pose de façon cruciale à La Réunion, terre plurilingue où l'étrange catégorisation du français en langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère n'est pas adaptée aux apprenants plurilingues en devenir et gagnerait plutôt à être remplacée par celle de « Français Langue Additionnelle »,<sup>16</sup> pour désigner le français que s'approprient tous ceux dont ce n'est pas la langue d'héritage (Prax-Dubois, 2014b, 2018).

Une solution pourrait être de prendre en considération, non pas les langues déclarées (par) ou attribuées aux uns et aux autres, mais les pratiques translanguagières de tous les locuteurs en présence, sans oublier celles des enseignants et du personnel non-enseignant qui interagissent aussi avec les élèves. Créer un espace plurilingue dans la classe où il serait possible d'alterner et de croiser les différentes manières de dire et de penser mais surtout de négocier le sens de ce qui est dit ou écrit nous paraît être une base de départ possible pour une didactique cherchant à ne plus se focaliser sur la « vieille diglossie » (Bavoux, 2003). Seule la prise de conscience des idéologies langagières qui sous-tendent les choix opérés en contexte favorisera néanmoins l'émergence de ce nouvel agencement discursif, tout au long du cheminement rhizomatique qui permet de « penser l'hétérogénéité de la pratique » (Meunier et coll., 2013, p. 361). On constatera alors qu'en la matière, il n'existe pas plus de « besoins éducatifs particuliers » chez les élèves venant d'arriver que chez les élèves déjà-là (Prax-Dubois, 2009, 2018).

Enfin, l'analyse de la séance mentionnée *supra* donne à voir des stratégies d'interactions plurilingues alternatives liées à la mobilisation du langage intérieur. Garcia et Kleifgen (2010) ont montré l'importance de s'appuyer sur le langage intérieur en classes multilingues et recommandent même aux éducateurs d'encourager : « les personnes, dont le discours se situe aux extrémités des deux pôles du continuum bilingue, à mobiliser leur compétence translanguagière pour penser, réfléchir et prolonger leur discours intérieur » (p. 63). Le langage intérieur permet en effet « d'aller au-delà et en deçà du dialogue habituel » et constitue « un espace de création dont on transmet certaines bribes tout en protégeant ce jardin secret » (Lemay, 2014, p. 337). Il nous invite aussi à respecter la pudeur langagière de tous les enfants qui, se découvrant allophones dès leur arrivée à l'école, ont d'abord besoin d'être rassurés concernant la légitimité de leurs langues familiales.

En matière d'inclusion, et sachant que « la maîtrise [de la langue] commence par le pouvoir de nommer, d'imposer et de légitimer les appellations » (Derrida, 1996, p. 68), l'urgence paraît être de s'intéresser d'abord à la façon dont les élèves nomment le monde, de considérer ces savoirs comme des ressources et de les mobiliser pour comprendre le pouvoir du langage sur l'accès aux savoirs, c'est-à-dire de réfléchir au *pourquoi* avant de se focaliser sur le *comment* enseigner et apprendre les langues et la superdiversité. Dans ce domaine, il se pourrait que les terres créoles, où ont été pensés le *Tout-monde*, l'interlecte et le *mélange* pour déconstruire les cloisonnements et binarités engendrés par les politiques linguistiques des États-nations, aient une longueur d'avance.

## NOTES

1. L'expression est développée dans la section « La métaphore du rhizome: un outil au service du décloisonnement et de l'inclusion ».
2. Shimaore s'écrit avec ou sans e accentué. Nous retenons ici la graphie adoptée par le sociolinguiste Foued Laroussi.
3. Mis à part un enseignement rare et optionnel du mandarin, dit « chinois », et du tamoul dans quelques collèges.
4. Selon Chaudenson (1992), axe sur lequel s'échelonnent hiérarchiquement plusieurs variétés linguistiques intermédiaires, entre le pôle de l'acrolecte (variété la plus proche du français) et celui du basilecte (variété la plus proche du créole).
5. Voir par exemple la synthèse éclairante de Hélias (2014).
6. *Zambrocal* ou « riz épicié de La Réunion » et qui fait ici référence à « ce qui est commun à un groupe d'individus, ce qui le soude ».
7. Paroles de la chanson *langkozé*, <https://greatsong.net/PAROLESBASTER.LANGKOZE.102410144.html>
8. L'école pré-élémentaire est dénommée école maternelle en France.
9. Les prénoms des élèves ont été changés pour respecter leur anonymat.
10. À l'époque par la loi Deixonne (1952). Rappelons que le créole est officialisé comme langue régionale depuis 2000.
11. D'autres ressources similaires sont visibles sur le site du CASNAV de La Réunion : <https://www.ac-reunion.fr/casnav.html>
12. Toute référence à ce corpus entretien sera citée désormais comme « Anna ».
13. Les règles de transcription adoptées sont les suivantes :
  - a. :, ::, ::: : allongement plus ou moins prononcé de la dernière syllable
  - b. XXX : énoncé non compréhensible / mal entendu
  - c. /, //, /// : pauses plus ou moins longues
  - d. Majuscule : segment exprimé plus fort que le reste de l'énoncé
14. Sur les îles d'Anjouan et de Mayotte, distantes seulement de 70 km, le shindzuani et le shimaore sont considérés très proches linguistiquement, les différences entre ces deux variétés langagières étant surtout d'ordre phonologique mais pas seulement (Laroussi, 2016).
15. On pourrait en effet les penser aussi langues régionales, Mayotte étant désormais le 101<sup>e</sup> département français.
16. Dénomination empruntée au concept anglophone d' « English as an additional language ».

## RÉFÉRENCES

- Académie de La Réunion. (s.d.). Éducation prioritaire [Site web]. Repéré à <https://www.ac-reunion.fr/academie/les-grands-dossiers/leducation-prioritaire.html>
- Académie de La Réunion. (2007). *Imagier : Français — Mahorais — Malgache* [Imagier]. Repéré à <https://www.ac-reunion.fr/fileadmin/ANNEXES-ACADEMIQUES/02-MISSIONS-ACADEMIQUES/mission-CASNAV/Imagier.pdf>
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64. Repéré à <https://core.ac.uk/download/pdf/59271384.pdf>
- Bachelard, G. (1990). *L'air et les songes. Essai sur l'imagination du mouvement*. Repéré à [http://classiques.uqac.ca/classiques/bachelard\\_gaston/air\\_et\\_les\\_songes/air\\_et\\_les\\_songes.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/bachelard_gaston/air_et_les_songes/air_et_les_songes.pdf) (Ouvrage original publié en 1943)

- Bavoux, C. (2003). Fin de la "vieille diglossie" réunionnaise? *GLOTTOPOL*, 2, 29-39. Repéré à [http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero\\_2/02bavoux.pdf](http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_2/02bavoux.pdf)
- Blommaert, J. et Rampton, B. (2016). *Language and superdiversity*. New York, NY : Routledge.
- Candelier, M. (2003). *Evolang — l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, Belgique : De Boeck-Duculot.
- Candelier, M. (2007). *A travers les langues et les cultures. Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz, Autriche : Centre européen pour les langues vivantes.
- Chaudenson, R. (1992). *Des îles, des hommes, des langues*. Paris, France : L'Harmattan.
- Creese, A. et Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94, 103-115. Repéré à <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, France : CLE International / Asdifle.
- De Beaugrande, R. (1997). Society, education, linguistics, and language: Inclusion and exclusion in theory and practice. *Linguistics and Education*, 9(2), 99-158.
- de Robillard, D. (2013). Interlecte : outil ou point de vue épistémologique sur « la » linguistique et les langues? Sémiotique ou herméneutique? Dans J. Simonin et S. Wharton (dir.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts* (p. 349-373). Lyon, France : ENS.
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1980). *Mille plateaux*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Derrida, J. (1996). *Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*. Paris, France : Galilée.
- Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP). (2018). *Journée défense et citoyenneté 2018 : plus d'un jeune français sur dix en difficulté de lecture* [Note d'information N°. 19.20]. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/cid58761/journee-defense-et-citoyennete-2018-plus-d-un-jeune-francais-sur-dix-en-difficulte-de-lecture.htm>
- Dit Marianne V., Huet J.-B. et Prax-Dubois P. (2014). Vers une nouvelle contextualisation de l'éveil aux langues à La Réunion. *Travaux et documents*, 46, 189-206. Saint Denis, La Réunion : BTRC, FLSH, Université de la Réunion. Repéré à <https://hal.univ-reunion.fr/hal-02047507/document>
- Gadet, F. et Varro, G. (2006). Le "scandale" du bilinguisme. *Langage et société*, 116(2), 9-28. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2006-2-page-9.htm>
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century*. New York, NY : Wiley Blackwell.
- Garcia, O. et Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy : Developing the English writing of Japanese students in the US. Dans J. Conteh et G. Meier (dir.), *The multilingual turn in languages education. Opportunities and challenges. New perspectives on language et education* (p. 258-277). Bristol, RI : Multilingual Matters.
- Garcia, O. et Kleifgen, J. A. (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English language learners*, New York, NY : Teachers' College Press.
- Garcia, O. et Wei, L. (2014). *Language, bilingualism and education*. New York, NY : Palgrave Macmillan.
- Georger, F. (2011). *Créole et français à La Réunion : une cohabitation complexe*. (Thèse de doctorat inédite). Université de La Réunion, Saint-Denis, La Réunion. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01279041/document>
- Glissant, E. (1990). *Poétique de la relation*. Paris, France : Gallimard.
- Glissant, E. et Gauvin, L. (2010). *L'imaginaire des langues. Entretiens avec Lise Gauvin (1991-2009)*. Paris, France : Gallimard.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language : An introduction*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Hélias, F. (2014). *La poésie réunionnaise et mauricienne d'expression créole : histoire et formes*. Ile-sur-Têt, France : Éditions K'A.

- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, France : L'Harmattan.
- Hélot, C. (2010). Tu sais bien parler maîtresse! Negotiating languages other than French in the primary classroom in France. Dans K. Menken et O. Garcia (dir.), *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers* (p. 52-71). New York, NY : Routledge.
- Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE). (2010). Le créole encore très largement majoritaire à La Réunion. Repéré à <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1292364>
- Laroussi, F. (1993). L'alternance de langues : une stratégie stylistique. *Cahiers de praxématique*, 20, 115-126. Repéré à <http://praxématique.revues.org/177>
- Laroussi F. (2015). La transmission des langues et cultures à Mayotte. Enjeux identitaires pour la famille et l'école. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 38(2), 27-48. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2015-2-page-27.htm?contenu=resume>
- Laroussi, F. (2016). Pour quand une éducation plurilingue à Mayotte? Dans C. Héot et J. Erfurt (dir.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques* (p. 130-144). Limoges, France : Lambert-Lucas.
- Lebon-Eyquem, M. (2015). Quelle prise en compte par l'école réunionnaise de la diversité des profils linguistiques de ses élèves? *Cahiers de Linguistique*, 41(2), 139-156.
- Lemay, M. (2014). La fonction symbolique. Langage, imaginaire, jeu. *Forces et souffrances psychiques de l'enfant : Tome 1 : Le développement infantile*, 2014, 313-351. Toulouse, France: ERES. Repéré à [http://www.cairn.info/article.php?ID\\_ARTICLE=ERES\\_LEMAY\\_2014\\_01\\_0313#re20no20](http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=ERES_LEMAY_2014_01_0313#re20no20)
- Lo Bianco, J. (2010). The importance of language policies and multilingualism for cultural diversity. *International Social Science Journal*, 61(199), 37-67. Repéré à <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01747.x>
- Loi 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, dite loi Deixonne (1951, 13 janvier). *Journal officiel de la république française*, 483.
- Lucas, R. (2003). Société créole, école et apprentissages interculturels à La Réunion. Dans R. Lucas (dir.), *Sociétés plurielles dans l'océan Indien : enjeux culturels et scientifiques* (p. 161-176). Paris, France : Karthala.
- Marimoutou, C. (2006a). Littératures indiaocéaniques. *Revue de littérature comparée*, 318(2), 131-140. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-de-litterature-comparee-2006-2-page-131.htm>
- Marimoutou, C. (2006b). Poétique du mélange et du malang dans le roman réunionnais contemporain : À L'angle malang. Les Maux d'ici de Jean-Louis Robert. *Revue de littérature comparée*, 318(2), 213-234. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-de-litterature-comparee-2006-2-page-213.htm>
- Meunier, D., Lambotte, F. et Choukah, S. (2013). Du bricolage au rhizome : comment rendre compte de l'hétérogénéité de la pratique de recherche scientifique en sciences sociales? *Questions de communication*, 23, 345-366. Repéré à <http://questionsdecommunication.revues.org/8480>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2007). B.O.n° 8 du 22 février 2007. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/8/MENH0700232A.htm>
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. et De Pietro, J.-F. (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel, Suisse : CIIP, Secrétariat général (SG).
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 2014/1(33), 185-202. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2014-1-page-185.htm>
- Prax-Dubois, P. (2009). Paradoxes et enjeux de la CLIN en milieu créolophone. *Cahiers Pédagogiques*. 473. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/A-la-Reunion-Paradoxes-et-enjeux-de-la-CLIN-en-milieu-creolophone>
- Prax-Dubois, P. (2014a). Les collaborations enseignants/assistantes de maternelle en pré-élémentaire à La Réunion: un partenariat linguistique à construire. Dans I. de Saint-Georges, K. Horner and J.-J. Weber (Dir.): *Multilingualism and Mobility in Europe: Policies and Practices* (p. 123-146). Frankfurt/Main, Allemagne: Peter Lang Verlag.

- Prax-Dubois, P. (2014b). Autres possibles à l'école à La Réunion. L'éclairage des élèves migrants plurilingues. *Diversité*, 178, 153-162
- Prax-Dubois, P. (2018). La formation des enseignants du primaire à La Réunion. Comment construire une éducation plurilingue ? (Thèse de doctorat inédite). Université de Strasbourg, France.
- Prudent, L.-F. (1980). Les processus de la minoration linguistique : Un coup d'œil à la situation antillaise et à la créolistique. *La Pensée*, 209, 68-84.
- Prudent, L.-F. (1981). Diglossie et interlecte. *Langages*, 61, 13-38.
- Prudent, L.-F. (2005). Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles. Dans L.-F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (p. 359-378). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Ricoeur, R. (2004). *Sur la traduction*, Paris, France : Bayard.
- Robert, J.-L. (2004). *À l'angle malang. Les maux d'ici*, Saint-Denis, La Réunion : Grand océan.
- Roulet (1980). *Langue maternelle et langues seconds, vers une pédagogie intégrée*. Paris, France : Hatier-Crédif.
- Rubdy, R. (2015). Conflict and exclusion: The linguistic landscape as an arena of contestation. Dans R. Rubdy et S. Ben Said (dir.), *Conflict, exclusion and dissent in the linguistic landscape* (p. 1-24). Chennai, Inde : Palgrave Macmillan.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE: The Journal for the National Association for Bilingual Education*, 8(2), 15-34.
- Tupin, F. et Wharton, S. (2016). Le plurilinguisme réunionnais : entre instabilité des politiques linguistiques et inadéquation des approches didactiques. Dans C. Héot et J. Erfurt (dir.), *L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques* (p. 100-117). Limoges, France : Lambert-Lucas.
- UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Repéré à [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre)
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Vertovec, S. (2010). Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International Social Science Journal*, 61(199), 83-95. Repéré à <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01749.x>
- Young, A. S. (2013). Pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des jeunes enfants : un exemple de formation d'assistantes de maternelle. Dans C. Hélot et M.-N. Rubio (dir.), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (p. 191-218). Toulouse, France : Eres.

PASCALE PRAX DUBOIS est docteure en sciences du langage. Membre du Groupe d'Études sur le plurilinguisme européen (GEPE/LiLPa EA 1339) de l'Université de Strasbourg, elle est également associée au Laboratoire de recherche sur les espaces Créolophones et Francophones (LCF) de l'Université de la Réunion. Parallèlement formatrice au Centre Académique pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (CASNAV), elle s'intéresse principalement aux politiques linguistiques, éducatives et migratoires ainsi qu'à l'analyse des stratégies d'interactions plurilingues, dans l'Outre-mer français et plus particulièrement dans l'océan Indien. Elle étudie notamment le multilinguisme des locuteurs plurilingues créolophones, à l'école et au dehors, en tant que précurseur du multilinguisme des groupes humains transnationaux qui se rencontrent et interagissent dans un monde globalisé. [pascale.dubois8@wanadoo.fr](mailto:pascale.dubois8@wanadoo.fr)

PASCALE PRAX DUBOIS holds a PhD in Language Sciences and is a member of the Study Group on European Multilingualism (GEPE / LiLPa EA 1339) at the Université de Strasbourg. Associated with the Research Laboratory on Creol Speaking and Francophone Spaces (LCF) of the Université de la Réunion, she is also a teacher trainer at the Academic Center for the Reception and Schooling of Newly-Arrived Allophone Students (CASNAV). She is mainly interested in language, educational and migration policies, as well as in the analysis of multilingual interaction strategies in Overseas France, with a focus on the Indian Ocean. In particular, she studies the multilingualism of Creole-speaking plurilingual speakers in and outside schools as a precursor to the multilingualism of transnational human groups that meet and interact in a globalized world. [pascale.dubois8@wanadoo.fr](mailto:pascale.dubois8@wanadoo.fr)

# ENJEUX DE COLLABORATION ENTOURANT LE PLAN D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ. ENTRE PROCESSUS D'INCLUSION ET D'EXCLUSION

NATHALIE BÉLANGER et JOANNIE ST-PIERRE *Université d'Ottawa*

**RÉSUMÉ.** Les rôles des acteurs engagés dans la préparation et l'implantation de plans d'enseignement individualisé sont examinés. Ces plans sont considérés en tant que dispositifs qui organisent des rapports sociaux entre les acteurs scolaires et communautaires. Une revue de la littérature menée à partir de moteurs de recherche et de critères précis permet de discuter des rôles des acteurs et de leur collaboration en lien aux orientations inclusives plus récemment adoptées et des possibles effets d'exclusion.

## CHALLENGES FOR COLLABORATION THROUGH THE INDIVIDUALIZED EDUCATION PLAN: BETWEEN THE INCLUSION AND EXCLUSION PROCESS

**ABSTRACT.** This article examines the roles of actors engaged in the preparation and implementation of individualized education plans (IEP), which are considered as devices that organize the social relationships between community and school actors. A literature review conducted using search engines and based on precise criteria allows for a discussion on the roles of these actors and their collaboration with regards to recently developed directions in inclusion and the possible effects of exclusion.

Le plan d'enseignement individualisé (le « plan » dans la suite du texte) propose des mesures d'adaptation du curriculum à partir de l'évaluation des forces et des besoins d'un élève. Il est hérité du béhaviorisme et apparaît dans les années 1970, au moment fort de l'éducation spécialisée (Rodger, 1995), soit bien avant l'arrivée d'orientations politiques inclusives. Il est pourtant encore largement utilisé et son usage se répand dans plusieurs pays. On peut dès lors se demander s'il s'inscrit dans les orientations inclusives que plusieurs d'entre eux se sont plus récemment données, ou s'il engendre des processus d'exclusion.

Si l'une des conditions favorisant l'inclusion relève des rôles que jouent les parents, les professionnels de l'école et la communauté (Booth et Ainscow, 2005), nous interrogeons ces rôles et leurs interrelations. Les rôles sont définis de façon dynamique et renvoient aux diverses attentes qu'ont les acteurs les uns envers les autres. Ils sont approfondis en dépassant la conception techniciste du plan (document consignait information, objectifs et attentes) et en le replaçant dans le contexte de son utilisation tout en prenant en compte le fait que ces rôles sont négociés entre divers périmètres (Allenbach, 2015). La négociation s'établit entre enseignants ou entre enseignants et professionnels au sein de l'école; entre enseignants et professionnels provenant de l'extérieur de l'école; et entre les acteurs scolaires et les familles au sein du périmètre associé au noyau familial. Selon Allenbach (2015), en tant que pratique en soi, cette négociation offre une perspective féconde à la compréhension des modes d'intervention collaboratifs.

Afin d'engager la mise en œuvre d'un processus d'inclusion, de nombreuses injonctions exhortent ces acteurs à collaborer (Allenbach, Duchesne, Gremion et Leblanc, 2016). Les conditions d'exercice et les stratégies à promouvoir pour en favoriser le développement sont largement documentées (ex. Dionne et Rousseau, 2016; Ouellet, Caya et Tremblay, 2011). Malgré cela, cette collaboration, tant souhaitée, ne va pas de soi (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010) et le travail partagé reste flou et empreint de tensions (Tardif et Borges, 2009).

En d'autres mots, même si les prescriptions normatives sont abondantes et soulignent la nécessité de faire travailler ensemble les acteurs au bénéfice des élèves et de leur inclusion à l'école, peu d'études empiriques, et notamment en français, abordent spécifiquement le rôle de chacun sous un angle collaboratif. Cet article entend combler cette lacune en interrogeant spécifiquement, à partir d'une analyse thématique d'articles identifiés dans des moteurs de recherche, les rôles que sous-tend l'usage du plan dans l'école dorénavant sommée d'être plus inclusive. Afin d'interroger les usages du plan, le lien entre celui-ci et l'inclusion scolaire est d'abord établi avant d'approfondir les rôles de chacun et leur collaboration dans le processus.

### ***Le plan, un dispositif d'inclusion?***

Le plan, qui vise à prendre en compte des spécificités individuelles dans le cadre universaliste de l'école et à faire travailler ensemble les divers intervenants, s'apparente à un dispositif censé *faire faire* les acteurs dans le sillage de chemins techniques tracés d'avance pour que l'action ait lieu sans compter sur la seule initiative personnelle et sans trop transformer la forme scolaire (Barrère, 2013). En tant que dispositif de soutien personnalisé et destiné à des élèves en difficulté, il vise aussi à faire en sorte que ceux-ci acquièrent les connaissances et les comportements de base requis par l'école, tout en responsabilisant davantage les acteurs, notamment les familles, du succès ou de l'échec scolaire (van Zanten, 2014). Cette centration sur l'élève (et sa famille) et cette

présentation du dispositif comme étant un outil destiné à résoudre l'écart à la norme scolaire sont paradoxales à une approche inclusive qui prône plutôt une transformation de l'environnement scolaire (Booth et Ainscow, 2005; Plaisance, 2009). Le plan représente certes un dispositif d'équité puisqu'il entend mettre en oeuvre des mesures d'adaptation en classe en concertation avec les parents, et tend à placer l'élève dans une situation optimale d'apprentissage. Il n'est cependant pas un gage d'inclusion puisqu'il est doté d'une architecture qui repose sur une posture individualisante de l'apprentissage de l'élève et peine à faire bouger la forme scolaire (Bélanger et Kahn, 2019). De plus, il faut rappeler que le plan s'inscrit dans le modèle psycho-médical (identification, catégorisation, intervention) qui perdure et s'éloigne d'une approche inclusive (Oliver, 1990). Considérant ce paradoxe, interroger les écrits entourant le plan et la collaboration censée y advenir contribue à la compréhension de processus d'exclusion qui ont cours au sein d'un milieu scolaire se voulant inclusif. Selon Benjamin, Nind, Hall, Collins et Sheehy (2003), les processus d'inclusion et d'exclusion représentent des « moments » repérables dans le quotidien des écoles. L'inclusion est marquée de luttes et de négociations qui s'effectuent à travers les relations interpersonnelles et à l'intérieur d'un contexte social et politique plus large (voir Benjamin et coll., 2003, p. 556).

### *Le rôle et la collaboration des acteurs*

Les rôles des acteurs engagés dans le processus du plan ont été discutés dans Mitchell, Morton et Hornby (2010). Les 319 références puisées à même un corpus d'études anglo-saxonnes renseignent les fonctions des plans, ainsi que la collaboration qui s'instaure entre enseignants, parents et élèves. L'apport de tous les acteurs scolaires à ce dispositif et les défis qui se posent tels le manque de temps associé à son utilisation, la distance entre la culture de la famille et celle de l'école et les rapports de pouvoir entre partenaires y sont rappelés. Ces résultats rejoignent les conclusions d'auteurs qui dénotent aussi chez des enseignants une réticence à utiliser le plan (Goodman et Bond, 1993; Poirier et Goupil, 2011; Rodger, 1995), préférant consulter leurs collègues ou partager des expertises sur le vif avec les spécialistes plutôt que de s'y référer (Paré, 2011). Mitchell et coll. (2010) ont mentionné les avantages associés à la participation des élèves et des parents même si cet idéal semble encore difficilement atteint. Malgré cet apport, il est utile de dresser l'état des savoirs en se centrant cette fois sur les rôles de tous les acteurs scolaires et communautaires engagés dans le processus en incluant la littérature scientifique disponible à ce sujet en français et en en discutant les possibles effets d'exclusion.

Si la collaboration et le partage des expertises de chacun des acteurs font partie des conditions dites essentielles à l'inclusion (Allenbach et coll., 2016), le dynamisme des processus interactionnels liés à cette collaboration mérite d'être étudié plus en profondeur (Friend et Cook, 2010). Nous interrogeons donc ce que révèlent les écrits quant au rôle et à la collaboration de chacun

des acteurs au sein du processus associé au plan et poursuivons le questionnement quant à l'apport du plan à la perspective inclusive : Que sait-on du rôle et de la collaboration de chacun des acteurs au processus du plan dans le contexte des politiques d'inclusion? Cette collaboration engendre-t-elle des effets inattendus qui se traduisent en processus d'exclusion? Précisons d'abord la méthodologie propre à cette synthèse.

## MÉTHODOLOGIE

Cette analyse s'insère dans un projet de recherche en cours<sup>1</sup> qui interroge plus largement les fonctions et les usages des plans à l'école primaire dans divers espaces géographiques. Cet article se concentre sur une analyse des études empiriques ayant trait aux rôles des acteurs engagés dans le processus du plan et à la fonction de collaboration qu'il comporte. Afin de dresser cet état des savoirs, quatre moteurs de recherche d'articles scientifiques ont été consultés (voir Tableau 1). Cette recension cible les articles arbitrés par les pairs et publiés en français et en anglais entre 2004 et 2018. Les mots-clés qui guident la recherche tiennent compte des façons de nommer le plan à travers divers systèmes scolaires tels qu'ils apparaissent dans le Tableau 1.

**TABLEAU 1. Moteurs de recherche interrogés, mots-clés et nombre d'articles recensés par rôle collaborateur**

Moteurs de recherche interrogés	Mots-clés utilisés	# d'articles recensés par rôle collaborateur
ERIC	« plan » OU « program » ET « education » OU	Enseignants : 2
SCOPUS	« learning » ET « individual » ou « personal » OU	Élèves : 4
SOCIOLOGICAL ABSTRACTS	« IEP »;	Professionnels : 2
ERUDIT	« elementary » OU « primary »	Parents : 13
	« plan* d'intervention » OU « plan* d'enseignement individualisé* » OU « projet* pédagogique* individualisé* » OU « projet* personnalisé* de réussite éducative » OU « projet* de scolarisation personnalisé* »; « primaire » OU « élémentaire »	Plus d'un rôle : 6
		Total : 27

Une première lecture des résumés a permis de retenir tous les articles qui traitent de ce type de dispositif d'aide. Vingt-sept articles analysant des données empiriques et ciblant l'éducation de niveau élémentaire ont ensuite été retenus. Peu d'études en français en sont ressorties, ce qui justifie cette synthèse en français.

Les épistémologies, les théories, les caractéristiques de l'instrumentation et les modalités d'exposition des résultats et de leur interprétation (Van der Maren, 2011) ont été rapportées dans des synthèses détaillées (Dumez, 2011). Une analyse thématique en continu a été effectuée (Paillé et Mucchielli, 2012) et permet de discuter des études recensées à la lumière des orientations inclusives qui font une large place à la collaboration. Des thèmes, notés au fur et

à mesure à l'aide de vignettes, ont émergé au fil des lectures. Ils touchent aux recommandations et aux défis (Vienneau, 2002, 2006) suggérés et pouvant engendrer de l'exclusion.

## RÉSULTATS

Les rôles que jouent les enseignants, les professionnels, les parents et les élèves dans la préparation et la mise en œuvre du plan sont documentés. Leurs rôles sont abordés selon les périmètres de déploiement (Allenbach, 2015) : 1) les recherches portant sur les acteurs œuvrant dans l'école (enseignant, éducateur spécialisé, enseignant-ressource, direction); 2) celles ayant trait aux rôles des acteurs extérieurs pouvant être consultés (psychologue, médecin, orthophoniste, etc.); 3) celles au sujet des familles (parents, tuteur légal, etc.) et des élèves; 4) enfin celles qui tiennent compte des acteurs collaborant entre divers périmètres.

### *Acteurs œuvrant dans le périmètre de l'école*

Bien que les enseignants soient de plus en plus tenus de préparer un plan et de s'y référer, son usage ne semble pas aller de soi. Dans l'une des recherches portant sur les perceptions qu'ont les enseignants titulaires de classe et spécialisés de leur rôle respectif, Buckley (2005) s'est intéressé à leur collaboration et utilisation du plan en situation d'inclusion. Cinq enseignants spécialisés et six enseignants de trois écoles américaines ont été observés et interviewés. Il apparaît que les enseignants spécialisés définissent leur rôle comme en étant un de défense des intérêts des élèves qu'ils accompagnent, alors qu'ils perçoivent que les enseignants, responsables avant tout du curriculum et de la classe dans son ensemble, peuvent se montrer inflexibles et insensibles à l'accueil d'un élève en particulier. Les enseignants titulaires, quant à eux, perçoivent leur tâche en lien à la préparation de tous les élèves de leur classe à leur vie future. Quand les enseignants accueillent un collègue spécialisé dans leur classe, ils le voient responsable de la mise en œuvre du plan, ce qui risque de les déresponsabiliser. Les caractéristiques personnelles et la proximité entre les enseignants titulaires et spécialisés influenceraient toutefois le succès de leur collaboration autour du plan. Cette dernière permettrait en effet de pallier les connaissances parfois insuffisantes des enseignants au regard des situations singulières que vivent des élèves et de limiter l'usage d'un jargon trop spécialisé par les enseignants spécialisés. Toutefois, le manque de temps pour planifier ensemble représente un obstacle majeur, ce qui limite l'utilité du plan comme outil de partage d'information. Dans cette veine, McCord et Watt (2010) se sont penchés sur la collaboration entre les membres de l'équipe responsable de l'élaboration du plan. Ils notent le peu de participation des enseignants spécialistes d'une discipline à ce processus a contrario de celui des enseignants titulaires de classe. En effet, à la suite de l'analyse de 201 questionnaires, ces auteurs révèlent que 63 % des enseignants spécialistes affirment ne pas parti-

ciper à l'élaboration du plan et 86 % d'entre eux reconnaissent que leur rôle est essentiellement d'adapter les buts et les objectifs du plan lorsqu'ils font la classe. Pourtant, seulement 9 % s'identifient comme étant compétents pour le faire. Ainsi, les auteurs concluent qu'il est impératif de s'assurer d'inclure les enseignants spécialistes aux processus entourant l'élaboration du plan.

### *Acteurs œuvrant dans le périmètre entourant l'école*

Les expertises qui alimentent l'élaboration des plans, notamment les rapports psychologiques, ont été étudiées par Mallin, Beimcik et Hopfner (2012). Cent deux enseignants du Manitoba ont été invités à analyser trois types de rapports fictifs d'évaluation : un rapport sommaire, un modérément détaillé et un troisième fortement détaillé. Ces enseignants ont par la suite exprimé leur préférence et les résultats indiquent que 74 % d'entre eux préfèrent recourir au type de rapport fortement détaillé afin d'élaborer les plans de leurs élèves. Ainsi, si les enseignants se considèrent comme étant bien placés pour élaborer le plan et moins pour le mettre en œuvre dans le quotidien de la classe, préférant déléguer la tâche à des aides et des enseignants spécialisés, ils estiment toutefois le recours aux expertises détaillées qui permettent de le préparer.

### *Acteurs œuvrant dans le périmètre familial*

L'expertise professionnelle est valorisée lors de la préparation du plan par les enseignants titulaires de classe, cependant plusieurs études interrogent le rôle des parents dans le processus et concluent à leur pouvoir limité. Pourtant, ils représentent le groupe d'acteurs pour lequel on trouve le plus de recherches. Selon des parents d'enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme, les rencontres entourant l'élaboration du plan s'inscrivent telle une formalité pour les enseignants alors que, selon eux, leur contribution est essentielle, bien que minimisée dans le processus (Fish, 2006). Il en va de même selon Salas (2004) qui a examiné les représentations de parents hispanophones aux États-Unis qui n'ont pas l'impression d'avoir voix au chapitre. Quand une barrière linguistique s'ajoute lors des rencontres avec des membres de l'école, par exemple dans le cas d'immigrants sino-américains et parents d'enfants en situation de handicap, le recours à des interprètes ou à d'autres services de traduction ne satisfait pas, car le contenu de la discussion, incluant la spontanéité des échanges, n'est pas rendu (Lo, 2008). Ces rencontres sont plutôt perçues, par les parents, comme l'occasion, pour les professionnels, de rendre compte des progrès et d'obtenir les signatures requises. De surcroît, l'interprète n'est pas toujours familier avec les termes associés au champ. Hart, Cheatham et Jimenez-Silva (2012) ont identifié des types fréquents d'erreurs qui nuisent à l'engagement des parents dans le processus. Selon eux, l'interprète aurait intérêt, en plus de maîtriser la terminologie du champ, à comprendre la langue et la culture des parents. Autrement, leur apport n'est que peu considéré et leurs demandes sont parfois rejetées sans explication. Il en va de même selon Fish (2008) qui a renseigné le fait que la majorité des répondants à un sondage mené auprès

de 51 parents ayant immigré aux États-Unis ont trouvé certes positive leur expérience de la rencontre avec les membres de l'équipe-école, mais 35 % du groupe interrogé aurait aimé y avoir plus d'influence.

La participation des parents semble parfois plus symbolique que réelle quand la communication advient une fois le plan rédigé, et que des efforts de persuasion sont déployés pour les rallier aux conclusions de l'enseignant ou de la direction plutôt que de collaborer (Andreasson, Asp-Onsjö et Isaksson, 2013). Ce constat conduit ces auteurs à interroger la nature même du plan en tant qu'outil appuyant l'apprentissage ou document administratif servant à compiler des données et à allouer des ressources aux écoles ensuite redevables. Si le plan représente une tâche imposante qui relève des écoles et pour laquelle ces dernières ne sont pas toujours bien préparées et équipées, ceci pourrait expliquer les écueils relevés.

Tucker et Schwartz (2013) ont étudié les perceptions du rapport collaboratif ou conflictuel associé au processus du plan que nourrissent 135 parents de deux conseils scolaires de l'État de Washington afin d'identifier les facteurs qui facilitent ou non leur satisfaction. À l'aide d'un sondage en ligne, ils ont effectué une analyse quantitative qui révèle que les parents se sentent inclus lorsque l'équipe-école se soucie de leur avis et les informe des progrès de leur enfant. Toutefois, ils se sentent exclus lorsque leurs suggestions sont écartées et qu'ils sont peu informés par la suite. Underwood (2010) a analysé les réponses de 31 parents et tuteurs américains dont un enfant est détenteur d'un plan, et cela dans 11 écoles différentes. L'auteure remarque que leur satisfaction envers la programmation scolaire prévue ainsi que leur relation avec l'enseignant est corrélative de la perception que ceux-là entretiennent à l'égard de la réussite de leur enfant. Toutefois, un plus grand engagement du parent n'accroît pas forcément sa satisfaction, ce qui conduit l'auteure à suggérer que le parent soit habilité à participer au processus et entendu. Même si les parents sont, en théorie, habilités à participer au processus, des contrastes apparaissent entre eux, selon les groupes sociaux auxquels ils appartiennent et le type de difficultés rencontrées par leurs enfants. Riddell et Weedon (2010) spécifient que dans des quartiers dévalorisés d'une ville d'Écosse, des élèves en difficulté de comportement, plus vulnérables, ne bénéficient pas autant d'accompagnement que ceux des quartiers privilégiés identifiés comme ayant des troubles dits normatifs, telle la dyslexie. Ces derniers peuvent davantage en bénéficier grâce aux actions soutenues de leurs parents, contrairement aux enfants de l'autre groupe dont les parents apparaissent parfois dépourvus en capital social face à l'école.

Les rencontres portant sur le plan sont jugées impersonnelles et inégalitaires selon Zeitlin et Curcic (2014) qui ont interviewé 20 parents américains afin de comprendre leur expérience. Ils montrent les relations asymétriques qui en découlent; le parent souhaite être vu comme l'expert de son enfant qu'il

perçoit comme un être apprenant différemment, alors que le professionnel analyse le cas de l'enfant à partir d'un concept de déficit ou du manque. Mueller et Buckley (2014) ont aussi abordé l'expérience des parents, mais en se concentrant sur les perceptions de 20 pères américains ayant assisté à presque toutes les rencontres portant sur le plan, bien que le jargon et l'horaire des rencontres serré rendaient le tout difficile, et que le processus, parfois accablant, leur rappelait leurs propres embûches vécues à l'école (voir aussi MacLeod, Causton, Radel et Radel, 2017). Malgré cela, il semble que lorsque les parents perçoivent la réelle possibilité de collaborer avec l'équipe, ils s'engagent dans l'élaboration et la mise en œuvre du plan.

Hebel et Persitz (2014) tentent aussi de comprendre les perceptions de 20 parents d'élèves israéliens ayant un handicap sévère quant à leur engagement dans le processus lié au plan. L'analyse phénoménologique révèle que ceux-ci se sentent plus efficaces lors de la rencontre s'ils peuvent s'y préparer. Des expériences positives et l'apport d'informations recueillies en amont favorisent leur capacité d'influence. Wilson (2015) met en évidence que si très peu d'information prépare les parents à la rencontre, ceux en ayant déjà fait l'expérience ont, en effet, su défendre plus efficacement leur point de vue et poser les questions appropriées. Les parents apparaissent les mieux placés pour défendre les intérêts de leur enfant et leur présence à la rencontre permet de le présenter comme une personne à part entière (Hebel et Persitz, 2014; voir aussi MacLeod et coll., 2017).

### *Les élèves au sein du processus du plan*

Les études recensées portant sur la place de l'élève au sein du processus montrent que lorsqu'il en est écarté, les résultats escomptés sont limités. Par exemple, Gallagher et Odozi (2010) ont examiné le niveau d'engagement en classe d'élèves ontariens pour déterminer si les objectifs des plans de ceux-ci étaient atteints. Trois élèves de sept, neuf et dix ans en classe ordinaire et détenteurs d'un plan ont d'abord été observés lors de leçons. Les résultats de l'étude suggèrent que ni les accommodements ni les modifications jugées nécessaires ne sont mis en œuvre dans le cours de l'action, ce qui peut compromettre l'intégration de ces enfants en classe ordinaire et leur accès à des apprentissages, et faire perdurer des situations d'exclusion. Cependant, quand ceux-ci sont engagés dans le processus, les retombées sont favorables, puisqu'après avoir anticipé différentes étapes avec les élèves et mené des entrevues semi-structurées avec les enseignants, les auteurs ont noté une plus grande centration sur l'élève. Aussi, Neale et Test (2010) ont, pour leur part, étudié les effets d'une préparation en cinq étapes sur la participation des élèves à la rencontre du plan et identifié, qu'à la suite de cet exercice, les élèves étaient davantage préparés à prendre part à la rencontre en élaborant à propos de leurs propres défis vécus à l'école. Toutefois, les effets paraissent s'atténuer au fil du temps (voir aussi Danneker et Bottge, 2009).

La participation des élèves est également centrale dans l'étude de Barnard-Brak et Lechtenberger (2010) qui ont réalisé une étude longitudinale auprès d'un nombre considérable d'enfants ayant des besoins particuliers et âgés de six à douze ans. Leurs résultats montrent que la participation des élèves au processus d'élaboration du plan est associée à de meilleurs résultats académiques et concluent en faveur de la mise en œuvre de stratégies pouvant accroître leur participation. Ces études se centrant sur l'élève mettent en relief le fait qu'il est non seulement apte à prendre part à l'élaboration du plan, mais aussi que son engagement est bénéfique, bien qu'encore peu sollicité.

### *Acteurs œuvrant au sein de divers périmètres*

Puisque le plan commande une collaboration entre acteurs des milieux scolaires, familial et communautaire ou professionnel, il s'avère pertinent de recenser les études qui traitent plus d'un rôle au sein du processus du plan. Celles-là confirment les difficultés à collaborer. Stroggilos et Xanthacou (2006) montrent, à partir de l'analyse de documents, d'entretiens et d'observation dans cinq écoles grecques, que les enseignants discutent rarement du contenu du plan avec les professionnels et considèrent rarement leur avis. De plus, l'engagement des parents au sein du processus reste limité. D'ailleurs, le plan n'est pas utilisé comme un outil de collaboration, car une première ébauche est généralement préparée sans eux. Il est en outre intéressant de constater que les préoccupations de chacun sont différentes. Celles de l'enseignant se rapportent généralement au curriculum, et se rapprochent de celles des parents, tandis que celles des professionnels portent sur des aspects précis et celles des élèves font fréquemment bande à part (Goepel, 2009). Toutefois, une collaboration informelle, en dehors des étapes officielles propres au plan, est notée, du moins, entre les parents et les enseignants (Goepel, 2009). Comment expliquer l'éloignement entre les uns et les autres? Bacon et Causton-Theoharis (2013) ont tenté de le comprendre en menant des entretiens avant une rencontre portant sur un plan et en l'observant par la suite. Les résultats démontrent que le discours médical ayant trait aux déficits de l'élève prévaut chez les professionnels alors que l'enseignant a tendance à équilibrer la discussion en rappelant les forces de l'élève. Le recours aux formules et aux tests sème la confusion chez les parents, et les difficultés de ces derniers à comprendre tous les tenants et les aboutissants du processus légitiment en quelque sorte l'école à prendre des décisions sans tenir compte de leur avis. Par exemple, ces auteurs rapportent que le recours aux menus déroulants composés de rubriques fixes (par exemple, « habiletés à la communication ») dans le gabarit du plan ne permet pas d'inclure le discours et les nuances qu'apportent les parents. Mereoiu, Abercrombie et Murray (2016) abondent dans le même sens quand ils précisent que ces menus déroulants ne favorisent pas la prise en compte de la singularité des élèves et l'instauration d'un espace de dialogue et de collaboration. De plus, le temps restreint accordé à la rencontre ne permet pas aux parents d'aborder certains éléments (Bacon et Causton-Theoharis, 2013). Parfois, la présence

d'une personne-ressource ou tierce atténué les rapports de pouvoir, précisent ces auteurs, mais le personnel de l'école aurait alors tendance à s'adresser plutôt à cette personne qu'aux parents, ce qui perpétue voire accentue leur position minoritaire dans le processus. Toutefois, il semble que lorsque les parents connaissent les lois et qu'ils se préparent à la rencontre, les relations de pouvoir s'atténuent.

Les modes de travail des équipes peuvent aussi influencer la participation des uns et des autres. Hartmann (2016) a tenté de comprendre la pratique quotidienne des membres de l'équipe du plan au sein de deux écoles publiques primaires californiennes et conclut que des pratiques informelles, entre autres des échanges brefs et ciblant un problème à la fois, ont cours. Dans l'une d'elles, les informations sont transmises par courriel à tous les membres, tandis que dans l'autre, le contenu des discussions n'est pas systématiquement partagé à tous, limitant ainsi les occasions de partage d'information. Il en ressort que les modes de travail et de communication au sein d'une équipe influencent la collaboration et, à terme, l'efficacité du plan. Communiquer entre membres d'une équipe apparaît fondamental, ce qui a conduit Mereoiu et coll. (2016) à penser à un programme de développement professionnel des enseignants et des parents au sein de 16 conseils scolaires américains. Ces derniers ont rempli un questionnaire visant à évaluer leurs attitudes envers l'usage du plan, avant et après avoir reçu la formation. Pendant six mois, les participants pairés en équipe (parent et enseignant) ont reçu des formations afin de pouvoir mettre en pratique des stratégies favorisant la collaboration. L'analyse des données post-formation suggère que les enseignants perçoivent davantage le plan comme un outil collaboratif alors que les parents ne se perçoivent toujours pas comme des membres à part entière de l'équipe. Jones et Gansle (2010) ont spécifiquement étudié les perceptions d'enseignants spécialisés, de directions et de parents quant à la participation parentale à la rencontre du plan. Leur étude quasi expérimentale au sein de cinq écoles primaires urbaines américaines comparait un groupe ayant assisté à une formation en amont, et un autre n'y ayant pas assisté. Leurs observations suggèrent que les parents ayant assisté à la formation ne participent pas plus à la rencontre du plan que ceux du groupe témoin. Pourtant, selon les réponses que les enseignants et directions ont fournies au sondage, ceux-ci auraient l'impression que les parents ayant assisté à la formation participaient davantage. Ce faisant, les auteurs anticipent que des bienfaits liés à la formation des parents pourraient favoriser la relation enseignant-parent et ainsi accroître la collaboration au fil des étapes.

## DISCUSSION. LA COLLABORATION DES ACTEURS AU PLAN DANS LE CONTEXTE DES ORIENTATIONS INCLUSIVES

Alors que les rôles de chacun, bien que complémentaires, convergent parfois difficilement, que peut-on en conclure à la lumière des nouvelles politiques inclusives? L'usage de ce dispositif engendre-t-il des processus d'exclusion étant donnée la collaboration parfois déficitaire?

### *Acteurs œuvrant dans le périmètre de l'école*

Rousseau, Point et Vienneau (2014) stipulent, suite à la recension de 51 articles portant sur l'intégration et l'inclusion scolaire, que la mobilisation et l'engagement sont favorables à l'inclusion scolaire et que la direction est, à ce titre, appelée à les promouvoir. Pourtant, aucune recherche recensée ci-dessus au sujet du plan n'aborde spécifiquement le rôle de la direction à cet égard. Seules deux d'entre elles l'incluent dans leur échantillon de participants : une aborde brièvement les perceptions de la direction (Jones et Gansle, 2010), alors que l'autre traite de l'importance de la communication dans l'équipe sans que son rôle précis y soit défini (Hartmann, 2016). Or, dans l'étude de Hebel et Persitz (2014) et de Buckley (2005), la direction est identifiée comme pouvant faciliter la collaboration. Il est donc étonnant que ce rôle soit à peine traité dans les articles ici recensés alors que le soutien administratif est considéré essentiel à l'appropriation d'une vision inclusive. À défaut de ce soutien, et de la coordination des personnes concernées, des situations d'exclusion risquent de perdurer si les forces et les besoins de l'élève ne sont pas suffisamment pris en compte en équipe et si les pratiques éducatives, non discutées autour du leadership de la direction, ne répondent ni à sa réalité ni à son contexte d'apprentissage.

Par exemple, les enseignants spécialistes ne sont que rarement invités à participer au processus et adaptent ainsi peu leur enseignement aux élèves concernés (McCord et Watt, 2010). Pourtant, la communication formelle ou informelle (Hartmann, 2016), notamment initiée par la direction, entre enseignants titulaires, parents et autres membres du personnel scolaire et professionnel en lien avec l'élève, atténue la distance entre la prescription et la pratique. Le manque de temps, notamment pour concevoir un horaire qui rende possible la collaboration (Bacon et Causton-Theoharis, 2013; Buckley, 2005; Mereoiu et coll., 2016), est mis en cause. De plus, les menus déroulants des formats informatisés (Buckley, 2005; Mereoiu et coll., 2016) ou l'espace de la rencontre tel qu'actuellement conçu (MacLeod et coll., 2017) ne favorisent pas la collaboration, entre autres avec les parents. Collaborer avec ceux-ci représente pourtant une condition essentielle pour freiner l'exclusion d'élèves et favoriser davantage leur inclusion (Booth et Ainscow, 2005).

Dans le cas où les parents ne parlent pas la langue de scolarisation, l'interprète doit traduire de façon adéquate afin qu'une bonne compréhension en découle (Hart et coll., 2012). La communication demeure un défi majeur à

la collaboration (Buckley, 2005; Friend, 2000; Hartmann, 2016). Aussi, le besoin de formation des enseignants à cet égard (Gallagher et Odozi, 2010; Goepel, 2009; Idol, 2006; Mereoiu, 2016; Paulsen, 2008; Wilson, 2015) et leur manque de connaissances au sujet des situations que vivent les élèves (Buckley, 2005; McCord et Watt, 2010) ressortent de façon récurrente des écrits recensés plus haut. Cette récurrence fait écho aux recommandations de Rousseau et coll. (2014) qui stipulent que l'ouverture à la collaboration et la compréhension du vocabulaire spécialisé devraient faire partie de la formation des futurs enseignants afin d'éviter la désaffiliation d'un élève.

Ces postures identifiées comme étant fondamentales au processus inclusif (Rousseau et coll., 2014) sont aussi mentionnées dans les articles traitant des relations entre le personnel scolaire et les parents et dans lesquels ceux-ci sont considérés en tant qu'experts (MacLeod et coll., 2017; Tucker et Schwartz, 2013; Zeitlin et Curcic, 2014). La posture d'expert, dans laquelle un seul acteur détient la responsabilité de la prise en charge (Allenbach, 2015), ne favorise toutefois pas la collaboration (Mitchell et coll., 2010) puisqu'il n'y a ni partage de responsabilités ni actions communes. Ces études insistant sur l'expertise des parents montrent néanmoins l'asymétrie au sein d'un processus dans lequel ils sont exclus (Isaksson, Lindqvist et Bergström, 2007) ou se sentent exclus (MacLeod et coll., 2017; Tucker et Schwartz, 2013; Zeitlin et Curcic, 2014). Ainsi, la collaboration associée au plan et à une approche inclusive ne semble pas acquise dans ce que dépeignent les recherches recensées ci-dessus et mériterait d'être plus approfondie.

### *Acteurs œuvrant dans le périmètre entourant l'école*

Les professionnels de l'éducation participent au processus du plan en y présentant des évaluations et des conseils selon leur expertise. Souvent, lors de la collecte, ces professionnels aident à déterminer les points forts et les besoins de l'élève en présentant des évaluations. Par exemple, les psychologues sont souvent amenés à fournir des recommandations, mais leur participation en aval semble parfois mineure (Arivett, Rust, Brissie, et Dansby, 2007), bien que leurs rapports fortement détaillés soient appréciés par les enseignants (Mallin et coll., 2012). Si le travail en concertation avec les professionnels aide l'enseignant à s'engager dans une posture inclusive (Rousseau et coll., 2014), leurs rôles sont encore peu étudiés en dehors de cet axe en amont du processus (Buckley, 2005; Hart et coll., 2012; Hartmann, 2016; Stroggilos et Xanthacou, 2006). L'apport des professionnels en position d'expert, bien que recherché lors de la préparation du plan, peut cependant nuire à la collaboration, et déposséder l'enseignant de son expertise pédagogique à la faveur de celles plutôt psychomédicales (Cobb, 2016). Ainsi, Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos et Silveira-Maia (2013) critiquent le fait que les plans sont souvent rédigés en mettant l'accent sur des caractéristiques et des besoins de l'élève, au lieu de formuler des objectifs pédagogiques et/ou mesurables

directement en lien avec le curriculum. Les besoins de l'élève et les objectifs pour y répondre sont parfois présentés de façon relativement floue (Poirier et Goupil, 2011). L'exclusion est possiblement perpétuée si la représentation de l'élève se limite à des étiquettes médicales plutôt qu'à une personne nécessitant certaines adaptations et inscrite dans des situations d'apprentissage.

### *Acteurs œuvrant dans le périmètre familial*

Quant aux parents, le groupe pour lequel le plus de recherches ont été répertoriées, il est surprenant de constater que leur participation est soit minimisée, absente ou, au mieux, de l'ordre du consentement (Isaksson et coll., 2007). Bien que la participation parentale ait, selon la recherche, un effet positif sur l'apprentissage, la collaboration des parents demeure souvent embryonnaire, voire symbolique (Andreasson et coll., 2013). Cela conduit Zeitlin et Curcic (2014) à proposer de repenser le processus entourant le plan qui est parfois dépersonnalisant et difficilement vécu par les parents. D'ailleurs, Jones et Gansle (2010) considèrent que de former les parents au processus, de le démystifier, accroît leur participation, réduit les différences entre eux, notamment par rapport à leur statut socio-économique, et influence positivement la relation que ceux-ci entretiennent avec l'enseignant, peu importe la difficulté vécue par leur enfant en milieu scolaire. Ces pistes peuvent favoriser une démarche plus inclusive en milieu scolaire et limiter les situations potentielles d'exclusion.

Cette préoccupation associée à la formation est d'ailleurs évoquée par Larivée, Kalubi et Terrisse (2006) qui précisent qu'en contexte inclusif, les parents ne sont plus simplement informés, mais plutôt formés afin qu'ils puissent appuyer leur enfant dans ses apprentissages. Puisque les études recensées pointent la formation comme étant encore une priorité, il est permis de s'interroger sur l'approche inclusive adoptée dans les contextes étudiés.

Certes, des recommandations telles que prendre le temps pour collaborer (Hartmann, 2016), s'assurer d'une meilleure communication, notamment lorsqu'il y a présence d'un interprète (Lo, 2008), mieux structurer les rencontres et reconfigurer le format (Tucker et Schwartz, 2013) émanent des études portant sur le plan. Toutefois, le rôle des parents reste décrit de manière passive, freinant toute initiative de collaboration (Fish, 2006, 2008; Goepel, 2009; Hebel et Persitz, 2014; Jones et Gansle, 2010; Mereuio et coll., 2016; Salas, 2004; Tucker et Schwartz, 2013; Underwood, 2010). Peu de textes recensés s'orientent vers cette compréhension de l'acte collaboratif et de ses retombées. C'est d'ailleurs une des critiques que formule Friend (2000) à l'égard des études portant sur la collaboration. Aussi, il est intéressant de souligner que les recommandations qui sont formulées dans l'intérêt de faciliter la collaboration du parent visent plutôt un ajustement chez les acteurs scolaires. Par exemple, il revient aux acteurs du milieu scolaire de cultiver les qualités favorisant la collaboration (MacLeod et coll., 2017), de développer une approche moins médicalisée de l'élève (Bacon et Causton-Theoharis, 2013; Zeitlin et Curcic, 2014) et d'initier

une perspective reconnaissante de la qualité d'expert du parent (MacLeod et coll., 2017; Tucker et Schwartz, 2013) bien que la posture d'expert présente des limites telle que discutées ci-dessus. À l'exception de Fish (2006, 2008) qui tient compte de l'agentivité des parents, ces derniers sont souvent appelés à endosser les décisions de l'équipe-école dans le cadre du plan. Certaines études portant sur le rôle du parent perpétuent en outre, de la façon même dont elles sont conçues, sa position inférieure dans le processus. Il est donc loisible de se demander si certains chercheurs eux-mêmes tiennent compte d'une approche plus habilitante des parents au sein de leur propre recherche. Certes, si la collaboration ainsi que la reconnaissance des apports parentaux sont des conditions favorables au processus d'inclusion (Rousseau et coll., 2014), il semblerait, vu le nombre de recherches et les conclusions qui s'en dégagent, que la collaboration ne soit pas encore acquise. Une représentation erronée des besoins de l'élève suivant une négociation limitée entre les périmètres scolaire et familial ne favoriserait alors pas la création de situations éducatives optimales et pourrait possiblement engendrer de l'exclusion.

#### *Acteurs directement concernés : les élèves*

Quant au rôle de l'élève, le recours à diverses stratégies de formation prouve que ceux-ci, même à un jeune âge, ont la capacité de s'impliquer dans le processus (Danneker et Bottge, 2009; Goepel, 2009; Neale et Test, 2010). Leur participation est d'ailleurs associée à de meilleurs résultats scolaires (Barnard-Brak et Lechtenberger, 2010; Mitchell et coll., 2010). Pourtant encore peu d'études portent sur leur collaboration. Malgré le rôle encore trop timide de l'élève et de la famille dans l'exercice du plan (Fish, 2006, 2008; Souchon, 2008), la recherche, notamment issue des champs du droit de l'enfant et de la sociologie de l'enfance, montre les avantages évidents à les inclure à toutes les phases du processus et l'apport de leur participation à une démarche plus inclusive en milieu scolaire.

#### *Le plan, un dispositif d'inclusion ou d'exclusion?*

Finalement, le plan constitue-t-il un dispositif d'inclusion et/ou perpétue-t-il des processus d'exclusion? La réponse apparaît nuancée, car si la collaboration est une des conditions favorables à l'inclusion, le processus du plan ne convainc pas d'emblée à ce sujet. En effet, les moments repérables dans les négociations (voir par exemple Bacon et Causton-Theoharis, 2013; Buckley, 2005; Fish, 2006, 2008; Salas, 2004) et les rapports de pouvoir qu'il engendre (voir par exemple Bacon et Causton-Theoharis, 2013) peuvent s'avérer soit plus en faveur des uns (par exemple, enseignants, directions) que des autres (par exemple, parents, enseignants spécialistes, élèves). Certaines des études recensées montrent cependant le potentiel qu'il revêt en termes d'inclusion, par exemple lorsque les élèves sont habilités à contribuer à la préparation de leur plan, de même que leurs parents. Si le manque de flexibilité, une vision traditionnelle de l'enseignement ou encore la prise en compte des seules

caractéristiques individuelles de l'élève, représentent des conditions défavorables aux pratiques inclusives dans les écoles primaires (Rousseau et coll., 2014), le plan peut favoriser des processus d'inclusion en permettant une renormalisation de la norme ou de la forme scolaire pouvant aider à la faire bouger en faveur des élèves (Bélanger et Kahn, 2019). En effet, la possibilité qu'offre le plan d'adapter, voire de modifier le curriculum « ouvrent vers de nouveaux arrangements entourant les savoirs jugés utiles pour les élèves par les enseignants qui préparent les plans, ce qui a sans doute le potentiel de faire bouger la forme scolaire » (p. 36). Toutefois, il renforce des processus d'exclusion s'il réduit l'élève à certaines spécificités ou échoue à établir des espaces de collaboration dont peuvent bénéficier les élèves eux-mêmes et les parents. Cela s'explique probablement par le fait que le plan date d'un autre âge et que les orientations inclusives, plus récentes, s'y superposent sans en altérer la signification ou l'application, créant parfois plus de confusion que de sens (Bélanger et Maunier, 2017).

## CONCLUSION

Le plan normalise l'appui aux élèves en le formalisant et en précisant les accommodements à déployer dans le quotidien des écoles par le personnel enseignant et professionnel en lien avec les parents ou tuteurs et les élèves. L'élaboration d'un plan sous-tend en théorie une collaboration entre toutes les parties engagées. Pourtant, et à la lumière de cette synthèse traitant des rôles de chacun tels qu'ils apparaissent dans des études empiriques et en les discutant à partir des récentes orientations inclusives adoptées, la collaboration ne semble pas aller de soi, ce qui risque de perpétuer des situations d'exclusion.

Même si politiques et écrits scientifiques exhortent tous les acteurs concernés à collaborer, peu d'études, et notamment en français, abordent spécifiquement le rôle de chacun sous cet angle. Les rôles des acteurs et de leur collaboration dans divers contextes scolaires ont été synthétisés et analysés thématiquement à partir d'une recherche menée dans quatre moteurs de recherche. Il en ressort que les enseignants, tout de même soucieux de préparer les plans pour les élèves concernés, se voient investis de l'ensemble de leur classe, et collaborent parfois difficilement avec les professionnels au sujet d'un élève en particulier, leur confiant la mise en œuvre des plans. Le rôle des parents pour lequel on trouve le plus de publications semble pourtant minorisé dans le processus. Quand ces derniers y sont engagés, ils perçoivent le processus du plan comme étant trop impersonnel ou simplement administratif. Les élèves en semblent le plus souvent exclus, et gagneraient à y contribuer davantage afin que les pratiques éducatives qui en découlent soient plus en phase avec leurs besoins, notamment d'apprentissage et non essentiellement individuels, surtout si l'usage de ce dispositif persiste. Le rôle des directions, à peine effleuré, mériterait d'être approfondi du fait de leur importance dans la mise en œuvre d'orientations inclusives dans l'école. En fait, ces dernières orientations semblent à l'heure

actuelle se superposer à ce dispositif sans en modifier l'usage qui date de la période de l'éducation spécialisée. Un arrimage entre les deux nécessiterait plus de réflexion puisque la posture inclusive commande une transformation de l'environnement scolaire, notamment sur le plan de la collaboration entre les acteurs entourant l'élève. Il apparaît aberrant de constater que le plan, dispositif qui sous-tend une telle posture collaborative, risque de perpétuer des processus d'exclusion, tant il est issu d'un autre âge et qu'il s'ajoute aux orientations inclusives sans remettre en cause celles dont il est hérité et sans trop bousculer la forme scolaire.

## NOTES

1. Projet de recherche : Dispositif d'aide aux élèves en difficulté, le plan d'enseignement individualisé (PEI) : une comparaison internationale de ses fonctions et usages. Projet subventionné par le CRSH (2015-2020).

## RÉFÉRENCES

- Allenbach, M. (2015). Intervenir à l'école : les défis de la collaboration. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 21-28. Repéré à <http://hdl.handle.net/20.500.12162/715>
- Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L. et Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86-121. doi:10.7202/1036895a
- Andreasson, I., Asp-Onsjö, L. et Isaksson, J. (2013). Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: Obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 413-426. Repéré à <http://doi.org/10.1080/08856257.2013.812405>
- Arivett, D. L., Rust, J. O., Brissie, J. S. et Dansby, V. S. (2007). Special education teachers' perceptions of school psychologists in the context of individualized education program meetings. *Education*, 127(3), 378.
- Bacon J. K. et Causton-Theoharis, J. (2013). "It should be teamwork": A critical investigation of school practices and parent advocacy in special education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(7), 682-699.
- Barnard-Brak, L. et Lechtenberger, D. (2010). Student IEP participation and academic achievement across time. *Remedial & Special Education*, 31(5), 343-349. Repéré à <http://doi.org/10.1177/0741932509338382>
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-117.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation* [Rapport]. Québec, QC : Université Laval.
- Bélanger, N. et Kahn, S. (2019). Les dispositifs individualisés d'aide aux élèves : lieux de renormalisation. Comparaison entre l'Ontario et la Belgique. *Recherches en éducation*, 35, 27-37.
- Bélanger, N. et Maunier, S. (2017). Hétérogénéité des élèves à l'école et retour sur des catégories de pensée et d'action. *Éducation et sociétés*, 40(2), 167-184.
- Benjamin, S., Nind, M., Hall, K., Collins, C. et Sheehy, K. (2003). Moments of inclusion and exclusion: Pupils negotiating classroom contexts. *British Journal of Sociology of Education*. 24(5), 547-558.
- Booth T. et Ainscow, M. (2005). *Guide de l'éducation inclusive* (traduit par Mark Vaughan). New Redland, Royaume-Uni : Centre pour l'étude de l'éducation inclusive.

- Buckley, C. Y. (2005). Establishing and maintaining collaborative relationships between regular and special education teachers in middle school social studies inclusive classrooms. *Cognition & Learning in Diverse Settings*, 18, 153-198.
- Cobb, C. (2016). You can lose what you never had. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 52-66.
- Danneker, J. et Bottge, B. (2009). Benefits of and barriers to elementary student-led individualized education programs. *Remedial & Special Education*, 30(4), 225-233. Repéré à <http://doi.org/10.1177/0741932508315650>
- Dionne, C. et Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Dumez, H. (2011). Faire une revue de littérature : pourquoi et comment? *Le Libellio d'AEGIS*, 7(2), 15-27.
- Fish, W. (2006). Perceptions of parents of students with autism towards the IEP meetings: A case study of one family support group chapter. *Education*, 127, 56-68.
- Fish, W. (2008). The IEP meeting: Perceptions of parents of students who received special education services. *Preventing School Failure*, 53(1), 8-14.
- Friend, M. (2000). Myths and misunderstandings about professional collaboration. *Remedial & Special Education*, 21, 130-160.
- Friend, M. et Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6<sup>e</sup> éd.). Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Gallagher, K. L. et Odozi, A. (2015). Protocol for the assessment of common core teaching: The impact of instructional inclusion on students with special needs. *Contemporary School Psychology*, 19(2), 77-88. Repéré à <http://doi.org/10.1007/s40688-015-0053-y>
- Goepel, J. (2009). Constructing the individual education plan: Confusion or collaboration? *Support for Learning*, 24(3), 126-132.
- Goodman, J. F. et Bond, L. (1993). The individualized education program: A retrospective critique. *The Journal of Special Education*, 26, 408-422.
- Hart, J. E., Cheatham, G. et Jimenez-Silva, M. (2012). Facilitating quality language interpretation for families of diverse students with special needs. *Preventing School Failure*, 56(4), 207-213. Repéré à <http://doi.org/10.1080/1045988X.2011.645910>
- Hartmann, E. S. (2016). Understanding the everyday practice of individualized education program team members. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 26(1), 1-24.
- Hebel, O. et Persitz, S. (2014). Parental involvement in the individual educational program for Israeli students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 29(3), 58-68.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial & Special Education*, 27(2), 77-94.
- Isaksson, J., Lindqvist, R. et Bergström, E. (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 75-91. Repéré à <http://doi.org/10.1080/08856250601082323>
- Jones, B. A. et Gansle, K. A. (2010). The effects of a mini-conference, socioeconomic status, and parent education on perceived and actual parent participation in individual education program meetings. *Research in the Schools*, 17(2), 23-38.
- Larivée, S. J., Kalubi, J. C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543. Repéré à <https://doi.org/10.7202/016275ar>
- Lo, L. (2008). Chinese families' level of participation and experiences in IEP meetings. *Preventing School Failure*, 53(1), 21-27.
- MacLeod, K., Causton, J. N., Radel, M. et Radel, P. (2017). Rethinking the individualized education plan process: Voices from the other side of the table. *Disability & Society*, 32(3), 381-400.

- Mallin, B., Beimcik, J. et Hopfner, L. (2012). Teacher ratings of three school psychology report recommendation styles. *Canadian Journal of School Psychology*, 27(3), 258-273. Repéré à <https://doi.org/10.1177/0829573512449999>
- McCord, K. et Watts, E. (2010). Music educators' involvement in the individual education program process and their knowledge of assistive technology. *Applications of Research in Music Education*, 28(2), 79-85. Repéré à <http://doi.org/10.1177/8755123310361683>
- Mereoiu, M., Abercrombie, S. et Murray, M. M. (2016). Structured intervention as a tool to shift views of parent-professional partnerships: Impact on attitudes toward the IEP. *Exceptionality Education International*, 26(1), 36-52.
- Mitchell, D., Morton, M. et Hornby, G. (2010). *Review of the literature on individual education plans: Report to the New Zealand Ministry of Education*. Repéré à <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/literacy/literature-review>
- Mueller, T. G. et Buckley, P. C. (2014). Fathers' experiences with the special education system. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(2), 119-135.
- Neale, M. et Test, D. (2010). Effects of the "I can use effort" strategy on quality of student verbal contributions and individualized education program participation with third- and fourth-grade students with disabilities. *Remedial & Special Education*, 31(3), 184-194. Repéré à <http://doi.org/10.1177/0741932508327462>
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Londres, Royaume-Uni : Palgrave-MacMillan.
- Ouellet, S., Caya, I. et Tremblay, M.-P. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 207-226.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Paulsen, K. J. (2008). School-based collaboration : An introduction to the collaboration column. *Intervention in School & Clinic*, 43(5), 313-315.
- Plaisance, É. (2009). *Autrement capables : école, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*. Paris, France : Autrement.
- Poirier N. et Goupil G. (2011). Étude descriptive sur les plans d'intervention pour des élèves ayant un trouble envahissant du développement. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 459-472.
- Riddell, S. et Weedon, E. (2010). Reforming special education in Scotland: Tensions between discourses of professionalism and rights. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 113-130.
- Rodger, S. (1995). Individual education plan revisited: A review of the literature. *International Journal of Development & Education*, 42, 221-239.
- Rousseau, N., Point, M. et Vienneau, R. (2014). Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse [Rapport de recherche]. Trois-Rivières, QC : Université du Québec à Trois-Rivière.
- Salas, L. (2004). Individualized educational plan (IEP) meetings and Mexican American parents: Let's talk about it. *Journal of Latinos & Education*, 3(3), 181-192.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M. et Silveira-Maia, M. (2013). How individualised are the individualised education programmes (IEPs): An analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 507520. Repéré à <http://doi.org/10.1080/08856257.2013.830435>

- Souchon, C. (2008). *Étude exploratoire des perceptions des adolescents présentant des troubles de comportement relativement à leur plan d'intervention personnalisé* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Stroggilos, V. et Xanthacou, Y. (2006). Collaborative IEPs for the education of pupils with profound and multiple learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 21(3), 339-349.
- Tardif, M. et Borges, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 42(2), 83-100.
- Tucker, V. et Schwartz, I. (2013). Parents' perspectives of collaboration with school professionals: Barriers and facilitators to successful partnerships in planning for students with ASD. *School Mental Health*, 5(1), 3-12.
- Underwood, K. (2010). Involving and engaging parents of children with IEPs. *Exceptionality Education International*, 20(1), 1836.
- Van der Maren, J.-M. (2011) *Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes. Recherches qualitatives, Hors série*, 11, 4-23.
- van Zanten, A. (2014). *Les politiques d'éducation*. Paris, France : PUF.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, XXX(2), 257-286.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives* (p. 7-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Wilson, N. M. (2015). Question-asking and advocacy by African American parents at individualized education program meetings: A social and cultural capital perspective. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 15(2), 36-49.
- Zeitlin, V. M. et Curcic, S. (2014). Parental voices on individualized education programs: "Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight!" *Disability & Society*, 29(3), 373-387. Repéré à <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687599.2013.776493>

NATHALIE BÉLANGER est professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et en charge d'une chaire de recherche sur l'éducation et la francophonie. Ses intérêts de recherche portent sur les processus d'inclusion/exclusion que vivent les jeunes et les familles, les études sur les minorités et la francophonie. nbelange@uottawa.ca

JOANNIE ST-PIERRE est diplômée de l'UQAM en enseignement. Elle a ensuite travaillé en Colombie-Britannique, en Alberta, aux Territoires du Nord-Ouest, en Allemagne puis au Honduras avant de revenir enseigner à la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais au Québec. Elle a complété une thèse de maîtrise en éducation à l'université d'Ottawa et rédige actuellement une thèse de doctorat sur le thème des incidents en gestion de classe sous la direction du professeur titulaire Raymond Leblanc. Elle est aussi assistante de recherche à la Faculté d'éducation de l'université d'Ottawa. jstpi085@uottawa.ca

NATHALIE BÉLANGER is a full professor in the Faculty of Education at the University of Ottawa. She is also University Chair of Education & Francophonie. Her research interests are on the issues of inclusion / exclusion experienced by children and youth and their families, and include minority and francophone studies as well. nbelange@uottawa.ca

JOANNIE ST-PIERRE holds a teaching degree from l'Université du Québec à Montréal. She has taught in British Columbia, Alberta, the Northwest Territories, Germany, and Honduras, and is now teaching in the Province of Québec, at the Portages de l'Outaouais School Board. She completed a Masters of Education thesis at the University of Ottawa and is currently writing her doctoral thesis focused on incidents during class management under the direction of Professor Raymond Leblanc. In addition, she is a research assistant to the Faculty of Education at the University of Ottawa. jstpi085@uottawa.ca

# LE PROCESSUS D'EXCLUSION / INCLUSION DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP À L'ÉCOLE

OLIVIER KHEROUFI-ANDRIOT *Université de Lille*

**RÉSUMÉ.** Le paradigme inclusif promeut une manière qualitative d'inclure les enfants en situation de handicap à l'école et le rôle de l'environnement scolaire devient déterminant. Des acteurs scolaires et non scolaires, dans une situation d'inclusion, peuvent choisir de travailler ensemble et de mettre en œuvre un processus d'exclusion provisoire du milieu scolaire ordinaire en retravaillant collectivement la norme inclusive. Ce processus « d'exclusion / inclusion » relève d'un processus subversif, négocié et créateur. L'interactionnisme symbolique, l'analyse pluridisciplinaire des situations de travail et la clinique de l'activité sont mobilisés pour analyser ce processus. Cette recherche qualitative prend appui sur des observations, des entretiens, et une collecte de documents institutionnels et professionnels, réalisés au cours d'une démarche d'enquête socioanthropologique.

## THE EXCLUSION / INCLUSION PROCESS OF CHILDREN WITH DISABILITIES AT SCHOOL

**ABSTRACT.** The paradigm of inclusion promotes a qualitative way of including children with disabilities in school, and the role of the school environment becomes crucial. School and non-school actors, in a context of inclusion, can choose to work together and implement a process of temporary exclusion from the ordinary school environment by collectively reworking the inclusive norm. This "exclusion / inclusion" process is a subversive, negotiated, and creative process. The symbolic interactionism, the multidisciplinary analysis of the work situations, and the activity clinic are mobilized to analyze this process. This qualitative research is based on observations, interviews, and a collection of institutional and professional documents produced during a socio-anthropological survey.

Le paradigme inclusif met en lumière les limites de la démocratisation quantitative de l'intégration scolaire (Bélanger et Duchesne, 2010; Peters, 2007; Plaisance, 2010) en définissant une logique sociale du handicap (Bélanger et Duchesne, 2010). La seule augmentation quantitative d'enfants en situation de handicap scolarisés dans le milieu scolaire dit ordinaire ne suffit plus.

Cette nouvelle approche pour penser le handicap a pour but de réaliser une démocratisation qualitative de la réussite scolaire pour tous. Le passage d'un paradigme médico-psychologique de « l'intégration-mainstreaming » à un paradigme interactionniste de l'inclusion, amène à repenser la notion de handicap (Pelgrims et Perez, 2016). L'intégration-mainstreaming définie comme une approche du handicap centrée sur les troubles, incapacités, déficiences, etc. des enfants nécessite leur adaptation au fonctionnement de l'école (Doré, Wagner, Brunet et Bélanger, 1998). Cette approche catégorielle tente d'être dépassée et la limitation des effets négatifs de sa mise en œuvre est visée (Doré, Wagner et Brunet, 1996). L'objectif des systèmes éducatifs devient de ne plus faire des enfants handicapés, des « visiteurs » (Barton et Armstrong, 2007) ou des « exclus de l'intérieur » (Bourdieu, 1993). L'inclusion scolaire renvoie dès lors à une vision « dénormalisée » de la diversité (AuCoin et Vienneau, 2015) dans laquelle l'environnement ne serait plus le producteur de handicap (Fougeyrollas, 2010). Cette logique de dénormalisation considère les différences entre enfants comme partie intégrante de la norme et l'inclusion scolaire peut, à cet égard, être considérée comme un processus de dénormalisation (Rousseau, 2015). Ce processus de dénormalisation se comprend par son contraire, le processus de normalisation, qui cherche à rapprocher le plus possible les enfants d'une norme scolaire idéalisée. L'environnement ainsi considéré devient un obstacle ou une ressource, qui empêche ou qui favorise la participation d'un enfant à la vie sociale et scolaire, sur un pied d'égalité avec les autres enfants (Bélanger et Duchesne, 2010; Fougeyrollas, 2010). Dans cet environnement scolaire, les « accompagnants », c'est-à-dire les enseignants, les personnels éducatifs, les professionnels du secteur médico-social, et les parents d'enfants en situation de handicap, deviennent les acteurs clés de ce processus de changement. Le terme « accompagnant » est utilisé pour qualifier ce collectif d'acteurs scolaires et non scolaires, car l'environnement dans le paradigme inclusif correspond à la mise en œuvre d'un travail collectif (Rousseau, Point, Vienneau, Desmarais et Desmarais, 2017). Ce paradigme inclusif met en tension le système éducatif français, car durant de nombreuses années, le milieu scolaire ordinaire et le milieu spécialisé ont fonctionné de manière parallèle en France pour scolariser les enfants handicapés tels qu'ils étaient nommés à l'époque. Le milieu scolaire ordinaire était destiné à la grande majorité des enfants, et le milieu spécialisé était destiné aux enfants « extra ordinaires » jugés difficilement scolarisables dans ce milieu ordinaire. Le paradigme inclusif n'a cependant pas fait disparaître les structures médico-sociales du milieu spécialisé en France, et des enfants continuent d'y être scolarisés. L'enjeu actuel du système éducatif français devient la démocratisation qualitative de la réussite pour tous les enfants en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire (Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013). Cette responsabilité devient collective, et tous les accompagnants doivent travailler ensemble pour réaliser cet objectif ambitieux (Ministère de l'Éducation nationale, 2019).

Au cours d'une recherche sur l'inclusion scolaire en France, des ressources matérielles et humaines du milieu spécialisé ont été utilisées pour mieux inclure un enfant en situation de handicap dans une classe de milieu scolaire ordinaire. L'accès à ces ressources reposait sur une exclusion temporaire du milieu ordinaire, et malgré les apparences, ce processus d'exclusion volontaire est devenu le moteur d'une autre manière d'inclure, plus qualitative. Ce processus d'exclusion / inclusion est une possibilité de subvertir les règles inclusives, au bénéfice d'une inclusion plus qualitative d'un enfant en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire. Ce processus a ainsi permis à un collectif d'accompagnants de travailler ensemble à un moment donné, dans un contexte donné et en utilisant leur connaissance de l'organisation scolaire. Tout ne se dit pas et ne se montre pas. L'accès aux dimensions cachées de l'activité des accompagnants permet de mieux comprendre un processus *a priori* contradictoire reposant sur une démarche d'exclusion pour mieux inclure. L'activité est à considérer comme une « manière, pour une personne singulière, de résoudre ce qui est un problème de son point de vue : ce qui fait problème pour elle » (Durrive, 2015, p. 75). Autrement dit, l'activité d'un accompagnant est la manière, pour lui, de rendre effective et efficace l'inclusion d'un enfant en situation de handicap dans la classe et l'établissement, et ainsi, de surmonter les problèmes que cela lui pose. La capacité d'adaptation des accompagnants et leur créativité pour inclure, quand ils sont confrontés à l'accompagnement d'un enfant en situation de handicap, sont alors interrogées.

Dans un premier temps, la mise en œuvre du paradigme inclusif dans le système éducatif français, et l'approche théorique mobilisée pour analyser ce processus d'exclusion / inclusion sont présentées. Dans un second temps, le cadre méthodologique de la recherche est expliqué, et dans un dernier temps, ce processus d'exclusion / inclusion comme processus subversif, négocié et créateur est interprété.

## LE PARADIGME INCLUSIF DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS

Ebersold, Plaisance et Zander (2016) ont expliqué qu'il est difficile d'interroger la qualité des inclusions scolaires dans le système éducatif français. Ils ont cité des difficultés pour cerner l'effet capacitant des soutiens existants, des difficultés pour appréhender les facteurs facilitant ou entravant l'inscription sociale et professionnelle des jeunes, et plus important encore, des difficultés pour évaluer l'effet affiliateur de l'inclusion scolaire. La logique quantitative actuelle correspond à ce que Dupont (2015) a appelé « le schéma curatif » de l'inclusion. L'inclusion scolaire, dans ce modèle, n'est permise que par l'attribution de moyens extraordinaires au bénéfice des seuls enfants en situation de handicap, pour le dissocier « d'un schéma préventif » dans lequel tous les enfants sont considérés comme ayant des besoins particuliers, évitant ainsi les différences de traitement entre eux. Les conséquences d'une telle logique à l'œuvre sont dévastatrices et Ebersold et coll. (2016) ont constaté que le

parcours scolaire des enfants en situation de handicap dans le système éducatif français est beaucoup plus impacté que celui des enfants ne présentant pas de situation de handicap. La durée, le redoublement, l'échec scolaire ou la réorientation sont plus importants et les transitions entre les cycles scolaires sont plus problématiques (Ebersold et coll., 2016). L'enjeu pour le système éducatif français est de passer d'une logique quantitative de l'inclusion scolaire à une logique qualitative. Cette approche qualitative se définit comme la mise en œuvre d'une activité collective entre accompagnants, dans le but de ne pas restreindre la définition de l'inclusion à une conception techniciste, dans laquelle inclure serait réduit à l'attribution de moyens humains et matériels (Zaffran, 2015). Une inclusion qualitative vise l'articulation des « conditions de scolarisation à l'effet capacitant des modalités d'accessibilisation de l'environnement et plus particulièrement [aux] possibilités de conversion en ressources légitimes et en liberté d'agir qu'autorisent les politiques d'établissements et les stratégies d'accompagnement » (Zaffran, 2015, p. 22). Le risque de la logique quantitative de l'inclusion est de poursuivre la centration du handicap sur une approche essentialiste, qui ne se préoccupe que de la compensation que l'on peut apporter à un enfant en situation de handicap en matière d'inclusion scolaire (Ebersold, 2015). Autrement dit, l'approche qualitative de l'inclusion scolaire ne considère pas le handicap comme « un problème technique » qui se règle par l'attribution d'une aide humaine ou d'un ordinateur (Ebersold, 2015).

### *Le modèle mixte d'éducation des enfants en situation de handicap dans le système éducatif français*

Cette logique quantitative de l'inclusion scolaire s'explique par la présence d'un modèle mixte d'éducation des enfants en situation de handicap, qui associe scolarisation individuelle et collective en milieu scolaire ordinaire. Ce modèle permet le maintien d'une offre spécialisée en structures médico-sociales (Ebersold et coll., 2016). Les accompagnants ont la possibilité grâce à l'existence de ce double système de faire une demande d'orientation en milieu spécialisé, quand ils considèrent qu'une inclusion en milieu ordinaire n'est pas pertinente, voire impossible. Pour plus de clarté, les choix d'orientation possibles pour scolariser un enfant en situation de handicap en France sont présentés dans la Figure 1.

Un enfant en situation de handicap peut être orienté en milieu scolaire ordinaire (1) ou en milieu spécialisé (2), mais ces deux milieux ne sont pas cloisonnés pour autant. Il existe une possibilité pour l'enfant de partager sa scolarité entre milieu scolaire ordinaire et milieu spécialisé (3). Dans le milieu scolaire ordinaire, l'enfant a la possibilité d'être scolarisé dans une classe ordinaire (1a) ou dans une classe d'une structure d'adaptation scolaire (1b) de type ULIS,<sup>1</sup> SEGPA<sup>2</sup> ou EREA.<sup>3</sup> Dans le milieu spécialisé, l'enfant est scolarisé dans une classe d'une structure médico-sociale (2a). Des combinaisons de modes de scolarisation sont néanmoins possibles, et c'est ce qui est représenté par des flèches avec un tiret cadratin-point-point. Par exemple, un enfant peut partager

sa scolarisation entre une classe ordinaire (1a) et une classe d'une structure d'adaptation scolaire (1b), ou bien entre une classe ordinaire (1a) et une classe de milieu spécialisé (2a). Pour chaque mode de scolarisation, la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ouvre la possibilité, selon un principe de compensation, de bénéficier de l'attribution d'une aide humaine et d'une aide matérielle afin de limiter les effets du handicap.

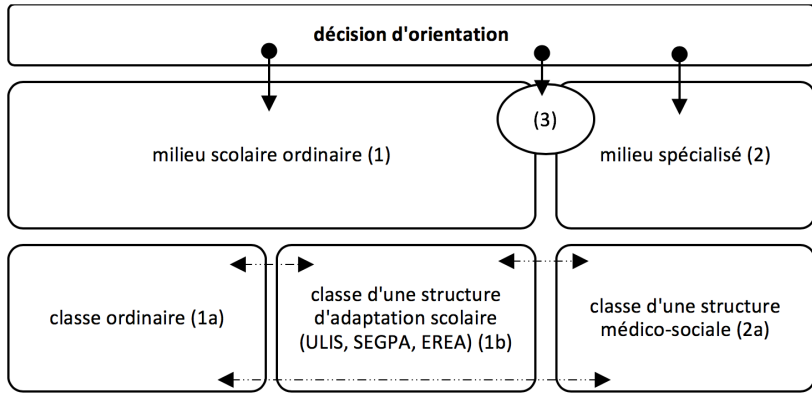


FIGURE 1. Les différents modes de scolarisation des enfants en situation de handicap dans le système éducatif français

### Les tensions entre milieu scolaire ordinaire et milieu spécialisé

L'existence de ce modèle mixte d'éducation en France combinant scolarisation en milieu ordinaire, et/ou en milieu spécialisé est une construction liée à l'histoire du système éducatif français. Le milieu spécialisé, en France, est l'héritage d'un passé prestigieux, combinant accueil et prise en charge volontaristes de jeunes enfants reconnus handicapés dans des structures médico-sociales (Gossot, 2005). Ce modèle a été bien souvent cité en exemple par les pays voisins, et le paradigme inclusif remet en cause la conviction des différents acteurs éducatifs et médico-sociaux d'un traitement différent à enfants différents (Gossot, 2005). Ce modèle mixte articulant scolarisation en milieu ordinaire et en milieu spécialisé, n'est donc pas exempt de tensions entre deux logiques *a priori* contradictoires. Premièrement, l'intégration-mainstreaming offrait des dispositifs spécifiques en milieu spécialisé indépendants du fonctionnement de la classe ordinaire (Gombert et Guedj, 2011). Le handicap était pris en charge par certains enseignants seulement. Les enseignants du milieu ordinaire n'avaient que très rarement des contacts avec ceux du milieu spécialisé et la scolarisation des enfants handicapés était l'affaire de spécialistes. Deuxièmement, la présence d'un milieu spécialisé donne la possibilité aux accompagnants du milieu scolaire ordinaire de demander des orientations en milieu spécialisé quand un enfant en situation de handicap met trop en tension leur activité.

La construction du « réseau spécialisé » français s'explique, en effet, par la volonté de l'institution scolaire de séparer les enfants handicapés des enfants dits valides, et dans les années 1970, tout en affirmant l'obligation éducative des enfants handicapés par leur intégration dans le milieu scolaire ordinaire, le rôle de l'éducation spéciale est reconnue et affirmée. Ville, Fillion et Ravaud (2014) expliquent d'ailleurs que la structuration de l'éducation spéciale gérée par les médecins et les associations de parents en France, révèle en partie la difficile transformation du système scolaire, et les tensions entre institution scolaire et structures médico-sociales. Il existe, troisièmement, un phénomène de concurrence entre vision pédagogique (milieu scolaire ordinaire) et vision médicale (milieu spécialisé) qui reprend l'opposition développée en France entre médecins et pédagogues (Zaffran, 2007). La scolarisation dans telle ou telle structure est aussi un enjeu de survie, car un nombre suffisant d'élèves doit y être scolarisé pour qu'elles puissent continuer de fonctionner.

L'accueil et la scolarisation d'un enfant en situation de handicap dans le milieu spécialisé sont une exclusion du milieu scolaire ordinaire, bien que des liens puissent parfois exister entre milieu ordinaire et milieu spécialisé. Notre question est celle de comprendre comment et pourquoi un processus d'exclusion peut contribuer à améliorer de manière qualitative une inclusion en milieu scolaire ordinaire, alors qu'une orientation en milieu spécialisé semble *a priori* contradictoire avec un maintien dans ce milieu ordinaire. L'hypothèse est qu'un processus d'exclusion peut être une condition favorable à la mise en œuvre d'un travail collectif entre accompagnants, dans lequel l'exclusion est à considérer comme la première étape vers une inclusion scolaire plus qualitative. Cet effort collectif a pour objectif de rendre efficace l'inclusion d'un enfant en lui donnant la possibilité de recevoir des soins spécialisés absents (ou présents de manière limités) dans le milieu scolaire ordinaire et pourtant utiles à la réussite de son inclusion. Ce processus d'exclusion / inclusion peut être appréhendé comme une possibilité de rendre effectif le paradigme inclusif en permettant à l'environnement scolaire de produire une inclusion qualitative.

### *L'approche théorique*

L'analyse de ce processus d'exclusion / inclusion se réalise selon trois dimensions. La première dimension rend compte des conditions d'apparition du processus d'exclusion / inclusion, car « les phénomènes [d'exclusion / inclusion] n'ont pas lieu au hasard, n'apparaissent pas dans n'importe quelles conditions, et ne se déroulent pas n'importe comment » (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p. 93-94). La deuxième dimension se focalise sur le processus en lui-même, autrement dit, sur la manière dont s'y prennent les accompagnants pour le mettre en œuvre, et pourquoi ils le mettent en œuvre. La troisième dimension questionne le sens que donnent les accompagnants à ce processus d'exclusion / inclusion, car il renseigne sur leur processus d'engagement dans l'inclusion scolaire. L'interactionnisme symbolique (Becker, 2010), l'analyse pluridiscipli-

naire des situations de travail (Schwartz et Durrive, 2009) et la clinique de l'activité (Clot, 2008, 2017) sont mobilisés pour comprendre ce processus. Celui-ci correspond à une activité d'interaction et pour le comprendre, il faut définir la situation dans laquelle il se déroule. La situation d'inclusion relève aussi bien du registre du codifié, du non-codifié que de l'informel, alors que la tâche (la prescription) ne relève que du codifié (Durrive, 2015). L'intérêt est de comprendre « la manière dont les acteurs voient la situation dans laquelle ils sont impliqués et... comment ils définissent eux-mêmes ce qui est en train de se passer, afin de comprendre ce qui entre en jeu dans la production de leurs activités » (Becker, 2002, p. 76). Le principe est que toute activité humaine nécessite la coopération d'autrui (Becker, 2010) et après avoir identifié les catégories de travailleurs présents au cours de ce processus d'exclusion / inclusion, l'analyse porte sur les tâches qu'ils réalisent. L'activité individuelle s'inscrit presque toujours, si ce n'est tout le temps dans un cadre collectif, et pour autant, le collectif ne se prescrit pas. La prescription ne suffit pas pour que l'activité se fasse (Schwartz et Durrive, 2009) et elle ne provoque pas mécaniquement une inclusion de qualité dans le milieu scolaire ordinaire. Il devient dès lors intéressant d'interroger ce que font, ou ne font pas les accompagnants pour y parvenir.

## REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES

Cette recherche qualitative est menée selon une démarche d'enquête socioanthropologique. L'« étude de cas » est mobilisée comme une forme de combinaison particulièrement fructueuse qui fait converger sur le terrain d'enquête des données produites par le chercheur autour d'une situation d'inclusion, circonscrite dans l'espace et le temps (Albarello, 2011; Olivier de Sardan, 2008). L'intérêt de produire des données par étude de cas est la possibilité offerte de constituer dans une perspective de recherche, un corpus de cas à visée comparative. La recherche comprend cinq études de cas, et l'une de ces cinq études de cas rend compte du processus d'exclusion / inclusion décrit et analysé dans cet article.

### *Les participants de l'étude de cas*

Les participants<sup>4</sup> sont des professionnels de l'éducation, une adolescente qui a des troubles des apprentissages, et sa mère. Les professionnels de l'éducation, qui ont au moins cinq années d'expérience dans l'éducation, sont : le chef d'établissement d'un lycée de l'enseignement secondaire français, l'un des enseignants de ce lycée en charge de la structure d'adaptation scolaire du lycée, le directeur pédagogique d'un établissement régional d'enseignement adapté (EREA), l'un des enseignants de l'EREA, l'enseignant-référent en charge du suivi et de la scolarisation des enfants en situation de handicap dont le lycée dépend, et le référent de la Maison départementale des personnes handicapées<sup>5</sup> (MDPH) du secteur de ce lycée.

### *Le contexte de l'étude de cas*

Le terrain de l'étude de cas comprend un lycée de l'enseignement secondaire et un EREA. Cet EREA a la double caractéristique de relever des structures d'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation nationale français, et de posséder en son sein (outre un internat éducatif) un centre de soins regroupant différents professionnels du secteur médico-social (médecin, infirmier, kinésithérapeute, ergothérapeute, orthophoniste, etc.). Ce centre de soins relève pour sa part du milieu spécialisé. L'échantillonnage a été orienté par notre réseau d'interconnaissances du terrain professionnel sur lequel nous avons exercé au cours de l'enquête comme enseignant du ministère de l'Éducation nationale français. Cette immersion peut être qualifiée d'observation participante de type ethnographique. L'étude de cas analysée est une situation d'inclusion dans laquelle Éloïse, une adolescente en situation de handicap, est scolarisée dans ce lycée de milieu ordinaire et bénéficie dans le même temps des ressources humaines et matérielles de l'EREA. Le soutien médical est avancé comme une nécessité pour que l'adolescente puisse être scolarisée dans de bonnes conditions comme l'explique sa mère : « il faut ce soutien médical, dans le sens, où ils vont apporter d'autres choses. Du matériel adéquat pour avancer au mieux et pour moins fatiguer l'enfant aussi » (ET/ind/par/1).<sup>6</sup> L'un des enseignants de l'EREA explique cependant qu'Éloïse pourrait tout à fait être interne dans le lycée et non à l'EREA, car ce lycée possède également un internat :

Ce n'est pas vraiment une inclusion. C'est une poursuite de leur scolarité en dehors de [l'EREA], mais ils reviennent à [l'EREA] pour suivre leurs soins et pour y dormir. Ils pourraient totalement être à l'internat du lycée parce qu'il y en a un. (ET/ind/ens/4)

Ce mode de scolarisation interroge, et ce processus d'exclusion volontaire du milieu scolaire ordinaire apparaît comme un « terrain fertile en dimensions cachées » (Champy-Remoussenard, 2014, p. 41). Lantheaume (2014) définit les dimensions cachées comme des dimensions de travail non prévues par l'organisation du travail, qui ne font pas l'objet d'une communication, même si elles peuvent être visibles à certains moments, et être décrites par les acteurs.

### *Les méthodes de l'enquête et l'analyse des données*

Une dizaine d'observations ponctuelles ont été menées dans le lycée et l'EREA, de septembre 2015 à mai 2017, pour comprendre ce processus d'exclusion / inclusion. Le chercheur, en qualité d'enseignant du ministère de l'Éducation nationale français, a eu la possibilité de se rendre dans ces deux établissements et de rentrer en contact avec les personnels, les élèves, et toutes les personnes qui y travaillent au quotidien. Les observations de la situation d'inclusion d'Éloïse ont porté sur l'activité d'accompagnement qui était mise en œuvre pour l'inclure dans la classe ordinaire du lycée. Ces observations ont permis la production d'un journal de terrain, et six entretiens semi-directifs ont été menés pour compléter l'observation directe de cette situation d'inclusion. Ils

ont concerné l'adolescente, sa mère, le chef d'établissement du lycée, le directeur pédagogique de l'EREA, l'un des enseignants du lycée, l'un des enseignants de l'EREA, l'enseignant-référent en charge de la scolarisation et du suivi des enfants en situation de handicap et le référent MDPH du secteur du lycée. L'objectif des entretiens était de croiser le résultat des observations, avec ce que les acteurs de la situation d'inclusion pouvaient dire de cette situation d'inclusion. Trois niveaux de déchiffrage étaient imbriqués (Olivier de Sardan, 2008), à savoir, des informations sur la situation d'inclusion, des informations sur l'activité d'accompagnement mise en œuvre dans cette situation d'inclusion, et des informations sur la « structure communicationnelle » de l'entretien. Chaque entretien a fait l'objet d'une analyse thématique de contenu centrée sur ces trois entrées (Quivy et Van Campenhoudt, 2006). Les observations ponctuelles ont également permis de collecter des documents institutionnels et professionnels (comptes rendus de réunion, notes réglementaires, écrits personnels des accompagnants, etc.). Trois catégories significatives ont été produites, et elles sont l'objet de la troisième partie pour interpréter ce processus d'exclusion / inclusion (un processus subversif, un processus négocié, et un processus créateur). La construction de ces trois catégories a pris appui sur la récurrence de thèmes évoqués, à partir du croisement de tous les matériaux. Des savoir-faire comprenant l'accès au terrain (se faire accepter, gagner la confiance, trouver sa place, savoir en sortir, etc.), la prise de notes la plus dense possible et la plus précise possible et l'enregistrement audio d'entretiens *in situ* concernant l'inclusion scolaire d'Éloïse ont été mobilisés (Olivier de Sardan, 2008). L'engagement dans le terrain de l'étude de cas impliquait fortement le chercheur, et il a fallu trouver une manière de se détacher du terrain pour s'attacher autrement (Callon, 1999). Le « je » du chercheur engagé, et pris dans son objet, a été combiné avec le « nous » de l'écriture nécessaire pour se distancier de l'objet de la recherche (de Gaulejac, Hanique et Roche, 2007). L'enjeu était d'élaborer un savoir scientifique sur le processus d'exclusion / inclusion analysé en évitant le risque de surinterprétation (Olivier de Sardan, 2008) et l'engagement du chercheur-enseignant n'a jamais été caché aux accompagnants du terrain de l'étude de cas dans un souci éthique. La Figure 2 rend compte de ce processus d'engagement du chercheur.

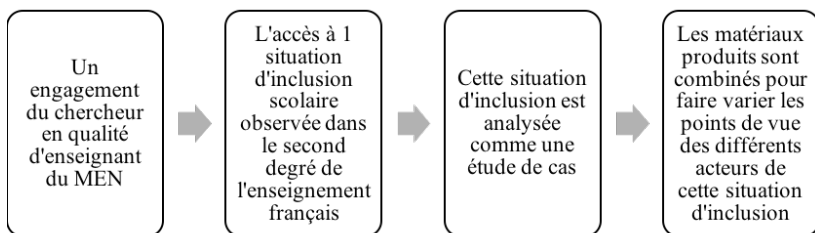


FIGURE 2. Le processus d'engagement du chercheur

Les matériaux produits ont été analysés de manière à comprendre pourquoi une jeune fille qui pourrait être interne dans son lycée, l'est dans un EREA, alors même que le principe de compensation de la loi du 11 février 2005 pourrait lui permettre l'attribution d'une aide humaine et d'une aide matérielle si la famille en faisait la demande. Une scolarisation dans le milieu scolaire ordinaire sans l'appui de l'EREA serait théoriquement possible et en interviewant les accompagnants de l'étude de cas, le constat est que la situation d'Éloïse n'est pas unique. D'autres enfants en situation de handicap sont également orientés en structures d'adaptation scolaire ou en structures médico-sociales. C'est ce qu'explique le référent de la MDPH :

On s'est retrouvés avec une génération ou deux sur une classe, sur une tranche d'âge à l'EREA, ou effectivement, il y avait des gamins qui avaient surtout des troubles des apprentissages avec quelques troubles, on va dire « moteur léger ». Effectivement, ils étaient bien à l'EREA. C'est une pédagogie adaptée. Il y a un plateau technique. Il y a à la fois le rôle éducatif et l'internat. Je veux dire qu'ils ne méritent absolument pas que le gamin aille en EREA. (ET/ind/ref/3)

#### **LE PROCESSUS D'EXCLUSION / INCLUSION EST UN PROCESSUS SUBVERSIF, NÉGOCIÉ ET CRÉATEUR**

Le paradigme inclusif, en définissant une conception interactive du handicap, place les accompagnants devant différents choix possibles. Ils font un choix, et négocient ce choix collectivement quand ils retravaillent les normes inclusives au bénéfice d'Éloïse. Les effets de ce choix ne sont pas neutres, car ils permettent une inclusion effective, et surtout une inclusion qualitative dans une classe de milieu scolaire ordinaire. Une autre manière d'inclure Éloïse est trouvée.

##### *Un processus subversif*

Les normes inclusives censées anticiper l'activité des accompagnants en matière d'inclusion scolaire sont renormalisées et correspondent aux :

multiples gestions de variabilités, trous de normes, tissage de réseaux humains, de canaux de transmission que toute situation de travail requiert, sans pour autant jamais anticiper ce qu'elles seront, dans la mesure où ces renormalisations sont portées par des êtres et des groupes humains toujours en partie singuliers, dans des situations de travail toujours elles-mêmes en partie singulières. (Schwartz, 2004, p. 66)

La renormalisation est un re-travail de la norme, et c'est à ce titre que l'activité des accompagnants est considérée comme subversive (Schwartz, 2004). La subversion est une régulation de la règle et non une infraction à la règle (Durrive, 2015). Les accompagnants confrontés à des contraintes sont sources d'initiatives en inventant d'autres manières de faire l'inclusion au bénéfice des enfants en situation de handicap. L'activité des accompagnants devient un exercice de la « normativité » qui correspond à l'effort qu'ils font pour

devenir des sujets autonomes en tentant d'anticiper l'assujettissement de la norme inclusive (Durrive, 2015). Les accompagnants prennent des risques en s'engageant face à l'imprévu des situations d'inclusion, et ils décrètent des normes pour eux-mêmes afin d'y faire face. La prescription inclusive est renormalisée et subvertie de son cadre d'action initiale pour mener à bien la tâche d'accompagnement prescrite aux accompagnants. Ils apportent en quelque sorte, leur part d'invention au cœur de normes inclusives déjà-là (Durrive, 2015). Ils réalisent une inclusion plus qualitative et répondent à leur manière au paradigme inclusif. Éloïse bénéficie grâce à la subversion de la norme inclusive d'un plateau technique de proximité et évite alors de multiples déplacements. Sa mère l'explique ainsi :

en fait le neuropédiatre me disait « voilà tous les professionnels dont Éloïse a besoin ». Il faut faire entre 30 et 40 km pour avoir un professionnel en sachant qu'avec les difficultés pour avoir un créneau, ça va être compliqué. En fait il fallait de l'ergo, de l'orthoptiste, un psychologue, et encore je ne sais plus. Je me suis dit « ouh là, là, ça va être compliqué ». C'est pour ça qu'il m'a dit « l'EREA regroupe tous ces professionnels ».... Du coup, c'est vraiment le neuropédiatre, c'est la partie médicale qui m'a dit « bien voilà, il y a un espace dédié à cet accompagnement, vous pouvez le faire sur l'EREA ». Ce soutien, je l'ai trouvé à l'EREA parce que ce sont des professionnels médicaux et éducatifs. Ils sont en partenariat avec le collège et le lycée qui font que c'était facile en fait d'intégrer. (ET/ind/par/1)

La subversion des normes permet à l'adolescente de bénéficier d'un environnement sécurisant et bienveillant, comme l'explique le directeur pédagogique de l'EREA :

C'est pour ça que certaines familles arrivent ici sans la problématique, on va dire « motrice ». Pour autant, ils cherchent, on est souvent si tu veux ici dans la frontière assez floue.... En fait l'équipe qui encadrerait avant. Il y avait Carine, il y avait Brigitte, et elles avaient très clairement dit à la famille « c'est plutôt l'EREA parce que petit effectif, parce qu'elle va être entourée, parce qu'elle va être protégée, etc. ». (ET/ind/dir/2)

L'objectif de la subversion des normes inclusives est de ne pas stigmatiser Éloïse dans sa classe de milieu ordinaire, par la présence d'un accompagnant auprès d'elle comme l'explique sa mère :

Le neuropédiatre m'a dit « parce qu'Éloïse peut soit continuer dans un cursus normal avec un accompagnement bien spécifique AVS [auxiliaire de vie scolaire qui accompagne un enfant en situation de handicap au niveau d'une classe et d'un établissement scolaire], ou soit rentrer à l'EREA ». Moi, j'ai préféré rentrer à l'EREA, mais en discutant avec elle bien sûr ». (ET/ind/par/1)

La subversion des règles devient dès lors intéressante à analyser, car Thuderoz (2010) a expliqué que négocier, c'est subvertir et jouer avec la règle. Cette subversion de la règle inclusive est cependant une solution parmi d'autres, et elle relève d'un choix parmi d'autres choix (Durrive, 2015). Les accompagnants vont négocier leur emprise sur les déterminismes inclusifs de telle sorte qu'ils arrivent

à anticiper leurs contraintes, et à garder l'initiative sur eux (Durrive, 2015). Le processus d'exclusion / inclusion apparaît comme un processus de négociation entre accompagnants. C'est un processus d'intercompréhension dans lequel les accompagnants se coordonnent dans une dimension communicationnelle afin de converger vers une solution (Thuderoz, 2010). La solution étant dans notre propos, la possibilité donnée à Éloïse d'être scolarisée dans une classe de milieu scolaire ordinaire avec l'aide des ressources humaines et matérielles de l'EREA.

### *Un processus négocié*

L'objectif de la négociation est d'exclure temporairement Éloïse des contraintes du milieu scolaire ordinaire, pour mieux l'inclure dans ce même milieu scolaire. La situation d'inclusion peut néanmoins apparaître paradoxale si les phénomènes de négociation entre accompagnants ne sont pas mis en lumière. L'objectif est, pour les accompagnants, de ne pas ramener la situation d'inclusion au prescrit inclusif, mais de générer un écart au prescrit inclusif qu'ils vont ensuite négocier entre eux (Durrive, 2015). Cette négociation est un espace de partage qui rend possible la production de nouvelles règles inclusives et elles leur permettent ainsi de poser eux-mêmes les conditions auxquelles ils acceptent de se soumettre (Durrive, 2015; Falzon, 2013). Les règles sont entendues comme « des mécanismes ou dispositifs qui organisent et régulent les interdépendances et les stratégies des individus dès lors qu'ils agissent de façon collective » (Thuderoz, 2010, p. 72). Les accompagnants négocient ensemble les règles d'orientation d'enfants en situation de handicap vers l'EREA, comme l'explique le référent de la MDPH :

C'est vrai que pendant plusieurs années, on s'est fait un petit peu avoir là-dessus en EPE [équipe pluridisciplinaire d'évaluation qui évalue les besoins des enfants en situation de handicap]. On avait cédé un peu à la pression du terrain, des partenaires, y compris de la médecine scolaire. Enfin bref, tout le monde s'y était mis un peu. Faut faire des dossiers pour que les gamins aillent en EREA. Alors avec des troubles praxiques plus ou moins visuospatiaux, mais avant tout avec des troubles des apprentissages.... On avait été un petit peu plus croulant sur des demandes très bien étayées, et surtout très bien appuyées par différentes catégories de professionnels locaux pour des orientations vers l'EREA. (ET/ind/ref/3)

Les règles sont ainsi l'objet d'un travail permanent de redéfinition. Thuderoz (2010) a expliqué que les personnes inscrites dans un processus de négociation ont le choix entre plusieurs solutions, et que la règle retenue est une sélection parmi un choix multiple. Choisir une règle, pour autant, ne suffit pas. Il faut ensuite déterminer son périmètre et sa visée (Thuderoz, 2010). C'est ce que font les accompagnants en produisant de nouvelles normes par un processus de renormalisation, et ils dépassent ainsi les normes antérieures quand ils sont confrontés à des situations d'inclusion problématiques. Il existe des « trous de normes » que les acteurs vont s'approprier pour produire de nouvelles

normes (Schwartz et Durrive, 2009). Le processus d'exclusion / inclusion est une possibilité de créer une relation de réversibilité entre une classe ordinaire et une classe d'une structure d'adaptation scolaire, et entre milieu scolaire ordinaire et milieu spécialisé. C'est une occasion pour les enfants en situation de handicap de naviguer d'un milieu à un autre, sans les enfermer de manière définitive dans l'un de ces milieux, comme l'explique le directeur pédagogique de l'EREA pour une autre jeune fille :

On a une autre jeune qui a quitté le lycée. Elle est revenue. Pareil, dysphasie expressive pour elle. Pour autant, elle est arrivée ici comme valide. Elle n'a même pas de « notif ». Elle est entrée comme valide, mais en [section de l'EREA] alors que la [section du lycée] existe à côté. C'est bancal au possible. (ET/ind/dir/2)

Cette relation de réversibilité est facilitée par une stratégie de gestion des flux d'entrées et de sorties, mise en œuvre par l'EREA. C'est ce qu'explique l'un des enseignants de l'EREA :

Et puis [l'EREA] a tout à y gagner aussi dans ses effectifs à garder ces élèves-là. Nous, quand on parle d'inclusion. Ce qui est noté en tant qu'inclusion dans nos effectifs, ce sont les élèves qui, après avoir eu un diplôme poursuivent leur scolarité en dehors de l'EREA tout en ayant encore un pied dans l'EREA, pour des raisons pratiques, de soins, d'hébergement. On a plusieurs élèves comme ça. (ET/ind/ens/4)

Cette stratégie de gestion des flux par l'EREA se combine et coïncide avec la stratégie des accompagnants d'obtenir des moyens supplémentaires pour l'inclusion d'Éloïse, et constitue alors une belle opportunité pour elle de bénéficier du centre de soins de l'établissement, comme l'explique sa mère :

Je me suis renseignée au niveau de l'EREA et comme je discutais avec son prof d'internat. Enfin, c'est le référent de l'internat, le responsable de l'internat. Il me disait qu'Éloïse est tombée au bon moment parce qu'à un moment donné, ils seront positionnés sur des enfants qui auront des problèmes de dys. (ET/ind/par/1)

Les accompagnants vont donc négocier « pied à pied avec le réel » (Durrive, 2015, p. 135), mais le processus d'exclusion / inclusion n'est cependant pas sans risques pour l'EREA comme l'explique le directeur pédagogique :

Là dans le cas de cette jeune, c'est ni plus ni moins que ça. Ils ont fini par lâcher avant qu'il y ait recours. Madame Berthot avait été saisie, etc. Et c'est là que l'on nous a très clairement rappelé « l'EREA, ne vous prononcez pas ». Parce que c'est vrai que l'on a eu tendance quelque part à un petit peu appuyer ce dossier. Moi, j'ai vu la famille deux fois, trois fois. (ET/ind/dir/2)

### ***Un processus créateur de sens et d'efficacité***

Le processus d'exclusion / inclusion peut être appréhendé comme un processus de création du lien social et d'affiliation au cours duquel des accompagnants construisent peu à peu des liens avec d'autres accompagnants d'une inclusion

scolaire. De la nouveauté est créée en s'éloignant toujours un peu plus de la situation d'inclusion dans sa version initiale (Durrive, 2015). Éloïse est ainsi la première élève « dys » à bénéficier de ce lien entre lycée et EREA comme l'explique sa mère : « Éloïse, c'est la première apparemment avec les dys » (ET/ind/par/1). Les accompagnants ne peuvent pas éviter les obstacles et les contraintes liés à l'inclusion scolaire, mais ils peuvent « les gouverner, en gardant l'initiative interne au jeu des contraintes » (Durrive, 2015, p. 136). Les situations d'inclusion sont ainsi une belle opportunité pour les accompagnants de développer et négocier des compétences en matière inclusive. Ils peuvent faire preuve de plus ou moins « d'ingéniosité » pour accueillir et scolariser un enfant en situation de handicap (Durrive, 2015). Le processus d'exclusion / inclusion doit cependant faire sens pour eux. Le sens de l'action est « le rapport de valeur que le sujet instaure entre cette action et ses autres activités possibles » (Clot, 2008, p. 140). Les accompagnants sont soumis à des dilemmes, et ces dilemmes rendent compte du lien entre ce que l'accompagnant se fixe comme buts à atteindre, et les mobiles qui le poussent à subvertir les règles inclusives pour mieux les négocier auprès des autres accompagnants. Les accompagnants ont ainsi la possibilité de subvertir les ressources du processus d'inclusion scolaire « de leur fonction officielle ou plutôt [développer] ces fonctions pour réaliser, malgré tout, l'activité [d'accompagnement] inobservable du sujet » (Clot, 2017, p. 92). Le travail humain ne peut d'ailleurs pas longtemps se priver « des pulsations d'un idéal » qui sont peut-être « l'une des racines profondes de cette efficacité 'malgré tout' si difficile à cerner » (Clot, 2008, p. 118). L'inclusion scolaire est orientée par un positionnement en valeur (Durrive, 2015). Ce positionnement est fait des préférences et des rejets des accompagnants en matière inclusive. Il est constitué par leur manière à eux d'ordonner les priorités inclusives, et de reconnaître l'essentiel de l'accessoire quand ils incluent Éloïse. Ils s'engagent dans ce processus d'exclusion / inclusion en faisant preuve d'une efficacité malgré tout que l'on peut qualifier de « travail d'ingéniosité compensatoire » (Clot, 2008). Ce travail d'ingéniosité compensatoire leur permet de faire ce qui doit être fait, malgré les obstacles toujours inattendus produits par l'organisation scolaire elle-même. Le sens de l'activité d'accompagnement et la recherche de son efficacité par les accompagnants rendent compte de la qualité de l'organisation collective à accueillir, et à scolariser un enfant en situation de handicap (Clot, 2008).

## CONCLUSION

Les accompagnants, confrontés à l'organisation de l'inclusion scolaire par le ministère de l'Éducation nationale français, transforment des contraintes en ressources pour agir malgré tout (Yvon et Clot, 2001). Ces transformations sont la source de « détournements des instruments et des normes de travail » par les accompagnants de leur fonction première (Yvon et Clot, 2001, p. 64). Le processus d'exclusion / inclusion apparaît comme une suite de renormalisa-

tions que l'on peut définir comme « une (re)-disposition de l'ensemble de son 'soi' pour traiter de façon non standardisable cette dimension de rencontre » (Schwartz, 2014, p. 4). L'analyse du processus d'exclusion / inclusion peut aider à conceptualiser le phénomène de l'inclusion scolaire, en analysant l'activité des accompagnants quand ils sont confrontés à une situation d'inclusion. Les accompagnants apparaissent comme la source autant positive que négative du processus d'exclusion / inclusion. Le continuum « normalisation / dénormalisation » théorisé par Pekarsky (1981, cité dans Rousseau, 2015), sur lequel les accompagnants se placent en fonction de leurs croyances et de leurs pratiques, renvoie le processus d'exclusion / inclusion à une logique de dénormalisation dans laquelle seul l'effort collectif des accompagnants mène vers une solution humainement acceptable (Rousseau, 2015). L'inclusion fait sens pour les accompagnants et les différences individuelles deviennent partie intégrante de la norme inclusive que les accompagnants acceptent ensemble de renormaliser pour la rendre opérante (Rousseau, 2015). Loin d'aspirer au placement des enfants en situation de handicap dans l'environnement le plus normalisant possible, le processus d'exclusion / inclusion modifie la perception des différences individuelles des enfants (Rousseau, 2015). Il renseigne du même coup sur la compétence des accompagnants à s'adapter aux besoins individuels de chaque enfant (Rousseau, 2015). Cette compétence s'analyse alors dans le travail de la norme inclusive en vue de réaliser une inclusion plus qualitative, et surtout plus efficace. Placés dans un lieu de contraintes, les accompagnants doivent se débrouiller, et ils le font en fonction du contexte qui est le leur, de leur histoire, et du collectif dans lequel ils s'insèrent (Champy-Remoussenard, 2014). Ce processus permet de comprendre comment et pourquoi ils négocient une « direction » dans l'interaction avec leur environnement inclusif (Durrive, 2015). Des choix multiples sont possibles et, dans ce contexte, la subversion de la norme rend compte de la maîtrise et de l'initiative des accompagnants sur les contraintes inclusives. L'intérêt est alors de mieux comprendre comment ils arrivent à maintenir, et développer une marge d'autonomie par rapport aux contraintes des situations d'inclusion rencontrées. Les résultats de cette recherche ont pour autant une limite, car ils s'appuient sur l'analyse d'une seule et unique étude de cas. Ces résultats ne permettent pas de généraliser le processus d'exclusion / inclusion, mais ils ouvrent une perspective heuristique. L'enjeu serait de multiplier des analyses par étude de cas dans d'autres EREA, voire dans d'autres établissements du milieu spécialisé, car lorsque les professionnels subvertissent les règles, c'est souvent pour effectuer au mieux la tâche qui leur a été confiée, « dans le contexte qui leur est donné et en dépit des failles, des aléas, des insuffisances de l'organisation du travail » (Champy-Remoussenard, 2014, p. 44). Cette subversion de la norme qui renseigne sur la compétence des accompagnants à inclure de manière qualitative, est une relation entre contrainte et initiative, dans laquelle se joue la question de la « créativité » des accompagnants à inclure. Cette créativité est à comprendre comme la possibilité de se rendre maître de la contrainte inclusive, afin de

la gouverner pour la mettre au service du projet d'inclusion d'un enfant en situation de handicap (Durrive, 2015). L'enjeu est ainsi de mieux comprendre la manière dont l'école française peut se réinventer dans le paradigme inclusif.

## NOTES

1. Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) sont des dispositifs pour la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le premier et le second degré de l'enseignement français. Elles accueillent des enfants avec un handicap intellectuel, des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, un trouble du spectre de l'autisme, un handicap moteur, un handicap auditif, un handicap visuel, et des troubles combinés (plurihandicap ou maladies invalidantes).
2. Les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) sont des dispositifs de scolarisation dans le premier niveau de l'enseignement du second degré français qui scolarisent des enfants ayant des difficultés scolaires graves et durables ou des troubles du comportement. Cette structure est similaire aux institutions ou classes spécialisées accueillant des élèves ayant des troubles du comportement, ou d'apprentissage au Québec.
3. Les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) sont des établissements du second degré de l'enseignement public français accueillant des enfants qui rencontrent de grandes difficultés scolaires et sociales, ou qui rencontrent des difficultés liées à leur situation de handicap (handicap moteur ou handicap visuel par exemple). Leur particularité est de posséder un internat éducatif. Le regroupement de services des EREA s'apparente aux institutions spécialisées au Québec avec un regroupement de professionnels spécialisés.
4. Des pseudonymes sont utilisés dans le cadre de cet article pour préserver l'anonymat des personnes. Ces dernières étaient volontaires, et elles pouvaient se retirer à n'importe quelle étape de l'enquête sans préjudice.
5. Il existe une Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) dans chaque département français, et elles ont été créées par la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Elles ont en charge le suivi et l'accompagnement des personnes handicapées. Les familles d'enfants en situation de handicap ont la possibilité de saisir la MDPH afin que soit rédigé et mis en œuvre un projet personnalisé de scolarisation (PPS) qui a pour fonction de garantir une cohérence d'ensemble du parcours de l'enfant en situation de handicap. Ce PPS est élaboré par une équipe pluridisciplinaire d'évaluation (EPE) de la MDPH sur la base de besoins identifiés par l'école et la famille. Sur la base du PPS proposé par l'EPE, la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) prend alors des décisions concernant l'accueil et la scolarisation d'un enfant en situation de handicap. La MDPH peut ainsi se prononcer sur l'orientation d'un enfant vers le milieu scolaire ordinaire, un dispositif d'adaptation du milieu scolaire ordinaire, ou une structure médico-sociale du milieu spécialisé (Décret n° 2014-1485 du 11 décembre 2014).
6. Les verbatim(s) ont été codés de la manière suivante. Nous indiquons dans un premier temps la nature de l'enquête menée (ET pour notre enquête de terrain de septembre 2015 à mai 2017). Dans un second temps, nous indiquons le type d'entretien (« ind » pour un entretien individuel). Ensuite, nous indiquons la catégorie de l'acteur interviewé (« ens » pour enseignant, « dir » pour un personnel d'encadrement, « par » pour un parent d'enfant en situation de handicap et « ref » pour un référent en charge du suivi de la scolarisation des enfants en situation de handicap). Pour finir, nous numérotions les entretiens de 1 à 4.

## RÉFÉRENCES

- Albarelo, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation. Proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd., p. 158-224). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Barton, L. et Armstrong, F. (dir.). (2007). *Policy, experience and change: Cross cultural reflections on inclusive education*. Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Becker, H. S. (2010). *Les mondes de l'art* (3<sup>e</sup> éd., traduit par J. Bouniort). Paris, France : Éditions Flammarion.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales* (2<sup>e</sup> éd., traduit par J. Mailhos et révisé par H. Peretz). Paris, France : Éditions La Découverte et Syros.
- Bélanger, N. et Duchesne, H. (2010). *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, R. (dir.). (1993). *La misère du monde*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Callon, M. (1999). Ni intellectuel engagé, ni intellectuel dégaïté : la double stratégie de l'attachement et du détachement. *Sociologie du travail*, 41, 65-78.
- Champy-Remoussenaud, P. (dir.). (2014). *En quête du travail caché. Enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Toulouse, France : Éditions Octarès.
- Clot, Y. (2017). *Travail et pouvoir d'agir* (2<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2008). *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie* (3<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Éditions La Découverte.
- de Gaulejac, V., Hanique, F. et Roche, P. (dir.). (2007). *La sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques*. Toulouse, France : Éditions Éres.
- Décret n° 2014-1485 du 11 décembre 2014 portant diverses dispositions relatives à la scolarisation des élèves en situation de handicap (2014). Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029884555&categorieLien=id>
- Doré, R., Wagner, S., Brunet, J. P. et Bélanger, N. (1998). *L'intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces canadiennes et territoires du Canada* [Rapport de recherche]. Montréal, QC : Université du Québec à Montréal.
- Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J. P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal, QC : Éditions Logiques.
- Dupont, H. (2015). La loi de 2005 et l'accessibilité scolaire : une certaine ambiguïté. Dans J. Zaffran, *Accessibilité et handicap* (p. 235-248). Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Durrive, L. (2015). *L'expérience des normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*. Toulouse, France : Éditions Octarès.
- Ebersold, S., Plaisance, É. et Zander, C. (2016). *Conférence de comparaisons internationales. Rapport scientifique. École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Paris, France : Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Ebersold, S. (2015). Scolarité, accessibilité et inégalités. Dans J. Zaffran (dir.), *Accessibilité et handicap* (p. 79-208). Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Falzon, P. (2013). *Ergonomie constructive*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Gombert, A. et Guedj, D. (2011). L'inclusion en classe ordinaire des élèves en situation de handicap. Quel(s) changement(s) de pratiques pédagogiques et d'identité professionnelle chez les enseignants? *Travail et formation en éducation*, 8, 2-11.

- Gossot, B. (2005). La France vers un système plus inclusif? *Reliance*, 16(2), 31-33.
- Lantheaume, F. (2014). Dimensions cachées du travail : ressource et obstacle face aux épreuves de la sur-prescription. Exemple de professionnels de l'éducation. Dans P. Champy-Remoussenard (dir.), *En quête du travail caché. Enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques* (p. 53-66). Toulouse, France : Éditions Octarès.
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. (2005). Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000809647&categorieLien=id>
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. (2013). Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2019). *Circulaire de rentrée 2019. Note de service n° 2019-087 du 28 mai 2019*. Repéré à [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=142385](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=142385)
- Olivier de Sardan, J. P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Bruylant-Academia.
- Pelgrims, G. et Perez, J. M. (dir.). (2016). *Réinventer l'école? Politiques, conceptions et pratiques inclusives*. Toulouse, France : Éditions de l'INSHEA et Champ social.
- Peters, S. (2007). Inclusion as a strategy for achieving education for all. Dans L. Florian (dir.), *The SAGE handbook of special education* (p. 117-130). Londres, Angleterre : SAGE.
- Plaisance, É. (2010, septembre). *L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative. Le cas français*. Communication présentée au congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Genève, Suisse. Repéré à <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-oraux/premiers-auteurs-en-p/Leducation%20inclusive.pdf>
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Éditions Dunod.
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Desmarais, M. É. et Desmarais, K. (2017). Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques : une métasynthèse. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(1), 21-40.
- Rousseau, N. (dir.). (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd.). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Schwartz, Y. (2014). Préface : voir le travail. Dans P. Champy-Remoussenard (dir.), *En quête du travail caché. Enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques* (p. 1-9). Toulouse, France : Éditions Octarès.
- Schwartz, Y. et Durrive, L. (dir.). (2009). *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine* (vol. 2). Toulouse, France : Éditions Octarès.
- Schwartz, Y. (2004). La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible. *L'Homme & la société. Revue internationale de recherches & de synthèses en sciences sociales*, 152-153(2), 47-77.
- Thuderoz, C. (2010). *Qu'est-ce que négocier? Sociologie du compromis et de l'action réciproque*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Ville, I., Fillion, E. et Ravaud, J. F. (2014). *Introduction à la sociologie du handicap. Histoire, politiques et expérience*. Bruxelles, Belgique : Éditions de Boeck.
- Yvon, F. et Clot, Y. (2001). Le travail en moins. Une approche psychologique de l'activité. *Cités*, 8(4), 63-73.
- Zaffran, J. (dir.). (2015). *Accessibilité et handicap*. Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés?* Paris, France : Éditions La Découverte.

OLIVIER KHEROUFI-ANDRIOT est doctorant en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Lille, membre du Centre interuniversitaire CIREL (équipe Proféor). Il analyse l'inclusion scolaire dans le système éducatif français du point de vue de l'activité des acteurs au niveau microsystémique de la classe et de l'établissement scolaire. Il est également enseignant-formateur à l'École supérieure du professorat et de l'éducation Lille Nord-de-France dans laquelle il intervient principalement au niveau de la formation initiale des enseignants du premier degré de l'enseignement français. [olivier.kheroufiandriot.etu@univ-lille.fr](mailto:olivier.kheroufiandriot.etu@univ-lille.fr)

OLIVIER KHEROUFI-ANDRIOT is a doctoral student in education and training at the Université de Lille and a member of the CIREL interuniversity center (Proféor team). He analyzes school inclusion in the French education system from the point of view of the activity of the actors at the microsystemic level of the class and the school. He is also a teacher-trainer at the l'École supérieure du professorat et de l'éducation Lille Nord-de-France (Lille Nord-de-France Higher School of Teaching and Education), where he is mainly involved in the initial training of primary school teachers in the French education system. [olivier.kheroufiandriot.etu@univ-lille.fr](mailto:olivier.kheroufiandriot.etu@univ-lille.fr)

# ADVOCACY DE PARENTS D'ENFANTS AYANT UN TROUBLE DU DÉVELOPPEMENT ET MÉCANISMES D'EXCLUSION PRÉSCOLAIRES ET SCOLAIRES : ÉTUDE DE PORTÉE

CÉLINE CHATENOU *Université du Québec à Montréal*

DELPHINE ODIER-GUEDJ *Monash University*

SOPHIE CAMARD, MÉLINA RIVARD *Université du Québec à Montréal*

HEATHER ALDERSEY *Queen's University*

ANN TURNBULL *University of Kansas*

**RÉSUMÉ.** Cette étude de portée dresse un portrait de la littérature scientifique actuelle sur les activités d'*advocacy* déployées par les parents d'enfants ayant un trouble du développement au sein des systèmes éducatifs en marche vers l'inclusion. Vingt-deux articles scientifiques ont été retenus et analysés, démontrant que ces parents font face à un double mécanisme d'exclusion : relativement au droit de leur enfant à l'éducation pour tous et relativement à leur propre droit de participation au sein de l'équipe éducative. Pour contrer ce phénomène, il est question de s'appuyer sur un modèle partenarial de relation entre les familles et les intervenants.

## ADVOCACY AMONG PARENTS OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES AND EXCLUSION MECHANISMS WITHIN PRESCHOOL AND SCHOOL: A SCOPING REVIEW

**ABSTRACT.** This scoping review draws a portrait of current literature in the field of early childhood on parents' advocacy against exclusion mechanisms still frequently experienced by their children with a developmental disability in our education systems which seek to be more inclusive. Twenty-two journal articles have been selected, demonstrating that parents face a twofold exclusion process. On the one hand, they fight for their children's right to an inclusive education and, on the other hand, for their own right to fully and actively be part of the educational team. In order to push back against this phenomenon, one can rely on a model of partnership between families and service providers.

Depuis près de 30 ans, nombreuses sont les études en éducation décrivant la place essentielle des parents pour favoriser le développement et les apprentissages des enfants ayant un trouble du développement (ci-après TD), comme la déficience intellectuelle, le trouble du spectre de l'autisme ou encore le trouble neuro-développemental du langage (Chatelanat, 2003; Ferguson, 2002). Les écrits soulignent également leur rôle clé dans la mise en place de réformes visant plus de justice sociale et d'équité pour leur enfant au sein des systèmes éducatifs (Gofen et Blomqvist, 2014).

Les parents d'enfants ayant un TD se révèlent être un groupe influant sur le plan politique en questionnant la légalité d'environnements et de programmes éducatifs ségrégués et en se constituant en véritables défenseurs du droit à l'éducation pour tous les enfants (Itkonen, 2009). Ils sont ainsi promoteurs de changements sociaux majeurs (Office des personnes handicapées du Québec [OPHQ], 2009). Plusieurs d'entre eux se sont d'ailleurs engagés avec succès dans des actions légales pour permettre à leur enfant de bénéficier d'interventions de qualité dans un environnement commun à leurs pairs sans handicap, hors de l'école ou hors de la classe spécialisée (Porter et Richler, 1991; Shepherd et Waddell, 2015).

Cet article propose de se pencher sur les paroles et les actes de ces parents dévoilés dans les écrits scientifiques des huit dernières années se rapportant spécifiquement à ce qui est nommé en anglais comme *advocacy*<sup>1</sup> parentale à une période où le paradigme inclusif tend à être implanté mondialement (Dovigo, 2017). Difficilement traduisible en français, ce terme sera défini dans un premier temps comme les actions conduites par les parents pour défendre les droits et intérêts de leur enfant. Ainsi, par le prisme des écrits scientifiques récents ayant révélé les actions d'*advocacy* parentale, l'article se veut une invitation à réfléchir sur la situation des enfants ayant un TD et les mécanismes d'exclusion dont ils sont victimes au sein des systèmes éducatifs préscolaires et scolaires actuels, traversés par des injonctions politiques fortes et multiples visant leur évolution vers plus de justice sociale et d'équité (Prud'homme, Duchesne, Bonvin et Vienneau, 2016).

Dans cette visée seront d'abord décrits l'état actuel des systèmes éducatifs relativement à ces enfants et les mécanismes d'exclusion institutionnels dont ils sont fréquemment victimes. Ensuite, nous préciserons ce qui est entendu actuellement dans la littérature scientifique internationale par le terme d'*advocacy* parentale, pour enfin présenter et discuter les contenus des articles scientifiques reflétant les recherches qui se sont penchées sur les actions d'*advocacy* parentale en contexte éducatif préscolaire et scolaire.

## ÉDUCATION INCLUSIVE ET MÉCANISMES D'EXCLUSION DES ENFANTS AYANT UN TD

Le paradigme de l'éducation inclusive, pilier de l'édifice des droits humains et du développement durable, repose sur un double précepte dont la visée commune est d'assurer la pleine participation de tous au sein de la communauté et de faire tomber les barrières qui l'empêchent (Booth et Ainscow, 2011). D'une part, ce paradigme renvoie à une remise en question de l'éducation séparée de certaines populations d'enfants qui ne doivent pas être « exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général » (Organisation des Nations unies [ONU], 2006, p 6). Il est lié à une remise en question d'une société et des systèmes éducatifs qui isolent certaines catégories

de personnes des autres, notamment par des mécanismes de ségrégation, tout au long de la vie (Odom et coll., 2004; Slee, 2011).

D'autre part, l'éducation inclusive vient interroger les systèmes éducatifs actuels sur les moyens mis en place pour réduire les inégalités croissantes mondialement (Kearney et Kane, 2006; Trépanier et Labonté, 2014). Elle réfère à des axes de transformation majeurs en cours, au niveau de l'organisation des services préscolaires et scolaires, de la valorisation de la diversité et d'une meilleure collaboration entre les acteurs de la communauté (Prud'homme et coll., 2016).

Cependant, si les conduites à suivre pour favoriser l'avènement d'une communauté éducative inclusive sont relativement bien définies et circonscrites dans les politiques et discours scientifiques, plusieurs écueils sont vécus sur le terrain éducatif et révélés au travers des écrits sur des populations, dites plus vulnérables, comme c'est le cas pour les enfants ayant un TD. Ces derniers vivent fréquemment en situation d'exclusion sociale (Gray, 2018), processus complexe et multidimensionnel basé sur un manque d'accès aux ressources, droits et services offerts à la majorité des autres membres de la société (Levitas et coll., 2007). Au sein des contextes éducatifs actuels, ils se retrouvent victimes de ce processus, résultant de l'articulation entre leurs caractéristiques développementales particulières et des mécanismes institutionnels d'exclusion récurrents (Chatenoud, Beauregard, Trépanier et Flanagan, 2016), mécanismes qu'il convient d'interroger pour mieux contrer (Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion [CEPE], 2014).

Un des mécanismes principaux de l'exclusion sociale renvoie à la notion de ségrégation scolaire, les enfants ayant un TD étant alors largement orientés dès leur entrée à l'école vers la classe ou l'école spécialisées, perçues comme la réponse la plus adaptée à leurs besoins (Smith, 2007), ceci alors qu'ils sont plus nombreux à avoir accès à des milieux de garde préscolaires inclusifs (Guralnick, Neville, Hammond et Connor, 2008). Outre cet état liminal dans lequel ils sont placés, ces enfants sont également victimes d'autres mécanismes d'exclusion processuels ou dynamiques, qui se cumulent dans le temps, peuvent avoir des effets à long terme et empêchent leur réussite éducative et scolaire (Stenseng, Belsky, Skalicka, Wichstrøm, 2015). À ce titre, la collaboration entre les différents acteurs (professionnels, comme parents), l'accessibilité pédagogique et didactique aux savoirs partagés aux différentes étapes de leur trajectoire éducative ainsi que l'arrimage des services et interventions spécialisés avec les programmes et approches dispensés dans les milieux de vie naturels de l'enfant (famille, milieu de garde, classe ordinaire) semblent largement insuffisants (Lindsay, Proulx, Thomson et Scott, 2013; Quintero et McIntyre, 2011; Rivard, Terroux et Mercier, 2014). Dans l'ensemble, les enfants ayant un TD bénéficient encore trop rarement d'un environnement éducatif sécurisant leur permettant l'actualisation de leur plein potentiel de développement et d'apprentissage auprès de leurs pairs sans handicap, favorisant leur bien-être

et les conduisant vers une qualification de fin de scolarité (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse [CDPDJ], 2018). Afin de lutter contre ces situations d'exclusion sociale, depuis un certain nombre d'années, l'*advocacy* est perçue sur le plan mondial comme une dimension essentielle à considérer pour favoriser l'équité dans les secteurs de la santé et de l'éducation (Jackson et Saltman, 2011; O'Brien, 2017).

#### ADVOCACY PARENTALE : UNE NOTION AUX DIMENSIONS MULTIPLES

La littérature scientifique pionnière en matière des droits des enfants ayant un TD décrivait l'*advocacy* comme « une action qui vise à donner une voix plus importante et du pouvoir aux citoyens » (Wolfensberger, 1977, p. 2). Plus tard, la notion d'*advocacy* parentale, étroitement associée à la loi *Individuals with Disabilities Education Act* ou IDEA (1997) aux États-Unis, établit les parents comme partenaires à part entière dans tout projet éducatif lié à leur enfant. Le cadre légal est alors fort en matière de droits des parents et des mesures spécifiques de médiation sont associées en cas de mésentente avec les intervenants (Turnbull, Turnbull, Erwin, Soodak et Shogren, 2015). Il est question ici de pratiques parentales d'*advocacy* légales relativement bien documentées dans les écrits scientifiques états-uniens, mais qui se font plus rares dans d'autres pays (Camard, 2018).

Au-delà de ces actions formelles d'*advocacy* parentale en lien avec le recours en justice et associées au langage des lois, l'*advocacy* renvoie aussi à des actions plus informelles que les parents déploient pour exprimer leurs insatisfactions et trouver des solutions face à une organisation et une offre de services problématique et déficitaire pour répondre aux besoins de leur enfant ayant un TD (Wang, Mannan, Poston, Turnbull et Summers, 2004). Les chercheurs décrivent alors l'*advocacy* au travers d'actions telles que faire du bénévolat dans l'école ou s'engager dans une militance associative (Balcazar, Keys, Bertram et Rizzo, 1996; Wang et coll., 2004). Ainsi, l'*advocacy* parentale est définie : 1) comme un continuum de pratiques diverses et variées dans lesquelles les familles s'engagent par des actions formelles (recours en justice ou à une forme de procédure légale) et informelles (pratiques quotidiennes des parents auprès des intervenants); 2) de manière individuelle ou collective et 3) afin de faire respecter les droits fondamentaux de leur enfant, dont celui de bénéficier dès leur plus jeune âge d'un environnement éducatif inclusif (Burke et Goldman, 2015; Hutchinson et coll., 2014; Resch et coll., 2010; Ryan et Cole, 2009)

Au regard de ces apports et constats, l'intention sous-jacente à notre revue des écrits est d'exposer comment se manifeste l'*advocacy* des parents de jeunes enfants ayant un TD en lien avec les mécanismes d'exclusion dont leur enfant est victime au sein des systèmes éducatifs préscolaires et scolaires actuels. En d'autres termes, dans des environnements éducatifs où les discours associés à l'éducation inclusive ne sont pas suivis d'actions effectives, que nous révèlent les articles scientifiques portant sur l'*advocacy* des parents des enfants ayant un TD?

## MÉTHODE

La revue des écrits a été conduite en suivant la méthode d'étude de portée, proposée par Arksey et O'Malley (2005) ainsi que ses cinq étapes constitutives. Cette méthode permet d'explorer les écrits scientifiques récents à la lumière de thèmes intimement reliés à notre questionnement de recherche, tout en faisant ressortir des pistes pour de futures recherches (Arksey et O'Malley, 2005).

### *Étape 1. Identification des objectifs de l'étude de portée*

Les objectifs spécifiques découlant de notre questionnement général sont de dresser un portrait systématique des écrits scientifiques récents portant sur les activités d'*advocacy* parentale d'enfants ayant un TD d'âge préscolaire et scolaire et d'analyser cette littérature en fonction des mécanismes d'exclusion qui touchent les enfants ayant un TD dans les environnements éducatifs actuels, tant sur le plan de la ségrégation éducative que de la réponse ciblée à leurs besoins et à ceux de leur famille par une réorganisation des services et des acteurs.

### *Étape 2. Identification des recherches pertinentes*

Afin de rapporter les activités parentales de défense des droits, des besoins et des intérêts des jeunes enfants ayant un TD, la phrase advoca\* AND (Any Field: parent\* OR Any Field: famil\*) AND (Any Field: disab\* OR Any Field: "special needs" OR Any Field: ASD OR Any Field: autis\*) a été entrée dans les bases de données PsychInfo, ERIC et ÉRUDIT (avec une version française de la phrase). Cette phrase a été établie en s'appuyant sur les mots clés et descripteurs d'une revue des écrits antérieure qui cherchait à comprendre spécifiquement l'*advocacy* des parents de jeunes enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) (Chatenoud, Odier-Guedj et Camard, 2018). À l'aide de cette procédure, 421 études publiées entre 2010-2017 ont été identifiées; leurs titres et résumés ont été téléchargés sur un logiciel de base de données (EndNote) en vue de leur traitement.

### *Étape 3. Sélection des études*

Un premier tri des études a été accompli par une évaluatrice étudiante qui s'est basée sur les critères de sélection stricts générés en équipe (voir Tableau 1). Lorsqu'une quarantaine d'articles potentiels ont été retenus, ils ont été envoyés pour un second tri à une deuxième évaluatrice, en fonction des mêmes critères de sélection et en s'appuyant, cette fois, sur une analyse plus approfondie des textes, en plus des résumés et des titres. Au terme de cette démarche, 22 textes scientifiques ont été retenus.

### *Étape 4. Compilation des données*

Afin de dresser un portrait général des études, les 22 articles ont été compilés dans un tableau synthèse (voir Tableau 2 dans la section Résultats).

TABLEAU 1. Critères de sélection des études

Critères	Description
Intérêt	L'objet « advocacy » des parents d'enfants d'âge préscolaire et scolaire ayant un trouble du développement
Population	Parents, mères, pères, gardiens légaux Enfants diagnostiqués avec un trouble du développement Enfants dans un système éducatif préscolaire ou scolaire
Devis et type	Tous devis Études n'appartenant pas au champ médical ou psychanalytique
Autres critères	Articles évalués par les pairs Datés entre 2010 et 2017 Français ou anglais

### Étape 5. Analyse et description des données

Pour faire suite à notre questionnement général et à nos objectifs spécifiques de recherche, les articles ont été analysés afin d'en extraire les contenus associés aux activités d'*advocacy* des parents d'enfants ayant un TD, énoncés clairement comme tels par les auteurs des études. Cette étape a aussi été effectuée en lien avec le continuum d'activités incluses dans la définition de l'*advocacy* parentale.

En deuxième étape, les auteurs ont analysé les contenus retenus en s'appuyant sur ce qui est connu dans la littérature scientifique se rapportant à l'éducation inclusive et aux mécanismes d'exclusion touchant les enfants ayant un TD. L'attention a été portée sur les sections des textes reflétant des situations d'*advocacy* parentale liées soit à un placement éducatif ségrégué de l'enfant (non commun à ses pairs sans handicap), soit à la perception par les parents d'un manque de services dispensés de manière individualisée et adaptée pour ces enfants. Cette étape déductive de notre étude nous a permis de mettre en valeur des unités de sens issues de la revue attachées aux deux premiers thèmes de nos résultats ci-dessous, soit : thème 1. Les parents contre les mécanismes de ségrégation éducative; thème 2. Les parents en quête de ressources spécialisées.

Enfin, la relecture des contenus de textes nous a permis de faire ressortir deux catégories émergentes dans notre étude de portée sur les pratiques d'*advocacy* parentale, qui constituent les thèmes 3 et 4 des résultats. L'une d'elles renvoie aux difficultés vécues par les parents dans leur relation avec les intervenants et au fait qu'ils soient eux-mêmes victimes d'exclusion (thème 3, voir résultats). L'autre catégorie regroupe, pour sa part, des séquences de textes reflétant des efforts conséquents de la part des parents pour acquérir dès les premiers contacts avec les intervenants préscolaires et scolaires un niveau de connaissances et de compétences leur permettant de déployer les activités d'*advocacy* ciblées. Il est ici question de parents contraints à s'éduquer (thème 4, voir résultats) pour naviguer dans un système de soins et de services complexe. Certains contenus des études ont permis d'alimenter l'une ou l'autre des quatre thématiques de la revue des écrits, les catégories étant ainsi non mutuellement exclusives.

RÉSULTATS

*Description des caractéristiques des études retenues*

Le Tableau 2 présente les principales caractéristiques des 22 articles scientifiques retenus.

Parmi les 22 articles, 15 (68 %) ont des devis de recherche de type qualitatif, quatre (18 %) des devis de type quantitatif, deux (9 %) des devis mixtes et une étude (5 %) s'apparente davantage à un essai. Les échantillons varient entre un et 1 087 participants. La majorité des études, soit 16 (73 %) ont été menées aux États-Unis, cinq (22 %) au Canada et une (5 %) dans les deux pays. Neuf études (41 %) portent exclusivement sur des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), les 13 autres (60 %) élargissant à d'autres diagnostics, mais incluant aussi le TSA. Seules deux études (9 %) portent exclusivement sur des enfants scolarisés en contexte ordinaire, tandis qu'une seule (5 %) porte sur des enfants scolarisés exclusivement en contexte spécialisé, 10 (45 %) portent sur une scolarisation tous types confondus et enfin neuf (41 %) ne spécifient pas le type de scolarisation.

**TABLEAU 2. Études portant sur l'advocacy parentale**

Auteurs, année	Informations participants					Âge	DEVIS Méthode
	n =	Pays	Scolarisation	Diagnostic			
				TSA	Autre		
1 Boucher-Gagnon, Des Rivières-Pigeon et Poirier, 2016	18	CAN	ORD	X		5-9	QUAL Entretiens semi-dirigés
2 Burke, Magaña, García et Mello, 2016	49	É-U	tous	X		3-19	QUANT Programme+ questionnaire
3 Burke et Goldman, 2015	507	É-U	tous	X		3-21	QUANT Questionnaire
4 Burke, Chan et Neece, 2017	26	É-U	tous		X	2.5-5	QUAL Programme+ entretiens semi-dirigés
5 Burke et Hodapp, 2014	965	É-U	tous		X	3-22	QUANT Questionnaire
6 Burke et Hodapp, 2016	1087	É-U	tous		X	3-22	MIXTE Questionnaire
7 Mueller et Buckley, 2014	20	É-U	NS		X	1-24	QUAL Entretiens semi-dirigés
8 Hutchinson et coll., 2014	3	CAN	ORD		X	5	QUAL Entretiens et observations
9 Kim, Cavaretta et Fertig, 2014	NS	É-U	NS	X		NS	ESSAI

(suite)

TABLEAU 2. Études portant sur l'advocacy parentale (suite)

Auteurs, année	Informations participants					Âge	DEVIS Méthode
	n =	Pays	Scolarisation	Diagnostic			
				TSA	Autre		
10 Lalvani, 2012	33	É-U	tous		X	4-14	QUAL Entretiens semi-dirigés
11 McCloskey, 2010	1	É-U	SPÉ		X	4	QUAL Entretiens semi-dirigés
12 Mulligan, Mac-Culloch, Good et Nicholas, 2012	10	CAN	NS	X		4.8 (moyenne)	QUAL Entretiens semi-dirigés
13 Neely-Barnes, Graff, Roberts, Hall et Hankins, 2010	45	É-U	NS		X	1-21	QUAL Entretiens de groupe semi-dirigés
14 Pfeiffer, Piller, Giazoni-Fialko et Chainani, 2017	10	É-U	NS	X		4-8	QUAL Entretiens semi-dirigés
15 Resch et coll., 2010	40	É-U	tous		X	NS	QUAL Entretiens de groupe semi-dirigés
16 Rubenstein, Schelling, Wilczynski et Hooks, 2015	11	É-U	NS	X		4-15	QUAL Entretiens semi-dirigés
17 Ryndak, Orlando, Storch, Denney et Huffman, 2011	1	É-U	tous		X	NS	QUAL Entretiens semi-dirigés
18 Scorgie, 2015	28	CAN+ É-U	NS		X	3-26	QUAL Entretiens semi-dirigés
19 Shepherd et Waddell, 2015	39	CAN	NS	X		NS	QUAL Entretiens semi-dirigés
20 Siddiqua et Janus, 2017	10	CAN	tous		X	4-6	MIXTE Questionnaire + Entretiens semi-dirigés
21 Trainor, 2010	73	É-U	NS		X	NS	QUAL Entretiens de groupe semi-dirigés
22 Wright et Taylor, 2014	76	É-U	tous		X	0-6	MIXTE Questionnaire

NOTES. CAN : Canada; DI : déficience intellectuelle; DYSP : dyspraxie; É-U : États-Unis; NS : non spécifié; ORD : classe ordinaire; QUAL : devis de recherche qualitatif; QUANT : devis de recherche quantitatif; QC : Québec (province); SD : syndrome de Down; SPÉ : classe ou école spécialisée; TED : trouble envahissant du développement; TN : trouble neuro-développemental; TSA : trouble du spectre de l'autisme.

### Synthèse des résultats par thème

Dans l'ensemble, 11 études se rapportent au mécanisme de ségrégation éducative (thème 1), alors que 19 évoquent la recherche par les parents de ressources spécialisées (thème 2). Le mécanisme d'exclusion supplémentaire touchant non plus l'enfant au sein des systèmes éducatifs, mais également son parent

est présent au sein de 17 écrits (thème 3). Enfin, le thème 4, concernant la nécessité pour les parents de s'éduquer pour concrétiser leurs activités d'*advocacy*, se retrouve dans toutes les études, sans exception.

**Thème 1. Les parents contre les mécanismes de ségrégation éducative.** Les contenus des études renvoient principalement à des données qui reflètent des revendications des parents pour que leur enfant puisse être placé dans une classe maternelle dite ordinaire, au moment de son entrée à l'école (8, 10, 17, 22). D'autres données renvoient à des batailles que livrent les parents pour faire sortir leur enfant d'une classe qu'ils jugent « trop spécialisée » ou restrictive (22); ils s'inquiètent de la qualité de l'enseignement offert dans ce contexte et du peu de suivi du programme de formation (3, 7, 10).

Les écrits consultés révèlent aussi que plusieurs parents s'opposent largement aux discours et aux actions des professionnels (directions, enseignants, personnel de soutien, etc.) qui valorisent le placement de leur enfant en contexte spécialisé dès la maternelle (3, 15), spécifiquement lorsqu'il s'appuie uniquement sur la base du diagnostic médical (17, 18). En cas de refus de leur choix de placement éducatif, plusieurs parents décident de déménager pour que leur enfant puisse vivre des occasions de participation sociale stimulantes avec leurs pairs sans handicap au sein d'autres milieux éducatifs (16, 21). Dans ce même ordre d'idée, de nombreux parents évoquent la nécessité que leur enfant bénéficie d'un environnement éducatif commun à ses pairs sans handicap, afin qu'il puisse travailler des compétences comparables à ces derniers et bénéficier d'un enseignement qui augmente ses performances scolaires et son estime de soi (8, 10, 17, 18, 21).

De plus, plusieurs écrits rapportent les actions des parents qui militent afin d'éviter l'exclusion de leur enfant au niveau d'activités scolaires communes à tous les autres enfants au sein de l'école et hors de la classe (18, 21), comme à la cantine ou dans la cour d'école (15). Certains parents comparent l'exclusion scolaire de leur enfant à celle plus largement vécue dans la société (13, 18).

**Thème 2. Les parents en quête de ressources spécialisées.** En filigrane de ces premiers constats, les écrits dévoilent que, juste après l'annonce du diagnostic, étape importante et attendue, les parents réalisent le manque crucial de services disponibles pour leur jeune enfant (listes d'attentes interminables, critères d'admission rigides, etc.), tout comme le peu de suivi et de coordination des services suite aux interventions (12, 13). Ensuite, lors de la période de transition vers l'école, les parents doivent se battre pour que des services spécialisés ne soient pas retirés à leur enfant en grande difficulté (7, 8, 19, 20) ou pour prolonger leur utilisation (1, 15, 19) après l'entrée à l'école.

Plusieurs parents déplorent aussi le fait que leur enfant ne reçoive pas de services de soutien appropriés à leur développement (1, 13) ou que les moyens planifiés dans le plan d'intervention ne soient pas convoqués et mis en

place sur le terrain (9, 21). Les activités d'*advocacy* alors développées peuvent être individuelles, les parents agissant pour favoriser la réussite éducative et scolaire de leur propre enfant, mais aussi collectives, renvoyant alors aux manques associés à une plus large partie des enfants ayant un TD (7, 21) et visant des changements sociétaux majeurs (13, 21). Plus spécifiquement, les parents s'opposent au manque de services individualisés relatifs à différentes sphères de développement comportemental, social, cognitif, et aux contenus disciplinaires et communicationnels (1, 2, 4, 7, 8, 11, 14, 16, 17, 19). Plusieurs parents semblent aussi avoir à se battre pour obtenir du matériel spécialisé, comme du soutien technologique (7, 10), ou encore pour que leur enfant puisse bénéficier de transport adapté (20).

**Thème 3. Des parents eux-mêmes victimes d'exclusion.** Les données relatives aux activités d'*advocacy* parentale sont par ailleurs étroitement associées à un vocabulaire reflétant des situations d'adversité et de lutte des parents envers les intervenants et les systèmes de santé et d'éducation (7, 10, 13, 17, 18). Plusieurs parents évoquent être contraints à faire valoir leurs propres droits comme interlocuteurs principaux pour décider, dès le préscolaire, et tout au long du parcours scolaire, des meilleures options éducatives pour leur enfant (1, 21).

Certains déplorent ne pas être traités comme partenaires à parts égales lors des réunions de plan d'intervention (PI), vivre des relations intimidantes et se sentir souvent un « mouton noir » dans l'équipe de soutien pour l'enfant (3, 4, 6, 8, 10, 22). D'autres évoquent un manque flagrant de collaboration avec les intervenants et un déficit de transmission d'informations, spécialement lors de la rentrée à l'école et relativement au placement éducatif possible (6, 8), ou mettent de l'avant une discontinuité dans l'accessibilité aux données provenant d'un milieu non scolaire ou issues d'un PI antérieur en contexte scolaire (10, 12, 13, 16, 18, 20).

Dans cette même veine, certaines activités d'*advocacy* parentales sont associées à un processus répétitif et exigeant en termes de temps et d'énergie et au cours duquel plusieurs parents se sentent souvent épuisés, découragés et frustrés (10, 16, 17, 19, 22). Certains s'adjoignent même un intervenant allié pour mieux se faire entendre dans leurs revendications face aux acteurs éducatifs (1, 22). Plusieurs vont aussi jusqu'au recours en justice pour : 1) être considérés dans leur parole, 2) être respectés dans leurs besoins familiaux et 3) être pris en compte comme leaders et experts des décisions au même titre que les intervenants qui, face à eux, se considèrent trop souvent comme experts (3, 7, 10, 11, 17).

**Thème 4. Des parents contraints à s'éduquer.** Une dernière catégorie identifiée dans notre analyse renvoie à des activités d'*advocacy* de la part des parents qui se voient contraints à « s'éduquer » eux-mêmes (1, 7, 8, 10, 11, 16, 17, 18, 21, 22) face à un manque de réponses provenant des professionnels et des milieux prodiguant des services (1, 7, 8, 10, 11, 20), à des rapports de pouvoir inégaux entretenus par les professionnels (utilisation d'un langage peu accessible pour

les parents, peu de fluidité dans la circulation de l'information, non-respect des droits parentaux, etc.) ainsi que face à des conflits récurrents avec les intervenants (3, 5, 12, 14, 15). Plusieurs auteurs parlent ainsi d'un processus d'appropriation du pouvoir d'agir des parents,<sup>2</sup> qui débute très tôt dans le développement de l'enfant et perdure dans le temps (2, 4, 6, 7, 9, 11, 13, 17). Ce processus d'*empowerment* passe par l'acquisition de multiples savoirs, savoir-être et savoir-faire au travers de l'expérience auprès de leur enfant, de lectures assidues et variées (littérature scientifique ou vulgarisée, livres, articles, etc.), de recherches et prises d'information dans des documents légaux ou dans des interfaces Internet (matériel en ligne, conseils d'autres parents, sites de regroupement, etc.), de participations à des conférences, ou encore par le biais de rencontres avec les intervenants formés qui leur transmettent des savoirs pertinents sur leur enfant et leurs besoins (1, 7, 8, 10, 17, 18, 19, 22). Plusieurs postures parentales sont décrites relativement à cette dernière thématique, allant du parent intuitif à l'expert du trouble de son enfant, au stratège du système éducatif ou à l'agent de changements globaux (21).

## DISCUSSION

Relativement au premier objectif de cet article visant à dresser un portrait systématique des écrits scientifiques rapportant les activités d'*advocacy* de parents d'enfants ayant un TD d'âge préscolaire et scolaire, les résultats obtenus témoignent d'actions plurielles déployées, exigeantes en termes de temps et d'énergie. Les parents les dirigent principalement vers la recherche de ressources spécialisées pour permettre à leur enfant de bénéficier d'une éducation de qualité dans des environnements communs à ceux de leurs pairs sans handicap. Ces activités parentales se manifestent tant avec les interlocuteurs proximaux présents auprès de l'enfant que par des revendications plus larges et éloignées de ces derniers lorsque les parents ont à naviguer dans une organisation de services qui leur semble peu convaincante. À l'instar d'autres études qui se sont penchées sur les stratégies d'adaptation des parents d'enfants ayant un trouble du développement et sur leur résilience pour faire face aux défis rencontrés (Turnbull et Aldersey, 2014), la présente recension dévoile aussi des parents très engagés pour participer activement aux projets éducatifs de leur enfant au travers d'activités d'*advocacy* ciblées, ceci tout en répondant aux besoins quotidiens et en absorbant le stress généré par les manifestations du TD au sein du système familial (Rivard, Terroux, Parent-Boursier et Mercier, 2014). Cette participation forcée les contraint également à se former, à acquérir et mobiliser un certain nombre de compétences et de savoirs en lien avec le diagnostic de leur enfant, mais aussi avec le système éducatif, ses codes, ses pratiques, ses lois et avec la manière d'y négocier les droits et les intérêts de leur enfant.

Relativement au deuxième objectif de l'étude, consistant à analyser cette littérature en fonction des mécanismes institutionnels pluriels d'exclusion des enfants ayant un TD, les résultats révèlent des activités performatives déployées

par les parents pour contrer un double processus d'exclusion : à l'égard de leur enfant, et à l'égard d'eux-mêmes. En effet, malgré les législations croissantes en matière d'inclusion et de participation des parents, l'éducation pour tous semble être un privilège pour certains enfants (Lalvani, 2012; Scorgie, 2015). Les parents se voient marginalisés dans un système où les décisions concernant les enfants ayant un TD sont encore largement prises par les intervenants (Mueller et Buckley, 2014). Notre étude de portée a ainsi mis en relief des activités d'*advocacy* parentales originellement adressées afin d'infléchir des pratiques jugées peu inclusives. Toutefois, ces activités permettent aussi aux familles de lutter contre leur propre exclusion des communautés éducatives lorsqu'elles sont mises en marge des autres partenaires éducatifs par diverses stratégies et dynamiques, comme le manque de transfert d'information, des rapports de pouvoirs ou des discours qui marginalisent. Ce n'est pas seulement les enfants ayant un TD qui vivent des mécanismes d'exclusion, mais également leurs parents, qui se voient empêchés dans leur participation parentale.

Ce constat de double exclusion nous amène à interpeller chacun des acteurs des communautés éducatives actuelles à repenser la place des parents pour s'engager dans l'amélioration du système et des services éducatifs destinés aux enfants ayant un TD au Canada, comme ailleurs. Comme suggéré dans d'autres publications (Chatenoud, Ramel, Trépanier, Gombert et Paré, 2018), afin de construire une communauté éducative plus inclusive, il est impératif que les intervenants reconnaissent les parents, ainsi que chacun des membres de la famille, comme des interlocuteurs clés de l'équipe pour s'assurer du meilleur placement éducatif de l'enfant ayant un TD et lui offrir des services individualisés et adaptés. Il est proposé à cet effet (Haines et coll., 2017) de poser les bases d'un modèle de relation fondée sur le partenariat entre parents et professionnels, forme de relation exigeante à mettre en place par les acteurs concernés, mais extrêmement porteuse (Eskow, Summers, Chasson et Mitchell, 2018). Ainsi, le partenariat peut être défini comme

*a relationship in which families (not just parents) and professionals agree to build on each other's expertise and resources, as appropriate, for the purpose of making and implementing decisions that will directly benefit students and indirectly benefit other family members and professionals [une relation où les familles (et pas seulement les parents) et les professionnels s'engagent à construire ensemble sur la base de leurs expertises et ressources, afin de prendre des décisions de façon optimale et de mettre en place des actions directement bénéfiques pour l'enfant et indirectement pour sa famille et les intervenants]. (Turnbull et coll., 2015, p. 161)*

Cette relation est fondée sur sept principes clés dans l'interaction avec la famille et l'enfant : la communication, la compétence professionnelle, la défense des droits et des intérêts (*advocacy*), le respect, l'engagement ainsi que le principe d'équité et de confiance partagées entre les partenaires. En se rapportant à ces principes, il est question d'embrasser collectivement l'activité d'*advocacy* et de

permettre aux parents de se trouver moins isolés dans leur lutte, contrant le double processus d'exclusion qu'ils vivent relativement au paradigme inclusif (Haines et coll., 2017). Les enfants ayant un TD pourraient ainsi obtenir le soutien individualisé souhaité les autorisant à vivre l'école comme tout autre enfant plutôt que d'être seulement « placés » parmi leurs pairs sans handicap. Le poids du fardeau du changement social, trop souvent porté par les parents, serait alors allégé, leur permettant ainsi de ne plus avoir à assumer les multiples rôles de coordinateur des services, intervenant à domicile, médiateur et, finalement, défenseur des droits et intérêts de leur famille (Trainor, 2010).

### *Forces et limites des études consultées*

Les études consultées révèlent les diverses faces de l'activité d'*advocacy* de parents d'enfant ayant un TD, permettant alors de réfléchir aux éléments de la relation entre professionnels et parents qui aideraient à surmonter le processus de double exclusion que ces derniers sont nombreux à vivre. Or, la large majorité des études reposent sur des devis qualitatifs (sauf cinq, publiées par la même auteure) et sont effectuées aux États-Unis, ce qui soulève un questionnement quant à la robustesse des conclusions tirées et à leur transférabilité dans d'autres pays.

Par ailleurs, nombreux sont les auteurs qui n'ont pas précisé le contexte de scolarisation des enfants, empêchant de situer les études relativement à la mise en place du paradigme inclusif. Enfin, les liens entre les activités d'*advocacy* des parents et les âges respectifs de leur enfant sont flous dans plusieurs études, rendant difficile notre ambition de refléter dans notre recension les spécificités liées aux milieux éducatifs préscolaires et à celles de l'école.

### *Questions de recherches futures*

L'étude de portée réalisée donne un portrait précis de l'*advocacy* parentale, laissant croire que l'application du modèle de partenariat proposé par Turnbull et coll. (2015) serait bénéfique. Toutefois plusieurs recommandations émergent. Il serait en effet souhaitable que cette activité soit étudiée sur de larges échantillons en dehors du contexte états-unien (notamment au Canada et en Europe), voire, comme le suggèrent Burke et Hodapp (2016), de développer un champ de recherche relatif à cet objet. De plus, il apparaît que des recherches-actions participatives visant le développement de l'activité d'*advocacy* commune entre parents et intervenants ou des formations à l'*advocacy* comme celles proposées aux États-Unis seraient également des avenues à considérer dans le but de mettre en place des mécanismes concrets pour contrer les phénomènes d'exclusion sociale observés dans la présente révision des écrits, tant pour les enfants ayant un TD que pour leurs parents.

NOTES

1. À l'instar d'autres auteurs (notamment Gardou, 2012), le terme anglais *advocacy* sera utilisé plutôt que sa traduction française tout au long du chapitre, car, comme évoqué tout au long de l'article, il revêt un sens très particulier et pluriel en anglais que la traduction française n'englobe pas suffisamment.
2. Ou *empowerment*. Pour plus de précision sur cette notion, voir Dionne, Chatenoud et McKinnon (2016).

RÉFÉRENCES

- Arksey, H. et O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32.
- Balcazar, F. E., Keys, C. B., Bertram, J. F. et Rizzo, T. (1996). Advocate development in the field of developmental disabilities: A data-based conceptual model. *Mental Retardation-Washington*, 34(6), 341-351.
- Booth, T. et Ainscow, M. (2011). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, Royaume-Uni : Centre for Studies on Inclusive Education — CSIE.
- Boucher-Gagnon, M., Des Rivières-Pigeon, C. et Poirier, N. (2016). L'implication des mères québécoises dans l'intégration scolaire en classe ordinaire de leur enfant ayant un TSA. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 313-341.
- Burke, M.-M., Chan, N. et Neece, C. L. (2017). Parent perspectives of applying mindfulness-based stress reduction strategies to special education. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55(3), 167-180.
- Burke, M.-M. et Goldman, S. E. (2015). Identifying the associated factors of mediation and due process in families of students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(5), 1345-1353.
- Burke, M.-M. et Hodapp, R. M. (2014). Relating stress of mothers of children with developmental disabilities to family-school partnerships. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 52(1), 13-23.
- Burke, M.-M. et Hodapp, R. M. (2016). The nature, correlates, and conditions of parental advocacy in special education. *Exceptionality*, 24(3), 137-150.
- Burke, M.-M., Magaña, S., Garcia, M. et Mello, M. P. (2016). Brief report: The feasibility and effectiveness of an advocacy program for Latino families of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(7), 2532-2538.
- Camard, S. (2018). *L'activité de défense des droits et des intérêts de son enfant (advocacy parentale) au Québec : enquête narrative par l'approche de photographie réflexive auprès de la mère d'un enfant ayant un Trouble du Spectre de l'Autisme*. (Mémoire de maîtrise). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/11417/1/M15478.pdf>
- Chatelanat, G. (2003). La notion de partenariat en éducation spéciale. Dans G. Chatelanat et G. Pelgrims (dir.), *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations* (p. 171-193). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Chatenoud, C., Odier-Guedj, D. et Camard, S. (2018). Comprendre les pratiques d'advocacy de parents de jeunes enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1(1), 24-32.
- Chatenoud, C., Ramel, S., Trépanier, S. N., Gombert, A. et Paré, M. (2018). De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 1-10.
- Chatenoud, C., Beauregard, F., Trépanier, N. et Flanagan, T. (2016). Le point de vue des parents sur l'inclusion et l'intégration scolaires de leur enfant qui présente un trouble du développement. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 87-102). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion (CEPE). (2014). *L'exclusion sociale : construire avec celles et ceux qui la vivent. Vers des pistes d'indicateurs d'exclusion sociale à partir de l'expérience des personnes en situation de pauvreté*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ). (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systématique*. Montréal, QC : D. Ducharme et J. Malgroire.

Dionne, C., Chatenoud, C. et McKinnon, S. (2016). Familles des jeunes enfants présentant des incapacités intellectuelles : étude des besoins et du sentiment d'appropriation du pouvoir. *Enfance en difficulté*, 4, 5-25.

Dovigo, F. (2017). *Special educational needs and inclusive practices. An international perspective*. Rotterdam, Pays-Bas : Sense.

Eskow, K. G., Summers, J. A., Chasson, G. S. et Mitchell, R. (2018). The association between family-teacher partnership satisfaction and outcomes of academic progress and quality of life for children / youth with autism. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15(1), 16-25.

Ferguson, P. M. (2002). A place in the family: An historical interpretation of research on parental reactions to having a child with a disability. *The Journal of Special Education*, 36(3), 124-130.

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en*. Toulouse, France : Éres.

Gofen, A. et Blomqvist, P. (2014). Parental entrepreneurship in public education: A social force or a policy problem? *Journal of Education Policy*, 29(4), 546-569.

Gray, L. (2018). Exploring the experience of school exclusion for pupils on the autism spectrum (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 2164569408)

Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A. et Connor, R. T. (2008). Continuity and change from full inclusion early childhood programs through the early elementary period. *Journal of Early Intervention*, 30(3), 237-250.

Haines, S. J., Francis, G. L., Mueller, T. G., Chiu, C. Y., Burke, M., Holdren, N. et Turnbull, A. P. (2017). Reconceptualizing family-professional partnership for inclusive schools: A call to action. *Inclusion*, 5(4), 234-247.

Hutchinson, N. L., Pyle, A., Villeneuve, M., Dods, J., Dalton, C. J. et Minnes, P. (2014). Understanding parent advocacy during the transition to school of children with developmental disabilities: Three Canadian cases. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 34(4), 348-363.

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), 20 U.S.C. § 1412 (1997).

Itkonen, T. (2009). Stories of hope and decline: Interest group effectiveness in national special education policy. *Educational Policy*, 23(1), 43-65.

Jackson, D. et Saltman, D. C. (2011). Recognizing the impact of social exclusion: The need for advocacy and activism in health care. *Contemporary Nurse: A Journal for the Australian Nursing Profession*, 40(1), 57-90.

Kearney, A. et Kane, R. (2006). Inclusive education policy in New Zealand: Reality or ruse? *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 201-219.

Kim, J.-A., Cavaretta, N. et Fertig, K. (2014). Supporting preschool children with autism spectrum disorders (ASD) and their families. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 2014(Winter), 87-93.

Lalvani, P. (2012). Parents' participation in special education in the context of implicit educational ideologies and socioeconomic status. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(4), 474-486.

Levitas, R., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd, E. et Patsios, D. (2007). *The multidimensional analysis of social exclusion*. Londres, Royaume-Uni : Department for Communities and Local Government (DCLG).

Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N. et Scott, H. (2013). Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347-362.

McCloskey, E. (2010). What do know? Parental positioning in special education. *International Journal of Special Education*, 25(1), 162-170.

Mueller, T. G. et Buckley, P. C. (2014). The odd man out: How fathers navigate the special education system. *Remedial and Special Education*, 35(1), 40-49.

Mulligan, J., MacCulloch, R., Good, B. et Nicholas, D. B. (2012). Transparency, hope, and empowerment: A model for partnering with parents of a child with autism spectrum disorder at diagnosis and beyond. *Social Work in Mental Health*, 10(4), 311-330.

Neely-Barnes, S. L., Graff, C. J., Roberts, R. J., Hall, H. R. et Hankins, J. S. (2010). "It's our job": Qualitative study of family responses to ableism. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48(4), 245-258.

O'Brien, C.-R. (2017). *Unity in adversity: EU citizenship, social justice and the cautionary tale of the UK*. Oxford, Royaume-Uni : Hart.

Odom S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J. et Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4, 17-49.

Office des personnes handicapées du Québec. (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*. Drummondville, QC : Office des personnes handicapées du Québec.

Organisation des Nations unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. New York, NY : Auteur.

Pfeiffer, B., Piller, A., Giazzoni-Fialko, T. et Chainani, A. (2017). Meaningful outcomes for enhancing quality of life for individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 42(1), 90-100.

Porter, G. L. et Richler, D. (1991). Changing special education practice: Law, advocacy and innovation. Dans G. L. Porter et D. Richler (dir.), *Changing Canadian schools: Perspectives on disability and inclusion* (p. 9-33). Toronto, ON : The Roeher Institute.

Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Quintero, N. et McIntyre, L. L. (2011). Kindergarten transition preparation: A comparison of teacher and parent practices for children with autism and other developmental disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 411-420.

Resch, J. A., Mireles, G., Benz, M. R., Grenwelle, C., Peterson, R. et Zhang, D. (2010). Giving parents a voice: A qualitative study of the challenges experienced by parents of children with disabilities. *Rehabilitation Psychology*, 55(2), 139-150.

Rivard, M., Terroux, A. et Mercier, C. (2014). Effectiveness of early behavioural intervention in public and mainstream settings: The case of preschool-age children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(9), 1031-1043.

Rivard, M., Terroux, A., Parent-Boursier, C. et Mercier, C. (2014). Determinants of stress in parents of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(7), 1609-1620.

Rubenstein, L. D., Schelling, N., Wilczynski, S. M. et Hooks, E. N. (2015). Lived experiences of parents of gifted students with autism spectrum disorder: The struggle to find appropriate educational experiences. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 283-298.

Ryan, S. et Cole, K. R. (2009). From advocate to activist? Mapping the experiences of mothers of children on the autism spectrum. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22(1), 43-53.

Ryndak, D. L., Orlando, A.-M., Storch, J. F., Denney, M. K. et Huffman, J. (2011). A mother's perceptions of her ongoing advocacy efforts for her son with significant disabilities: Her twelve-year journey. *International Journal of Whole Schooling*, 7(2), 74-91.

Scorgie, K. (2015). Ambiguous belonging and the challenge of inclusion: Parent perspectives on school membership. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(1), 35-50.

Shepherd, C. A. et Waddell, C. (2015). A qualitative study of autism policy in Canada: Seeking consensus on children's services. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(11), 3550-3564.

- Siddiqua, A. et Janus, M. (2017). Experiences of parents of children with special needs at school entry: A mixed method approach. *Child: Care, Health and Development*, 43(4), 566-576.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schools and inclusive education*. Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Smith, P. (2007). Have we made any progress? Including students with intellectual disabilities in regular classrooms. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(5), 297-309.
- Stenseng, F., Belsky, J., Skalicka, V. et Wichstrøm, L. (2015). Social exclusion predicts impaired self-regulation: A 2-year longitudinal panel study including the transition from preschool to school. *Journal of Personality*, 83(2), 212-220.
- Trainor, A. (2010). Diverse approaches to parent advocacy during special education home – school interactions identification and use of cultural and social capital. *Remedial and Special Education*, 31(1), 34-47.
- Trépanier, N. S. et Labonté, M. (2014). Un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour offrir des services intégrés en contexte inclusif ontarien : le cas d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 131-147.
- Turnbull, A. P. et Aldersey H. M. (2014). Présentation générale du modèle des systèmes familiaux (en anglais *family systems framework*) : de la conceptualisation à l'application. Dans C. Chatenoud, J.-C. Kalubi et A. Paquet (dir.), *La famille et la personne ayant un trouble du spectre de l'autisme : comprendre, soutenir et agir autrement* (p. 7-30). Montréal, QC : Éditions Nouvelles.
- Turnbull, A. P., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. et Shogren, K. (2015). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust* (7<sup>e</sup> éd.). New York, NY : Pearson.
- Wang, M., Mannan, H., Poston, D., Turnbull, A. P. et Summers, J. A. (2004). Parents' perceptions of advocacy activities and their impact on family quality of life. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 144-155.
- Wolfensberger, W. (1977). *A balanced multi-component advocacy/protection schema*. Downsview, ON : Association Resources Division, Canadian Association for the Mentally Retarded.
- Wright, A. C. et Taylor, S. (2014). Advocacy by parents of young children with special needs: Activities, processes, and perceived effectiveness. *Journal of Social Service Research*, 40(5), 591-605.

CELINE CHATENOU est professeure au département d'éducation et formation spécialisée de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle s'intéresse au développement des enfants ayant un trouble neurodéveloppemental ainsi qu'aux approches éducatives et stratégies d'enseignement innovantes favorisant leur participation sociale. Les pratiques inclusives en milieux éducatifs préscolaires et scolaires qui soutiennent l'adaptation de ces enfants et de leurs familles ainsi que l'apport des parents à ces milieux sont au cœur de ses champs d'intérêt. [celine.chatenoud@uqam.ca](mailto:celine.chatenoud@uqam.ca)

DELPHINE ODIER-GUEDJ est actuellement Senior Lecturer à Monash University en Australie après avoir passé 12 ans à l'UQAM. S'appuyant sur un large éventail de recherches et de théories à la croisée des chemins entre didactique, sociolinguistique, les études du mouvement corporel, ses travaux visent à promouvoir la justice sociale, les collaborations et l'inclusion. Elle a mené des recherches (tant au Québec qu'à l'étranger) sur les pédagogies interactives et sur les méthodes de différenciation en salle de classe afin de répondre aux besoins de tous élèves. [delphine.odier-guedj@monash.edu](mailto:delphine.odier-guedj@monash.edu)

SOPHIE CAMARD est actuellement doctorante à l'UQAM. Ses recherches portent sur l'activité de sensibilisation et défense des droits, intérêts et besoins des parents d'enfants en situation de handicap, plus particulièrement les parents d'enfants ayant des troubles neurodéveloppementaux. De manière plus large, ses intérêts portent sur l'éducation inclusive, la relation famille-école et les disability studies. Elle s'inscrit dans ce dernier courant, en étant elle-même parent d'un enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme. [camard.sophie\\_isabelle@courrier.uqam.ca](mailto:camard.sophie_isabelle@courrier.uqam.ca)

MÉLINA RIVARD est professeure au Département de psychologie de l'UQAM et membre chercheuse de la Chaire de déficience intellectuelle et troubles du comportement ainsi qu'aux Instituts universitaires en santé mentale de Montréal et en déficience intellectuelle et trouble du spectre de l'autisme. Elle dirige le laboratoire d'étude des problématiques comportementales en autisme et les autres retards du développement laboratoire (ÉPAULARD), dont les projets s'insèrent dans trois axes de recherche : l'axe 1 : L'évaluation de programmes d'intervention précoce; l'axe 2 : Les troubles du comportement et les troubles concomitants chez les enfants ayant un TSA ou une DI; l'axe 3 : Le bien-être, la qualité de vie et la trajectoire de services des familles d'enfants ayant un TSA ou une DI. [rivard.melina@uqam.ca](mailto:rivard.melina@uqam.ca)

HEATHER ALDERSEY est professeure-adjointe au Département des sciences de réadaptation à l'Université Queen's (Ontario). Éluée au programme d'excellence Queen's National Scholar, elle est une chercheuse reconnue pour son excellence académique. Ses travaux s'arriment au Centre international pour la promotion des services communautaires de réadaptation, dans cette même université. Actuellement, ses recherches portent principalement sur l'appui aux familles vivant avec une personne ayant une déficience intellectuelle et à la prévention et réadaptation de base en communautaire dans les contextes internationaux, principalement en Afrique subsaharienne. [hma@queensu.ca](mailto:hma@queensu.ca)

ANN TURNBULL est professeure émérite et distinguée en éducation spécialisée et codirectrice du Beach Center on Disability de l'Université du Kansas. Elle a publié 35 livres dont deux ouvrages de base en éducation spécialisée et plus de 275 articles et chapitres de livres qui ont porté principalement sur le soutien aux familles, leur qualité de vie et le partenariat entre celles-ci et les professionnels. En 1999, elle a été choisie comme l'une des 36 personnalités qui ont changé le cours de l'histoire des personnes ayant une déficience intellectuelle au cours du 20<sup>e</sup> siècle et a reçu en 1990 le prix du leadership international Rose Fitzgerald Kennedy. [rud@ku.edu](mailto:rud@ku.edu)

CÉLINE CHATENOU is Professor of Education at UQAM. Her research focuses on children with disabilities' learning and development environment and on innovative pedagogical strategies and practices facilitating their social participation. Inclusive practices developed in educational setting dedicated to facilitate those children and parents' adaptation and quality of life as well the implementation of new ways for enhancing parents' participation within the school are part of her research interest. [celine.chatenoud@uqam.ca](mailto:celine.chatenoud@uqam.ca)

DELPHINE ODIER-GUEDJ is professor at Monash University in Australia since January 2019 and had worked before at UQAM for 12 years. Drawing on a wide range of research and theory at the nexus between didactics, sociolinguistics and body movement studies, her work aims to promote social justice, collaborations, and inclusion. She has been conducting research on interactional teaching pedagogies and methods of the differentiation in the classrooms to meet all students' needs. [delphine.odier-guedj@monash.edu](mailto:delphine.odier-guedj@monash.edu)

SOPHIE CAMARD is currently a PhD student at UQAM. Her research focuses on advocacy among parents of children with disabilities, more specifically parents of children with neurodevelopment disabilities. On a broader scale, she is interested in inclusive education, family-school relationship and disability studies. She is the parent of a child living with autism spectrum disorder. [camard.sophie\\_isabelle@courrier.uqam.ca](mailto:camard.sophie_isabelle@courrier.uqam.ca)

MÉLINA RIVARD is a professor in the Department of Psychology at UQAM. She is a member of the Chair for Intellectual Disabilities and Behavioural Disorders, as well as the University Institute of Mental Health in Montreal and the Institute of Intellectual Disabilities and Autism Spectrum Disorder. She directs the Laboratory of Behavioural Problems in Autism and Other Developmental Delays (ÉPAULARD), whose projects fall under three areas of research: 1) Evaluation of early intervention programs; 2) Behavioural Disorders and comorbidities in children with ASD or ID; 3) The well-being, quality of life and service trajectory of families of children with ASD or ID. [rivard.melina@uqam.ca](mailto:rivard.melina@uqam.ca)

HEATHER ALDERSEY is an Associate Professor and Canada Research Chair at the School of Rehabilitation Therapy at Queen's University (Kingston, Ontario). She is also a Queen's National Scholar and Director of the International Centre for the Advancement of Community Based Rehabilitation (ICACBR), where she works to promote the inclusion of persons with disabilities and their families globally through the use of community-based rehabilitation approaches. Currently, her research focuses on support for families with persons with intellectual disabilities, and community-based rehabilitation in international contexts – particularly in sub-Saharan Africa. [hma@queensu.ca](mailto:hma@queensu.ca)

ANN TURNBULL is the Marianna and Ross Beach Distinguished Professor Emerita in Special Education. She co-founded and co-directed the Beach Center on Disability. Ann's research focuses on family support, family-professional partnerships, and community inclusion for individuals with disabilities across the lifespan. Along with Rud Turnbull, she was identified as one of 36 individuals who have "changed the course of history for individuals with intellectual and developmental disabilities across the 20th century." She was a recipient of the Rose Fitzgerald Kennedy International Leadership Award. [rud@ku.edu](mailto:rud@ku.edu)