

Milieu minoritaire, inclusion scolaire et représentations des orthopédagogues

by

Mary-Lou McCarthy
Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (B. Ed.),
Université du Québec à Rimouski, Campus Lévis, 2002

A THESIS SUBMITTED IN PARTIAL FULFILLMENT OF
THE REQUIREMENTS FOR THE DEGREE OF

MASTER OF ARTS

In the Faculty of Education

© Mary-Lou McCarthy
Simon Fraser University
Automne 2009

All rights reserved. However, in accordance with the *Copyright Act of Canada*, this work may be reproduced, without authorization, under the conditions for *Fair Dealing*. Therefore, limited reproduction of this work for the purposes of private study, research, criticism, review and news reporting is likely to be in accordance with the law, particularly if cited appropriately.

APPROVAL

Name: Mary-Lou McCarthy

Degree: Master of Arts

Title of Thesis: **Milieu minoritaire, inclusion scolaire et représentations des orthopédagogues**

Examining Committee:

Chair: Roumiana Ilieva, Assistant Professor,
Faculty of Education

Diane Dagenais, Professor, Faculty of Education
Senior Supervisor

Cécile Sabatier, Assistant Professor, Faculty of Education
Committee Member

Marianne Jacquet, Assistant Professor, Faculty of Education
External Examiner

Date Defended/Approved: November 27, 2009



SIMON FRASER UNIVERSITY
LIBRARY

Declaration of Partial Copyright Licence

The author, whose copyright is declared on the title page of this work, has granted to Simon Fraser University the right to lend this thesis, project or extended essay to users of the Simon Fraser University Library, and to make partial or single copies only for such users or in response to a request from the library of any other university, or other educational institution, on its own behalf or for one of its users.

The author has further granted permission to Simon Fraser University to keep or make a digital copy for use in its circulating collection (currently available to the public at the "Institutional Repository" link of the SFU Library website <www.lib.sfu.ca> at: <<http://ir.lib.sfu.ca/handle/1892/112>>) and, without changing the content, to translate the thesis/project or extended essays, if technically possible, to any medium or format for the purpose of preservation of the digital work.

The author has further agreed that permission for multiple copying of this work for scholarly purposes may be granted by either the author or the Dean of Graduate Studies.

It is understood that copying or publication of this work for financial gain shall not be allowed without the author's written permission.

Permission for public performance, or limited permission for private scholarly use, of any multimedia materials forming part of this work, may have been granted by the author. This information may be found on the separately catalogued multimedia material and in the signed Partial Copyright Licence.

While licensing SFU to permit the above uses, the author retains copyright in the thesis, project or extended essays, including the right to change the work for subsequent purposes, including editing and publishing the work in whole or in part, and licensing other parties, as the author may desire.

The original Partial Copyright Licence attesting to these terms, and signed by this author, may be found in the original bound copy of this work, retained in the Simon Fraser University Archive.

Simon Fraser University Library
Burnaby, BC, Canada

Résumé

Cette recherche examine les représentations sociales des orthopédagogues dans un contexte d'enseignement du français en milieu minoritaire. L'objectif de cette recherche est d'analyser les représentations des orthopédagogues au regard de l'inclusion scolaire et du bi/plurilinguisme des élèves en difficulté d'apprentissage ou à besoins spéciaux. La recherche est fondée sur les théories des représentations sociales et du bi/plurilinguisme ainsi qu'une recension des écrits sur l'inclusion scolaire et les termes utilisés dans le domaine. La méthodologie privilégiée est l'étude de cas et les données ont été recueillies à partir d'entrevues semi-dirigées avec huit orthopédagogues.

Abstract

This research explores social representations of learning assistance teachers in a minority French teaching setting. The goal of this research is to analyse those representations in relation to students' inclusion and the bi/multilingualism of students with learning difficulties or with special needs. The present research is based on theories of social representation and bi/multilingualism theories as well as a review of literature on students' inclusion and the different terms commonly used in the field. The preferred methodology was the case study approach and the data were collected using semi-structured interviews with eight learning assistance teachers.

Remerciements

J'offre mes remerciements à tous les professeurs de ce programme de maîtrise, à Cécile, Danièle, Diane et Marianne. Je ne croyais pas trouver à l'ouest de ce pays un programme de maîtrise si riche et si bien dirigé. Elles m'ont ouvert les ailes et je leur en suis reconnaissante. Un merci spécial à mes superviseuses, Diane et Cécile, qui m'ont accompagnée tout au long de cette aventure intellectuelle. C'est dans un processus tel que celui-ci que l'évaluation au service de l'apprentissage prend tout son sens.

Je remercie également toutes les participantes à cette recherche d'avoir pris le temps de partager avec moi leurs réflexions et leurs interrogations sur ces élèves en difficulté d'apprentissage et à besoins spéciaux. Je suis reconnaissante de la confiance qu'elles m'ont témoignée par leurs confidences et leur sincérité dans les entrevues. Nos élèves sont chanceux d'être confiés à des enseignants témoignant ce niveau de professionnalisme et d'intégrité.

Je remercie ma famille, pour leur amour inconditionnel, les valeurs partagées et pour avoir su faire fleurir en moi ce désir d'apprendre et de me surpasser.

Mes remerciements vont également à Philippe qui, contre vents et marées, m'a toujours apporté un soutien indéfectible. Parce que dans ses yeux, je m'en suis toujours sentie capable. Parce que dans ses yeux, je me sentais plus forte.

Enfin, je tiens à remercier tous ceux qui, de près ou de loin, ont pris la peine de s'arrêter et de s'intéresser à ce projet. Ils ont été de vrais rayons de soleil.

*À tous ceux qui considèrent la diversité
comme la richesse et la couleur de notre monde.*

Table des matières

Milieu minoritaire, inclusion scolaire et représentations des orthopédagogues	i
Approval	ii
Résumé	iii
Abstract.....	iv
Remerciements	v
Table des matières	vi
1 : L'introduction.....	1
1.1 Le contexte	2
1.2 La problématique.....	4
1.2.1 Les élèves bilingues présentant des difficultés d'apprentissage ou des besoins spéciaux.....	4
1.2.2 L'inclusion scolaire des enfants à besoins spéciaux.....	6
1.3 Le cadre méthodologique	8
1.4 La rédaction	9
1.5 L'organisation du mémoire	10
2 : Le cadre conceptuel.....	12
2.1 Les définitions des concepts clés.....	12
2.2 Les représentations sociales.....	15
2.3 La notion de bi/plurilinguisme	19
2.4 Les difficultés d'apprentissage, les besoins spéciaux et le bilinguisme	21
2.5 L'inclusion scolaire	28
2.5.1 Définition du concept	28
2.5.2 Historique de l'application du concept en milieu scolaire	31
2.5.3 Aspects positifs et négatifs de l'inclusion scolaire.....	35
2.5.4 Composantes essentielles pour la réussite de l'inclusion scolaire.....	38
3 : Le cadre méthodologique.....	46
3.1 Le contexte.....	47
3.1.1 Le Conseil scolaire francophone (CSF).....	47
3.1.2 Les services d'éducation spécialisée en Colombie-Britannique.....	48
3.2 Les participants	49
3.2.1 La sélection des participants.....	49
3.2.2 Le regroupement des participants.....	50
3.2.3 La chercheure	51

3.3 Les questions de recherche	52
3.4 Le paradigme de recherche	53
3.5 La cueillette et l'analyse des données	55
4 : L'analyse des données	57
4.1 Les représentations des orthopédagogues sur l'inclusion scolaire	57
4.1.1 La définition de l'inclusion scolaire par les orthopédagogues	58
4.1.2 Les éléments facilitant une inclusion réussie	61
4.1.3 Les freins à l'inclusion scolaire	68
4.2 Les représentations des élèves bi/plurilingues présentant des difficultés d'apprentissage et des besoins spéciaux	72
4.2.1 La définition par les orthopédagogues du bi/plurilinguisme	72
4.2.2 Les définitions des termes difficultés d'apprentissage et besoins spéciaux par les orthopédagogues	78
4.2.3 Les recommandations aux parents	81
4.2.4 La place des élèves bi/plurilingues en difficulté d'apprentissage ou à besoins spéciaux au sein d'un système éducatif francophone	84
4.3 Les élèves monolingues et les élèves bi/plurilingues et la formation des orthopédagogues	85
4.4 Récapitulatif du chapitre	91
5 : Les conclusions	93
5.1 Les représentations sociales construites par les orthopédagogues	93
5.2 Les limites de cette recherche	96
5.3 Les implications	98
5.3.1 Les implications pour la recherche	98
5.3.2 Les implications pour la pratique	99
Annexe A : Approbation du bureau de l'éthique	101
Annexe B : Guide d'entretien	103
Références	105

Chapitre 1 : L'introduction

Les orthopédagogues sont confrontés à de multiples défis lorsqu'il s'agit de considérer les questions d'apprentissage en lien avec les difficultés que certains élèves peuvent rencontrer lors de leur parcours scolaire. Au Québec, leur formation les conduit notamment à apprendre et à comprendre les troubles de comportement, les déficiences et les différents troubles d'apprentissage dans un environnement monolingue et un système éducatif peu inclusif.

Étant formée au Québec, davantage pour l'intervention en classe spéciale, je suis arrivée en Colombie Britannique il y a maintenant cinq ans. Ce fut pour moi toute une aventure de m'adapter à un système scolaire inclusif, mais aussi de faire face à des enfants bi/plurilingues en difficulté d'apprentissage ou à besoins spéciaux. Ayant plus récemment obtenu un poste de conseillère pédagogique en adaptation scolaire, je suis désormais appelée à travailler conjointement avec les différents orthopédagogues affectés aux écoles d'un conseil scolaire francophone de l'ouest canadien. L'un de mes nouveaux rôles consiste à apporter soutien et formation à ces orthopédagogues. C'est à partir de cette expérience professionnelle que je me suis engagée dans une recherche portant sur les représentations des orthopédagogues par rapport au système d'enseignement inclusif de la Colombie-Britannique. En m'appuyant sur les résultats de cette étude, j'espère pouvoir développer des formations qui répondront aux besoins exprimés par les orthopédagogues dans ce contexte minoritaire.

Ce premier chapitre est consacré au survol de ce mémoire. Je présente une courte description du contexte, de la problématique, des perspectives théoriques et du cadre

méthodologique. Je développerai tous ces points dans les chapitres ultérieurs. À la fin de ce chapitre, je fournirai une description de l'organisation d'ensemble de ce travail.

1.1 Le contexte

Avant d'aborder la problématique, il me semble nécessaire de définir le contexte de ma recherche. Le terrain de cette recherche se situe dans le Conseil scolaire francophone (CSF) de la Colombie-Britannique. Le CSF se trouve en milieu minoritaire puisque la langue de la province et celle parlée par le plus grand nombre de locuteurs est l'anglais. À cet égard et pour favoriser l'utilisation du français, le CSF s'est doté, dès sa formation en 1996, d'une politique linguistique qui stipule que :

le français est la langue de communication officielle du Conseil scolaire francophone Le Conseil scolaire reconnaît aussi qu'il y a des situations spécifiques et uniques qui peuvent exiger l'utilisation de l'anglais. Ces situations relèvent surtout du besoin de communiquer avec les parents de familles exogames et le public anglophone (CSF, 1996, p. 1).

Cette politique linguistique vise à ce que la langue d'usage dans les écoles et au sein des différents bureaux administratifs soit le français. Elle renvoie à la mission éducative francophone du CSF. Il s'avèrait important d'établir cette politique dans le contexte où la majorité des élèves sont bi/plurilingues.

Parmi ces élèves bi/plurilingues, nous trouvons la clientèle des orthopédagogues : les élèves en difficulté d'apprentissage et les élèves à besoins spéciaux. Le CSF n'a pas de politique définie à ce sujet, mais se réfère aux grandes politiques établies par le ministère de l'Éducation de la province. Ainsi, le *Special Education Services : A Manual of Policies, Procedures and Guidelines* (ministère de l'Éducation de la C.-B., 2009) sert de référence aux grandes lignes d'intervention en adaptation scolaire. C'est à partir de ce

document que seront désignés les élèves présentant des besoins spéciaux. En effet, le ministère de l'Éducation détermine douze catégories de désignation, toutes identifiées par une lettre. Ces douze catégories sont les suivantes : handicaps multiples-dépendance physique (A), handicaps multiples-déficiences visuelles et auditives (B), déficience intellectuelle moyenne à profonde (C), troubles chroniques de la santé (D), déficience visuelle (F), déficience auditive (E), autisme (G), trouble mental grave (H), déficience intellectuelle légère (K), douance (P), troubles d'apprentissage (Q) et finalement, troubles moyens du comportement (R).

L'orthopédagogue est responsable pour dix de ces douze désignations. En effet, les cas d'élèves ayant les désignations de trouble mental grave (H) et de troubles moyens du comportement (R) sont, eux, gérés par les conseillers en milieu scolaire.

L'orthopédagogue est donc responsable de gérer les dossiers des élèves ayant reçu l'une ou l'autre des dix autres désignations citées précédemment. Ces élèves ont droit aux services de l'orthopédagogue dans le contexte de la classe-ressource. En plus d'offrir cet enseignement adapté aux élèves désignés, l'orthopédagogue offre des services aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, ceux qui ont de la difficulté à atteindre les objectifs d'apprentissage pour leur niveau scolaire. C'est pourquoi tout au long de ce mémoire, j'utiliserai souvent les termes difficultés d'apprentissage et besoins spéciaux de façon complémentaire. Je définirai également de façon plus précise les termes clés en première partie de mon cadre conceptuel dans le chapitre deux.

1.2 La problématique

1.2.1 Les élèves bilingues présentant des difficultés d'apprentissage ou des besoins spéciaux

Lorsque le Conseil scolaire a commencé ses activités il y a maintenant douze ans, les enfants qui étaient alors inscrits étaient majoritairement francophones, unilingues. De nos jours, plusieurs ayant droit¹ entrent désormais à la maternelle et ont besoin des services de francisation. En 2008-2009, sur 474 élèves inscrits à la maternelle, 316 d'entre eux avaient le français comme langue seconde. Roy (2006) mentionne le même défi pour les programmes francophones de l'Ontario et de l'Alberta « puisque certains élèves ne possèdent aucune connaissance de la langue française à leur arrivée à l'école » (p. 182). Le corps enseignant se retrouve donc face à un nouveau défi soit celui des enfants bi/plurilingues qui fréquentent des écoles francophones. Compte tenu de leur formation, les orthopédagogues se retrouvent ainsi à travailler avec des enfants bi/plurilingues en difficulté d'apprentissage ou à besoins spéciaux.

L'un des points importants qui émane des recherches portant sur les enfants bi/plurilingues à besoins spéciaux est le manque d'appui et de services pour répondre aux besoins spécifiques de ces élèves. La littérature est peu abondante : lorsqu'elle existe, elle centre davantage son intérêt sur l'immersion française. Cependant, des pistes de réflexion émergent des données recueillies dans ce contexte et elles peuvent répondre à

¹ L'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés garantit aux citoyennes et citoyens canadiens établis en C.-B. le droit de faire instruire leurs enfants dans un programme d'éducation francophone :

Les organismes et établissements reconnus en vertu de l'article 29.1 doivent assurer que leurs services au public sont disponibles dans la langue officielle. Ils doivent rédiger dans la langue officielle les avis, communications et imprimés destinés au public. Ils doivent élaborer les mesures nécessaires pour que leurs services au public soient disponibles dans la langue officielle ainsi que des critères et des modalités de vérification de la connaissance de la langue officielle aux fins de l'application du présent article. Ces mesures, critères et modalités sont soumis à l'approbation de l'Office.

certaines interrogations quant aux conséquences du transfert de l'élève en difficulté d'apprentissage ou à besoins spéciaux vers une école anglophone. Ainsi, les enfants qui présentent des difficultés académiques plus ou moins importantes en immersion semblent souvent transférés pour aller vers le système anglophone. Pourtant, les recherches menées pour savoir si les programmes d'immersion sont adéquats pour tous les enfants (Cummins, 1984) s'entendent majoritairement pour dire que si les programmes sont implantés correctement, tous les enfants, peu importe qu'ils soient issus d'un groupe minoritaire ou bien présentant un trouble de l'apprentissage, peuvent bénéficier de ce bi/plurilinguisme.

Par ailleurs, il semble que les enfants qui ont été transférés vers des programmes anglophones n'ont pas mieux réussi, si ce n'est que pour certains d'entre eux, un redoublement a ensuite permis la réussite académique (Cummins, 1984). Puisque la clientèle du CSF est majoritairement bi/plurilingue, il me semble intéressant de faire le rapprochement avec les données de l'immersion française.

Dans une telle optique, chercher à savoir si les représentations des orthopédagogues en matière de bi/plurilinguisme ont un quelconque impact sur leurs représentations des élèves bi/plurilingues en difficulté d'apprentissage semble pouvoir apporter des éléments de réponse quant à la place de ces élèves dans un conseil scolaire francophone en milieu minoritaire. Conséquemment, il s'agit en d'autres mots de chercher à savoir si les orthopédagogues croient que les élèves bi/plurilingues en difficulté d'apprentissage ou à besoins spéciaux ont leur place au Conseil scolaire francophone. En tentant de comprendre les représentations du bi/plurilinguisme de ces enseignants spécialisés, j'espère arriver conséquemment à mieux comprendre la vision qu'ils ont des élèves avec lesquels ils travaillent.

1.2.2 L'inclusion scolaire des enfants à besoins spéciaux

Le développement de l'idée de l'inclusion scolaire au Canada semble intimement lié aux positions prises par le gouvernement américain au regard des élèves handicapés. En 1975, le gouvernement américain signe la Loi 94-142 assurant ainsi la scolarisation de tous les élèves handicapés (Stainback & Stainback, 1995). Cette loi nommée *Education for All Handicapped Children Act* a établi les bases du champ de l'éducation spécialisée. Depuis 1975, cette loi a été amendée cinq fois. Lors du troisième amendement, le nom de la loi a été révisé et changé pour *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA). Cependant, les six principes de base de la loi sont demeurés inchangés et ont mené à l'assurance que tous les enfants de trois à dix-huit ans reçoivent une éducation dans le système public américain. A. Moore (2006) souligne les six principes fondateurs de cette loi :

1. Free appropriate public education;
2. Appropriate evaluation;
3. Individualized education program;
4. Least restrictive environment;
5. Parent and student participation in decision making;
6. Procedural due process (p.34).

Ainsi, les élèves à besoins spéciaux sont introduits dans les écoles de cheminement régulier tout en favorisant une meilleure prise en charge de leur éducation au regard de leurs besoins spécifiques.

Au Canada, l'inclusion des enfants à besoins spéciaux s'est étendue de façon plus générale au cours de la décennie 1990 (Naylor, 2005). Au cours de la première moitié du 20^e siècle, les enfants à besoins spéciaux étaient scolarisés dans des écoles séparées; on parle alors de « segregated schools ». Au cours des années 1950 à 1970, il y a eu une augmentation de la catégorisation de ces élèves. Naylor indique que ce n'est qu'à partir

de 1970 que paraît dans les écrits la notion d'intégration. C'est aussi à ce moment qu'on se penche sur des recherches montrant que l'intégration équivaut à de meilleurs rendements scolaires ainsi qu'à une meilleure intégration sociale pour les enfants en difficulté (Vienneau, 2002). Ceci mènera vers la promotion, au cours des années 80, de l'intégration en classe régulière des élèves dit « high incidence »².

Ce n'est qu'en 2005 que le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, tout en reconnaissant l'éducation comme une compétence provinciale, définit tout de même une ligne générale de pensée.

Au Canada, l'éducation des personnes ayant des besoins spéciaux est axée sur le principe de la plus grande inclusion possible dans les classes régulières. Qu'elle soit dispensée dans des classes régulières ou séparées, elle repose sur l'idée que chaque enfant peut apprendre et mérite d'avoir la possibilité de réussir dans la pleine mesure de ses capacités (Conseil des ministres de l'Éducation, 2005, p. 1).

De façon plus spécifique à mon propos, le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique n'exige pas la totale inclusion dans toutes les situations, mais demande aux conseils scolaires de favoriser cette dite inclusion. Il n'en demeure pas moins que l'inclusion des enfants présentant des difficultés d'apprentissage ou des besoins spéciaux demeure une lourde tâche et que l'adaptation et/ou la modification des programmes représentent un défi de taille pour les écoles, pour les enseignants titulaires et pour les orthopédagogues.

Étant donné que la majorité des participants à cette recherche ont été formés au Québec, dans un contexte plutôt exclusif, je veux déterminer comment les orthopédagogues définissent l'inclusion scolaire, ce qu'ils considèrent comme étant les

² « **High Incidence special needs** – though a cluster of very different special needs again (e.g. learning disabilities, behaviour disabilities, gifted), what is common about them is they occur with relative frequency (high incidence), they are typically “invisible disabilities” – language often used in the disability community, the prevalence of these special needs is fairly stable and constant across school districts, and they are generally less expensive to serve. » (Ministère de l'Éducation de la C.-B., 2009, p. 1)

éléments facilitant ou nuisant à cette dernière. Je veux également cerner leurs représentations des enfants bi/plurilingues en difficultés d'apprentissage et à besoins spéciaux et le rôle qu'ils s'attribuent dans l'apprentissage de ces élèves. De plus, j'espère découvrir s'ils considèrent que leur formation les a bien outillés pour répondre aux divers besoins des apprenants.

1.3 Le cadre méthodologique

Cette recherche s'insère dans le paradigme qualitatif. En effet, j'adopte une épistémologie interprétative selon laquelle les connaissances sont socialement construites et rejoins ainsi les idées de Palys (2003) qui prétend que les chercheurs qui adoptent une perspective qualitative tentent de décrire comment les participants voient l'objet d'étude. De plus, Lessard-Hébert (1997, cité dans Crahay, 2006) ajoute que le chercheur « peut accéder aux perspectives d'autres êtres humains en vivant les [mêmes] situations ou les [mêmes] problèmes qu'eux » (p. 41). C'est exactement ce que je tente de faire dans cette recherche en décrivant la perspective des orthopédagogues sur l'enseignement aux élèves bilingues présentant des difficultés d'apprentissage. Jusqu'en juin 2007, je faisais, en effet, le même travail qu'eux et j'étais confrontée aux mêmes défis. Depuis septembre de cette même année, je ne suis plus une orthopédagogue affectée à une école puisque je suis devenue conseillère pédagogique en adaptation scolaire. Même si je ne fais plus autant d'interventions directes avec les élèves, je connais la réalité telle que vécue par mes collègues.

Dans le but d'obtenir les représentations des intervenants en orthopédagogie, j'ai choisi de mener une étude de cas. Cette approche spécifique m'aide à poursuivre les

objectifs de mon projet puisqu'elle me permet d'examiner un contexte particulier et de mettre en relation les différentes façons de voir et de comprendre cette réalité partagée par les orthopédagogues. Plus spécifiquement, Karsenti et Demers (2004) définissent l'étude de cas en ces termes.

L'étude de cas est une méthode de recherche flexible qui permet au chercheur de se positionner où il le veut sur le continuum qualitative-quantitatif, en fonction de ses objectifs de recherche. Cette méthode semble très pertinente dans les recherches en éducation puisqu'elle permet, entre autres, le choix de cas particuliers dans lesquels les interactions étudiées sont susceptibles de se manifester (p. 210).

Ainsi, je tente d'obtenir une vue d'ensemble sur ce groupe d'orthopédagogues qui, à première vue, peut sembler très hétérogène tant dans leurs parcours professionnels que dans leur(s) identité(s) culturelle(s). En faisant cette étude de cas, je cherche à faire ressortir les différents facteurs qui ont contribué et/ou qui contribuent au savoir et au savoir-faire de ces enseignants. J'espère pouvoir mieux comprendre la culture éducative du groupe, mais aussi les assises de leurs connaissances professionnelles. Tout ceci en prenant en compte le fait que l'enseignement est un milieu où l'acteur principal est continuellement amené à questionner ses pratiques et à faire évoluer ses connaissances.

1.4 La rédaction

La rédaction de ce mémoire aura pris plus de deux ans, de la rédaction de la proposition finale jusqu'à la soutenance. J'ai commencé la rédaction en faisant le chapitre deux, soit le cadre conceptuel. J'ai tenté de bien établir mes connaissances sur les thèmes principaux avant de construire le guide d'entretien. Lorsque ma recension des écrits a été terminée, j'ai établi le cadre méthodologique de la recherche afin de pouvoir mener les entrevues en respectant une méthodologie de recherche appropriée. Par la

suite, j'ai construit le guide d'entretien et mené chacune des huit entrevues individuelles. Après les avoir transcrites, j'ai codé les données, fait les recoupements en thèmes dominants et me suis mise à la rédaction du chapitre quatre, soit l'analyse des données. J'ai terminé ma rédaction en révisant le premier chapitre d'introduction et en élaborant le chapitre de la conclusion. Cette façon de faire m'a permis d'avoir une vision globale du travail afin de tracer les thèmes principaux, puis d'en tirer des conclusions. Ce processus a été ponctué de nombreux allers-retours sur les diverses versions de ce travail entre mes superviseurs, mes amis qui ont relu le travail, et moi-même.

1.5 L'organisation du mémoire

Ce mémoire est divisé en cinq chapitres. Le présent chapitre établit la problématique d'ensemble et ouvre la voie au cadre conceptuel, au cadre méthodologique et à l'analyse de données. Le deuxième chapitre porte sur le cadre conceptuel qui a pris racine dans la définition des différents termes clés. Cette recherche serait difficile à bien comprendre pour les acteurs n'intervenant pas en adaptation scolaire si les concepts principaux n'avaient pas été clairement définis. C'est aussi dans ce cadre conceptuel que s'articule la recension des écrits portant sur l'inclusion, le bi/plurilinguisme et les élèves bi/plurilingues présentant des difficultés d'apprentissage ou des besoins spéciaux. Le troisième chapitre présente le cadre méthodologique. C'est dans ce chapitre que le contexte du terrain d'étude est plus clairement établi et que le paradigme de recherche est explicité. J'y décris notamment la recherche qualitative et l'étude de cas. J'y présente également les participants à la recherche. Le quatrième chapitre, quant à lui, présente une discussion interprétative de l'analyse des données. J'ai analysé les données au regard du

cadre conceptuel et des réponses fournies par les participants. Finalement, le cinquième chapitre se veut la conclusion de ce mémoire.

Chapitre 2 : Le cadre conceptuel

Le champ de l'adaptation scolaire ou de l'éducation spécialisée est vaste et peut sembler difficile d'accès pour tout néophyte y compris pour les enseignants du programme régulier. Souvent, les termes utilisés peuvent être confondants voire incompréhensibles. En effet, il m'apparaît essentiel de commencer ce chapitre en fournissant une définition des différents termes et des diverses notions utilisés dans le champ traité tout au long de ce texte. Enfin, je présenterai mon cadre théorique constitué à partir d'une recension des écrits sur les concepts de représentations sociales, de bi/plurilinguisme, des élèves bi/plurilingues qui présentent des difficultés d'apprentissage ou des besoins spéciaux et de l'inclusion scolaire.

2.1 Les définitions des concepts clés

Afin d'explicitier les concepts clés il semble pertinent de se référer à un rapport de recherche présenté par une équipe de travail portant sur les différents termes employés en éducation. La recherche, intitulée *Projet Mots Clés* (Doré, Doré, Bunch, Finnegan, & Humphries, 2005), présente une analyse de plusieurs groupes de discussion et de 1200 questionnaires recueillis auprès d'intervenants canadiens tant en milieu anglophone que francophone. L'objectif principal de l'étude était :

d'arriver à produire des définitions recommandées pour des termes décrivant les approches d'éducation inclusive et d'éducation spéciale relatives à l'éducation des apprenants canadiens présentant des incapacités. Certains termes clés créent de la confusion sur comment ces approches interagissent ou sont séparées. Il est opportun d'en clarifier les définitions afin que les discussions et les prises de position en matière d'éducation puissent procéder de façon plus productive (p. 7-8).

Je m'attarderai d'abord sur les résultats de cette recherche portant sur la définition du champ de l'adaptation scolaire. Selon le rapport, au Canada anglais, on parle davantage d'éducation spéciale alors qu'au Québec, ce terme est plutôt remplacé par adaptation scolaire (Doré et al., 2005). Ce type d'éducation s'adresse de façon particulière aux élèves qui présentent des « incapacités, des difficultés d'adaptation et d'apprentissage ou encore des besoins particuliers » (p. 71). Cette définition nous renvoie donc à l'explication portant sur les difficultés et les troubles d'apprentissage. Il semble y avoir un flou notionnel concernant ces deux aspects de l'apprentissage. Doré et al. indiquent en effet que les éducateurs font référence aux difficultés d'apprentissage comme un simple retard requérant de l'aide supplémentaire. Les troubles d'apprentissage font, quant à eux, partie de la grande catégorie des besoins spéciaux. De façon plus précise, une association canadienne dans le domaine donne la définition suivante des troubles d'apprentissage.

L'expression "troubles d'apprentissage" fait référence à un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale. Ces dysfonctionnements affectent l'apprentissage chez des personnes qui, par ailleurs, font preuve des habiletés intellectuelles essentielles à la pensée ou au raisonnement. Ainsi, les troubles d'apprentissage sont distincts de la déficience intellectuelle (Troubles d'apprentissage – Association canadienne, 2005, para 1).

En Colombie-Britannique, le ministère de l'Éducation a défini dix catégories d'enfants qui présentaient des besoins spéciaux (ministère de l'Éducation, 2009). Ces douze catégories sont les suivantes : handicaps multiples-dépendance physique (A), handicaps multiples-déficiences visuelles et auditives (B), déficience intellectuelle moyenne à profonde (C), troubles chroniques de la santé (D), déficience visuelle (E), déficience auditive (F), autisme (F), trouble mental grave (H), déficience intellectuelle légère (K), douance (P), troubles d'apprentissage (Q) et finalement, troubles moyens du

comportement (R). Chacune de ces catégories, nommée désignation par le ministère est associée à une lettre. C'est ainsi que l'on retrouvera dans les extraits des entrevues présentés plus loin dans le chapitre quatre, des références à la lettre de désignation de l'enfant.

Afin de répondre aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage ainsi que des élèves à besoins spéciaux, chaque conseil scolaire emploie des orthopédagogues. Le rapport final du *Projet Mots Clés* (Doré et al., 2005) définit l'orthopédagogue comme étant un :

spécialiste ou enseignant spécialisé en adaptation scolaire, formé pour travailler avec les apprenants qui ont des difficultés d'adaptation, d'apprentissage ou des incapacités. Il peut enseigner directement aux apprenants ou intervenir de diverses façons pour répondre aux besoins tant des enseignants que des élèves, tant en dehors de la classe, qu'en classe ordinaire ou en classe spéciale. Quelle que soit l'approche dans laquelle il intervient, l'orthopédagogue est un soutien essentiel à l'intégration (p. 51).

Le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2009) définit, lui, le rôle de l'orthopédagogue de façon beaucoup plus précise en mentionnant que l'orthopédagogue doit coordonner et intégrer les différents services offerts tant en consultation au niveau de l'équipe-école qu'en planification en équipe du programme de l'enfant. De plus, l'orthopédagogue a également le mandat d'évaluation que ce soit par moyen de tests standardisés ou non. Il assure aussi le suivi avec les spécialistes du conseil scolaire et agit à ce titre comme responsable des communications entre les divers services et paliers de services. Il n'en demeure pas moins que les conseils scolaires ont la liberté d'organiser les services d'orthopédagogue de la manière qu'ils jugent la plus appropriée.

L'orthopédagogue est souvent associé à la rééducation des difficultés d'apprentissage alors que l'enseignant de classe-ressource est celui qui s'occupe des

élèves présentant des besoins spéciaux. L'enseignant de la classe-ressource s'occupe de planifier les programmes modifiés des élèves en collaboration avec l'enseignant titulaire. Parfois, l'enseignant de classe-ressource sera responsable de toute une partie du programme de l'élève (ex. : programme de français modifié, programme de développement des habiletés sociales). Il est aussi le gestionnaire du dossier de l'élève et doit, par ce fait même, s'occuper de mettre en place un plan d'apprentissage personnalisé pour l'élève. Souvent, au Conseil scolaire francophone, le même enseignant occupe les deux fonctions : celles d'orthopédagogue et celle d'enseignant de classe-ressource.

2.2 Les représentations sociales

Depuis plus d'un siècle et ayant ses origines en psychologie sociale, la théorie des représentations sociales n'a cessé de croître pour devenir aujourd'hui un cadre de référence pour plusieurs champs de recherches en sciences sociales. Ce concept est un pilier important de ma recherche puisqu'il met en lumière le fait que le discours des orthopédagogues est constitué par des représentations plus ou moins partagées par leurs collègues et qu'elles orientent la façon de voir et de concevoir leur rôle dans l'inclusion des élèves en difficulté d'apprentissage ou à besoins spéciaux (Gilly, 1989). Cette notion servira d'outil conceptuel pour analyser leur discours sur le bi/plurilinguisme, les élèves à besoins spéciaux ainsi que l'inclusion scolaire.

Le premier à avoir jeté les bases théoriques de ce concept est Durkheim, sociologue français, en 1898 (Jodelet, 1989; Moscovici 1989; Dagenais, 1995; Moliner, 1996; Dagenais et Jacquet, 2008). Pour Durkheim, la pensée collective ne peut se définir comme un amalgame des pensées individuelles. Il faut en comprendre l'essence même

pour découvrir que les acteurs de la société partagent ainsi des connaissances qui se sont construites collectivement. Durkheim a ainsi catégorisé ces connaissances comme des objets d'une production mentale sociale (Jodelet, 1989). La fonction première de la représentation sociale est alors de préserver le lien entre les divers acteurs de la société ainsi que de les préparer à penser et à agir en conformité amenant ainsi une stabilité plus grande dans les représentations sociales qui ne sont dès lors pas sujettes aux remous causés par de petits changements au niveau des représentations individuelles. Dans la description originale de Durkheim, les représentations sociales sont plutôt stables.

À partir des idées émises par Durkheim, Moscovici réintroduit le concept de représentations sociales en lien avec la psychanalyse en 1961 et fournit un cadre d'analyse du contenu des représentations sociales. Selon Jodelet, ce cadre d'analyse insiste sur le fait que les représentations sociales se caractérisent par « l'intensité et la fluidité des échanges et des communications, le développement de la science, la pluralité et la mobilité sociales » (Jodelet 1989, p. 53). C'est désormais une vision plus dynamique des représentations sociales que Moscovici et Jodelet ont introduit.

Si l'évolution de la définition des représentations sociales depuis Moscovici a mené les auteurs à adopter une vision plus dynamique de ce concept, celle-ci repose toujours sur une compréhension que les représentations sociales se construisent à partir d'un processus consensuel. Ainsi, Guimelli (1994) définit les représentations sociales en ces termes :

Les représentations sociales constituent une modalité particulière de la connaissance, dite de « sens commun » dont la spécificité réside dans le caractère social des processus qui les produisent. Il s'agit donc de l'ensemble des connaissances, des croyances, des opinions partagées par un groupe social donné (p. 12).

Ces ensembles se constituent autour du réel considéré comme l'objet de la représentation. Il n'y a donc pas de représentation sans objet. Ce dernier est traité sous une forme de représentation mentale avant d'être plus ou moins reconstruit au travers des différents filtres de l'individu. Il y a donc toujours une forme d'interprétation dans la construction d'une représentation sociale. Pour Moscovici (1961, repris par Moliner 1996), cette construction s'articule autour de trois dimensions. Ainsi, les éléments d'informations (sur un objet) sont organisés et hiérarchisés pour créer un champ de représentations chez l'individu. Ces informations seront internalisées ou rejetées par l'individu selon l'attitude qu'il a à l'égard de l'objet. La représentation en tant qu'image du réel ne sera donc jamais neutre (Moliner, 1996).

Les représentations sociales sont entre autres portées par les discours, par les mots, par les messages et par les images médiatiques (Matthey, 2000). C'est donc dans et par le discours que l'on retrouvera des traces de cette activité collective. Cet aspect linguistique des représentations nous amène à revoir l'importance de la relation entre représentation, discours et distorsion de l'objet réel. Py (2000) affirme le rôle du langage dans l'élaboration, la diffusion et la transformation des représentations sociales. En situation de recherche, il souligne que l'analyse des entretiens doit se faire avec un regard critique sur la façon dont les participants racontent leur expérience.

Le domaine de l'éducation n'a reconnu une valeur à cette notion qu'au tournant des années 1990 et il est maintenant un élément important dans l'analyse du processus éducationnel dans plusieurs recherches menées par des chercheurs francophones (D. Moore, 2001; Dagenais & Jacquet, 2008; Sabatier, 2009). Selon Gilly (1989), en plaçant les représentations sociales au cœur de la recherche, on ouvre la voie à une analyse plus fine de la communication et de la construction des savoirs dans les milieux d'éducation.

De plus, tel que le décrivent Moscovici et Vignaux (1994), le concept de représentations sociales nous permet d'accéder à des phénomènes sociaux où les pratiques du savoir et les savoirs pratiques jouent un rôle essentiel parce que ces savoirs sont partagés collectivement.

Bien que les représentations sociales apportent une meilleure compréhension de la construction des discours dans le champ de l'éducation, il faut aussi noter que les études en éducation permettent d'envisager comment les représentations sont plus ou moins partagées par les groupes et peuvent devenir source de différences et de conflits, comme l'a souligné Gilly (1989) dans sa recherche en France. Au Canada, les recherches sur les représentations sociales construites par les intervenants en éducation permettent de mieux comprendre comment les professionnels dans le domaine adoptent des discours et des comportements divers selon leurs convictions individuelles et les dynamiques sociales et institutionnelles en place dans leur milieu (Dagenais, 2000; Jacquet, 2001).

Par exemple, la recherche de Jacquet (2001) sur les demandes d'adaptation des normes et pratiques scolaires à la diversité culturelle et religieuse a révélé que les valeurs et les émotions ainsi que les conditions particulières à chaque situation spécifique orientaient la construction des représentations sociales chez les directions d'école et leur prise de décision dans ces situations.

On voit donc que la notion des représentations sociales a évolué ce dernier siècle d'une vision statique et consensuelle des perspectives partagées par les groupes à une compréhension plus nuancée de ce concept. On comprend maintenant que des éléments des représentations sociales peuvent être partagés par un groupe, mais qu'elles sont aussi dynamiques et qu'elles varient selon les individus et la situation.

2.3 La notion de bi/plurilinguisme

L'évolution du concept de bi/plurilinguisme au cours du siècle dernier est un exemple du développement d'une représentation sociale parmi les chercheurs qui travaillent sur cette notion. Tel que nous le verrons, l'intérêt de la recherche dans le domaine des langues s'est attardé sur le bilinguisme et s'est récemment tourné vers le bi/plurilinguisme. Aujourd'hui, ces notions et leurs représentations circulent aussi chez les professionnels de l'éducation et c'est de là que revêt l'importance d'aborder ce concept dans la présente recherche.

Au tout début du siècle, Bloomfield (cité par Elminger, 2000) définissait la notion de bilinguisme comme la somme de deux monolinguisms. Ainsi, pour Bloomfield, le locuteur bilingue doit nécessairement avoir un haut niveau de compétence dans les deux langues qu'il s'est appropriées. Afin d'illustrer cette vision, Cavalli (2008) parlera d'un double monolinguisme. Il s'agit de l'époque où l'on pensait que le bilingue devait posséder des compétences dites natives dans les deux langues. C'est donc dans la recherche d'une maîtrise optimale de chacune des deux langues que le concept de bilinguisme a d'abord été expliqué. Il y a donc une part de vision externe quant à qui pourra se considérer bilingue. En effet, le regard de l'autre sur les compétences du locuteur saura déterminer s'il y a présence de bilinguisme ou non.

Ce n'est qu'en 1967 que la définition de bilinguisme s'élargira au profit d'une compétence minimale dans l'une ou l'autre des deux langues. MacNamara (1976, cité dans Elminger, 2000) parlera alors d'un développement non équilibré entre les langues. Selon cette vision, le locuteur est amené à développer certaines des quatre habiletés linguistiques (lire, écrire, parler, écouter) d'une façon minimale et il peut être qualifié de

bilingue. Cette perspective sera adoptée au tournant des années 80 lorsque des chercheurs eux-mêmes bilingues tenteront d'explicitier les processus cognitifs suscités chez la personne bilingue (Cavalli, 2008). Pour Lüdi et Py (2003), le bilinguisme équilibré n'existe tout simplement pas et ils diront que les locuteurs possèdent une « combinaison possible de compétences » (p. 10).

Dans le même ordre d'idée, Grosjean (1993) basera la définition du bilinguisme sur la pratique quotidienne de deux langues et sur « la capacité de produire des énoncés significatifs » (p. 14) dans ces deux langues. Il ajoutera aussi l'idée que le bilinguisme se produit lorsqu'il y a contact et donc nécessité de développer une autre langue. L'idée du bilinguisme comme étant un tout et non deux entités séparées tente une explication du fonctionnement et de l'interaction entre les deux langues. Ainsi, le bilingue a accès à un répertoire linguistique bilingue et non à deux monolinguismes.

L'attention des chercheurs s'est ensuite progressivement tournée vers la notion de plurilinguisme. La notion de plurilinguisme se définit autour des concepts de répertoire (Cavalli, 2008), mais surtout de compétence (Coste, D. Moore & Zarate, 1997). Dans un monde où la mobilité des individus ne cesse de croître, les contacts de langues augmentent et le besoin d'acquérir de nouvelles langues est bien présent. Ainsi, Coste, D. Moore et Zarate (1997) définissent non pas la notion de plurilinguisme, mais bien celle de compétence plurilingue puisque le terme compétence vient ici ajouter le concept de ce qui est mobilisé dans l'action. Donc, on parle de l'ensemble des compétences dont le locuteur aura besoin dans une situation particulière. La compétence plurilingue se définira comme :

La capacité à mettre en œuvre, en situation et dans l'action, un répertoire constitué de ressources plurielles et diversifiées qui permet de se reconnaître et de s'affirmer en tant qu'acteur social plurilingue, apte à gérer le potentiel, le déséquilibre et l'évolutif en fonction de ses interprétations locales de la situation et de ses intentions, symboliques ou non (D. Moore & Castellotti, 2008, p. 18).

Dans le monde de l'éducation, cette représentation de la notion de bi/plurilinguisme revêt une importance particulière puisqu'elle se place au cœur même du processus d'enseignement-apprentissage. D'une part, parce que les représentations par rapport à une langue permettent de l'aborder de façon positive ou négative et d'autre part, parce que l'enseignant sera influencé par ses propres représentations dans ses façons d'enseigner. Cavalli (2008) propose qu'au regard des nouvelles visions en matière de bi/plurilinguisme, l'enseignant doit permettre de développer une compétence langagière plurilingue afin de favoriser chez l'élève une tolérance à la diversité, mais aussi une conscience de cette dernière. C'est par ses propres façons de définir et de se représenter le bi/plurilinguisme, que l'enseignant sera en mesure de promouvoir ou non ses compétences plurilingues.

Cependant, bien que la communauté des chercheurs dans le domaine des langues se penche sur une vision plus nuancée du bi/plurilinguisme, les représentations sociales de certains membres du milieu de l'éducation restent encore, jusqu'à ce jour, centrées sur une vision d'un bilinguisme dit équilibré.

2.4 Les difficultés d'apprentissage, les besoins spéciaux et le bilinguisme

La littérature concernant les élèves bilingues en difficulté d'apprentissage ou à besoins spéciaux est limitée et ce qui est disponible traite surtout des élèves inscrits en immersion française. Néanmoins, certaines données apportent des pistes de réflexion et

peuvent répondre à certaines interrogations au regard de la question de l'adaptation scolaire en lien avec la question du bilinguisme. Alors que les enfants qui présentent des difficultés académiques plus ou moins prononcées sont souvent transférés pour aller vers le système anglophone. Pourtant, les recherches menées pour savoir si ces programmes qui visent le développement d'un bilinguisme fonctionnel sont adéquats pour tous les enfants s'entendent majoritairement pour dire que si les programmes sont implantés correctement, tous les enfants, peu importe qu'ils soient issus d'un groupe minoritaire ou bien présentant une difficulté/trouble de l'apprentissage, peuvent bénéficier de ces derniers (Cummins, 1984). Par voie de conséquence, ces recherches mettent en avant l'idée que le bilinguisme n'est pas le facteur premier expliquant les difficultés d'apprentissage dans telles structures, mais que c'est davantage une explication structurelle qui est à avancer.

De plus, Cummins (1984) a montré que les enfants ayant été transférés vers des programmes anglophones n'ont pas mieux réussi, si ce n'est que certains d'entre eux ont dû redoubler leur année. Si les écrits sur les élèves bilingues en difficulté d'apprentissage révèlent quelles sont les pratiques du côté de l'immersion, nous en savons encore peu sur les pratiques auprès de ce type d'élève dans les écoles francophones en milieu minoritaire.

Malgré les conclusions de Cummins (1984), la pertinence de l'immersion pour les élèves en difficulté d'apprentissage a été un sujet de controverse chez les chercheurs. Selon Rousseau (1999), « Literature on the suitability of French immersion programs for all children is limited » (p. 16). De plus, certaines recherches offrent des résultats opposés quant à la place de ces enfants en immersion. D'un côté, certains chercheurs croient en effet que les enfants en difficulté devraient être transférés vers les programmes

anglophones alors que de l'autre, d'autres prônent plutôt une approche-solution en laissant les élèves poursuivre leur scolarité en immersion. Toutes les recherches présentées ci-après et qui permettent d'envisager l'ampleur du débat portent sur le contexte canadien.

Tout d'abord, Trites (1976) a étudié et comparé des élèves faibles qui avaient été transférés en anglais ainsi que des élèves faibles qui étaient restés dans les programmes d'immersion malgré leurs difficultés. Trites a montré que les enfants qui éprouvaient des difficultés en immersion française avaient obtenu de meilleurs résultats lorsqu'ils avaient été transférés au programme anglophone bien qu'ils fussent encore en dessous des attentes pour leur niveau. Il conclut donc que:

The results of this study do not support the view that the child who had difficulty in primary French immersion would have experienced the same difficulty in an English language program. Rather, the findings support the conclusion that some children, of above average potential and normal abilities for school progress in their native language, experience difficulty of fail in a primary immersion program in a second language as a result of a mild specific maturational lag (p. 201).

Toutefois, plusieurs autres chercheurs sont venus contredire les conclusions de Trites (1976). Cummins (1979) en particulier remet en question la méthodologie et les conclusions de Trites et il spécifie même que « the contention of the present paper is that Trites' interpretations are not only invalid, but his data provide some support for the opposite conclusion to which he draws » (p. 139). Cummins ajoute qu'il n'y a pas de différence significative entre les résultats des élèves qui ont changé de programme comparés à ceux qui sont restés en immersion. À la lumière de la réinterprétation des données de Trites, il stipule que les enfants qui sont restés en immersion ont aussi bien développé leurs habiletés académiques et cognitives que les élèves qui se sont tournés vers les programmes anglophones.

Les critiques de Cummins seront quelques années plus tard appuyées par Wiss (1989) et Genesee (1992). Wiss offre une interprétation très nuancée des données de Trites (1976). En effet, elle subdivise les élèves en difficulté d'apprentissage pour former deux catégories : ceux ayant des troubles d'apprentissage et ceux ayant des difficultés dans l'acquisition d'une langue seconde. Ces derniers, selon elle, pourraient correspondre aux élèves décrits par Trites qui souffriraient d'une immaturité développementale. Selon Wiss, cette catégorie d'élèves aurait de la difficulté seulement en immersion alors qu'ils réussiraient bien dans le contexte d'un programme régulier d'anglais en langue première. Elle explique que les difficultés en apprentissage du français langue seconde seraient causées par la trop forte demande cognitive et par une difficulté au niveau du développement linguistique. Par contre, le premier sous-groupe, celui des élèves présentant un trouble d'apprentissage aurait autant de difficulté dans un programme unilingue que dans un programme d'immersion. Ces élèves présentent des déficits au niveau des processus cognitifs. Ces déficits persisteront toute la vie ce qui expliquerait que le transfert vers un programme anglophone ne leur soit pas nécessairement bénéfique étant donnée la nature intrinsèque de leurs difficultés.

Genesee (1992), pour sa part, a catégorisé les enfants de l'étude de Trites (1976) selon leur quotient intellectuel (QI). Il a ensuite pu comparer ceux qui avaient obtenu des résultats dans la basse moyenne. Ces enfants ont participé à une série de tests en français, en anglais et en mathématiques. Genesee observe « Of more interest, the below average students in immersion (early and late) did not score significantly differently from the below average students in the English-medium program » (p. 202). De plus, les enfants ayant un QI dans la basse moyenne fréquentant les classes d'immersion ont

même obtenu des scores semblables à la moyenne concernant le développement des habiletés d'écoute et de parole.

De façon plus spécifique au regard des différentes difficultés vécues par les élèves, Bruck (1978, 1985) a fait plusieurs études au cours des années 1970 et au début des années 1980. Ce qui est intéressant dans les recherches de Bruck, c'est qu'elle a catégorisé les élèves par les difficultés qu'ils rencontraient. Ainsi, elle s'est intéressée aux élèves ayant des troubles du langage ainsi qu'aux élèves qui présentaient des troubles spécifiques d'apprentissage. Dans sa recherche de 1978 portant sur les élèves ayant un trouble du langage, elle conclut :

Results of the present study indicate that children with language disabilities can benefit from and learn in French immersion programs ... Our results show that these children can acquire proficiency in the French language while continuing to develop skills in their own language. They also learn the basic concepts of reading, math and spelling even though these subjects are taught in French. (p.70)

De plus, elle a aussi trouvé que les habiletés cognitives et linguistiques de ces élèves étaient similaires à celles des élèves présentant les mêmes caractéristiques et qui étaient éduqués dans leur langue première.

Pour ce qui est de ses recherches portant sur les élèves présentant un trouble de l'apprentissage, elle a mené des études de cas qui montrent que les difficultés rencontrées en immersion peuvent se poursuivre lorsque l'élève est transféré vers le programme anglophone. Bruck (1978) mentionne aussi qu'une évaluation immédiatement après le transfert est souvent beaucoup plus positive qu'une évaluation de rendement faite quelques années plus tard. La différence la plus marquante, pour elle, demeure au niveau des services que l'enfant reçoit. En effet, selon son étude de 1978, les élèves qui transfèrent vers les programmes anglophones reçoivent plus d'appui de leurs parents puisque la barrière de langue n'est plus, mais aussi de l'aide supplémentaire à l'école

alors que peu d'aide spécialisée est offerte dans les programmes d'immersion. Suite à ses diverses recherches, Bruck (1985) conclut que les élèves présentant des troubles du langage ou des troubles d'apprentissage peuvent être éduqués en français sans que cela porte atteinte à leur langue première. Par ailleurs, elle mentionne que ces élèves retirent les bénéfices de l'apprentissage d'une langue seconde et que les difficultés sont intrinsèques et qu'elles seraient également présentes si les élèves suivaient un parcours éducatif unilingue.

Dans une étude, Genesee (1976) regarde lui aussi les difficultés vécues en immersion. Il conclut que les élèves qui ont des troubles de langage et qui fréquentent les classes d'immersion ne sont pas retardés dans leur apprentissage de l'anglais langue première. Les troubles vécus par ces élèves ne sont pas non plus augmentés par la scolarisation en immersion. Ces derniers arrivent même à répondre aux demandes du programme d'immersion et acquièrent assez d'habiletés pour devenir fonctionnels en français. Genesee a également conduit son étude afin de déterminer si l'apprentissage des mathématiques était affectée et il en est arrivé à la conclusion qu'il ne l'était pas.

Tel que nous avons pu le remarquer dans les recherches ci-haut mentionnées, le cas d'enfants en difficulté qui quittent les programmes d'immersion semble assez fréquent. Il devient donc important de regarder de plus près les avantages et les inconvénients cités par les différents chercheurs.

Dans une étude sur les motivations qui poussent les parents à choisir de retirer leurs enfants de l'immersion, Noël (2003) précise que ce n'est pas nécessairement le fait que les enfants ne réussissent pas très bien, mais plutôt le fait que leurs enfants ne se sentent pas bien dans ce programme. Par contre, les acteurs pédagogiques sont davantage enclins à penser que ce sont les difficultés académiques de l'enfant qui poussent le choix

vers le transfert de programme (Obadia & Thériault, cité dans Rousseau, 1999). En revanche, plusieurs chercheurs montrent leurs craintes à l'égard de l'enfant mis face à un tel changement. Ils expliquent que ce transfert peut affecter l'estime de soi de l'enfant, qu'il peut lui donner une impression d'échec et que, somme toute, cela peut conduire à l'accroissement de ses difficultés académiques (Bruck, 1978; Wiss, 1989). Cummins (1983) abonde en ce sens en mentionnant que les enfants qui ont changé de programme éprouvaient de la frustration et n'étaient pas heureux durant la première année.

On voit ici clairement que les chercheurs prônent le maintien dans les programmes d'immersion et non le transfert vers des programmes réguliers dans le cas des enfants en difficulté/trouble d'apprentissage. Évidemment, cette inclusion ne se fait pas sans heurts et la responsabilité de l'adaptation et/ou la modification des programmes revient à l'enseignant de classe d'immersion. C'est pourquoi ces chercheurs offrent aussi des pistes de solutions, des pistes d'amélioration pour favoriser l'inclusion et l'apprentissage de ces élèves.

En majorité, on pourrait classer les recommandations selon deux catégories : celles pour les chercheurs et celles pour les acteurs de l'éducation (enseignants, directions, conseils scolaires). Pour les chercheurs, Wiss (1989) mentionne que le défi est de développer des méthodes et du matériel pour prédire les succès et les échecs en immersion. Elle fait ainsi écho aux deux catégories d'enfants en trouble d'apprentissage que nous avons vu précédemment. Elle veut ainsi que l'on parvienne à distinguer qui sont les enfants qui auront de la difficulté à acquérir une langue seconde probablement en raison d'une certaine immaturité développementale. Cummins (1984) quant à lui, propose trois grandes suggestions pour les enseignants :

- 1) provision of appropriate remedial services (in French) for students who encounter difficulties in immersion;
- 2) dissemination of information to educators and parents about the research data showing that neither immersion itself nor bilingualism contributes to children's academic problems;
- 3) ensuring that literacy and other academic instruction in immersion is such that students of both high and low ability are motivated to become intrinsically involved in learning (p. 176).

Halsall (1994, cité dans Rousseau, 1999) reprend la première recommandation de Cummins (1984) en spécifiant qu'il y a un manque criant de service d'éducation spécialisée en immersion et que ceci contribue aux difficultés des élèves. En ce qui à trait aux services spécialisés, il serait difficile de faire la comparaison entre les programmes d'immersion et le programme francophone offert en Colombie-Britannique. En effet, tel que nous le verrons la description du contexte fournie dans le chapitre trois, le CSF met en place une structure qui favorise la prise en charge des élèves par l'équipe-école.

2.5 L'inclusion scolaire

2.5.1 Définition du concept

Les milieux nord-américains de l'enseignement discutent et prônent l'inclusion des enfants à besoins spéciaux dans la classe régulière depuis une trentaine d'années. Malgré tout, les classes canadiennes peinent à traduire ce concept en une réalité scolaire. Je vais donc tenter d'expliquer comment les auteurs définissent le concept d'inclusion ainsi que certains concepts qui y sont apparentés. Je dresserai ensuite le portrait de l'inclusion dans les écoles américaines avant de me pencher sur la situation canadienne. Finalement, je tenterai de cibler ce que la littérature détermine comme étant des conditions et des stratégies favorisant une inclusion réussie.

Je m'appuie d'abord sur Doré, Doré, Bunch, Finnegan et Humphries (2005) pour concevoir l'inclusion scolaire comme une façon de percevoir l'éducation comme un droit pour tous dans le contexte canadien.

Approche nouvelle en éducation, qui prône la scolarisation de tous les élèves en classe ordinaire, dans l'école de leur quartier. Cela vaut tant pour les élèves issus des minorités culturelles ou ethniques que pour les apprenants qui ont des incapacités ou des difficultés. L'inclusion implique une façon différente de voir la classe, l'école et les services éducatifs. Elle repose sur la conviction que tous les apprenants, y compris les personnes ayant des incapacités et peu importe le degré de leurs incapacités ont droit à la classe ordinaire. Elle soutient que tous les élèves devraient en faire partie intégrante tant au plan social que scolaire, que c'est à la classe ordinaire de s'adapter (adaptation de l'enseignement, du matériel et de la gestion de classe) et à laquelle il faut apporter les différents soutiens appropriés (personnes, ressources, formations données au personnel enseignant et professionnel ainsi que l'aide pédagogique apportée à l'enseignant et à l'apprenant) (Doré et al., p.38).

Crawford (2005) définit davantage cette vision en mentionnant que les élèves ainsi inclus doivent participer activement à la vie de la classe tant dans ses aspects de scolarisation que dans le développement du potentiel humain. Il ajoute aussi que cette inclusion doit se faire dans la valorisation de relations sociales entre les pairs du même groupe d'âge ainsi qu'entre les élèves et les adultes.

À un niveau international, la communauté scientifique semble s'entendre pour adopter une définition plus simplifiée du terme anglais *inclusion*. Ainsi, Hardiman, Guerin et Fitzsimons (2008) donnent une définition de l'inclusion qui, selon eux, est admise par la majorité et elle présume que « that *all* students [...] are educated in the general education classroom » (p. 397). À cette définition Angelides, Constantinou et Leigh (2009) ajoutent que les élèves à besoins spéciaux ont droit à la même éducation que leurs pairs du même âge. Dans le même ordre d'idée, Florian (2008), mentionne que le terme inclusion est généralement admis comme faisant partie des droits humains qui requièrent l'accès et l'équité en éducation. Le rapport *Guidelines for Inclusion : Access*

to Education for All (Unesco, 2005) présente une vision internationale commune de ce terme. En effet, dans une perspective de droits humains et d'efficacité, l'Unesco appuie la diffusion de l'idée et de stratégies de mise en place de l'inclusion en la définissant comme un processus pour répondre à la diversité des besoins de tous les apprenants.

Il s'avère important de faire la distinction entre les termes inclusion et intégration, souvent utilisés comme des synonymes. Doré, Wagner et Brunet (1996) mentionnent en effet que la notion d'intégration « est polysémique dans la mesure où les auteurs qui y recourent l'utilisent souvent à des fins différentes » (p. 30). Ils se réfèrent à l'intégration pour désigner à la fois les situations où les élèves sont regroupés à l'intérieur d'une classe spéciale et celles où ils sont intégrés à la classe régulière. Le terme intégration diffère du terme inclusion en ce sens où l'intégration est davantage associée à la cascade de services. Ce continuum de services en cascade est « destiné à répondre aux besoins particuliers des apprenants et est basé sur un éventail de services allant du régulier au plus spécialisé (Doré et al., 2005, p. 28) ». Ainsi, l'élève aura accès à différents services allant de la classe régulière à la classe spécialisée en passant par des services d'appui. Karagiannis, Stainback et Stainback (1996), pour leur part, ont rejeté le terme intégration en spécifiant que le terme inclusion reflète plus clairement et plus précisément ce qui est requis, à savoir que les élèves devraient avoir une place à eux dans la vie scolaire et communautaire de leur école. Humphrey et Lewis (2008) renchérissent en mentionnant que l'on retrouve parfois de l'intégration, au sens physique, dans la classe régulière, mais qu'il n'y a pas d'inclusion en terme de participation et d'acceptation. Le rapport de l'Unesco soutient aussi que l'intégration s'est faite en déplaçant les élèves des classes d'adaptation scolaire vers les classes régulières sans pour autant avoir mis en place un système capable de répondre aux besoins des enfants. Ce rapport distingue donc entre les

notions d'intégration et d'inclusion en expliquant que ce dernier concept demande une réorganisation de l'école et des stratégies éducatives.

The main challenge with integration is that « mainstreaming » had not been accompanied by changes in the organisation of the ordinary school, its curriculum and teaching and learning strategies. This lack of organisational change has proved to be one of the major barriers to the implementation of inclusive education policies. (Unesco, 2005, p.9)

C'est donc au regard de ces définitions que j'ai choisi le terme inclusion dans le présent travail. Il est le reflet de ce que l'on retrouve dans la littérature anglophone et exprime avec plus de précision la situation vécue par les élèves du Conseil scolaire où j'ai mené ma recherche.

2.5.2 Historique de l'application du concept en milieu scolaire

Tel que vu précédemment, le concept et la mise en application de l'inclusion au Canada se sont développés lorsque le mouvement a pris de l'ampleur aux États-Unis. Le mouvement de normalisation, tel que décrit par Vienneau (2002), concerne les personnes avec une déficience intellectuelle. En effet, à partir de 1950, un mouvement de normalisation est entrepris dans la population générale afin de reconnaître la personne handicapée comme étant une personne à part entière. Bien que l'on parle davantage de l'intégration sociale, on assiste tout de même à la fermeture d'institutions qui avaient le triple mandat d'hôpital-école-résidence. En parallèle, on voit naître le champ de l'adaptation scolaire ou de l'éducation spécialisée : « on assiste à l'établissement d'écoles et de classes spéciales » (Vienneau, 2002, p. 265). Bien que les enfants soient maintenant scolarisés dans des classes ou dans des écoles spéciales, c'est néanmoins un mouvement de ségrégation.

Un autre mouvement nommé intégrationniste viendra alors contester les classes et les écoles spéciales. Ce mouvement créera les bases de l'inclusion scolaire en questionnant l'efficacité de la ségrégation. Pour Doré et al. (1996), la notion même d'intégration est « apparue à la fin des années 60 et était tributaire des façons nouvelles de considérer la société, l'école et, tout particulièrement, certaines populations historiquement marginalisées » (p. 30).

Pour sa part, l'histoire de l'inclusion des élèves ayant des troubles d'apprentissage diffère un peu de celle des élèves handicapés (Wiener & Siegel, 1992). Deux mouvements ont façonné l'endroit, mais aussi le type d'enseignement dispensé à ces élèves. Le premier mouvement est apparu en 1960 lorsqu'un psychologue montréalais nommé Sam Rabinovitch ouvre le Montreal Children Hospital Learning Center. Il voulait arriver à mieux comprendre ces élèves qui ont un quotient intellectuel dans la moyenne, mais qui réussissent bien au-dessous de leur potentiel dans le cadre scolaire. Le deuxième mouvement a été formé par trois parents qui ont établi la première succursale de l'Association for Children with Learning Disabilities en Ontario. Chaque province canadienne voit par la suite ouvrir des succursales si bien qu'en 1971, une association canadienne est établie et porte aujourd'hui le nom The Learning Disabilities Association of Canada (Trouble d'apprentissage – Association canadienne) et vise les mêmes objectifs qu'à ses débuts :

La mission de l'organisation est d'être le porte-parole national des personnes ayant des troubles d'apprentissage et celles et ceux qui les appuient. TAAC est l'expression nationale des personnes ayant des troubles d'apprentissage et de ceux qui les appuient. TAAC se consacre à assurer l'égalité des chances aux personnes qui ont des troubles d'apprentissage afin de leur permettre de fonctionner comme citoyens ayant des possibilités équitables et qui peuvent atteindre leur potentiel voulu. TAAC accomplit ces objectifs par la sensibilisation du public à la nature et

à l'impact des troubles d'apprentissage, par la défense des droits des personnes ayant des troubles d'apprentissage, par la recherche, la santé et l'éducation et par des efforts fondés sur la collaboration (Trouble d'apprentissage – Association canadienne, 2005, para. 1).

Son rôle dans le champ de l'adaptation scolaire au Canada est indéniable et son histoire a été marquée par plusieurs batailles de grande envergure tel que le rapportent Wiener et Siegel (1992).

In the early to mid 1980's, members of provincial associations were key players in the process of drafting and implementing mandatory special education legislation One of the tasks for the 1990's appears to be ensuring that the needs of children with learning disabilities are met while school systems proceed in the direction of integrating most exceptional children (p. 342).

Il demeure cependant difficile d'adopter une vision d'ensemble de l'inclusion au Canada dans la mesure où l'éducation est une compétence gouvernementale exclusivement provinciale. Dans leur article, Wiener et Siegel (1992) indiquent qu'il y a une variation significative de province en province au regard des lois et des politiques scolaires portant sur l'inclusion. Dans un rapport déposé en 2004, l'Institut Roeher tente de faire un portrait de l'ensemble des visions provinciales en matière d'inclusion et cherche à déterminer les politiques en place. Ce rapport révèle que le Nouveau-Brunswick est un leader et une source de référence en matière d'inclusion. Avec la mise en place de la loi scolaire de 1986, le Nouveau-Brunswick s'est en effet vu qualifié d'avant-gardiste au Canada.

Cette politique est sans contredit parmi les plus progressistes dans le domaine puisque le fardeau de la preuve pour exclure un élève exceptionnel de la classe ordinaire revient à l'école, qui doit démontrer, hors de tout doute raisonnable et « en tenant compte des besoins en éducation de tous les élèves » [article 12(3)] que l'exclusion, même partielle, constitue la meilleure solution (Vienneau, 2002, p. 259).

Dès 1988, le gouvernement du Nouveau-Brunswick a lancé des initiatives favorisant la mise en place de lignes directrices au niveau de l'intégration (le terme sera substitué par inclusion à partir de 1994).

Puisque ma recherche porte sur l'éducation en Colombie-Britannique, ma recension s'attarde sur cette province au regard de l'histoire des élèves à besoins spéciaux. La prise en compte des élèves à besoins spéciaux existe depuis le 19^e siècle en Colombie-Britannique. Selon Pudlas (2001), l'histoire de l'éducation spécialisée commence avec la mise en place d'une école pour les élèves malentendants. Il explique qu'on devra cependant attendre jusqu'en 1955 pour que les élèves présentant des déficiences intellectuelles reçoivent des services au sein des conseils scolaires. D'après Pudlas, ceci a mené, au tournant de 1970, à la création d'une division portant sur l'éducation spécialisée au sein du ministère de l'Éducation, ce qui a entraîné une période de changements et de mise en place de plusieurs programmes d'éducation spécialisée. Il a néanmoins fallu attendre jusqu'en 1987 pour que le School Act determine avec précision que « all children who were of school age and resident in the school district were entitled to an educational program» (Pudlas, p. 37).

En 1995, le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique a publié une première version d'un manuel définissant les politiques en éducation spécialisée.

The purpose of this manual is to provide a single point of reference regarding legislation, ministry policy and guidelines to assist school boards in developing programs and services that enable students with special needs to meet the goals of education. The manual also contains procedural information to assist in accessing programs and services provided at the provincial level. It is intended primarily for the use of principals, school-based teams and special educational professionals (Ministère de l'Éducation de la C.-B., 2009, introduction).

Dans ce manuel, le ministère épouse le modèle de l'inclusion en adoptant une position claire. La vision du ministère de l'Éducation envisage l'élève au cœur de la

communauté d'apprentissage, là où il est amené à participer pleinement et là où il pourra réaliser son plein potentiel.

British Columbia promotes an inclusive education system in which students with special needs are fully participating members of a community of learners. Inclusion describes the principle that all students are entitled to equitable access to learning, achievement and the pursuit of excellence in all aspects of their educational programs. The practice of inclusion is not necessarily synonymous with full integration in regular classrooms, and goes beyond placement to include meaningful participation and the promotion of interaction with others (Ministère de l'Éducation de la C.-B., 2009, policy).

C'est donc à partir de cette vision que les conseils scolaires doivent composer avec l'inclusion des élèves présentant des besoins spéciaux. Il s'avère néanmoins que les recherches menées au cours des vingt dernières années présentent souvent des aspects positifs, mais aussi des aspects négatifs de l'inclusion.

2.5.3 Aspects positifs et négatifs de l'inclusion scolaire

Les philosophies de l'éducation, tant au Canada qu'aux États-Unis, promeuvent une vision inclusive de l'éducation. Plusieurs recherches sous-tendent ces visions inclusives. En effet, certaines d'entre elles tendent à montrer que l'exclusion des élèves en trouble d'apprentissage ou encore des élèves à besoins spéciaux n'était pas la meilleure solution pour ces derniers ainsi que pour les systèmes scolaires. À la vision philosophique de l'inclusion, il faut ajouter une dimension économique qui incite à l'inclusion (Doré et al. 1996). Les systèmes exclusifs sont beaucoup trop coûteux et reposent sur des systèmes de catégorisation stigmatisants pour les élèves. Au niveau de la socialisation et du rendement scolaire, les recherches sont contradictoires et il devient difficile de baser la réflexion sur les données disponibles.

Certaines recherches montrent les influences positives de l'inclusion notamment au niveau de la socialisation et quelquefois, du rendement académique. L'une des positions adoptées par les chercheurs repose sur le fait que les élèves à besoins spéciaux inclus en classe régulière ont accès à des modèles de comportements sociaux adéquats et peuvent ainsi en bénéficier (De Schauwer, Van Hove, Mortier & Loots, 2008). De plus, cette inclusion favoriserait les contacts sociaux avec les pairs de leur âge. En effet, dans leur recherche portant sur la vision même des élèves par rapport à l'inclusion, les élèves disent être toujours à la recherche d'amitié et de sentiment d'appartenance au sein de groupe. L'attitude des enseignants aura ici tout un rôle à jouer tel que je le soulignerai dans la partie sur le rôle des divers intervenants.

Dans une recherche portant sur l'inclusion des élèves avec des difficultés émotionnelles ainsi que des élèves présentant des troubles d'apprentissage, Cawley, Hayden, Cade et Baker-Kroczyński (2002) sont arrivés à des conclusions très positives face à l'inclusion. Dans cette étude, les élèves scolarisés dans des classes spéciales, étaient amenés à faire un projet de science en collaboration avec des élèves de l'enseignement régulier. Ce projet était le fruit de la collaboration entre les enseignants. Les élèves provenant de l'éducation spécialisée ont été bien acceptés par leurs pairs des classes régulières. Cawley et son équipe ont également observé que l'inclusion a eu un impact sur l'acceptation sociale des enseignants en éducation spécialisée. En effet, le regard des élèves sur ces enseignants a changé puisqu'ils n'étaient plus des enseignants associés à un programme différent, mais bien leurs enseignants de la classe régulière. Au point de vue académique, les élèves d'éducation spécialisée ont eu un rendement comparable à leurs pairs de l'enseignement régulier quand ils étaient inclus avec eux dans

un même projet pédagogique. De plus, les élèves intégrés dans les classes régulières ont montré un meilleur comportement tout au long du projet.

Par ailleurs, les résultats d'autres recherches contredisent la pertinence de l'inclusion dans le développement des habiletés sociales et académiques. Ainsi, dans une recherche portant sur des élèves présentant une déficience intellectuelle, Hardiman et al. (2008) n'ont pas trouvé de différence significative dans les habiletés sociales des élèves qu'ils soient inclus en classe régulière ou encore qu'ils soient scolarisés dans des classes dites spéciales. De Schauwer et al. (2008) ont également relaté des histoires d'élèves où ces derniers disaient avoir souffert d'isolement et d'un sentiment d'être des visiteurs au sein même de leur propre groupe classe.

Dans une recension des écrits, Freeman et Alkin (1999) tirent, eux aussi, des conclusions beaucoup plus nuancées par rapport à l'inclusion. Ils notent que dans toutes les études analysées concernant les élèves présentant une déficience intellectuelle, il leur est apparu que le degré de sévérité de la déficience était une variable indépendante de leur acceptation sociale. De plus, le niveau d'acceptation social n'était pas plus élevé si les élèves passaient plus de temps en classe régulière. Ce qu'ils ont pu remarquer finalement, c'est que les élèves déficients intellectuels ne sont jamais autant acceptés que leurs pairs typiques. Au contraire de l'acceptation sociale, le rendement académique est affecté par le montant de temps passé en classe régulière (Freeman & Alkin, 1999). Ainsi, les recherches tendent à montrer que plus un élève est intégré en classe régulière, plus il y aura un impact positif sur ses résultats académiques. Cette donnée s'applique davantage aux élèves ayant une déficience légère puisqu'ils réussissent beaucoup mieux que leurs pairs ayant la même déficience et fréquentant les classes d'adaptation scolaire.

Il est fort intéressant de noter que les études récentes n'arrivent pas à une conclusion claire de l'impact de l'inclusion sur la socialisation ou encore sur les résultats académiques alors que dans une recension des écrits Baker et Wang (1994) stipulent que :

Considerable evidence from the last 15 years suggests that segregation of special students in separate classroom is actually deleterious to their academic performance and social adjustment, and that special students generally perform better on average in regular classrooms (p. 34).

Il faut donc avant tout avoir un regard lucide face à toutes les recherches effectuées notamment lorsque l'on compare les performances académiques des élèves. Souvent, ces études ont été basées sur des élèves qui avaient été inclus en classe régulière précisément parce qu'ils avaient une longueur d'avance sur leurs pairs de l'adaptation scolaire. À cet égard, Vienneau souligne que les élèves inclus sont souvent ceux qui réussissaient le mieux dans des classes d'adaptation scolaire. Ces élèves ont justement été choisis parce que leur rendement académique était jugé bon et les enseignants croyaient qu'ils réussiraient dans un programme d'enseignement régulier.

Nous n'avons en conséquence pas nécessairement de réponse définitive sur le mérite de l'inclusion des élèves à besoins spéciaux. Il reste plusieurs questions à explorer dans ce domaine et nous en savons très peu sur la façon dont les orthopédagogues se représentent les besoins des élèves à besoins spéciaux intégrés dans les classes régulières ou recevant des services adaptés.

2.5.4 Composantes essentielles pour la réussite de l'inclusion scolaire

Plusieurs auteurs (Ainscow, 2000; Ainscow, Farrel, Twedde & Malki, 1999; Fewster, 2006; Florian, 2008; Humphrey & Lewis, 2008; McClanahan, 2008) s'entendent

pour définir les composantes et les stratégies essentielles d'une inclusion réussie. Fewster mentionne quatre composantes essentielles à la démarche d'inclusion. Selon elle, les enseignants doivent avoir en premier lieu une compréhension précise de ce qu'est l'inclusion et ainsi être capables de faire la différence entre inclusion et intégration. En deuxième lieu, les intervenants du milieu scolaire doivent avoir une attitude d'ouverture par rapport à l'inclusion que ce soit en lien avec l'acceptation de la différence ou encore en ce qui concerne travail d'équipe. Ensuite, l'enseignant doit posséder des connaissances et des habiletés favorisant l'inclusion. Fewster mentionne à maintes reprises que les enseignants doivent être outillés avec des stratégies favorisant l'inclusion. Finalement, les enseignants de salle de classe doivent avoir accès à un support adéquat que ce soit au niveau des opportunités de développement professionnel, de la dimension des classes ou bien du matériel spécialisé. Dans cette dernière catégorie, Fewster mentionne aussi la consultation collaborative et l'accès à des enseignants spécialisés.

Ces quatre composantes sont reprises par divers chercheurs. Par exemple, Humphrey et Lewis (2008) précisent que la compréhension même de ce qu'est l'inclusion est cruciale pour déterminer jusqu'à quel point les politiques gouvernementales seront mises en application dans les écoles. Par ailleurs, les résultats des recherches de Bender, Vail et Scott. (1995), Brady et Woolfson (2008), De Schauwer et al. (2008), Florian (2008), Sharma, Forlin et Loreman (2008) corroborent les deux premiers points de Fewster (2006) en décrivant l'attitude des enseignants comme un facteur essentiel à la mise en place d'un système d'éducation inclusif. De Schauwer et son équipe parlent de la place cruciale de l'attitude des enseignants dans une école pour développer une vision positive de l'inclusion et des enfants à besoins spéciaux. Cette

attitude positive permettra aussi aux enseignants d'être des accompagnateurs pour les élèves dits réguliers dans leur acceptation des différences et ils seront plus enclins à adapter leurs méthodes d'enseignement (Sharma et al., 2008). Au contraire, une attitude négative est en lien direct avec le peu de stratégies pour favoriser l'inclusion et l'apprentissage des élèves présentant des troubles d'apprentissage (Bender et al., 1995).

Florian (2008) supporte l'idée selon laquelle on doit cibler les connaissances que les enseignants doivent avoir concernant l'inclusion. Elle croit que ces derniers doivent voir les élèves à besoins spéciaux en fonction d'une approche basée non pas sur l'identification de leurs difficultés particulières mais bien sur leurs besoins. L'enseignant doit être convaincu qu'il peut supporter l'apprentissage de tous ses élèves. Ainsi, la réflexion sera portée sur l'organisation des services et des stratégies d'enseignement au regard des différences. L'angle d'approche de Florian est intéressant puisqu'elle propose d'envisager les difficultés sur un continuum plutôt que dans des catégories distinctes. Ainsi, on parlera de sévérité en jugeant les divers degrés de ce continuum. Florian soutient aussi le fait que les enseignants possèdent déjà les connaissances et les habiletés nécessaires, mais qu'ils ne se font pas nécessairement confiance. Elle ajoute encore que des formations spécifiques doivent tout de même être données aux enseignants de façon à les outiller de nouvelles stratégies d'enseignement qui dépassent la simple différenciation et qui favorisent une inclusion réelle. Florian fait enfin un lien avec les ressources en mentionnant que l'une des stratégies efficaces serait de faire davantage d'enseignement collaboratif.

Dans ce même ordre d'idées, McClanahan (2008) fait une revue de la littérature sur les stratégies pédagogiques qui se sont révélées efficaces dans les recherches. McClanahan reprend les stratégies pour aider les élèves à s'approprier le vocabulaire, des

stratégies d'enseignement plus générales ainsi que des stratégies pour l'étude. En effet, pour s'approprier le vocabulaire, l'élève peut utiliser la stratégie du mot-clé. Par exemple, il devra reconnaître le mot « nation » afin de faciliter la compréhension et l'orthographe du mot « nationalisme ». Dans les stratégies d'enseignement général, McClanahan mentionne la lecture partagée avec un partenaire ainsi que l'enseignement réciproque. Pour ce qui est de l'étude, McClanahan suggère d'utiliser l'ordinateur comme support à l'apprentissage ainsi que l'utilisation de liste à cocher. Ses stratégies sont applicables en classe régulière et sont aussi aidantes pour les élèves typiques.

Pour Ainscow (2000), les enseignants doivent prendre des risques en utilisant différentes méthodes d'enseignement qu'il articule autour de trois points : les techniques d'enseignement, le soutien à l'apprentissage et les plans de formation pour les nouvelles pratiques. Comme pratiques gagnantes pour les techniques d'enseignement, il mentionne la capacité à formuler des questions en cours d'apprentissage, l'évaluation formative ainsi que la planification dans l'action. Pour le soutien à l'apprentissage, Ainscow évoque le tutorat par les pairs, la collaboration entre adultes ainsi que la préparation de l'élève avant la leçon afin de lui permettre d'être un participant actif durant la leçon. En ce qui concerne les plans de formation pour les nouvelles pratiques, il suggère d'analyser les pratiques qui se font déjà dans les écoles de façon à les ajuster. De plus, il mentionne le développement d'un langage commun ainsi qu'un partenariat qui encourage l'expérimentation et la pratique réflexive.

Vienneau (2002) catégorise, pour sa part, les besoins sous forme de défis auxquels le milieu scolaire fait face. Pour Vienneau, l'inclusion n'est pas encore une réalité au Nouveau-Brunswick et trois défis majeurs entravent la route de ceux qui veulent tenter l'expérience de la pédagogie de l'inclusion. Tout d'abord, le défi des ressources

humaines, pour l'apprentissage, physiques et administratives. Ensuite, les défis des attitudes. Pour Vienneau, la véritable question n'est pas de savoir si les enseignants ont une vision positive de l'inclusion, mais si elle doit « porter sur les moyens qui devraient être mis en branle pour diminuer l'écart entre les buts personnels et les croyances personnelles » (p. 279). Le dernier défi est pédagogique. Il comprend la personnalisation du processus d'enseignement-apprentissage. Il faut selon Vienneau outiller les enseignants avec diverses stratégies qui prennent racine dans des approches pédagogiques visant l'inclusion. En plus de rejoindre les idées de Fewster (2006), Vienneau (2002) propose une vision de cheminement, de pistes à suivre pour favoriser l'inclusion en dressant le portrait de ce qu'il reste à accomplir pour l'inclusion scolaire. Parmi les défis qu'il énumère au niveau des ressources humaines, il signale également le manque d'aides pédagogiques spécialisés (APS).

Pour l'Institut Roehrer (cité par Crawford & Porter, 2004), le manque d'APS constitue en effet l'un des domaines d'intérêt et de questionnement les plus importants dans le domaine de l'inclusion scolaire au Canada. Pour Veck (2009), on ne doit pas tant regarder la personne elle-même, mais bien tenter de définir de façon plus précise le rôle de l'APS. C'est un peu comme si, pour l'instant, leur rôle se définissait selon la place qu'ils occupent et non selon ce qu'ils pourraient apporter au système éducatif.

Ce défi des ressources s'articule dès lors autour du rôle que l'APS aura à jouer auprès de l'élève à besoins spéciaux. Plusieurs points positifs sont notés quant à l'aide apportée par les APS auprès des élèves présentant des besoins spéciaux (Angelides et al, 2009). Ces APS peuvent souvent favoriser l'inclusion puisque leur présence incite souvent l'élève à une participation active dans son processus d'apprentissage. Par leur soutien, ils amènent l'élève à être plus centré sur la tâche en donnant constamment des

encouragements. Les APS vont aussi servir de facilitateur pour permettre à l'élève de participer dans un nombre plus élevé d'activités. Mais par dessus tout, leur présence conduit à un meilleur comportement chez l'élève qui favorise ainsi une meilleure relation avec ses pairs.

Le grand problème réside alors dans le fait que l'APS agit souvent comme barrière dans l'apprentissage et la socialisation des élèves puisqu'il prend une place prédominante dans la vie scolaire et sociale des élèves. Par ailleurs, il peut arriver que l'APS complète ou embellisse les travaux de l'élève à la place de celui-ci, ce qui ne donne pas un reflet juste des productions de ce dernier et de sa compréhension (Angelides et al., 2009). La prise en charge excessive de l'élève par l'APS peut mener l'enseignant à se retirer et à moins ressentir ses responsabilités face à l'élève (Humphrey & Lewis, 2008). Ainsi, l'enseignant donnera beaucoup trop de responsabilités à l'APS et aura tendance à ne plus faire de différenciation. Cette trop grande responsabilisation de l'APS pourra même favoriser l'exclusion de l'élève (Veck, 2009). Ainsi, le rôle de l'APS n'est pas clairement défini et il oscille entre travail social et pédagogique.

Il s'avère en conséquence que les rôles respectifs de l'enseignant de salle de classe et de l'orthopédagogue doivent se redéfinir dans une collaboration qui mènera à une inclusion réussie de l'élève les deux partageant la responsabilité de son éducation. Dans un modèle inclusif, l'enseignement collaboratif est essentiel (Tannock, 2009). On parlera d'enseignement collaboratif si deux enseignants, l'un étant un enseignant du régulier et l'autre étant spécialisé en adaptation scolaire, enseignent dans la même classe. Ceci implique que la préparation, l'enseignement et l'évaluation sont menés conjointement (Gately, 2005; Rea & Connel, 2005). Il n'en demeure pas moins que ce style d'enseignement collaboratif est difficile à mettre en pratique (Tannock, 2009). Un

manque au niveau de la formation professionnelle et un manque de clarté dans les attentes que ce soit de la part des enseignants l'un envers l'autre ou encore de la direction de l'école sont souvent les écueils les plus flagrants (Gately, 2005). Les rôles ne sont donc pas précisément définis et beaucoup de frustration ressort souvent du processus (Rea & Connel, 2005). L'une des meilleures solutions proposée et qui semble fonctionner le mieux serait de prévoir du temps de planification dans la grille horaire (Gately, 2005; Tannock, 2009). Ainsi, pour permettre aux enseignants de collaborer, encore faut-il leur donner les outils nécessaires. Il s'agit donc de tout un travail d'équipe, une situation somme toute complexe, qui doit s'installer entre les divers intervenants.

Le cadre théorique présenté dans ce chapitre a été appliqué à l'analyse des données tout au long du chapitre quatre qui suit. La recension des écrits nous a permis de voir que l'orthopédagogue, un enseignant spécialisé en adaptation scolaire, travaille avec des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, mais aussi avec des élèves présentant des besoins spéciaux. L'orthopédagogue a donc la double tâche de responsable du service d'orthopédagogie ainsi que du service de classe-ressource. Tel que cela sera défini au chapitre trois, les participants à cette recherche, ont tous un certain pourcentage de leur tâche relié à l'orthopédagogie.

La recension des écrits a permis aussi de comprendre que les représentations sociales sont d'abord le fruit d'un construit collectif, à la fois dynamiques et hétérogènes et qu'elles laissent des traces dans le discours des individus tout en orientant l'action des sujets. C'est pourquoi il faut garder à l'esprit que les discours des participants sur le bi/plurilinguisme, les difficultés d'apprentissage et les besoins spéciaux ou encore l'inclusion sont construites à partir de leurs représentations de l'objet en fonction de leurs propres valeurs et situations.

En ce qui concerne le bi/plurilinguisme, la recension des écrits montre que les chercheurs sont passés d'une vision de bilinguisme équilibré à la définition d'une compétence plurilingue. Ainsi, le locuteur plurilingue est conçu comme un acteur social qui a la capacité, dans l'action, d'aller puiser dans ses ressources diversifiées. La recherche indique aussi que élèves bilingues présentant un trouble d'apprentissage auront autant de difficulté quand ils étudient dans leur deuxième langue que s'ils changent pour aller dans un programme anglais.

Finalement, la recension des écrits sur l'inclusion révèle que les recherches présentent des résultats contradictoires sur les résultats académiques et le progrès social des élèves à besoins spéciaux qui sont intégrés dans les classes régulières. Il est clair que nous avons encore besoin de recherches afin d'éclaircir davantage cette question. Par contre, ce que l'on sait, c'est que l'attitude des enseignants est décisive dans la réussite ou non de l'inclusion. Le chapitre 4 présentera donc l'analyse des discours de huit orthopédagogues afin d'identifier quelles sont leurs représentations des thèmes liés à l'inclusion.

Chapitre 3 : Le cadre méthodologique

La présente recherche vise à décrire les représentations des orthopédagogues au regard de différents thèmes ou concepts relatifs à l'inclusion scolaire. Elle tente d'analyser plus précisément leurs définitions de ce concept ainsi que ce qu'ils considèrent pouvant aider ou nuire à l'inclusion. Les représentations des participantes concernant les élèves bi/plurilingues présentant des difficultés d'apprentissage et des besoins spéciaux ont aussi fait l'objet d'intérêt durant les entrevues. Pour effectuer cette recherche, j'ai reçu la permission déontologique du comité d'éthique de l'Université Simon Fraser (voir la lettre de permission déontologique reproduite en annexe A).

Cette recherche répond également à un besoin puisque très peu de recherches ont été menées avec des orthopédagogues et l'analyse des représentations de ces derniers a été très peu documentée. Les orthopédagogues qui ont participé à cette recherche œuvrent dans un milieu minoritaire francophone, un milieu différent des contextes francophones et anglophones majoritaires. Dans cette recherche, je tenterai de voir a) comment les orthopédagogues voient les difficultés d'apprentissage, les besoins spéciaux et le bi/plurilinguisme de leur clientèle ainsi que b) les pistes pédagogiques empruntées dans ce domaine.

Dans le présent chapitre, je décris le contexte de la recherche et la mise en place des services d'éducation spécialisée en Colombie-Britannique. Je fournis également une description des participants à cette recherche, je présente les questions de recherche et j'explique les méthodes d'analyse et de cueillette de données empruntées dans cette étude.

3.1 Le contexte

3.1.1 Le Conseil scolaire francophone

Les participants à cette recherche travaillent tous pour le Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique. L'éducation pour les francophones de la Colombie-Britannique prend ses origines dans le programme cadre instauré par le gouvernement provincial en 1979 (CSF, 2009). Le programme cadre se voulait un programme francophone, mais relevait des conseils scolaires anglophones. Au départ, les élèves francophones étaient éduqués dans les mêmes écoles que leurs pairs anglophones. C'est l'adoption de la Charte canadienne des droits et libertés en 1982 qui a favorisé la mise sur pied d'écoles francophones en reconnaissant le droit à tous les Canadiens d'être éduqués dans l'une des deux langues officielles, peu importe leur lieu de résidence au Canada.

Ainsi, quelques écoles pour francophones ont vu le jour dans la province tout en étant rattachées à des conseils scolaires anglophones. Ce n'est qu'en 1995 que le CSF a fait ses débuts devenant un conseil scolaire à part entière ayant la responsabilité de l'éducation francophone dans toute la province. Aujourd'hui, le CSF compte plus de 4 300 élèves fréquentant 40 écoles dont 23 écoles homogènes.

En 2006, le CSF a pensé et mis en place un projet intitulé *Pédagogie 2010*. Ce projet a donné une vision d'ensemble et un but commun pour tous les intervenants du CSF. L'objectif est de « favoriser la réussite des jeunes francophones de la Colombie-Britannique » (CSF, 2006) tout en tenant compte du monde dans lequel nous évoluons. Ce projet s'est articulé autour de trois grands axes d'intervention ici nommés volets. Nous retrouvons le volet pédagogique, mais aussi un volet technologique et un volet

culturel et communautaire. Le volet technologique mise sur l'utilisation des nouvelles technologies en salle de classe afin de répondre aux besoins des élèves. Le volet culturel et communautaire soutient une vision de pédagogie adaptée au milieu minoritaire qui vise à développer l'identité culturelle des apprenants ainsi que leur sentiment d'appartenance à la communauté.

3.1.2 Les services d'éducation spécialisée en Colombie-Britannique

Depuis 1996, les conseils scolaires de la province doivent se référer à la même politique en matière d'éducation spécialisée. C'est en effet à partir du *Special Education Services : A Manual of Policies, Procedures and Guidelines* que les conseils scolaires établissent leurs lignes directives et la mise en place de leurs services. Le postulat de départ de cette politique stipule que « all students should have equitable access to learning, opportunities for achievement, and the pursuit of excellence in all aspects of their educational programs » (Ministère de l'Éducation de la C.-B., 2009, p. 1). C'est donc à partir de cette vision que tous les services offerts aux élèves à besoins spéciaux seront proposés. Le ministère définit un élève à besoins spéciaux comme étant « a student who has a disability of an intellectual, physical, sensory, emotional or behavioral nature, has a learning disability or has special gifts or talents » (Ministère de l'Éducation de la C.-B., p. 1).

Pour répondre aux besoins des élèves, des services en orthopédagogie et en classe-ressource sont mis en place au sein des conseils scolaires. Les services d'orthopédagogie sont présents pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage alors que les services de classe-ressource sont mis en place pour les élèves à besoins spéciaux. Ces

classes-ressources sont souvent des lieux que les élèves fréquenteront à mi-temps tout en gardant un focus sur l'inclusion dans la classe régulière.

L'orthopédagogue est responsable de l'orthopédagogie, mais aussi souvent de la classe-ressource. Il pourra donc gérer son horaire au regard des besoins présents dans son école. Il sera également amené à offrir le soutien aux enseignants, à faire partie de l'équipe-école, à planifier en collaboration avec ses collègues et à faire des évaluations. Les orthopédagogues aident donc à organiser, à soutenir et à intégrer efficacement les divers services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage ou à besoins spéciaux (Ministère de l'Éducation de la C.-B., 2009).

Le Conseil scolaire francophone n'a pas de politique quant aux services d'éducation spécialisée. Il se réfère aux grandes lignes émises par le ministère de l'Éducation. Il a construit, pour ses orthopédagogues et ses administrateurs, un guide de travail qui reprend essentiellement les politiques gouvernementales.

3.2 Les participants

3.2.1 La sélection des participants

La sélection des participants s'est fait selon ce que Savoie-Zajc (2004) appelle l'échantillonnage intentionnel. En effet, comme je travaille sur une population somme toute restreinte, j'ai essayé de tailler un échantillon représentatif de ce groupe. En 2008-2009, 24 personnes avaient des tâches ou des parties de tâches en orthopédagogie au CSF. Sur ces 24 enseignants, j'ai choisi huit orthopédagogues qui travaillaient à temps plein ou à temps partiel en orthopédagogie/classe-ressource. Sept de ces orthopédagogues sont des femmes alors qu'il n'y a qu'un seul participant masculin.

3.2.2 Le regroupement des participants

Tel que mentionné précédemment, il y a peu d'orthopédagogues au CSF, c'est pourquoi j'ai décidé de les décrire en termes de leur expérience professionnelle de façon générale. Il m'apparaît primordial de ne pas faire le portrait détaillé de chaque participant étant donné qu'il pourrait être facilement identifiable. Je leur ai attribué un pseudonyme et j'ai féminisé les références au seul homme parmi les participantes de façon à ce que l'on ne puisse pas l'identifier.

Amélie, Catherine et Julie ont moins de cinq ans d'expérience. Deux d'entre elles ont suivi une formation en adaptation scolaire alors que la troisième a fait une formation régulière en pédagogie. Elles travaillent toutes trois à temps plein en orthopédagogie/classe-ressource. Leur expérience en éducation est très peu diversifiée.

Maude et Joanne ont chacune plus de huit années d'enseignement, surtout en adaptation scolaire. L'une d'entre elles a été formée en adaptation scolaire alors que l'autre a été formée pour l'enseignement primaire régulier. L'une travaille à temps plein en orthopédagogie/classe-ressource alors que l'autre enseigne aussi la francisation et fait la navette entre deux écoles.

Danièle, Sylvie et Louise ont des expériences fort diversifiées en enseignement. Toutes les trois ont d'abord étudié en enseignement régulier avant d'accepter plus ou moins récemment des postes en orthopédagogie/classe-ressource. Deux de ces enseignantes travaillent à temps plein en orthopédagogie dont l'une dans deux écoles. La dernière participante, quant à elle, travaille comme enseignante de salle de classe tout en faisant de l'orthopédagogie /classe-ressource et de la francisation. Elles ont toutes plus de 20 ans d'expérience en éducation.

3.2.3 La chercheuse

Lorsque j'ai décidé de choisir l'enseignement comme profession, il ne faisait nul doute dans ma tête que j'allais me tourner vers l'adaptation scolaire. En fait, au moment du choix, je n'avais même jamais songé à faire un baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire régulier. Je choisissais l'adaptation scolaire, car il me semblait que c'était une voie où je ne cesserais jamais d'apprendre, où il y avait toujours quelque chose à comprendre, où il y avait toujours d'infinis besoins. Je peux dire que j'avais vu juste : ce domaine d'études est si vaste qu'il serait difficile de s'y ennuyer.

Le présent sujet de recherche a émergé en partie de mon expérience professionnelle. Les orthopédagogues dans une école se sentent souvent isolés par rapport à leurs collègues qui eux peuvent échanger et discuter ensemble de leurs expériences dans les classes régulières. J'ai donc décidé de vérifier si les orthopédagogues de mon conseil scolaire partageaient mes visions, mes opinions ou si au contraire, elles voyaient notre champ d'intervention et nos élèves d'une manière tout à fait différente. C'était une occasion rêvée pour en apprendre davantage sur les représentations de celles qui faisaient le même emploi que moi, elles aussi isolées dans leur milieu.

Étant native de Lévis, au Québec, la diversité linguistique n'était pas présente dans ma vie à l'exception de la présence d'un oncle bilingue qui travaillait en Ontario. Toute ma vie, j'ai été intrigué par cet oncle bilingue, cultivé et qui vivait loin de chez nous. De plus, le bilinguisme était valorisé et encouragé à la maison. Mes parents ont même décidé d'écrire mon prénom à l'anglaise afin de me permettre de travailler en anglais lorsque je serais devenue adulte. C'est cependant unilingue que je suis arrivée en Colombie-Britannique il y a cinq ans. Mes réflexions sur l'acquisition d'une langue

seconde m'ont amenée à m'inscrire dans la cohorte de maîtrise à l'Université Simon Fraser. Durant les cours, j'ai vu mon intérêt pour le bi/plurilinguisme croître et devenir central tant dans ma vie professionnelle que dans ma vie personnelle. En travaillant sur ce projet de mémoire, je joins donc deux sujets qui me motivent et me questionnent soit les élèves en difficultés d'apprentissage et à besoins spéciaux et le bi/plurilinguisme.

3.3 Les questions de recherche

Quatre questions ont guidé cette recherche et le développement de mon guide d'entretien. C'est aussi à partir de ces quatre questions de recherche que je présenterai, dans le chapitre quatre, l'analyse des données recueillies auprès des participantes.

1. Quelles sont les représentations des orthopédagogues par rapport à l'inclusion scolaire?
 - Quelle est leur définition de l'inclusion scolaire?
 - Quels sont les éléments qu'elles considèrent facilitant une inclusion réussie?
 - Dans leur école, qu'est-ce qui freine l'inclusion scolaire?
2. Quelles sont les représentations des orthopédagogues par rapport aux élèves bi/plurilingues du CSF présentant des difficultés d'apprentissage?
 - Quelles sont leurs définitions des difficultés d'apprentissage?
 - Sur quels critères se basent-elles pour faire des recommandations aux parents de placement des élèves en difficulté d'apprentissage?
 - Comment voit-elle la place de ces élèves au sein d'un système éducatif francophone?
3. Quelles sont les représentations des orthopédagogues par rapport aux élèves bi/plurilingues du CSF présentant des besoins spéciaux?
 - Quelles sont leurs définitions d'élèves à besoins spéciaux?
 - Sur quels critères se basent-elles pour faire des recommandations aux parents de placement des élèves à besoins spéciaux?
 - Comment voient-elles la place de ces élèves au sein d'un système éducatif francophone?
4. Quelles sont les représentations des orthopédagogues sur l'enseignement à des élèves bi/plurilingues comparativement à l'enseignement à des élèves monolingues?

3.4 Le paradigme de recherche

Afin de répondre aux questions précédemment citées, j'ai tenté de cibler une méthodologie qui m'amènerait à cerner et à comprendre les représentations des participantes à ma recherche. En lisant sur les différents paradigmes de recherche, il m'est apparu clairement que les approches de type qualitatif répondaient le mieux à ce que je recherchais, car elles permettent de décrire le quotidien des orthopédagogues à partir de leurs perspectives.

Crahay (2006) mentionne que l'intérêt de la recherche qualitative est qu'elle permet aux chercheurs d'avoir accès aux significations que les participants attribuent à leur expérience et aux actions dans lesquelles ils s'engagent. Dans ce même article, Crahay propose que la proximité que le chercheur entretient avec le milieu de la recherche dans une étude qualitative, accorde une certaine mesure de validité à la recherche. C'est de fait ce qu'avance Palys (2003) quant à la possibilité d'établir une connaissance intime du terrain. Il mentionne que « understanding people perceptions requires getting close to research participants » (p. 11). Pour lui, ce n'est que par cet accès privilégié au terrain que le chercheur peut espérer vraiment comprendre le sens que les acteurs donnent à leurs actions.

La relation privilégiée que j'entretiens avec chacune des participantes ainsi qu'une expérience professionnelle commune m'ont donc aidée à faire émerger le sens qu'elles donnent à leurs actions. Il se peut aussi que cette relation devienne un désavantage en ce sens où les participantes voulaient peut-être se présenter dans leur entrevue sous un meilleur jour de peur d'être jugées.

En dressant le profil des représentations construites par les orthopédagogues, j'espère pouvoir identifier des pistes d'intervention au niveau des conseillères pédagogiques en adaptation scolaire. Ainsi, j'espère pouvoir me servir des données recueillies dans le cadre de cette recherche pour alimenter des formations et du soutien individuel aux orthopédagogues. Savoie-Zajc (2004), dans un chapitre portant sur la recherche qualitative, mentionne deux caractéristiques de la recherche qualitative qui correspondent à la méthodologie que j'ai adoptée. En effet, elle explique que :

Le type de recherche proposé dans une démarche qualitative/interprétative se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux la comprendre pour ensuite agir sur elle. C'est une démarche heuristique qui poursuit souvent des buts pragmatiques et utilitaires, c'est-à-dire qui peuvent déboucher sur des applications pratiques des résultats obtenus (p.125).

Les résultats de ce projet de recherche fourniront, je l'espère, non seulement des réponses à mes questions de recherche et alimenteront la construction des connaissances scientifiques dans le domaine, mais ils pourront orienter mon travail d'accompagnement auprès des orthopédagogues de mon conseil scolaire.

Afin de répondre à mes questions de recherche, j'ai choisi plus spécifiquement de mener une étude de cas. Karsenti et Demers (2006) mentionnent quatre caractéristiques de l'étude de cas qui la rendent attrayante pour le sujet que j'ai décidé d'étudier. En effet, ils stipulent que l'étude de cas est particulariste, descriptive, heuristique et inductive. Par le moyen de l'étude de cas, le chercheur peut examiner un système restreint ; dans le cas de ma recherche, il s'agira d'examiner les représentations des orthopédagogues.

3.5 La cueillette et l'analyse des données

Afin de recueillir les données, j'ai mené des entrevues semi-dirigées avec chacune des participantes. J'avais un cadre de référence constitué d'après mon cadre théorique, mais il y a avait aussi une certaine flexibilité lors des entrevues. Cependant, il m'importait d'avoir une constance certaine dans chacune des entrevues réalisées. Chacune des entrevues a duré entre trente et quarante-cinq minutes. Elles ont toutes eu lieu sur les lieux de travail des orthopédagogues et ce, en dehors des heures régulières de cours. Toutes les entrevues ont eu lieu entre septembre et novembre 2008. J'ai enregistré chacune des entrevues sur un magnétophone numérique que je pouvais brancher directement à mon ordinateur.

Afin de procéder à l'analyse des données, j'ai d'abord lu à maintes reprises chacune des transcriptions de mes entrevues de façon à en avoir une idée générale. J'ai ensuite codé mes données et les ai regroupées selon les thèmes suivants :

1. Représentations sociales (RS) et inclusion;
2. RS du bi/plurilinguisme;
3. RS des élèves en difficultés d'apprentissage;
4. RS des élèves à besoins spéciaux;
5. RS du monolinguisme;
6. Définition de soi;
7. Formation et parcours;
8. Cadre d'intervention;
9. Parents;

La lecture des données ainsi codées m'a permis de commencer à faire ressortir les

points saillants dans les propos des participantes. J'ai donc pu faire les liens entre les références scientifiques citées dans ma recension des écrits qui constituent mon cadre conceptuel et les représentations des participantes tels que véhiculées dans leur discours lors des entrevues. J'ai aussi orienté mon analyse de données autour de mes quatre questions de recherche qui sont reprises en trois points dans le prochain chapitre où les représentations sur l'inclusion scolaire, sur les élèves bi/plurilingues en difficulté d'apprentissage ou à besoins spéciaux et sur la formation des participantes sont présentées et analysées.

Chapitre 4 : L'analyse des données

Le présent chapitre porte sur l'analyse des données recueillies au regard de la recension des écrits proposée au chapitre deux et des questions de recherche présentées dans le chapitre trois. J'analyse ici les représentations sociales construites par mes participantes sur l'inclusion scolaire, le bi/plurilinguisme ainsi que sur les élèves bi/plurilingues présentant des difficultés d'apprentissage ou des besoins spéciaux. La discussion interprétative est abordée par la définition que les participantes proposent de l'inclusion ainsi que par les éléments qu'elles considèrent facilitant ou freinant la réussite de l'inclusion. L'analyse des représentations du bi/plurilinguisme est faite à partir de leur discours sur leur propres compétences bi/plurilingues, du choix proposé aux parents d'une école pour leurs enfants en difficulté d'apprentissage ou à besoins spéciaux et aussi de la légitimité de la présence de ces derniers à l'intérieur d'un conseil scolaire francophone en milieu minoritaire. Finalement, j'examine le sentiment de compétence des participantes dans le contexte de leur emploi en orthopédagogie/classe-ressource en lien avec le lieu et le type de formation universitaire qu'elles ont reçue.

4.1 Les représentations des orthopédagogues sur l'inclusion scolaire

L'inclusion scolaire est l'un des concepts clés de la présente recherche. Dans cette première partie de l'analyse des données, je me penche sur les représentations des participantes au regard de la définition qu'elles élaborent. Je porte ensuite mon attention sur leurs représentations des conditions gagnantes et des éléments qui nuisent à l'inclusion des élèves à besoins spéciaux. Dans les extraits des données d'entrevue présentés dans ce chapitre, j'ai mis certains mots en caractère gras afin d'aider le lecteur

à focaliser son attention sur les idées qui me semblaient essentielles à mon analyse. J'ai ajouté aux transcriptions une ponctuation minimale afin de faciliter la lecture des extraits. J'ai aussi utilisé les points d'ellipse afin de réduire les redondances et de faire ressortir les points saillants dans le discours des participantes.

4.1.1 La définition de l'inclusion scolaire par les orthopédagogues

Les participantes ne connaissent que très peu les politiques en matière d'inclusion scolaire. En effet, aucune participante ne mentionne avoir pris connaissance du manuel sur les politiques et procédures en adaptation scolaire. Cette méconnaissance des lignes directrices en matière d'adaptation scolaire se reflète dans leur difficulté à donner une définition approfondie de ce qu'est l'inclusion. On remarque un flou terminologique entre inclusion et intégration, mais une idée demeure : celle que les élèves à besoins spéciaux doivent être scolarisés en classe régulière. À titre d'exemple, voici comment Maude et Danièle définissent l'inclusion.

ML : ... quelle serait ta définition de l'inclusion scolaire?

M : L'inclusion scolaire c'est un peu ce que l'on vit ici. Peu importe les difficultés que l'on a, on est **intégré à une classe régulière** pis on **est inclus avec des enfants** qui sont dans le milieu régulier.
(Entrevue Maude, lignes 123-137)

ML : ... quelle serait ta définition de l'inclusion scolaire?

D : Ben tous les problèmes d'apprentissage etc., on les inclut on ne peut pas **on n'a pas de discrimination**, on n'a plus d'école spécialisée avec les troubles d'apprentissage, tous les enfants dans le même système, donc je vois ça comme étant de l'intégration.
(Entrevue Danièle, lignes 242-247)

Pour Danièle, l'inclusion scolaire renvoie à toutes les problématiques. Pour elle, il n'y a pas de discrimination ce qui en soit va à l'encontre de l'idée de l'inclusion et des pratiques inclusives, car l'inclusion repose justement sur

l'adaptation des ressources de la classe aux difficultés des élèves. Danièle se situe ici davantage dans la lignée de l'intégration puisqu'elle ne fait pas mention de pédagogie différenciée où l'école doit s'adapter à l'élève.

Si l'on se réfère à Doré et al. (2005) qui donnent une définition riche de l'inclusion, on comprend qu'on ne peut réduire la définition de l'inclusion au simple fait que l'élève soit intégré physiquement à la classe régulière.

Approche nouvelle en éducation, qui prône la scolarisation de tous les élèves en classe ordinaire, dans l'école de leur quartier. Cela vaut tant pour les élèves issus des minorités culturelles ou ethniques que pour les apprenants qui ont des incapacités ou des difficultés. L'inclusion implique une façon différente de voir la classe, l'école et les services éducatifs. Elle repose sur la conviction que tous les apprenants, y compris les personnes ayant des incapacités et peu importe le degré de leurs incapacités ont droit à la classe ordinaire. Elle soutient que tous les élèves devraient en faire partie intégrante tant au plan social que scolaire, que c'est à la classe ordinaire de s'adapter (adaptation de l'enseignement, du matériel et de la gestion de classe) et à laquelle il faut apporter les différents soutiens appropriés (personnes, ressources, formations données au personnel enseignant et professionnel ainsi que l'aide pédagogique apportée à l'enseignant et à l'apprenant) (Doré et al., 2005, p.38).

Dans les entrevues, on retrouve des éléments de cette dernière définition dans ce que chacune des participantes avait à dire à ce sujet, mais aucune n'a offert une vision aussi large que ce qu'on retrouve dans la littérature scientifique et professionnelle. Il y a dans leurs représentations, comme on le voit dans le discours de Maude et Danièle, cette idée que l'élève à besoins spéciaux est inclus dans la classe régulière. Maude met en contexte la participation des élèves à l'intérieur de la classe avec les pairs, alors que Danièle parlera du fait qu'il n'y a plus de classe spécialisée. C'est donc revenir au principe de normalisation selon lequel les conseils scolaires n'ont plus de classes d'adaptation scolaire et tous les élèves sont assis en classe régulière. Pour Humphrey et Lewis (2008), cette façon de décrire l'intégration est réductrice parce qu'on focalise sur

l'endroit physique où placer l'élève sans miser sur l'importance de sa participation active en classe régulière et son acceptation par les autres. Dans le prochain extrait, on voit que certaines participantes, comme Julie, mentionnent la dimension affective de l'inclusion scolaire.

M. L. : La prochaine partie c'est sur l'inclusion scolaire. Quelle est ta définition de l'inclusion scolaire?

J. : Ça veut dire inclure c'est ça. C'est que l'enfant doit **se sentir bien** dans son milieu scolaire quoi qu'il en soit. Sa sécurité, son appartenance, c'est important. Puis, créer le sentiment d'appartenance et de sécurité si un enfant n'est pas bien à l'école c'est difficile d'apprendre quelque chose.
(Entrevue Julie, lignes 140-145)

Julie parle davantage du besoin de sécurité et d'appartenance. Elle souligne l'importance du lien que l'enseignant établit avec l'élève et la relation de ce dernier à l'environnement même de la classe. Pour apprendre, l'élève doit se sentir bien dans son milieu d'apprentissage. Pour Crawford (2005), il faut établir un sentiment d'appartenance chez les élèves en difficultés d'apprentissage ou ayant des besoins spéciaux avec les pairs du même âge. Cette notion est fondamentale dans la vision inclusive de l'éducation. De même, les élèves inclus en classe régulière auront un sentiment d'appartenance à cette communauté (Karagiannis, Stainback et Stainback, 1996). Pour certaines participantes, bien que le concept ne soit pas assez développé dans les classes, l'intégration consiste à offrir l'aide dont ont besoin les élèves identifiés, tel que l'indique Amélie dans l'extrait suivant :

M. L. : Quelle place tu penses que le conseil scolaire donne à ces élèves-là à besoins spéciaux? Tu sais plus la catégorie de ceux qui sont désignés.

A. : ... C'est pas c'est difficile de comparer avec d'autres écoles parce que je n'ai pas vraiment d'expérience mais . . . c'est certain qu'ils ont beaucoup d'aide pédagogique. Je pense qu'ils ont je pense que ce sont des enfants que l'on reconnaît qu'ils ont des besoins puis qu'on leur donne. On essaie de leur fournir le plus possible d'aide dont ils ont besoin, mais peut-être que **l'intégration ce n'est pas encore assez (rires) développé dans les classes.**
(Entrevue Amélie, lignes 64-71)

Un rapport de l'Unesco (2005) indique justement que l'éducation s'est tournée vers une vision et une approche inclusives. Selon ce rapport, avant ce tournant, les élèves étaient assis en classes régulières sans que l'école ne se soit adaptée à leurs besoins alors que maintenant l'approche inclusive fait la promotion d'une école adaptée aux besoins des élèves. C'est en développant des pratiques favorisant l'inclusion que l'école pourra répondre aux différents besoins.

4.1.2 Les éléments facilitant une inclusion réussie

Amélie parle de la désirabilité d'intégrer les élèves à besoins spéciaux dans les classes régulières :

M. L. : Qu'est-ce que tu penses, de façon philosophique je dirais, est-ce que c'est souhaitable pour nos enfants à besoins spéciaux d'être intégrés dans les classes régulières?

A. : Bien moi **je pense que c'est l'idéal** mais il faut je pense qu'il faut qu'on soit prêt pour ça, pour justement que les profs soient formés sur comment intégrer les enfants à besoins spéciaux. Je pense que oui parce que plus tard ces enfants-là vivent en société il faut qu'on leur apprenne.
(Entrevue Amélie, lignes 179-183)

Notons qu'Amélie souligne l'importance de se pencher non seulement sur l'idéal visé, mais aussi sur l'adoption d'une approche plus concrète pour former les enseignants à l'inclusion des élèves à besoins spéciaux. Pour Vienneau (2002), ce défi de la formation des enseignants représente la voie à suivre pour que l'inclusion devienne une réalité gagnante pour tous les élèves. Selon lui, les enseignants sont souvent approuvés à l'inclusion, mais ils manquent de moyens et de stratégies pour créer un environnement favorable.

Les orthopédagogues formées en enseignement régulier semblent avoir construit une représentation sociale différente de celles construite par les orthopédagogues

provenant de l'adaptation scolaire. En effet, la mise en place de classe spéciale est ressortie uniquement du discours des orthopédagogues formées spécifiquement en adaptation scolaire. Les orthopédagogues éduquées en enseignement régulier ont évoqué la possibilité d'un système combinant la classe régulière et la classe-ressource, mais n'ont pas fait allusion à des classes séparées pour les élèves présentant des besoins spéciaux. En effet, seules Catherine et Maude, toutes deux formées en adaptation scolaire, suggéreront la mise en place de classes spéciales pour mieux répondre aux besoins des élèves.

M. L. : Qu'est-ce que tu penses de l'inclusion? Est-ce que tu penses que c'est souhaitable pour les enfants à besoins spéciaux?

C. : . . . Souhaitable? Je ne sais pas . . . dans les meilleures conditions ... c'est sûr que c'est bien pour l'enfant qui ne se fasse pas identifier étiqueter dans une classe ... fait que ça dépend aussi du professeur mais il y en a qui ne sont pas du tout formés là-dedans donc **qu'ils ne savent vraiment pas comment réagir, comment intervenir**... Je pense quand même que c'est bien d'avoir une classe avec des jeunes qui ont tout le même problème et avec des **intervenants se sont formés spécifiquement** à ça et qu'ils sont capables de faire progresser l'élève. Mais, c'est sûr que dans le meilleur des mondes, moi je pense que **c'est un peu des deux** : l'inclure dans certains cours, puis dans d'autres le faire sortir et le faire sentir compétents dans ce qu'il fait sans tout le temps avoir quelque chose de différent.

(Entrevue Catherine, lignes 213-238)

Catherine parle aussi de ce que je qualifierai de système hybride. D'un côté, l'élève pourrait fréquenter une classe avec une enseignante spécialisée et de l'autre, être intégré à la classe régulière pour certains cours. Par contre, une telle représentation sociale n'est pas soutenue dans la littérature scientifique. Bien que les recherches soient contradictoires à ce sujet, Freeman et Alkin (1999) ainsi que Baker et Wang (1994) ont trouvé que plus l'élève fréquente la classe régulière, plus les résultats académiques s'améliorent. Maude, tout comme Catherine, voit dans le système hybride une façon d'améliorer les services offerts aux élèves.

ML : Qu'est-ce que tu penses que ce serait des stratégies ou des conditions gagnantes pour que l'inclusion soit réussie?

M : Moi, je vois plus une inclusion partielle ... Comme ça même si l'enfant est en retard en mathématiques, il a son suivi, il travaille en petits groupes, il développe des stratégies que l'orthopédagogue lui montre etc. et après ça il retourne dans la classe, il fait ses sciences, il fait ses sciences humaines de son niveau etc. et je trouve que c'est ça qui serait la **combinaison gagnante** pour certains.

(Entrevue Maude, lignes 193-202)

Maude fait ainsi le lien avec son propre rôle d'enseignante de classe-ressource. Elle voit plutôt l'inclusion comme un moteur de développement des habiletés sociales alors qu'elle perçoit la classe-ressource comme le moyen de faire cheminer les élèves du côté académique. Elle confine donc son rôle à celui de l'enseignement direct alors que le système inclusif, tel que décrit par les chercheurs, lui demanderait plutôt de collaborer avec l'enseignant de salle de classe afin de favoriser l'inclusion des élèves à besoins spéciaux (Tannock, 2009). Sylvie croit également au système hybride.

M. L. : Est-ce que tu penses que l'inclusion c'est souhaitable pour nos enfants à besoins spéciaux ou est-ce que tu penses que nos enfants qui ont de très grands besoins seraient mieux, par exemple, dans des classes spéciales, dans des classes différentes?

S. : C'est drôle tu me demandes ça. Pendant que j'ai fait mon bacc, c'était le temps que ça a fait le gros changement au Québec où les classes spéciales ont été abolies ... Ma vision à moi, je ne vois pas une intégration ou une inclusion complète ni des classes spéciales complètes. Moi, je vois plutôt **un mélange des deux**.

M. L. : un système hybride

S. : oui oui où est-ce que les enfants seraient permis seraient **capables de d'être juste eux** comme ils sont avec d'autres pairs comme eux une partie de la journée et une autre partie de la journée pour certains autres cours d'être avec les autres selon ses capacités tu vois ça pour moi ça c'est de l'intégration.

(Entrevue Sylvie, lignes 343-370)

Dans sa province d'origine, Sylvie a vu le début des systèmes d'éducation inclusifs au Canada et tous les débats ayant menés à ce changement de paradigme. Tout comme Maude, elle croit que le volet académique doit être travaillé à l'extérieur de la

classe régulière. Ce que Catherine et Maude semblent tenter d'exprimer dans les extraits ci-haut mentionnés est le fait que l'inclusion dans la classe régulière permet le contact avec les pairs pour les élèves à besoins spéciaux. En effet, tel que le proposent Baker et Wang (1994) ainsi que Cawley et al. (2002), cela permet aux élèves à besoins spéciaux de développer leurs habiletés sociales. Par contre, Hardiman et al. (2008) ainsi que Freeman et Alkin (1999) ont trouvé que l'acceptation sociale est difficile pour les élèves présentant une déficience intellectuelle. Toutefois, ce que les participantes n'évoquent pas dans leur discours c'est le principe même de continuum de services en cascade. Ce continuum est lui-même l'une des stratégies de l'intégration scolaire (Doré, 2005). En effet, dans cette idée de continuum, on propose aux élèves une panoplie de services qui répondent à leurs besoins. Ainsi, l'élève fréquente la classe régulière, mais peut avoir accès à différentes aides telles que l'orthophonie, la classe-ressource ou encore des cours spéciaux axés sur le développement d'habiletés sociales. Si les participantes ne font pas le lien avec le concept même de classe-ressource, c'est que ce concept est mal compris. Il se peut que le problème réside ici dans le fait que les écoles sont souvent petites et que les nombres d'élèves ne permettent pas d'offrir la classe-ressource plusieurs fois par semaine. Plutôt que de pouvoir mettre en place une classe-ressource ouverte à temps plein, les écoles se retrouvent avec seulement quelques périodes de classe-ressource par semaine. L'idée de la classe-ressource devient alors un concept très fermé et répondant peu aux besoins réels des élèves puisqu'il permet très peu de flexibilité. Ce qui doit expliquer pourquoi Catherine et Maude recommandent l'augmentation du temps de classe-ressource et d'orthopédagogie. Il se peut aussi, qu'ayant été formées comme spécialistes, elles croient que les classes d'adaptation scolaire ont toujours leur place et

ne voient pas le potentiel de l'intégration totale en classe régulière puisqu'elles n'ont pas été formées à enseigner dans ces classes.

Par dessus tout, ce qui ressort des discussions dans les entrevues sur les conditions gagnantes de l'inclusion scolaire est le partenariat qui doit nécessairement s'installer entre l'orthopédagogue et l'enseignant de salle de classe.

M. L. : Au niveau encore du rôle de l'orthopédagogue, quel est son rôle tu penses au niveau de l'équipe-école?

L. : Au niveau de l'équipe-école, bien encore une fois c'est de **travailler en équipe**, travailler avec l'enseignant, avec les aides, les autres spécialistes à faire un plan d'étude pour cette enfant-là, pour qu'il puisse connaître du succès.

(Entrevue Louise 184-188)

C'est donc au niveau des rôles et responsabilités de chacun que se construira ce dit partenariat. Les participantes ont davantage exprimé un désir de partenariat entre l'enseignant et l'orthopédagogue. Elles ont peu parlé du triangle enseignant-orthopédagogue-APS. Ce qui est fort surprenant étant donné le rôle de soutien à l'élève que les participantes attribuent aux APS. En effet, tel que le décrit Veck (2009), il faut tenter de mieux définir le rôle des APS au sein des écoles. Ils sont souvent en contact avec les élèves et plusieurs points positifs ressortent de leur présence (Angelides et al., 2009). Ils peuvent surtout être des agents favorisant l'inclusion des élèves en leur permettant de prendre leur place au sein du groupe-classe. On note aussi une amélioration du comportement chez les élèves suivis par un APS. Angelides et son équipe soulignent par contre que les APS peuvent aussi créer une barrière au niveau de la socialisation et un frein au développement académique s'ils prennent trop de place auprès des élèves. Ainsi, en redéfinissant mieux le rôle et les attentes face aux APS, on pourrait améliorer les services offerts aux élèves.

Pour les participantes à cette recherche, il semble clair que les rôles principaux des APS consistent à accompagner des élèves ainsi que de soutenir le travail de l'enseignant. C'est justement au regard de ce soutien au travail de l'enseignant que les rôles doivent être mieux définis puisque comme le fait remarquer Joanne, « l'aide pédagogique souvent je pense se retrouve dans le rôle du prof » (Entrevue Joanne, lignes 82-83). Catherine, pour sa part, reprend les deux fonctions principales de l'APS.

M. L. : Dans le même contexte, quel serait le rôle des APS?

C. : Les APS, ils viennent **soutenir ce travail-là**, mais les APS tu sais ça peut se passer en classe comme ça peut se passer à l'extérieur, mais je pense que c'est bien aussi quand ils viennent. Justement, tu sais, donner des explications supplémentaires puis je pense que eux aussi ils peuvent trouver du matériel sur les recommandations toujours du professeur. Mais, je pense que c'est ça là vraiment que les aider dans leurs apprentissages, **de les accompagner**.
(Entrevue Catherine, lignes 185-191)

Catherine renvoie aussi au rôle de collaboration du triangle enseignant-orthopédagogue-APS. L'APS n'est donc pas celui qui bâtit le programme, c'est davantage l'exécutant. À la lumière du programme de l'élève et des recommandations émises par l'enseignant et l'orthopédagogue, l'APS pourra offrir le soutien nécessaire à l'élève qu'il accompagne. Maude reprend aussi les deux mêmes rôles de l'APS dans son discours.

ML : Quel serait selon toi le rôle des APS au niveau de l'inclusion scolaire?

M : Avoir un APS, ce serait justement être la personne lorsque l'enseignante a préparé des choses, par exemple un programme modifié en compréhension de lecture en n'importe quoi, ben l'APS peut fonctionner avec l'enfant puis **le soutenir** puis **mettre en application des stratégies qui sont recommandées** par le prof et l'orthopédagogue
(Entrevue Maude, lignes 154-158)

Les participantes attribuent aux APS le rôle de soutien à l'enseignant et à l'élève. C'est donc dire qu'il existe une nécessaire collaboration entre les divers intervenants qui gravitent autour de l'élève. Les orthopédagogues se donneront volontiers le rôle de

soutien et de collaboration tout en demeurant les coordonnateurs des dossiers des élèves alors qu'elles reconnaissent que la tâche de l'enseignant dans un système inclusif est immense.

ML : Selon toi, quel est le rôle de l'enseignant en salle de classe par rapport à l'inclusion scolaire?

D : Sa **tâche est immense**. C'est un peu une tâche ingrate. Vraiment, on met beaucoup de responsabilités sur lui.
(Entrevue Danièle, lignes 271-274)

Pour Danièle, l'enseignant est le premier responsable de l'élève : les autres participantes lui attribueront aussi le même rôle en spécifiant que la responsabilité est tant au niveau académique qu'au niveau de l'intégration sociale.

M. L. : Au niveau de l'inclusion scolaire, quel est selon toi le rôle de l'enseignant en classe par rapport aux élèves en difficulté ou ceux à besoins spéciaux?

C. : ... Ben le professeur c'est sûr c'est le **premier responsable** de l'enfant donc je pense qu'il doit faire en sorte d'adapter ben de modifier ou d'adapter selon c'est à quel niveau le retard mais dans la classe, de prendre les activités qu'il va créer pour qu'il puisse lui aussi **en faire partie**, pour pas que il soit tout le temps sorti et puis et qu'il ne soit pas du tout inclus finalement. Mais, c'est ça c'est important que **l'enfant se sente un membre de la classe** au même titre que les autres.
(Entrevue Catherine, lignes 170-180)

Bien que Catherine prône les classes d'adaptation scolaire, elle a une vision inclusive pour ses élèves. Elle souligne ici les deux aspects fondamentaux de l'inclusion, soit l'inclusion dans les matières académiques ainsi que le sentiment d'appartenance. L'élève doit se développer de façon globale à l'intérieur de la salle de classe régulière. L'entrevue de Louise cible, elle, l'enseignant comme premier responsable. Par contre, elle discute aussi du rôle de collaboration qui doit s'établir entre les divers intervenants.

M. L. : Selon toi, quel est le rôle de l'enseignant en salle de classe par rapport à l'inclusion de nos enfants en difficulté en troubles d'apprentissage ou à besoins spéciaux?

L. : Je pense que le professeur peut jouer un **grand rôle** parce que c'est quand même la personne avec laquelle l'enfant va travailler le plus qu'il va probablement

s'identifier le plus. Je crois qu'il y a un travail qui doit être fait entre l'enseignant et l'orthopédagogue et autres spécialistes dans l'école pour **travailler ensemble**, mais il faut surtout que le professeur réalise que la responsabilité de l'enfant lui revient.

(Entrevue Louise, lignes 168-174)

Les orthopédagogues font ressortir clairement que leur premier rôle au niveau de l'inclusion scolaire est d'aider les enseignants à adapter et à modifier les programmes pour répondre aux besoins des divers apprenants. C'est donc un rôle de collaboration. Tout comme Louise dans le précédent extrait, les intervenants sont vus comme une équipe qui collabore dans le seul but de répondre plus adéquatement aux besoins des élèves.

Au regard des divers rôles que les orthopédagogues s'attribuent et attribuent à leurs collègues enseignants et APS, il s'avère que cette collaboration est l'une des conditions gagnantes pour un système inclusif qui fonctionne bien. Dans leur discours, les participantes expriment une idée semblable à celle avancée par Fewster (2006) sur la nécessaire collaboration entre les divers intervenants. Elles montrent ainsi une ouverture face à l'enseignement collaboratif. Dans leur vision des conditions gagnantes, les participantes reviennent beaucoup sur cette nécessaire collaboration et communication entre les divers intervenants, mais elles soulignent aussi le manque de temps alloué pour la collaboration. Ainscow (2000) propose aux écoles de mettre en place des mesures favorisant le partenariat professionnel. Il suggère de faire l'analyse de ce qui fonctionne bien et de bâtir un plan d'action sur ces réussites.

4.1.3 Les freins à l'inclusion scolaire

Les participantes s'entendent aussi pour dire que les enseignants et les APS doivent être mieux formés pour répondre aux besoins des élèves. Pour les chercheurs (Ainscow,

2000; Vienneau, 2002; Florian, 2008), l'un des facteurs clés de la réussite réside dans l'acquisition par l'enseignant de connaissances et d'habiletés liées à l'inclusion scolaire. L'enseignant doit être outillé de stratégies et de pratiques favorisant l'inclusion. Dans le contexte du Nouveau-Brunswick, Vienneau (2002) mentionne même la formation comme l'un des défis à l'implantation du système inclusif. Il semble donc s'avérer que la Colombie-Britannique fait face aux mêmes défis en matière d'inclusion. Pour Louise, formée à la classe régulière, le défi de la formation réside dans la qualité du service que l'on dispense aux élèves à besoins spéciaux.

M. L. : Qu'est-ce que tu penses de l'inclusion? Est-ce que tu penses que c'est souhaitable pour les enfants à besoins particuliers?

L. : Oui et non. Oui, quand l'enfant n'est pas laissé à lui-même dans une école et qui a l'aide nécessaire pour le faire ... Mais, j'ai vu des enfants qui auraient besoin de services spécialisés avec lesquelles les professeurs ne savaient pas quoi faire ... l'enfant était plus ou moins laissé à lui-même alors oui l'enfant suivait l'APS pendant toute la journée, pendant ses activités où on poussait l'enfant en chaise roulante, mais il n'y avait **pas de grands services éducationnels** qui se donnaient à ces enfants-là.

(Entrevue Louise, lignes 192-202)

Ainsi, Louise valorise l'inclusion scolaire, mais elle a une vision négative de ce qui se passe dans le domaine de l'inclusion à son ancien conseil scolaire. Elle ira même jusqu'à dire que ces enfants ne reçoivent pas des services de qualité. Dans son discours, l'école ne répond pas à sa mission éducative : le programme de l'élève est réduit à un niveau occupationnel. Il ne semble y avoir aucun objectif précis d'intervention et l'élève reçoit seulement de l'aide à la mobilité. L'élève est donc plus ou moins laissé à lui-même et les intervenants qui gravitent autour de lui ne répondent pas à ses besoins. C'est un peu comme si chacun se déresponsabilisait face à l'élève.

Un peu comme Louise, Amélie revient sur la façon dont se vit l'inclusion dans les écoles de la Colombie-Britannique. Arrivée il y a moins d'un an, elle est encore sous le choc de la façon dont l'inclusion est vécue. Bien qu'elle nous ait dit qu'en théorie l'inclusion est la meilleure option, elle semble déçue par la réalité. En vivant l'inclusion dans la pratique quotidienne, elle réalise que la grande philosophie sous-jacente de réponse aux besoins des élèves ne se réalise pas, que le système a ses failles. Elle mentionne que l'éducation s'est transformée et a développé des systèmes inclusifs sans que tous les acteurs ne soient impliqués dans la mise en œuvre. Ainsi, les politiques et les lois scolaires semblent forcer l'inclusion, alors que les intervenants sur le terrain n'ont pas été formés et préparés à appliquer la nouvelle vision de l'éducation.

M. L. : Qu'est-ce que tu penses de l'inclusion comme c'est vécu ici en Colombie-Britannique?

A. : (rires) Ben, je pense que les profs ne sont ... **pas assez bien formés** ou **pas assez informés** sur comment on peut intégrer les enfants. Il me semble qu'on a décidé qu'on faisait de l'intégration mais, ... on ne les a pas préparés à ça. Fait que je pense que l'on n'est pas prêt, on n'est pas tout à fait prêt à intégrer ces enfants-là dans les classes.

(Entrevue Amélie, lignes 172-178)

Certes Amélie mentionne qu'elle y croit, mais elle pense aussi que le système a avancé trop vite avant de bien former les éducateurs. Elle ne voit pas comment les élèves peuvent bien évoluer en classe régulière alors que l'accueil des enseignants y fait cruellement défaut et que ces derniers ne sont pas outillés pour favoriser l'inclusion.

Joanne mentionne, pour sa part, que l'on en demande beaucoup aux enseignants de salle de classe. Elle déclare même que tous les enseignants devraient être formés en adaptation scolaire.

M. L. : J'aimerais quand l'on parle de l'inclusion des enfants besoins spéciaux dans les classes régulières. Selon toi, qu'elle va être le rôle de l'enseignant en salle de classe par rapport aux élèves en difficulté d'apprentissage ou ceux à besoins spéciaux?

J. : C'est presque comme si on s'attendait à ce que les titulaires de classe soient des orthopédagogues dans un sens parce qu'avec l'inclusion un prof va se retrouver dans une classe de troisième année et qu'il y a des enfants qui fonctionnent au niveau de la première, puis il en a d'autres qui seront niveaux de la quatrième ou de la cinquième année. C'est pas nécessairement toujours réaliste. Je pense pas que **les profs sont nécessairement outillés**. Il faudrait presque que tout le monde suive une **formation en orthopédagogie** avant de devenir prof ou peut-être est-ce que quand on forme les profs on devrait plus former les profs en pensant à toutes ces différences.
(Entrevue Joanne, lignes 162-172)

Ses propos se rapprochent de ceux d'Amélie dans le sens où les enseignants ne sont pas préparés pour faire face à la réalité de l'inclusion. À cet égard, Fewster (2006) propose que l'acquisition de connaissances et d'habiletés relatives à l'inclusion soit un des points fondamentaux de la réussite des systèmes inclusifs. Tel que l'indique le discours de Joanne, la collaboration entre l'orthopédagogue, l'enseignant et l'APS n'est pas favorisée dans les écoles.

M. L. : Au niveau de l'école qu'est-ce que tu penses que ce sont les défis ont niveau des enfants à besoins particuliers?

J. : La communication, définitivement. Puis, tout le monde de travailler pour le bien de l'enfant ... Il faut essayer d'**impliquer** autant de personnes qu'on peut dans nos décisions. C'est là où je trouve que la communication se passe plus ou moins, parce que car il y a des équipes-école on ne peut pas avoir les APS parce que c'est après l'école ... C'est un gros manque. Il faudrait vraiment essayer de **réunir** toutes les personnes qui ont de l'information puis qui ont du feedback à donner à propos de cet enfant. Alors, on envoie les APS avec du travail à faire pour ces enfants-là et des fois le prof ne regarde même pas puis là. Je viens voir un enfant et je regarde tous les cartables qu'il fait dans la classe et il n'y a rien de corrigé. Là, on demande aux profs ... Le prof arrive au bulletin et ah, je ne sais pas ce qu'il a fait en math cet enfant-là. Ça, c'est terrible c'est vraiment terrible.
(Entrevue Joanne, lignes 254-293)

Dans sa vision des défis présents à l'école, Joanne mentionne surtout le besoin de collaboration entre tous les acteurs et la place que les APS doivent prendre dans les équipes-école. Elle reconnaît qu'ils ont une compétence au niveau de leur compréhension des besoins de l'élève et de son cheminement pédagogique. Elle

reconnaît que l'enseignant devrait être le premier responsable de l'élève alors que l'on peut percevoir dans son discours qu'il y a clairement une confusion des rôles à son école et que l'enseignant ne prend pas toujours la charge de l'élève. L'enseignant n'est quelquefois même pas au courant des progrès de l'élève ; l'APS prend en charge le suivi des matières scolaires et le programme scolaire se réduit à un cartable de travail fourni par l'orthopédagogue que l'enseignant ne consulte même pas.

Aucune participante n'a donc une vision idyllique de l'inclusion scolaire. En théorie, elles s'accordent pour dire que la vision est bonne, mais la réalité n'est pas toujours un reflet de cette vision. Il semble que la réflexion scientifique et professionnelle sur l'organisation des services telle que proposée par Florian (2008) n'ait pas atteint leur équipe-école et ce, fort probablement dû à un manque de formation du corps enseignant. On a l'impression, à la lecture de leurs discours, que les participantes se questionnent sur la pratique de l'inclusion mais, à aucun moment, l'une d'entre elles n'a mentionné que son équipe tentait de trouver des stratégies ou des solutions aux problèmes qu'elles soulèvent. Centrées sur leur milieu, elles voient que quelque chose bloque la réalisation d'un environnement favorable pour les élèves en contexte inclusif.

4.2 Les représentations des élèves bi/plurilingues présentant des difficultés d'apprentissage et des besoins spéciaux

4.2.1 La définition par les orthopédagogues du bi/plurilinguisme

Tel que nous avons pu le constater dans la recension des écrits, la notion de bi/plurilinguisme a beaucoup évolué au sein de la communauté des chercheurs au cours des quarante dernières années. Ainsi, d'une définition où l'on considérait la personne bilingue comme étant la somme de deux monolinguisms (Bloomfield, repris par

Elminger, 2000), les chercheurs en sont venus à une définition beaucoup plus large allant même jusqu'à parler de compétences plurilingues ces dernières années (Cavalli, 2008). Ce qui nous importe dans le cas de cette recherche, c'est de comprendre quelles sont les représentations sociales du bi/plurilinguisme construites par les orthopédagogues. Si, tel que le propose Cavalli, les représentations sociales de l'enseignant jouent un rôle crucial dans l'ouverture à la diversité et la prise de conscience du bi/plurilinguisme dans la société, il était fort à propos de questionner les participantes sur leur vision de ce concept.

Cependant, lors des entrevues, les participantes ont cependant davantage parlé de leur propre bi/plurilinguisme plutôt que de décrire celui de leurs élèves. Lorsque j'ai abordé les questions portant sur le bi/plurilinguisme, les participantes ont toutes bifurqué pour parler des stratégies d'inclusion employées à l'école et elles ont évité de décrire les caractéristiques des élèves bi/plurilingues. Toutefois, leur représentation du bi/plurilinguisme a pu être reconstituée en partie à partir de leurs discours sur leur propre compétence bi/plurilingue. Toutes les participantes reconnaissent que les élèves sont majoritairement bi/plurilingues.

M. L. : Est-ce que tu as des élèves qui sont bilingues ou plurilingues?

J. : Oui, beaucoup.

M. L. : Est-ce que tu dirais la majorité ...?

J. : Je dirais **80 %**

(Entrevue Julie, lignes 24-27)

ML : Est-ce que tu as des élèves qui sont bilingues ou plurilingues?

M : Oui, la plupart de mes élèves sont au moins bilingues. Puis, je dirais que peut-être 50% parlent trois langues.

ML : Si on dit que 50% sont plurilingues, si on ajoute les bilingues, ça donnerait quoi comme clientèle?

M : **100% de mes élèves.**

(Entrevue Maude, lignes 14-19)

Les participantes reconnaissent que la clientèle de leur conseil scolaire est majoritairement bi/plurilingue. Alors que six des répondantes affirment que le

bi/plurilinguisme devait être équilibré, deux ont plutôt défini le bi/plurilinguisme au regard de sa fonction sociale. Ainsi, Julie et Amélie ont affirmé que pour considérer une personne bi/plurilingue, cette personne devait pouvoir fonctionner dans la société. Julie se réfère à la notion de bilinguisme fonctionnel.

M. L. : Est-ce que tu parles d'autres langues?

J. : Je comprends très bien l'espagnol et l'anglais. Je parle un peu l'anglais, c'est fonctionnel. Un petit peu l'espagnol aussi.

M. L. : Est-ce que tu te considères comme une personne bilingue ou trilingue dans ton cas?

J. : C'est plus fonctionnel qu'autre chose, pour me débrouiller.

M. L. : Pourquoi est-ce que tu ne dirais pas que tu es une personne bilingue?

J. : Parce que **je comprends tout**, mais que j'ai de la **difficulté à mettre mes idées en ordre** lorsque je change de langue.

M. L. : Donc ta définition du bilinguisme, ce serait vraiment quelqu'un qui est capable de comprendre et de parler?

J. : . . . Quelqu'un qui est **fonctionnel**, qui est capable d'avoir une **vie sociale** en anglais entre autres.

(Entrevue Julie, lignes 11-23)

Il est intéressant de remarquer que Julie et Amélie sont arrivées en Colombie-Britannique il y a moins de deux ans. Leur définition est basée sur la vision du contact des langues qui nécessite l'apprentissage d'une langue seconde (Grosjean, 1993). Leur arrivée en Colombie-Britannique a augmenté le contact avec la diversité et donc, la nécessité de parfaire leur connaissance de l'anglais. Leur définition du bi/plurilinguisme est plus générale et relativement plus floue que celles des participantes plus âgées qui sont arrivées en Colombie-Britannique il y a plus de quinze ans. En effet, les définitions de Joanne, Danièle, Sylvie et Louise donnent une vision beaucoup plus précise du bi/plurilinguisme. En les écoutant parler, j'ai pu découvrir que leurs représentations du bi/plurilinguisme étaient plus poussées et nuancées. Elles donnent des définitions qui englobent plusieurs aspects du bilinguisme tout en établissant des critères spécifiques. C'est un peu comme si le fait qu'elles soient bilingues et en milieu minoritaire depuis

longtemps avait favorisé une vision du bilinguisme associée à des fonctions sociales. Joanne, pour sa part, parle aussi d'une évolution dans les capacités bilingues et de niveaux de bilinguisme. Elle mentionne qu'il y a plusieurs échelons de bilinguisme allant d'un fonctionnement sans traduction jusqu'à la capacité de comprendre les subtilités de la langue.

M. L. : Est-ce que toi tu te considères comme une personne bilingue?

J. : Oui

M. L. : Plurilingue?

J. : Bilingue

M. L. : Ce serait quoi ta définition du bilinguisme? Sur quels critères tu t'appuies pour dire que toi tu es bilingue?

J. : Je pense qu'on atteint un certain niveau de bilinguisme quand on est capable de fonctionner dans une langue **sans la traduire** avant de parler. Je pense que ça, c'est **le niveau le plus bas** du bilinguisme. Je pense que **tu peux quantifier le bilinguisme** ... Quand t'es capable de changer d'une langue à l'autre et de voir les subtilités de la langue, ça c'est **un niveau plus élevé** de bilinguisme. Dans l'éducation, quand tu es capable d'enseigner ça aux enfants tu leur enseignes aussi 1) le bilinguisme 2) comment fonctionner d'une langue à l'autre, comment faire le jonglage d'une langue à l'autre.

(Entrevue Joanne, lignes 25-39)

Danièle rejoint les idées de Joanne en matière de bilinguisme tout en ajoutant la capacité d'exprimer ses émotions comme étant une trace de bi/plurilinguisme avancé. Le discours des enseignants d'expérience, bien qu'ancré dans un bilinguisme équilibré, renvoie aussi à la notion de compétences plurilingues telle que définies par Moore et Castellotti (2008), en ce sens où le bilingue demeure un acteur social ayant recours à un répertoire bilingue. Le locuteur est vu comme un être complet dans ses deux langues, capable d'avoir accès à ses ressources bilingues pour exprimer un savoir-être dans l'une ou l'autre des langues qu'il possède.

Dans l'extrait suivant, lorsque Danièle parle d'humour, elle fait automatiquement référence à des ressources plurielles chez le locuteur.

M. L. : Est-ce que tu te considères comme une personne bilingue?

D. : Oh oui, maintenant oui.

M. L. : Pourquoi?

D. : Parce que tu vois je peux, c'est surtout au niveau la dernière chose la plus difficile. Je crois que c'est au niveau, au niveau de l'humour. Quand tu commences à **saisir l'humour** dans une autre langue que je pense que **les sentiments** vraiment des mots, c'est là que tu peux te considérer bilingue.

M. L. : Donc ce serait ta définition du bilinguisme : tu as une compréhension assez forte pour être capable de

D. : **Vivre des sentiments**, oui.

(Entrevue Danièle, lignes 8-19)

Sylvie et Louise ont quant à elles une vision scolaire du bi/plurilinguisme dans la mesure où elles font référence aux matières scolaires dans leur description de cette notion. Elles parlent des capacités du locuteur bi/plurilingue en écriture et en lecture, ce qu'aucune des participantes moins expérimentées n'a fait.

Dans le contexte scolaire, ces représentations sociales sur le bi/plurilinguisme peuvent avoir de grandes incidences notamment sur les stratégies d'enseignement utilisées et sur leurs visions des difficultés des élèves.

Lorsqu'interrogées sur la place des élèves au sein du CSF ou encore lorsqu'il était question de placement des élèves, les participantes ont fait référence au bi/plurilinguisme des enfants. En effet, pour Julie, la langue est le facteur déterminant du placement de l'élève dans une école.

M. L. : Si tu avais un parent d'un enfant qui est désigné troubles chroniques de la santé, tu sais D ou un enfant qui était autiste et qui te demandait quel est le meilleur placement pour son élève, pour son enfant, est-ce que c'est l'école francophone, l'école d'immersion ou l'école anglophone, qu'est-ce que tu répondrais?

J. : Ça dépend c'est dans quelle langue l'enfant communique le mieux pour répondre davantage à ses besoins. C'est sûr que l'enfant qui est plus anglicisé aurait plus avantage à aller dans une école anglophone parce que **la vie de tous les jours c'est en anglais**.

(Entrevue Julie, lignes 105-112)

Pour Julie, le placement est d'abord et avant tout une affaire de langue. C'est par ce contact de langues que l'élève pourra accroître ses compétences linguistiques. Ainsi, selon Julie, le milieu minoritaire n'est pas propice à l'apprentissage des élèves bi/plurilingues en difficulté d'apprentissage ou à besoins spéciaux. Julie considère que le milieu de vie en dehors de l'école étant majoritairement anglophone, les élèves qui sont meilleurs en anglais et qui peinent à apprendre le français, devraient quitter le CSF pour aller vers les classes anglaises. L'apprentissage d'une langue seconde est vu par Julie comme une difficulté supplémentaire pour l'élève.

Ainsi, il semble que plus le participant possède des compétences langagières en anglais, plus sa définition du bilinguisme est nuancée. C'est un peu comme si la définition du bilinguisme évoluait et se précisait avec le développement de leurs propres compétences. C'est assez frappant chez Maude. Bien que Maude soit en Colombie-Britannique depuis plus de dix ans et qu'elle soit mariée à un anglophone depuis douze ans, elle hésite à se définir comme une personne bilingue, car selon elle, le bilingue peut passer d'une langue à l'autre facilement, alors qu'elle se sent toujours plus à l'aise en français.

ML : Est-ce que tu parles d'autres langues?

M : Anglais oui, j'essaie.

ML : Est-ce que tu te considères bilingue?

M : Oui et non, même après tant d'années des fois, je suis beaucoup plus confortable en français, ça prend moins d'effort à penser à parler en français puis à écrire, mais dans les **critères le bilinguisme c'est assez large.**

ML : Ce serait quoi ta définition du bilinguisme?

M : C'est vraiment une personne qui passe d'une langue à l'autre sans même chercher, sans même poser des questions, tu es capable de t'exprimer dans les deux langues d'une manière confortable et **plus que fonctionnelle.**

(Entrevue Maude, lignes 4-13)

Amélie, qui semble posséder des compétences minimales en anglais, n'hésitera pas à se qualifier de bilingue. Originnaire de la région de Québec, très

majoritairement francophone, Amélie est arrivée en Colombie-Britannique il y a moins d'un an.

M. L. : Est-ce que tu parles d'autres langues?

A. : Je parle l'anglais, mais disons moyen.

M. L. : Est-ce que tu te considères quand même comme une personne bilingue?

A. : Oui, je suis capable de me débrouiller en anglais.

M. L. : Ok, puis quelle serait la définition du bilinguisme? Qu'est-ce que ça prend pour quelqu'un pour qu'on le considère comme une personne bilingue?

A. : Bien moi je pense qu'il faut que tu sois capable de **comprendre assez bien** ce qu'une personne te dit et être capable de répondre, être capable de te **débrouiller** dans la vie de tous les jours dans une deuxième langue. Je ne dirais pas qu'il faut maîtriser totalement la langue au complet pour être considéré bilingue. Moi, je pense que si tu vas dans une autre province et que tu es capable de te débrouiller assez bien, ben c'est certain être capable de formuler des phrases complètes.
(Entrevue Amélie, lignes 10-20)

Amélie est toujours dans une définition du bilinguisme fonctionnel. Il faut qu'une personne puisse s'exprimer en faisant des phrases complètes dans sa langue seconde pour être qualifiée de bilingue.

4.2.2 Les définitions des termes *difficultés d'apprentissage* et *besoins spéciaux* par les orthopédagogues

Lorsque j'ai conçu mon guide d'entretien, il ne faisait nul doute dans ma tête que toutes les orthopédagogues à interviewer s'entendaient sur les définitions clés relatives à la catégorisation des élèves. Ainsi, la différence entre élèves en difficulté d'apprentissage, élèves en trouble d'apprentissage ou encore élèves à besoins spéciaux étaient très claires pour moi. En discutant avec mes superviseuses de mémoire, il m'apparaissait que ce n'était pas le cas pour tous les intervenants des divers paliers du monde de l'éducation. Ainsi, j'ai ajouté à mon guide d'entrevue des questions portant sur les définitions des différents termes utilisés pour désigner les élèves. À ma grande

surprise, les participantes n'avaient pas toutes la même vision que moi à ce sujet et présentaient même des définitions différentes entre elles.

Les participantes ont facilement fait la distinction entre difficultés et troubles d'apprentissage. Les différences entre les deux termes semblent bien comprises de l'ensemble des participants. À titre d'exemple, Catherine et Louise décrivent clairement les différences entre les deux catégories d'élèves:

M. L. : Quelle différence tu fais entre difficultés d'apprentissage et troubles d'apprentissage?

C. : **Difficultés** selon ce que je pense que c'est **un retard est rattrapable**, mais le **trouble**, c'est quelque chose qui **persiste** et qui peut être difficile à rattraper dans le fond.

(Entrevue Catherine, lignes 70-73)

M. L. : ... Quelle serait ta définition des enfants avec une difficulté d'apprentissage par rapport un enfant qui aurait un trouble d'apprentissage? Est ce que tu vois une différence dans les termes ou pas du tout?

L. : Les **troubles d'apprentissage** ... c'est beaucoup à cause de **problèmes neurologiques**. Ça l'arrive pas facilement, il faut apprendre à connaître cet enfant-là pour trouver des façons de faciliter son apprentissage. Des **difficultés d'apprentissage** c'est des enfants qui des fois demandent un peu **plus de répétitions** un peu plus de temps pour apprendre certains concepts.

(Entrevue Louise, lignes 137-145)

Bien que la distinction entre difficultés d'apprentissage et troubles d'apprentissage soit connue de toutes, la notion de besoins spéciaux demeure, elle, un terme plutôt flou. En effet, la définition de difficultés d'apprentissage donnée par les participantes reprend en tout point celle de Doré et al. (2005) qui stipule que l'élève présentant des difficultés a un retard académique qui nécessite du soutien alors que la définition de troubles d'apprentissage donnée par les orthopédagogues fait écho à celle de Troubles d'apprentissage – Association canadienne (2008). Ainsi, les participantes feront référence aux dysfonctions pouvant affecter différentes habiletés liées à

l'apprentissage. Catherine et Louise donnent une définition semblable de ce qu'est un trouble d'apprentissage.

Même si le ministère de l'Éducation mentionne dix catégories d'enfants présentant des besoins spéciaux (Ministère de l'Éducation, 2006) et que les participantes connaissent bien ces désignations, elles ont eu beaucoup de mal à définir à quoi référerait la notion de besoins spéciaux. Ce qui est assez fascinant, c'est que plusieurs d'entre elles disent nommer les élèves par leur lettre de désignation, mais elles ne font pas le lien entre ces lettres de désignation et la déclinaison des besoins spéciaux. Danièle nous présente sa façon de décrire ses élèves en réunion.

ML : Est-ce que tu vas utiliser d'autres termes pour parler de tes élèves autres que difficultés d'apprentissage ou besoins spéciaux?

D : Quand je parle d'eux ... quelle question! Ben, ça dépend dans quoi. J'essaie de ne pas utiliser le mot clientèle surtout quand on a des rencontres avec les parents. J'appelle les enfants par leur nom, je n'y vais pas nécessairement. À des **buts de gestion** quand on a des réunions, je parle des R quelque chose comme ça.

ML : Tu les **nommes par leur lettre**.

D : Oui, c'est juste une question de technique, ça revient tout le temps.
(Entrevue Danièle, lignes 254-261)

On voit ici que la lettre de désignation devient presque un métalangage pour les intervenants. En effet, les cotes font partie des conversations quotidiennes et il arrive fréquemment que l'on désigne les problématiques en se référant à la cote de l'élève. Chacune des cotes de désignation est donc bien connue. C'est plutôt le lien avec toutes ces cotes et les termes besoins spéciaux qui n'a pas émergé des discours. Julie, quant à elle, essaie de trouver une définition de besoins spéciaux. Elle utilisera une définition très restrictive ne faisant référence qu'à un besoin de modification au niveau physique. Pour Julie, les élèves à besoins spéciaux sont ceux présentant un handicap.

M.L. ... Quelle est la différence entre un élève en difficulté d'apprentissage et un élève à besoins spéciaux?

J. : Il y en a qui **apprennent** tout simplement **différemment**. Ça, c'est ce que j'appellerai les **difficultés d'apprentissage**, puis les **besoins spéciaux**, il faut **adapter le milieu** physique de l'enfant et le matériel, etc.

M. L. : Tu veux dire un handicapé physique?

J. : Visuel, physique, qu'il a besoin d'adaptations particulières pour le matériel. (Entrevue Julie, lignes 147-153)

Julie fait ici une nette distinction entre difficulté d'apprentissage et besoins spéciaux. Toutefois, ce que l'on remarque, c'est la difficulté de bien définir chacun des termes utilisés pour qualifier les élèves. Ainsi, bien que mes questions de recherche tentaient de tracer une ligne entre difficultés d'apprentissage et besoins spéciaux, il s'avère qu'au cours de la discussion, les différences entre chacun des termes ne sont pas ressorties suffisamment pour que je sois capable ici de distinguer les points de vue des participantes au niveau des recommandations aux parents ainsi que la place des élèves au CSF. Il s'avère que les recommandations aux parents ainsi que le discours des participantes sur la place des élèves au CSF concernent autant les élèves en difficulté d'apprentissage que les élèves à besoins spéciaux.

4.2.3 Les recommandations aux parents

Lorsqu'il est question de parler du placement des élèves en difficulté ou des élèves à besoins spéciaux, les participantes puisent dans leurs connaissances, leurs représentations du bi/plurilinguisme, leurs représentations de leur rôle ainsi que la place des parents dans l'éducation pour appuyer leur vision de la place des élèves au sein du CSF.

Les participantes qui voient leur rôle comme un point central de l'équipe-école soulignent que le niveau de services devrait être déterminant dans le choix que font les parents d'une école pour leur enfant en difficulté d'apprentissage ou à besoins spéciaux.

M. L. : . . Si tu avais un parent d'un enfant par exemple qui était désigné D-trouble chronique de la santé ou à un enfant qui était désigné autiste et qui te demandait quelle est la meilleure école pour son enfant, en prenant en considération, par exemple, que c'est un foyer exogame où le père parle français et la mère parle anglais ou vice et versa. En fait, on se retrouve avec un enfant bilingue qui a une cote de désignation comme un G ou un D, qu'est-ce que tu suggérerais aux parents comme meilleure école?

C. : Tu veux dire entre l'anglais et le français?

M. L. : Oui, ou l'immersion

C. : Bien ben sincèrement immersion, je connais pas du tout, fait que je ne me prononcerai pas là-dessus. Ça dépend, je pense que si l'enfant est vraiment bilingue puis tout ça, bien que je regarderais plutôt par rapport aux services qu'on peut lui offrir. Je veux dire le nombre d'heures. Moi, je trouve que c'est comme ça l'école qui va être le mieux adaptée à ses besoins ben c'est elle que je vais conseiller selon le **nombre d'heures** et la **qualité aussi des interventions**. (Entrevue Catherine, lignes 111-124)

Pour Catherine, les parents d'élèves bilingues en difficulté d'apprentissage devraient considérer la qualité des services adaptés dans une école et le nombre d'heures de services offerts. Selon elle, la meilleure école sera celle où l'on retrouve les meilleurs services et celle où ces services sont présents en plus grand nombre. Contrairement aux programmes d'immersion où les élèves risquent de ne pas pouvoir bénéficier de services spéciaux en français (Bruck (1985), au CSF l'éducation spécialisée est valorisée et des investissements monétaires permettent la mise en place de service d'orthopédagogie en français (la classe-ressource étant financée par le ministère via le processus des désignations).

Il faut bien se rappeler que Catherine favorisait des classes d'adaptation scolaire ou encore un système hybride lorsqu'il était question de l'inclusion. On retrouve encore ici cette idée de donner des services orthopédagogiques de qualité. Il faut aussi

remarquer que j'utilisais moi-même les cotes (G et D) dans l'entrevue pour faire référence aux problématiques des élèves. Catherine connaît bien cette terminologie des désignations, car elle ne porte aucune attention à mon utilisation de ces lettres.

Pour les enseignantes plus expérimentées, on remarque que l'implication des parents est un facteur déterminant. Tel que Bruck (1985) le montrait pour les classes d'immersion, Maude, Danièle et Sylvie soutiennent que le placement d'un élève à besoins spéciaux peut se faire au CSF si les parents sont impliqués et soutiennent l'apprentissage du français à la maison. À la question portant sur le placement, Danièle répondra ceci :

D. : Wow . . . ok moi, je dirais que ça dépend de ce qu'ils vivent à la maison parce qu'on a des cas comme ça, on a des cas où des cas cliniques de santé, je pense à un sans nommer le nom il était avec sa maman le côté francophone c'était non-existence à la maison, on ne voyait pas les efforts à la maison pour que ça se fasse . . . **ça dépend des parents**, ça dépend de l'énergie qu'ils vont investir dans ça. Au niveau les plus bas, c'est pas aussi évident parce qu'ils doivent apprendre le décodage, c'est des choses qui sont simples, mais au fur et à mesure quand ils arrivent en 3^e année où il y a plus de lecture il y a des choses qui sont plus compliquées les parents peuvent plus

M. L. : ne peuvent plus aider

D. : ne peuvent plus aider pis ça devient vraiment quelque chose de **critique** pour l'enfant.

(Entrevue Danièle, lignes 172-191)

On remarque que Danièle croit au pouvoir du support parental dans l'apprentissage en général, mais aussi dans l'apprentissage des langues. Pour elle, l'élève doit obligatoirement avoir au moins un parent francophone afin qu'il reçoive du soutien à la maison. Elle explicite la nécessaire collaboration école-famille dans la réussite scolaire de l'enfant.

4.2.4 La place des élèves bi/plurilingues en difficulté d'apprentissage ou à besoins spéciaux au sein d'un système éducatif francophone

Selon la recherche, l'attitude des enseignants joue un rôle primordial dans la réussite sociale et éducative des élèves (Brandy et Woolfson, 2008; Bender et al., 1995; De Schauwer et al. 2008; Florian, 2008; Sharma, Forlin et Loreman, 2008). Il m'apparaissait donc important de savoir comment les orthopédagogues avec qui je travaille voient les élèves bi/plurilingues présentant des difficultés d'apprentissage ou ayant des besoins spéciaux. Il me semblait que si les orthopédagogues ne croyaient pas que ces élèves en difficulté d'apprentissage ou encore ceux à besoins spéciaux avaient leur place au CSF, elles ne mettraient pas tout en œuvre pour la réussite de ces élèves. Bien que l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés établit les critères pour la fréquentation des écoles francophones dans les provinces anglophones et protègent les droits des francophones, les enseignants ont quelquefois l'impression que les critères d'admissibilité sont trop larges. Dans la présente recherche, les réponses des participantes sont divisées à ce sujet. D'un côté, on retrouve les orthopédagogues qui feraient pratiquement de la place pour tous alors que de l'autre, on retrouve celles qui souhaiteraient que le CSF soit plus sévère dans l'acceptation de nouveaux élèves. Joanne est parmi celles qui croient que l'on devrait ouvrir nos portes au plus grand nombre possible puisque la limite, présente dans la loi, est déjà tracée.

M. L. : Si on avait à définir, comment je pourrais dire ça, qu'elle devrait être notre clientèle ou CSF selon toi, quels enfants on devrait accepter?

J. : . . . Hum, je ne me suis jamais posé la question parce que c'est une éducation qui dessert des gens qui **ont droit** à cette éducation, alors je ne me suis jamais posée la question... on est **ouvert à tout le monde**, on travaille avec les gens qui sont avec nous et on ne choisit pas nécessairement qui. Moi, je pense que c'est une bonne représentation de comment est la vie en général, qu'on ne choisit pas nécessairement les gens avec qui on travaille. On fait du mieux qu'on peut avec ce qu'on a et avec qui on est.

(Entrevue Joanne, lignes 86-97)

Contrairement à Joanne, d'autres orthopédagogues croient que malgré l'existence de critères d'admissibilité, les limites ne sont pas claires et ne sont pas assez restrictives. On peut même ressentir une frustration par rapport à ce sujet comme le montre Maude.

ML : Quelle devrait être la clientèle du CSF selon toi. Quel genre d'enfant devrait fréquenter le CSF?

M : Je pense que l'on devrait être un peu **plus sévère au niveau des critères de sélection**, des critères d'entrée. Une chose que je trouve qui est exécrable c'est qu'on a des enfants qui arrivent n'importe quand qui ne parle pas un mot de français qui ne comprennent rien, puis on les met dans la classe avec les autres, mais ça ne donne aucun soutien, ça je trouve ça terrible.

(Entrevue Maude, lignes 104-109)

Suite à ces questions, Maude justifiera sa frustration du fait que les élèves qui ne parlent pas le français à leur arrivée amènent une surcharge de travail énorme tant pour l'enseignant de salle de classe que pour les services complémentaires tels que l'orthopédagogie ou la francisation. Il est clair que pour Maude, les critères de sélection établis par le gouvernement canadien afin de déterminer qui sont les ayant-droit ne sont pas assez restrictifs.

4.3 Les élèves monolingues et les élèves bi/plurilingues et la formation des orthopédagogues

Tel qu'indiqué dans la section précédente, les participantes ont une clientèle similaire. On pourrait s'attendre à ce qu'elles aient développé un cadre d'intervention semblable. Pourtant, il semble qu'elles utilisent des stratégies et des références qui diffèrent sensiblement. Cependant, un point les rassemble toutes : elles ressentent toutes une certaine part d'incompétence ou du moins, elles ne croient pas que la formation reçue les a préparées à intervenir auprès de la clientèle bi/plurilingue du CSF. Elles ne se sentent pas toujours bien outillées pour répondre

aux besoins des élèves. D'un côté, il y a celles pour qui le côté multiculturel de l'enseignement en Colombie-Britannique est tout à fait nouveau et de l'autre, il y a celles pour qui c'est la formation en enseignement régulier, puis le transfert vers l'adaptation scolaire qui représente un défi.

Sylvie se démarque ici en affirmant que la formation reçue l'a bien préparée pour l'intervention, spécifiant que même si son baccalauréat était pour l'enseignement régulier, il y avait des cours sur l'enseignement à l'enfance exceptionnelle. Il faut ajouter à cela que Sylvie semble avoir une très bonne estime d'elle-même au niveau professionnel. Selon elle, son principal défi serait de faire une différence dans la vie de chaque élève.

M. L. : Est-ce que tu penses que la formation que tu as reçue t'as préparé à intervenir auprès de la clientèle du CSF?

S. : Jusqu'à maintenant oui parce que moi, le baccalauréat que j'ai fait à l'université de X, on avait une grande partie **en éducation des enfants exceptionnels** donc autant en douance qu'en cas extrêmes, donc on n'a pas quatre ans d'orthopédagogie, mais on a au moins un an (avec) des différences que ce soit en santé scolaire, en épilepsie, des cas comme des enfants avec des troubles d'apprentissage.

(Entrevue Sylvie, lignes 244-250)

À l'inverse, pour Catherine, Julie, Amélie et Danièle, leur formation ne les a pas préparées à intervenir auprès de la clientèle multiculturelle du CSF. Toutes les quatre font référence au milieu multiculturel sans que j'en aie discuté avec elles.

M. L. : Est-ce que tu penses de la formation que t'as reçue t'as préparée à intervenir auprès de la clientèle du CSF?

C. : Oui et non. Bien, c'est ce que moi je ne savais pas que je m'en allais en milieu minoritaire. C'est sûr que c'est une autre réalité, c'est multiculturel.

(Entrevue Catherine, lignes 333-336)

Ces intervenantes, qui ont reçu leur formation dans la région de Québec, une région très largement monolingue, elles ont été surprises de découvrir qu'elles devaient intervenir dans un contexte beaucoup plus multiculturel en Colombie-

Britannique. On remarque aussi que ce sont toutes les participantes avec moins d'expérience qui mentionnent ce contexte multiculturel.

M. L. ... Est-ce que tu penses que la formation que tu as reçue t'a préparée à intervenir auprès de la clientèle du CSF ?

A. : Plus pour les troubles d'apprentissage oui, mais pour ce qui est des enfants, des nouveaux arrivants moins.

(Entrevue Amélie, lignes 264-267)

M. L. : Est-ce que, c'est ma dernière question, est-ce que la formation que tu as reçue t'a préparée à intervenir auprès de la clientèle bilingue et plurilingue du CSF?

J. : Non, parce que par moi-même je suis allée au Québec faire des stages de perfectionnement avec Lise Paiement.

(Entrevue Julie, lignes 265-269)

Ceci m'amène à penser que le multiculturalisme de la province est bien plus tangible lorsqu'on arrive d'une région francophone plus homogène et que l'on commence à travailler dans la région métropolitaine de Vancouver. Ce qui est intéressant c'est que bien que Danièle ait reçu sa formation en enseignement en Colombie-Britannique, elle ne se sentait pas plus outillée lors de sa sortie de l'école. Il semble donc que même si la région métropolitaine de Vancouver est multiculturelle, les programmes de formation universitaire ne tiennent pas assez compte de cette réalité et ne préparent pas plus les enseignants en formation à travailler avec une clientèle culturellement diverse. Toutefois, le ministère de l'Éducation de la province travaille depuis quelques années à l'instauration de pratiques pédagogiques visant à promouvoir la diversité. La création d'un guide-ressource intitulé *La diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique : document-cadre* (ministère de l'Éducation de la C.-B., 2008) favorise la prise en compte de la diversité en salle de classe. Jacquet (2007) a fait l'étude de deux programmes de formation des maîtres au regard de la pluriethnicité. Bien que la

pluriethnicité fasse maintenant partie du discours des professeurs, elle suggère de mettre en place des stratégies d'enseignement afin d'amener les étudiants à développer leur pensée critique sur cette problématique.

ML : Est-ce que la formation que tu as reçue t'a préparée à intervenir auprès de la clientèle qui est là, bilingue et plurilingue du CSF?

D : Non, absolument pas.

ML : Donc, tu as appris en intervenant.

D : Oui, vraiment de toutes façons, chacun des **milieux sont différents** et il y a des groupes ethniques ici et là qui font une teinte complètement différente ... (Entrevue Danièle, lignes 489-493)

En réponse à ma question sur la clientèle bi/plurilingue, Danièle fait référence à son manque de préparation à travailler avec des groupes aux origines culturelles et ethniques diverses. Il semble qu'elle établit un lien entre bi/plurilinguisme et multiculturalisme. En fait, ses représentations des deux notions semblent étroitement liées.

Ce qui demeure étonnant dans ce besoin de mieux comprendre le milieu minoritaire, c'est que seule Julie fait mention de stages de perfectionnement en pédagogie culturelle (stages de l'Association canadienne d'enseignement de langue française), offerts dans le but de former les enseignants à mieux intervenir auprès des élèves. Bien que le CSF se soit doté d'une vision de développement avec *Pédagogie 2010* et qu'il ait mis en place un département de pédagogie culturelle, aucun participant ne fera référence à ce type de pédagogie.

Bien que la question posée portait sur la clientèle bi/plurilingue du CSF, Maude, Joanne et Louise ont davantage tenu un discours sur le fait que leur formation ne les a pas suffisamment renseignées sur la rééducation et l'adaptation scolaire. Je crois qu'il aurait fallu que je mette davantage l'accent sur l'objet de ma question afin de les remettre sur le bon sujet. Il semble qu'elles aient eu la

perception que les entrevues portaient davantage sur l'adaptation scolaire et qu'elles aient senti le besoin de justifier leur formation au regard de ceci plutôt qu'en lien avec le bi/plurilinguisme. Bien que Maude ait fait deux baccalauréats, un en enseignement régulier et un en enseignement en adaptation scolaire, elle ne se considérait toujours pas prête pour l'intervention lorsqu'elle a quitté les bancs de l'école.

ML : Est-ce que la formation que tu as reçue t'a préparée à intervenir auprès des enfants bilingues et plurilingues du CSF?

M : Pas du tout, non. Bien tu vois un aspect, tu vois les troubles d'apprentissage, tu vois des choses, mais la formation à l'université est tellement théorique ...

C'est sûr que ça t'aide à comprendre le développement de l'enfant, à comprendre les difficultés, mais quand ça fait ben des années, il a fallu faire un petit cours de

ML : de mise à niveau (rires).

(Entrevue Maude, lignes 270-281)

La formation reçue par Maude ne semblait pas centrée sur l'intervention.

Elle donne l'impression qu'elle a beaucoup étudié les théories de l'apprentissage, mais qu'elle ne savait pas comment les appliquer lorsqu'elle est entrée dans une école.

Lorsqu'on regarde la définition de soi des participantes en tant qu'enseignante/orthopédagogue, on peut faire le lien entre le fait que Joanne et Danièle verbalisent que leur formation n'était pas tout à fait adéquate et leur sentiment d'incompétence face à leurs collègues. En effet, Joanne exprime clairement qu'elle ne se sent pas toujours à la hauteur de ce qu'elle pense qu'il est attendu d'elle. Dans l'extrait suivant, elle mentionne plusieurs points qu'elle aimerait améliorer et surtout, plusieurs connaissances qu'elle aimerait acquérir.

Des fois, je regarde des élèves qui disons arrive au secondaire à qui j'ai donné du temps d'ortho pendant toute leur carrière. Je me dis : comment est-ce que je les ai aidés parce que là sont rendus au secondaire puis ils ont encore plein de problèmes. **Je ne suis pas toujours certaine que j'ai les habiletés . ou les**

connaissances ... j'ai pas tous les outils que j'aurais besoin d'avoir parce que je n'ai pas étudié là-dedans et puis c'est tellement vaste. C'est dyslexie, est-ce que c'est un problème visuel, de latéralité, c'est ci, c'est ça. Comme quand Brigitte Stanké est venue, je me sentais poche quand je l'écoutais parce que je me disais : oh non, ok, cet enfant-là, il n'est pas capable de lire et c'est à cause de moi. Si je n'ai pas bien diagnostiqué, c'est à cause de moi qu'il n'est pas capable de lire. J'ai pas organisé ma rééducation en fonction du diagnostic, j'aurais dû faire, puis je n'ai pas approché l'information, puis la rééducation de la bonne façon, puis je suis peut-être passée à côté.

(Entrevue Joanne, lignes 305-321)

On sent pointer chez Joanne du regret, voire même un fort sentiment d'incompétence. Elle se sent très peu outillée pour faire face aux besoins multiples des élèves. La tâche lui semble énorme. Ayant fait une formation pour l'enseignement régulier, elle ne se reconnaît pas les habiletés et les connaissances pour travailler en adaptation scolaire. Lorsqu'elle mentionne Brigitte Stanké, elle fait référence à une formation sur la dyslexie/dysorthographe reçue en septembre 2007. Elle dit qu'elle se sentait « poche » puisqu'en ayant un regard critique sur ses interventions des dernières années, elle croit qu'elle aurait pu faire plus et mieux. C'est un peu comme si l'image que lui renvoient ses anciens élèves maintenant au secondaire, la fait douter de ses capacités à intervenir efficacement. Pour Danièle, c'est un peu différent. Le regard de ses collègues semble très important pour elle. On sent un fort désir de se bâtir une crédibilité au sein de l'école.

ML : Quels seraient tes propres défis au niveau professionnel?

D : (rire) C'est gênant de me faire demander ça.

ML : Je peux passer à l'autre question.

D : Non, je vais essayer de répondre de manière la plus sincère. Parce que je suis pas orthopédagogue de formation, pour moi, ça c'est toujours un défi et puis c'est une question de crédibilité vis-à-vis mes collègues, les parents, la direction, **j'ai toujours l'impression que je dois justifier**

(Entrevue Danièle, lignes 422-428)

Danièle s'est déclarée gênée de répondre à cette question. Je sentais que je la mettais mal à l'aise d'où ma proposition de passer outre cette question. On sent très bien à ce moment tout le poids de son statut au sein de l'école. Pour elle, sa crédibilité serait plus grande si ses études avaient été en adaptation scolaire. Alors, elle ressent un fort besoin de justifier ses interventions afin, probablement, de justifier sa présence au poste d'intervenante en orthopédagogie/classe-ressource. Son discours nous informe aussi sur ses représentations de la professionnelle qu'elle aimerait être. Elle semble penser que l'orthopédagogue de formation a des compétences professionnelles bien supérieures aux siennes.

Chez les participantes, on remarque que de parler de leurs études fait référence automatiquement à leur sentiment de compétence. Par cette question sur la formation que je croyais anodine, je suis allée chercher des réponses très personnelles. J'avais presque l'impression que les participantes se sentaient jugées. Les trois derniers extraits présentés, provenant des entrevues avec Maude, Joanne et Danièle, indiquent que ces dernières sont allées puiser des réflexions très personnelles sur cette question alors que Julie et Amélie ont davantage parlé de leurs inquiétudes face à l'enseignement en contexte multiculturel. La formation reçue semble donc avoir eu un impact sur les représentations de leurs capacités d'intervention en orthopédagogie.

4.4 Récapitulatif du chapitre

Tout au cours de ce chapitre, les représentations sociales des participantes ont été présentées en lien avec les recherches décrites dans le chapitre portant sur la recension

des écrits. Au regard de l'inclusion scolaire, les participantes ont donné des définitions se rapprochant davantage de la notion d'intégration scolaire puisqu'elles n'allaient pas chercher en profondeur les axes principaux de l'inclusion qui comprennent la réussite éducative et le développement des habiletés sociales. Les intervenantes formées en adaptation scolaire ont parlé du bienfait des classes d'adaptation scolaire qui, selon elles, permettent de mieux répondre aux besoins des élèves. Toutes les participantes ont fait allusion à un système hybride, un continuum des services en cascade pour favoriser l'acquisition de connaissances. Ainsi, elles prônent un système où l'élève est en classe-ressource pour les matières de base et où il est inclus en classe régulière pour le reste de son horaire. Par contre, plusieurs éléments viennent nuire à la réussite de l'inclusion. Elles nommeront la formation inadéquate des enseignants et des APS, la qualité des services offerts, l'attitude des enseignants ainsi que le manque de collaboration au sein de l'équipe-école.

Lorsqu'il a été question de bi/plurilinguisme, les participantes se sont attardées sur l'évocation de leur propre bilinguisme en donnant une définition se rapprochant de celle du bilinguisme dit équilibré. Six des participantes perçoivent une personne bilingue comme quelqu'un possédant des connaissances similaires dans ses deux langues. Il s'est avéré que plus les participantes étaient compétentes en anglais, plus elles donnaient une définition nuancée du bi/plurilinguisme. Au regard des autres définitions des termes clés en adaptation scolaire, elles ont donné des définitions poussées des difficultés d'apprentissage et des troubles d'apprentissage, montrant ainsi une bonne connaissance de ce qui les différencie. Par contre, elles ne sont pas arrivées à donner une définition précise des termes besoins spéciaux alors qu'elles semblent très à l'aise avec la terminologie des besoins spéciaux fournie par le ministère de l'Éducation.

Chapitre 5 : Les conclusions

5.1 Les représentations sociales construites par les orthopédagogues

Cette recherche porte sur les représentations sociales construites par les orthopédagogues autour de trois thèmes: l'inclusion scolaire, le bi/plurilinguisme, les élèves en difficulté d'apprentissage et à besoins spéciaux. Pour l'inclusion scolaire, je cherchais à savoir plus spécifiquement quelles étaient leurs représentations de ce concept. Je voulais aussi savoir ce qu'elles considèrent comme étant des éléments facilitant ou freinant l'inclusion dans leur école.

Le cadre conceptuel de ce mémoire s'articule autour de cinq thèmes. Tout d'abord, j'ai défini les concepts clés afin de favoriser la compréhension du lecteur et d'ancrer ces concepts dans le champ de l'adaptation scolaire. J'ai ensuite recensé les écrits sur les représentations sociales et la notion de bi/plurilinguisme. Pour ce faire, j'ai examiné les recherches sur les élèves bi/plurilingues présentant des difficultés d'apprentissage et des besoins spéciaux ainsi que sur l'inclusion scolaire. La méthodologie s'est inscrite dans une démarche qualitative/interprétative et j'ai misé sur une étude de cas afin de répondre à mes questions de recherche.

L'analyse du discours des participantes révèle que la définition des orthopédagogues de l'inclusion se rapproche plus du concept d'intégration scolaire tel que décrit par Humphrey et Lewis (2008), à savoir que l'intégration se réfère plutôt à un placement physique en salle de classe régulière tandis que l'inclusion comprend non seulement l'intégration dans la classe régulière mais aussi l'adaptation du curriculum aux besoins spéciaux des élèves. Ainsi, les participantes ont davantage évoqué le fait que l'élève à besoins spéciaux est assis en classe régulière alors que dans un système inclusif,

l'école devait répondre à un besoin de socialisation tout en comblant les besoins académiques de l'enfant (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1996). Les participantes favorisent un système hybride où les enfants à besoins spéciaux reçoivent des cours en salle de classe régulière et des cours dans la classe-ressource.

Par contre, lorsque je leur demande ce qui freine l'inclusion scolaire dans leur école, les participantes n'hésitent pas à mentionner plusieurs aspects à améliorer. La formation des enseignants et des APS est ainsi au cœur du discours de toutes les participantes et certaines iront même jusqu'à dire que tous les intervenants devraient être formés en adaptation scolaire. Dans cette même veine, certaines disent que la qualité des services n'est pas toujours bonne. D'ailleurs, ce thème de l'importance de la formation à l'inclusion a aussi été identifié dans la recherche de Florian (2008).

Les participantes affirment qu'elles ont également un rôle à jouer dans la réussite de l'inclusion. Elles se voient bien sûr comme responsables de la rééducation des élèves au niveau académique, mais elles se voient aussi et surtout comme faisant partie d'une équipe. Selon elles, cette équipe de travail doit se former autour de l'élève pour favoriser sa réussite. Ainsi, l'enseignant de salle de classe, l'APS et l'orthopédagogue doivent collaborer dans le meilleur intérêt de l'élève. Bien que l'enseignant soit perçu par les participantes, à juste titre, comme le premier responsable de l'élève, les orthopédagogues se voient comme des accompagnatrices. Elles accompagnent les élèves, mais aussi l'enseignant dans l'adaptation et la modification des programmes et l'APS pour que ce dernier soit en mesure de remplir ses fonctions, à savoir celles d'accompagner et de soutenir l'enfant dans ses apprentissages.

Même si mon guide d'entretien contenait des questions portant sur le bi/plurilinguisme des élèves, j'ai pu seulement avoir accès aux représentations sociales de

mes participantes sur leur propre bi/plurilinguisme. Ceci m'a tout de même permis d'avoir un aperçu de la façon dont elles conçoivent le bi/plurilinguisme. Six des participantes considèrent le bilinguisme comme la somme de deux monolinguismes construits de façon équilibrée, comme le décrivait Bloomfield (cité par Elminger, 2000) au début du siècle. Pour les deux autres participantes, la définition du bilinguisme est ancrée dans la fonction sociale des langues. Elles disent que si une personne est capable d'être fonctionnelle dans une langue seconde, elle peut être considérée comme bilingue (Grosjean, 1993).

Au niveau de leur intervention auprès des élèves bi/plurilingues dans un contexte de contact de langues, les participantes avouent que leur formation ne les a pas outillées pour répondre aux demandes d'une clientèle bi/plurilingue. J'irais même jusqu'à dire ici qu'elles ne considèrent pas qu'elles ont une assez bonne compréhension de leur contexte multiculturel et multilingue. D'une part, certaines participantes ne se jugent pas bien formées pour l'intervention dans ce milieu alors que d'autres ont un sentiment d'incompétence face à leurs capacités à intervenir en orthopédagogie.

Par ailleurs, chacune des participantes saisit bien la différence entre difficultés d'apprentissage et troubles d'apprentissage. En effet, elles voient bien les difficultés comme étant de nature passagère alors que les troubles sont persistants et d'origine neurologique. Toutefois, c'est la définition des besoins spéciaux qui n'est pas comprise de toutes. Ce qui surprend c'est que leur définition de besoins spéciaux aurait pu refléter leurs connaissances de la terminologie des désignations du ministère de l'Éducation, mais qu'elles n'ont pas fait la relation entre ces catégories et les termes « besoins spéciaux ». À plusieurs endroits, on remarque qu'elles connaissent parfaitement bien les désignations et les lettres attachées à celles-ci. En fait, si je me réfère à la définition du ministère de

l'Éducation (2009), c'est la somme de tous les diagnostics associés aux désignations qui forment la catégorie des besoins spéciaux.

Les participantes mentionnent la qualité et la fréquence des services comme étant des facteurs déterminants du placement de l'élève soit en immersion, soit en anglais ou soit au programme francophone. Seule Julie considère que c'est presque exclusivement une affaire de langue. Selon elle, le milieu de vie de l'élève étant l'anglais, on doit l'aider à être fonctionnel dans cette langue afin de favoriser son insertion sociale. Lorsqu'on parle de la place de ces élèves bi/plurilingues en difficulté d'apprentissage ou à besoins spéciaux au CSF, le groupe de participantes se scindera nettement en deux parties : les unes favorisant une ouverture à tous alors que les autres voudront voir des critères d'entrée pour les francophones plus sévères et mieux appliqués.

5.2 Les limites de cette recherche

Ce projet représente une modeste contribution au champ des recherches en éducation. Puisque le domaine d'étude se situe en adaptation scolaire et que les orthopédagogues ne forment jamais une très grande proportion du personnel d'une école, ces enseignants spécialisés sont présents en petit nombre dans les conseils scolaires. De plus, leur formation et leurs connaissances diffèrent sensiblement de celles des enseignants généralistes ou des disciplines. Nous n'avons qu'à penser à tous les concepts et toute la terminologie qu'habituellement seuls les orthopédagogues utilisent et comprennent. On ne peut donc pas généraliser les résultats de cette recherche à tous les enseignants puisque le parcours, la formation et les connaissances des participantes à cette recherche diffèrent de leurs collègues qui enseignent en salle de classe régulière.

Étant donné le nombre limité de participantes à cette recherche et le contexte spécifique de ce conseil scolaire en milieu minoritaire, il est aussi impossible de généraliser les résultats à d'autres situations de travail en orthopédagogie.

Il faut aussi prendre en compte le fait que toutes les participantes étaient d'origine canadienne francophone et originaires de l'est du pays. En effet, sept des participantes sont nées au Québec et l'une est née au Nouveau-Brunswick. De plus, plusieurs ont reçu leur formation professionnelle dans leur province d'origine. Elles partagent donc probablement certaines références culturelles qui ont contribué à la construction de leurs représentations sociales puisqu'elles ont grandi et ont fait leur formation dans un milieu majoritairement francophone. Leurs représentations quant au contact des langues ainsi que leurs représentations du bi/plurilinguisme ont pris racine dans ce milieu. Il aurait été intéressant de joindre à ce groupe des participantes nées et formées ailleurs ou n'ayant pas le français comme langue première.

Afin de confronter les représentations exprimées en entrevue individuelle à celle du groupe et de permettre un débat d'idées, il aurait été intéressant également de faire des entrevues de groupe. En discutant leurs idées, les participantes auraient peut-être eu l'occasion d'étayer davantage leurs discours et de confronter leurs différences, me permettant ainsi de mieux saisir leurs représentations.

5.3 Les Implications

5.3.1 Les implications pour la recherche

Les résultats de cette étude ouvrent cependant des pistes de recherche à explorer dans le domaine de l'inclusion scolaire sur : 1) les politiques scolaires; 2) les programmes

de formation et; 3) l'enseignement collaboratif. Premièrement, les politiques scolaires canadiennes pourraient être comparées et analysées au regard de l'inclusion scolaire. Des recherches pourraient également examiner comment les enseignants s'approprient les politiques scolaires dans ce domaine et quelles pourraient être des stratégies favorisant la connaissance de ces politiques.

Deuxièmement, les recherches pourraient aussi porter sur les programmes de formation universitaire. Si les politiques scolaires orientent la pratique, il faut s'assurer que les programmes de formation universitaire sont dans cette lignée. Les recherches pourraient donc analyser les différents programmes de formation afin de déterminer si l'inclusion est présente, de manière transversale, tout au cours du processus. De plus, la recherche pourrait tenter de déterminer dans quelle mesure les étudiants sont amenés à réfléchir à l'inclusion et à la mise en place de stratégies pour l'adaptation et la modification des programmes.

Troisièmement, les recherches pourraient examiner quelles seraient les meilleures conditions pour mettre en place l'enseignement collaboratif dans l'inclusion scolaire. Les recherches pourraient permettre de dresser un portrait de ce type d'enseignement au Canada afin d'identifier les exemples prometteurs et les problèmes à résoudre dans le système scolaire. À partir de là, des recherches pourraient porter sur des stratégies efficaces qui favorisent la mise en place de système de collaboration entre les enseignants. Bien entendu, les programmes de formation des maîtres pourraient être analysés au regard des données ainsi obtenues.

5.3.2 Les implications pour la pratique

Au regard des implications pratiques, les résultats de cette recherche peuvent contribuer à amener les enseignantes qui ont participé à cette recherche, ainsi que les enseignants œuvrant en milieu minoritaire à réfléchir à leurs propres représentations sur les différents thèmes abordés. Les orthopédagogues, en particulier, pourraient être amenés à revoir l'organisation de leur service en redéfinissant leur rôle s'inscrivant soit dans un rôle de rééducation, soit dans un rôle d'agent d'inclusion. Finalement, le présent travail pourrait peut-être amener la création de communautés d'apprentissage professionnelles au sein des écoles afin de favoriser la collaboration entre les divers intervenants.

Les répercussions de ce projet de recherche sur ma pratique personnelle sont énormes. Tout en travaillant à l'élaboration de ce mémoire, je me suis en effet questionnée, j'ai appris et j'ai cheminé tant au niveau personnel qu'au niveau professionnel. J'ai désormais une opinion beaucoup plus nuancée, mais aussi plus fine, sur les sujets explorés ici : ce qui me conduit à mieux (re)définir mon rôle en tant que conseillère pédagogique. En effet, au départ, je ne faisais pratiquement jamais référence à l'inclusion et j'étais centrée uniquement sur la rééducation. Maintenant, lorsque j'accompagne les orthopédagogues, je cible les activités de rééducation, mais je songe également à les outiller pour l'inclusion en salle de classe. Par mon discours et mes actions, j'essaie de favoriser la collaboration entre l'enseignant de classe, l'orthopédagogue et l'APS. Je ne pense donc plus seulement au rôle de l'orthopédagogue comme centrée uniquement sur la rééducation, mais bien comme un acteur important au sein d'une équipe de divers professionnels pour la réussite de l'inclusion. J'essaie aussi de mieux (re)connaître les compétences de mes collègues orthopédagogues qui travaillent

dans les écoles. Du moins, je tente dorénavant de bâtir les activités de formation que j'offre sur leurs connaissances antérieures plutôt que de repartir à zéro et de tenter de transmettre des informations sans vérifier quelles sont leurs représentations sociales des participantes sur le sujet. Heureusement, les orientations de mon conseil scolaire, telles que décrites dans *Pédagogie 2010*, prônent la mise en place de travail collaboratif entre les différents volets (éducatif, technologique et culturel-communautaire).

En somme, cette étude permet de constater que les orthopédagogues croient à l'inclusion scolaire des élèves bi/plurilingues en difficulté d'apprentissage ou à besoins spéciaux. Il faut maintenant favoriser la mise en place de stratégies et de pratiques qui permettent à chaque élève de cheminer académiquement et de développer ses habiletés sociales dans le contexte le plus normalisé possible. La mise en place de structures favorisant le travail de collaboration entre les divers intervenants pourra permettre d'atteindre cet objectif.

Annexe A : Approbation du bureau de l'éthique



OFFICE OF
RESEARCH ETHICS

September 12, 2008

street address
Simon Fraser University
Multi-Tenant Facility
Room 230, 8900 Nelson Way
Burnaby, B.C. Canada
V5A 4W9

Ms. Mary-Lou McCarthy
Graduate Student
Faculty of Education
Simon Fraser University

mailing address
8888 University Drive
Multi-Tenant Facility
Burnaby, B.C. Canada
V4A 1S6

Dear Ms. McCarthy:

**Re: Representations des orthopedagogues par rapport aux
eleves bilingues en milieu francophone minoritaire**
- Appl. #: 39044

I am pleased to inform you that the above referenced Request for Ethical Approval of Research has been approved on behalf of the Research Ethics Board. This approval is in effect until the end date September 5, 2011, or only during the period in which you are a registered SFU student.

Note: This approval is contingent on receipt of approval from the School District. Data collection may not proceed until that approval is forwarded to the Office of Research Ethics for inclusion in this file.

The Office of Research Ethics must be notified of any changes in the approved protocol. Request for amendments to the protocol may be requested by email to dore@sfu.ca. In all correspondence relating to this application, please reference the application number shown on this letter and all email.

Your application has been categorized as "minimal risk" and approved by the Director, Office of Research Ethics, on behalf of the Research Ethics Board in accordance with University policy R20.01, <http://www.sfu.ca/policies/research/r20-01.htm>. The Board reviews and may amend decisions or subsequent amendments made independently by the Director, Chair or Deputy Chair at its regular monthly meetings.

.../2



OFFICE OF
RESEARCH ETHICS

Page 2

“Minimal risk” occurs when potential participants can reasonably be expected to regard the probability and magnitude of possible harms incurred by participating in the research to be no greater than those encountered by the participant in those aspects of his or her everyday life that relate to the research.

Please note that it is the responsibility of the researcher, or the responsibility of the Student Supervisor if the researcher is a graduate student or undergraduate student, to maintain written or other forms of documented consent for a period of 1 year after the research has been completed.

If there is an adverse event, the principal investigator must notify the Office of Research Ethics within five (5) days. An Adverse Events form is available electronically by contacting dore@sfu.ca.

All correspondence with regards to this application will be sent to your SFU email address.

Please notify the Office of Research Ethics at dore@sfu.ca once you have completed the data collection portion of your project so that we can close this file.

Best wishes for success in this research.

Sincerely,

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Hal Weinberg".

Dr. Hal Weinberg, Director
Office of Research Ethics

c: Dr. Diane Dagenais, Supervisor

/jmy

Annexe B : Guide d'entretien

Guide d'entretien

| Amorce :

- Pourrais tu te présenter. Dire qui tu es.
- Parles tu d'autres langues ? si oui lesquelles
- Te considères-tu comme une personne bilingue? Pourquoi? Quelle est/serait ta définition du bilinguisme?
- As-tu des élèves bilingues ou plurilingues?

Thème 1 : Formation et parcours professionnel

- Quelle est ta formation professionnelle ?
- Où et quand as-tu reçu ta formation professionnelle?
- Quels autres diplômes as-tu obtenus et quand/où?
- Quel poste occupes-tu au CSF présentement? Depuis quand? Quel est ton pourcentage en orthopédagogie?
- As-tu toujours travaillé au CSF? Où as-tu travaillé précédemment et quelles fonctions as-tu occupées?

Thème 2 : La clientèle

- Avec quel type de clientèle travailles-tu?
- As-tu des élèves désignés? Quelle est leur désignation? Qui a demandé cette désignation ? qui est à l'origine de cette désignation ?

Si la question du bilinguisme des élèves est abordée par le participant :

- Selon toi existe-t-il une différence entre des élèves bilingues et plurilingues et des élèves monolingues? Est-ce que ça change quelque chose à la manière dont tu enseignes? Et ce que ton intervention auprès de ces élèves est différente ? si oui en quoi et pourquoi ? Stratégies utilisées?
- Quelle place le CSF réserve-t-il aux élèves à besoins spéciaux?
- Que suggèrerais-tu aux parents d'un élève désigné troubles chroniques de la santé ou autiste qui se demande quelle est la meilleure école pour son enfant? Pourquoi?
- Quelle devrait être la clientèle du CSF selon toi? Selon toi, quelle est la place des élèves bi/plurilingues au sein du CSF?

Thème 4 : L'inclusion

- Quel est ta définition de l'inclusion scolaire?
- Quelle est la différence entre un élève en difficulté d'apprentissage et un élève à besoins spéciaux? Utilises-tu d'autres termes pour parler de tes élèves?
- Selon toi, quel est le rôle de l'enseignant en salle de classe par rapport aux élèves en difficulté d'apprentissage et ceux à besoins spéciaux?
- Le rôle des APS?
- Le rôle de l'orthopédagogue au sein de l'équipe école?

- Que penses-tu de l'inclusion? Est-ce souhaitable pour les élèves à besoins spéciaux?
- Selon toi, qu'est-ce qui peut nuire à l'inclusion des élèves?
- Selon toi, quelles sont les conditions gagnantes pour une inclusion réussie?

Thème 5 : Les défis

- Quels sont les défis au niveau des élèves en difficulté à ton école?
- Quels sont tes propres défis professionnels?

Thème 6 : Interventions, cadre de référence et bilinguisme

- Comment fais-tu pour décider des interventions à privilégier avec tes élèves bilingues ou plurilingues? Et avec ceux en difficultés d'apprentissage et/ou à besoins spéciaux ? Sur quelles ressources humaines et matérielles tu t'appuies?
- As-tu des écrits de référence? Qu'en est-il des politiques scolaires? De la C.-B.? Du CSF?
- Est-ce que la formation que tu as reçue t'a préparé à intervenir auprès de la clientèle (bilingue et plurilingue) du CSF?

Aimerais-tu ajouter autre chose? Questions et commentaires?

Références

- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27(2), 76-80.
- Ainscow, M., Farrell, P., Tweddle, D., & Malki, G. (1999). The role of LEAs in developing inclusive policies and practices. *British Journal of Special Education*, 26(3), 136-40.
- Angelides, P., Constantinou, C., & Leigh, J. (2009). The role of paraprofessionals in developing inclusive education in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 75-89.
- Association des orthopédagogues du Québec. (2000). Code de déontologie de l'association des orthopédagogues du Québec. Retrieved March 8, 2008 from <http://sass.uqac.ca/doc/deontortho.pdf>
- Association des orthopédagogues du Québec. (2003). L'acte orthopédagogique dans le contexte actuel. Retrieved March 8, 2008 from <http://www.adoq.ca/interieur.pdf>
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism (4th edition)*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, E. T., & Wang, M. C. (1994). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52(4), 33-35.
- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 87-94.
- Bradley, D. F. (1994). Moving into the mainstream. *Educational Forum*, 59(1), 81-91.
- Brady, K., & Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 527-544.
- Bruck, M. (1978). The suitability of early French immersion programs for the language-disabled child. *Canadian Journal of Education*, 3, 51-72.
- Bruck, M. (1985). Consequences of transfer out of early French immersion programs. *Applied Psycholinguistics*, 6(2), 101-119.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignement*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- Cavalli, M. (2008). Du bilinguisme au plurilinguisme : De nouveaux défis pour les politiques linguistiques éducatives. In D. Moore & V. Castellotti (Eds.), *La compétence plurilingue : Regards francophones* (pp. 27-50). Berne: Peter Lang.
- Cawley, J., Hayden, S., Cade, E., & Baker-Kroczyński, S. (2002). Including students with disabilities into the general education science classroom. *Council for Exceptional Children*, 68(5), 423-235.
- Conseil de l'Europe. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. (2005). *L'éducation au Canada*. Retrieved February 3, 2007 from <http://www.cmec.ca/international/educationcanada.fr.pdf>
- Conseil scolaire francophone de la C.-B. (1996). *Politique des communications*. Retrieved October 25, 2009 from http://www.csf.bc.ca/doc_pdf/administration/politiques/Politique%20B-200-8_communications.pdf
- Conseil scolaire francophone de la C.-B. (2006). *Le projet pédagogie 2010*. Cadre conceptuel. Retrieved October 25, 2009 from http://www.csf.bc.ca/doc_pdf/projets_speciaux/ped_2010_cadre_conceptuel.pdf
- Conseil scolaire francophone de la C.-B. (2009). *Historique du CSF de la Colombie-Britannique.*, October 25, 2009, from http://www.csf.bc.ca/infos_generales/historique.php
- Crahay, M. (2006). Qualitatif-quantitatif : Des enjeux méthodologiques convergents? In L. Paquay, L. Crahay & J.-M. De Ketele (Eds), *L'analyse qualitative en éducation. des pratiques de recherches aux critères de qualité* (pp.33-53). Bruxelles : de Boeck.
- Crawford, C. (2005). *Inclusive education in Canada - Key issues and directions for the future*. Toronto, Ont. : L'Institut Roehrer.
- Crawford, C., & L. Porter, G. (2004). *Supporting teachers: A foundation for advancing inclusive education*. Toronto, Ont. : L'institut Roehrer.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe
- Cummin, J. (1979). Should the child who is experiencing difficulties in early immersion be Switched to the regular english program? A reinterpretation of Trites's data. *The Canadian Modern Language Review*, 36, 139-143.

- Cummins, J. (1983). Language proficiency, biliteracy and French immersion. *Canadian Journal of Education*, 8(2), 117-138.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education : issues in assessment and pedagogy*. Clevedon : Multilingual Matters
- Dagenais, D. (1995). La construction des représentations d'une innovation pédagogique visant le développement de la littératie en langue seconde. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Dagenais, D. (2000). La représentation des rôles dans une étude de collaboration interinstitutionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 415-435.
- Dagenais, D. & Jacquet, M. (2008). Theories of representation in French and English scholarship on multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 5(1), 41-52.
- De Schauwer, E., Van Hove, G., Mortier, K., & Loots, G. (2009). "I need help on Mondays, it's not my day. The other days, I'm OK" - Perspectives of disabled children on inclusive education. *Children & Society*, 23(2), 99-111.
- Doré, R., Doré, L., Bunch, G., Finnegan, K., & Humphries, C. (2005). Pour y voir clair : Mots clés utilisés dans les services éducatifs pour canadiens et canadiennes ayant des incapacités (rapport final). Toronto, Ont. : Le Centre Marsha Forest.
- Doré, R., Wagner, S., & Brunet, J. (1996). *Réussir l'intégration scolaire - la déficience intellectuelle*. Montréal, Qc : Les Éditions Logiques.
- Elmiger, D. (2000). Définir le bilinguisme : Catalogue des critères retenus pour la définition discursive du bilinguisme. *Tranel*, 32, 55-76.
- Fewster, S. (2006). Inclusion: Making education work for all students. *Special Education Association of BC*. Retrieved October 25, 2009 from <http://bctf.ca/diversity/BC-projects/SEA-InclusionPaper.pdf>
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Freeman, S. F. N., & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-18.
- Gately, S. E. (2005). Two are better than one. *Principal Leadership*, 5(9), 36-41.
- Genesse, F. (1976). The suitability of immersion programs for all children. *Canadian Modern Language Review*, 32 (5), 494-515.

- Genesee, F. (1992). Second/Foreign language immersion and at-risk English-speaking children. *Foreign Language Annals*, 25(3), 199-213.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 383-406). Paris: Presses universitaires de France.
- Grosjean, F. (1993). Bilinguisme et biculturalisme. Théories et pratiques professionnelles. *Tranel*, 19, 13-41.
- Guimelli, C. (1994). Présentation de l'ouvrage (introduction). In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 11-24). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Hardiman, S., Guerin, S., & Fitzsimons, E. (2009). A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 30(2), 397-407.
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). What does "inclusion" mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), 132-140.
- Jacquet, M. (2001). La prise de décision lors des demandes d'adaptation des normes et pratiques scolaires à la diversité culturelle et religieuse. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Jacquet, M. (2007). La formation des maîtres à la pluriethnicité : Pédagogie critique, silence et désespoir. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 25-45.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : Un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 47-78). Paris: Presses universitaires de France.
- Karagiannis, A., Stainback, S., & Stainback, W. (1996). Historical overview of inclusion. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds.), *Inclusion :A guide for educators*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes
- Karsenti, T., & Demers, S. (2004). L'étude de cas. In T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (pp. 209-233). Sherbrooke, Qc : Éditions du CRP.
- Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Être bilingue (3e édition)*. Berne: Peter Lang.
- Matthey, M. (2000). Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche sur le traitement discursif des représentations sociales. *Tranel*, 32, 21-37.

- McClanahan, B. (2009). Help! I have kids who can't read in my world history class! *Preventing School Failure*, 53(2), 105-112.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (1998). *La diversité dans les écoles de la C.-B. : Document-cadre*. Retrieved October 19, 2009 from http://www.bced.gov.bc.ca/diversity/f_diversity_framework.pdf
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (2009). *Special education services : A manual of policies, procedures and guidelines*. Victoria: Gouvernement de la C.-B.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales. de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leurs apprentissages. références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.
- Moore, D., & Castellotti, V. (2008). La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle : Perspectives de la recherche francophone. In D. Moore & V. Castellotti (Eds.), *La compétence plurilingue : Regards francophones* (pp. 11-24). Berne: Peter Lang.
- Moore, A. (2006). Recognising desire: A psychosocial approach to understanding education policy implementation and effect. *Oxford Review of Education*, 32(4), 487-503.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : Éléments pour une histoire. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 79-103). Paris: Presses universitaires de France.
- Moscovici, S., & Vignaux, G. (1994). Le concept de thémata. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 25-72). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Naylor, C. (2005). Inclusion in British Columbia's public schools : Always a journey, never a destination? Retrieved February, 3, 2007 from <http://bctf.ca/diversity/reports/InclusionJourney/report.pdf>.
- Noël, M. (2003). To stay or not to stay? Factors influencing parents or early French immersion students experiencing learning difficulties (summary). *Second Language Education Center*, . Retrieved April 1st, 2007, from <http://www.unb.ca/slec/degree/summary.pdf>
- Palys, T. (2003). *Research decisions : Quantitative and qualitative perspectives (3rd edition)*. Scarborough: Thomson Nelson.

- Pudlas, K. A. (2001). Educational provisions for children with exceptional needs in British Columbia. *Exceptionality Education Canada*, 11(2-3), 33-54.
- Py, B. (2000). Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. *Tranel*, 32, 5-20.
- Rea, P. J., & Connell, J. (2005). A guide to coteaching. *Principal Leadership*, 5(9), 36-41.
- Rosberg, M. (1995). *Responsible inclusion of students with disabilities*. Paper presented at the Study Conference on Cued Speech in Malay.
- Rousseau, N. (1999). A French immersion learning disabilities program: Perspectives of students, their parents and their teachers. *Mosaic*, 6(4), 16-26.
- Roy, S. (2006). Les enseignants et les enseignantes de français en contexte albertain : Discours et représentations. *Éducation et Francophonie, ACELF*, 34(1), 177-192.
- Sabatier, C. (2009). "La puce à l'oreille". représentations d'apprenants sur des sonorités langagières plus ou moins familières. *Revue De l'AQEFLS. Numéro Spécial "Enseignement et acquisition de la phonétique en classe de langue seconde et étrangère"*, 112-133.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke, Qc : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2004). La méthodologie. In L. Savoie-Zajc, & T. Karsenti (Eds.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (pp. 110-121). Sherbrooke, Qc : Éditions du CRP.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785.
- Siegel, L., & Ladyman, S. (2000). *A review of special education in British Columbia*. Victoria, C.-B. : Ministère de l'Éducation de la C.-B.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1995). Contemplating inclusive education from a historical perspective. In R. A. Villa, & J. S., *Creating an inclusive school* (pp. 16-27). Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tannock, M. T. (2009). Tangible and intangible elements of collaborative teaching. *Intervention in School and Clinic*, 44(3), 173-178.

- The Roeher Institute. (2004). *Inclusive policy and practice in education: Best practices for students with disabilities*. Retrieved September 15, 2008 from <http://www.inclusiveeducation.ca/documents/BEST-PRACTICES.pdf>
- Trites, R. L. (1976). Children with learning difficulties in primary French immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 33, 193-207.
- Troubles d'apprentissage - Association canadienne. (2005). *Définition officielle des troubles d'apprentissage*. Retrieved August 11, 2008 from http://www.ldac-taac.ca/Defined/defined_new-f.asp
- Unesco. (2005). *Guidelines for inclusion :Ensuring access to education for all*. France.
- Veck, W. (2009). From an exclusionary to an inclusive understanding of educational difficulties and educational space: Implications for the learning support assistant's role. *Oxford Review of Education*, 35(1), 41-56.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : Fondements, définition, défis et perspectives. *Revue éducation et francophonie*, XXX(2), 257-286.
- Wang, M. C., & Baker, E. T. (1985). Mainstreaming programs: Design features and effects. *Journal of Special Education*, 19(4)
- Wiener, J. & Siegel, L. (1992). A canadian perspective on learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25(6), 340-350.
- Wiss, C. A. (1987). Issues in the assessment of learning problems in children from French immersion programs: A case study illustration in support of Cummins. *The Canadian Modern Language Review*, 43(2), 302-313.
- Wiss, C. (1989). Early French immersion programs may not be suitable for every child. *Canadian Modern Language Review*, 45(3), 517-529.