

Étude de cas

Des écoles inspirantes qui s'adaptent à la diversité des élèves

Document complémentaire de l'avis du Conseil intitulé
*Pour une école riche de tous ses élèves :
s'adapter à la diversité des élèves,
de la maternelle à la 5^e année du secondaire*

ÉTUDES ET RECHERCHES

DÉCEMBRE 2017

Conseil supérieur
de l'éducation



Coordination

Catherine Lebossé, coordonnatrice

Recherche et rédaction

Catherine Lebossé, coordonnatrice

René-Pierre Turmel, agent de recherche

Consultation

Gaële Côté, agente de recherche

Caroline Gaudreault, agente de recherche

Catherine Lebossé, coordonnatrice

René-Pierre Turmel, agent de recherche

Gilles Roy, consultant

Soutien technique

Secrétariat : Lina Croteau

Documentation : Daves Couture

Édition : Lina Croteau

Informatique : Sébastien Lacassaigne

Révision linguistique : Isabelle Tremblay

Mise en page des tableaux et figures : Bleuoutremer

Pour citer cet ouvrage : Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Étude de cas : des écoles inspirantes qui s'adaptent à la diversité des élèves*, Document complémentaire de l'avis du Conseil intitulé Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire, Québec, Le Conseil, 100 p.

La diffusion de ce document a été approuvée par le Conseil supérieur de l'éducation à sa 647^e réunion, le 9 juin 2017.

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2017

ISBN : 978-2-550-80055-2 (version PDF)

© Gouvernement du Québec, 2017

Toute demande de reproduction du présent document doit être faite au Service de gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Ce document a été produit dans l'esprit d'une rédaction épiciène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1 PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES	3
1.1 Choix d'une démarche d'étude de cas multiples	3
1.2 Sélection des milieux scolaires	4
1.3 Collecte de données et visite des milieux scolaires	6
1.4 Caractéristiques des écoles constituant l'échantillon	8
1.5 Analyse des données et préparation du rapport	12
1.6 Quelques éléments à considérer lors de la lecture des résultats	13
2 MISE EN CONTEXTE : DES MILIEUX SCOLAIRES SOUS PRESSION ET DES DÉFIS INÉGALEMENT RÉPARTIS	15
3 DES BÉNÉFICES QUI FONT UNE DIFFÉRENCE	17
4 CONDITIONS FAVORABLES ET LEVIERS	21
4.1 La présence d'un élément déclencheur à l'origine de la mobilisation	21
4.2 Un leadership pédagogique affirmé, participatif et partagé	21
4.3 La connaissance du milieu et des élèves	23
4.4 Des valeurs inclusives, claires, positives et partagées	24
4.5 Une préoccupation générale pour le climat de l'école	27
4.6 Le développement professionnel et des pratiques réflexives collaboratives	30
4.7 Un espace-temps de qualité consacré aux pratiques réflexives collaboratives	31
4.8 La réorganisation des services à l'élève	31
5 DES EXEMPLES DE PRATIQUES FLEXIBLES, CRÉATIVES ET ÉVOLUTIVES QUI PERMETTENT DE MIEUX RÉPONDRE AUX BESOINS DES ÉLÈVES	35
5.1 Du côté de la direction d'école	35
5.2 Du côté du personnel enseignant	50
5.3 Du côté du personnel des services éducatifs et des services complémentaires	62
5.4 Du côté de l'équipe-école	69
5.5 Du côté des pratiques de partenariat	74

6	EN GUISE DE CONCLUSION : CONSEILS, ÉLÉMENTS CLÉS OU PREMIERS GESTES À POSER SELON LES PERSONNES RENCONTRÉES	77
	ANNEXE I AVIS DE RECHERCHE	79
	ANNEXE II GUIDE DE DISCUSSION	81
	ANNEXE III QUESTIONNAIRE DE PRÉENTREVUE	83
	ANNEXE IV PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT COLLECTIF PLANIFIÉ	85
	ANNEXE V NUAGE DE MOTS : EXPRESSIONS UTILISÉES PAR LES PERSONNES RENCONTRÉES POUR QUALIFIER LA MOBILISATION DE LEUR MILIEU AU REGARD DE LA PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES	86
	BIBLIOGRAPHIE	87
	MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	89
	MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	91
	MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION	93

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Personnes rencontrées en entrevue	7
Tableau 2	Caractéristiques des écoles de l'échantillon.....	11
Tableau 3	Comparaison entre le modèle médical et le modèle social du handicap.....	32

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Le continuum vers une éducation inclusive pour tous	1
Figure 2	Modèle de réponse à l'intervention (RAI)	33
Figure 3	Quelques exemples d'action permettant de connaître et de suivre les élèves	70

AVANT-PROPOS

Pour accomplir sa mission, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) peut effectuer ou faire effectuer des études et des recherches qu'il juge nécessaires à la préparation de ses avis et de ses rapports. Le cas échéant, il peut décider de rendre publiques de telles productions s'il estime que la richesse et l'utilité potentielle des renseignements colligés le justifient.

C'est dans cette perspective que le Conseil rend publics les résultats de l'étude de cas menée dans le cadre de la préparation de l'avis intitulé *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. La valeur ajoutée de ce document réside dans l'illustration – avec des exemples de terrain contemporains – de pratiques qui permettent à l'école de mieux s'adapter à la diversité des élèves. Le Conseil est heureux de pouvoir ainsi contribuer à l'avancement des connaissances et à la poursuite des réflexions sur l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Le chapitre 4 de l'avis consiste en une synthèse des résultats décrits dans le présent document.

REMERCIEMENTS

Le Conseil a confié l'élaboration de l'avis intitulé *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire* à la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (CEPEP) et à la Commission de l'enseignement secondaire (CES). Dans le cadre de cette étude de cas, l'apport des membres de ces commissions a été très précieux. Leurs connaissances et leur expérience du milieu ont permis d'ajuster et de tester les outils de collecte des données ainsi que d'affiner l'analyse de ces données. Le Conseil les en remercie chaleureusement.

Les remerciements du Conseil s'adressent également aux personnes (élèves, parents, enseignantes et enseignants, membres des directions d'école, membres du personnel professionnel non enseignant, techniciennes et techniciens en éducation spécialisée, éducatrices et éducateurs en service de garde, membres du personnel de soutien, cadres scolaires) qui ont accepté de partager leurs expériences et leurs perceptions en entrevue ou dans les groupes de discussion tenus dans le cadre de l'étude de cas. Pour protéger l'anonymat, conformément à l'engagement pris en ce sens par le Conseil, la liste des écoles ou des personnes consultées n'est pas divulguée.

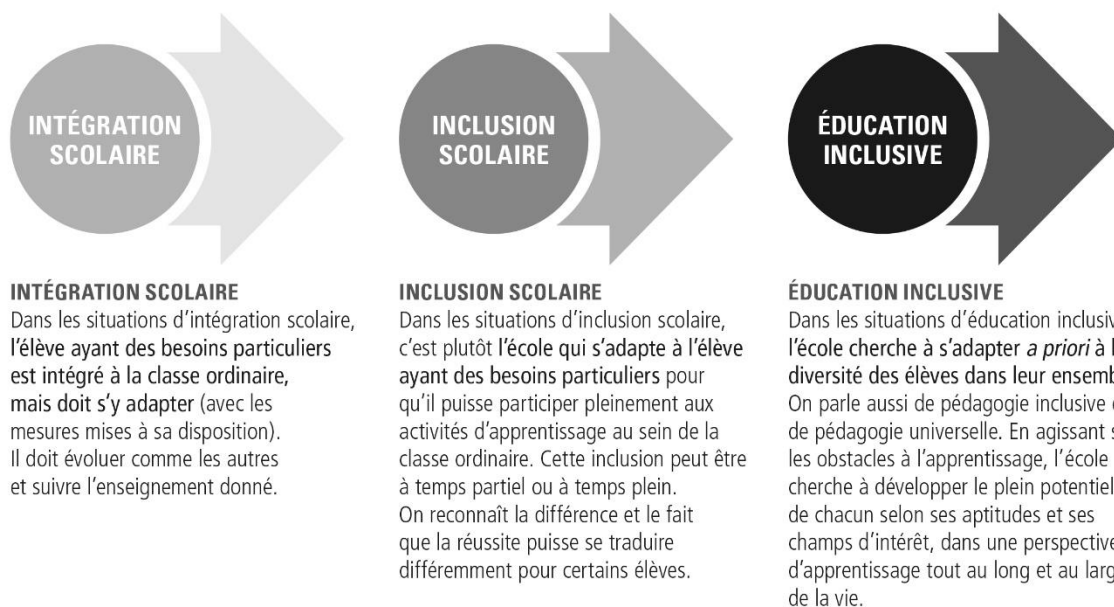
INTRODUCTION

La diversité des élèves s’est accrue au fil des ans et la combinaison des caractéristiques d’hétérogénéité (non seulement sur le plan socioéconomique et socioculturel, mais aussi sur le plan de la réussite et des processus d’apprentissage) génère des situations de plus en plus complexes.

En 50 ans, nous sommes passés d’un système ségrégatif à un système de plus en plus inclusif¹. Les situations d’intégration – où l’élève s’adapte à la norme – sont progressivement délaissées au profit de situations d’inclusion où c’est l’école qui s’adapte à l’élève. Certains milieux empruntent une nouvelle voie qui consiste à adapter leurs pratiques a priori à la diversité des élèves dans leur ensemble (plutôt que cas par cas ou à partir de profils particuliers). C’est ce que le Conseil nomme l’éducation inclusive (voir la figure 1).

FIGURE 1

LE CONTINUUM VERS UNE ÉDUCATION INCLUSIVE POUR TOUS



Source : Conseil supérieur de l’éducation.

1. Dans le Rapport sur l’état et les besoins de l’éducation 2014-2016, intitulé *Remettre le cap sur l’équité* (CSE, 2016), le Conseil constate que la répartition des défis de prise en compte de la diversité est inégale à l’échelle du système. Le regroupement des élèves selon leur profil scolaire et socioéconomique conduit à des contextes moins propices à l’apprentissage, au détriment des plus vulnérables. Dans l’avis intitulé *Pour une école riche de tous ses élèves : s’adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire* (CSE, 2017), c’est à la réalité de la classe et de l’école que le Conseil a choisi de s’intéresser. Cependant, il propose également des pistes pour poursuivre la réflexion à l’échelle du système.

Néanmoins, la mise en œuvre des visées inclusives portées par le système scolaire québécois continue de rencontrer des obstacles importants et de poser des défis particuliers au sein des établissements scolaires.

En élaborant l'avis intitulé *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire* (CSE, 2017), le Conseil souhaitait apporter des éléments de réponse à la question du « comment faire » à l'échelle de la classe et de l'école, c'est-à-dire le plus près possible de l'élève. Comment s'y prennent les milieux scolaires qui se sont mobilisés pour mieux s'adapter à la diversité des élèves? Quels sont les changements que ces derniers ont apportés à leurs pratiques (de gestion, de partenariat, d'enseignement et d'évaluation)? Quels sont les bénéfices qu'ils ont observés? À la lumière de ces expériences, quelles sont les conditions à réunir pour tirer le meilleur parti de cette diversité et faire progresser chaque élève jusqu'au maximum de son potentiel, au-delà de l'atteinte du seuil de réussite? Comment ces milieux ont-ils réussi à passer de l'idéal au domaine du possible?

La littérature scientifique contient peu de traces de ces initiatives et celles qui existent traitent rarement du processus de mise en œuvre et des changements de pratiques qui l'accompagnent. C'est pourquoi le Conseil a voulu recueillir des données auprès d'acteurs en contact avec la réalité de la pratique. Pour cela, il a entrepris différents travaux² dont une démarche exploratoire sous la forme d'une étude de cas multiples afin d'examiner des « histoires d'amélioration et de réussite », c'est-à-dire des milieux qui se sont adaptés à la diversité des élèves dans une perspective de réussite³ pour tous. Les éléments marquants de cette recherche sont présentés dans le chapitre 4 de l'avis.

La richesse des données recueillies dans le cadre de cette étude de cas a incité le Conseil à produire un document complémentaire dans sa collection *Études et recherches* afin de présenter l'ensemble des résultats.

Ainsi, dans les pages qui suivent, le Conseil précise la démarche méthodologique retenue, dégage les conditions favorables et les leviers qui ont été mentionnés par les différents acteurs rencontrés, puis illustre – avec des exemples de terrain contemporains – les pratiques recensées qui permettent à ces écoles de mieux s'adapter à la diversité des élèves.

Le Conseil espère que les initiatives présentées sauront inspirer d'autres milieux scolaires dans leur recherche de solutions visant à mieux répondre aux besoins des enfants et des jeunes.

2. Ceux-ci concernent différents systèmes scolaires canadiens et étrangers (CSE, 2017, chapitre 3) ainsi que des initiatives québécoises rapportées par les acteurs rencontrés tout au long du processus d'élaboration de l'avis.

3. « Dans ses divers avis sur le sujet, le Conseil supérieur de l'éducation a, jusqu'à ce jour, promu une conception large de la réussite en distinguant bien la réussite éducative de la réussite scolaire, la première embrassant les trois missions de l'école, instruire, socialiser, qualifier, la seconde s'appliquant principalement à l'une de ces trois missions, celle d'instruire. » (CSE, 2002a, p. 5.)

« La réussite éducative est une notion beaucoup plus large que le simple fait d'obtenir un diplôme. Celui-ci, en effet, n'atteste que d'une dimension de la réalité scolaire des élèves. La réussite éducative au primaire et au secondaire touche l'engagement de l'élève dans son projet éducatif, son sentiment d'appartenance à l'école et son développement personnel et professionnel. » (CSE, 2002b, p. 48.)

1 PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES

Pour en apprendre davantage sur la façon dont certains milieux scolaires s'adaptent à la diversité des élèves, le Conseil a donc entrepris une recherche exploratoire afin de documenter des « histoires d'amélioration et de réussite ».

Les objectifs poursuivis par cette recherche étaient les suivants : décrire le processus de mobilisation des écoles qui ont su s'adapter avec succès à la diversité des élèves, dégager les conditions et les leviers qui ont favorisé l'émergence de cette mobilisation, recenser les changements apportés aux pratiques (de gestion, de partenariat, d'enseignement et d'évaluation) dans le but de dépasser les écueils liés aux divers enjeux dégagés par le Conseil.

Ce chapitre présente les différentes étapes de cette recherche, de la sélection des cas à l'analyse des données recueillies.

1.1 CHOIX D'UNE DÉMARCHE D'ÉTUDE DE CAS MULTIPLES

Les études de cas permettent d'étudier en profondeur un nombre restreint de situations afin d'en dégager, de la façon la plus exhaustive possible, l'ensemble des éléments nécessaires à la compréhension du phénomène étudié. Le recours à une étude de cas multiples permet, quant à lui, de dégager des éléments communs :

La comparaison des cas permet, non pas de généraliser, mais d'abstraire les éléments communs et d'identifier les particularités. [...] En soi, cependant, le croisement de plusieurs cas ne constitue pas une forme d'évaluation de la fidélité ou de la transférabilité; il n'est pas équivalent à l'augmentation du nombre de sujets des échantillons d'une étude statistique. Il sert seulement de base à une démarche permettant d'abstraire des traits ou des facteurs communs qui fonderont l'induction d'une compréhension plus fine de ce qui est partagé par les différentes situations. (Van der Maren, 1995, p. 239.)

Dans le contexte de la préparation de l'avis, le choix d'une étude de cas multiples est pertinent, notamment pour les raisons suivantes :

- Le Conseil souhaitait dégager les conditions de succès et le processus de changement que les écoles ont adopté pour dépasser les écueils rencontrés, afin d'aborder ce sujet avec une approche qui soit mobilisante pour d'autres milieux scolaires.
- La mobilisation d'une école est le résultat d'une synergie entre différents facteurs et implique plusieurs partenaires. L'étude de cas permet d'en rendre compte dans son ensemble ou contexte.
- Compte tenu de la complexité de la réalité scolaire, l'étude d'une pratique innovante exige d'examiner son contexte d'émergence et de prendre en considération la perception des différents acteurs concernés. Dans le cas présent, cela suppose de décoder leur compréhension des visées inclusives de l'école québécoise, en plus de saisir leurs perceptions des leviers et des obstacles relatifs à l'adaptation de l'école à la diversité des élèves, ce que permet une démarche d'étude de cas.

L'expérience des écoles ciblées pour l'étude de cas multiples ne constitue donc pas un ensemble exhaustif de démarches et de conditions de succès pour la mise en œuvre des visées inclusives. Ces démarches et conditions de succès sont cependant inspirantes et susceptibles d'alimenter une réflexion qui pourrait fournir des repères à d'autres établissements, ne serait-ce que grâce aux nombreux exemples de pratiques mises en œuvre pour dépasser les obstacles rencontrés (ex. : moyens utilisés pour dégager un temps collectif).

1.2 SÉLECTION DES MILIEUX SCOLAIRES

Le Conseil a d'abord lancé un *avis de recherche* (voir l'annexe I) à l'intention des acteurs susceptibles de repérer les équipes les plus mobilisées à l'égard de la prise en compte de la diversité des élèves dans une perspective de réussite pour tous, soit les commissions scolaires (services éducatifs, services complémentaires et comité des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage), des groupes de recherche en éducation et des regroupements d'organismes communautaires. L'appel a été lancé en août 2015 et une relance a été faite en septembre de la même année.

Dans le cadre de cet appel à tous, le Conseil a reçu une cinquantaine de réponses, ce qui témoigne de la vitalité des milieux scolaires et de l'existence d'initiatives dans les écoles québécoises. Dans certains cas, il s'agissait d'actions ponctuelles ou isolées; dans d'autres, l'ensemble de l'école était mobilisé. L'analyse approfondie de toutes ces initiatives n'a pas été possible, le Conseil ayant dû concentrer ses ressources sur les écoles retenues pour l'étude de cas. Toutefois, la nature des expériences particulières (ponctuelles ou isolées) portées à l'attention du Conseil est présentée dans l'encadré ci-dessous.

Nature des expériences particulières (ponctuelles ou isolées) portées à l'attention du Conseil

Parmi les initiatives de ce type présentées au Conseil, on distingue celles qui font état d'expériences à l'échelle de la classe et celles qui se situent à l'échelle de l'école. Dans la première catégorie, les équipes mettent en place différentes pratiques pédagogiques appuyées par la recherche, des modalités d'organisation de l'enseignement (ex. : recours à un enseignement par sous-groupes de besoins, décloisonnement, présence d'accompagnateurs en classe ordinaire, classes alternatives, d'accueil ou spécialisées), des initiatives qui touchent des élèves particuliers (ex. : classes destinées à des élèves présentant des problèmes de comportement ou un trouble du spectre de l'autisme) ou l'usage d'outils particuliers qui servent la pratique (ex. : protocoles d'intégration, fichier Excel permettant de dresser un profil de classe). Dans la seconde catégorie, plusieurs écoles mentionnent l'implantation du modèle de réponse à l'intervention (RAI). D'autres parlent d'une démarche de formation continue et d'accompagnement du personnel. D'autres encore témoignent de changements dans les pratiques de partenariat avec la communauté (ex. : projet permettant de découvrir son quartier avec une approche orientante, rédaction d'un protocole d'accueil des élèves nouvellement arrivés au Québec et de leurs familles, partenariat avec une clinique de pédiatrie sociale). Ces expériences proviennent de l'ensemble du réseau scolaire. Elles ont été soumises par des écoles primaires et secondaires, publiques et privées, francophones et anglophones, ordinaires et spécialisées.

Pour l'étude de cas, les établissements devaient répondre aux deux critères suivants :

1. une école **qui s'adapte avec succès** à la diversité des élèves, ce qui signifie :
 - un établissement scolaire reconnu dans son milieu pour la qualité de son adaptation à la diversité des élèves **dans une perspective de réussite pour tous**; un milieu où **cette responsabilité est partagée par les différents acteurs**;
 - un milieu scolaire **préoccupé par la prévention des difficultés** (interventions en amont) et offrant une **réponse collective** qui lui permet de répondre aux besoins individuels;
2. un milieu scolaire **dont l'initiative existe depuis plusieurs années** :
 - pour que les acteurs puissent décrire le processus de changement (vers une école qui s'adapte davantage à la diversité des élèves), les conditions requises, les leviers et les obstacles. Ce processus est au cœur de ce que nous cherchons;
 - pour qu'on soit en mesure d'observer les effets, à moyen et à long terme, sur les élèves ainsi que sur le personnel enseignant et non enseignant (ex. : changements dans les pratiques).

Ensuite, parmi toutes les propositions qui répondaient à ces critères, 16 écoles ont été sollicitées. Pour chacune d'entre elles, une entrevue individuelle a été effectuée auprès de la direction afin d'en savoir plus sur le processus de changement et les pratiques qui, du point de vue de la direction, permettaient à l'école de mieux s'adapter à la diversité des élèves. À la lumière des portraits ainsi établis, dix établissements ont été retenus pour **l'étude de cas multiples**. En raison de ressources limitées, le Conseil a choisi d'approfondir des cas dont le contexte d'exercice était le plus proche de celui des classes et des écoles ordinaires. Toutefois, les entrevues menées avec les membres de la direction des six autres écoles ont permis de recueillir des informations sur leur processus de changement et sur les pratiques qui, selon la direction, ont su faire une différence. Ces données ont été réinvesties dans l'avis et sont présentées dans l'encadré qui suit.

D'autres écoles inspirantes

Les six écoles qui suivent se distinguent de l'échantillon en raison de leur vocation particulière : école alternative (l'**Alternative**), écoles privées (l'**Internat**, l'**Orthopédagogue**, la **Conceptuelle** et l'**Expérimentale**) ou écoles recevant des élèves ayant un profil particulier (l'**Orthopédagogue** et l'**Adulte**). Bien qu'elles n'aient pas été retenues pour l'étude de cas multiples, les données recueillies auprès de ces écoles ont été réinvesties dans l'avis.

L'**Internat** est une petite école secondaire privée avec des résidences scolaires (fréquentées par 85 % des élèves). Ces résidences permettent d'encadrer les élèves 24 heures sur 24.

À l'**Adulte**, 32 bénévoles (des enseignantes et des enseignants ainsi que des intervenantes et des intervenants sociaux) assurent l'enseignement à des élèves adultes âgés de 18 à 24 ans. Les pratiques de gestion sont adaptées au contexte particulier de l'école (bénévolat, précarité des conditions de vie des jeunes, élèves raccrocheurs).

L'**Alternative** est un établissement d'enseignement primaire à vocation régionale qui abrite deux écoles. La première accueille des groupes de l'adaptation scolaire, alors que la deuxième est une école alternative à pédagogie ouverte. Quelques élèves de la première bénéficient de moments d'intégration dans la seconde.

La **Conceptuelle** est une école secondaire privée anglophone qui utilise la conception universelle des apprentissages et qui accueille des élèves ayant des difficultés d'apprentissage variées. Tous les élèves font partie du même programme. Le fonctionnement de l'équipe-école, les règles et la structure sont les mêmes dans toutes les classes.

L'**Orthopédagogue** est une école privée spécialisée qui offre des services éducatifs adaptés aux élèves manifestant des difficultés graves d'apprentissage, et ce, dans les deux langues d'enseignement tant au primaire qu'au secondaire. Tous les enseignants et enseignantes sont titulaires d'une formation en adaptation scolaire ou en orthopédagogie.

L'**Expérimentale** est une école privée de grande taille qui accueille des élèves de la 1^{re} à la 5^e année du secondaire. Depuis deux ans, son équipe-école a inclus, dans sa démarche de développement professionnel collectif, l'expérimentation d'au moins une activité d'enseignement-apprentissage dans l'année, planifiée selon la conception universelle des apprentissages.

1.3 COLLECTE DE DONNÉES ET VISITE DES MILIEUX SCOLAIRES

L'ensemble de la collecte de données pour l'étude de cas multiples était initialement prévu pour l'automne 2015. Toutefois, le contexte économique et social nous a amenés à reconsidérer notre calendrier pour permettre aux milieux scolaires de contribuer aux travaux du Conseil dans des conditions favorables. En effet, le boycottage de toute activité de consultation durant la période de négociation des conventions collectives du personnel enseignant et l'impact des restrictions budgétaires sur les déplacements des personnes concernées par les consultations ont milité en faveur d'un report des entrevues dans les milieux scolaires.

La consultation s'est donc déroulée en deux temps. Dans un premier temps, des entrevues téléphoniques ou assistées par ordinateur ont été effectuées auprès des directions des écoles ciblées (entre le 1^{er} novembre 2015 et le 21 janvier 2016) et des documents informatifs ont été recueillis (ex. : projet éducatif, journal, code de vie, plan de formation). Dans un second temps, des entrevues individuelles et de groupe ont été menées, sur place, avec différents acteurs : direction, personnel enseignant, personnel non enseignant et élèves (entre le 1^{er} mars et le 5 mai 2016). Ainsi,

la collecte de données auprès du personnel enseignant a eu lieu au cours de l'hiver et du printemps 2016. Toutefois, l'école secondaire du Nouveau-Brunswick qui nous avait été signalée comme étant exemplaire sur le plan de l'adaptation à la diversité des élèves a été visitée au cours de l'automne 2015. Celle-ci est incluse dans l'échantillon.

Dès le premier contact avec les directions d'école, **l'anonymat des personnes rencontrées et des établissements visités** ainsi que la **confidentialité des propos recueillis** ont été assurés. D'un point de vue méthodologique, il est reconnu que le respect de ces conditions libère la parole et favorise un échange plus riche, puisque les acteurs rencontrés n'ont pas à tenir compte de l'incidence possible du partage de certains renseignements. D'un point de vue éthique, ceux qui acceptent de partager leurs expériences sont certains de ne pas subir de préjudices. C'est pourquoi ni les écoles ni les personnes ne sont nommées.

L'ensemble de cette consultation a permis de documenter l'initiative de 16 écoles par l'entremise de 80 entrevues qui ont rejoint plus de 200 personnes (tableau 1).

TABLEAU 1
PERSONNES RENCONTRÉES EN ENTREVUE

DIRECTION GÉNÉRALE	PERSONNEL PROFESSIONNEL NON ENSEIGNANT
6 directions générales adjointes	2 conseillères pédagogiques
PERSONNEL DE DIRECTION	2 psychologues
18 directions	3 orthophonistes
9 directions adjointes	2 orthopédagogues
PERSONNEL ENSEIGNANT	2 travailleuses sociales
34 enseignantes et enseignants du primaire, dont :	3 conseillères d'orientation
• 1 d'une classe d'accueil	3 psychoéducatrices
• 1 d'une classe d'adaptation scolaire	
• 2 stagiaires	
9 orthopédagogues du primaire	
42 enseignantes et enseignants du secondaire, dont :	
• 5 de classes offrant un parcours de formation axée sur l'emploi	
• 6 de classes d'adaptation scolaire	
• 8 enseignantes-ressources et enseignants-ressources	
2 orthopédagogues du secondaire	
	PERSONNEL DE SOUTIEN TECHNIQUE ET PARATECHNIQUE
	8 éducatrices en service de garde et 1 stagiaire
	14 techniciennes et techniciens en éducation spécialisée
	2 techniciennes en loisirs
	6 aides-enseignantes au Nouveau-Brunswick
	2 secrétaires d'école
	1 chef concierge

L'animation des entrevues individuelles et de groupe, de type semi-dirigé, a été effectuée à l'aide du guide de discussion déposé à l'annexe II. Celui-ci comprend six sections : 1) une mise en situation qui invite les participantes et les participants à qualifier la mobilisation de leur milieu; 2) des questions leur permettant de décrire leur milieu d'exercice (école et environnement) et la façon dont se manifeste la diversité des élèves que leur école accueille; 3) des questions sur la mission de l'enseignement obligatoire et la notion de réussite; 4) des questions sur l'origine et les différentes étapes de la mobilisation; 5) des questions sur l'état de la situation (bénéfices et résultats observés) et les perspectives (améliorations envisagées et actions à venir); 6) enfin, une dernière question les invitant à nommer les trois premiers gestes à poser pour un milieu qui souhaite mieux s'adapter à la diversité des élèves dans une perspective de réussite pour tous.

Un questionnaire de préentrevue, adapté au poste occupé (version pour le personnel enseignant, annexe III), a été rempli par la majorité des personnes rencontrées. Les questions portaient sur l'expérience professionnelle, la formation initiale, la formation spécifique sur la prise en compte de la diversité des élèves et l'expérience acquise au regard de cette diversité.

1.4 CARACTÉRISTIQUES DES ÉCOLES CONSTITUANT L'ÉCHANTILLON

Cette recherche visait à documenter différentes réalités. Il s'agissait donc de constituer un échantillon contrasté à partir du type d'initiative (nature des changements de pratiques mis en avant), de la situation géographique de l'école, de l'ordre d'enseignement ainsi que de la nature de la diversité des élèves telle qu'elle était rapportée sur les fiches remplies par les différents acteurs.

Bien que contrasté, **l'échantillon est loin de couvrir l'ensemble des possibles**. Dès les premières entrevues, il est apparu évident que la singularité des établissements nécessitait l'examen d'un certain nombre d'écoles (plus que ce que nous avons imaginé à l'origine) pour être en mesure de cerner ne serait-ce que les contours de cette réalité aux mille visages. Il nous fallait explorer plusieurs types d'établissements : préscolaire, primaire ou secondaire; situé en milieu urbain ou en milieu rural; plus ou moins homogène en matière de diversité (culturelle et linguistique, socioéconomique ou au regard des apprentissages); de tailles variées; avec une offre de parcours scolaires plus ou moins étendue. À l'échelle de ce petit échantillon, nous avons été à même de constater que, d'une école à l'autre, les écarts sont extrêmement variés et que les défis à relever le sont tout autant.

Chacune des écoles qui composent l'échantillon est décrite brièvement. Afin de préserver leur anonymat, un pseudonyme a été attribué à chacune d'elles. Le nom retenu vise à refléter la couleur particulière de l'école, ce qui la distingue.

La **Littéraire** est une école primaire située dans un milieu assez favorisé, à la périphérie d'un grand centre urbain. Elle accueille uniquement des élèves de la maternelle et du 1^{er} cycle du primaire. L'équipe de cette école est très active en matière de transfert pédagogique. Les enseignantes réfléchissent et expérimentent de nouvelles approches en lecture et en écriture depuis plusieurs années. C'est l'une des premières écoles de sa commission scolaire à avoir implanté le modèle de réponse à l'intervention.

L'**Engagée** est une école primaire située en contexte urbain qui se démarque par un ancrage important dans son milieu. Le sentiment d'appartenance à l'école est fort, tant chez le personnel et les élèves que chez les parents d'élèves ou les personnes qui travaillent au sein des ressources du quartier. Les parents se sont notamment mobilisés pour implanter l'un des premiers services de garde de la région et éviter la fermeture de l'établissement. Aujourd'hui, ils sont nombreux à s'impliquer dans l'école. Ils proposent des activités ou des services à l'équipe-école.

L'**Internationale** est une école primaire en milieu urbain dont la population scolaire a doublé et s'est complètement transformée au cours des dernières années. Autrefois homogène culturellement, elle accueille aujourd'hui des élèves « dont les racines sont issues de plus de

60 pays ». L'équipe-école a dû modifier ses pratiques pour s'adapter à la diversité des besoins de ces nouveaux élèves et de leur famille.

La **Communautaire** est une école primaire située dans un milieu urbain socioéconomiquement faible. Pour rompre avec un climat scolaire difficile et violent, toute la communauté scolaire s'est engagée dans une gestion positive des comportements des élèves. Une fois le climat de l'école apaisé, elle s'est centrée sur les apprentissages et a mis sur pied des communautés d'apprentissage professionnelles. Son projet éducatif fait référence à de nombreux projets de recherche et de développement.

La **Boréale** est une école primaire située au cœur d'une ville régionale où la défavorisation est « palpable ». Cette école accueille chaque année environ 10 % d'élèves des Premières Nations. Très inclusive, elle s'est interrogée sur les meilleures façons d'accompagner la réussite de ses élèves, tant sur le plan des habiletés sociales que sur celui des apprentissages. Elle se démarque par le leadership pédagogique partagé et participatif exercé par la direction. Ses nombreux mécanismes de collaboration font en sorte que l'ensemble du personnel est mobilisé autour d'un objectif commun.

L'**Accueillante** est la seule école de notre échantillon qui accueille des élèves du préscolaire, du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire. Elle est située dans une région où il n'existe pas d'école privée ni de programme particulier sélectif. Tous les élèves sont scolarisés dans la classe ordinaire, de la maternelle à la 2^e année du secondaire. Il s'agit d'une pionnière en matière d'inclusion d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au sein de la classe ordinaire.

La **Bienveillante** est une école secondaire située dans la même région que l'**Accueillante**, au sein d'une commission scolaire qui s'est engagée dans des pratiques inclusives dès le début de l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise. Elle mise sur le sport et la culture pour rejoindre les champs d'intérêt variés des élèves par l'entremise des activités parascolaires plutôt que des programmes pédagogiques particuliers. Avec l'arrivée d'élèves qui ont vécu tout leur primaire en classe ordinaire, cette école secondaire cherche à poursuivre le processus d'inclusion. Pour la première fois, elle n'a aucun groupe d'adaptation scolaire au 1^{er} cycle. Il s'agit pour l'équipe de relever un défi de taille : accueillir tous les élèves au sein de la classe ordinaire.

L'**Acadienne** est une école secondaire du Nouveau-Brunswick. Située en milieu rural, elle accueille tous les élèves de son territoire de la 9^e à la 12^e année (de 14 à 17 ans). Elle nous a été présentée comme l'une des écoles les plus inclusives du Canada. C'est celle de notre échantillon qui est mobilisée autour de cet enjeu depuis le plus longtemps (huit ans). Tous les élèves y sont scolarisés dans la classe ordinaire. L'aide à l'élève et au personnel enseignant est offerte en classe.

L'**Anglophone** est une école secondaire de langue anglaise située en milieu urbain. Les élèves qui la fréquentent viennent d'un vaste territoire et même d'autres provinces. Elle détient le titre de *Community Learning Center*. De ce fait, elle est bien ancrée dans sa communauté. Elle a établi de nombreux partenariats avec des organismes de son milieu. Petite, elle offre cependant beaucoup de possibilités d'implication à ses élèves et innove dans son organisation scolaire pour répondre à la grande diversité de leurs besoins.

La **Résiliente** est une école secondaire d'environ 1 000 élèves située en périphérie d'un grand centre urbain. Les changements de pratiques apportés ces dernières années ont eu des répercussions extrêmement positives sur le climat de cette école et le taux de réussite de ses élèves. Elle a misé sur des activités variées pour rejoindre tous ses élèves et sur une gestion axée sur les résultats pour infléchir le taux de démotivation, de violence et de décrochage.

L'échantillon est donc formé de dix écoles publiques, soit des écoles primaires et secondaires situées un peu partout sur le territoire du Québec. De tailles diverses, elles se trouvent en milieu rural, urbain ou périurbain (y compris une école d'un centre urbain éloigné). Au regard de la défavorisation (IMSE et SFR⁴), plusieurs des écoles visitées se trouvent dans des milieux socioéconomiques plutôt défavorisés.

On trouve cependant une école plus favorisée à chaque ordre d'enseignement. Rappelons que cette caractéristique (indice de défavorisation) ne faisait pas partie des critères de sélection des écoles pour cette étude. L'attention était plutôt portée sur celles qui s'adaptent avec succès à la diversité des élèves.

4. « Les données relatives à la défavorisation en milieu scolaire sont calculées à l'aide de deux variables : l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) et l'indice du seuil de faible revenu (SFR).

Indice de milieu socioéconomique (IMSE) : L'IMSE est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et de la proportion des ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice).

Indice du seuil de faible revenu (SFR) : Le SFR correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu. Le seuil de faible revenu se définit comme le niveau de revenu selon lequel on estime que les familles consacrent 20 % de plus que la moyenne générale à la nourriture, au logement et à l'habillement. Il fournit une information qui sert à estimer la proportion des familles dont les revenus peuvent être considérés comme faibles, en tenant compte de la taille de la famille et du milieu de résidence (région rurale, petite région urbaine, grande agglomération, etc.). »

Source : site Web du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

(<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>).

TABLEAU 2
CARACTÉRISTIQUES DES ÉCOLES DE L'ÉCHANTILLON

CARACTÉRISTIQUES	ÉCOLES PRIMAIRES* (n = 6)	CARACTÉRISTIQUES	ÉCOLES SECONDAIRES* (n = 5)
MILIEU		MILIEU	
Milieu urbain	2	Milieu urbain	1
Milieu rural	2	Milieu rural	3
Périphérie	2	Périphérie	1
LANGUE		LANGUE	
Anglophone	0	Anglophone	1
Francophone	6	Francophone	4
TAILLE		TAILLE	
Petite (moins de 100 élèves)	0	Petite (moins de 500 élèves)	4
Moyenne (de 100 à 299 élèves)	3	Moyenne (500 à 999 élèves)	
Grande (300 élèves ou plus)	3	Grande (1 000 élèves et plus)	1
INDICES DE DÉFAVORISATION		INDICES DE DÉFAVORISATION	
Ne s'applique pas		Ne s'applique pas**	1
IMSE		IMSE	
1 et 2	1	1 et 2	1
3 et 4		3 et 4	1
5 et 6		5 et 6	
7 et 8	3	7 et 8	2
9 et 10	2	9 et 10	
SFR		SFR	
1 et 2	1	1 et 2	1
3 et 4	1	3 et 4	1
5 et 6	1	5 et 6	1
7 et 8		7 et 8	1
9 et 10	3	9 et 10	

* L'école primaire-secondaire figure dans les deux sections du tableau (primaire et secondaire).

** Les indices de défavorisation ne s'appliquent pas à l'école secondaire du Nouveau-Brunswick.

Les profils des personnes rencontrées lors des consultations sont très diversifiés. En effet, l'expérience du personnel de direction au sein de l'école varie beaucoup (de peu d'expérience à 25 ans). Dans la majorité des écoles retenues, le personnel de direction possède une longue expérience en enseignement (minimum de cinq ans, mais plus de dix ans pour la majorité). La diversité des profils est aussi grande pour les membres du personnel enseignant. Au préscolaire et au primaire, nous avons rencontré des titulaires de la maternelle à la 6^e année, y compris la maternelle 4 ans et les classes d'accueil, de langage et d'enseignement intensif de l'anglais. Notons qu'un seul enseignant spécialiste a été vu dans toutes les écoles primaires visitées, même si l'appel avait été lancé à l'ensemble du personnel enseignant. Cela peut témoigner de la position particulière que l'enseignant spécialiste occupe lorsque ses tâches sont sur plusieurs niveaux ou dans plusieurs écoles et liées à plusieurs équipes. Au secondaire, les champs d'enseignement touchés sont variés : adaptation scolaire; français; mathématique; science et technologie; éthique et culture religieuse; histoire et géographie; anglais, langue seconde, et anglais, langue d'enseignement; éducation physique; arts plastiques; physique; univers social; parcours axés sur l'emploi.

Pour ce qui est du personnel des services éducatifs et des services complémentaires, nous avons rencontré des personnes de différents corps d'emploi : orthopédagogues, conseillères pédagogiques, psychologues, orthophonistes, travailleuses sociales, conseillères d'orientation, psychoéducatrices, éducatrices en service de garde, techniciennes et techniciens en éducation spécialisée, techniciennes en loisirs et, au Nouveau-Brunswick, aides-enseignantes. Là aussi, l'expérience professionnelle est variée, des stagiaires en fin de formation initiale aux professionnels en fin de carrière. Par ailleurs, bien que la majorité de ces professionnels aient un statut d'emploi régulier, plusieurs ont un statut d'emploi contractuel ou une tâche à temps partiel. Cela est plus marqué dans certaines professions, dont celle des techniciennes et des techniciens en éducation spécialisée.

Enfin, les résultats du questionnaire de préentrevue montrent que la très grande majorité des personnes interrogées qui ont répondu à la question portant sur l'expérience de la diversité (145 réponses) qualifient cette expérience de *très positive* (45) ou d'*assez positive* (78). Quelques personnes la qualifient de façon *neutre* (9). Pour les personnes qui considèrent leur expérience de la diversité comme *assez négative* (9) ou *très négative* (4), notons que 7 d'entre elles viennent d'une école secondaire qui a expérimenté pour une première année l'inclusion de tous les élèves au sein de la classe ordinaire, avec des profils qui n'avaient pas été anticipés lors de la planification des services de soutien. Le fait d'avoir reçu une formation sur la diversité ne semble pas avoir vraiment d'influence, puisque la majorité des personnes n'ayant pas suivi ce type de formation (55 sur 69 réponses) qualifient leur expérience de la diversité de *très positive* ou d'*assez positive*.

1.5 ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉPARATION DU RAPPORT

Dans un premier temps, chaque entrevue effectuée auprès d'une direction d'école a fait l'objet d'un compte rendu détaillé. À partir de celui-ci et des différents documents recueillis (ex. : projet éducatif), un portrait de l'école a été dressé pour décrire les particularités de chaque milieu ainsi que la chronologie des changements apportés au cours de cette mobilisation. Dans un second temps, ce portrait a été enrichi et ajusté au fur et à mesure que des entrevues étaient menées auprès des autres acteurs de l'école. Un compte rendu détaillé a également été rédigé pour chacune de ces entrevues.

Une fois toutes les entrevues terminées, l'ensemble des données recueillies a fait l'objet d'une analyse qualitative des contenus à partir des « unités de sens » ou « unités de contexte ». Cette étape s'est déroulée à l'aide du logiciel NVivo, à partir des comptes rendus d'entrevue. Ce logiciel permet de découper les entrevues en fonction des catégories d'analyse retenues et d'élaborer une nouvelle compréhension de chacune des dynamiques à l'étude.

Le regroupement de ces données par catégories thématiques a été fait à partir d'un modèle mixte ou semi-ouvert. Ce codage mixte répond mieux aux exigences méthodologiques de la recherche exploratoire, car il utilise des catégories préexistantes – dans la présente recherche, ce sont celles qui découlent des thématiques utilisées dans le canevas d'entrevue – et des catégories induites en cours d'analyse.

L'analyse des données visait à dégager, d'une part, des points communs et des constantes au regard du processus de mobilisation et, d'autre part, les différentes pratiques adoptées par les équipes pour répondre à des enjeux similaires.

Les résultats de cette analyse mettent en évidence les éléments qui émergent à l'échelle de l'école et ceux qui sont propres aux différents acteurs ou fonctions.

1.6 QUELQUES ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER LORS DE LA LECTURE DES RÉSULTATS

Une réalité à la fois complexe et unique

La prise en compte de la diversité des élèves au sein de chaque établissement scolaire est tributaire de nombreux éléments susceptibles de s'articuler dans des combinaisons infinies à l'échelle de l'ensemble du système scolaire. Cela dépend, par exemple, du type de population scolaire accueillie, de la place accordée à l'implication des parents et de la communauté dans l'école, du profil et de l'expertise des différents membres de l'équipe-école ou de l'environnement physique.

Par conséquent, il est indispensable d'examiner l'écologie de chaque milieu pour comprendre quels sont les leviers dont celui-ci tire parti et les moyens choisis pour mieux s'adapter à la diversité des élèves dans ce contexte particulier.

Cette réalité à la fois complexité et unique a eu des répercussions sur le contenu des entrevues. Ainsi, toutes les personnes rencontrées ne se sont pas prononcées avec autant de détails les unes que les autres sur chacun des aspects couverts par la recherche. Les thèmes approfondis pouvaient différer d'un milieu à un autre ou d'une fonction occupée à une autre au sein de la même école. Cela s'explique par notre intention de mieux cerner la réalité de chaque milieu tout en composant avec le temps limité dont nous disposions pour chaque personne ou chaque groupe.

De la vue d'ensemble aux pratiques particulières

Le traitement d'un sujet aussi complexe représente un défi de taille dans la mesure où tous les éléments sont étroitement imbriqués les uns dans les autres : « tout est dans tout ». Il est donc difficile de les séparer de façon étanche. En effet, ce qui relève d'un acteur a aussi des répercussions sur les autres personnes qui gravitent autour de l'enfant ou du jeune (ex. : choix financiers). Par ailleurs, une intervention donnée peut nécessiter des changements dans plusieurs champs de pratique (gestion, partenariat, enseignement et évaluation).

Selon leur fonction, les acteurs portent un regard différent sur la façon dont l'école s'adapte à la diversité des élèves. Par exemple, alors que le personnel enseignant s'adresse avant tout à un groupe composé de plusieurs élèves, le personnel des services éducatifs et des services complémentaires se penche, la plupart du temps, sur les besoins spécifiques d'un élève avant de les inscrire dans le contexte du groupe. L'intervention du premier est continue, alors que celle du second est ponctuelle. La posture de la direction est aussi différente, car elle embrasse l'école dans son ensemble, tant l'enseignement-apprentissage que la gestion des ressources humaines, matérielles et financières, qui contribuent à améliorer la réussite des élèves. C'est la richesse de ces regards croisés que permet la compréhension de la réalité des différents milieux visités.

Finalement, pour présenter les résultats de cette étude exploratoire, le Conseil a choisi d'exposer les conditions favorables et les leviers qui ressortent de l'analyse transversale⁵ avant de se pencher davantage sur les changements observés dans les différents champs de pratique. Cette façon de procéder permet de dégager une vision d'ensemble de la démarche de mobilisation sans perdre de vue les éléments propres à la mise en œuvre.

5. Le respect de l'anonymat des personnes et des écoles, ainsi que de la confidentialité des propos recueillis sont hélas incompatibles avec la présentation d'un portrait détaillé de chaque école visitée. En effet, la démarche de mobilisation étant étroitement liée à la réalité du milieu, décrire l'une revient à dévoiler l'autre.

2 MISE EN CONTEXTE : DES MILIEUX SCOLAIRES SOUS PRESSION ET DES DÉFIS INÉGALEMENT RÉPARTIS

Tous les milieux ne composent pas avec les mêmes écarts sur le plan de la culture, de la langue, de la situation économique ou des habiletés sociales et scolaires. Dans certaines écoles, les écarts sont très grands, alors que, dans d'autres, ils sont moindres.

Certains milieux scolaires fortement sollicités (compte tenu de l'ampleur des défis qu'ils ont à relever) sont au bord du **point de rupture**⁶, y compris ceux dont l'engagement s'appuie sur des bénéfices observables et un soutien quotidien.

À l'occasion de cette recherche, le Conseil a été témoin d'initiatives extraordinaires et d'un engagement sincère et profond des personnes qui travaillent auprès des enfants et des jeunes. Si les milieux visités soulèvent des montagnes, il ne faut pas en déduire que les ressources dont ils disposent suffisent. Ces derniers portent, bien souvent au-delà des balises de leur tâche, des projets qui font toute la différence. **L'ampleur des défis que ces personnes doivent relever au quotidien, dans un contexte de ressources limitées**, les oblige à effectuer ce que Serge Ebersold nomme des « bricolages héroïques – c'est-à-dire l'invention singulière ou collective avec les moyens disponibles et souvent rares » (Ebersold, Plaisance et Zander, 2016, p. 33).

Oui, il est possible de faire différemment avec les ressources existantes, mais celles-ci ne suffisent pas à couvrir les besoins actuels sans hypothéquer la capacité du système scolaire à poursuivre sa mission dans un futur immédiat.

Par ailleurs, les écoles qui montrent une ouverture à la diversité et qui développent des pratiques efficaces pour mieux s'adapter aux besoins des élèves dans une perspective de réussite pour tous voient augmenter, d'année en année, la proportion de parents ayant des enfants avec des besoins particuliers qui se tournent vers elles. Certaines familles vont même jusqu'à déménager aux abords d'une école pour s'assurer de pouvoir y envoyer leurs enfants.

Les acteurs rencontrés soulignent que cette reconnaissance tacite a cependant un coût, car elle augmente l'hétérogénéité des élèves (écarts de réussite) au sein de leur école et le risque de dépasser le point de bascule⁷ en accroissant substantiellement l'amplitude des défis à relever.

Dans ce contexte pluriel, **le seuil** (taux maximum d'élèves ayant des besoins particuliers au sein de la classe ordinaire) **apparaît très relatif et impossible à fixer de manière absolue** tant il change d'un milieu à un autre. L'amplitude des écarts observés ainsi que la concentration d'élèves présentant des besoins particuliers dans une classe ordinaire diffèrent énormément d'un endroit à un autre.

6. Il s'agit du point au-delà duquel un milieu scolaire, après avoir épuisé ses ressources, ne serait plus en mesure de prendre pleinement en compte la diversité des élèves, ce qui pourrait entraver la réalisation de sa mission première.

7. Nous faisons référence ici au moment où les conditions de pratique ne permettent plus d'obtenir l'effet positif escompté (ex. : surreprésentation d'un sous-groupe d'élèves, besoins d'élèves qui dépassent les ressources de l'école ou les compétences de son personnel).

Or, le sentiment d'être dépassé n'est pas nécessairement plus grand dans les écoles où les besoins sont les plus nombreux. Par exemple, nous avons rencontré des enseignantes de l'adaptation scolaire pour qui la diversité des élèves au sein de leur classe spécialisée était jugée trop grande et qui estimaient leurs besoins trop différents. *A contrario*, des enseignantes d'une école ordinaire où tous les élèves étaient intégrés dans la classe ordinaire (y compris des élèves faisant l'objet d'une modification de programme, des élèves avec une déficience intellectuelle légère ou des élèves présentant des troubles graves du comportement) s'interrogeaient uniquement sur la présence d'élèves avec lesquels elles n'arrivaient pas à communiquer.

Néanmoins, les personnes rencontrées sont unanimes : ce sont les élèves pour qui une modification de programme au sein de la classe ordinaire est nécessaire (particulièrement à l'enseignement secondaire) et ceux qui présentent des troubles du comportement qui pèsent le plus lourd dans la charge de travail du personnel enseignant.

Ainsi, l'acceptation de la différence et le sentiment d'efficacité du personnel scolaire, au regard de la prise en compte de la diversité des élèves au sein de la classe (et de l'école), découlent d'une combinaison complexe de facteurs que l'on ne peut réduire à des éléments universels tels que la taille de l'école, le rapport maître-élèves ou le type de diversité en jeu. Comme nous l'avons déjà mentionné, le sentiment d'être dépassé n'est pas nécessairement plus grand dans les écoles où les besoins sont les plus nombreux. C'est pourquoi l'analyse des résultats vise à dégager les conditions favorables observées au sein des différentes écoles visitées.

À l'instar du Conseil, les personnes interrogées déplorent qu'à l'échelle du système scolaire, les défis soient de plus en plus inégalement répartis⁸. Alors que l'inclusion est annoncée par les documents d'encadrement comme une responsabilité partagée par tous les acteurs du système, la richesse potentielle qu'elle apporte tend à se transformer en fardeau pour certains quand d'autres y contribuent peu. Dans ce contexte, la mixité scolaire devient une question de justice pour tous. Comme nous le verrons dans les pages qui suivent, l'objectif formulé dans le dernier rapport sur l'état et les besoins de l'éducation (CSE, 2016), soit de *remettre le cap sur l'équité*, rejoint les préoccupations des acteurs rencontrés dans les écoles mobilisées pour ce qui est de mieux s'adapter à la diversité des élèves.

8. Pour plus de détails, consulter le chapitre 1 de l'avis intitulé *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire* (CSE, 2017).

3 DES BÉNÉFICES QUI FONT UNE DIFFÉRENCE

Toutes les équipes rencontrées ont observé des résultats tangibles à la suite des changements apportés à leurs pratiques pour mieux s'adapter à la diversité des élèves. Ces bénéfices touchent les élèves, les enseignantes et les enseignants de même que l'ensemble de la communauté éducative.

Un meilleur climat

Le climat de l'école s'est amélioré par l'adoption de pratiques plus inclusives, la multiplication des activités collaboratives et l'adhésion à des valeurs communes. Les conflits sont moins nombreux et l'acceptation des différences entre les élèves et de la part du personnel envers les élèves, plus grande.

Les mots utilisés par les différents membres de l'équipe-école pour décrire les bénéfices observés sont révélateurs : confiance, meilleure harmonie (diminution du nombre de clans au sein du personnel), plaisir, cohésion, équipe plus soudée, fidélisation du personnel, qui choisit l'école et demeure très engagé.

Les élèves sont satisfaits, moi aussi comme prof. Ils ont du plaisir; moi aussi, j'ai du plaisir à enseigner. Le respect, on l'a entre nous autres aussi. Je pense que ce sont les mêmes choses à des niveaux différents, mais ce sont les mêmes choses [pour les élèves et le personnel]. (Enseignante d'une école primaire.)

Malgré le fait que ce soit très complexe d'enseigner en milieu défavorisé, [les enseignantes] sont en forme. Une enseignante qui veut travailler toute seule dans un milieu comme ici, d'après moi, elle ne fera pas l'année, tandis que nos enseignantes y restent longtemps longtemps longtemps. C'est toute cette entraide-là, cette mobilisation-là qui fait qu'elles peuvent échanger, évacuer le trop-plein aussi, avoir des trucs. Ça préserve la santé du personnel. (Professionnelle d'une école primaire.)

L'adhésion aux valeurs inclusives s'en trouve renforcée. Dans les écoles où la cohésion est forte, où le personnel se sent accompagné et soutenu, on n'entend plus personne dire : « Cet enfant-là n'a rien à faire dans ma classe. » C'est-à-dire dans une classe ordinaire. Dans ces milieux, le bien-être des uns – élèves et membres du personnel – apparaît étroitement lié à celui des autres.

Des élèves plus sensibles à la différence

Pour les élèves, le fait d'être exposés à la différence dès la petite enfance et d'être invités à la considérer comme une richesse plutôt qu'un obstacle a pour effet de les rendre plus sensibles à la diversité. Ils font preuve d'une plus grande acceptation de la différence. Ils sont plus ouverts et un respect s'installe entre tous.

Le respect... Moi, je dis aux enfants que je ne suis pas vraiment une enseignante puisque je gère comme une petite PME de boules de besoins. C'est mon travail de savoir de quoi tu as besoin. Et c'est tellement ça qu'il y a un matin où j'ai un élève qui n'a pas déjeuné. Une élève vient me voir pour me dire : « Je pense que cet élève-là, il a faim. Il n'est pas capable d'apprendre; il a faim. » Même entre eux autres, ils voient les besoins et on est là pour s'entraider et pour avancer. (Enseignante d'une école primaire.)

En un mot, ils sont plus sensibles à la différence, celle des autres, mais aussi la leur.

C'est un milieu où **les élèves se sentent en sécurité**. Un milieu où être différent, c'est correct. Alors, **les élèves se permettent d'« être ce qu'ils sont »** [ex. : les élèves transgenres]. (Directrice adjointe d'une école secondaire.)

Par ailleurs, en étant reconnus pour ce qu'ils sont, avec leurs forces et leurs défis, les élèves ont une image plus positive d'eux-mêmes. Ils sont plus motivés et plus engagés, notamment ceux qui ont des besoins particuliers, ce qui a un impact sur leur réussite éducative et leurs résultats scolaires (à la mesure de chacun).

Il faut que je raconte une anecdote. J'ai des petits de maternelle qui sont venus en visite dans ma classe et j'ai demandé à deux petites filles fortes : « Les filles, est-ce que ça vous dérangerait beaucoup de vous en occuper pendant que je termine mon bloc avec trois ou quatre élèves? » « Bien, un peu, madame. C'est parce que là on est en plein dans une histoire. Ça me dérange dans mon apprentissage. » J'étais sciée en deux d'entendre ça. J'ai dit : « Ça y est. C'est pour ça que je travaille. » (Enseignante d'une école primaire.)

Un élément non négligeable souligné par plusieurs écoles primaires est que tous les élèves demeurent dans leur milieu, dans leur classe et avec leurs amis quelles que soient leurs différences. Ils font partie de la communauté.

Une amélioration des résultats scolaires et des habiletés sociales

Les écoles visitées constatent une **amélioration des résultats de leurs élèves dans les matières de base** (souvent celles où les efforts ont été concentrés) et une **diminution du décrochage scolaire**. Les écarts entre les plus faibles et le reste du groupe s'amenuisent. Plusieurs écoles rapportent une **diminution marquée des troubles du comportement**. Dans l'une d'elles, on explique cette baisse par le fait de travailler dans la *zone proximale de développement*⁹ de chaque enfant, ce qui éliminerait les comportements provoqués par une tâche trop difficile. Dans certains cas, les gains sont jugés impressionnants.

Dans l'une des ÉCOLES PRIMAIRES, les enseignantes parlent avec enthousiasme des résultats obtenus grâce aux nouvelles approches expérimentées en lecture et en écriture. Les changements observés dépassent largement l'évolution positive de la note inscrite sur le bulletin.

Ce que les enfants pouvaient faire et ce qu'ils réussissent à faire maintenant, ce sont deux mondes. Il y a des enfants qui écrivent en 2^e année comme des élèves de 5^e ou de 6^e année. [...] [Avant,] on avait des exécutants, tandis que là ce sont des enfants qui s'engagent et qui développent des goûts. Ils sont capables de nommer ce qu'ils aiment. Ils connaissent des auteurs. Ils ont des idées. Ils écrivent des textes d'opinion. [...] Je vois des enfants qui vont tellement plus loin en lecture. Ils lisent. C'est rare, un enfant de 1^{re} année qui ne finit pas avec une compréhension à son niveau. Ils ne se rendent pas tous à la même place, mais ils savent tous qu'il faut que ça ait du sens. C'est la même chose en écriture et dans tout. Je trouve qu'ils sont beaucoup plus engagés. (Enseignant d'une école primaire.)

9. Développé par Vygotsky (1978), ce concept fait référence à la distance entre les apprentissages que l'élève peut effectuer de façon autonome et ceux qu'il pourra effectuer à condition d'avoir de l'aide et d'être encadré. Un enseignement qui tient compte de la zone proximale de développement consiste à proposer aux apprenants des tâches d'un niveau de difficulté suffisant et à l'intérieur duquel ils seront en mesure d'évoluer.

Dans une autre école primaire, le personnel récolte le fruit des actions menées en littératie. Les résultats y sont marquants. La première cohorte qui a bénéficié de ces changements de pratiques est actuellement en 2^e année. Elle est devenue très performante en lecture. À l'entrée de ces élèves en 1^{re} année, les enseignantes avaient constaté un gain de huit mois d'apprentissage par rapport aux cohortes précédentes. À présent, les élèves de 1^{re} année qui progressent le plus rapidement sont constamment nourris : on leur demande de lire plus de livres, d'écrire et de raconter des histoires.

C'est une réussite, particulièrement en milieu défavorisé, où on est plus avancés que dans les milieux les plus favorisés – ça, les conseillers pédagogiques nous le disent. Je suis fière de ce que les profs ont accompli, car c'est donner un gros coup de pouce à ces enfants-là qui, on l'espère, ne décrocheront pas. (Ex-direction d'une école primaire.)

Le fonctionnement en communauté d'apprentissage, qui accompagne ce virage vers l'enseignement de la lecture à partir de la littérature jeunesse et assure un suivi des apprentissages, y est pour beaucoup.

Au niveau de l'élève, ce qu'on souhaite et ce qu'on constate, c'est qu'il y a une augmentation au niveau de sa réussite en lecture. On n'a quand même pas des élèves qui sont hyperforts, mais je pense que, si on ne faisait pas tout ce qu'on fait, on aurait une quantité d'élèves plus importante en échec. [...] je constate, c'est que la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) travaille beaucoup à ces deux niveaux-là [suivi et rétroaction régulière] et fait en sorte [...] que nos élèves sont tous un peu plus forts qu'ils le seraient si on ne travaillait pas de cette façon-là. (Direction d'une école primaire.)

Lorsqu'on regarde nos résultats d'école, les élèves réussissent. C'est surprenant pour un milieu comme ça [très défavorisé]. Ce n'est pas pour rien qu'il y a des choses qui sont mises en place. Ultiment, ce sont les résultats scolaires qui nous permettent de valider si ce qu'on fait a des répercussions. (Enseignante d'une école primaire.)

L'équipe de direction d'une des ÉCOLES SECONDAIRES où le 1^{er} cycle est commun à tous les élèves est convaincue que cela permet de « tirer tout le monde vers le haut » et contribue à la construction de l'individu et à son rehaussement culturel. Les attentes sont élevées pour chacun. Les objectifs fixés sont atteignables pour que l'élève puisse continuer à apprendre. Même si, pour certains jeunes, plusieurs matières représentent un défi plus ou moins insurmontable, le fait de bénéficier plus longtemps des cours ordinaires dans les matières où ils ne sont pas en situation d'échec, d'être avec leurs pairs le plus longtemps possible, augmente leur exposition à une culture générale commune.

On prépare des citoyens avec une culture générale beaucoup plus développée. (Directrice d'une école secondaire.)

Sur le plan des résultats scolaires, une des écoles secondaires visitées présentait un taux de décrochage de 45 % au début de sa mobilisation. Grâce aux efforts déployés au cours des dernières années, plus de 80 % de ses élèves obtiennent aujourd'hui leur diplôme.

Les pratiques d'enseignement-apprentissage mises en œuvre dans ces écoles tablent sur le développement de l'autonomie, les capacités d'autorégulation et le travail coopératif. L'élève acquiert une connaissance plus approfondie de ses propres processus d'apprentissage pour être en mesure de trouver des solutions adaptées à ses besoins.

Des conditions d'exercice plus satisfaisantes pour le personnel

Le personnel de l'école tire, lui aussi, des avantages de ces changements. Plusieurs conditions favorables sont réunies pour soutenir l'engagement de chaque individu : travail en collaboration, responsabilité partagée avec l'ensemble de l'équipe-école à l'égard de la réussite de chaque élève, élaboration de stratégies communes et suivi en équipe, attention portée au bien-être de tous et utilisation d'une approche positive à l'égard des comportements.

Cette mobilisation collective a un impact positif sur la stabilité du personnel, le développement d'un sentiment d'appartenance, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité professionnelle et la motivation. Il est très valorisant pour les adultes de permettre à un élève en difficulté d'être un membre à part entière de l'école.

[...] On est capable, avec l'expérience des enseignants en inclusion, de voir le positif que ça peut avoir. J'ai vu, autant chez les enseignantes que chez les éducatrices, un beau sentiment de satisfaction professionnelle du fait qu'elles ont été capables d'accompagner des enfants avec des besoins particuliers. Je pense que ça donne confiance et le goût de continuer quand on voit évoluer les élèves. (Enseignante d'une école secondaire.)

Au niveau des enseignants, c'est sûr que leur sentiment d'efficacité professionnelle, je pense qu'il est augmenté, à voir les progrès des élèves. C'est valorisant et intéressant et ça donne le goût de continuer [de vivre des succès]. Finalement, le même sentiment que l'élève, on le vit chez l'enseignant. Ils agissent comme des professionnels aussi. Ils ont la chance d'agir comme de vrais professionnels où on analyse un début, on voit les résultats de la fin. Ce n'est pas juste du senti; c'est réel comme résultat. (Direction d'une école primaire.)

Ils savent que ce qu'ils font fait une différence. Ils savent quoi faire et sur quoi appuyer. (Direction d'une école primaire.)

Une meilleure connaissance des élèves et une meilleure compréhension de leurs défis entraînent la recherche de solutions adaptées.

Le sentiment de confiance des enseignantes s'est amélioré dans les dernières années parce qu'elles sont plus soutenues et supportées. Elles ont une bonne connaissance des élèves. (Professionnelle d'une école primaire.)

En étant mieux accompagné et mieux outillé, le personnel enseignant se sent beaucoup plus compétent, ce qui fait toute la différence.

Un point de vue des parents

Le point de vue des parents d'élèves a été peu rapporté par les acteurs rencontrés. Toutefois, dans une école secondaire, la directrice a pu constater que **les parents apprécient beaucoup la flexibilité** dont l'école et le personnel enseignant font preuve pour répondre aux besoins de leur enfant (ex. : application des règles de vie qui tient compte des défis particuliers de l'élève, aménagement de l'horaire, parcours adapté).

Ces bénéfices découlent de pratiques qui servent les visées inclusives de l'école. Celles-ci sont décrites dans le chapitre 5 *Des exemples de pratiques flexibles, créatives et évolutives qui permettent de mieux répondre aux besoins des élèves.*

4 CONDITIONS FAVORABLES ET LEVIERS

Un certain nombre de conditions favorables et de leviers ressortent de l'analyse transversale des cas retenus : la présence d'un élément déclencheur, le leadership pédagogique, la connaissance du milieu et des élèves, les valeurs, le climat de l'école, le développement professionnel et des pratiques réflexives collaboratives ainsi que la réorganisation des services à l'élève. Il est pertinent de les présenter avant d'examiner la nature des changements de pratiques observés au sein des écoles qui se sont mobilisées pour mieux s'adapter à la diversité des élèves.

4.1 LA PRÉSENCE D'UN ÉLÉMENT DÉCLENCHÉUR À L'ORIGINE DE LA MOBILISATION

Tous les milieux visités désignent un élément déclencheur à l'origine de leur mobilisation. Pour chaque école, cet élément est différent. Cependant, dans tous les cas, il s'agit de **situations** problématiques ou préoccupantes qui entraînent la mobilisation de l'équipe : violence, faible taux de réussite, arrivée au secondaire d'élèves qui ont toujours bénéficié d'une inclusion au primaire, cohorte difficile, absentéisme, sorties de classe des élèves trop nombreuses, croissance importante du nombre d'élèves issus de l'immigration récente, menace de fermeture ou implantation du Programme de formation de l'école québécoise. Dans plusieurs cas, l'arrivée d'une nouvelle direction a suscité une réflexion collective qui a permis de dégager un enjeu commun.

C'est autour de cet élément qui interpelle l'ensemble de l'équipe-école que s'articule la mobilisation. Celle-ci débute le plus souvent par l'établissement d'un portrait de la situation où tout le monde est mis à contribution¹⁰. Par la suite, l'équipe-école s'engage activement dans la recherche de solutions adaptées à la réalité de son milieu. Dans la majorité des cas, des ressources externes accompagnent ce processus de changement et les réflexions sont alimentées par des résultats issus de la recherche. Les acteurs consultés font également valoir l'adoption d'une *politique des petits pas* où les équipes s'appuient sur ce qui fonctionne déjà au sein de l'école, abandonnant ce qui ne produit pas les résultats escomptés, et mettent tout le monde à contribution.

4.2 UN LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE AFFIRMÉ, PARTICIPATIF ET PARTAGÉ

Le **leadership pédagogique** est évident dans toutes les écoles visitées. La direction a une vision claire qu'elle construit ou partage avec l'équipe-école. Elle sait mobiliser et met tout en œuvre pour faciliter les initiatives qui servent cette vision. Elle est convaincue que la diversité des élèves constitue une richesse pour son école et que tous les élèves peuvent réussir à leur mesure.

Ce leadership s'appuie sur les documents d'encadrement de système (Programme de formation de l'école québécoise, Politique de l'adaptation scolaire, Politique d'évaluation des apprentissages, progression des apprentissages, etc.).

10. Le processus de changement décrit dans les différentes écoles visitées est semblable au processus de développement collectif planifié décrit par l'organisation Communagir (annexe IV).

Concrètement, le leadership pédagogique de la direction se manifeste par divers comportements ou actions dont les suivants : marcher continuellement dans son école; rencontrer régulièrement son personnel pour des échanges pédagogiques planifiés (par niveau, par discipline, par projet, pour des élèves particuliers, par fonction, etc.); alimenter les réflexions avec des résultats de la recherche; recourir à des ressources externes pour aider l'équipe à sortir d'une impasse; mettre tout en œuvre au regard de la gestion pour soutenir son personnel (temps de libération, horaire commun facilitant le travail d'équipe, coenseignement [*team teaching*], etc.).

Accompagnées par la direction, les équipes-écoles mettent l'**accent sur l'apprentissage** en concentrant leurs actions sur des cibles précises. Toutes insistent sur la *politique des petits pas*. Il s'agit de se mettre en mouvement, une étape à la fois, un groupe, une heure, une matière à la fois, de choisir ce qui convient localement. Les gains ainsi observés nourrissent l'engagement et permettent de faire le pas suivant.

Au PRIMAIRE, la plupart des milieux visités ont d'abord mis l'accent sur la littératie (lecture-écriture) en tant que premier prédicteur de la réussite scolaire, puis sur la mathématique.

Au SECONDAIRE, plusieurs équipes se penchent ou se sont déjà penchées sur les stratégies de lecture dans toutes les disciplines. D'autres commencent par cibler une discipline ou un niveau. D'autres encore cherchent à exploiter les domaines généraux de formation et les compétences transversales pour permettre aux élèves de développer leur plein potentiel.

Cet accent sur un objet d'apprentissage particulier s'accompagne généralement d'une **collecte plus systématique d'informations**, puis d'une analyse fine et systématique des résultats obtenus dans le but d'orienter les stratégies d'intervention ou les changements de pratiques, s'il y a lieu. Par exemple, des données précises sont recueillies sur les habiletés en lecture ou en écriture, puis on procède à la compilation de l'information sur chacun des élèves (suivi de sa réussite), le plus souvent sous la forme d'un tableau récapitulatif.

Le leadership exercé dans ces écoles n'est pas ordinaire. C'est un leadership **pédagogique** qui accompagne l'équipe dans une réflexion collective et permet d'axer la mobilisation sur les apprentissages. C'est un leadership **participatif** qui sollicite les différents points de vue, reconnaît les compétences et suscite l'engagement de chacun. Enfin, dans les écoles les plus mobilisées, c'est aussi un leadership **partagé**. Les initiatives y sont portées par les différents acteurs de l'école. Dans ces milieux scolaires, chaque membre de l'équipe est conscient de l'interdépendance positive nécessaire pour l'atteinte du but commun. Le rôle de chacun est important; tout le monde travaille dans le même sens. L'énergie est concentrée sur la **démarche de recherche de solutions** au-delà de la définition du problème. La réussite de chaque élève est perçue comme une **responsabilité partagée** : « ce sont NOS élèves » et le travail collaboratif est omniprésent.

Ce n'est pas moi qui porte le chapeau; c'est nous qui portons le chapeau. [...] Tout le personnel est engagé dans la réussite des élèves. (Membre de la direction d'une école primaire.)

On constate une **cohérence** palpable à l'échelle de ces écoles (ceux qui résistent n'ont plus ou ont peu de prise). Leur devise pourrait bien être celle des trois mousquetaires : « Un pour tous, tous pour un. » Un tel leadership donne lieu au développement d'une véritable communauté apprenante

qui s'engage dans un cercle vertueux d'amélioration continue. On observe une collectivisation des défis et un recul de l'isolement.

4.3 LA CONNAISSANCE DU MILIEU ET DES ÉLÈVES

La connaissance de chaque élève est un élément central de l'amélioration des pratiques. Toutes les équipes cherchent à mieux connaître chaque élève en mettant à profit le regard de tous les adultes qui le côtoient dans différents contextes (titulaire de classe, spécialiste, membre du personnel du service de garde ou du personnel professionnel, parent, membre de la direction, etc.).

Le portrait recherché déborde du profil scolaire. On porte un regard global pour voir l'enfant au-delà de l'élève. Cela permet de connaître ses centres d'intérêt, ses façons d'agir dans différentes situations, ses besoins et ses capacités, son milieu de vie, autant d'éléments qui peuvent être mis à profit pour l'amener à s'engager dans ses apprentissages et adapter l'enseignement à ses besoins. L'expertise de tous les acteurs du milieu est également sollicitée pour raffiner l'analyse pédagogique lorsque l'élève éprouve des difficultés. Quels sont ses acquis? Quelle est la nature des difficultés qu'il éprouve? À quoi peut-on les attribuer? Sont-elles identiques dans différents contextes? Quels sont les moyens qui permettent de dépasser ces obstacles?

Plusieurs équipes ont nommé la révision du projet éducatif avec la réalisation d'un nouveau portrait de leur école comme un élément déterminant dans leur démarche. Cet exercice permet d'établir un portrait juste basé sur des faits et non des impressions, de s'entendre collectivement : « Qui on est? », « Vers où on s'en va? » Par la suite, ce portrait guide les décisions (plan de réussite, suivi des résultats). Le travail sur les valeurs et la vision de l'école est souvent associé à cette étape de révision du projet éducatif.

L'équipe-école peut dresser un **portrait** du milieu de vie des élèves (cela a été le cas dans une école *primaire* quand elle s'est aperçue que la population du quartier s'était complètement transformée), un portrait de l'école (offre d'activités), un portrait de la classe et un portrait de l'élève lui-même (analyse des besoins et des capacités).

Le personnel fait **de plus en plus d'observations ciblées** dans le but de repérer précisément la nature des difficultés éprouvées par chacun. Cela est particulièrement répandu en français, mais des initiatives ont également été mentionnées en mathématique, dans les disciplines du domaine de l'univers social et en science.

La mise en place de **communautés d'apprentissage professionnelles** (CAP) vise, dans plusieurs cas, à croiser les regards des différents intervenants sur un même élève et, par conséquent, à raffiner la connaissance de ses besoins et de ses capacités. C'est le cas de la plupart des CAP de niveau, tant au primaire qu'au secondaire, qui regroupent le personnel enseignant, le personnel professionnel et la direction.

4.4 DES VALEURS INCLUSIVES, CLAIRES, POSITIVES ET PARTAGÉES

Dans son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation publié en 2014, le Conseil constatait que la légitimité morale¹¹ des valeurs promues par les États généraux sur l'éducation était toujours aussi grande. Cependant, les difficultés observées sur le terrain rendaient plus fragile leur légitimité cognitive¹² et pragmatique¹³. Le Conseil a voulu vérifier si, au sein des écoles mobilisées pour mieux s'adapter à la diversité des élèves, ces valeurs étaient partagées.

Le **travail sur les valeurs et les croyances** au regard de l'inclusion, de la réussite de tous et de la diversité des élèves est l'une des premières actions posées dans les milieux qui se mobilisent. Cette étape se concrétise souvent au moment de la révision du projet éducatif de l'école.

Des attitudes et des valeurs inclusives qui s'incarnent dans la pratique

Les directions rencontrées dans ces écoles sont toutes porteuses d'une vision claire et positive de l'inclusion, vision qu'elles s'efforcent de partager un peu plus chaque jour avec l'ensemble de leur personnel. Ces directrices et directeurs sont convaincus que l'inclusion est possible et nécessaire. Une direction d'école primaire le formule comme suit : « Chaque enfant a sa place [à l'école]. » C'est à l'école de s'adapter aux différents apprenants et d'offrir un parcours qui convient à chacun. Pour cela, elle fait appel à toutes les ressources disponibles, y compris les partenaires externes. Pour une direction d'école secondaire, la prise en compte de tous les élèves est devenue une réalité incontournable.

Comme je leur ai dit souvent, je ne veux pas que ce soit une mode. Ce n'est pas « de passage ». Nos élèves vont être devant nous comme ils l'ont toujours été, avec leurs différences. Et nous nous devons, où nous sommes rendus maintenant, de les accueillir dans leurs différences et de les amener plus loin. (Direction d'une école secondaire.)

Ces directions d'école considèrent qu'il y a encore du chemin à parcourir, mais qu'il faut travailler en ce sens. Les membres du personnel connaissent leur vision et savent où elles veulent aller avec l'école. Mais il est d'abord important de prendre le temps de travailler sur le « pourquoi » et sur les valeurs.

Au Nouveau-Brunswick, où l'inclusion de tous les élèves au sein de la classe ordinaire est plus ancienne qu'ici, la directrice a mis l'accent sur le travail d'équipe, les croyances et les valeurs pendant les deux ou trois premières années de son mandat avant de travailler le changement dans la salle de classe.

-
11. « La légitimité morale fait référence au problème qui consiste à savoir et à juger si ce que fait l'organisation est la bonne chose et si cela renvoie à des valeurs et à des croyances socialement partagées. » (CSE, 2014, p. 82.)
 12. « La légitimité cognitive porte sur le caractère compréhensible de l'activité organisationnelle, telle qu'elle est expliquée à son environnement. Cela suppose que ces explications, d'une part, s'appuient sur des modèles culturels ainsi que des systèmes de croyances existants et, d'autre part, sont en rapport avec l'expérience et la réalité quotidienne des groupes constitutifs de l'environnement de l'organisation. » (CSE, 2014, p. 83.)
 13. « La légitimité pragmatique renvoie à la fois à la faisabilité d'une pratique (et aux conditions de celle-ci) et à l'intérêt de sa mise en œuvre. Elle suppose qu'une organisation peut servir les intérêts personnels et professionnels de ses acteurs et partenaires et que ce qui est attendu des acteurs en cause est humainement "faisable", praticable dans le contexte, selon les conditions et les contraintes en place de même que les coûts et bénéfices estimés ou réels. » (CSE, 2014, p. 83.)

Ce changement s'appuie sur deux aspects : les attitudes de la direction et les actions posées.

Tout d'abord, pour que la mobilisation de toute l'équipe soit au rendez-vous, il faut que cette vision claire et positive de l'inclusion portée par la direction s'accompagne d'une attitude d'ouverture et de confiance; d'une connaissance et d'une reconnaissance non seulement de chaque élève, mais aussi de chaque membre du personnel (disponibilité, présence et écoute); d'une volonté d'aider les élèves à réussir et d'attentes élevées pour chacun; d'une gestion transparente (choix et décisions); d'une bonne communication avec tous et toutes ainsi que d'une créativité permettant de trouver des solutions (créer des précédents quand il le faut). Ce sont d'ailleurs ces valeurs et ces attitudes que le personnel reconnaît et apprécie chez la direction, en plus de son souci d'offrir au personnel de l'école les moyens dont il a besoin et de réduire le nombre d'obstacles.

D'autre part, construire cette vision commune de l'inclusion nécessite des actions spécifiques et continues pour qu'elle demeure à la fois claire, positive et partagée. Dans les écoles visitées, plusieurs moyens sont exploités pour alimenter cette réflexion sur les valeurs : groupe de réflexion, club de lecture, formation par des chercheurs ou des ressources régionales, échanges dans le cadre de réunions d'équipe, données de recherche.

Une direction d'école primaire témoigne du changement de vision qui s'est opéré chez l'ensemble des membres de l'équipe à la suite de cette réflexion :

Alors, on a changé beaucoup depuis dix ans; c'est vraiment du « cas par cas ». On a un milieu qui accepte ça. Et on n'a pas eu le choix. Dès le départ, cela a démontré un grand intérêt de l'école à s'ouvrir pour vraiment étudier et recevoir chaque cas d'élève. On ne globalise pas, on ne généralise pas. [...] On a fait une différence dans nos approches parce que tout le monde était d'accord. Quand je dis tout le monde, ce sont les enseignants, le service de garde, les professionnels, les orthophonistes, les psychoéducateurs, les psychologues, les éducateurs spécialisés. Je trouve que ça démontre un intérêt et probablement une différence avec d'autres milieux qui ne l'ont pas nommée [leur démarche d'ouverture]. (Direction d'une école primaire.)

Ainsi, quand les valeurs sont travaillées en profondeur et actualisées en équipe, l'adhésion au projet est plus forte. A *contrario*, là où le consensus est fragile, ces valeurs sont mises à mal quand le personnel est confronté à des obstacles bien réels.

Lors des entrevues, nous avons demandé aux personnes interrogées de définir le **mandat de l'école obligatoire** (jusqu'à l'âge de 16 ans) et ce qu'on entend par la réussite pour tous. La majorité d'entre elles ont spontanément mentionné les trois missions de l'école québécoise : *instruire*,

socialiser et *qualifier*. Pour les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, la présence de ces trois missions est d'ailleurs perçue comme essentielle. Cela permet au personnel enseignant et

À l'école **Bienveillante**, le processus de changement en est encore à ses débuts. La première étape a été de s'entendre sur une vision commune. Pour cela, l'école a entrepris de réviser son projet éducatif en se faisant accompagner par une chercheuse. L'ensemble du personnel de l'école a contribué à cette réflexion. À l'issue de cet exercice, trois valeurs ont été retenues : engagement, ouverture et bienveillance.

Néanmoins, de l'avis de tous, au cours de cette première année où tous les élèves étaient accueillis au sein de la classe ordinaire, la tâche s'est avérée beaucoup plus lourde et complexe que prévu faute d'avoir réuni préalablement un certain nombre de conditions favorables.

au personnel des services éducatifs et des services complémentaires de viser le développement du plein potentiel de chacun en s'appuyant notamment sur les compétences transversales pour poursuivre les apprentissages scolaires. L'équipe d'une école secondaire résume bien les propos entendus dans les différents milieux : « Il s'agit de former des personnes, des citoyens engagés, responsables et autonomes. »

Pour ce faire, on parle de « rendre l'école accessible à tous » et de « donner une chance à chacun de réussir ». Par conséquent, la réussite pour tous est comprise, partout et par tous les acteurs rencontrés (personnel enseignant, de direction, professionnel ou du service de garde, parents et élèves), comme le développement du plein potentiel de chaque enfant, de chaque jeune, selon ses défis et ses capacités.

Cette réussite dépasse donc la réussite scolaire. Il s'agit bien d'une réussite éducative où le développement global de la personne est envisagé. Ces conceptions du rôle de l'école et de la réussite supposent que l'école mette tout en œuvre pour mener chaque élève vers sa réussite et lui offrir la possibilité d'aller le plus loin possible dans son cheminement scolaire. Les enseignantes et les enseignants des écoles secondaires visitées parlent de « donner un service auquel les élèves ont droit », d'« offrir à chacun quelque chose qui le motive », de « les prendre là où ils sont et de les faire progresser, de leur faire vivre des réussites, des succès ».

On parle aussi de former un individu cultivé et autonome, et de transmettre le goût d'apprendre tout au long de la vie. Pour les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires, ce défi peut paraître grand. À cet égard, une direction d'école secondaire précise qu'« il faut les amener [les élèves en difficulté] à comprendre que l'éducation, c'est pour eux, qu'ils sont partie prenante du projet. Il faut semer cette graine-là, cet espoir-là ».

Plusieurs directions soulignent aussi l'importance d'envisager la trajectoire scolaire sur le moyen et le long terme afin de fermer le moins de portes possible et de voir les progrès accomplis. Il faut « se demander ce que le jeune veut faire dans la vie et l'aider à atteindre son but ».

De fait, toutes les équipes des écoles secondaires visitées mentionnent qu'**une réflexion est en cours** sur le concept de réussite ou de succès.

Redéfinir le succès par rapport à la compréhension des jeunes et de nos habiletés à les accompagner à l'intérieur de tout ça. (Professionnelle d'une école secondaire.)

Le succès correspond à un cheminement positif du jeune. (Enseignante d'une école secondaire.)

Ce n'est pas la note de passage qui compte. Un jeune qui a de la difficulté à venir à l'école et qu'on réussit à motiver pour qu'il fréquente l'école est une réussite, même s'il ne fait aucun apprentissage académique. On l'a fait évoluer. Souvent, les élèves qui ne performant pas au secondaire vont performer plus tard au collégial ou à l'université. (Direction d'une école secondaire.)

Les directions parlent de **réussite à la mesure de chaque élève** et invitent leur équipe à se positionner **au-delà de la réussite scolaire**.

Si cette position semble relativement présente dans les propos du personnel des services complémentaires ou encore des titulaires de classes d'adaptation scolaire, du préscolaire ou du

primaire, cela semble moins le cas chez les enseignantes et les enseignants des classes ordinaires du 3^e cycle du primaire et du secondaire. Préoccupés par les seuils de réussite aux épreuves ministérielles et la couverture de toutes les notions au programme, ils inscrivent davantage leur enseignement dans une vision scolaire de la réussite, et ce, même s'ils partagent les visées d'un système scolaire inclusif. S'ils trouvent important de faire progresser chaque élève à son rythme, en le faisant vivre des succès et une expérience positive, ils se préoccupent toujours de sa réussite scolaire.

C'est peut-être plus facile pour les services complémentaires d'avoir cet œil-là, de garder nos élèves dans les zones proximales de développement. On n'a pas le 60 % à atteindre. On peut « focuser » vraiment sur la réussite de l'élève et le progrès. (Professionnelle d'une école primaire.)

Quelques enseignantes et enseignants des classes ordinaires considèrent que l'adaptation scolaire ne fait pas partie de leur tâche. La diversité des élèves étant une réalité au sein de chaque classe, une commission scolaire a ajouté une question prioritaire sur l'inclusion dans le processus d'embauche de tout son personnel. Ainsi, la personne qui pose sa candidature pour un emploi dans cette commission scolaire sait déjà qu'il est de son devoir d'adapter ses interventions pour mieux répondre aux besoins de tous les élèves au sein de la classe ordinaire.

4.5 UNE PRÉOCCUPATION GÉNÉRALE POUR LE CLIMAT DE L'ÉCOLE

Quand le **climat de l'école** n'est pas serein au moment où la mobilisation s'amorce, les milieux visités effectuent un travail préalable pour créer un environnement sain et sécuritaire. Tous entament une réflexion sur les règles de vie de l'école, les sanctions de même que la gestion des comportements inappropriés ou des expulsions de la classe.

Créer un climat sain et sécuritaire est d'ailleurs l'une des cibles des conventions de gestion et de réussite. Selon une direction, pour son école qui amorçait le changement, c'était la cible la plus facile à aborder avec le personnel enseignant, d'une part parce que c'était la moins « confrontante » et, d'autre part, parce que le climat a un effet direct non seulement sur l'engagement des élèves, mais aussi sur celui du personnel scolaire.

Les actions menées sont parfois modestes. D'autres fois, l'école doit momentanément y consacrer tous ses efforts pour renverser un climat difficile.

L'école **Communautaire** a élaboré un système d'« encadrement par privilèges » qui a inspiré de nombreuses autres écoles québécoises. Il s'agit d'un système non coercitif visant l'adoption et le maintien de comportements acceptables chez des élèves à travers le renforcement positif. Les privilèges sont octroyés sous forme de temps accordé par les adultes lorsque les élèves respectent une règle de l'école, posent un geste d'entraide ou réussissent à résoudre un conflit de façon autonome et pacifique. Les parents bénévoles et les organismes communautaires offrent aussi des activités-privilèges. Les élèves « achètent » ce temps grâce à l'accumulation des coupons qu'ils reçoivent lorsqu'ils respectent les règles de vie de l'école. Tous les membres du personnel (y compris le personnel suppléant et les stagiaires) peuvent distribuer des coupons aux élèves lorsqu'ils considèrent qu'ils le méritent, peu importe le moment ou le lieu. Les résultats ont été spectaculaires.

Les **approches positives de la gestion du comportement** semblent avoir fait leurs preuves dans plusieurs de ces établissements (voir l'encadré portant sur l'école **Communautaire**).

On est passé d'un climat de violence à un climat pacifique, à un climat bienveillant. (Direction d'une école primaire.)

D'autres écoles mettent en œuvre une panoplie de **moyens pour améliorer leur climat**. Dans une école primaire, les règles de vie sont inscrites dans l'agenda des élèves. Elle utilise les billets de manquement pour sanctionner les élèves qui ne les respectent pas. Cependant, ce procédé ne semble pas satisfaisant pour le personnel. D'une part, il conduit à des retenues et à l'expulsion; d'autre part, les règles ne sont pas appliquées de la même façon par tout le monde, ce qui crée un sentiment d'injustice. C'est pourquoi il s'agit du prochain dossier sur lequel l'équipe de cette école souhaite se pencher.

Pour les devoirs non faits et au niveau du comportement, tu n'as tellement pas le même seuil de tolérance. Il y a des profs qui vont les expulser pour pas grand-chose versus il y en a qui vont tolérer et tolérer. Cette année, j'ai à gérer des jeunes qui trouvent qu'il y a de l'injustice et que notre système est mal fait. (Enseignante d'une école primaire.)

D'autres écoles primaires ont momentanément concentré leurs efforts sur la sécurisation de leur cour de récréation afin de lutter contre l'intimidation et la violence. Les moyens utilisés sont divers : comité sécuritaire, dossard et *walkie-talkie* pour les personnes qui assurent la surveillance, billets de communication, technique de résolution de conflits, suivi assuré par la technicienne en éducation spécialisée dans un souci de continuité des interventions entre les classes et le service de garde.

Par ailleurs, dans une école secondaire où le climat était autrefois très difficile, de nombreuses actions ont été menées pour lutter contre la violence. Actuellement, quatre éducatrices spécialisées sont affectées aux différentes zones de surveillance, ce qui assure un suivi des interventions auprès des mêmes élèves. L'école (de 1 000 élèves) a également été sectorisée pour séparer les plus grands des plus petits. Les vestiaires sont fermés à temps plein et l'accès aux différentes salles de bain a été modifié pour faciliter la surveillance. Toutes ces mesures, conjuguées aux efforts déployés sur le plan des apprentissages, ont transformé du tout au tout le climat de l'école.

Au-delà des politiques officielles d'encadrement des élèves, le personnel se dit sensible aux petits gestes qui contribuent à instaurer un climat favorable (échanges improvisés entre collègues, entretiens impromptus avec la direction, entraide chez les élèves).

Le souci d'impliquer tout le monde dans la réflexion est une autre façon de créer un sentiment d'appartenance. Plusieurs équipes ont également mentionné **l'attention à l'autre** au cours des entrevues. Cela se traduit par l'accueil impromptu dans sa classe de l'élève d'un collègue le temps qu'il se calme ou la préparation de matériel pour une autre classe durant ses temps libres. Le bien-être physique et mental de l'ensemble du personnel est aussi un objet de préoccupation. Ainsi, dans ces milieux exigeants, la direction n'hésite pas à suggérer une journée de repos à une enseignante dans une période très chargée. Le titulaire d'un groupe peut proposer momentanément de se passer des services d'une éducatrice spécialisée au profit d'une collègue dont un élève se désorganise souvent.

De plus, l'amélioration du cadre de vie fait partie des préoccupations avec des aménagements pour le personnel et les élèves, un entretien soigné, la peinture des locaux et le choix du mobilier. **Créer un environnement agréable pour les élèves comme pour le personnel** contribue au bien-être de tout le monde et n'est pas sans effet sur la réussite. Là encore, chacun est mis à contribution.

Un esprit sain dans un environnement sain. On ne fait pas juste vider des poubelles et passer la laveuse. On a une responsabilité de la santé des gens qui occupent les lieux aussi. De garder les éléments architecturaux le plus longtemps possible en bon état. Ça aussi, ça a été développé avec mes collègues. Plus l'école a avancé, plus elle devenait propre. Plus c'est propre, plus c'est agréable pour nous de l'entretenir. Et j'imagine que c'est plus agréable aussi pour les gens de venir y travailler, y enseigner et y étudier. On a vu un impact au niveau de la saleté qu'on avait à ramasser. On a un peu une part dans la réussite des étudiants. [...] Des fois, tu les vois juste *pitcher* un papier, tu les regardes et ils le ramassent. (Conciergerie d'une école secondaire.)

La direction de cette école secondaire envisage d'ailleurs de mettre les élèves à contribution pour trouver une solution aux actes de vandalisme (ex. : savon et papier de toilette qui disparaissent, vitre brisée). En contrepartie, les sommes ainsi économisées seraient versées au comité étudiant.

L'amélioration du climat va de pair avec le **sentiment d'appartenance** qui se développe vis-à-vis de l'établissement. À cet égard aussi, les écoles ont fait des efforts pour que chaque élève y trouve son compte, que ce soit en diversifiant les programmes de formation, l'offre d'activités parascolaires ou les modalités d'apprentissage.

La **reconnaissance** de tous les élèves **avec leurs forces**, au-delà de leurs défis et de leur capacité de réussir, est **palpable** dans tous ces établissements.

Toutes ces actions expliquent probablement la satisfaction des élèves que nous avons rencontrés. En effet, tous ont souligné le climat parmi les forces de leur école. Ils apprécient particulièrement la disponibilité, l'écoute et le contact chaleureux de leurs enseignantes et enseignants, la diversité des activités et des occasions d'apprentissage qui leur sont offertes et l'acceptation de tous¹⁴.

Ces trois éléments (climat, sentiment d'appartenance et reconnaissance de chacun) ont un impact positif non seulement sur la motivation et l'engagement des élèves dans leurs apprentissages, mais également sur le roulement du personnel – ce qui se traduit par une plus grande stabilité au sein des équipes et un plus grand engagement de chaque individu. Le personnel apprécie le fait de travailler dans ces écoles où la gestion de classe est facilitée et où l'entraide est omniprésente. Il souhaite y rester.

14. *A contrario*, une enquête menée par la Coalition Interjeunes, dans le cadre de la consultation sur la Politique de la réussite éducative, souligne l'effet qu'un climat négatif peut avoir sur la réussite. « Selon les jeunes présents, le climat scolaire comporte toujours beaucoup de comportements de discrimination et d'intimidation. Il y aurait, en effet, beaucoup d'intimidation au sein des écoles, selon l'avis de l'ensemble des jeunes, il s'agit de l'une des causes importantes du décrochage scolaire : "quand tu te sens jugé toute la journée, tu ne peux pas avoir envie d'aller à l'école". Les jeunes demandent à ce que davantage de mesures concrètes et préventives (plutôt que répressives) soient mises en place pour y remédier. Entre autres, les jeunes suggèrent des activités de sensibilisation, d'information et d'éducation destinées aux jeunes ainsi qu'aux équipes-écoles [...]. Il faut selon eux, faire preuve de davantage d'inclusion, de respect, de reconnaissance et de valorisation de la richesse de la diversité. » (Coalition Interjeunes, 2016, p. 6)

4.6 LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET DES PRATIQUES RÉFLEXIVES COLLABORATIVES

Les activités de **développement professionnel** sont encouragées et soutenues concrètement dans chacune des écoles, et ce, au-delà du budget de perfectionnement. Toutes sortes de modalités sont présentes : équipes collaboratives, communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), observation mutuelle entre pairs, planification collective, partage d'expertise entre collègues, participation à des formations externes, projets menés en collaboration avec les conseillères et conseillers pédagogiques.

Tous les milieux visités disent recourir à des **chercheurs** et à des **ressources externes** à un moment ou à un autre. Ce peut être pour accompagner l'équipe-école dès le début de son processus de changement ou en cours de route, pour l'aider à dépasser un écueil.

La direction prend régulièrement l'initiative d'organiser des activités de **formation** pour répondre aux besoins exprimés par le personnel. Dans plusieurs milieux, tous les membres de l'équipe-école sont invités à y participer, du personnel du service de garde au personnel enseignant en passant par les secrétaires, les concierges, l'équipe de surveillance du dîner et le personnel des services complémentaires. Cette formation partagée permet de solidifier les valeurs et la vision, déboulonner les mythes et d'outiller le personnel.

Des **rencontres individuelles ou collectives entre la direction et le personnel** sont fréquentes pour échanger sur la réussite des élèves, la pédagogie et le développement professionnel de chacun (dans certains milieux, on parle de supervision pédagogique).

La **collaboration** entre les différents adultes qui gravitent autour de l'élève est soulignée dans tous les milieux et par tous les acteurs (direction, personnel enseignant, personnel technique et professionnel, parents, communauté et élève) comme un élément essentiel à la mobilisation et à l'efficacité des interventions.

Par conséquent, on observe la présence de nombreux espaces de **collaboration** et d'**accompagnement**, tant par la direction ou les professionnels que par les pairs. Par exemple, pour le personnel enseignant, cette collaboration peut prendre de multiples formes : soutien mutuel, collaboration sur une base régulière, pratique réflexive (équipe-niveau, équipe-matière, équipe-cycle, communauté d'apprentissage professionnelle, communauté de pratique), analyse et recherche de pratiques gagnantes.

Concrètement, plusieurs pratiques observées dans les différentes écoles visitées témoignent de l'importance qu'elles accordent à la pratique réflexive collective :

- Dans l'école, les portes sont ouvertes (les élèves et le personnel enseignant passent d'une classe à l'autre à différentes occasions, et les discussions de corridor sont fréquentes).
- De multiples actions nourrissent le climat collaboratif (partage d'expertise, soutien mutuel, etc.).
- La communication est multidirectionnelle et partagée entre tous (langage commun).
- L'accompagnement mutuel est très présent tout comme le recours à des experts externes pour dépasser des écueils.

- La direction fait preuve d'une gestion souple et créative pour dégager des espaces de collaboration.
- Des moments sont prévus régulièrement pour permettre de faire le point, de vérifier si les actions menées ont porté leurs fruits ou de préciser la nature des difficultés éprouvées par un élève.

Dans les écoles où les pratiques de collaboration et d'entraide sont nombreuses, la cohésion est forte et la cohérence est palpable. Les propos de toutes les personnes rencontrées témoignent d'une prise en charge collective des élèves. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, les élèves sont devenus « NOS élèves ». L'adaptation de l'école à la diversité des élèves est devenue une responsabilité partagée et tout le monde contribue à ce but commun.

4.7 UN ESPACE-TEMPS DE QUALITÉ CONSACRÉ AUX PRATIQUES RÉFLEXIVES COLLABORATIVES

Un temps est inscrit dans le calendrier de façon systématique pour faciliter cette collaboration et soutenir la **pratique réflexive** (démarche de recherche de solutions). L'intensité et la fréquence varient selon les milieux. Cependant, plus le milieu est mobilisé, plus les rencontres sont nombreuses, fréquentes et structurées.

Tous les milieux insistent sur la nécessité de réserver un **espace-temps de qualité** aux pratiques réflexives collaboratives, c'est-à-dire qu'il doit être inscrit à l'intérieur de la tâche du personnel et correspondre à un moment où celui-ci est disponible pour mener une réflexion ou faire de nouveaux apprentissages. De l'avis de toutes les personnes interrogées, une rencontre qui s'ajoute à une journée de travail bien remplie n'est pas une formule gagnante. Idéalement, cet espace-temps doit s'inscrire en dehors du temps de présence des élèves pour ne pas occasionner une surcharge de travail pour le personnel enseignant et des coûts trop importants pour le système.

Les moyens utilisés par les écoles pour dégager cet espace-temps sont présentés dans la section 5.1.4 (*La gestion de l'organisation scolaire*).

La multiplication des espaces d'échange, d'entraide et de collaboration centrés sur la progression des élèves a un impact direct sur la cohésion des équipes et la cohérence des interventions.

4.8 LA RÉORGANISATION DES SERVICES À L'ÉLÈVE

Toutes les écoles ont réorganisé leurs services à l'élève dans une perspective de **prévention**, d'**intervention en classe** et de **soutien au personnel enseignant**. Le travail des professionnels est davantage dirigé vers la classe et en soutien à l'enseignante ou à l'enseignant qu'individuel et axé sur l'évaluation de l'élève. On s'éloigne du modèle médical (centré sur le handicap et l'individu) pour adopter un *modèle social du handicap* (qui cible l'environnement) (voir le tableau 3). Ce faisant, le diagnostic est délaissé au profit d'une démarche de recherche de solutions centrée sur le potentiel d'apprentissage de l'élève. Le travail en équipes multidisciplinaires se généralise pour faire le portrait des besoins et des capacités de l'élève et choisir les interventions appropriées.

TABEAU 3
COMPARAISON ENTRE LE MODÈLE MÉDICAL ET LE MODÈLE SOCIAL DU HANDICAP

MODÈLE MÉDICAL DU HANDICAP	MODÈLE SOCIAL DU HANDICAP
Le handicap est une déficience ou une anomalie.	Le handicap est une différence.
Le handicap est négatif.	Le handicap est, en soi, neutre.
Le handicap est une caractéristique individuelle.	La situation de handicap émerge de l'interaction entre l'individu et la société qui l'entoure.
Le remède au handicap est le traitement ou la normalisation de l'individu.	Le remède à la situation de handicap est un changement dans l'interaction entre l'individu et la société.
L'intervention peut être faite par le professionnel qui gère la relation de l'individu à la société.	L'intervention peut être faite par l'individu lui-même, un porte-parole ou toute personne en mesure d'effectuer des changements dans l'interaction entre l'individu et la société.

Source : Carol J. Gill, Chicago Institute of Disability Research (notre traduction).

L'**intervention précoce** est privilégiée. L'intervention est de plus en plus proactive, créative et adaptée à la réalité du contexte. De ce fait, elle est à géométrie variable, car tous les milieux sont différents, même si plusieurs se basent sur les mêmes travaux de recherche pour soutenir leurs pratiques. Tous ces milieux sont soucieux d'adopter des processus et des pratiques plus souples qui leur permettent de s'ajuster plus rapidement aux besoins changeants des élèves et du personnel enseignant.

Les écoles visitées sont à la recherche de modèles d'organisation des services et d'intervention qui permettent une modulation des actions en fonction des besoins.

Le Conseil constate que toutes les écoles qui forment l'échantillon de cette étude de cas ont mentionné le **modèle de réponse à l'intervention (RAI)** ou le **modèle multiniveaux** (voir l'encadré). Plusieurs l'expérimentent à l'échelle de l'établissement. Quelques-unes, plus modestement, l'expérimentent dans quelques groupes, dans une matière donnée ou auprès d'élèves particuliers. Certaines viennent de terminer la phase de formation pour le mettre en œuvre et d'autres envisagent de l'utiliser prochainement.

Sous une apparence de généralité se cachent cependant des réalités bien diverses. Pour une direction, ce modèle fait avant tout référence à un mode de travail d'équipe qui consiste à articuler les rôles et les fonctions de chacun. Pour plusieurs écoles, il s'agit d'un modèle d'organisation des services générique qui permet de se pencher sur les différents types d'interventions : pratiques universelles, renforcement et rééducation. Enfin, pour d'autres écoles, l'implantation du modèle multiniveaux est étroitement liée à la mise en œuvre d'un programme formel d'apprentissage de la lecture.

Nous sommes loin d'une recette unique. Cependant, des points communs émergent de toutes ces initiatives :

- un questionnement systématique sur l'intention pédagogique et l'efficacité des interventions;
- une prise de décisions basée sur des observations et des données spécifiques;
- une réflexion commune et une intervention concertée des différentes personnes qui interviennent auprès de l'élève;
- une graduation des stratégies selon les besoins des élèves.

Le modèle de réponse à l'intervention (RAI) ou modèle multiniveaux

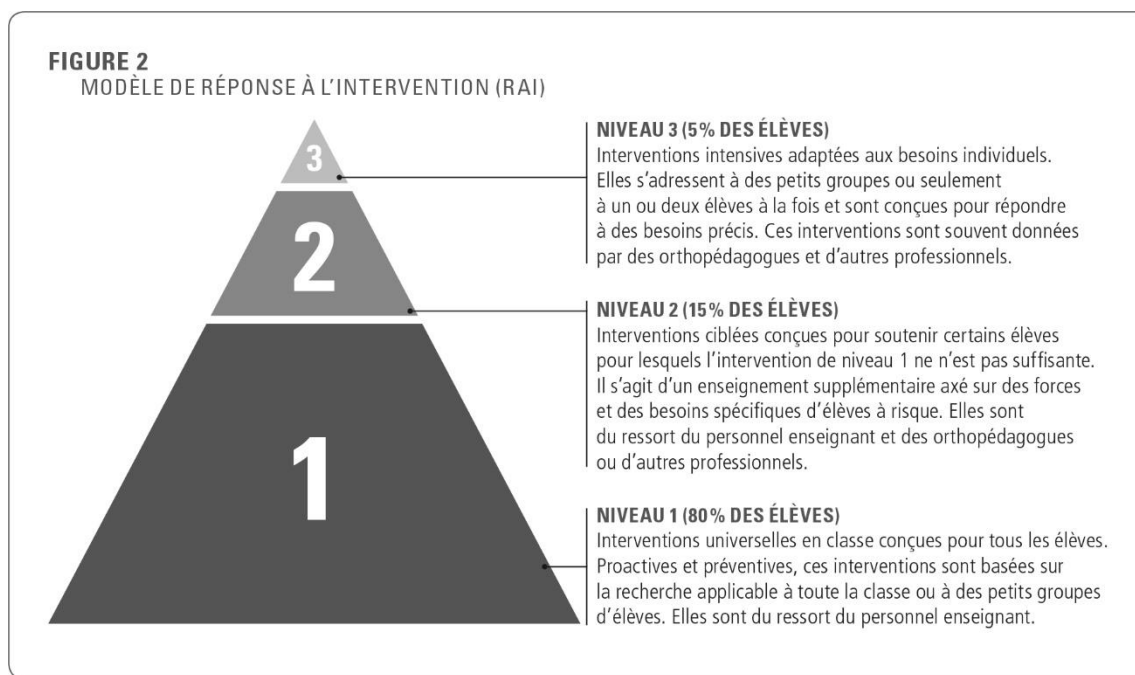
Le modèle de réponse à l'intervention (RAI) est un modèle d'intervention et d'organisation de services qui vise à répondre aux besoins de tous les élèves, tout en portant une attention particulière à ceux qui éprouvent des difficultés.

Deux courants caractérisent cette approche. « Le premier correspond à l'application d'une procédure standardisée ou normative. [...] implique l'utilisation d'une même procédure d'intervention et d'évaluation validée empiriquement pour tous les élèves qui présentent des difficultés similaires (Fuchs et coll., 2003; Jimerson et coll., 2007). Le second courant correspond à une application de l'approche par résolution de problèmes en équipes [...] (Erchul et Martens, 2010; Sailor, 2009). » (Trépanier, 2013, p. 217.)

Whitten et ses collaborateurs (2012, p. 13-14) attribuent cinq principes fondamentaux au modèle de réponse à l'intervention (RAI) :

- Tous les élèves peuvent apprendre.
- Des évaluations (des apprentissages) de qualité fournissent de l'information sur les pratiques pédagogiques à préconiser.
- Un enseignement de qualité fait une différence.
- Des relations positives en classe maximisent l'apprentissage.
- Les intervenants doivent collaborer les uns avec les autres.

Le modèle de réponse à l'intervention (RAI) comporte habituellement trois niveaux (figure 2).



En ce qui concerne les bénéfices, dans les écoles où les trois niveaux du modèle de réponse à l'intervention sont systématiquement implantés, les équipes constatent une diminution du nombre d'élèves qui nécessitent des interventions spécialisées (niveau 3), car les interventions universelles (niveau 1) et de renforcement (niveau 2) sont plus efficaces. Le nombre de plans d'intervention tend également à diminuer. Cela s'explique aussi par le fait que tous les milieux visités tentent d'optimiser son usage.

Le plan d'intervention est **de plus en plus précis** et s'inscrit dans une démarche à moyen et à long terme (transition préscolaire-primaire, primaire-secondaire, secondaire-collégial ou secondaire-vie active). La plupart du temps, il est le résultat d'une démarche rigoureuse de recherche de solutions. Il est élaboré lorsque l'équipe constate que les interventions de soutien mises en œuvre ne suffisent pas.

Ces changements dans le processus d'élaboration des plans d'intervention ont pour conséquence de diminuer leur nombre. Ceux-ci sont alors réservés aux élèves dont les besoins sont les plus grands, c'est-à-dire à ceux qui ont besoin du 3^e niveau d'intervention, offert généralement par une équipe multidisciplinaire. Cela amène la majorité des milieux à envisager la création d'un outil de suivi dont la gestion serait plus « légère » que celle du plan d'intervention. Ce nouvel outil serait utilisé pour tous les élèves qui ne requièrent pas d'intervention additionnelle une fois que l'on a trouvé les adaptations qui éliminent les situations de handicap (ex. : logiciel de synthèse vocale). Cependant, les milieux sont conscients qu'un tel changement nécessiterait un ajustement au regard de la sanction des études, car, actuellement, les adaptations doivent nécessairement être inscrites dans un plan d'intervention pour que l'élève puisse s'en prévaloir lors des épreuves ministérielles.

La transmission des informations sur le plan d'intervention reste une difficulté importante. Pour la surmonter, différentes stratégies sont adoptées, dont la production d'un tableau synthèse des moyens à mettre en œuvre pour un groupe-classe donné, la rédaction d'un résumé du dossier scolaire de l'élève à l'intention du personnel enseignant, une rencontre de présentation destinée aux spécialistes d'une école primaire ou le partage d'un fichier informatique qui rassemble tous les plans d'intervention. Au secondaire, plusieurs milieux tentent actuellement de donner un rôle plus actif à l'élève dans le suivi de son plan d'intervention, notamment pour le faire connaître à ses enseignantes et enseignants.

5 DES EXEMPLES DE PRATIQUES FLEXIBLES, CRÉATIVES ET ÉVOLUTIVES QUI PERMETTENT DE MIEUX RÉPONDRE AUX BESOINS DES ÉLÈVES

Pour répondre à la préoccupation première du Conseil, qui est de documenter la concrétisation des visées inclusives de l'école au sein des établissements scolaires, nous avons dû examiner de plus près les pratiques des différents acteurs.

Comment les directrices et les directeurs de ces écoles exercent-ils leur leadership pour qu'il soit à la fois pédagogique, partagé et collaboratif? Quels mécanismes ont été mis en place pour assurer un meilleur suivi des élèves? Quels sont les changements apportés à la dynamique enseignement/apprentissage pour mieux répondre aux besoins de tous les élèves présents dans la classe? Quels ajustements ont été apportés aux pratiques d'évaluation pour composer avec la diversité des élèves? Comment la réorganisation des services se traduit-elle dans le quotidien des écoles? Les entretiens menés auprès de personnes qui travaillent au quotidien dans ces écoles qui tentent de s'adapter à la diversité de leurs élèves, dans une perspective de réussite pour tous, ont permis de rassembler un certain nombre d'éléments de réponse.

Nous présenterons d'abord les pratiques qui relèvent de la responsabilité de la directrice ou du directeur (pratiques de gestion) pour montrer comment ce leadership pédagogique s'actualise sur le terrain et illustrer le potentiel de transformation qu'il recèle. Ensuite, nous examinerons les pratiques d'enseignement et d'évaluation, les pratiques liées à la réorganisation des services éducatifs et des services complémentaires, puis les mécanismes de suivi qui concernent l'ensemble de l'équipe avant de terminer avec les pratiques de partenariat.

5.1 DU CÔTÉ DE LA DIRECTION D'ÉCOLE

L'importance de la direction dans l'instauration d'une communauté éducative centrée sur les besoins de tous les élèves ressort comme un élément majeur dans l'ensemble des milieux consultés. Toutes les personnes rencontrées le soulignent. Les données recueillies montrent que le pilotage du changement ou la transition vers des pratiques plus inclusives dans toutes les écoles visitées reposent largement sur les épaules de la direction : mise en place d'une culture collaborative qui se vit au quotidien, partage d'une vision inclusive (incluant des valeurs telles que l'éducabilité de tous les élèves) ou concrétisation d'actions qui favorisent une expérience de qualité pour tous les élèves. Le fait d'examiner un changement qui se produit à l'échelle de toute une école peut expliquer le rôle central de la direction qui se dégage des expériences documentées.

Par contre, quand la cohésion et l'engagement de l'équipe-école dans cette action commune étaient déjà présents au moment de l'arrivée de la direction, son rôle n'est plus nécessairement de mobiliser l'équipe. Mais il s'avère toujours essentiel dans la mesure où celle-ci dispose de leviers qui démultiplient l'efficacité des interventions (budget, temps, horaire, etc.).

La tâche exercée par le personnel de direction comporte un volet pédagogique et un volet administratif. Ces deux fonctions ne sont pas toujours faciles à concilier, la lourdeur des tâches administratives étant fréquemment énoncée par le personnel de direction comme un obstacle au

plein exercice de sa fonction de leader pédagogique. Néanmoins, dans les écoles visitées, la majorité des directions accordent la **primauté au volet pédagogique** de leur tâche et jugent cet élément central dans leur démarche de mobilisation. Toutes montrent un intérêt marqué pour la pédagogie et s'engagent activement dans la réflexion pédagogique. Elles accompagnent le personnel dans ses réflexions et le soutiennent dans ses interventions. Cela implique beaucoup de temps pour : alimenter et partager les réflexions pédagogiques, offrir des opportunités d'échange fréquentes dans un temps de qualité, soutenir le développement professionnel du personnel et le travail collaboratif.

A contrario, si les tâches administratives des directions d'école sont effectivement devenues de plus en plus nombreuses au fil des ans, celles que nous avons rencontrées ne souhaitent pas y renoncer, car la plupart de ces responsabilités administratives sont des leviers qu'elles utilisent pour servir le volet pédagogique de leur fonction. Ainsi, les sommes gérées par l'école peuvent servir la vision inclusive portée par l'équipe-école. Comme le dit si bien une directrice d'école primaire : « Y croire, c'est aussi investir! »

D'ailleurs, un directeur considère qu'une de ses principales responsabilités consiste à **faciliter la mise en œuvre des initiatives des enseignantes et des enseignants en trouvant les moyens organisationnels et financiers nécessaires pour que celles-ci se réalisent**. Concrètement, ce pouvoir d'influence va s'exercer à travers la gestion des ressources financières, des ressources humaines et de l'organisation scolaire.

C'est ce que les directions d'école ont essayé de nous démontrer pour le volet budgétaire, la répartition des ressources humaines, la constitution des groupes-classes et de leur grille-horaire, l'élaboration du calendrier scolaire ainsi que l'attribution des tâches.

5.1.1 La gestion pédagogique

Comme le résume la directrice d'une école primaire, « **il est primordial d'avoir un intérêt pour la pédagogie** ». Toutes les directions interrogées ont insisté sur l'importance première qu'elles accordent à ce volet de leur tâche. D'ailleurs, certaines directions ont mentionné avoir délégué une partie de leurs tâches pour consacrer davantage de temps à l'exercice de leur leadership pédagogique. Dans une école primaire, l'organisation de la suppléance et les appels aux parents ont été délégués. Dans une autre où la direction passait beaucoup de temps à gérer les dossiers des élèves qui présentaient des troubles du comportement, une psychoéducatrice a été embauchée à temps plein pour intervenir de façon durable avec les éducatrices spécialisées. Dans une autre encore, une ressource additionnelle a été engagée pour soutenir la direction dans le suivi des plans d'intervention.

D'emblée, il importe de souligner que l'ensemble des écoles primaires ordinaires consultées ont une direction qui s'implique concrètement dans l'enseignement. Deux d'entre elles ont même témoigné de leur intervention **en classe** pour aider les élèves et les enseignants, notamment par la prise en charge de sous-groupes.

On a décidé de faire des sous-groupes de besoins et, moi, j'avais un sous-groupe de besoins. Donc, quatre fois par semaine, on travaillait une heure en sous-groupes de besoins. Moi, j'avais mes deux

groupes dans chacune des classes que je suivais. Mon but derrière tout ça, c'était de dire : « On va essayer, on va voir les résultats et ça va peut-être leur donner, quand je vais me retirer, le goût de continuer malgré le fait que je ne sois pas là ». Et c'est effectivement ce qui est arrivé. (Direction d'une école primaire.)

On remarque que ces directions ont une **connaissance fine** du programme, des documents d'encadrement (politiques d'adaptation scolaire, politique d'évaluation des apprentissages, etc.), des élèves et de leur personnel. Plusieurs font à la fois le suivi de tous les élèves et de tous les enseignants de même que la supervision des classes et des enseignants. Dans certains cas, il existe une démarche formelle de supervision pédagogique du personnel à l'échelle de la commission scolaire dont bénéficie la direction au même titre que tout le personnel de son école.

À partir du **portrait de classe** ou du **suivi des résultats** des élèves, les directions d'école repèrent les élèves à risque ainsi que les besoins des élèves et des enseignants.

Le **portrait de classe** est une pratique généralisée dans les écoles primaires consultées. Par exemple, dans celles qui implantent un programme de soutien à la lecture, chaque élève est évalué régulièrement pour valider les apprentissages qu'il a effectués. À partir des résultats de cette évaluation, la direction accompagne les enseignants dans la mise en œuvre de pratiques probantes et apporte de nouvelles idées lorsque le personnel enseignant se rencontre en communauté d'apprentissage professionnelle.

Comme le mentionne une directrice, « la direction doit **connaître la recherche**, surtout les troubles spécifiques, pour répondre rapidement aux besoins des enseignants ». Toutes les directions ont fait part de travaux de recherche qui les inspirent et les ont partagés avec leur personnel pour alimenter les réflexions.

Au SECONDAIRE, les directions semblent impliquées moins directement dans l'enseignement en faisant intervenir les enseignants-ressources, les enseignants à responsabilités additionnelles (au Nouveau-Brunswick) et les conseillères et conseillers pédagogiques.

On essaie de partir d'eux [les enseignants], de leurs préoccupations. (Direction d'une école primaire.)

Les conseillères et les conseillers pédagogiques jouent un rôle d'accompagnement pour soutenir la différenciation pédagogique, l'adaptation et la modification.

Cependant, dans certaines écoles secondaires visitées, les membres du personnel enseignant considèrent les conseils reçus comme trop éloignés de la réalité de la classe et, de ce fait, remettent en question l'aide que des conseillères et des conseillers pédagogiques peuvent leur apporter.

À cet ordre d'enseignement, les pratiques collaboratives, d'accompagnement et de formation semblent encore en émergence.

On est beaucoup dans le **changement entre formation et accompagnement**. On parle de formation continue, mais, à la commission scolaire, la formation continue égale l'accompagnement continu. (Direction d'une école primaire.)

Néanmoins, tant au primaire qu'au secondaire, **les directions rencontrées sont définitivement centrées sur les apprentissages**. Elles cherchent à réorganiser les services éducatifs et

complémentaires pour améliorer la façon dont leur école répond aux besoins diversifiés des élèves. Les directions du secondaire jouent leur rôle de leaders pédagogiques différemment des directions du primaire. Au secondaire, trois directions parlent de supervision pédagogique. À l'école **Acadienne**, les espaces de réflexion pédagogique créés au fil des ans permettent aujourd'hui d'utiliser plus systématiquement les plans de croissance professionnelle produits par le personnel enseignant pour offrir des activités de développement professionnel plus adaptées à ses besoins.

Voyons à présent les leviers administratifs que les directions utilisent pour permettre à leur école de s'adapter aux élèves.

5.1.2 La gestion des ressources financières

Toutes les directions rivalisent d'efforts pour trouver des fonds tout au long de l'année afin de soutenir leur personnel et leurs élèves, et de s'adapter aux besoins de leur milieu. Elles disent utiliser l'essentiel des ressources financières sur lesquelles elles ont du pouvoir pour **libérer** les membres de l'équipe-école ou **ajouter des ressources d'aide aux élèves**.

Pour servir la vision collaborative et la pratique réflexive au sein d'une école, il est de plus en plus admis que le personnel enseignant doit **disposer d'un TEMPS DE QUALITÉ** (c'est-à-dire où il est disponible physiquement et mentalement) pour s'engager dans des échanges professionnels avec ses pairs. Cela implique de trouver du temps à l'intérieur de la journée de travail et de la tâche.

Comme les périodes libres communes à plusieurs membres de l'équipe-école sont limitées, il est souvent nécessaire de libérer des personnes (ex. : membre du personnel enseignant, éducatrice spécialisée ou éducateur spécialisé) en engageant une suppléante ou un suppléant. Cette libération a un coût (ressources financières) et nécessite une organisation logistique (grille-horaire, calendrier), deux éléments qui relèvent du champ d'intervention de la direction d'école.

Une proportion importante des libérations accordées au personnel concerne leur participation aux communautés d'apprentissage professionnelles et aux rencontres multidisciplinaires. La démarche de recherche de solutions ainsi que l'élaboration et le suivi du plan d'intervention sont deux activités qui nécessitent souvent de libérer du personnel pour permettre la participation de toutes les personnes concernées. Une part moindre des libérations touche la participation à des activités de formation ou de développement professionnel.

Même **les enveloppes dédiées peuvent servir la vision** portée par ces écoles.

Pour celles qui utilisent la littérature jeunesse (plutôt que les manuels scolaires¹⁵), **l'achat de livres** est un poste budgétaire clé. D'autres enveloppes sont souvent mises à profit pour grossir l'inventaire de l'école. Les albums sont choisis avec soin pour rejoindre chaque élève et offrir une variété de livres correspondant à chaque niveau de lecture. Dans un cas, l'école consacre une partie du budget réservé à l'achat de livres à l'acquisition d'ouvrages du domaine de la littérature sociale,

15. C'est le cas de l'ensemble des écoles primaires ordinaires consultées même s'il ne s'agissait pas d'un critère de sélection. À l'exception d'une école, cette caractéristique ne nous était pas connue avant la visite.

ce qui sert l'apprentissage du vivre-ensemble (promotion de la différence, diversité ethnique, éléments de la vie quotidienne, etc.).

Les directions choisissent aussi d'investir dans les **outils technologiques** ou les **logiciels d'aide à la lecture et à l'écriture**, car ils permettent d'adapter l'enseignement et les pratiques évaluatives aux besoins des élèves (ex. : une école secondaire de 1 000 élèves possède environ 200 dictionnaires électroniques). Plusieurs réservent des fonds pour offrir une formation aux élèves afin qu'ils puissent exploiter au maximum les mesures d'aide technologique auxquelles ils ont accès. Pour une direction d'école primaire, il est primordial d'amener les élèves à développer leur autonomie : « Il faut s'assurer de les outiller, pour qu'ils n'aient plus besoin de nous le plus rapidement possible. » Malgré les difficultés vécues dans son milieu, le personnel s'assure que, lorsque les élèves quittent l'école primaire, ils ont tout en main pour pouvoir se débrouiller au secondaire.

Enfin, en visitant ces écoles primaires, nous avons pu remarquer que l'**aménagement des classes** est aussi mis au service des choix pédagogiques (ex. : un coin de lecture). Dans une école primaire, pour soutenir les deux enseignantes du 1^{er} cycle qui ont modifié leurs pratiques d'enseignement, les cloisons entre les classes du même niveau ont été abattues pour créer des classes ouvertes. Des tables en forme de « U » ont été achetées pour les entretiens de lecture ou les groupes de besoins et les pupitres ont été remplacés par des tables rondes. Pour justifier cet investissement dans le réaménagement des classes, le personnel doit avoir préalablement changé ses pratiques et démontrer qu'une fois le mobilier installé, il sera utilisé pour travailler différemment.

Les choix relatifs à l'utilisation des locaux ne font pas toujours l'unanimité et c'est la vision portée collectivement qui permet au personnel d'accepter de « perdre » quelque chose quand le changement visé sert clairement la réussite des élèves et le but commun. Pour la direction, cela veut dire avoir le courage de ses convictions en devant parfois faire face au mécontentement. Par exemple, dans une école primaire, le redécoupage de la carte scolaire a provoqué une importante augmentation de la fréquentation du service de garde. Les élèves qui dînaient à l'école devaient partager un local devenu exigü, alors qu'à proximité un grand local était réservé aux cours de musique¹⁶. Les vocations de ces deux locaux ont été interverties dans le but de mieux répondre aux besoins générés par une fréquentation accrue du service de garde.

On a réussi à l'avoir l'année dernière. Ça n'a pas été facile, mais c'était pour le bien des enfants. On a gagné au moins le double de la superficie d'un local. On s'est dit « 20 élèves dans une classe pendant 50 minutes versus 1 heure et demie où on en a 95 qui dînent ensemble ». Je suis contente parce que la direction a fait le choix. (Éducatrice du service de garde d'une école primaire.)

De façon générale, ce qui ressort des exemples recueillis, c'est que le budget total de l'école est composé d'une multitude d'enveloppes attachées à des contraintes différentes qui ne correspondent pas nécessairement à la réalité de l'établissement.

16. L'aménagement de locaux adaptés pour les services de garde en milieu scolaire est un enjeu pour de nombreuses écoles. Un rapport de l'Association québécoise de la garde scolaire, paru récemment, témoigne de cette préoccupation (Association québécoise de la garde scolaire, 2016).

Trois postes budgétaires sont mentionnés par toutes les écoles comme drainant davantage de ressources que ce qui est initialement prévu : les plans d'intervention, la formation du personnel et les ressources humaines. Chaque année, les équipes choisissent d'y investir davantage pour couvrir les besoins de leur milieu.

- Par exemple, dans une école primaire, le budget accordé pour l'élaboration et le **suivi des plans d'intervention** couvre seulement la moitié du temps de libération qu'il en coûte à l'école. La directrice doit donc puiser ailleurs pour combler le manque à gagner, par exemple dans le budget de classe comme l'a mentionné une autre direction d'école primaire.
- Quand le budget de perfectionnement est épuisé (ce qui se produit rapidement dans une école où l'ensemble du personnel est engagé activement dans une démarche de développement professionnel), c'est le budget de l'école qui est utilisé pour financer la **formation du personnel** (ex. : participation des enseignantes et des professionnelles au congrès *De mots et de craie*).
- Il en va de même pour les services à l'élève, où toutes les écoles visitées investissent beaucoup plus que les **ressources humaines** initialement consenties à l'aide de différentes sources. Pour cela, elles puisent dans des enveloppes budgétaires diverses, par exemple les suivantes :
 - éducatrice en soutien langagier à la petite enfance (mesure *Agir autrement*);
 - travailleuse sociale (poste inexistant dans la commission scolaire) qui vient en aide aux élèves et aux familles des Premières Nations (budget consacré aux élèves autochtones);
 - heures supplémentaires en éducation spécialisée ou en orthopédagogie qui permettent de répondre à des besoins émergents au cours de l'année scolaire (surplus du service de garde et allocations liées au fait d'avoir une grosse école accueillant des élèves du primaire et du secondaire);
 - techniciens ou techniciennes en loisirs qui travaillent à améliorer l'offre d'activités parascolaires, un grand facteur de motivation pour les élèves des écoles secondaires concernées.

Comme choisir, c'est aussi renoncer, les dépenses sont réduites dans certains postes, ce qui peut poser des problèmes à plus long terme. Ainsi, plusieurs des écoles primaires visitées dont les classes sont assez bien aménagées investissent le minimum requis dans le mobilier et les locaux pour consacrer le maximum de ressources à la réussite des élèves, là où les besoins sont les plus grands.

Si vous allez au salon du personnel, il n'y a pas de rideau. Les murs, ça fait des années qu'ils sont de la même couleur. Parfois, je me le fais dire. Mais, si je prends des sous pour peindre l'école, il n'y en a plus pour nos priorités. Je remets toujours ça en perspective. C'est sûr qu'il y a des choses qui sont sacrées comme les volumes à la bibliothèque. Pour l'informatique, on n'y touche pas. Je considère que les classes sont super bien équipées. Le matériel n'est pas désuet, brisé ou abîmé. (Directrice d'une école primaire.)

De son côté, une école secondaire dont l'entretien a été réduit pendant plusieurs années tente, de peine et de misère, de rénover les sections décrépies (ex. : vestiaires délabrés, murs qui s'effritent, casiers rouillés) dans un contexte budgétaire peu propice aux grands travaux.

Dans au moins une école primaire et une école secondaire, la direction a fait le choix de se priver de la ressource administrative qui devait l'épauler dans ses tâches et d'utiliser les fonds ainsi libérés pour augmenter les ressources directes offertes à l'élève.

Le financement et la gestion des fonds au sein de chaque école sont loin d'être pleinement satisfaisants. Certes, l'organisation actuelle permet des choix, mais au prix d'importants efforts. Pour certaines écoles, ce sont des activités de financement qui permettent de recueillir le manque à gagner. Une autre peut, grâce à des partenaires externes, concrétiser un programme de sport visant à favoriser la persévérance scolaire. En milieu défavorisé, des directions rapportent que ce sont des mesures comme *Agir autrement* ou *Une école montréalaise pour tous* qui leur donnent la latitude dont elles ont besoin. Or, cette latitude apparaît indispensable au sein de chaque école pour qu'elle soit en mesure de s'adapter à la diversité de ses élèves.

5.1.3 La gestion des ressources humaines

Plusieurs directions déplorent le peu d'emprise qu'elles ont sur la formation de leur équipe-école. Elles aimeraient avoir plus de pouvoir pour agir sur la **stabilité** du personnel, assurer une plus grande **continuité** dans les interventions auprès des élèves, plus particulièrement de ceux qui ont des besoins particuliers, et composer une **équipe adaptée aux besoins des élèves** de l'école. Néanmoins, elles utilisent tous les leviers dont elles disposent actuellement pour travailler en ce sens, à l'intérieur des limites des conventions collectives ¹⁷, c'est-à-dire :

- **Tenir compte des forces et des défis** propres à chaque enseignante ou enseignant pour placer la meilleure personne au meilleur endroit. Dans une école primaire, ce principe a fait en sorte que la directrice a choisi de faire passer un élève présentant une déficience sévère de la 2^e à la 4^e année pour le placer avec l'enseignante la plus à même de l'accueillir. Tout comme pour les élèves, il s'agit de composer avec la zone proximale de développement de l'enseignante ou de l'enseignant pour que le défi à relever soit atteignable et que le personnel continue à bâtir son expertise professionnelle dans les meilleures conditions possible.
- **Placer les « meilleurs joueurs » là où les besoins sont les plus grands.** Dans une école secondaire, la direction a usé de son pouvoir de persuasion pour convaincre l'équipe de mathématique d'accepter une répartition des tâches qui ne repose pas strictement sur l'ancienneté.

[Les taux de réussite en mathématique de 4^e secondaire étaient également très bas.] Là, ça prenait du courage pour brasser les choses. Je suis allé chercher mes meilleurs joueurs... On est pris avec les conventions... C'est l'ancienneté qui parle pour les affectations de tâche... Là, j'ai fait mes démarches, c'est-à-dire que j'ai utilisé tout ce que je pouvais avoir comme stratégies pour jouer mon rôle d'influence avec mes gens, et mes meilleurs joueurs sont en secondaire 4. (Direction d'une école secondaire.)

17. Le processus d'attribution des tâches à l'échelle du système est extrêmement complexe, car il implique de tenir compte de différentes contraintes non seulement à l'échelle de l'école, mais également à celle de la commission scolaire et, dans certains cas, de la région.

- **Élaborer des tâches équilibrées pour chacun.** Cela peut être fait en concertation avec les enseignantes et les enseignants. Quand les tâches sont équitables, ils sont ouverts aux aménagements, car ils sentent que tout le monde y gagne. Ils peuvent s'entendre entre eux.

Au secondaire, l'élaboration de **tâches équitables** suppose d'ajouter de la **flexibilité dans la répartition des groupes et des matières**. Pour certaines directions d'école, il s'agit de tabler sur des profils d'enseignants polyvalents qui enseignent plus d'une discipline. Les tâches peuvent combiner différentes matières, car toutes ne correspondent pas à des tâches pleines (ex. : arts). Par exemple, l'enseignant de mathématique enseigne aussi les sciences et l'enseignante d'anglais peut enseigner l'histoire. D'autres forment des groupes d'élèves multiprogrammes (principalement pour les matières à option). Au début, le personnel enseignant n'a pas vraiment apprécié cette mesure, car cela implique une planification pour des groupes multiniveaux. Aujourd'hui, il en voit le bénéfice : tout le monde est traité avec les mêmes égards. Chacun a les mêmes chances d'avoir une tâche intéressante, car personne n'hérite de résidus de tâche.

Deux directions décrivent le même procédé : elles demandent à chacun d'indiquer ses préférences, puis élaborent des tâches équitables et normalisées (en fonction des préparations requises et du nombre de périodes d'enseignement). Ce ne sont pas toujours les mêmes qui ont une tâche particulière (ex. : telle ou telle séquence de mathématique). Lorsque le milieu est petit, la flexibilité est déterminante.

En même temps, il faut créer des tâches. Il faut créer un milieu où les enseignants veulent venir travailler, où ils sont impliqués. Ils font de la gestion participative. Tu leur donnes des responsabilités. Quand le prof vient te voir parce qu'il veut créer un programme, tu trouves des moyens pour qu'il puisse le faire. Le projet éducatif est ajusté chaque année et c'est tout le monde qui y participe. (Direction d'une école secondaire.)

Toutefois, la qualité du climat au sein de l'équipe est déterminante, car la primauté de l'ancienneté demeure inscrite dans la convention collective et peut être invoquée à tout moment.

On respecte la convention. La convention, elle est très claire là-dessus : la direction nous fait des propositions. Entre profs, on peut tout défaire. On peut s'entendre entre nous et ramener ça à la direction. S'il y a un prof qui n'est pas d'accord dans l'équipe, c'est la direction qui y va par ancienneté. Mais, en général, dans l'équipe, on s'assoit, on regarde si ça satisfait tout le monde. On essaie de régler ça avant de faire notre rencontre finale, de voir que tout le monde est satisfait. Et c'est clair qu'il y a l'ancienneté qui est, à mon avis, le seul critère qui est encore objectif. (Enseignant d'une école secondaire.)

Dans le réseau public, les conventions collectives sont en partie jugées responsables du roulement du personnel. Ce sont les règles d'attribution des tâches liées à la primauté de l'ancienneté qui occasionnent de perpétuels changements de postes. Le personnel cherche, bien légitimement, à progresser vers des postes qui réduisent sa précarité (de la suppléance à un poste, d'un temps partiel à un temps plein, d'un contrat occasionnel à une permanence). Ce mode d'attribution des postes, tant à l'échelle de l'école qu'à celle de la commission scolaire, a des répercussions négatives, notamment sur la cohésion des équipes-écoles, le suivi des élèves et la continuité des services.

La direction qui y croit vraiment [à la mobilisation] va faire tomber les murs, les structures, et va utiliser la convention collective comme un levier, mais ce n'est pas toutes les directions qui agissent ainsi. (Directrice des services éducatifs d'une commission scolaire.)

Dans la situation actuelle, les directions ont peu de pouvoir sur cet aspect qui est pourtant déterminant. Elles doivent faire preuve de beaucoup de détermination et se montrer solides au regard de leurs valeurs pour trouver un chemin dans ces mécanismes d'encadrement qui servent la flexibilité dont l'école a besoin pour s'adapter à la diversité des élèves. Ces aménagements sont précaires et demandent beaucoup d'énergie, car ils sont à renouveler chaque année.

5.1.4 La gestion de l'organisation scolaire

Les propos recueillis font ressortir la nécessité d'une organisation scolaire plus souple, qui puisse réellement s'adapter aux besoins des élèves, du personnel enseignant et de l'équipe-école, et ce, particulièrement à l'enseignement secondaire.

La **formation des groupes** est un des leviers évoqués par les écoles pour ajouter de la souplesse. Par exemple, les quelques initiatives suivantes ont été portées à notre attention :

- La première action d'une direction d'école SECONDAIRE a été de **mettre fin aux groupes de niveaux** (faible, moyen et fort) au profit de groupes hétérogènes. Dans certaines matières, notamment les matières à option, des groupes multiniveaux ont été formés pour offrir davantage de choix aux élèves et constituer des tâches d'enseignement intéressantes pour tous les membres du personnel.
- Dans une école PRIMAIRE, une cohorte particulièrement difficile a fait l'objet de **différentes combinaisons au fil des ans pour que soient constitués les groupes les plus fonctionnels possible**. Quelle que soit la formule retenue, la réflexion devait tenir compte des besoins non seulement des élèves, mais aussi des enseignantes. C'est en équipe (direction et enseignantes concernées) que les choix ont été faits. Concrètement, cela s'est traduit par un fonctionnement par cycle lorsque cette cohorte est arrivée en 1^{re} année avec la formation de cinq groupes, dont un avec des mesures ciblées. Au 2^e cycle, l'équipe a décidé de former quatre groupes multiprogrammes pour bénéficier de l'influence positive des élèves de 4^e année, ce qui a permis d'apaiser le climat. Au 3^e cycle, les enseignantes ont refusé de poursuivre l'expérience. La seule solution qui s'est avérée acceptable pour répartir de façon équilibrée les cas problématiques au sein de cette cohorte a été de former des groupes non mixtes en 5^e année.
- Une pratique assez commune au primaire est de **regrouper dans une même classe** des élèves ayant des besoins particuliers pour tirer un meilleur parti des heures d'éducation spécialisée. Par exemple, une classe à effectif réduit (15 élèves) accueille plusieurs élèves atteints d'un trouble du spectre de l'autisme au sein d'un groupe ordinaire.

Ça peut arriver en 2^e année qu'on décide de faire un groupe de 15 élèves. Les élèves [trouble du spectre de l'autisme] sont pondérés et ils comptent pour plus. Alors, on les met tous dans cette classe-là et on maximise les heures de la technicienne en éducation spécialisée. (Direction d'une école secondaire.)

- Dans d'autres écoles, **plusieurs élèves à risque sont placés dans une classe où un élève bénéficie d'une aide spécialisée**. Les interventions collectives qui en découlent bénéficient à tous ces élèves. Cependant, il importe de s'assurer que l'attention de cette personne ne soit pas monopolisée par la gestion des comportements, au détriment du soutien à l'apprentissage qu'elle est supposée offrir.

Par ailleurs, des modalités plus flexibles sont tentées pour combler des besoins auxquels le groupe-classe « standard » ne répond pas. Il s'agit des modalités suivantes :

- **sous-groupes de besoins** ponctuels ou à intervalles réguliers;
- création de **groupes *ad hoc*** au secondaire pour permettre à des élèves d'obtenir une unité manquante;
- proposition de **cours d'appoint** pour préparer plus intensivement les épreuves ministérielles de science, de mathématique ou du domaine de l'univers social;
- **classes ouvertes** pour les élèves doués qui veulent poursuivre leurs apprentissages ou pour les élèves qui ont besoin de réviser des apprentissages antérieurs;
- accueil d'**élèves stagiaires** qui apportent du soutien aux plus jeunes ou qui ont besoin d'un arrêt d'agir (dans un autre contexte que leur classe).

Pour travailler dans l'intérêt de chaque élève, toutes les directions soulignent la nécessité de disposer d'une flexibilité dans la composition de l'**horaire des élèves**. Cette volonté de créer des parcours à la carte pour des élèves qui ont des profils exceptionnels est présente dans toutes les écoles visitées.

Si vous arrivez avec un besoin pédagogique, je vais trouver des solutions administratives pour que la décision pédagogique prime. Disons que nous avons une difficulté en histoire de 4^e secondaire. Toute la province a une difficulté en histoire de 4. Alors, moi, je crée un horaire avec un groupe d'histoire de 4^e secondaire avec quatre périodes, comme tout le monde, et pour certains élèves vous avez besoin de deux périodes de plus. Alors, on va trouver dans l'horaire deux périodes de plus pour donner deux périodes d'histoire. On n'a pas de cours de deux périodes en [secondaire] 4 et 5. Ce n'est pas grave. Moi, je vais trouver une solution pour que tu puisses avoir tes deux périodes additionnelles. (Direction d'une école secondaire.)

À l'école **Acadienne**, les possibilités de cheminement personnalisé se sont multipliées au cours des dernières années : programme de compétences essentielles [PCE] et programme de compétences essentielles au marché du travail [PCEMT]*; possibilité d'être scolarisé à temps partiel; horaire personnalisé; cours à distance. Le cheminement de chaque élève est examiné et la formule proposée vise le plus possible à répondre à ses besoins. Comme les classes spécialisées n'existent plus, les aménagements se font cas par cas pour ceux qui s'éloignent le plus du parcours de scolarisation habituel.

* Ces programmes sont similaires aux parcours de formation axée sur l'emploi offerts au Québec.

Certaines directions ne font que formuler cette intention pour illustrer à quel point la rigidité de la structure actuelle ne permet pas de répondre aux besoins de tous les élèves. D'autres donnent des exemples de ce qu'il faudrait mettre en place pour augmenter l'éventail de possibilités et répondre aux besoins de certains élèves qu'elles accueillent actuellement sans pouvoir s'adapter à leur réalité.

Les acteurs rencontrés ont porté à notre attention plusieurs cas de figure où, pour être en mesure de répondre adéquatement aux besoins des élèves, l'école devrait contrevenir à certains articles du Régime pédagogique ou de la Loi sur l'instruction publique ou à certaines règles de la sanction des études. Par exemple, la **rigidité du régime pédagogique** pour ce qui est de l'établissement de l'horaire empêche l'équipe-école d'offrir un cheminement plus personnalisé aux jeunes.

Tu peux avoir un jeune qui a un problème d'autisme. Il a un niveau de fonctionnalité en anglais de 4^e ou de 5^e secondaire, mais en mathématique il est de niveau primaire. Le français, oublie ça parce qu'il a une fixation, un blocage que tu travailles continuellement, mais les sciences, il va avoir un intérêt pour ça. Comment je fais un horaire avec ça? Le régime pédagogique ne me le permet pas... Honnêtement, je suis capable de le faire. Comment je crée son horaire? C'est la question. Ce n'est pas un programme adapté. C'est... personnalisé. Mais, un jeune a besoin de ses crédits, 150 heures en langue maternelle, 150 heures en langue seconde. Il a besoin de faire ses sciences. Il a besoin de faire son histoire. (Direction d'une école secondaire.)

Par exemple, j'ai un jeune présentement qui a de graves problèmes de santé mentale, mais le jeune, il vient à l'école tous les jours parce que c'est le seul milieu où il est bien, accepté. Et il veut venir ici, mais le jeune a 18 % en science, il a 18 % en math et en histoire. Par contre, il a 80 % en anglais, il passe son français et, en arts, il est exceptionnel. Il veut venir. Mais moi, ce jeune-là, juste de venir et de voir que, dans son horaire, il a science, histoire et math une journée, il devient paniqué. Alors, il entre dans cette classe et je sais qu'avec 18 %, il ne passera pas les examens de fin d'année. En plus, la note qu'il va avoir dans sa classe va influencer la note que les autres vont recevoir à cause de la modération. Qu'est-ce que je fais avec ça? (Direction d'une école secondaire.)

Ces exemples témoignent des limites générées par les contraintes inhérentes aux différents documents d'encadrement, à l'égard des possibilités d'aménagement et d'adaptation, et militent en faveur de leur actualisation.

Il s'agit aussi pour la direction d'**offrir davantage de flexibilité dans l'horaire du personnel** pour lui permettre d'adapter ses interventions aux besoins des élèves, par exemple :

- arrimer les horaires de deux enseignantes ou enseignants pour permettre le coenseignement;
- organiser l'horaire de chaque éducatrice spécialisée de façon qu'une journée par semaine, aucune classe ne lui soit attribuée pour qu'elle puisse intervenir selon les besoins. On parle d'un « horaire filet » pour cette pratique;
- ne plus minuter le temps consacré à l'évaluation des élèves par les professionnelles, car chaque jeune est différent;
- ne plus minuter les rencontres avec les parents et prendre tout le temps nécessaire.

De l'avis de toutes les directions consultées, pour s'adapter à la diversité des élèves, il s'avère essentiel de **prévoir du temps de qualité pour le travail collaboratif au sein de l'équipe-école**. Pour cela, il faut l'inscrire à l'intérieur de la journée normale de travail et dans la tâche du personnel. Cela n'a pas pour objectif d'éliminer toutes les rencontres improvisées et spontanées, mais plutôt de réserver des espaces réflexifs communs, essentiels pour des actions cohérentes et efficaces.

Toutes les directions rencontrées consacrent énormément d'énergie et de ressources financières à la création de ces moments consacrés au travail collaboratif, y compris le **partage** d'information, à la **réflexion** sur les pratiques, aux **échanges** pédagogiques et au **développement professionnel**.

Plusieurs pratiques permettent de réduire le budget consacré à la libération du personnel et d'utiliser les fonds autrement, comme les suivantes :

- dégager des **temps communs à l'intérieur même du calendrier et en dehors de la présence des élèves** (par exemple en faisant coïncider les périodes libres de plusieurs personnes qui travaillent régulièrement ensemble) (toutes les écoles utilisent ce moyen à plus ou moins grande échelle);
- enseigner cinq minutes supplémentaires par jour pour accumuler l'équivalent d'une journée pédagogique flottante tous les six mois (à chaque ordre d'enseignement, une école procède ainsi);
- inclure tous les comités dans la tâche complémentaire du personnel enseignant (cette pratique a été mentionnée par une école primaire);
- prévoir chaque matin un temps de consultation « advisory » (cette pratique est utilisée dans une école secondaire anglophone).

Dans le cadre de son entente locale, l'équipe de l'école **Accueillante** a modifié son horaire pour dégager des espaces de concertation en dehors du temps de présence des élèves. Ainsi, chaque jour, le temps d'enseignement a été prolongé de 18 minutes au secondaire et de 5 minutes au primaire dans le but de dégager des demi-journées pédagogiques consacrées à des rencontres multidisciplinaires permettant d'échanger sur les élèves en difficulté (une demi-journée toutes les deux semaines pour le secondaire et une demi-journée toutes les six semaines pour le primaire). L'école **Accueillante** a également réorganisé l'horaire de chaque éducatrice spécialisée de façon qu'une journée par semaine, aucune classe ne lui soit attribuée. Au cours de cette journée, elle peut intervenir là où les besoins sont les plus grands. On parle d'un « horaire filet » pour cette pratique.

Le nombre de rencontres est variable, mais il est élevé dans l'ensemble des écoles primaires consultées. Les rencontres les plus systématiques sont les suivantes.

Entre les enseignantes et enseignants d'un même niveau et d'un même cycle

La collaboration est fréquente **entre les enseignantes et enseignants** d'un même niveau, d'un même cycle ou, au secondaire, d'une même matière. Les rencontres peuvent servir à échanger sur des projets, à partager de l'information, à s'entendre sur les critères d'évaluation, à discuter de la progression des apprentissages ou à parler de ses problèmes avec les autres.

- Dans une école primaire, les rencontres ont lieu une fois par mois (environ dix fois par an), alors que, dans une autre, elles sont hebdomadaires. Dans une autre école primaire, la collaboration entre les enseignants est extrêmement importante. Beaucoup d'échanges ont lieu entre les professeurs. Ils s'entraident également lorsqu'un collègue éprouve des difficultés avec un élève. « Tout de suite, les gens l'entourent, trouvent une solution, l'aident. Et ça, c'est extrêmement chaleureux et réconfortant. »
- Au secondaire, les rencontres systématiques semblent moins fréquentes. Dans une école, on utilise les journées pédagogiques pour faire des rencontres par niveau ou matière. Dans une

autre, c'est après la rencontre de l'équipe-école que les équipes de niveau se réunissent, essentiellement pour préparer les périodes de tutorat destinées au suivi du plan d'intervention avec les élèves.

La fréquence de ce type de rencontres est donc variable d'une école à l'autre, mais il s'agit le plus souvent d'un temps prévu à l'horaire. En l'absence de rencontres fixes, les échanges informels entre les enseignants sont quand même assez nombreux.

Entre le personnel enseignant et une personne des services éducatifs ou des services complémentaires

Plusieurs écoles primaires ont systématisé le travail de collaboration entre les titulaires de classe et l'orthopédagogue. Les rencontres peuvent être prévues par niveau, par cycle ou, plus rarement, par classe, soit entre un titulaire et un orthopédagogue. Ce type de collaboration favorise notamment le partage d'expertise et le coenseignement :

- Chaque titulaire est libérée une fois par cycle de neuf jours pour travailler avec l'orthopédagogue.
- Les titulaires d'un même cycle sont libérés une fois par semaine pour travailler avec l'orthopédagogue.
- Les titulaires du 1^{er} cycle du primaire et l'orthopédagogue sont libérés pour préparer conjointement du matériel de mathématique.

Bien que plus ponctuelle, la collaboration entre le personnel enseignant et les conseillères et conseillers pédagogiques est fréquente. Par exemple, si un enseignant éprouve des difficultés avec ses élèves, tant au regard des apprentissages que des comportements, il est courant qu'il soit libéré pour travailler avec des professionnels dans une démarche de recherche de solutions.

Entre les différents membres du personnel des services éducatifs ou des services complémentaires

La collaboration **entre les professionnels** sert principalement à voir où sont les besoins et les priorités d'intervention : se donner des stratégies d'intervention; implanter des plans d'intervention (pour les cas les plus complexes); parler de coups de cœur, de cas problématiques et des règles de vie commune de l'école. La fréquence et le nombre des rencontres varient selon les écoles. Cela peut aller de rencontres bisannuelles, où la direction discute des différents besoins avec les éducatrices spécialisées, à des rencontres ayant lieu toutes les semaines. Dans plusieurs écoles primaires, le personnel du service de garde participe à ces rencontres des services éducatifs et des services complémentaires.

Au secondaire, nous avons recueilli peu d'exemples de collaboration entre les professionnels. Dans une école secondaire, une enseignante-ressource et une professionnelle se rencontrent une fois par semaine. De plus, toutes les deux semaines, elles font l'examen des formulaires d'identification des élèves à risque et des études de cas en vue de l'implantation d'un plan d'action commun pour éviter

les dédoublements. Dans une autre école, les techniciennes et techniciens en éducation spécialisée participent à une rencontre avec la direction deux fois par an pour parler de leurs besoins.

En équipe multidisciplinaire (autour d'un élève, d'un groupe-classe, d'un niveau ou d'un cycle)

La collaboration **multidisciplinaire** est le type de collaboration le plus répandu à travers les écoles consultées. Il s'agit probablement du levier le plus important permettant d'assurer la collaboration de tous et le développement de pratiques réflexives.

Dans la majorité des écoles, cette collaboration multidisciplinaire prend la forme de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) portant, par exemple, sur la prévention en lecture, en écriture ou en mathématique ou sur la réussite en maternelle. Ces CAP peuvent concerner un niveau ou un cycle en particulier. Les écoles les mettent en place selon les besoins et la prise de données, qui est faite au regard du suivi des résultats notamment. Dans une école primaire, une CAP a été mise sur pied pour une cohorte difficile.

La fréquence des CAP et les modalités de libération du personnel varient d'une école à l'autre.

- Exemple 1 : Une CAP portant sur l'apprentissage du français concerne 13 membres de l'équipe-école. Chaque rencontre nécessite 2 heures de libération pour que les participantes et les participants aient suffisamment de temps pour parler des élèves et s'entendre sur des pistes de solution.
- Exemples 2 et 3 : Une CAP portant sur la lecture représente 3 jours de libération par an pour les enseignants (pris en demi-journées) en plus des 6 journées pédagogiques qui lui sont réservées. Une autre représente 5 jours (pris en demi-journées).
- Exemple 4 : Une CAP formée pour une cohorte difficile est composée de 3 enseignantes, de la conseillère pédagogique de français, de la conseillère pédagogique de mathématique, de 2 orthopédagogues, d'une éducatrice spécialisée, de la directrice et parfois de l'orthophoniste de la commission scolaire. Elle se réunit toutes les 8 semaines.

Pour arriver à libérer autant de personnes, il faut que la direction y croie et que cela fasse partie des valeurs de l'école.

Entreprendre une démarche de recherche de solutions exige également des rencontres multidisciplinaires fréquentes.

- Dans une école primaire, des rencontres multidisciplinaires (direction, enseignantes, psychoéducatrice, psychologue, orthopédagogue et éducatrice spécialisée) se tiennent une fois par mois et permettent d'échanger sur des cas particuliers d'élèves. Des demi-journées sont également prévues pour des échanges sur les interventions de niveau 3 du modèle de RAI.

Au secondaire, la présence d'autant d'espaces collaboratifs formalisés est beaucoup plus rare. À l'instar de l'école **Acadienne**, une des écoles québécoises visitées s'est dotée d'un calendrier de rencontres qui touche tous les membres du personnel (au-delà de la rencontre d'équipe inscrite dans la convention collective). Dans cette école, plusieurs communautés de pratique ont été mises sur pied au cours des dernières années dont une regroupant les enseignantes et les enseignants du

domaine de l'univers social désireux de réfléchir à la façon d'enseigner certaines opérations intellectuelles associées à leur discipline. Deux autres écoles secondaires ont mentionné l'existence d'une communauté d'apprentissage professionnelle. Dans un cas, la CAP, qui porte sur le français et la mathématique, était non opérationnelle en 2015-2016 en raison des négociations de conventions collectives. Dans l'autre cas, l'école débute la formation de CAP par niveau en commençant par le personnel qui intervient auprès des élèves de première année.

L'inscription des rencontres dans le calendrier scolaire avant la rentrée est considérée comme un facteur de succès par l'ensemble du personnel des écoles concernées (direction, personnel enseignant et personnel des services éducatifs et des services complémentaires), tout comme le fait qu'elles soient fréquentes et régulières. C'est le cas dans une école primaire où le calendrier, remis dès la rentrée, contient les dates de plusieurs rencontres récurrentes, notamment celles consacrées aux communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), à la concertation du personnel enseignant et à la supervision pédagogique.

Dans plusieurs écoles où ces rencontres sont moins systématiques, moins fréquentes ou moins nombreuses, le personnel enseignant mentionne l'ajout de moments d'échange entre pairs parmi les améliorations souhaitées. À cet égard, l'écart est particulièrement marqué entre le primaire et le secondaire. En effet, dans certaines écoles secondaires, du point de vue même des acteurs concernés, en dehors des collaborations qui se font spontanément sur la base d'affinités personnelles, le travail collaboratif est quasi inexistant.

Les divers temps de collaboration collective formalisés au sein de l'école *Boréale*

- *Communauté d'apprentissage professionnelle pour une cohorte de 3^e année* : 1 fois toutes les 8 semaines pour analyser les problèmes vécus par les élèves, chercher des solutions, cibler des interventions et déterminer qui fait quoi (3 enseignantes de 3^e année, les conseillères pédagogiques de français et de mathématique, la direction et, ponctuellement, l'orthophoniste).
- *Équipe des services complémentaires* : 1 fois toutes les 6 semaines pour voir où sont les besoins et les priorités (éducatrices, préposée aux personnes handicapées [PPH], orthopédagogues et éducatrice en langage).
- *Équipe du service de garde* : 1 fois toutes les 6 semaines pour donner des stratégies d'intervention aux éducatrices (ex. : la travailleuse sociale y participe pour faire du modelage aussi).
- *Équipe des techniciennes en éducation spécialisée* : 1 fois par mois pour prioriser les élèves avec des problèmes de comportement.
- *Équipe des orthopédagogues* : 3 fois par an, à chaque bulletin.
- *Enseignantes et enseignants spécialistes* : au début de l'année pour la présentation des plans d'intervention (surtout pour l'implantation des cas les plus complexes).
- *Services complémentaires de la commission scolaire* : 1 fois par mois pour l'organisation des services et des cas particuliers.

À cela s'ajoutent deux rencontres individuelles par année avec chacune des enseignantes qui permettent d'échanger sur ses projets de développement professionnel. L'intention de la direction est de connaître leur perception de leurs forces ainsi que de leurs défis et de savoir où elles souhaitent aller individuellement. Cela lui permet ensuite de planifier les activités de formation collective en fonction des besoins de son équipe. Cette pratique qui s'apparente à de la supervision pédagogique a également été observée dans d'autres milieux.

5.2 DU CÔTÉ DU PERSONNEL ENSEIGNANT

D'entrée de jeu, il est utile de préciser que la réalité du primaire et celle du secondaire sont très différentes. C'est pourquoi elles seront présentées séparément dans les deux sections qui suivent.

5.2.1 Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage

Dans les écoles primaires

L'analyse des données d'entrevue montre que les pratiques d'enseignement ont subi des changements majeurs dans toutes les écoles primaires visitées. Ces changements ont eu des répercussions non seulement sur la dimension pédagogique, mais également sur la gestion de la classe et sur la nature de la collaboration professionnelle.

La **vitalité pédagogique** de ces milieux est très grande. Le personnel enseignant de ces écoles est **engagé activement dans une réflexion collective sur les apprentissages et l'enseignement**. Les équipes expérimentent de nouvelles pratiques et sont en perpétuel questionnement. Une lecture transversale des données recueillies permet de dégager un certain nombre de constats.

- Toutes les équipes du primaire accordent une attention particulière à la littératie. C'est souvent le premier objet sur lequel elles concentrent leurs efforts. Alors que cela n'était pas connu lors de la sélection des écoles, il s'avère que toutes celles que nous avons visitées (recrutées parce qu'elles s'étaient mobilisées pour mieux s'adapter à la diversité des élèves) utilisent aujourd'hui la littérature jeunesse pour l'apprentissage de la lecture. Dans la plupart de ces écoles, on n'enseigne pratiquement plus à partir de manuels scolaires, y compris dans les

À l'école **Internationale**, le personnel enseignant a beaucoup travaillé l'apprentissage du français pour les nouveaux arrivants. Après une formation sur les langues secondes et un projet de recherche sur les chocs migratoires, les pratiques d'enseignement ont changé : reconnaître et utiliser la langue maternelle; miser sur les connaissances antérieures et les mots de la langue d'origine des élèves; explorer le vocabulaire avant de se lancer dans un texte; utiliser le tableau blanc pour Google Translate et Google Images. Toute l'équipe-école a été formée à lecture animée par des adultes (y compris le personnel du service de garde) et a investi dans la littératie sociale. L'école offre une aide aux devoirs et à la lecture. Le jumelage d'élèves (travail en équipe) est aussi fréquemment utilisé.

À l'école **Littéraire**, les enseignantes travaillent avec la littérature jeunesse depuis dix ans. Elles ont implanté les centres d'apprentissage et les ateliers d'écriture dans leur classe. Plusieurs disent utiliser l'enseignement explicite et le modelage. Depuis plusieurs années, elles appliquent le modèle de réponse à l'intervention à l'apprentissage de la lecture. Après s'être concentrées sur la lecture (trousse de lecture pour les parents), elles se sont penchées sur la communication orale (oraux réflexifs) et travaillent actuellement plus activement l'écriture, en offrant beaucoup d'occasions d'écrire pour le plaisir (*units of study*), et les principes de l'enseignement durable.

autres matières que le français. L'utilisation des niveaux de lecture permet de s'adapter à la diversité des élèves et facilite une progression en lien avec le rythme de chacun. Pour effectuer ce virage, le personnel enseignant a bénéficié non seulement d'une formation, mais aussi de temps pour s'approprier le programme et la progression des apprentissages.

- Plusieurs équipes s'engagent dans la même démarche de réflexion et d'expérimentation pour l'écriture. Leur objectif est commun : former des scripteurs et accroître le plaisir d'écrire. Pour ce faire, l'accent est mis sur le processus et un espace important est consacré à la pratique de l'écriture par les élèves. De plus, les textes ne font plus systématiquement l'objet d'une correction. Nous verrons plus loin comment cela a transformé les pratiques évaluatives.

Un des gros changements qu'on a faits depuis quelques années est en écriture. C'est pratiquement 45 minutes par jour. Ils écrivent vraiment. On ne peut pas arriver à corriger tout ça. En écriture, on fait des leçons : on enseigne et ils écrivent. Lorsqu'on prend une pause, on prend tous les écrits pour lire ce qu'ils ont fait, mais sans vraiment repasser par-dessus pour la correction. C'est dans la logique des choses. Quand un enfant apprend à faire du ski, on ne l'évalue pas chaque fois qu'il descend. [On ne compte pas systématiquement] combien de fois il est tombé. Il va se pratiquer à faire du ski, du ski, du ski et, à la fin, on va voir s'il arrive à faire du ski. « Est-ce que tu arrives à faire ce que je t'ai demandé? » « À quel niveau es-tu rendu? » Et j'évalue où il est rendu dans ce niveau-là. On va prendre plus des observations. Il n'y a pas de trace de correction sur tout. On a informé les parents de ça. (Enseignante d'une école primaire.)

- En équipe, les enseignantes et les enseignants s'interrogent sur ce que les élèves apprennent ou n'apprennent pas. Ils précisent leur intention pédagogique, s'appuient sur l'analyse de résultats observables et s'engagent dans une démarche de recherche de solutions quand l'enfant ne progresse pas comme prévu. Cela entraîne l'expérimentation de diverses approches et stratégies en classe. Les personnes interrogées en ont mentionné plusieurs¹⁸ : enseignement explicite, modelage, enseignement réciproque, enseignement durable, classe inversée, centres d'apprentissage autonome, lecture répétée, lecture partagée enrichie, orthographe approchée, oraux réflexifs, unités d'écriture, stratégies de lecture en mathématique.
- Les équipes enseignantes collaborent, y compris dans des activités d'enseignement. Plusieurs mentionnent des périodes de coenseignement (deux titulaires ou un titulaire avec l'orthopédagogue). Le recours à des sous-groupes de besoins est également assez répandu. Ceux-ci peuvent être formés au sein d'une classe ou regrouper des élèves de plusieurs classes. Dans ce cas, les titulaires arriment leurs horaires pour faciliter les interventions. Comme il a été mentionné précédemment (section portant sur la gestion pédagogique), dans au moins deux des écoles visitées, la direction s'est impliquée en prenant en charge l'un des sous-groupes.
- Des réflexions collectives permettent aux enseignantes et aux enseignants de se donner une vision commune de différents objets :
 - les devoirs et leçons, ce qui a amené la majorité des milieux à conserver uniquement les leçons, dont la lecture au premier chef;

18. La présente recherche ne visait pas à décrire ces approches et stratégies. Par conséquent, il est impossible de préciser à quoi elles correspondent sur le terrain et si tous leur attribuent le même sens.

- les documents d'encadrement dont le Programme de formation de l'école québécoise et la progression des apprentissages, ce qui permet d'en arriver à une compréhension commune. Il s'agit de s'entendre sur ce qui relève de chaque cycle ou de chaque année;
- l'uniformisation des codes de correction tout au long du primaire;
- l'évaluation.
- Plusieurs enseignantes et enseignants ont diversifié leurs interventions pour nourrir les élèves doués, même si ces changements ne sont pas suffisants à leurs yeux :
 - projet radio ou musique;
 - aide dans d'autres classes, tutorat ou bénévolat auprès des petits;
 - élaboration d'un projet personnel;
 - élève qui peut suivre le programme d'une matière dans une classe de niveau supérieur (ex. : un élève de 2^e année peut aller en 4^e année pour la période de mathématique).
- Dans ces écoles, la différenciation pédagogique est un mode de fonctionnement, à tel point que le personnel enseignant ne pense plus à le préciser. La flexibilité (différenciation) et l'adaptation des apprentissages (sans modification des exigences de la tâche) font partie intégrante des pratiques. Bien que moins répandues que la flexibilité et l'adaptation, les modifications sont relativement courantes à l'enseignement primaire.
- L'organisation physique des classes montre cette intégration avec les espaces conçus pour l'accomplissement de tâches différentes en parallèle et le soutien au travail autonome. Le travail en atelier ou en petit groupe est très présent sous différentes formes. Dans une école, il s'agit de jumelage (un élève performant avec un élève moins performant) et de centres d'apprentissage (ateliers d'écriture, de lecture ou de mathématique). Dans une autre, on parle d'ateliers autonomes où l'élève peut travailler les « 5 au quotidien » [approche qui vise le développement de l'autonomie en littératie : 1) lecture à soi, 2) travaux d'écriture, 3) étude de mots, 4) écouter la lecture, 5) lecture à un autre]. Dans une troisième école, les ateliers autonomes permettent aux élèves de travailler des mots de vocabulaire ou d'utiliser un poste d'écoute pour lire en même temps. Ce peut être sous forme d'exercices formels ou de jeux (ex. : à partir d'un jeu de serpents et d'échelles, l'enseignante donne des défis à relever, comme épeler un mot pour pouvoir brasser les dés ou reconnaître les majuscules et les minuscules à deux en autocorrection). Ce temps de travail autonome libère l'enseignante, qui peut alors rencontrer ses élèves individuellement, notamment pour les entretiens de lecture nécessaires à l'évaluation de leurs progrès.
- Beaucoup de matériel développé initialement pour des types particuliers d'élèves fait maintenant partie du matériel de base de chaque classe. D'ailleurs, les enseignantes disent inviter tous leurs élèves à l'utiliser quand ils en sentent le besoin. C'est le cas, par exemple, du matériel qui favorise la concentration (balles antistress, vélo-pupitre, coin d'isolement, amortisseurs de son, ballon-chaise, minuterie, etc.).
- Différentes mesures d'adaptation ont été portées à notre attention (voir l'encadré). Toutefois, même si ces pratiques sont répandues, leur utilisation n'est pas exempte d'irritants. Ainsi,

l'utilisation des technologies d'aide occasionne une série de défis logistiques qui peuvent être source d'une surcharge pour le personnel enseignant si rien n'est prévu à l'échelle de l'école pour le soutenir à cet égard. On parle, par exemple, de la rareté des prises de courant à l'intérieur des classes, du délai d'attente pour l'accès au dépannage informatique ou d'une maîtrise inégale des outils chez les élèves et le personnel enseignant.

Mesures d'adaptation mentionnées par des personnes rencontrées

Mise en garde : il ne s'agit pas d'une liste d'adaptation en soi, car un moyen identique, selon le contexte d'utilisation, peut servir la différenciation, l'adaptation ou la modification. Tout repose sur l'analyse des besoins et des capacités de chaque élève. C'est cette analyse qui va déterminer le niveau de guidance et d'accompagnement nécessaire pour que l'élève puisse progresser dans ses apprentissages.

Les éléments suivants ont été mentionnés par des enseignantes et des enseignants du primaire :

- matériel favorisant la concentration (objets, local, activité, etc.);
- mesures visant à tenir compte du temps d'exécution :
 - temps supplémentaire pour la tâche ou l'examen (souvent, un tiers du temps);
 - texte remis avant l'examen pour permettre à l'élève d'en prendre connaissance;
- matériel facilitant l'accès à l'apprentissage ou aux modalités d'évaluation, dont l'utilisation des nouvelles technologies en classe :
 - choisir la tâche;
 - numériser les textes;
 - grossir les lettres;
 - changer la couleur du papier;
 - découper les textes;
 - morceler les tâches;
 - utiliser un logiciel d'aide technologique (synthèse vocale, dictionnaire, prédicteur de mots, correcteur);
 - enregistrer ses réponses;
 - recourir à des modalités d'évaluation adaptées (ex. : entrevue, réponses enregistrées plutôt qu'écrites, examen oral filmé plutôt que fait devant la classe).

- Comme cela a été mentionné précédemment, toutes les écoles primaires visitées ont mis sur pied au moins une communauté d'apprentissage professionnelle et utilisent le modèle de réponse à l'intervention pour articuler les différents niveaux d'intervention. Cette démarche leur permet de déterminer les pratiques d'enseignement qui fonctionnent le mieux avec les élèves et de travailler les intentions pédagogiques. Avec ce modèle, les enseignantes travaillent le premier niveau d'intervention avec des pratiques universelles en classe. Pour les interventions de niveau 2, les enseignantes travaillent en atelier ou en petit groupe, en collaboration avec le personnel des services éducatifs et des services complémentaires.
- La collaboration au sein des équipes-écoles est grande et les frontières des champs d'action des différentes personnes qui interviennent auprès de l'élève sont moins étanches. Une enseignante de 6^e année peut aller préparer du matériel pour la classe de maternelle durant une période libre ou quand sa classe est prise en charge par une stagiaire. L'enseignante,

l'orthopédagogue, la direction et la stagiaire peuvent se répartir les sous-groupes de besoins pour une intervention ciblée (niveau 2).

- La circulation des élèves d'une classe à une autre est une pratique courante, que ce soit pour participer à des activités enrichies (un élève de 2^e année qui suit l'enseignement de mathématique en 4^e année), aider les plus jeunes (tutorat ou activité multiâges) ou gérer les comportements d'un élève qui ne fonctionne pas bien dans la classe d'un collègue.

On se prend des **stagiaires** [élèves]. On appelle ça des stagiaires parce que, lorsque ça ne fonctionne pas, on va dire : « Tu peux m'en envoyer un en stage. » On l'installe avec du travail. Ça dégage un peu l'enseignante. (Enseignante d'une école primaire.)

Ces changements de pratiques s'accompagnent d'une planification plus systématique des apprentissages. Il s'agit de prendre le temps de préparer la leçon, de préciser les objectifs d'apprentissage et le but des activités aux élèves. Plusieurs ont mentionné que ces nouvelles pratiques sont exigeantes et demandent beaucoup de préparation (enseignement explicite, oraux réflexifs, écrits). Par contre, ces personnes reconnaissent l'obtention de véritables gains à moyen et à long terme, car les besoins d'individualisation sont beaucoup moins nombreux lors de la période d'enseignement et les élèves acquièrent une autonomie qui a un impact positif sur le temps consacré aux apprentissages (ex. : autocorrection pour les élèves, plan de travail). Enfin, les bénéfices observés chez les élèves donnent le goût de continuer et d'en apprendre davantage sur ces pratiques.

Dans les écoles secondaires

Les acteurs rencontrés au sein des écoles secondaires nous ont fait part de changements de pratiques beaucoup plus ténus. On trouve cependant beaucoup de similarités avec ce qui se passe au primaire dans les groupes du secondaire qui ont un titulaire, comme les classes d'adaptation scolaire et les parcours de formation axée sur l'emploi. Au sein de la classe ordinaire, les changements sont isolés et dépendent de la personnalité de l'enseignante ou de l'enseignant.

Seule l'école secondaire mobilisée autour de l'adaptation à la diversité des élèves depuis plusieurs années semble avoir modifié ses pratiques d'enseignement de façon substantielle après avoir entrepris une réflexion collective impliquant toute l'équipe-école. Depuis, l'apprentissage se fait par la compréhension plutôt que par la mémorisation. Les élèves n'ont pas toujours le même travail à faire ce qui permet de répondre aux besoins de chacun. L'enseignement explicite est de plus en plus utilisé. Les élèves ont la possibilité de faire des choix, ce qui influence positivement leur degré d'engagement. Dans cette école, les précédents pédagogiques (actions inédites) et la flexibilité dont font preuve les enseignantes et les enseignants pour répondre aux besoins des élèves sont les bienvenus. L'adaptation des interventions à la particularité d'un élève est de plus en plus fréquente. Par exemple, une élève a été retirée d'un milieu de stage le temps de reprendre l'apprentissage d'une compétence essentielle (assiduité). Ce retour sur les bancs d'école d'une élève en stage terminal ne fait pas partie des pratiques habituelles.

Dans les autres écoles secondaires visitées, peu de changements aux pratiques d'enseignement nous ont été rapportés, à l'exception d'initiatives individuelles. Dans plusieurs milieux, des réflexions sont cependant en cours à la commission scolaire, à la direction et, parfois, dans les

équipes des services éducatifs et des services complémentaires. Il y est question de réorganisation des services, de mesures d'adaptation et de modification, d'évaluation des apprentissages au-delà des connaissances, d'enseignement des compétences transversales, de pratiques universelles, d'enseignement des stratégies de lecture dans toutes les disciplines, de tâches plus ouvertes permettant de rejoindre un plus grand nombre d'élèves, etc. Toutefois, ces réflexions ne sont pas encore partagées avec l'ensemble du personnel enseignant du secondaire.

Les constats suivants se dégagent des propos recueillis auprès des acteurs de l'enseignement secondaire :

- La flexibilité (différenciation pédagogique) et l'adaptation semblent utilisées plus ponctuellement au secondaire qu'au primaire. L'adaptation se traduit essentiellement par une offre de cours, de classes ou de parcours particuliers.
 - Par exemple, des cours d'appoint sont offerts en dehors du temps scolaire (moyennant une contribution financière) aux élèves qui ont besoin d'un « coup de pouce » pour obtenir leurs unités de 4^e secondaire en science, en mathématique ou dans une discipline du domaine de l'univers social. D'autres sont offerts de façon préventive à certains élèves du 1^{er} cycle après l'analyse de leurs résultats à la 2^e étape. Les élèves ciblés s'y inscrivent sur une base volontaire. Les parents doivent déboursier 100 \$, dont la moitié leur est remboursée si l'élève est assidu¹⁹.
- Plusieurs écoles secondaires s'intéressent au modèle de réponse à l'intervention et aux communautés d'apprentissage professionnelles.
 - Dans l'une d'entre elles, les équipes de français et de mathématique travaillent avec le modèle de réponse à l'intervention et une communauté de pratique a été formée avec les enseignantes et les enseignants du domaine de l'univers social pour qu'ils puissent réfléchir aux opérations intellectuelles associés au contenu de leurs cours.
 - Dans une autre école, les enseignantes et les enseignants des programmes de formation axée sur l'emploi participent à une recherche-action sur les pratiques de différenciation pédagogique. Le projet en est cependant à sa première année d'existence.
- De façon ponctuelle, les enseignantes et les enseignants rencontrés au secondaire mentionnent qu'ils utilisent plusieurs façons de présenter leur matière (lecture électronique, ajustement de l'enseignement au rythme des élèves). Certains prennent davantage le temps de connaître l'élève. La contextualisation des apprentissages et la manipulation dans la vraie vie sont plus fréquentes. Dans les groupes multiniveaux, la différenciation est incontournable. L'enseignement par sous-groupes de besoins commence également à être observé. Cependant, contrairement à ce qui se passe au primaire, cela n'est pas encore le résultat d'une réflexion collective.

Au-delà d'une organisation scolaire moins flexible, les acteurs qui interviennent aux deux ordres d'enseignement constatent encore une résistance au secondaire à l'égard des pratiques de

19. Cependant, le Conseil considère que le fait que ces mesures ne soient pas offertes dans le cadre des services éducatifs ordinaires contrevient à la gratuité de l'éducation et à l'égalité des chances.

différenciation pédagogique. La culture et les pratiques collaboratives restent à développer dans la plupart des écoles. Plusieurs expliquent cela par le profil disciplinaire du personnel enseignant du secondaire. Les enseignantes et les enseignants du secondaire sont en effet davantage centrés sur leur matière et les notions à enseigner, l'interdisciplinarité étant plus rare.

Ils enseignent tous différemment. Ils font tous leurs affaires différemment. C'est sûr qu'on ne peut pas s'entendre avec tout le monde. Moi, c'est sûr qu'il y a des enseignants avec qui j'ai plus de misère qu'avec d'autres, mais tu essaies de t'ajuster à ça. (Élève d'une école secondaire.)

5.2.2 Les pratiques d'évaluation

De l'avis de tous, l'évaluation est un sujet sensible qui place le personnel enseignant dans une situation délicate s'il tente de concilier la réussite de tous et les standards de réussite scolaire. Là encore, la situation est très différente au primaire et au secondaire ainsi qu'au premier et au dernier cycle de chaque ordre d'enseignement (3^e cycle du primaire et 2^e cycle du secondaire). La pression des épreuves ministérielles et des matières à sanction change la donne pour le personnel enseignant concerné.

Nos évaluations de fin d'année sont déjà commencées. En 6^e année, on a commencé cette semaine les évaluations de fin d'année. On est à la première semaine d'avril. Je trouve ça décourageant, mais on n'a pas le choix. On n'a pas le choix. (Enseignante de 6^e année d'une école primaire.)

Moi, avec mon groupe, je m'imagine toujours qu'en début d'année j'ai comme une ligne en 6^e année. C'est mon niveau à atteindre. Je le sais, mon programme de 6^e année. Je sais où mes élèves doivent être en 6^e année. Je sais que je commence avec des élèves très près de la ligne. Je commence avec des élèves très en dessous de la ligne. Mon but, c'est que tout le monde atteigne la ligne. J'aimerais vraiment pouvoir aider certains élèves à dépasser la ligne, mais, avec les cohortes qu'on a ici, c'est sûr que, depuis deux ou trois ans, je n'y arrive pas. Pour ça, je vais être très, très franche. Je n'y arrive pas. Les élèves qui sont forts, je n'arrive pas à les amener plus loin. (Enseignante de 6^e année d'une école primaire.)

Les responsables de la sanction des études, des services éducatifs et des services complémentaires ainsi que les directions d'école considèrent qu'au sein du personnel enseignant, il subsiste **encore beaucoup d'ambiguïté entre adaptation et modification**, particulièrement au secondaire. Néanmoins, de plus en plus de demandes d'exemptions sont faites auprès du Ministère pour mieux répondre aux besoins de certains élèves qui ont des difficultés persistantes. Ces exemptions permettent à un jeune de poursuivre sa scolarité au sein de sa cohorte le plus longtemps possible tout en continuant à se former. Par exemple, si l'on obtient une exemption en anglais, l'élève va quand même suivre son cours d'anglais sans être tenu de le réussir. L'attention sera alors portée sur la communication orale en anglais.

Dans les écoles primaires

Dans les écoles primaires qui ont entrepris une réflexion sur l'évaluation des apprentissages dans une perspective de réussite pour tous, on rapporte que l'**évaluation formative** prend davantage de place et qu'en lecture, les évaluations écrites ont été remplacées par des **entretiens de lecture** où

l'enseignant pose des questions aux élèves sur un texte pour vérifier leur compréhension (y compris dans d'autres disciplines comme la mathématique).

On leur montre tous les codes de communication à respecter. C'est plus intégré aux apprentissages et évalué en continu et non pas une seule fois. (Directrice d'une école primaire.)

En mathématique, l'enseignante peut, par exemple, demander à l'élève de faire de petites tâches à côté d'elle. Ainsi, elle peut l'observer et prendre des notes pour porter un jugement. Ce n'est plus juste « papier, crayon et test ». Même si l'examen avec papier et crayon demeure dans une moindre mesure, les élèves sont évalués de différentes façons au courant de l'année scolaire. Le Programme de formation de l'école québécoise et la progression des apprentissages sont les documents de référence. Il existe un souci généralisé d'**évaluer uniquement ce que l'on enseigne**.

Une chose qui est importante, c'est qu'il faut aller consulter régulièrement la progression des apprentissages aussi. Parfois, on reçoit des manuels avec des exercices qui ne sont pas de niveau de 3^e année. En tant que prof, il faut qu'on élague, sinon on les évalue là-dessus. Si on les passe tous [les exercices], ils sont en échec. (Enseignante d'une école primaire.)

Les enseignants s'ajustent de plus en plus à ce que les élèves ont appris. Toutefois, ils doivent constamment s'assurer que c'est bien la matière enseignée qui est évaluée.

Le problème s'est posé en 1^{re} année, mais c'était un heureux problème parce que nos élèves, en sachant lire quand ils arrivent au mois de septembre... Quand on fait l'évaluation au mois de novembre, c'est sûr qu'ils savent lire. Alors, ils répondent exactement aux compétences demandées selon le programme. Sur le bulletin, on devrait mettre 100 %. L'année passée, on avait deux nouvelles enseignantes en 1^{re} année. [...] Je pense que c'est au bulletin de février qu'on s'est rendu compte qu'il y avait des enfants qui étaient dans les 65 %. Alors, l'orthopédagogue et moi, on a posé des questions : « Comment ça se fait qu'il y a des enfants qui ont 65 %, alors qu'ils savent lire? » « Oui, mais c'est parce qu'on ne peut pas mettre 100 % à tout le monde ». Alors, on leur a demandé : « Mais quelles évaluations vous avez faites? Sur quoi avez-vous basé vos notes? » « On a passé un examen qu'on passe d'habitude dans nos autres écoles, dans nos autres classes. » « Oui, mais est-ce que vous l'avez enseigné? » « Non. » Là, ça a fait comme un tsunami. Tout à coup, il a fallu qu'on réfléchisse rapidement sur ce qu'est l'évaluation. Comment on évalue? Qu'est-ce qu'on évalue? Pourquoi on évalue? Je pense que, cette année, il va y avoir un regard différent sur ça. (Direction d'une école primaire.)

Présentement, cette équipe-école mène une réflexion sur ce qu'elle doit mettre en place tout au long du parcours scolaire de l'élève au sein de l'école, « de sorte qu'une fois rendu en 5^e année, par exemple, on n'ait pas à recommencer un parcours pour des élèves qui n'ont pas acquis les notions de base ». Cette préoccupation pour le continuum d'apprentissage est assez largement partagée par les équipes-écoles du primaire. Au secondaire, la concertation est en cours dans certains champs disciplinaires.

Les enseignantes du primaire sont également soucieuses d'**ajuster leur enseignement en se basant sur une évaluation plus systématique**. Par exemple, évaluer à partir des niveaux de lecture permet de rassembler les difficultés des élèves pour faire des petits groupes de besoins et travailler des notions préalablement déterminées.

Chaque début d'année, l'enseignante évalue les connaissances de son nouveau groupe et ajuste son enseignement en conséquence.

Pour ce qui est de ce que j'ai à enseigner en français et en math, chaque année au mois de septembre, on a une dictée diagnostique dans laquelle il y a tout ce qu'un enfant de fin de 6^e année doit savoir. Moi, je pars avec ça. Qui sait quoi? Et mon programme de mon année est fait avec ça. J'ai la même chose en math. Alors, si tout le monde sait ce qu'est un cercle en math, même si c'est marqué dans mon programme qu'il faut que je voie le cercle, je n'en parle pas. Je fais un petit « bla bla » d'une heure et demie, on fait un petit exercice, c'est fini, on passe à autre chose. Donc, mon programme est refait chaque année dépendamment de la cohorte que j'ai en avant de moi. (Enseignante de 6^e année d'une école primaire.)

Pour soutenir l'engagement des élèves, on utilise aussi des modalités d'évaluation positives (ex. : douze mots sans fautes ou le pourcentage d'erreurs pour l'appréciation de l'évolution). Les procédés utilisés sont de plus en plus variés (ex. : enregistrement sur tablette électronique dont l'enseignante tient compte pour le bulletin).

Dans les écoles secondaires

Au secondaire, l'évaluation reste un défi, car on observe encore beaucoup de résistance. Le cumul de notes est encore présent et la réflexion sur la sanction dans une perspective de réussite pour tous commence à peine.

Dernièrement, je me suis aperçue que je n'avais pas le droit d'évaluer les connaissances et de compiler ces examens-là sur le bulletin parce qu'au bulletin, on évalue les compétences. Ça, ça n'avait pas rentré. Et il y a plein plein plein de personnes qui évaluent... de petits examens de connaissances... pas comme de grosses traces hyperpertinentes, mais qui les compilent au bulletin comme d'autres travaux et qui ne savent pas qu'on n'a pas le droit. J'ai fait ce constat-là qui aurait pu porter préjudice à mes élèves avant. Maintenant, j'ai changé ma pratique. Autre chose aussi qui a changé, depuis les dernières années, c'est que souvent on a des élèves qui ont beaucoup d'absentéisme et on se pose souvent la question : « Qu'est-ce qu'on va faire pour... Augmenter leur présence en classe, les motiver à être présents en classe, qu'il y ait des conséquences à leur taux d'absentéisme sans qu'on note ça au bulletin. Et comment on fait pour évaluer ces élèves-là quand on n'a pas de traces ou quand on a une trace non pertinente et qu'on ne peut pas leur courir après, qu'on ne peut pas les évaluer chez eux... » Ça, c'est quelque chose qui a changé, parce qu'avant on évaluait un petit peu le comportement aussi. Là maintenant, on est plus surveillé. Ça a probablement de l'allure aussi, mais c'est difficile de trouver une manière de les rejoindre. (Enseignante d'une école secondaire).

L'évaluation en soutien aux apprentissages n'est pas aussi présente au secondaire qu'au primaire. Les pratiques d'adaptation et de modification en cours d'enseignement étant moins systématiques, on comprend aisément qu'elles ne vont pas de soi au moment de l'évaluation. Pourtant, les motifs qui justifient les mesures d'adaptation et de modification au moment de l'enseignement concernent également l'évaluation des apprentissages.

Une seule des écoles secondaires visitées, nous a dit avoir effectué une réflexion approfondie avec l'ensemble du personnel sur l'évaluation des apprentissages, sous l'impulsion de sa directrice.

J'ai eu une discussion avec l'ensemble du personnel. On s'est entendus de façon démocratique... la majorité... c'est ça que c'était. Alors, moi, ça me permet de dire, quand je parle d'évaluation : « Bon! On s'est entendus que ça allait être ça pour les évaluations, c'est-à-dire que ça ne doit pas être une surprise. Les évaluations sommatives doivent être corrigées en dedans de deux semaines, le retour

doit être fait en salle de classe. » On a identifié des balises. Mais ça n'a jamais été moi qui identifiais les balises; c'est l'équipe de l'école qui a identifié les balises. C'est pour ça qu'après, les gens deviennent redevables. On a participé aux décisions et, une fois que la décision est prise, bien, moi, je m'attends à ça et je le dis carrément : « Je m'attends à ce qu'on applique ceci. Donc, si je vois que des gens vont oublier des fois, bien, attendez-vous que je vais aller vous voir. » Moi, je trouve que c'est une façon de fonctionner où les gens deviennent plus redevables, responsables, et ils sentent qu'ils font partie de la grande équipe. Je pense que c'est ça qui a fait en sorte qu'on a une bonne équipe à l'école. (Directrice d'une école secondaire.)

Auparavant, les enseignantes et les enseignants rapportaient qu'ils suivaient une procédure stricte, toujours la même : « On enseignait le programme, on évaluait, puis on continuait. » Aujourd'hui, ils disent respecter davantage le rythme d'apprentissage des élèves. Des reprises ont lieu et une analyse des besoins et des capacités de l'élève est faite pour mieux le connaître. On observe également plus de flexibilité en ce qui concerne le moment de l'évaluation.

On est vraiment dans la notion d'évaluation formative. Ça ne compte absolument pas, c'est du formatif. Et c'est juste les évaluations sommatives qui vont compter. On se sert de l'évaluation diagnostique, de l'évaluation sommative. On se sert vraiment de l'évaluation au profit de l'apprentissage. On s'en sert aussi pour réguler l'enseignement. (Enseignant à responsabilités additionnelles d'une école secondaire.)

Dans toutes les écoles secondaires visitées, on nous a mentionné des adaptations prévues pour les élèves qui ont un plan d'intervention : un tiers de temps supplémentaire pour un examen, la possibilité de faire son examen dans un autre local comme la bibliothèque (endroit calme) ou individuellement avec l'enseignant, l'utilisation d'un ordinateur équipé de logiciels d'aide à l'apprentissage, etc. Toutefois, ces adaptations semblent davantage être suggérées par le personnel des services éducatifs et des services complémentaires que par le personnel enseignant. Celui-ci semble davantage « subir » les adaptations que les proposer. D'ailleurs, les élèves ayant un plan d'intervention que nous avons interrogés ont souligné l'absence de concertation entre les différents enseignants, d'une part, pour la planification des évaluations et, d'autre part, pour la transmission de l'information sur les modalités d'adaptation auxquelles ils ont droit aux personnes qui assurent la suppléance.

Je ne sais pas comment on pourrait faire ça, mais s'arranger... un genre de réseau... Parce que là, ça fait deux ou trois fois dans l'année qu'on a sept examens en trois jours. Ça n'a juste pas de bon sens. [Il faudrait que] les profs se parlent parce que ça devient lourd. On leur a déjà demandé s'ils se parlaient et ils ont dit : « Bien non, moi, je ne peux pas aller parler avec le prof de français, puis avec le... » C'est sûr, ça devient lourd, mais à un moment donné nous autres aussi, c'est lourd. En plus, pour les personnes en difficulté, ça ne les aide pas, sept examens en trois jours. Ça décourage. Ça devient beaucoup [point de vue unanime]. (Élève du secondaire sans plan d'intervention.)

Aussi, quand tu as un plan d'intervention, il faudrait informer les professeurs pour leur dire ce dont tu as besoin. Moi, j'ai des outils en anglais et on dirait que le professeur n'est pas au courant que j'y ai droit. Elle sait que j'ai droit à mon ordi, mais elle ne sait pas que j'ai le droit de me faire lire les textes. (Élève du secondaire ayant un plan d'intervention.)

Des fois, des remplaçants ne te laisseront même pas utiliser tes outils. C'est dans ton plan d'intervention, alors ça veut dire que tu as le droit. (Élève du secondaire ayant un plan d'intervention.)

Si personne ne conteste le tiers de temps supplémentaire accordé, qui est probablement l'une des adaptations les plus souvent citées, force est de constater que les effets de cette mesure sur la journée globale de l'élève sont rarement pris en compte. Quand va-t-il manger? Quel sera l'impact sur le cours ou l'examen suivant?

Des fois, on arrive avec des élèves qui ont le droit au tiers de temps supplémentaire et on se demande : « On fait quoi avec ça. » C'est l'après-midi, la 4^e période, les autobus s'en vont. On gère ça comment? **Ça n'a jamais vraiment été réglé en consensus** dans l'école, de dire : « On s'est assis et on a réglé ça. » Non! (Enseignant d'une école secondaire.)

5.2.3 La sanction des études et le classement des élèves

Les directions d'école secondaire mettent en lumière la difficulté à s'adapter à la diversité des élèves dans un contexte très normatif au regard de la sanction des études.

Actuellement, plusieurs des modalités liées à la sanction des études sont perçues par les directions d'école rencontrées comme étant en contradiction avec l'intention de s'adapter à la diversité des élèves. Par exemple, elles considèrent que le passage des épreuves uniques à date fixe ne permet pas de tenir compte des rythmes d'apprentissage de chacun comme c'est le cas à la formation des adultes, où l'élève se présente à l'examen lorsqu'il se sent prêt à le passer. La pondération des épreuves ministérielles à la fin d'un cycle accorde un poids déterminant (50 %) à une seule prise de données. Une contre-performance lors de celle-ci peut avoir un effet décisif sur le parcours scolaire de l'élève en scellant l'échec qui l'empêche d'obtenir son diplôme.

Présentement, on donne un **examen qui compte pour 50 %** encore. Qu'est-ce que l'enseignant fait? Ça a commencé au mois d'avril. On n'enseigne plus. On prépare pour un examen qui compte pour 50 %, sinon 100 % de l'année, le futur de ce jeune-là. En plus, on met un jeune en face d'un examen qui vaut 50 % de son année et c'est la seule fois dans sa vie qu'il va faire un examen qui vaut 50 % de son année. Parce qu'après ça, les cégeps, ils diversifient leurs moyens d'évaluer : des projets, des ci, des ça... C'est très rare que ça existe, un examen de 3 heures [qui vaut 50 % de la note]. Alors, ça ne les prépare pas à la vie postsecondaire. (Direction d'une école secondaire.)

Finalement, des directions d'école secondaire s'interrogent sur l'utilisation du processus de modération statistique²⁰ dans le contexte d'un système scolaire inclusif. En effet, lorsqu'il est utilisé

20. « [D]eux groupes d'élèves de classes ou d'écoles différentes peuvent avoir des résultats identiques aux épreuves d'établissement, mais il est impossible de déterminer objectivement s'ils sont de force égale. Par contre, l'épreuve unique à laquelle sont soumis l'ensemble des élèves inscrits à un même cours procure un bon indice du rendement relatif des différents groupes d'élèves. Il est donc possible d'utiliser les notes obtenues à une épreuve unique pour "modérer" celles attribuées par l'établissement, c'est-à-dire pour minimiser ou annuler l'effet des variations locales. [...] La modération des notes consiste pour le Ministère à comparer, pour chaque groupe d'élèves, les notes obtenues à l'école avec celles obtenues à l'épreuve unique. Par un procédé statistique, la distribution des notes de chaque groupe d'élèves en ce qui concerne les épreuves d'établissement est ajustée par rapport à celle qui a trait à l'épreuve unique, en fonction de la moyenne et de l'écart type (c'est-à-dire la dispersion des notes autour de la moyenne). La modération permet donc de modifier à la hausse ou à la baisse les notes obtenues à l'école. Toutefois, cette pratique n'a jamais pour conséquence de faire échouer l'élève qui aurait obtenu la note de passage à l'épreuve unique. »

Source : <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/references/examens-et-epreuves/traitement-des-resultats/conversion-et-moderation/>.

dans l'intention d'assurer l'équité et la comparabilité des résultats, ces milieux craignent qu'il ait des effets négatifs dans leurs écoles en raison notamment de la taille des groupes (ex. : effectifs réduits), d'élèves qui montrent une contre-performance à l'épreuve unique qui sert d'étalon et de la concentration d'élèves faibles dans certains groupes. **Le « monitoring » des résultats pratiqué dans certaines écoles est un moyen mis en place dans le but de suivre les notes des élèves et de s'assurer avec les enseignants qu'aucune surévaluation n'est effectuée dans l'année** (par exemple, en accordant des points pour l'effort).

Une des écoles secondaires visitées fait un **suivi serré des résultats de ses élèves** pour s'assurer qu'en 5^e secondaire, ils ont toutes les unités requises pour obtenir leur diplôme. L'an passé, cet outil lui a permis de constater que, sur les 126 finissants, pour une raison inconnue, une élève n'aurait pas accumulé le nombre d'unités requis pour obtenir son diplôme. L'école a pu lui offrir un cours hors horaire pour lui permettre d'obtenir l'équivalent des unités manquantes et de décrocher son diplôme. L'école propose également une série de **programmes spécifiques** pour aider les élèves qui n'ont pas réussi une matière. De l'avis de la direction, ce sont des formules « blitz » très efficaces qui conviennent très bien aux garçons :

- Aux élèves de 5^e secondaire qui reprennent leur cours d'histoire ou de science de 4^e secondaire, on propose des heures hors classe pour leur permettre de passer un examen de reprise en janvier (au lieu d'attendre en juin). Cela dégage ensuite du temps dans leur horaire qu'ils peuvent consacrer aux autres matières.
- Les élèves de 5^e secondaire qui ont échoué à leur cours de mathématique de 4^e secondaire forment un groupe : ils revoient les notions essentielles pour faire l'examen de reprise en janvier. Ils suivent ensuite la séquence de mathématique *Culture, société et technique* de 5^e secondaire pour obtenir des unités supplémentaires.

Pour cette direction d'école, la **formation du personnel enseignant** en évaluation des apprentissages est essentielle pour développer une réelle expertise dans ce domaine.

Par ailleurs, le fait d'avoir les mêmes exigences et de mettre toutes les **écoles en concurrence**, alors que la population scolaire est tellement différente d'une école à une autre, est jugé incompatible avec la vision d'un système d'éducation inclusif.

Ensuite, à ces écoles-là [avec une forte proportion d'élèves en difficulté], on demande de faire le même examen du ministère de l'Éducation. En plus, on publie leurs résultats pour que tout le monde voie que cette école-là performe à 60 % pendant qu'une autre école performe à 90 %. Mais, mettre les deux équipes et la mission des deux écoles ensemble... Et je vais vous dire que l'école qui a peut-être un taux de réussite de 60 % fait un travail incroyable. Mais ça ne se voit pas. Si on veut voir vraiment des changements dans le milieu de l'éducation, eh bien, il faut commencer par le haut [lutter contre un système à deux vitesses]. (Direction d'une école secondaire.)

Dans un autre milieu secondaire, on se préoccupe beaucoup du **classement des élèves**, l'enjeu étant de placer le bon élève au bon endroit. Selon la direction, on a encore trop souvent tendance à placer des élèves dans un programme « pré-DEP » quand on ne sait plus quoi faire avec eux au sein de la classe ordinaire.

L'école secondaire peine à offrir des parcours de scolarisation adaptés à la réalité des élèves de 14 ou de 15 ans qui accusent de grands retards scolaires tout en étant trop jeunes pour être admissibles aux parcours de formation axée sur l'emploi.

Les équipes-écoles apprennent de plus en plus à envisager le cheminement de l'élève sur le long terme dès l'entrée au secondaire. Il reste à trouver les avenues qui permettront à chacun de se tracer une voie.

5.3 DU CÔTÉ DU PERSONNEL DES SERVICES ÉDUCATIFS ET DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES

Cette section fait écho à plusieurs éléments présentés dans le chapitre sur les conditions favorables et les leviers, plus particulièrement au *développement professionnel* et aux *pratiques réflexives collaboratives* (section 4.6) ainsi qu'à la *réorganisation des services à l'élève* (section 4.8). Cependant, il est à présent question des pratiques du personnel des services éducatifs et des services complémentaires.

Chez le **personnel des services éducatifs et des services complémentaires**, la flexibilité est une attitude partagée à la fois au primaire et au secondaire parce qu'elle s'inscrit en soutien à la direction, au personnel enseignant et aux élèves. Dans ce cas aussi, plusieurs mentionnent qu'il s'agit d'une *politique des petits pas*. Il faut être patient et apprécier la progression des enseignantes et des enseignants vers le changement et des élèves dans leurs résultats scolaires.

5.3.1 Le redéploiement des services

Toutes les écoles ont réorganisé leurs services à l'élève dans une **perspective de prévention, d'intervention en classe** et de **soutien au personnel enseignant**.

La majorité des écoles consultées ont mentionné qu'historiquement, le travail des services complémentaires se faisait beaucoup à l'extérieur de la classe, qu'ils consistaient en des services directs à l'élève, alors que maintenant cela se passe plus en classe avec un rôle de soutien conseil auprès du personnel enseignant.

Ce qui est difficile dans notre rôle, c'est de trouver l'équilibre entre notre rôle de support conseil et notre rôle d'intervention directe avec l'enfant. On peut vite se sentir coupable d'être moins en présence de l'élève, mais une clé de la réussite de l'inclusion, c'est le soutien et l'aide offerte. (Orthopédagogue d'une école primaire.)

De l'avis même des membres du personnel rencontrés, la formation initiale et l'expérience professionnelle ne les ont pas toujours outillés pour intervenir aisément dans ce nouveau contexte de pratique. De leur point de vue, ce changement de posture devrait toutefois se préparer avant l'arrivée sur le marché du travail. Plusieurs personnes rencontrées suggèrent de revoir les critères d'entrée dans la profession enseignante. Selon elles, on devrait rechercher un profil qui porterait sur la gestion de la complexité et la résolution de problèmes, au-delà de la maîtrise de la langue française. La formation initiale devrait davantage préparer à intervenir auprès des élèves qui éprouvent des difficultés.

Un groupe de professionnelles formule plusieurs suggestions dans le but d'améliorer la préparation des futures recrues des services éducatifs et des services complémentaires, notamment les suivantes :

- une meilleure connaissance du système scolaire, car la formation du personnel professionnel non enseignant est davantage orientée vers la santé que vers l'éducation;
- une préparation au travail en équipe;
- une formation permettant d'exercer un rôle conseil et d'assurer un service direct non seulement à l'élève, mais aussi au personnel scolaire (connaissance des stades d'évolution du personnel dans la profession et des pratiques d'accompagnement les plus efficaces);
- une connaissance de la gestion de classe, ainsi que des différents modèles de services possibles en milieu scolaire.

**Regard d'une équipe de professionnelles
(psychologue, orthophoniste, psychoéducatrice)
sur les changements apportés à leurs pratiques**

Avant	Maintenant
Soutien à l'élève	Accompagnement des enseignantes et des enseignants pour soutenir l'élève
Évaluation ponctuelle	Implication à long terme Personne de référence au moment des transitions
Travail en silo	Travail en équipe
Approche clinique	Approche orientée vers la gestion pédagogique de la classe
Approche individuelle	Approche systémique Approche universelle

La proportion de la tâche d'une conseillère d'orientation d'une école secondaire consacrée aux rencontres individuelles (examen des besoins de l'élève et discussion autour de scénarios scolaires possibles) est passée de 80 % à 50 % au profit d'un rôle-conseil qu'elle exerce auprès de la direction d'école et des équipes pour les plans d'intervention.

Toutefois, une fois la période d'adaptation passée et en présence d'un accompagnement et d'un soutien réels, l'expérience est assez concluante pour que personne ne veuille revenir en arrière. La force de l'équipe est mise à contribution pour la réussite de chaque élève et chacun se sent épaulé devant les défis à relever.

J'ai trouvé ça dur les deux premières années. Il fallait s'adapter à tout et nous, les orthopédagogues, c'est notre travail qui a été chamboulé à 180 degrés. Tu n'as plus de références. Tu n'as plus rien, mais avec le temps tu te rends compte que c'est plus efficace. [...] Je faisais plein de choses que j'adorais en classe. C'était de l'universel et je réinvestissais ça en petit groupe après. Je me sentais bousculée. [Le changement] m'a libérée parce que je faisais une étape sur la conscience phonologique en 1re année. [Maintenant,] les enseignantes le font et je me sens moins seule. Je sens que c'est efficace parce que les enseignantes sont plus impliquées. (Orthopédagogue d'une école primaire.)

L'organisation des services cherche à **s'éloigner de l'individualisation des interventions** pour se tourner vers des pratiques collectives qui permettent de répondre aux besoins individuels.

Dans beaucoup des écoles primaires visitées, le déploiement des ressources en éducation spécialisée a été modifié pour passer d'une intervention individuelle, la « présence élève », à une intervention universelle, la « présence classe », et ce, même si le financement de cette ressource

complémentaire demeure étroitement lié aux élèves dont les difficultés sont assorties d'un code reconnu par le Ministère aux fins de financement.

Cette pratique permet une collaboration plus soutenue entre la ressource spécialisée et l'enseignante ou l'enseignant. Cependant, l'équilibre est parfois difficile à trouver quand des élèves monopolisent l'attention de la technicienne ou du technicien en éducation spécialisée pour la gestion des comportements, au détriment du soutien à l'apprentissage que cette personne est supposée offrir à l'élève pour lequel a été attribué ce service.

Au SECONDAIRE, les interventions menées conjointement par le personnel professionnel et le personnel enseignant au sein de la classe semblent plus rares, ce dernier exprimant davantage de réticences sur ce point. Du coup, l'intervention des services complémentaires se fait surtout autour d'une démarche de recherche de solutions, en équipe multidisciplinaire ou dans le contexte d'une communauté d'apprentissage professionnelle.

Notre but aujourd'hui, c'est la réussite de l'élève, mais en accompagnant l'enseignant. (Enseignante-ressource d'une école secondaire.)

Cependant, dans une école, des enseignantes-ressources et des enseignants-ressources commencent à aller en classe pendant les cours de français ou de mathématique pour aider les élèves pour lesquels une modification de programme est nécessaire. Il est alors question de coenseignement, d'animation de cliniques ou de préparation de matériel pédagogique adapté. Dans les écoles secondaires québécoises visitées, ce rôle est parfois assuré par l'enseignant-ressource, mais essentiellement au regard de l'accompagnement des comportements.

On note, dans les écoles consultées, une plus **grande ouverture et une disponibilité** (possible grâce aux pratiques de gestion notamment) du personnel des services complémentaires pour ce qui est de **répondre aux besoins et aux questions des enseignantes et des enseignants**. Ainsi, l'accompagnement des professionnels fait en sorte que le personnel enseignant est davantage outillé. Au primaire, des membres du personnel des services complémentaires vont aussi en classe pour faire du dépistage et de la prévention.

Comme il a été mentionné dans le chapitre sur les conditions favorables et les leviers, les écoles visitées ont réorganisé leurs services pour moduler l'intervention en fonction des besoins. Dans la plupart des cas, les équipes s'inspirent des trois niveaux d'intervention du modèle de réponse à l'intervention (RAI). Ainsi, les professionnelles rencontrées se disent très impliquées dans la démarche de réponse à l'intervention. Au premier niveau, leur tâche consiste à soutenir le personnel enseignant dans la mise en place d'**interventions universelles** en classe. Des interventions peuvent également être menées à l'échelle de l'école pour favoriser le développement des compétences sociales et affectives (programmes d'habiletés sociales, gestion des conflits, gestion du stress) chez les élèves et outiller le personnel enseignant. Si cela n'est pas suffisant, **les professionnelles vont en classe pour faire du modelage** ou effectuer les interventions de niveau 2 (sous-groupes de besoins), seules ou en collaboration avec l'enseignante ou l'enseignant. Pour **les élèves qui résistent à l'intervention** (c'est-à-dire ceux sur lesquels l'intervention n'a pas

l'effet escompté), elles font une intervention individuelle, qui se déroule le plus souvent à l'extérieur de la classe, ou procèdent à une évaluation en vue de la mise en place d'un plan d'intervention.

Les orthopédagogues sont aussi amenés à **jouer un rôle conseil auprès du personnel enseignant** par rapport à la **modification** pour les enfants qui présentent plus de deux ans de retard scolaire et au choix des moyens d'intervention les plus adaptés aux difficultés observées. Ce travail est possible dans la mesure où les enseignantes et les enseignants de l'école acceptent que les élèves participent à une intervention, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, à tout moment de la journée. Dans certains cas, pour la formation d'un sous-groupe de besoins avec des élèves qui viennent de plusieurs classes, il faut que les enseignantes arriment leurs grilles-horaires et abordent la même matière au moment où le sous-groupe se réunit (ex. : la mathématique). Elles doivent également accepter que les élèves du sous-groupe manquent des apprentissages faits en classe au profit de ceux qu'ils consolident en sous-groupe ou individuellement. Cela fait partie des valeurs partagées par la majorité des personnes rencontrées dans les écoles primaires consultées.

L'intervention du personnel professionnel est particulièrement importante au niveau 3, lorsque les élèves résistent aux apprentissages (c'est-à-dire que les interventions des niveaux 1 et 2 n'ont pas eu l'effet escompté sur eux). C'est vrai tant pour les apprentissages scolaires que pour l'apprentissage des habiletés sociales. Par exemple, dans une école primaire, des pratiques intensives d'accompagnement du comportement sont mises en place pour certains élèves.

Il y a des élèves qu'on enlève momentanément de la circulation parce qu'ils sont dangereux pour la sécurité des autres et on le dit aux parents. [...] Donc, notre rôle, c'est de les scolariser. Qu'est-ce qu'on va faire maintenant? Ça ébranle un peu les parents, mais ils collaborent énormément après. Cet élève entre et sort par la porte avant de l'école. Il ne dîne pas à la même place que les autres. On fait ça, mais en même temps on l'accompagne et on lui enseigne des habiletés sociales. Avec les parents, on travaille son rôle d'élève. (Directrice d'une école primaire.)

Dans cette école, les techniciennes en éducation spécialisée travaillent en étroite collaboration non seulement avec le personnel enseignant, mais également avec le personnel du service de garde dans le but d'assurer la continuité des interventions auprès des élèves qu'elles accompagnent (dans toutes les sphères de leur vie scolaire : classe, cour de récréation, service de garde).

Dans un autre établissement, une équipe de la commission scolaire vient faire ce type d'intervention quand l'équipe-école juge qu'un élève a besoin d'une rééducation plus soutenue.

Pour les enfants autistes ou qui souffrent d'un handicap de communication, une troisième école a aménagé un local selon la méthode *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* (TEACCH). Le but de cette approche est « de développer l'autonomie de la personne autiste à tous les niveaux et de fournir des stratégies pour la soutenir dans son milieu familial et scolaire, sa communauté ou son environnement social²¹ ».

21. Source : Fédération québécoise de l'autisme, <http://www.autisme.qc.ca/tsa/methodes-educatives-interventions/la-methode-teacch.html>.

C'est un local [local TEACCH] qui permet à l'éducatrice d'aller à un endroit et d'avoir du matériel. L'enfant développe aussi une certaine autonomie face à la routine. C'est très, très routinier. C'est un local où tu peux travailler des choses en individuel. On est tous pour l'intégration de ces jeunes-là dans un groupe, mais il y a certains moments dans la journée où c'est beaucoup plus gagnant d'être en un pour un, de parler fort et d'utiliser le matériel sans déranger le reste du groupe. Notre direction est ouverte par rapport à ça. (Enseignante d'une école primaire.)

Au secondaire et dans quelques écoles primaires consultées, il existe un **local de retrait** où les élèves peuvent aller lorsqu'ils ne sont pas disponibles pour les apprentissages. Une technicienne ou un technicien en éducation spécialisée s'y trouve pour les accompagner (gestion des comportements, problèmes psychosociaux, expulsion de la classe, etc.). Ce local peut également être utilisé en période d'examen pour les élèves qui doivent être dans un local isolé, ce qui n'est pas toujours idéal en présence d'une situation de crise. Soulignons que les services complémentaires jouent un rôle clé dans la mise en place d'un climat positif au sein des écoles. À cet effet, le personnel anime différents programmes d'intervention pour encourager les comportements prosociaux.

Nous présentons ci-après quelques-unes des pratiques adoptées par le personnel des services éducatifs et des services complémentaires des écoles visitées dans l'intention de mieux s'adapter à la diversité des élèves :

- Exemple 1 : les orthopédagogues effectuent, plusieurs fois dans l'année, le dépistage des difficultés conjointement avec les enseignantes, avec le modèle de réponse à l'intervention; les professionnelles réservent du temps de leur tâche pour échanger avec le personnel enseignant (ex. : consultation sur mesure de la psychologue par les enseignantes); le délai entre l'évaluation d'un élève et l'énoncé d'une conclusion (confirmation d'une difficulté persistante) est prolongé pour donner le temps à l'équipe de mettre certaines choses en place et de juger de leur effet sur les capacités de cet élève; l'évaluation des capacités langagières de l'élève est effectuée dans sa langue maternelle avec l'aide d'un interprète.
- Exemple 2 : l'équipe des services complémentaires se rencontre toutes les six semaines; la rééducation spécifique est inscrite dans le plan d'intervention et effectuée en collaboration avec le centre de réadaptation en déficience intellectuelle (CRDI) et le centre de santé et de services sociaux (CSSS); la psychologue vient observer l'élève en classe; la préposée aux élèves handicapés a pour objectif de rendre l'élève autonome rapidement; des « paniers de travail autonome » sont préparés pour les élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA); le personnel enseignant est formé pour les interventions de niveau 1 en lecture partagée enrichie; au préscolaire, l'intervention de niveau 2 est faite auprès des sous-groupes de besoins par le personnel enseignant; des pratiques intensives d'accompagnement du comportement sont mises en œuvre depuis trois ans; une travailleuse sociale se rend à domicile pour rencontrer les parents; pour un même enfant, les interventions portant sur le comportement et celles portant sur le langage et les apprentissages se déroulent distinctement; la durée des périodes d'intervention hors classe a été réduite (25 plutôt que 50 minutes); une journée avec les spécialistes et une autre avec le personnel du service de

garde sont prévues en début d'année pour expliquer les handicaps, les cas particuliers et les façons d'agir suggérées.

- Exemple 3 : l'embauche d'une psychoéducatrice a permis de soutenir et d'outiller le personnel enseignant au regard de la gestion des comportements des élèves.
- Exemple 4 : la formation d'un comité multidisciplinaire a permis de repenser le déploiement des ressources et de définir la notion de succès et de réussite; un projet de local *Oasis* a été élaboré pour les élèves qui, momentanément, ne sont pas disponibles pour les apprentissages et pourraient y être scolarisés le temps de se rétablir (ex. : deuil, dépression).
- Exemple 5 : deux membres du personnel enseignant ont été libérés pour faire le suivi des élèves ayant des besoins particuliers (analyse des dossiers, résumé des outils mis en place pour les accompagner dans leur réussite, portrait de classe).
- Exemple 6 : dépistage effectué conjointement par l'enseignant et l'orthopédagogue pour toute la classe et pour les histoires de cas; utilisation de onze ateliers en maternelle pour mieux connaître les élèves; accueil centralisé de tous les élèves et dépistage des difficultés langagières par l'orthopédagogue; intervention de l'orthopédagogue dans la classe d'accueil.

La réorganisation des services éducatifs et des services complémentaires à l'école *Acadienne*

À l'école *Acadienne*, toutes les tâches ont été examinées pour redéfinir le rôle de chacun. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant régulier est redevenu le premier responsable de tous les élèves de son groupe avec le devoir d'adapter sa pédagogie selon leurs besoins : cliniques, techniques de différenciation, espace plus tranquille, etc. La tâche des chefs de secteur a été modifiée et on les désigne à présent par l'acronyme PAR (personnel à responsabilités additionnelles). Ce sont des enseignantes et des enseignants experts de leur matière (une personne dans chaque champ d'enseignement) qui sont libérés pour une période de 60 minutes par jour, ce qui leur permet d'offrir des services d'appui à l'apprentissage au personnel enseignant de leur secteur. Ce sont des facilitateurs de l'inclusion auprès de leurs pairs. Leurs responsabilités s'apparentent à celles des enseignantes-ressources et des enseignants-ressources au Québec. Quant aux enseignantes-ressources et aux enseignants-ressources de cette école néo-brunswickoise, leur tâche s'est transformée pour devenir l'équivalent de celle des orthopédagogues au Québec. Au départ, ils faisaient des interventions individuelles à l'extérieur de la classe. Maintenant, ils interviennent en classe au profit de tous les élèves.

Ce sont des enseignants qui soutiennent d'autres enseignants. Ils les aident à préparer des scénarios, à faire du coenseignement, pour ce qui concerne tous les élèves et non seulement pour les EHDA. Ils peuvent intervenir dans la classe ou hors de la classe. Ils n'ont pas nécessairement de formation en adaptation scolaire. Selon la définition de la politique 322, l'enseignant-ressource est un enseignant certifié œuvrant dans le système scolaire public pour appuyer les enseignants afin qu'ils développent, appliquent et évaluent des stratégies d'enseignement et, ainsi, assurer le succès de l'élève dans ses apprentissages et enseigner à des élèves individuellement ou en groupe au besoin. (Auteure d'une recherche sur cette école secondaire.)

Enfin, les aides-enseignantes sont des assistantes en éducation. Elles ont une 10^e ou une 11^e année scolaire. Auparavant, elles étaient assises en classe avec le jeune ou l'aidaient à l'extérieur de la classe. Les enseignantes et les enseignants ne parlaient jamais à l'assistante, car ils ne connaissaient pas le jeune.

Là, on est impliqué à 100 % et on échange avec l'enseignant sur notre jeune. On nous reconnaît cette compétence. On échange même avec l'enseignant-ressource, qui nous demande notre avis. On peut lire le dossier de l'élève. On assiste aux conférences de l'école. On parle avec l'enseignant des stratégies qu'on utilise avec l'élève. (Aide-enseignante d'une école secondaire.)

Maintenant, avec l'inclusion, on reconnaît de plus en plus l'expertise des aides-enseignantes, qui échangent avec les enseignants-ressources et les enseignantes-ressources au sujet des stratégies à mettre en place pour aider le jeune.

5.3.2 L'allocation des ressources

L'**allocation des ressources spécialisées** est un défi auquel toutes les écoles consultées doivent faire face. Les ratios sont souvent calculés en fonction du nombre d'élèves, alors que les besoins sont différents d'un milieu à un autre. Or, la flexibilité et la disponibilité du soutien sont déterminantes dans la prise en compte quotidienne de la diversité des élèves.

Les propos recueillis auprès du personnel enseignant montrent que la situation est loin d'être idéale. Par exemple, faute de ressources suffisantes, le soutien est axé sur les matières de base, alors que les besoins de certains élèves sont grands dans toutes les matières. Le personnel professionnel (psychologue ou orthophoniste) n'a pas ou a trop peu de temps pour observer les élèves en classe, alors que les informations rassemblées permettent d'adapter les interventions aux

besoins qui s'expriment dans ce contexte. Les services d'orthopédagogie sont plus rares à l'enseignement secondaire, alors que de plus en plus d'élèves présentant des troubles d'apprentissage sont en mesure de poursuivre leur cheminement scolaire avec succès au secondaire pour autant que les mesures d'aide mises en place au primaire se poursuivent. Les acteurs rencontrés mentionnent aussi l'absence d'ergothérapeutes et de services en matière de santé mentale, alors que les besoins à cet égard sont de plus en plus présents dans leurs écoles. De plus, le roulement des ressources spécialisées rend difficile l'arrimage avec les enseignantes et les enseignants. C'est pourquoi le temps de concertation, que nous avons abordé dans la section portant sur les pratiques de gestion, est essentiel. On constate également que les compressions budgétaires des dernières années ont eu pour conséquence de réduire le nombre d'heures de présence de l'éducatrice spécialisée auprès des élèves.

Dans la plupart des écoles visitées, surtout au primaire, les membres de l'équipe-école se **partagent les ressources sur une base consensuelle**. Des ajustements sont apportés tout au long de l'année en fonction des besoins des élèves ainsi que des enseignantes et des enseignants. Dans plusieurs écoles primaires, on insiste sur le fait que les ressources sont réparties selon les besoins exprimés avec une « vision école » et non une « vision compartimentée » et « selon les besoins plutôt qu'une distribution égale entre les classes ». Ainsi, une enseignante renoncera à des heures au profit d'une collègue qui est dans une situation plus délicate que la sienne. On sent dans ces écoles un travail collectif où l'équipe a une vision d'ensemble des services et accepte, dans certains cas, de s'appuyer sur ce qui a été mis en place auparavant et de faire confiance à l'autonomie développée par l'élève.

Dans ma classe, j'ai 21 élèves. J'en ai 4 à l'ordinateur, 2 d'inclus et quelques troubles électriques [comportements imprévisibles] du comportement, mais j'ai zéro éducation spécialisée. Je n'ai que deux heures d'orthopédagogie. Ma croyance a été de dire qu'il y a eu tellement de choses de faites avant que, maintenant, c'est à moi de récupérer ça et de faire confiance à l'élève. (Enseignante de 6^e année au primaire.)

Ces situations d'entraide et de partage sont nécessaires, mais en aucun cas elles ne peuvent remplacer la présence de ressources spécialisées. Actuellement, il semble que cette présence soit insuffisante et menacée dans plusieurs milieux scolaires.

5.4 DU CÔTÉ DE L'ÉQUIPE-ÉCOLE

La connaissance et le suivi des élèves sont soutenus à la fois par des pratiques de gestion, de collaboration, d'enseignement et d'évaluation. Dans toutes les écoles visitées, il s'agit d'un élément central pour ce qui est d'adapter les interventions, d'offrir des interventions cohérentes par rapport à la vision commune et de susciter l'engagement de chacun. Cette responsabilité partagée se traduit par un souci d'accroître sa connaissance des élèves et de leurs besoins.

Cette section traite donc de pratiques qui concernent l'ensemble des acteurs de l'école, soit le personnel de direction, le personnel enseignant ainsi que le personnel des services éducatifs et des services complémentaires. Il s'agit de mécanismes de suivi qui permettent de connaître l'élève et de l'accompagner durant son cheminement scolaire.

Plusieurs actions sont mises en œuvre à différents moments du cheminement de l'élève. La figure suivante présente quelques-unes des initiatives mentionnées.

FIGURE 3

QUELQUES EXEMPLES D'ACTIONS PERMETTANT DE CONNAÎTRE ET DE SUIVRE LES ÉLÈVES

EN AMONT

- Le plan de transition aux différentes étapes de la scolarité
- La journée portes ouvertes
- L'accueil personnalisé en juin
- Un rituel d'accueil en début d'année avec le titulaire de l'année précédente
- L'utilisation du guide *Transition harmonieuse* pour le passage du centre de la petite enfance à la maternelle
- Le tutorat pour le passage de la maternelle à la 1^{re} année
- L'animation, par un enseignant de science d'une école secondaire, d'activités scientifiques dans les classes de 6^e année des écoles du bassin de recrutement
- Le rituel de fin du primaire
- La consultation du dossier de l'élève (et l'établissement de son portrait)

À L'ÉCOLE

- Le portrait de classe
- Le portrait de l'élève
- Le plan d'action (un plan d'intervention moins officiel qui est utilisé pour des difficultés plus passagères ou comme première étape)
- Le plan de service, qui implique tous les acteurs intervenant auprès de l'élève
- Le plan d'intervention, qui se veut précis et rigoureux et repose sur une démarche préalable de réflexion et d'évaluation des besoins et des capacités de l'élève
- Des prises de données régulières pour suivre le cheminement scolaire de l'élève
- Des activités de dépistage
- Le tutorat pour échanger avec l'élève tout au long de l'année scolaire

EN AVAL

- Le plan de transition école-vie active
- Un appel téléphonique aux élèves décrocheurs et une offre d'accompagnement
- Des activités parascolaires au-delà des heures de fréquentation scolaire
- Des liens avec différents organismes de la communauté pour répondre aux besoins des élèves qui dépassent les compétences de l'école

Il n'est pas possible de détailler tous ces moyens. Toutefois, le Conseil juge pertinent de se pencher sur quelques-uns d'entre eux, soit ceux sur lesquels les acteurs rencontrés se sont davantage exprimés.

Des activités qui facilitent les transitions

Les écoles secondaires ont mis en place plusieurs mécanismes différents pour faciliter la **transition primaire-secondaire**. Dans l'une, la direction responsable du 1^{er} cycle rencontre toutes les directions des écoles primaires du bassin pour recevoir le dossier de chaque élève et les plans d'intervention. Dans une autre, une programmation mensuelle permet de s'assurer que les choses se déroulent le mieux possible (visiter l'école secondaire, voir les classes, rencontrer les enseignantes et les enseignants, leur parler). Dans une troisième école, l'arrimage entre le primaire et le secondaire repose sur un plan de transition avec des objectifs spécifiques. Les ressources professionnelles qui accompagnent les élèves au secondaire sont les mêmes qu'au primaire de sorte qu'elles représentent des figures stables pour eux et leurs parents. Le plan de transition comporte des rencontres fréquentes avec les parents, des visites individuelles à l'école et des stages d'un jour à l'école. À la mi-mars, le plan d'intervention du primaire pour les élèves ayant de grands besoins se teinte d'objectifs de transition vers le secondaire. À la rentrée suivante, ils deviennent les objectifs du plan d'intervention au secondaire. De plus, les professionnelles ont élaboré des outils

d'observation par rapport aux compétences transversales concernant les élèves en transition. Les enseignantes et les enseignants ont accès à des outils pour tous les élèves avec le guide de transition, le portrait de l'élève à la fin du primaire et les facteurs de protection et de risque.

Le portrait de classe

Le **portrait de classe** est utilisé dans toutes les écoles primaires visitées. Il est basé sur l'analyse des résultats des élèves de chacune des classes. C'est à partir de ce portrait que les écoles primaires consultées déterminent les élèves à risque ainsi que les besoins des autres élèves. Cette démarche effectuée au regard de chaque enseignante est toujours réinvestie lors des rencontres en communauté d'apprentissage professionnelle ou avec la direction pour ajuster l'enseignement, mais surtout l'allocation des ressources.

À l'école **Résiliente**, un outil de suivi a été développé pour suivre la réussite de chacun des élèves : absentéisme, matières en échec, problèmes à souligner. Tout le personnel y contribue. Les cas problématiques sont discutés lors des rencontres de secteur (toutes les deux semaines). Le suivi est assuré par la direction et les professionnels. La mise à jour se fait avec l'enseignant tuteur, les parents et l'élève. Les mémos sont utilisés pour ajouter de l'information quotidiennement au besoin. L'accès aux différentes rubriques est adapté selon le niveau de confidentialité des informations. Ce portrait est précieux pour la direction qui assure le suivi de l'élève, car elle a accès à toute l'information le concernant en tout temps.

À chaque bulletin (trois fois par année), la direction tient une rencontre avec l'enseignante où elle fait le suivi de résultats, avec l'orthopédagogue et l'éducatrice. Durant cette rencontre, l'enseignante discute de chacun de ses élèves. Avec ces informations, la direction bâtit un document pour être capable de suivre chaque élève. Les enseignantes apprécient beaucoup cette rencontre. Elle leur permet de discuter des élèves [de ceux qui vont moins bien et de ceux qui vont bien] et ça donne à la direction une vision globale de l'école. Les enseignantes se disent : « On est écoutées, on sait où on s'en va et on sait qu'on n'est pas toutes seules. » (Directrice d'une école primaire.)

Des **portraits de classe** basés sur l'analyse des résultats des élèves sont aussi utilisés dans les écoles secondaires.

Quant à l'école, elle suit de près chaque élève, non seulement lorsqu'il est dans ses murs, mais également lorsqu'il quitte l'école. Je sais tout, pas juste ses notes et ses résultats. Je sais à quel club il participe, qui travaille dans le dossier, quels sont ses intérêts, ses absences, le plan d'intervention. Avec ça, on peut voir ce qui se passe avant qu'il décroche. (Direction d'une école secondaire.)

Le tutorat au secondaire

AU SECONDAIRE, où la pratique du tituliariat est exceptionnelle, chaque élève a un **tuteur**. Toutefois, cette pratique de suivi est plus ou moins efficace selon l'école consultée. Dans une école où le groupe de tutorat est formé exclusivement pour la période de suivi, les élèves ont rapporté ne pas avoir de sentiment d'appartenance à ce groupe. Pendant cette période, la tutrice ou le tuteur fait un entretien individuel avec les élèves qui ont des besoins particuliers et les autres jeunes effectuent du travail personnel ou sont libres de choisir leur activité. À l'inverse, dans une autre école secondaire, la période de tutorat est quotidienne et couvre les 20 premières minutes de la journée. Dans la plupart des écoles secondaires, le tuteur assiste à l'élaboration du plan d'intervention avec

la direction et le parent. C'est lui qui assure le suivi avec les autres enseignants pour la mise à jour ou l'arrêt du plan d'intervention, par exemple.

Le plan d'intervention

Dans l'ensemble des écoles primaires ordinaires consultées, le **plan d'intervention** est le fruit d'une démarche collaborative. Il repose sur une démarche préalable d'analyse des résultats menée principalement par l'enseignant. Celui-ci précise toutes les interventions effectuées auprès de l'élève auparavant. Ensuite, des discussions sont menées en équipe multidisciplinaire pour déterminer les besoins de chacune des classes.

Le plan d'intervention s'inscrit dans une suite logique de choses. L'enseignante est inquiète pour un élève. On va mettre en place un plan avec l'orthopédagogue. Si, malgré ça, il résiste [c'est-à-dire que l'intervention n'a pas l'effet escompté], il bénéficie d'interventions de niveau 3. Alors, on constate qu'on a besoin d'un plan d'action concerté, on va s'asseoir et on va élaborer le plan d'intervention. (Directrice d'une école primaire.)

Plusieurs écoles sont à la recherche d'outils de communication des plans d'intervention non seulement pour faciliter la circulation de l'information entre les différentes personnes concernées, mais également pour alléger le processus d'élaboration jugé lourd et très officiel. Ainsi, au primaire, certaines écoles expérimentent :

- la préparation d'une feuille de route pour les spécialistes et les membres du personnel du service de garde;
- la réalisation de capsules vidéo pour présenter les plans d'intervention aux spécialistes et aux membres du personnel de service de garde en début d'année;
- la rédaction d'une grille-résumé;
- l'envoi de courriels pour informer des adaptations apportées en cours d'année;
- l'utilisation de la version électronique du plan d'intervention pour faciliter sa consultation par tous;
- l'analyse des dossiers et la préparation de résumés par l'enseignante-ressource ou l'enseignant-ressource.

Au secondaire, le plan d'intervention est plus **difficile à soutenir pour les enseignants** en raison du nombre de plans que cela représente compte tenu du nombre de groupes auxquels chacun enseigne.

Souvent, on en a tellement qu'on perd le fil. On n'est pas efficace dans la gestion des plans parce qu'on en a tellement qu'on finit par regarder ça et qu'on dit : « Ça ne sert à rien. » (Enseignant d'une école secondaire.)

Afin de pallier cette difficulté, les écoles secondaires consultées ont élaboré des **documents synthèses** qui résument les plans d'intervention, les diagnostics, les interventions et les adaptations suggérés pour les élèves d'un groupe. Ces documents peuvent être préparés pour un élève seulement (portfolio) ou pour plusieurs élèves. Dans une école, l'enseignante-ressource prépare une grille qui résume le plan d'intervention des élèves de chaque groupe-classe en précisant les mesures d'aide technologique auxquelles ils ont droit. Dans une autre, l'enseignante-ressource rédige un

résumé des évaluations diagnostiques, des interventions et des adaptations antérieures à partir du dossier de l'élève. Cette fiche synthèse peut être remise aux enseignants dès le mois d'août. En cours d'année, elle fait la lecture des rapports d'évaluation (orthophonie, neuropsychologie, etc.), en fait un résumé et l'envoie aux enseignantes et aux enseignants concernés. Plusieurs écoles secondaires cherchent à responsabiliser davantage l'élève. Par exemple, un enseignant du programme de formation à l'emploi rédige un aide-mémoire et signe un contrat avec l'élève pour la mise en œuvre de son plan d'intervention.

Le **plan d'intervention** n'est pas toujours porté par la même personne. Il s'agit d'une **responsabilité partagée** entre les enseignants, la direction et le personnel des services complémentaires. Par exemple, dans une école primaire, la direction se charge des dossiers particuliers. Le personnel des services complémentaires chapeaute la majorité des plans d'intervention, mais la direction l'accompagne pour tout ce qui précède le plan et demeure présente lorsque c'est nécessaire. Dans une école secondaire, ce sont l'enseignante-ressource et cinq enseignants qui chapeautent les plans d'intervention avec l'aide de la direction, qui cible chaque plan d'intervention. Dans une autre, la direction est tenue d'être présente à toutes les étapes d'élaboration du plan d'intervention et le tuteur est également sollicité. Dans une école primaire, le volet comportemental du plan est supervisé par l'enseignante et la psychoéducatrice, alors que le volet scolaire est supervisé par l'orthopédagogue. Cette responsabilité partagée témoigne aussi d'une volonté de mettre à contribution le plus possible les personnes concernées par le plan d'intervention afin que ce dernier soit vivant, évolutif et utile. En effet, c'est aussi un outil qui favorise le partenariat entre l'école et la famille.

Le plan d'intervention est un levier. Il doit pouvoir être utilisé au quotidien. Chaque enseignante a un cartable avec les plans de tous les élèves de sa classe. Les spécialistes ont aussi une copie de tous les plans d'intervention. La rencontre entre l'enseignante et l'orthopédagogue au cycle de neuf jours permet aussi que le plan demeure vivant. C'est un choix de gestionnaire. C'est certain que ce sont des démarches qui coûtent cher, mais on voit le résultat parce que le plan ne meurt pas. C'est aussi un outil intéressant avec les parents; ils sont au courant de tout. (Directrice d'une école primaire.)

Le partenariat avec les parents est aussi soutenu par leur implication dans l'élaboration et le suivi du plan d'intervention au primaire et au secondaire. Les parents sont au courant de ce que l'école travaille avec leur enfant. Le plan d'intervention est un outil intéressant pour assurer l'implication des parents parce qu'il est préparé avec eux.

Les parents ont parfois peur d'un plan d'intervention, mais, chaque fois qu'ils ressortent de là, ils sont contents parce qu'on a trouvé les forces du jeune, on leur a demandé conseil, ce qu'ils font à la maison qui marche [...]. Ça fait peur, mais en général ils sortent contents. (Orthopédagogue d'une école primaire.)

Étonnamment, les écoles rapportent que cette implication est loin d'être généralisée puisque certains parents d'élèves qui arrivent d'ailleurs rapportent n'avoir jamais été sollicités pour les versions antérieures du plan d'intervention de leur enfant, sinon pour les signer.

5.5 DU CÔTÉ DES PRATIQUES DE PARTENARIAT

Les personnes rencontrées dans le cadre de cette étude de cas se sont davantage exprimées sur leurs pratiques professionnelles en lien avec leurs activités dans l'école que sur leurs pratiques de partenariat. Comme le Conseil s'intéressait particulièrement à ce qui se passait dans la classe et l'école, ceci pourrait expliquer cela. De plus, le processus de mobilisation au sein de l'école et de son personnel requiert beaucoup d'énergie. Il est possible que les changements apportés aux pratiques de partenariat se produisent plus tardivement, à moins que la communication avec les parents ou les organismes de la communauté soit rapidement reconnue comme un élément auquel travailler en priorité, comme cela a été le cas pour l'école Internationale. Cependant, plusieurs écoles ont désigné l'amélioration de la relation école-famille-communauté comme la prochaine action à entreprendre.

5.5.1 Une mise à contribution des parents qui se transforme après l'analyse des besoins et des capacités de l'enfant ou du jeune et un portrait du milieu

À l'exception de trois écoles primaires, les changements apportés aux pratiques ont peu touché le partenariat avec les parents. Toutefois, les écoles visitées nous ont fait part de plusieurs éléments et préoccupations en lien avec leur relation avec les familles des élèves.

D'abord, toutes les écoles sont ouvertes à la présence des parents et adoptent majoritairement une **approche qui se veut positive et respectueuse**. Cette collaboration avec les parents est plus étroite au sein des écoles primaires. En effet, les écoles secondaires multiplient les sources d'information, mais la présence des parents au sein de l'établissement reste plus ténue. Dans une école primaire, une enseignante a mentionné qu'elle fait un appel positif à la maison chaque vendredi. Cet appel est fait en classe devant les autres élèves. Elle explique aux parents les raisons pour lesquelles leur enfant a été élu élève de la semaine. Ce geste est très significatif tant pour les élèves que pour les parents, à tel point que certains enfants refusent que le message téléphonique soit effacé. Dans une autre école primaire, une fête est organisée pour la présentation du portfolio des élèves et les parents sont invités à célébrer les réussites des élèves. Pour faciliter la participation à la rencontre de remise du bulletin, la travailleuse sociale offre le covoiturage aux parents qui habitent à une certaine distance de l'école, comme c'est le cas de plusieurs familles des Premières Nations. Une école secondaire a également amélioré ses communications avec les parents en envoyant un communiqué mensuel. Cette école utilise également un logiciel d'appel téléphonique pour transmettre certaines informations générales. De plus, elle recourt fréquemment aux appels personnalisés pour informer les parents du cheminement de leur jeune.

Les écoles consultées rapportent aussi des **pratiques qui visent l'accompagnement** des parents dans l'exercice de certaines de leurs responsabilités : soutenir les apprentissages de leurs enfants qui se font à l'extérieur de l'école, répondre aux attentes de celle-ci, faire des démarches pour un enfant qui éprouve des difficultés. Certains parents ont aussi besoin de se faire rassurer. Dans une école primaire, la travailleuse sociale se déplace à domicile pour montrer aux parents comment aider leur enfant dans ses devoirs et leçons. Dans une autre, on envoie régulièrement des messages aux parents pour les aviser de ce que leur enfant fait à l'école et les informer de la manière dont ils

peuvent l'aider à réinvestir ces apprentissages à la maison. Dans une troisième, avant d'envoyer un premier livret de lecture à la maison, on invite les parents à l'école pour leur expliquer comment cela fonctionne. « On ne met pas le parent dans une situation où il ne sera vraiment pas bien. » On fait de même pour présenter la démarche d'« encadrement par privilèges ».

De plus, les écoles primaires consultées **ouvrent leurs portes** pour que les parents viennent en classe et participent aux activités d'apprentissage des élèves. À cet égard, l'école **Engagée** regorge d'initiatives (voir l'encadré). Dans une autre école primaire, la direction et l'enseignante ont accepté qu'un père vienne en classe tous les jours de 8 h à 10 h, le temps que son enfant, qui a tendance à se désorganiser dans les situations stressantes (élève réfugié), se sente suffisamment en sécurité à l'école.

Une école primaire a apporté un grand nombre de changements dans ses pratiques de partenariat avec les parents. Elle a d'ailleurs fait de la participation des parents aux activités de l'école une cible de sa convention de gestion et de réussite éducative. Elle les rencontre systématiquement avant d'élaborer un plan d'intervention et ils sont invités à parler en premier de leur enfant. Les modalités de rencontre ont été assouplies pour s'adapter à leurs besoins (libération du personnel enseignant, durée non limitée, présence d'un interprète au besoin).

L'école **Engagée** se démarque par ses pratiques de partenariat. « Ici, c'est portes ouvertes toute l'année. »

Les parents sont très présents dans l'école. Ils participent en grand nombre aux réunions où ils sont conviés et aux activités bénévoles (lecture en classe, jeux savants, présentation de leurs métiers, aménagement de la bibliothèque, ouverture et gestion d'un comptoir vestimentaire, etc.). L'école entretient également des partenariats avec la communauté (bibliothèque ouverte pour la communauté, expositions de peinture dans un restaurant, etc.) et le réseau de la santé (hygiéniste dentaire en classe, maman psychologue en classe, centre de pédiatrie sociale, Direction de la protection de la jeunesse [DPJ], centre local de services communautaires [CLSC]).

De l'avis de tous les milieux, ce partenariat avec les parents est à parfaire.

5.5.2 Un partenariat perfectible avec le réseau de la santé et des services sociaux

Les écoles visitées témoignent de relations parfois difficiles avec le réseau de la santé en raison des approches et des visions très différentes concernant les problèmes rencontrés avec les élèves qui ont des besoins particuliers (ex : conseils peu applicables en classe ou dans un contexte de groupe). Mais on observe l'émergence d'une vision davantage centrée sur la famille et l'environnement qu'exclusivement sur l'enfant. Cela n'empêche pas certaines écoles d'avoir de nombreuses collaborations avec les services de protection de la jeunesse, les centres locaux de services communautaires (CLSC) et les centres de réadaptation.

Dans une école primaire, ce partenariat permet l'offre d'ateliers portant sur l'hygiène et la sexualité par une infirmière du centre de santé et de services sociaux (CSSS). Dans une autre, on se soucie de repérer les élèves qui passent à travers les mailles du filet et qui ne sont pas soutenus par leurs parents ou un organisme.

Dans une école secondaire, le service de police ainsi que les centres communautaires et de santé sensibilisent les élèves aux risques de la drogue, aux gangs de rue ou à la cyberintimidation et

offrent des formations sur la sexualité. Au Nouveau-Brunswick, plusieurs services ne relèvent plus du système d'éducation. Par contre, ils sont offerts directement dans l'école. C'est le cas de ceux offerts par les travailleurs sociaux et des services à la famille et de santé mentale. Enfin, dans une autre école secondaire, des intervenants du réseau de la santé viennent en classe (avec le consentement des parents), ce qui leur permet d'observer l'enfant en contexte scolaire.

5.5.3 Des partenariats avec le milieu du travail et la communauté à géométrie variable

Les milieux de travail sont mis à contribution au moment de la transition école-vie active. Ainsi, au secondaire, le partenariat avec le milieu du travail s'est développé principalement en lien avec les programmes de préparation à l'emploi. Selon les écoles consultées, un nombre plus ou moins grand de démarches sont entreprises dans le but de faire connaître ces parcours aux employeurs de la région et de trouver des milieux de stage. Une des directrices du secondaire est très impliquée dans la promotion de ces parcours. Actuellement, c'est elle qui assure la responsabilité du suivi pour tous les stages, le temps de consolider les collaborations avec les employeurs de la région. Dans une autre école secondaire, on note un désir d'innover pour favoriser l'employabilité d'un élève, à travers les parcours de formation préparatoire au travail, en créant des parcours plus personnalisés.

Au regard du partenariat avec la communauté, les pratiques des écoles ordinaires consultées se distinguent les unes des autres. Certaines tiennent des **comptoirs vestimentaires et alimentaires**. D'autres écoles (primaires et secondaires) offrent plusieurs **activités parascolaires** à moindre coût. Dans d'autres encore, la communauté est à la fois mise à contribution et nourrie dans la mesure où les écoles offrent aux jeunes beaucoup d'occasions d'implication, notamment par le bénévolat. « Nous avons des jeunes qui font du bénévolat avec les aînés. » Les

À l'école **Anglophone**, le partenariat avec les parents et la communauté est omniprésent. L'école offre aux élèves plusieurs possibilités d'implication au sein de la communauté, notamment par le bénévolat. Des projets mettant à contribution des partenaires de la communauté sont actifs. Par exemple, un programme offre une activité aux jeunes en difficulté un vendredi sur deux. Les autres jeunes sont invités à participer à ce programme à titre de bénévoles. L'école organise aussi des activités le samedi, où des jeunes du primaire viennent travailler avec des jeunes du secondaire. L'école est un *Community Learning Center* (CLC) pour la communauté anglophone. Le rôle des ces centres est double : favoriser la persévérance scolaire et contribuer à la vitalité de la communauté.

écoles invitent les membres de la communauté à participer à des événements ou à utiliser leurs infrastructures, ce qui offre de multiples occasions de développer les liens entre les jeunes et les services communautaires. Par ailleurs, plusieurs écoles participent à la table de concertation de leur quartier. Cela permet à la direction d'entretenir des liens avec les différentes personnes et ressources du milieu.

6 EN GUISE DE CONCLUSION : CONSEILS, ÉLÉMENTS CLÉS OU PREMIERS GESTES À POSER SELON LES PERSONNES RENCONTRÉES

La dernière question de l'entrevue invitait les participantes et les participants à formuler des conseils et à indiquer des éléments clés ou les premiers gestes à poser pour une école qui voudrait se mobiliser pour mieux s'adapter à la diversité des élèves, dans une perspective de réussite pour tous. Les réponses obtenues font écho aux constats généraux présentés précédemment.

Le **temps** est sans conteste l'élément le plus souvent mentionné par les acteurs rencontrés, quelle que soit leur fonction. Il est essentiel pour se rencontrer et réfléchir ensemble, trouver des solutions, les mettre en œuvre, les évaluer et ajuster ses pratiques. Il importe aussi de se donner du temps pour apprécier le changement et de ne pas essayer de tout faire en même temps. La théorie des petits pas recueille l'adhésion de tous. Après tout, comme le dit une enseignante, « un éléphant, ça se mange une bouchée à la fois ». Ce temps jugé précieux favorise le partage sur les pratiques pédagogiques gagnantes ou sur les outils pédagogiques. Pour le personnel enseignant, les échanges et la communication avec les pairs sont à privilégier. Plusieurs apprécieraient d'aller voir ce qui se passe ailleurs, ce qui a été mis en place avec succès dans d'autres écoles.

Une **vision partagée** (claire et affirmée) de la réussite qui rassemble toute l'équipe est aussi porteuse. À l'issue d'une réflexion collective sur la notion de succès et de réussite, on prend conscience que, dans un système scolaire inclusif, **tous les élèves ne réussissent pas de la même façon** et que les attentes peuvent être différentes d'un jeune à l'autre. Tous n'iront pas au collégial, tous ne souhaiteront pas poursuivre des études postsecondaires et, pour certains élèves, la réussite ne se traduira pas par l'obtention d'un diplôme. Pour composer avec cette réussite pour tous, il faut se pencher sur les pratiques qui permettent non seulement la différenciation de l'enseignement, mais également la différenciation des parcours de formation. Il est nécessaire de modifier les structures et les horaires pour que l'école s'adapte à la diversité des élèves.

La **connaissance des élèves** est un autre élément clé formulé par l'ensemble des acteurs rencontrés. Pour cela, un portrait précis est très utile. Les communautés d'apprentissage, qui permettent d'échanger sur les forces des élèves et leurs défis, conjuguées aux données recueillies sur les apprentissages dans le cadre de la démarche de réponse à l'intervention, s'avèrent des moyens de choix qui aident à mieux connaître les élèves. De plus, certaines écoles réussissent à impliquer les parents dans leur processus de concertation multidisciplinaire. Toutefois, cela reste un défi pour la plupart d'entre elles.

Il importe d'instaurer un **climat favorable** non seulement aux échanges et au travail d'équipe, mais également à la prise de risques, à l'expérimentation et à la recherche de solutions « en dehors de la boîte ». De l'avis de plusieurs, il faut oser repousser les limites et se permettre de faire différemment. Pour cela, la qualité des relations et l'implication de tous sont considérées comme des éléments essentiels. Cela passe par l'écoute et le respect du point de vue de chacun : élève, membre du personnel, parent.

Le **leadership pédagogique**, à la fois participatif et partagé, est rapporté dans tous les milieux comme un levier central permettant de maintenir le cap et de soutenir la mobilisation en éliminant

les obstacles. Ce leadership doit s'appuyer sur une relation de confiance. Il a été question de qualité de la relation, d'écoute, de compréhension, de communication, d'intelligence émotionnelle et de soutien.

On doit veiller cependant à **bien préparer le changement**. En premier lieu, il importe d'impliquer le personnel dans la prise de décisions (éviter le « mur à mur ») et de le préparer au changement en donnant de l'information sur des expériences réussies, des formations, du soutien et un accompagnement. Pratiquement toutes les directions d'école ont fait appel à des chercheurs et à des ressources externes pour accompagner l'équipe dans son processus de changement et l'aider à résoudre les problèmes qu'elle rencontre. L'accompagnement du personnel enseignant par la direction et le personnel professionnel est également jugé essentiel. Au-delà de la volonté de développer le plein potentiel de chaque élève – qui est présente dans tous les milieux –, il faut réunir les conditions favorables et savoir « comment faire » pour concrétiser les visées inclusives du système dans le quotidien de la pratique.

En second lieu, il importe d'intensifier les canaux de **communication** et de transmission de l'information, ne serait-ce que pour assurer le suivi des élèves et de leur plan d'intervention. Le **travail d'équipe** est très important. Nous l'avons vu avec les communautés d'apprentissage professionnelles, mais les écoles consultées se sont dotées d'une variété de comités afin de faciliter le travail d'équipe, l'échange d'information et le développement professionnel.

La **stabilité du personnel** enseignant et professionnel est aussi mentionnée dans les écoles consultées. Le roulement rend difficile une réponse adéquate aux besoins des élèves et tout le monde y perd. Si chaque école a vu un certain nombre d'enseignants quitter durant le processus de changement, ceux qui restent sont engagés. Ils éprouvent un fort sentiment d'appartenance qui se développe avec le temps.

Enfin, l'**ouverture au changement et à la diversité** des élèves est essentielle pour l'adaptation à la diversité des apprenants. D'ailleurs, le mot *ouverture* est celui qui a été prononcé le plus souvent par les personnes rencontrées en entrevue lorsqu'on leur a demandé de qualifier la mobilisation de leur milieu au regard de la prise en compte de la diversité des élèves²².

Pour tenir compte avec succès de la diversité des apprenants, il est nécessaire d'insuffler davantage de souplesse dans le système scolaire. Ces écoles, chacune à leur façon, s'y sont employées.

22. Voir le nuage de mots à l'annexe V.

ANNEXE I

AVIS DE RECHERCHE

ÉCOLES MOBILISÉES POUR TENIR COMPTE DE LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES, DANS UNE PERSPECTIVE DE RÉUSSITE POUR TOUS

Dans le cadre de ses travaux en cours sur l'avis [Pour une école riche de tous ses élèves :] *s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*, le Conseil supérieur de l'éducation¹ est à la recherche d'écoles mobilisées au regard de la prise en compte de la diversité des élèves, dans une perspective de réussite pour tous.

Quelques précisions sur le contexte de cette consultation

Objet

Le Conseil supérieur de l'éducation réalise une étude exploratoire sur différentes expériences qui ont permis de concrétiser les visées inclusives de l'école en s'adaptant à la diversité des élèves, dans une perspective de réussite pour tous. Il s'agit, par l'entremise d'une étude de cas, de dépeindre des exemples concrets d'écoles qui se sont mobilisées pour tenir compte de la diversité des élèves, soit des « histoires d'amélioration et de réussite ». La collecte de données dans les milieux retenus sera réalisée au cours de l'automne 2015 et de l'hiver 2016.

Problématique

La problématique de l'adaptation concrète de l'école à la diversité des élèves **dans le but d'amener chaque élève à développer son plein potentiel** est l'axe principal de l'avis en cours d'élaboration.

Les orientations et les encadrements du système scolaire misent sur l'adaptation de l'école aux besoins des élèves, notamment en considérant l'intégration en classe ordinaire comme étant la voie privilégiée pour tous les élèves, y compris les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA)². Pourtant, cette visée continue de rencontrer des obstacles importants et de poser des défis particuliers dans sa mise en œuvre au sein des établissements scolaires. Le contexte actuel, où la diversité grandissante des élèves se conjugue avec des moyens limités, rend la situation encore plus difficile et exige d'adapter les pratiques d'enseignement, d'évaluation, de gestion et de partenariat.

De nombreuses raisons requièrent qu'on innove :

- pour éviter que l'école ne génère des exclus (en s'attaquant aux processus qui engendrent les échecs et produisent des difficultés d'apprentissage et d'adaptation avant, pendant et après l'école);
- pour permettre aux élèves de développer leur plein potentiel;
- pour reconnaître la réussite éducative au-delà de la réussite scolaire et, ainsi, concrétiser une réelle diversité des voies de réussite;
- pour contrer le décrochage scolaire;
- pour utiliser de façon optimale les ressources humaines, financières et autres.

Certains milieux ont déjà innové à cet égard. Comment s'y sont-ils pris alors qu'ils évoluent dans le même cadre législatif, organisationnel et budgétaire que tous les autres?

On trouve peu de traces de ces initiatives dans la littérature scientifique et lorsqu'il y en a, celles-ci ne nous informent pas sur le processus qui a mené à leur mise en œuvre. La consultation permettra d'aborder ces aspects.

Objectif

L'objectif de la consultation est donc de documenter l'expérience d'écoles qui se sont mobilisées pour tenir compte de la diversité des élèves et de dégager les conditions et les leviers qui favorisent l'émergence de ces initiatives en examinant différents cas.

1. Le Conseil supérieur de l'éducation, un organisme gouvernemental autonome institué comme lieu privilégié de réflexion, a le mandat de conseiller le ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche sur toute question relative à l'éducation.

2. Ministère de l'Éducation (1999), *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Le Ministère, 37 p.

Écoles mobilisées qui se distinguent

Deux critères de sélection des milieux (les milieux proposés doivent répondre à ces deux critères)

1. *Un premier critère* : UNE ÉCOLE qui s'adapte avec succès à la diversité des élèves, ce qui signifie :
 - un établissement scolaire RECONNU DANS SON MILIEU pour la qualité de son adaptation à la diversité des élèves **dans une perspective de réussite pour tous**; un milieu où **cette responsabilité est partagée par les différents acteurs**;
 - un milieu scolaire **préoccupé par la prévention des difficultés** (interventions en amont) et offrant une **réponse collective** qui lui permet de répondre aux besoins individuels.
2. *Un deuxième critère* : un milieu scolaire dont l'initiative EXISTE DEPUIS PLUSIEURS ANNÉES :
 - pour que les acteurs puissent décrire le processus de changement (vers une école qui s'adapte davantage à la diversité des élèves), les conditions requises, les leviers et les obstacles. Ce processus est au cœur de ce que nous cherchons;
 - pour qu'on soit en mesure d'observer les effets, à moyen et à long terme, sur les élèves et sur le personnel enseignant et non enseignant (ex. : changements dans les pratiques).

ou

expériences particulières dignes d'attention

Le Conseil est également intéressé par toute initiative en termes d'adaptation à la diversité des élèves au sein des écoles québécoises. En effet, si un nombre limité de cas tentent de documenter les initiatives au sein d'écoles ordinaires afin de décrire toute la complexité du système, il ne faut pas négliger les expériences plus modestes qui ont un potentiel de changement.

Par conséquent, si vous connaissez des équipes, des duos ou des enseignantes et des enseignants particulièrement inspirants à cet égard, n'hésitez pas à nous en faire part.

Pour nous faire part d'une école mobilisée ou d'une expérience particulière,

utilisez la **fiche de présentation de l'initiative** ci-jointe.

Pour tout renseignement complémentaire au sujet de cette consultation, n'hésitez pas à communiquer avec nous :

Caroline Gaudreault, agente de recherche (tél. : 418 643-9991,
caroline.gaudreault@cse.gouv.qc.ca)

ou Catherine Lebossé, coordonnatrice (tél. : 418 643-9991, catherine.lebosse@cse.gouv.qc.ca).

ANNEXE II

GUIDE DE DISCUSSION

MILIEUX SCOLAIRES QUI SE SONT MOBILISÉS pour mieux tenir compte de la diversité des élèves dans une perspective de réussite pour tous

PRÉAMBULE

5 MIN

- Mot de bienvenue
- Présentation des participantes et des participants
- Brève présentation du Conseil supérieur de l'éducation et de la Commission conjointe
- Contexte et objectifs de la rencontre (*comment s'adapter en salle de classe*)
- Déroulement de la rencontre : durée, enregistrement, etc.
- Confidentialité de l'information recueillie
- Questions et commentaires, s'il y a lieu

A. MISE EN SITUATION

5 MIN

1. Si vous aviez à **qualifier la mobilisation de votre milieu** au regard de la prise en compte de la diversité des élèves par **trois mots ou trois expressions**, que diriez-vous?

B. DESCRIPTION DU MILIEU ET DE LA DIVERSITÉ

10 MIN

2. Pouvez-vous nous dire **ce qui distingue votre milieu**?
 - Portrait de votre milieu (établissement ou organisation scolaire), ce qui le caractérise
Ex. : projets, environnement communautaire, profil des élèves accueillis
3. Comment se manifeste la **diversité** des élèves dans votre milieu?
 - Diversité ethnoculturelle (immigration récente, langue maternelle, autochtone)
 - Diversité socioéconomique
 - Diversité sur le plan de la réussite scolaire (de la difficulté [EHDAA] à la douance)

C. REPRÉSENTATION DE LA MISSION DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

5 MIN

4. Quel est, à vos yeux, le **mandat de l'enseignement obligatoire** (développer le plein potentiel de chacun ou tri social, ou les deux)?
5. On entend souvent dire qu'un système scolaire inclusif doit favoriser la **réussite de tous** les élèves. Qu'est-ce que cela veut dire pour vous?

D. ORIGINE ET ÉTAPES DE CETTE MOBILISATION

45 MIN

6. **Depuis quand** l'adaptation à la diversité des élèves est-elle devenue un enjeu prioritaire dans votre milieu?
 - Quel a été l'élément déclencheur? Qu'est-ce qui a motivé ce changement? Qui l'a amorcé? Sur la base de quels principes, de quelles valeurs ou de quelles convictions la décision a-t-elle été prise?

7. Quelles sont les **actions posées** par votre milieu scolaire pour s'adapter à la diversité des élèves et permettre à chacun de développer son plein potentiel?

Y a-t-il eu un moment charnière ou critique?

8. **Comment les choses se passent concrètement** quand une enseignante ou un enseignant a besoin d'aide pour répondre aux besoins d'un élève de sa classe?

Quelles sont les **actions** qui sont faites?

- L'aide est-elle orientée vers l'enseignante ou l'enseignant ou vers l'élève?
- Quel est le continuum d'intervention pour l'élève?

Quels sont les **critères** pris en compte pour déterminer l'**urgence** de l'intervention ou la **priorité** d'intervention lorsqu'il y a plusieurs demandes?

- Niveau de difficulté; seuil de réussite; demande des parents, des enseignantes et des enseignants ou des professionnelles et des professionnels; disponibilité des fonds ou des ressources humaines, etc.

9. Que représente pour vous le **plan d'intervention**?

- Est-il utilisé comme un outil administratif (obligation) ou comme un outil structurant (collaboration)?

10. **Enfin**, comment cela a-t-il été vécu par les principaux acteurs de votre milieu?

- Y a-t-il eu des **réticences** ou des **résistances**? Si oui, quelles étaient les **craintes** exprimées ou les **arguments** avancés (ex. : nivellement par le bas, iniquité)? Comment les avez-vous **dépassés**?

Est-ce que le dynamisme du début est toujours présent aujourd'hui?

Vérifier s'il y a d'autres :

- **éléments facilitateurs**;
- **obstacles et défis rencontrés**;
- **moyens mis en œuvre pour surmonter ces obstacles**?

E. ÉTAT DE LA SITUATION ET PERSPECTIVES : OÙ EN ÊTES-VOUS AUJOURD'HUI?

10 MIN

11. Quels sont les **principaux bénéfices (résultats observables)** que cette mobilisation a apportés aux élèves ainsi qu'aux enseignantes et aux enseignants?

- Comment ces changements sont-ils évalués et mis à jour? Avec quels indicateurs?

12. Quelles sont les **améliorations** que vous souhaiteriez y apporter à court ou à moyen terme?

- Étapes ou actions à venir, moyens que vous avez pris pour assurer la pérennité

F. CONCLUSION

5 MIN

13. Pour conclure, quels seraient, selon vous, les **trois premiers gestes à poser** pour un milieu qui veut mieux tenir compte de la diversité des élèves, dans une perspective de réussite pour tous?

G. MOT DE LA FIN

5 MIN

Remercier les participants et leur demander de ne pas parler du contenu de la rencontre avant la fin de toutes les entrevues dans le milieu.

ANNEXE III**QUESTIONNAIRE DE PRÉENTREVUE****QUESTIONNAIRE DE PRÉENTREVUE****PERSONNEL ENSEIGNANT**

L'information personnelle vous concernant ne sera pas divulguée. Le Conseil supérieur de l'éducation s'engage à assurer l'anonymat des commissions scolaires, des écoles ainsi que des personnes participantes lors de la diffusion des résultats de cette enquête et à n'utiliser les données recueillies qu'aux seules fins de ses travaux.

En répondant aux questions qui suivent, vous nous permettez de dresser un portrait des personnes participantes avant l'entrevue et, ainsi, d'optimiser le temps d'entrevue au profit du thème qui nous intéresse, soit la prise en compte de la diversité des élèves.

Choisissez un pseudonyme : _____

Sexe : ☐ M
☐ F

Âge : _____ ans

Habitez-vous le territoire (quartier ou secteur) desservi par l'école où vous travaillez?

☐ Oui
☐ Non

Depuis combien de temps travaillez-vous dans cette école? _____ années

Depuis combien de temps travaillez-vous au sein de cette commission scolaire? _____ années

Quel est votre statut d'emploi? ☐ Régulier
☐ Contractuel
☐ Suppléant

Quelle est votre formation en enseignement? (Remplir le tableau ci-dessous.)

Diplôme(s) obtenu(s)	Année d'obtention	Nom du ou des diplômes obtenus (ex : français, langue seconde)
<input type="checkbox"/> Baccalauréat <input type="checkbox"/> Maîtrise <input type="checkbox"/> Autre : _____	_____ _____ _____	
<input type="checkbox"/> Baccalauréat <input type="checkbox"/> Maîtrise <input type="checkbox"/> Autre : _____	_____ _____ _____	

Avez-vous reçu une formation spécifique pour tenir compte de la diversité des élèves? ☐ Oui
☐ Non

Si oui, précisez : _____

Pendant combien d'années avez-vous enseigné?

☐ Au préscolaire _____ années
☐ Au primaire _____ années
☐ Au secondaire _____ années

Pour les enseignantes et les enseignants du préscolaire ou du primaire**En 2015-2016, vous êtes :**

- ☐ titulaire de classe au préscolaire.
☐ titulaire de classe au primaire. Précisez le niveau scolaire : _____ (ex. : 1^{re} année).
☐ spécialiste. Précisez la spécialité : _____ (ex. : éducation physique).
 Précisez le nombre de groupes-classes que vous avez : _____
☐ Autre. Précisez : _____

Est-ce représentatif de vos tâches des cinq dernières années?☐ Oui☐ Non

Si non, précisez : _____

Pour les enseignantes et les enseignants du secondaire

Pour 2015-2016, veuillez indiquer, dans le tableau ci-dessous, votre ou vos champs d'enseignement en précisant le nombre de groupes auxquels vous enseignez, et ce, pour chacun des niveaux.

Nom du ou des champs d'enseignement	Nombre de groupes par niveau (secondaire)				
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
Ex. : Français	2	4	0	0	6

Est-ce représentatif de vos tâches des cinq dernières années?☐ Oui☐ Non

Si non, précisez : _____

EXPÉRIENCE DE LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES

Comment qualifiez-vous votre expérience de la diversité des élèves?

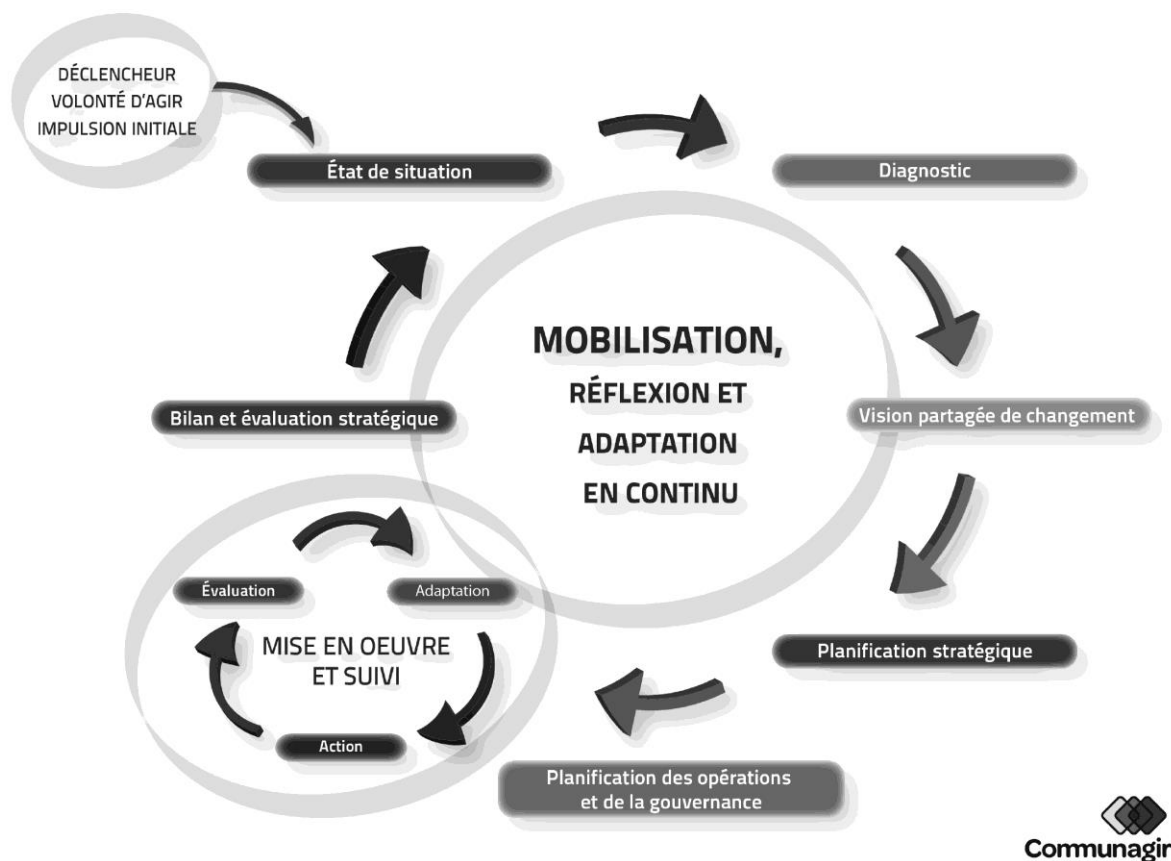
- ☐ Très négative
☐ Assez négative
☐ Neutre
☐ Assez positive
☐ Très positive

Expliquez brièvement votre réponse : _____

Au nom du Conseil supérieur de l'éducation,
 je vous remercie vivement d'accepter de participer à ce groupe de discussion.
 Pour plus de renseignements concernant cette enquête ou les travaux en cours,
 n'hésitez pas à communiquer avec moi.
Catherine Lebossé, coordonnatrice, 418 643-6545, catherine.lebosse@cse.gouv.qc.ca

ANNEXE IV

PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT COLLECTIF PLANIFIÉ



Source : Communagir, 2012.

NUAGE DE MOTS : EXPRESSIONS UTILISÉES PAR LES PERSONNES RENCONTRÉES POUR QUALIFIER LA MOBILISATION DE LEUR MILIEU AU REGARD DE LA PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES



BIBLIOGRAPHIE

- Association québécoise de la garde scolaire (2016). *Des écoles à rénover, des services de garde à mieux intégrer : 20 pistes de solutions pour réaménager les écoles primaires*, Longueuil (Québec), L'Association, 15 p.
- Coalition Interjeunes (2016). *Écho de la voix des jeunes : « La réussite éducative, ça me concerne! »*, Compte-rendu de la Consultation jeunesse du 22 et 23 novembre 2016 (dans le cadre des travaux pour une politique nationale de la réussite éducative), [s. l.], La Coalition, 17 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*, Québec, Le Conseil, 155 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, Québec, Le Conseil, 100 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014, Québec, Le Conseil, 121 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0199.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2002a). *Avis au ministre de l'Éducation sur le projet de loi 124 : Loi modifiant la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation et la Loi sur l'instruction publique*, Sainte-Foy, Le Conseil, 30 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis_124.pdf.
- Conseil supérieur de l'éducation (2002b). *La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années*, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2001-2002, Sainte-Foy, Le Conseil, 123 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/rappan02.pdf>.
- Ebersold, Serge, Éric Plaisance et Charlotte Zander (2016). *Conférence de comparaisons internationales : école inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*, Rapport scientifique, Paris ; Sèvres, Conseil national d'évaluation du système scolaire; Centre international d'études pédagogiques, 50 p.
- Ministère de l'Éducation (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Le Ministère, 37 p.
- Trépanier, Nathalie S. (2013). « Les services intégrés à l'école... communautaire! », dans Nathalie S. Trépanier (dir.), *Plaidoyer pour une école communautaire : Making a Case for Community Schools*, Montréal, Éditions nouvelles, p. 205-237.

Van der Maren, Jean-Marie (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal ; De Boeck Université, 506 p.

Vygotsky, Lev Semenovich (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press, 159 p.

Whitten, Elisabeth, Kelli J. Esteves et Alice Woodrow (2012). *La réponse à l'intervention : un modèle efficace de différenciation*, Montréal, Chenelière éducation, 250 p.

MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (CEPEP)*

PRÉSIDENT

Édouard MALENFANT

Directeur général (à la retraite)
Externat Saint-Jean-Eudes

MEMBRES

Yves CHANTAL

Enseignant
École André-Gagnon
Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

Colette DEAUDELIN

Professeure
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Nadine FRANCOEUR

Directrice
Services éducatifs aux jeunes
Commission scolaire des Trois-Lacs

Hélène GILBERT

Directrice d'écoles primaires
Commission scolaire du Lac-Témiscamingue

Pascal JODOIN

Enseignant
École Charles-Bruneau
Commission scolaire de Laval

Réjean LEMAY

Directeur général
Collège Marie-de-l'Incarnation

Mylène LEROUX

Professeure-chercheuse (formation pratique)
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec en Outaouais

Mélanie MARSOLAIS

Directrice générale
Regroupement des organismes communautaires
québécois de lutte au décrochage (ROCLD)

Chantal VAILLANCOURT

Consultante en édition et lecture

COORDINATION

Catherine LEBOSSE

Coordonnatrice des travaux conjoints CEPEP-CES

* Au moment de l'adoption de l'avis.

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation de l'avis du Conseil alors qu'elles étaient membres de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire au cours des travaux, sans toutefois les avoir menés à terme :

Marie-Noëlle JEAN

Enseignante
Commission scolaire Marie-Victorin
Commission scolaire Riverside

Tony JENNISS

Enseignant d'anglais au secondaire
Commission scolaire des Chênes

Yves LAFLAMME

Conseiller pédagogique au préscolaire,
en français primaire et en anglais primaire
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

Benoît LAFORCE

Enseignant
École primaire des Moissons
Commission scolaire des Affluents

Éloise LAVOIE

Enseignante au préscolaire
École Saint-Bernard
Commission scolaire de la Capitale

Miriam RODRIGUEZ

Conseillère pédagogique à la francisation
Commission scolaire de la Capitale

Christine TRÉPANIÉ

Directrice adjointe
Fédération québécoise des organismes
communautaires Famille (FQOCF)

MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (CES)*

PRÉSIDENT

Édouard MALENFANT

Directeur général (à la retraite)
Externat Saint-Jean-Eudes

MEMBRES

Stéphane ALLAIRE

Doyen du Décanat de la recherche et de la création
Université du Québec à Chicoutimi

Line CHOUINARD

Conseillère pédagogique
Direction des études
Cégep de Chicoutimi

Élise DEMERS

Conseillère en égalité
Secrétariat à la condition féminine

Christine DENOMMÉE

Directrice des ressources humaines
Commission scolaire English-Montréal

Madeleine FAUTEUX

Personne-ressource, troubles d'apprentissage
Institut des troubles d'apprentissage

Philippe LABROSSE

Directeur
École secondaire Monseigneur-Richard
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

COORDINATION

Catherine LEBOSSE

Coordonnatrice des travaux conjoints CEPEP-CES

Kathleen LEGAULT

Directrice
École Sainte-Lucie
Commission scolaire de Montréal

Louise MONAST

Conseillère d'orientation
Commission scolaire des Grandes-Seigneuries

Shirley PICKNELL

Membre du comité de parents
Commission scolaire Central Québec

Frédéric RENAUD

Enseignant
Commission scolaire des Découvreurs

Marie-Claude TAILLON

Enseignante de français
École secondaire de Donnacona
Commission scolaire de Portneuf

* Au moment de l'adoption de l'avis.

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation de l'avis du Conseil alors qu'elles étaient membres de la Commission de l'enseignement secondaire au cours des travaux, sans toutefois les avoir menés à terme :

Martin BELLEMARE

Conseiller pédagogique
Commission scolaire des Patriotes

Jacques CHAREST

Directeur des services éducatifs (à la retraite)
Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs

Céline CRÉPIN

Directrice
École primaire de la Pléiade
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Alexandre DUMONT

Directeur
École Sainte-Claire
Commission scolaire Marie-Victorin

Evridiki Vicky GIANNAS

Directrice adjointe
École secondaire Horizon Jeunesse
Commission scolaire de Laval

Josette GRÉGOIRE

Psychopédagogue
Parent

Yvon LAFRENIÈRE

Directeur général
Collège Notre-Dame

Valérie LESPÉRANCE-TRUDEL

Étudiante en formation des maîtres
Université du Québec à Montréal

Marie-Hélène MARCOUX

Conseillère pédagogique
Commission scolaire des Navigateurs

Marc-Albert PAQUETTE

Enseignant
École secondaire Mère-Teresa
Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier

Isabelle RUEST

Enseignante
École secondaire La Voie
Commission scolaire de Montréal

Lynn THOMAS

Professeure
Département de pédagogie
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Alain VÉZINA

Directeur général
Commission scolaire des Affluents

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION*

PRÉSIDENTE PAR INTÉRIM

Lucie BOUCHARD

MEMBRES

Kelly BELLONY

Coordonnateur à l'organisation des réseaux
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Jean BERNATCHEZ

Professeur titulaire
Sciences de l'éducation
Université du Québec à Rimouski

Lise BIBAUD

Directrice du développement
Autisme sans limites

Christian BLANCHETTE

Doyen
Faculté de l'éducation permanente
Université de Montréal

Sophie BOUCHARD

Directrice
École primaire-secondaire Le Bois-Vivant
Commission scolaire René-Lévesque

Julie BRUNELLE

Directrice du Service du secrétariat général,
affaires corporatives et communications
Commission scolaire Marie-Victorin

Bonny Ann CAMERON

Enseignante d'anglais et
conseillère pédagogique
Commission scolaire de la Capitale

Jean-Marc CHOUINARD

Président
Fondation Lucie et André Chagnon

Nathalie DIONNE

Enseignante au secondaire
École des Vieux-Moulins
Commission scolaire
de Kamouraska–Rivière-du-Loup

Sylvie FORTIN GRAHAM

Mairesse
Municipalité de Saint-Agapit

Michelle FOURNIER

Directrice générale (à la retraite)
Commission scolaire des Grandes-Seigneuries

Isabelle GONTHIER

Directrice adjointe
École des Ramilles
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles

Alexandre JOLY-LAVOIE

Étudiant au doctorat et chargé de cours
Département de didactique
Université de Montréal

Claire LAPOINTE

Professeure et directrice
Département des fondements et pratiques
en éducation
Université Laval

Carole LAVALLÉE

Directrice des études
Cégep de Saint-Laurent

Édouard MALENFANT

Directeur général (à la retraite)
Externat Saint-Jean-Eudes

Louise MILLETTE

Professeure agrégée
Département des génies civil,
géologique et des mines
École Polytechnique de Montréal

Christian MUCKLE

Directeur général (à la retraite)
Cégep de Trois-Rivières

Joanne TEASDALE

Enseignante
Commission scolaire de Montréal

Amine TEHAMI

Consultant international

MEMBRES ADJOINTS D'OFFICE

Simon BERGERON

Sous-ministre adjoint à l'enseignement supérieur
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement
supérieur

Anne-Marie LEPAGE

Sous-ministre adjointe à l'éducation préscolaire et à
l'enseignement primaire et secondaire
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement
supérieur

SECRÉTAIRE GÉNÉRALE

Lucie BOUCHARD

* Au moment de l'adoption de l'avis.

