

Revue
Développement humain,
handicap et changement social

Journal of Human Development,
Disability, and Social Change



**Actes du Colloque *Participation à la*
*vie éducative, apprentissages et transitions***

*Proceedings of the Colloquium *Participation to*
*Education Life, Learnings and Transitions to Adult Life**



Revue Développement humain, handicap et changement social

Journal of Human Development, Disability, and Social Change

Volume 20, no 1

Avril 2012 ● April 2012

ACTES DU COLLOQUE *PARTICIPATION À LA VIE ÉDUCATIVE, APPRENTISSAGES ET TRANSITIONS*

PROCEEDINGS OF THE COLLOQUIUM *PARTICIPATION TO EDUCATION LIFE, LEARNINGS AND TRANSITIONS TO ADULT LIFE*

RÉDACTEUR EN CHEF ● EDITOR IN CHIEF :

Charles Gaucher

COMITÉ D'ÉDITION ● PUBLICATION COMMITTEE :

Francis Charrier
Chantal Cloutier
Lucie Moffet

COMITÉ DE RÉDACTION ● EDITORIAL BOARD :

Normand Boucher
Patrick Fougeyrollas
Charles Gaucher

PAGE COUVERTURE ● COVER PAGE :

Mise en page : Chantal Cloutier

Image : Dreamtime Stock photography

IMPRESSION ● PRINTED BY :

Les Copies de la Capitale Inc.

DÉPÔT LÉGAL ● LEGAL DEPOSIT :

Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN 1499-5549

RIPPH ● INDCP

525, boulevard Wilfrid-Hamel Est, A-08
Québec (Québec) Canada, G1M 2S8

Téléphone ● Phone : 418-529-9141, poste 6202

Télécopieur ● Fax : 418-780-8765

Courrier électronique ● Email : ripph@irdpq.qc.ca

Site Internet ● Website : www.ripph.qc.ca

COMITÉ DE LECTURE ● READING COMMITTEE :

CATHERINE BARRAL, Centre Technique National d'Études et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations

FRANCE BEAUREGARD, Université de Sherbrooke

LINE BEAUREGARD, Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale

PIERRE CASTELEIN, GRAVIR

CLAIRE CROTEAU, Université de Montréal

LOUISE DUCHESNE, Institut de réadaptation en déficience physique de Québec / Université Laval

ISABELLE ÉMOND, Office des personnes handicapées du Québec

LINDA GARCIA, Université d'Ottawa

SYLVIE JUTRAS, Université du Québec à Montréal

JEAN-CLAUDE KALUBI, Université de Sherbrooke

LUCYNA LACH, McGill University

YVES LACHAPELLE, Université du Québec à Trois-Rivières

GUYLAINE LE DROZE, Université de Montréal

HÉLÈNE LEFEBVRE, Université de Montréal

KATHERINE LIPPEL, Université d'Ottawa

CHARLES PARÉ, Réseau International sur le Processus de production du handicap

GHISLAIN PARENT, Université du Québec à Trois-Rivières

ANNE-MARIE PARISOT, Université du Québec à Montréal

MICHAEL PRINCE, Université de Victoria

RUNE SIMEONSSON, Université de la Caroline du Nord

MIREILLE ST-ONGE, Université Laval

STÉPHANE VIBER, Université de Montréal

PHILIPPE WEBER, Pro Infirmis

REMERCIEMENTS ● ACKNOWLEDGEMENTS

Nous tenons à remercier les organismes suivants pour leur soutien technique et financier :

We wish to thank the following organizations for their technical and financial support :

- L'Institut de réadaptation en déficience physique de Québec (IRDPQ)
- L'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ)

TABLE DES MATIÈRES ● CONTENTS

ÉDITORIAL • EDITORIAL

Charles Paré et Ghislain Parent	3
---------------------------------------	---

ACTES DU COLLOQUE • PROCEEDINGS OF THE COLLOQUIUM

AXE 1 : FORMER, OUTILLER ET PRÉPARER LES MILIEUX ÉDUCATIFS ET DE FORMATION : THÉORIES ET MISES EN ŒUVRE DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Du principe à l'application : comment mettre en œuvre une école inclusive et en faire la norme au Québec? Daniel Ducharme.....	7
L'obligation d'accommodement des besoins éducatifs particuliers dans le réseau d'enseignement collégial québécois Daniel Ducharme et Karina Montminy	13
L'enseignant ressource : un prof qui parle aux profs Julie Beaumont et Carole Lavallée	21
Un environnement supportant à deux voies : développement d'une formation sur le traumatisme craniocérébral pour le milieu scolaire Geneviève Girard, Annie Plourde, Caroline Morin, Nathalie Martel et Cynthia Gagnon ...	31

AXE 2 : ACCUEILLIR, INTÉGRER ET SOUTENIR LES JEUNES EHDAA ET LES ADULTES AYANT DES INCAPACITÉS : LES DÉFIS POUR ASSURER UNE TRANSITION HARMONIEUSE ET UNE CONTINUITÉ DES SERVICES D'UN ORDRE D'ENSEIGNEMENT À L'AUTRE

De la résilience à la libération pour l'inclusion d'une personne sourde Sylvain Letscher, Ghislain Parent et Rollande Deslandes	41
Un dispositif d'aide pour résoudre les difficultés éprouvées par les personnes ayant un ou des troubles d'apprentissage pendant leurs études postsecondaires : SAMI-Persévérance TA Louise Sauvé, Godelieve Debeurme, Nicole Racette, Marie-Michèle Roy, Denise Berthiaume et François Ruph	53



TABLE DES MATIÈRES ● CONTENTS

AXE 3 : ÉTABLIR DE RÉELLES COMMUNAUTÉS D'APPRENTISSAGE : ENJEUX ET PARTENARIATS POUR LES ACTEURS

Établir de réelles communautés d'apprentissage : enjeux et partenariats pour les acteurs

Rollande Deslandes 63

Pour de meilleures pratiques de collaboration entre les réseaux : analyse de la mise en oeuvre de l'Entente de complémentarité des services

Sylvie Tétreault, Hubert Gascon, Pascale Marier-Deschênes, Andrew Freeman, Pauline Beaupré, Monique Carrière et Ève-Marie D'Arçon.....65

La continuité éducative en réponse aux défis de la transition vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers

Julie Ruel et André C. Moreau..... 71

Le Cerfa : un projet pilote pour soutenir l'élaboration de communautés d'apprentissage dans le contexte de l'enseignement auprès d'élèves ayant un trouble du développement

Delphine Odier-Guedj et Sylvie Normandeau 79

L'insertion sociale et professionnelle des jeunes adultes qui ont des incapacités intellectuelles

Francine Julien-Gauthier, Colette Jourdan-Ionescu et Jessy Héroux..... 91

ARTICLES ORIGINAUX • ORIGINAL ARTICLES

Le développement psychosocial des jeunes à besoins éducatifs particuliers à travers l'éducation par l'aventure

Sébastien Rojo.....101

RECENSIONS DE LIVRES • BOOK REVIEWS

La pédagogie de l'inclusion scolaire (2^e éd.)

Recension de France Beauregard..... 115

Liste de titres disponibles pour recensions de livres • List of Available Books117

SITE INTERNET DU RIPPH • INDCP WEBSITE

www.ripph.qc.ca



Éditorial

Le Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH) a organisé, le **7 avril 2011**, un colloque annuel sous la thématique « **Participation à la vie éducative, apprentissages et transitions** ». Ce colloque a rassemblé des enseignants et des professeurs, des parents, des professionnels, des responsables de politiques et des organisations de défense des droits des personnes ayant des incapacités. L'école de demain était au rendez-vous. Au menu, il y avait des discussions fort intéressantes sur les principes d'une éducation inclusive. De plus, des acteurs de pointe ont réalisé des présentations qui visaient à faire connaître les meilleures pratiques en matière d'accueil, d'intégration et de soutien aux élèves et étudiants ayant des incapacités et ce de la maternelle à l'université. Les conférenciers ont expliqué la nécessité de créer des partenariats et des collaborations nécessaires pour le développement de véritables communautés d'apprentissage. Trois axes ont été traités dans le cadre du colloque :

- 1) **Former, outiller et préparer les milieux éducatifs et de formation** : théories et mises en œuvre de l'éducation inclusive;
- 2) **Accueillir, intégrer et soutenir les élèves handicapés et ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage** : les défis pour assurer une transition harmonieuse et une continuité des services d'un ordre d'enseignement à l'autre;
- 3) **Établir de réelles communautés d'apprentissage** : enjeux et partenariats pour les acteurs.

Ce colloque était riche de promesses et les textes des conférences ne devaient pas devenir lettres mortes. La générosité des conférenciers fut telle que plusieurs ont accepté notre invitation à colliger les textes pour assurer une permanence de leurs réflexions et s'assurer que l'ensemble des textes soient communiqués à la communauté scientifique pour faire avan-

cer les connaissances, dans le milieu de l'éducation au Québec et ailleurs, qui feront que l'inclusion passera du rêve à la réalité.

Les auteurs ont voulu partager, dans les pages de cette revue, leurs connaissances et quelques-unes de leurs expériences réussies d'inclusion scolaire des jeunes et des adultes ayant des incapacités. Ils ont montré que la réussite de l'inclusion est possible et bénéfique à la fois pour l'école et ses clients. Des activités pédagogiques inclusives réussies permettront aux élèves et étudiants de saisir les opportunités d'un « apprentissage tout au long de la vie », gage d'une participation pleine et entière dans leur communauté, pour bénéficier des progrès économiques et technologiques associés à la « société de la connaissance » au même titre que les autres. En effet, la scolarisation, le plein engagement de l'élève dans son processus éducatif, et la présence dans l'environnement d'intervenants dévoués à l'acte d'éducation, seront prédictors de la réussite de l'élève. Tous admettront que parmi le listing des « habitudes de vie », la fréquentation scolaire occupe une place majeure puisque la personne en recherche d'autonomie et de participation sociale y passera de nombreuses années. Il est important que les expériences communes d'apprentissage soient signifiantes pour le trio « EHDAA - Élèves de la classe ordinaire - enseignant ».

C'est avec beaucoup de fierté que nous avons procédé à la mise en page des textes fournis par les différents auteurs. Il y a quelque temps, nous avons eu la chance d'être les deux premières personnes à avoir accès aux manuscrits. Quel plaisir ce fut pour nous de fouiller, analyser et même de s'auto-éduquer sur ce que pourrait être l'école des prochaines années.

Daniel Ducharme raconte l'historique des événements et des principes qui doivent présider à la mise en œuvre d'une école inclusive pour tous les élèves handicapés afin qu'ils aient réellement accès à l'école. Il y analyse les textes juridiques nationaux et internationaux qui servent de balise à la création de cette école de rêve.

Daniel Ducharme et Karina Montminy expliquent en quoi il y a nécessité, pour les milieux éducatifs, d'accommoder les élèves ayant des besoins spéciaux. Cette obligation permettra aux élèves d'avoir accès à la scolarisation dans le respect de leurs droits à l'égalité.

Julie Beaumont et Carole Lavallée racontent une expérience faite dans un cégep qui accueille plus de 250 étudiants vivant des situations de handicap. Cette expérience inusitée utilise un projet de formation où « un prof parle aux profs » afin de les sensibiliser au vécu personnel des étudiants.

Geneviève Girard, Annie Plourde, Caroline Morin, Nathalie Martel et Cynthia Gagnon expliquent l'importance de fournir aux intervenants du monde scolaire la formation sur la réalité de l'inclusion d'élèves ayant un traumatisme crâniocérébral. Elles présentent la trousse qu'elles ont élaborée pour mener à bon port les formations offertes dans le milieu scolaire lorsque des élèves TCC sont admis à l'école ordinaire pour y entreprendre ou poursuivre leur formation.

Sylvain Letscher, Ghyslain Parent et Rollande Deslandes expliquent comment, dans l'école secondaire, une personne sourde est passée, grâce à l'inclusion scolaire, de la résilience à la libération.

Louise Sauvé, Godelieve Debeurme, Nicole Racette, Marie-Michèle Roy, Denise Berthiaume et François Ruph proposent le SAMI-Persévérance des outils de dépistage et des outils d'aide spécifiques qui visent à améliorer la persévérance des élèves, diagnostiqués comme ayant un « Trouble d'apprentissage », fréquentant les cégeps et les universités.

Rollande Deslandes explique pourquoi il est urgent de mettre en place de réelles communautés d'apprentissage. Elle explique les tenants et aboutissants de ces pratiques de concertation.

Sylvie Tétreault, Hubert Gascon, Pascale Marier-Deschênes, Andrew Freeman, Pauline Beaupré, Monique Carrière et Ève-Marie D'A-

ragon ont analysé les retombées de l'*Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*.

Julie Ruel et André C. Moreau discutent de la nécessité, pour le monde scolaire, de relever les défis de la transition pour bien accueillir de jeunes enfants ayant des besoins particuliers et leur famille lorsque ces jeunes quitteront la maison pour arriver vers le monde du préscolaire.

Delphine Odier-Guedj et Sylvie Normandeau racontent les effets d'un projet pilote qui permet de soutenir les enseignants qui utilisent les communautés d'apprentissage pour veiller à la scolarisation des élèves ayant un trouble du développement.

Francine Julien-Gauthier, Colette Jourdan-Ionescu et Jessy Héroux ont eu la chance de rencontrer des jeunes adultes ayant un déficit intellectuel et leurs parents. Ils nous racontent comment les parents ont pu contribuer d'une manière significative à l'insertion sociale et professionnelle de leurs enfants afin qu'ils puissent jouer un rôle valorisé.

Sébastien Rojo raconte comment l'éducation par l'aventure, dans la nature, peut aider des jeunes en adaptation scolaire à persévérer dans la poursuite de leurs études.

Charles Paré, Ph.D. et Ghislain Parent, Ph.D.
Rédacteurs invités



Editorial

The *International Network on the Disability Creation Process (INDCP)* held an annual conference **April 7, 2011** with the theme “**Participation in educational life, learning and transitions**”. This conference brought together teachers, parents, professionals, policy makers and organizations defending the rights of people with disabilities. Interesting discussions on the principles of inclusive education were on the agenda. Furthermore, key players offered presentations aimed at sharing best practices in terms of reception, integration and support to students with disabilities and from kindergarten to university. The speakers explained the need to create partnerships and collaborations for the effective development of learning communities. Three areas were addressed in the symposium :

- 1) **Training, equipping and preparing educational et training environments** : theory and implementation of inclusive education;
- 2) **Welcoming, integrating and supporting students with learning difficulties or disabilities** : challenges in ensuring a smooth transition and continuity of service from one level of education to another;
- 3) **Establishing real learning communities** : challenges and partnerships for the actors.

This conference was full of promise and the lectures should not become dead letters. Generosity was such that several speakers have accepted our invitation to collect the texts to ensure the continuity of their ideas and ensure that all documents are communicated to the scientific community in an effort to advance knowledge, in Quebec’s education system and elsewhere, which will allow inclusion to transform from a dream to a reality.

The authors of this journal wanted to share their knowledge, and some of their successful experiences of inclusive education for youth and adults with disabilities. They showed that

successful inclusion is both possible and beneficial to the school and its clients. Successful inclusive teaching strategies will allow students the opportunity to benefit from “*lifelong learning*”, a guarantee of full participation in their communities, to benefit from economic and technological progress associated with “*society of knowledge*” as do others. In fact, schooling, the student’s full commitment to the educational process and the presence of professionals devoted to education are predictors of the student’s success. All admit that in the “*lifestyle*” list, school attendance plays a major role as the person in search of independence and social participation will spend many years there. It is important that the shared learning experiences are significant for the “*Special needs students – Students of the regular classroom - Teacher*” trio.

It is with great pride that we proceed to the layout of the texts provided by the various authors. Some time ago, we had the chance to be the first two people to have access to manuscripts. What a pleasure it was for us to search, analyze and even teach ourselves about what school could be in the coming years.

Daniel Ducharme recounts the historical events and principles which should govern the implementation of inclusive education for all students with disabilities so that they actually have access to school. He analyzes the national and international legal texts that serve as beacon to the creating this dream school.

Daniel Ducharme and Karina Montminy explain how there is a need, in educational settings, to accommodate students with special needs. This requirement will enable students to have access to education while respecting their rights to equality.

Julie Beaumont and Carole Lavallée recount an experiment conducted in a CEGEP that has welcomed more than 250 students with disabilities. This unusual experiment uses a training project where “*a teacher talks to teachers*” to raise awareness of students’ personal experiences.

Geneviève Girard, Annie Plourde, Caroline Morin, Nathalie Martel and Cynthia Gagnon explain the importance of providing training to professionals in the field of education with regards to the reality of the inclusion of students with traumatic brain injury. They present the kit they have developed to safely conduct the courses offered in the school when TBI students are admitted regular school in order to begin or continue their education.

Sylvain Letscher, Ghyslain Parent and Rollande Deslandes explain how, in high school, a deaf person goes from resilience to liberation, thanks to inclusive education.

Louise Sauvé, Godelieve Debeurme, Nicole Racette, Marie-Michèle Roy, Denise Berthiaume and François Ruph propose the SAMI-Perseverance of screening tools and other tools designed specifically to improve retention of students diagnosed with a "*learning disorder*" attending CEGEPs and universities.

Rollande Deslandes explains why it is urgent to implement real learning communities as well as the ins and outs of these collaborative practices.

Sylvie Tétréault, Gascon Hubert, Pascale, Marier-Deschênes, Andrew Freeman, Pauline Beaupre, Monique Carrière and Marie-Eve D'Aragon analyzed the impact of the Complementarity Agreement between Services in the Health, Social Services and Education Network.

Julie Ruel and Andrew C. Moreau discuss the need, for the academic world, to overcome the challenges in welcoming young children with special needs and their families when these kids leave the home and transition into pre-school.

Delphine Odier-Guedj and Sylvie Normandeau discuss the effects of a pilot project which supports teachers using learning communities to ensure the enrollment of students with developmental disabilities.

Francine Julien Gauthier, Colette Jourdan-Ionescu and Jessy Héroux had the chance to meet young adults with intellectual disabilities and their parents. They tell us how parents were able to contribute significantly to the social and professional integration of their children so they can play a valued role.

Sébastien Rojo discusses how outdoor adventure therapy can help youth in Special Education to persevere in their studies.

Charles Paré, Ph.D. and Ghislain Parent, Ph.D.
Guest Editors



Du principe à l'application : comment mettre en œuvre une école inclusive et en faire la norme au Québec?

DANIEL DUCHARME

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Québec, Canada

Acte du colloque • Proceeding of the Colloquium

Résumé

Plus de dix ans se sont écoulés depuis l'adoption de la dernière *Politique de l'adaptation scolaire* par le gouvernement du Québec. Durant cette période, de nombreux efforts ont été consentis pour faire en sorte que nos écoles puissent favoriser la scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) dans les classes ordinaires. Malgré les bonnes intentions manifestées, il faut constater qu'un nombre important de barrières systémiques continuent à s'ériger sur le chemin de ces élèves et de leurs parents pour faire valoir leur droit à l'instruction publique sans discrimination, tel que ce droit est prescrit par la *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec. Dans le même intervalle de temps, il s'est par ailleurs développée une riche réflexion sur le plan international en ce qui concerne les moyens à mettre en œuvre pour lever ces obstacles systémiques et faire des établissements scolaires des établissements plus inclusifs. L'ensemble de cette réflexion a permis de faire de l'éducation inclusive une approche qui est aujourd'hui incontournable du point de vue des droits de la personne. Celle-ci s'est même vue consacrée dans la récente *Convention internationale sur les droits des personnes handicapées* que le Canada a ratifiée, avec l'appui du Québec. Le texte que nous vous proposons présente l'état d'avancement de la réflexion sur l'inclusion scolaire au Québec et dégage certaines pistes d'action prometteuses, inspirées d'expériences internationales, qui permettraient à l'école québécoise de devenir vraiment une école inclusive.

Mots-clés : politique de l'adaptation scolaire, élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, droits humains, éducation inclusive

Abstract

More than ten years have passed since the last policy on Special Education was adopted by the Government of Quebec. During this period, many efforts have been made to ensure that our schools can foster the education of students with special needs in regular classes. Despite good intentions, it should be noted that a significant number of systemic barriers have presented themselves to these students and their parents in terms of asserting their right to public education without discrimination, as prescribed by Quebec's Charter of Rights and freedoms. In the same time period, rich reflections on the international level have also developed in terms of implementing ways to address these systemic barriers and make schools more inclusive institutions. These reflections have all helped to make inclusive education an approach that is essential from a human rights perspective. This view was even consecrated in the recent International Convention on the Rights of Persons with Disabilities that Canada endorsed, with the support of Quebec. The proposed text presents the status of reflections with regards to inclusive education in Quebec and offers some promising avenues for action, inspired by international experiences, which would enable Quebec schools to become truly inclusive.

Keywords : policy on special education, students with disabilities and students with social maladjustments or learning disabilities, human rights, inclusive education

En l'espace d'à peine quelques décennies, le système éducatif québécois s'est progressivement ouvert aux besoins des élèves en situation de handicap, sous l'impulsion d'importants mouvements sociaux et des avancées parallèles du droit. Comme bon nombre de systèmes d'éducation nationale, le système québécois est passé, en peu de temps, d'une logique fortement ségrégative à un souci d'intégration des enfants en situation de handicap à ses activités régulières d'enseignement.

Cette évolution s'est inscrite dans le contexte d'une affirmation sans cesse grandissante des principes fondamentaux des droits humains qui s'est opérée partout à travers le monde au sortir de la Seconde Guerre mondiale. Dans ce contexte, la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, qui a été adoptée en 1948 par l'Assemblée générale des Nations Unies (Organisation des Nations Unies), est venue consacrer le principe du droit à l'éducation pour tous. Ce principe, dans son application, a mené à un questionnement du rôle traditionnel de l'école qui avait jusque-là pour principale fonction de former l'élite et d'en assurer la reproduction (Bourdieu & Passeron, 1970).

Dans la seconde moitié du XX^e siècle, l'affirmation du droit à l'égalité au regard de l'accès à l'éducation a en effet permis aux enfants qui étaient socialement marginalisés, soit en raison de leur origine ethnique, de leur race, de leur sexe, de leur condition sociale ou du handicap qu'ils présentaient, d'accéder enfin aux activités régulières des établissements d'enseignement et de se procurer les moyens leur permettant de participer de façon active à la vie de leur communauté (Ducharme, 2008). Il s'agissait notamment d'une évolution importante pour les enfants handicapés qui, lorsqu'ils étaient scolarisés, l'étaient généralement dans un contexte ségrégué, c'est-à-dire dans des institutions spécialisées qui évoluent en marge du système régulier d'enseignement.

Les principaux outils internationaux qui ont été développés à l'égard du droit à l'éducation à la suite de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* ont progressivement permis d'établir

qu'en matière d'éducation, la doctrine de l'égalité dans la séparation (*separate but equal*) est insoutenable¹. Pour que l'égalité des chances relativement à l'accessibilité de l'éducation et de la réussite scolaire puisse se concrétiser, il est vite apparu évident que les services éducatifs destinés aux élèves en situation de handicap doivent être adaptés à la condition particulière de ces élèves, en privilégiant autant que faire se peut l'apprentissage dans le contexte régulier d'une classe ou d'une école ordinaire. Sans de telles conditions, l'élève handicapé se trouve à être marginalisé au sein du système éducatif. Il devient alors la victime d'un traitement discriminatoire.

Malgré les bonnes intentions affichées par les acteurs du milieu scolaire, et le développement d'approches visant à rendre possible l'intégration des élèves en situation de handicap, un constat s'est vite imposé : le système scolaire tel qu'il a traditionnellement été conçu contribue à perpétuer la mise à l'écart de nombreux élèves en situation de handicap, souvent ceux dont on présume que les besoins éducatifs seront les plus importants : déficience intellectuelle moyenne à sévère, troubles envahissants du développement, etc.

Une fois transposé dans le contexte de l'analyse juridique, ce constat en occasionne un autre : de nombreux obstacles de nature systémique restent à lever pour assurer l'intégration au sein de l'école ordinaire de tous les enfants sans distinction. Pour mettre un terme aux barrières organisationnelles qui entravent l'exercice du droit à l'égalité des élèves en situation de handicap, une approche éducative s'est progressivement imposée sur le plan international depuis une vingtaine d'années : celle de l'éducation inclusive. Elle s'est récemment vue consacrée dans la *Convention*

¹ Voir à ce sujet l'important arrêt de la Cour suprême américaine *Brown et al. V. Board of Education of Topeka*, 347 U.S. 493 (1953) qui venait confirmer, en 1953, que la ségrégation raciale à l'école alimente le cercle vicieux de la pauvreté des populations noires des États-Unis. Ce jugement, par les principes qu'il développe, a largement influencé les principes qui se sont développés ultérieurement dans les outils internationaux qui concernent le droit à l'éducation.



internationale sur les droits des personnes handicapées (Organisation des Nations Unies, 2006) qui en reconnaît la nécessité pour assurer l'accessibilité de l'enseignement primaire et secondaire obligatoire à tous.

Il s'agit d'une approche qui vise à concevoir des écoles et des classes ordinaires qui répondent, dans leur fonctionnement général, au plus grand nombre de besoins éducatifs possible et qui font de la gestion de la diversité de ces besoins l'orientation fondamentale de leur action éducative. Les établissements d'enseignement qui s'y conforment visent, dans leurs pratiques organisationnelles ainsi que dans les politiques et règlements qui régissent ces dernières, à intégrer la notion d'accommodement aux normes générales qu'elles prescrivent.

Cette approche relativement récente a donné lieu, dans les dernières années, à la mise en place de modèles d'organisation de systèmes éducatifs inclusifs dans plusieurs pays (Ducharme, 2008). Certains ont fait office de pionniers en la matière en favorisant le développement du système régulier d'enseignement plutôt que celui des établissements spécialisés et ce, dès le début des années 1970 (Italie), alors que d'autres ont contribué activement à développer des pratiques organisationnelles et pédagogiques probantes qui favorisent l'inclusion scolaire, dès la fin des années 1980 (Norvège, Grande-Bretagne). Dans la foulée, plusieurs pays (ou régions administratives) ont mis en œuvre des politiques éducatives visant à rendre leur système d'enseignement plus « inclusif ». Il faut, à cet égard, souligner la contribution de la Catalogne (Espagne), de l'Irlande, de la Finlande, de certains landers allemands (Hesse, Rhénanie-du-Nord, Westphalie, Basse-Saxe) et d'états américains (Massachusetts, New Hampshire, Illinois, Washington) à l'édification de véritables systèmes éducatifs inclusifs.

Plus près de nous, il faut mentionner la contribution importante du Nouveau-Brunswick, qui a fait œuvre de pionnier en la matière en Amérique du Nord, dès le début des années 1980 (MacKay, 2006). L'organisation des services aux élèves en situation de handicap de cette

province canadienne est une référence incontournable sur le plan international lorsqu'il s'agit de développer des pratiques qui soient respectueuses des nouveaux engagements qu'exigent la ratification de la *Convention internationale sur les droits des personnes handicapées*, au regard de l'éducation inclusive. Un certain nombre de provinces canadiennes se sont d'ailleurs inspirées du Nouveau-Brunswick lorsqu'ils ont revu l'organisation des services destinés aux élèves en situation de handicap au début des années 2000. Ce fut notamment le cas de l'Ontario, de l'Alberta et de la Colombie-Britannique.

Si le Québec a également signifié sa volonté de se conformer aux exigences de l'école inclusive, notamment lors de la *Conférence internationale de l'éducation* qui s'est tenue en novembre 2008 à Genève (UNESCO) et qui réunissait les ministres de l'Éducation de plus d'une centaine de pays (le Québec faisait partie de la délégation canadienne), il faut toutefois constater que cette orientation ne s'est pas traduite en mesures concrètes pour le moment.

Il faut dire que si la politique gouvernementale en matière d'adaptation scolaire (ministère de l'Éducation du Québec, 1999) constitue un outil pertinent à partir duquel peuvent se déployer de nouvelles pratiques inclusives au Québec, il n'en demeure pas moins que les plus récentes orientations ministérielles ne sont pas sans inquiéter les groupes de défense des droits des personnes handicapées qui voient dans celles-ci un déni des principes qui sont exprimés dans cette politique, tout comme un recul important par rapport à l'orientation générale qui avait été privilégiée jusque-là et qui se trouve inscrite dans la *Loi sur l'instruction publique*, aux articles 234 et 235 de celle-ci :

234. La commission scolaire doit adapter les services éducatifs à l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage selon ses besoins, d'après l'évaluation qu'elle doit faire de ses capacités [...].

235. La commission scolaire adopte [...] une politique relative à l'organisation

des services éducatifs à ces élèves qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire ou aux autres activités de l'école de chacun de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves.

En effet, les plus récentes orientations ministérielles qui privilégient un continuum de services, de la classe spéciale à la classe ordinaire, semblent, à leur face même, ouvrir à des pratiques des commissions scolaires qui pourraient être potentiellement discriminatoires, en ce qu'elles s'éloignent de l'orientation qui est privilégiée dans la *Loi sur l'instruction publique*. En faisant de l'intégration à la classe ordinaire un mode de scolarisation parmi d'autres, il apparaît clairement que le système éducatif québécois ne peut s'inscrire dans l'esprit qui soutient l'inclusion scolaire. L'orientation privilégiée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) constitue en ce sens, et au sens où on l'entend en droit international, une mesure régressive qui rappelle l'époque où les services destinés aux élèves en situation de handicap étaient offerts selon un modèle en cascade. Plus souvent qu'autrement, ce modèle a eu pour effet d'exclure un nombre important d'élèves du système régulier d'enseignement et de favoriser les activités des classes spécialisées au détriment des classes ordinaires, en drainant la majorité des ressources vers les classes spécialisées (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2008). La conséquence naturelle d'un tel modèle aura été d'orienter un nombre important d'élèves en situation de handicap vers les classes spécialisées, alors que ceux-ci, moyennant certaines adaptations, auraient pu bénéficier d'un enseignement en classe ordinaire susceptible de favoriser leur développement personnel, professionnel et social.

Les plus récentes données que le MELS a rendues publiques lors de la *Rencontre des*

partenaires de l'éducation (2010) sur la question des services éducatifs destinés aux élèves handicapés ou en difficulté laisse entrevoir que les taux d'intégration en classe ordinaire au Québec connaissent une baisse significative pour plusieurs catégories de handicap depuis le milieu des années 2000. Il faut certainement voir dans ces résultats inquiétants le fruit d'un débat qui se polarise de plus en plus entre les tenants d'une approche qui affirme qu'on est allé trop loin dans l'intégration des élèves en situation de handicap et ceux qui réclament une nouvelle organisation des services fondée sur une approche inclusive.

Il va sans dire que cette dernière approche suppose un réaménagement important de certaines pratiques éducatives et les changements organisationnels que ce réaménagement impose ne sont pas sans créer des résistances qui, bien que compréhensibles, ne peuvent être justifiées du point de vue du respect du droit à l'égalité des élèves en situation de handicap. Du moins, elles ne peuvent l'être si elles induisent une réponse aux besoins des élèves en situation de handicap qui passe par des mesures régressives qui ont pour effet d'écarter un nombre croissant de ceux-ci des classes ordinaires.

Dans les trente dernières années, la *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse* a été un témoin privilégié des difficultés vécues par les élèves en situation de handicap et leurs parents pour faire valoir leur droit à l'instruction publique gratuite (prescrit à l'article 40 de la *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec) en toute égalité (article 10 de cette même Charte). Durant cette période, la Commission a mené plus de six cents enquêtes en intégration scolaire. Le traitement des cas individuels soumis à la Commission n'a cessé de se heurter à des modes d'organisation des services d'adaptation scolaire qui n'étaient pas conçus pour assurer l'intégration harmonieuse des élèves en situation de handicap aux activités régulières des établissements d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Ces modes d'organisation des services mettent en péril les apprentissages de ces élèves et peuvent éventuelle-



ment perturber l'ensemble de la classe, rendant précaire le maintien de ces élèves dans les groupes réguliers. Une situation qui illustre bien cette précarité nous vient des dossiers d'enquête ouverts à la Commission où la preuve a démontré que l'évaluation individualisée des besoins des élèves était soit absente, soit incomplète. Dans les cinq dernières années, ces dossiers représentent près de 70 % de tous les dossiers en intégration scolaire que la Commission traite.

Une telle réalité a amené la Commission à adopter, en 2008, une position sur l'inclusion scolaire qui s'inscrit dans la foulée des plus récents développements juridiques internationaux². Pour favoriser une intégration pleine et harmonieuse des élèves en situation de handicap à la vie des établissements d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, il importe de lever les barrières systémiques qui persistent à s'imposer à ces élèves et de faire converger toutes les ressources nécessaires vers la classe ordinaire, de manière à rendre celle-ci inclusive.

Certains observateurs du milieu de l'éducation ont pu interpréter la position de la Commission comme étant une invitation à développer un modèle d'inclusion « totale » pour le Québec³.

² Cette position est présentée en détail dans Daniel Ducharme (2008). *op. cit.*

³ Parmi les auteurs qui ont cantonné la position de la Commission dans cette lecture simpliste et schématique des grandes écoles de pensée en intégration scolaire, on retrouve Gérald Boutin et Lise Bessette (2009). *Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites, modalités*. Montréal : Éditions Nouvelles. Le résumé de l'ouvrage fourni par les auteurs en 4^e de couverture en dit long sur les intentions éditoriales de ces derniers : « L'intervention auprès des élèves en difficulté est devenue l'une des principales priorités en éducation. Elle met en scène deux grands courants : celui de l'intégration scolaire et celui de l'inclusion totale en classe ordinaire. Le premier défend une position nuancée qui consiste à offrir aux élèves en difficulté, dits désormais « à besoins éducatifs particuliers », des services à la mesure de leurs capacités. Le second, lui, opte la plupart du temps pour une position radicale et préconise, entre autres, la création d'un système éducatif unique destiné à accueillir tous les élèves, sans exception, quelles que soient leurs caractéristiques. » Cette vision des choses, très manichéenne, qui semble opposer la raison à l'excès, occulte une large part des

Qu'il nous soit permis de dire ici qu'il n'en est rien, puisque la Commission n'a jamais prôné une intégration « à tout prix ». Se référant aux encadrements législatifs pertinents, la Commission a plutôt défendu une approche individualisée des besoins des élèves en situation de handicap, qui privilégie l'intégration en classe ordinaire comme moyen de scolarisation à viser, mais qui peut ouvrir, lorsque la démonstration a été rigoureusement faite, à un traitement en classe spécialisée lorsque cela s'avère dans l'intérêt de l'élève. Cependant, pour se conformer aux grands principes de l'éducation inclusive, la Commission estime que les interventions éducatives qui sont réalisées en classe spécialisée doivent viser, autant que faire se peut, une réintégration en classe ordinaire.

En somme, la Commission invite les acteurs du système d'éducation québécois à adopter une organisation des services qui privilégie une concentration des efforts et des ressources vers la classe ordinaire, de manière à ce que la plus grande part des interventions envisagées dans les commissions scolaires viennent en appui à cette dernière. La Commission estime également nécessaire que la maximisation des interventions éducatives en classe ordinaire passe par un soutien substantiel, constant et approprié à l'enseignant, et non pas en fixant des balises ou des conditions à l'accès des élèves à cette classe. Elle invite également les acteurs du système d'éducation québécois à s'inspirer des bonnes pratiques organisationnelles et pédagogiques qui se sont développées dans d'autres contextes éducatifs, ailleurs dans le monde, pour favoriser l'inclusion des élèves en situation de handicap au système régulier d'enseignement et d'ainsi en faire la norme au Québec.

Force est de constater qu'il n'y a presque plus personne aujourd'hui qui remet en cause la scolarisation des élèves en situation de handicap. Cependant, plusieurs questionnent aujourd'hui

développements théoriques et pratiques de l'approche inclusive, des développements qui se veulent beaucoup moins radicaux que ce que ces deux auteurs veulent bien en dire.

d'hui la place que doivent occuper ces élèves dans les classes ordinaires. Si les outils juridiques internationaux, tout comme la législation et la jurisprudence internes, se font de plus en plus précis sur la question de l'inclusion scolaire en tant que moyen à privilégier pour assurer le droit à l'égalité des personnes en situation de handicap, il y a lieu de se questionner sur la situation qui a cours actuellement au Québec. Assisterons-nous dans les prochaines années à l'ouverture d'un nombre croissant d'écoles et de classes spécialisées ou à une réorganisation des services éducatifs qui permet de valoriser et d'appuyer davantage la classe ordinaire? Selon la réponse qui sera privilégiée, nous serons alors en mesure de dire si le Québec respecte les engagements qu'il a pris tant au niveau provincial qu'international depuis une vingtaine d'années, et si l'école québécoise suit effectivement le mouvement actuel d'inclusion qui se dessine un peu partout à travers le monde et qui vise à renforcer le respect des droits fondamentaux des élèves en situation de handicap.

Références

- BOURDIEU, P., & ET PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (2008). *Situation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les écoles québécoises : Pour éviter un retour en arrière, une école inclusive s'impose*, Gaétan Cousineau, Président, cat. 2.600.223.
- DUCHARME, D. (2008). *op. cit.*, p. 103-152.
- DUCHARME, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins particuliers*. Montréal : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse et Éditions Marcel Didier, p. 15-16.
- LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE, L.R.Q., ch. I-13-3, art. 234 et 235.
- MAC KAY, W. A. (2006). *Relier le soin et les défis : utiliser notre potentiel humain – L'inclusion scolaire : étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*. Toronto : AWM Legal Consulting.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2010). *Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté : Document d'appui à la réflexion*, 25 octobre 2010, p. 20.
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*.
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES (2006). *Convention sur les droits des personnes handicapées*.
- UNESCO (2008). *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir – Document de référence pour la Conférence internationale de l'éducation*, Genève, 25-28 novembre 2008.



L'obligation d'accommodement des besoins éducatifs particuliers dans le réseau d'enseignement collégial québécois

DANIEL DUCHARME ET KARINA MONTMINY

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec, Québec, Canada

Acte du colloque • Proceeding of the Colloquium

Résumé

La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse est impliquée dans le dossier de l'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers depuis trente ans. Jusqu'à tout récemment, l'essentiel des demandes qui parvenaient à la Commission concernait l'adaptation des services éducatifs destinés aux élèves qui fréquentent les écoles primaires et secondaires. Depuis quelques années, on assiste à un phénomène nouveau : plusieurs demandes relatives à l'accommodement des étudiants à besoins particuliers au collégial ont été transmises à la Commission. Une part importante de ces demandes concerne des clientèles étudiantes qui étaient peu présentes dans les collèges jusqu'à tout récemment : troubles d'apprentissage, troubles de santé mentale et troubles d'attention avec ou sans hyperactivité. Plusieurs acteurs du réseau collégial ont sollicité la Commission afin qu'elle puisse répondre à un certain nombre de questions relatives aux moyens à mettre en œuvre pour offrir à ces étudiants des services éducatifs qui respectent les droits qui leur sont reconnus par la *Charte des droits et libertés de la personne*. La grande variété des problèmes exposés dans ces demandes et leur ampleur a mené la Commission à élaborer un projet qui vise à répondre à ces demandes de façon systémique, dans une démarche intégrée de recherche, de concertation et de coopération avec les acteurs concernés. L'atelier auquel nous vous convions présente les grandes lignes de cette démarche ainsi que certains paramètres essentiels à considérer pour assurer l'accès des étudiants à besoins particuliers aux études postsecondaires et favoriser leur réussite, sans discrimination.

Mots-clés : accommodement raisonnable, étudiants ayant des besoins particuliers, Charte des droits et libertés de la personne, CEGEP, accès et maintien aux études

Abstract

The *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse* has been involved with the question of the integration of students with special needs for thirty years. Until recently, most of the requests which came to the Commission were regarding the adaptation of educational services for students attending primary and secondary schools. In recent years, we have witnessed a new phenomenon: multiple requests to accommodate special needs students at the college level have been forwarded to the Commission. An important part of these requests are regarding student clientele who had little presence in colleges until recently : learning disabilities, mental health problems and attention disorders with or without hyperactivity. Several players within the college network have asked the Commission to answer a number of questions relating to how to implement accommodations so as to provide students with educational services that respect their rights recognized by the Charter of Rights and freedoms. The variety and magnitude of issues discussed in these requests has led the Commission to develop a project to meet these demands in a systemic way by using an integrated approach to research, consultation and cooperation with stakeholders. The workshop to which you are invited outlines of this approach as well as key parameters to consider, ensuring access for students with special needs in postsecondary education and helping them succeed without discrimination.

Keywords : reasonable accommodation, students with special needs, Charter of Rights and Freedoms, College, access to studies and retention

L'émergence récente de nouvelles clientèles en situation de handicap dans le réseau collégial québécois

Conformément à sa mission de veiller à la promotion et au respect des principes contenus dans la *Charte des droits et libertés de la personne du Québec*, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse s'implique activement, depuis plus de 30 ans, dans le dossier de l'accommodement des besoins éducatifs des élèves en situation de handicap. Jusqu'à tout récemment, l'essentiel des demandes qui parvenaient à la Commission concernait l'adaptation des services éducatifs destinés aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) qui fréquentent les établissements d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire du Québec. Cependant, depuis quelques années, un phénomène nouveau s'observe : de plus en plus de demandes concernant l'accommodement des besoins éducatifs particuliers à l'enseignement postsecondaire, et plus précisément dans le réseau collégial, ont été soumises à la Commission. Il faut dire que l'évolution du cadre normatif régissant les pratiques d'adaptation scolaire aux ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, conjuguée à la mise en œuvre du renouveau pédagogique initié au milieu des années 1990 a permis, dans les dernières années, à un plus grand nombre d'élèves en situation de handicap de fréquenter les classes et les écoles ordinaires de ces ordres d'enseignement, tout en bénéficiant de services adaptés.

Ainsi, plusieurs de ceux-ci remplissent aujourd'hui les exigences requises pour être admis dans des programmes de formation postsecondaire. Le réseau des cégeps et des collèges privés du Québec, qui accueillait un nombre encore marginal d'étudiants en situation de handicap jusqu'à tout récemment, voit désormais cette clientèle s'accroître de façon importante au sein de ses établissements.

Selon les données transmises par les deux centres qui ont été désignés pour coordonner l'offre de services aux étudiants en situation de

handicap dans le réseau des cégeps, les clientèles à besoins particuliers connaissent une croissance très importante depuis quelques années. Ainsi, entre 2005 et 2009, le nombre d'étudiants à besoins particuliers inscrits à un programme de formation offert dans un cégep a quintuplé, passant de 860 à 4309. Pour la même période, une hausse encore plus marquée a pu être observée en ce qui concerne les étudiants présentant des troubles d'apprentissage, des troubles de santé mentale ou des troubles de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (de 186 étudiants à 2143, soit 11,5 fois plus).

Une tendance à la hausse des clientèles à besoins particuliers a également été constatée dans le réseau des collèges privés subventionnés. Dans un rapport publié en janvier 2009, l'Association des collèges privés du Québec, en s'appuyant sur un échantillon de douze collèges subventionnés représentant un peu plus de la moitié de ces collèges (52 %), observait qu'entre la session d'automne 2006 et celle d'automne 2008, la clientèle à besoins particuliers a connu une augmentation de 238 % (de 55 à 186 étudiants). Encore une fois, cette hausse est davantage prononcée pour les étudiants présentant des troubles d'apprentissage, des troubles de santé mentale ou des troubles de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (hausse de 340 %; de 25 étudiants à l'automne 2006 à 110 étudiants à l'automne 2008).

Ces dernières clientèles, tant dans le réseau des cégeps que dans celui des collèges privés subventionnés, représentent ce qu'il est aujourd'hui convenu d'appeler les clientèles « émergentes ». En 2005, ces étudiants représentaient 21,6 % de tous les étudiants à besoins particuliers formellement identifiés par les cégeps. En 2009, cette proportion a augmenté pour s'établir à près de la moitié (49,7 %) des étudiants à besoins particuliers connus dans les cégeps. Dans les collèges privés subventionnés, une hausse similaire a été observée où ces étudiants représentaient 45,5 % des étudiants à besoins particuliers à l'automne 2006, alors qu'ils représentaient 59,1 % de ces élèves deux ans plus tard, à l'automne 2008.



Une situation qui interpelle la Commission

Il va sans dire que l'importante augmentation des clientèles en situation de handicap dans le réseau collégial, et plus spécifiquement celle des clientèles dites « émergentes », pose un certain nombre de nouveaux défis pour les collèges en matière d'offre de services éducatifs adaptés.

C'est dans ce contexte bien précis que plusieurs acteurs importants du réseau collégial ont sollicité la Commission afin qu'elle puisse répondre à un certain nombre de questions sur l'accommodement des besoins des étudiants en situation de handicap et sur les moyens à mettre en œuvre pour offrir à ces derniers des services éducatifs qui soient respectueux du droit à l'égalité prescrit dans la Charte. Ces questions concernent l'ensemble du cheminement des étudiants en situation de handicap qui sont inscrits au collégial : des conditions d'admission aux programmes de formation jusqu'à l'évaluation des apprentissages et à la sanction des études.

La grande variété des problèmes exposés dans ces demandes et leur ampleur militaient en faveur d'une réponse systémique qui permette d'optimiser les processus visant l'adaptation des services éducatifs pour les étudiants en situation de handicap. C'est dans cet esprit et en conformité avec les fonctions qui lui sont conférées en vertu de l'article 71 de la *Charte des droits et libertés de la personne du Québec* que la Commission a choisi, au printemps 2009, de répondre à ces demandes dans une démarche intégrée de recherche, de concertation et de coopération avec les principaux organismes concernés par l'accommodement des besoins éducatifs particuliers dans le réseau collégial québécois. La réalisation de ce mandat a nécessité trois phases.

Dans un premier temps, la Commission a souhaité cerner avec plus de précision les enjeux relatifs à l'accommodement des besoins éducatifs particuliers au collégial en consultant les principaux acteurs du réseau d'enseignement collégial, les associations de défense des droits des personnes handicapées, les orga-

nismes publics qui possèdent une expertise particulière dans le dossier et les représentants de la Direction générale des affaires universitaires et collégiales du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Ces consultations se sont tenues entre les mois de juin et de novembre 2009. Elles ont permis à la Commission de rencontrer les représentants de 21 organismes particulièrement concernés par la question. Lors de ces consultations, les représentants de ces organismes ont été invités à identifier ce qu'ils considéraient comme étant les principaux obstacles à l'accessibilité aux études collégiales et à la réussite éducative des étudiants en situation de handicap qui sont inscrits dans un programme de formation collégiale. Ils étaient également invités à proposer des pistes de solutions qui, d'après leur expérience spécifique de la question, pouvaient être considérées comme de bonnes pratiques pour lever ces obstacles et favoriser l'accommodement des besoins éducatifs particuliers au collégial.

Dans un second temps, la Commission a convié ces mêmes organismes à participer à une table de travail, de manière à approfondir la discussion autour de sept grandes thématiques regroupant l'essentiel des préoccupations des organismes rencontrés lors de la consultation qui faisait l'objet de la première phase du mandat de la Commission. Ces thématiques, qui seront exposées subséquemment, ont été retenues par la Commission car elles faisaient l'objet de préoccupations communes à l'ensemble des organismes rencontrés et qu'elles étaient évoquées de manière récurrente et soutenue par ceux-ci.

Les activités de la table de travail ont nécessité cinq rencontres qui se sont échelonnées d'avril 2010 à avril 2011. Les échanges qui ont eu cours entre les participants lors de ces rencontres ont permis de nourrir la réflexion de la Commission sur chacune de ces thématiques et d'en avoir une connaissance plus approfondie.

Au terme des activités de la table de travail, l'équipe de la Commission a procédé, dans une troisième phase, à l'analyse du contenu

des discussions de la table de travail ainsi que des nombreux documents qui ont été soumis à son attention. Ce travail d'analyse a donné lieu à la rédaction d'un avis qui présente la position officielle de la Commission au regard des pratiques d'accommodement des besoins éducatifs particuliers à l'enseignement collégial.

Les fondements juridiques

Poursuivant l'objectif d'une compréhension commune des acteurs du milieu collégial quant à l'exercice du droit à l'éducation sans discrimination pour les étudiants en situation de handicap au collégial, la Commission a jugé nécessaire d'exposer dans cet avis les fondements juridiques à la reconnaissance des besoins éducatifs des étudiants en situation de handicap au collégial. Contrairement à la *Loi sur l'instruction publique*, s'appliquant aux établissements d'enseignement primaire et secondaire qui contient de tels fondements, la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* et la *Loi sur l'enseignement privé* n'en contiennent aucun pour les établissements d'enseignement collégial. En fait, ces régimes législatifs ne contiennent aucune disposition les obligeant à aménager les services éducatifs aux étudiants en situation de handicap. En revanche, d'autres lois de portée générale, qui reconnaissent des droits aux personnes en situation de handicap, renferment des fondements juridiques qui balisent les responsabilités des acteurs du collégial envers ces étudiants. Il en est ainsi de la *Charte des droits et libertés de la personne* qui énonce les droits et libertés reconnus à toute personne.

La recherche de fondements juridiques à la reconnaissance des besoins éducatifs des étudiants en situation de handicap dans la Charte a amené la Commission à analyser plus attentivement le droit à l'égalité, consacré à l'article 10, et son corollaire, l'obligation d'accommodement.

Trois éléments doivent être réunis afin de faire valoir l'atteinte au droit à l'égalité, qualifiée de discriminatoire (Forget c. Québec, procureur

général, 1988; Commission scolaire de Chambly c. Bergevin, 1994) :

- une distinction, exclusion ou préférence;
- fondée sur l'un des motifs de l'article 10;
- qui a pour effet de détruire ou compromettre le droit à la pleine égalité dans la reconnaissance et l'exercice d'un droit ou d'une liberté de la personne.

Au fil des ans, les tribunaux ont développé une interprétation large et libérale du motif handicap et de l'utilisation d'un moyen pour pallier le handicap (Québec - Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Montréal (Ville); Québec - Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Boisbriand (Ville), 2000). Ils reconnaissent une multitude de handicaps, tant physiques que psychologiques, ainsi que les handicaps épisodiques et temporaires. Les troubles de santé mentale ainsi que les troubles d'apprentissage ont été reconnus à ce titre. Soulignons que l'interprétation accordée au motif handicap est plus généreuse que la définition de personne handicapée prévue à la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*¹.

Ainsi, en vertu de la Charte, un établissement d'enseignement collégial ne peut refuser d'admettre un étudiant en situation de handicap qui satisfait aux conditions d'admission du programme d'enseignement sollicité (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Collège Montmorency, 2004)² ni refuser de lui offrir les services éducatifs (Université de la Colombie-Britannique c. Berg,

¹ En effet, en vertu de cette dernière loi, une personne handicapée se définit comment étant « toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes ».

² L'obligation d'accommodement, à l'étape de l'admission à un programme de formation collégiale, a été reconnue à l'établissement d'enseignement collégial par le Tribunal des droits et libertés du Québec.



1993)³. Il a l'obligation de l'accommoder jusqu'à contrainte excessive, c'est-à-dire que l'établissement d'enseignement doit démontrer que toutes les mesures d'accommodement possibles et raisonnables ont été considérées (Colombie-Britannique - Public Service Employee Relations Commission c. BCGSEU, 1999; Colombie-Britannique - Superintendent of Motor Vehicle c., Colombie-Britannique - Council of Human Rights, 1999). Des considérations relatives à la santé ou à la sécurité des autres étudiants ou du personnel de l'établissement d'enseignement peuvent notamment être invoquées.

Il faut toutefois se garder de considérer les mesures d'adaptation comme étant un luxe ou un privilège accordé à l'étudiant (Solar & Kanouté, 2007)⁴. En effet, le concept d'égalité implique qu'il faut tenir compte des besoins particuliers de ce dernier et lui accorder un traitement différencié, fondé sur les caractéristiques qui lui sont propres.

L'avis explore un autre fondement juridique important, soit le droit au respect de la vie privée des étudiants en situation de handicap, protégé par l'article 5 de la Charte, et un de ses corollaires, la protection des renseignements personnels. Cette disposition est interprétée généreusement par les tribunaux qui l'associent à la protection du droit de prendre « des décisions fondamentalement personnelles sans influence externe induite » (Godbout c. Longueuil (Ville), 1997, par. 98) Les tribunaux québécois ont clairement reconnu que, dans les cas où cela est justifié, les renseignements confidentiels ou personnels jouissent de la protection de l'article 5 (Godbout c. Longueuil (Ville), 1997). Ce droit prend tout son sens pour les étudiants en situation de handicap qui souhaitent garder confidentielle leur condition médicale.

³ Voir cette loi, concernant le droit de recevoir, sans discrimination, les services éducatifs offerts à l'ensemble des étudiants par l'établissement d'enseignement.

⁴ C'est le constat auquel sont parvenues Sylvie Rocque et Nadia Desbiens dans « L'équité, l'accommodement et l'éducation : la situation des élèves avec handicap (physique, sensoriel ou intellectuel) ».

Ainsi, ces étudiants disposent du droit de divulguer ou non leur condition médicale. Ils sont d'ailleurs les seuls titulaires de ce droit. De fait, la personne ou l'organisme qui divulguerait une telle information serait susceptible d'être poursuivi pour violation de la Charte par l'étudiant, à moins que ce dernier y ait consenti. En effet, les renseignements personnels sont confidentiels, sauf si « la personne concernée par ces renseignements consent à leur divulgation; si cette personne est mineure, le consentement peut également être donné par le titulaire de l'autorité parentale » (*Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*, art. 53). Spécifions que sont personnels les renseignements qui concernent une personne physique et permettent de l'identifier (*Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*), notamment le diagnostic lié à une maladie ou à un handicap ou la médication prise par celle-ci.

Les thématiques de travail

Les sept grandes thématiques de travail retenues par la Commission sont présentées dans l'avis sous l'angle du droit à l'égalité. La première traite des effets discriminatoires découlant des règles actuelles de financement des services adaptés et du programme de prêts et bourses, mesure d'aide financière aux études (*Loi sur l'aide financière aux études*)⁵, pour certains étudiants en situation de handicap. Il appert qu'en vertu des règles d'application (Service d'aide à l'intégration des élèves, 1997) du programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial* (Ministère de l'éducation supérieure et de la science, 1992), seuls les étudiants ayant une déficience qui entraîne des limitations significatives et persistantes dans l'accomplissement de leurs activités académiques peuvent bénéficier d'un plan individuel d'intervention, document qui détermine le type de services auxquels les étudiants ont droit et le financement qui sera accordé. Les assouplissements relatifs à l'admission au programme de prêts et bourses prévus à la *Loi*

⁵ Un programme est prévu à cette loi.

sur l'aide financière aux études s'appliquent aux personnes qui ont une déficience fonctionnelle majeure, qui entraîne des limitations significatives et persistantes pour l'étudiant dans l'accomplissement de ses activités quotidiennes. Ces exigences excluent les étudiants n'ayant pas de telles limitations.

Dans un autre ordre d'idées, les travaux de la Commission lui ont permis de constater que parmi les facteurs qui contribuent à la réussite des étudiants en situation de handicap, il s'en trouve un qui revêt une importance primordiale : celui d'une transition harmonieuse et planifiée entre le secondaire et le collégial. Il s'agit de la deuxième thématique abordée dans l'avis. Dans un contexte où chaque ordre d'enseignement possède une structure et un cadre normatif qui lui est spécifique, cette transition constitue pour tous les étudiants qui en font l'expérience (qu'ils soient en situation de handicap ou non) une étape cruciale de leur parcours scolaire dans laquelle ils ont souvent l'impression de se lancer sans en maîtriser tous les tenants et les aboutissants (Fortier, 2003). La Commission a dégagé trois composantes essentielles autour desquelles devrait normalement s'élaborer tout mécanisme formel de transition entre le secondaire et le collégial pour les étudiants handicapés. Ces composantes ont un impact direct sur la détermination des services à offrir pour permettre à l'étudiant en situation de handicap de poursuivre et de réussir des études collégiales en toute égalité :

- 1- Un processus spécifique d'orientation des élèves handicapés au secondaire;
- 2- La transmission des éléments pertinents du dossier de l'étudiant entre les ordres d'enseignement;
- 3- Un dispositif d'accueil au collégial propre aux personnes handicapées.

Par ailleurs, l'admission est une étape cruciale et incontournable à l'analyse du sujet traité dans l'avis : il est le premier maillon du cursus au collégial. La détermination des critères d'admission pour chacun des programmes d'études est un exercice complexe qui consiste à pondérer les compétences à acquérir au collégial et celles requises par le marché du travail. Il

appert que les mesures d'accommodement ne sont pas aisément accordées aux candidats qui se trouvent en situation de handicap à l'étape de l'admission. Pourtant, cette étape du cursus au collégial n'échappe pas à l'obligation d'accommoder dont sont titulaires les établissements d'enseignement et le MELS (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Collège Montmorency, 2004, par. 100)⁶.

La troisième thématique traite de l'accès et de la portée du diagnostic, enjeu majeur dans l'accès aux services adaptés qui peuvent être offerts par un établissement d'enseignement. Il en est ainsi puisqu'en vertu des règles d'application du programme *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial* actuellement en vigueur, l'établissement d'enseignement collégial public ne reçoit une allocation aux fins de la prestation des services adaptés pour l'étudiant en situation de handicap que si la demande de service est accompagnée d'un rapport médical attestant son diagnostic (Service d'aide à l'intégration des élèves, 1997) et ce, indistinctement du fait qu'il ait bénéficié ou non de tels services dans le passé (Cégep du Vieux Montréal, 1997)⁷. Les acteurs du réseau collégial reconnaissent à l'unanimité que l'accès au diagnostic est problématique en raison du nombre limité de ressources habilitées à poser les diagnostics et des coûts exigés par eux pour ce faire. Ces contraintes rendent ainsi difficiles la pleine reconnaissance du droit à l'égalité des étudiants en situation de handicap qui requièrent des services éducatifs

⁶ Le Tribunal des droits de la personne du Québec a reconnu explicitement que : « Le fait que le Collège souhaitait se doter d'une norme d'admission l'assurant d'une maîtrise de certaines aptitudes de base chez les candidats intéressés n'excluait donc pas la nécessité d'accommodements raisonnables à l'endroit des personnes qui, pour des motifs interdits par la Charte, en subissent les effets discriminatoires. »

⁷ Pour la déficience « autre », c'est-à-dire celle entraînant des limitations significatives et persistantes dans l'accomplissement de ses activités académiques (écouter, écrire, lire et parler) et particulièrement sur le plan moteur, l'attestation à fournir est un rapport médical délivré par un centre de réadaptation en déficience motrice ou rédigé par un spécialiste dans le domaine de la santé (médecin traitant ou médecin spécialiste ou le certificat médical.



adaptés afin de poursuivre leur formation collégiale.

L'élaboration d'un plan d'intervention constitue une pratique essentielle pour rendre effectif l'exercice du droit à l'égalité des personnes en situation de handicap au regard de l'accessibilité des services éducatifs tout comme de la réussite éducative et ce, à tous les ordres d'enseignement : de l'enseignement préscolaire aux études universitaires. Ce plan facilite l'identification et la mise en œuvre de mesures d'accommodement qui permettront à l'élève ou à l'étudiant en situation de handicap de poursuivre un parcours de formation, de bénéficier de chances égales de réussite et éventuellement de compléter ce parcours en obtenant un diplôme. Il permet également d'assurer le suivi de ces mesures et d'évaluer en continu leur pertinence, de manière à proposer les ajustements nécessaires, le cas échéant.

Or, il s'agit, pour le moment, d'une pratique qui est exclusive au réseau préscolaire, primaire et secondaire, puisqu'il n'existe pas une telle obligation pour les ordres d'enseignement collégial et universitaire. En fait, les collèges québécois produisent, aux fins de l'octroi de financement, des plans de services, toutefois désignés plans d'intervention, qui énumèrent des mesures d'accommodement consenties à l'étudiant, mais qui ne permettent pas d'en assurer le suivi ni de préciser les rôles et responsabilités des intervenants éducatifs au regard de leur mise en œuvre. Dans cette perspective, la quatrième thématique présente les avantages de l'élaboration d'un plan d'intervention pour l'étudiant en situation de handicap, outil privilégié favorisant le respect du droit à l'égalité.

Qui plus est, il est primordial que le réseau collégial puisse mettre en œuvre des mesures qui permettront aux étudiants en situation de handicap de bénéficier de conditions favorables pour compléter un programme d'études collégiales et d'obtenir un diplôme qui soit effectivement pris en compte tant dans le milieu universitaire que dans l'univers du travail. Dans un contexte où l'accès à un nombre de plus en plus important de métiers et de professions exige des compétences dont on ne peut faire

l'acquisition qu'en milieu collégial ou universitaire, la réussite des étudiants en situation de handicap au postsecondaire constitue un important défi pour leur assurer une participation active à la vie sociale et économique du Québec. À cet égard, un accommodement portant sur le contexte de réalisation ou d'évaluation des compétences à acquérir dans le cadre d'un programme d'études doit être consenti à l'étudiant en situation de handicap. L'évaluation des apprentissages, la réussite éducative et la sanction des études sont traités à la cinquième thématique.

Par ailleurs, l'avis de la Commission rappelle qu'une part essentielle de la réussite de l'intégration des étudiants en situation de handicap aux activités régulières des collèges repose sur la formation et le soutien qui est offert à l'ensemble du personnel appelé à intervenir auprès de ces étudiants. L'impact d'une connaissance insuffisante des besoins éducatifs spéciaux est tel qu'il peut nourrir les préjugés à l'égard des étudiants en situation de handicap et compromettre l'accommodement des besoins de ces derniers. Étant donné son importance au regard du droit à l'égalité des étudiants en situation de handicap, la Commission fait de la formation et du soutien au personnel une thématique spécifique dans son avis.

Enfin, les travaux de la table ont permis à la Commission de constater le flou entourant les responsabilités de chacune des personnes impliquées dans le processus de stage de formation des étudiants en situation de handicap en regard du droit à l'égalité. Craignant un refus à leur demande de stage ou un traitement différencié lors de la réalisation de celui-ci, de nombreux étudiants préfèrent ne pas dévoiler leur handicap aux milieux de stage convoités alors qu'ils bénéficient de mesures d'accommodement au sein de leur établissement d'enseignement. Ils s'exposent ainsi à l'échec de leur stage et risquent par le fait même de compromettre la réussite de leur programme d'études. Ces craintes, qui s'avèrent bien souvent fondées, résultent de préjugés véhiculés sur certains handicaps quant au danger que peut représenter l'étudiant en situation de handicap pour la sécurité des clients, patients ou travail-

leurs avec qui il sera en contact lors de son stage. Or, un stage ne peut d'emblée être refusé à l'étudiant pour ce motif. La démonstration quant à l'impossibilité d'accommoder l'étudiant pour cette raison devra être faite. D'autres préoccupations pour les étudiants en situation de handicap découlent des exigences posées par les ordres professionnels lors de la réalisation des stages de formation dans certains programmes techniques. Ces questions seront abordées dans la dernière thématique de l'avis.

L'analyse de chacune des thématiques par la Commission l'amène à constater que certains étudiants en situation de handicap, fréquentant un établissement d'enseignement collégial, privé ou public, sont susceptibles d'être victimes de discrimination à un moment ou à un autre de leur parcours collégial. La Commission recommande ainsi plusieurs mesures, tant législatives qu'administratives, en vue d'assurer le respect de leur droit à l'égalité. L'avis de la Commission peut être consulté sur son site Internet, à l'adresse suivante : www.cdpedj.qc.ca.

Références

- CÉGEP DU VIEUX MONTRÉAL (1997). *Guide pour compléter le plan individuel d'intervention*, p. 6.
- CHARTRE DES DROITS ET LIBERTÉS DE LA PERSONNE DU QUÉBEC, L.R.Q., c. C-12.
- COLOMBIE-BRITANNIQUE (PUBLIC SERVICE EMPLOYEE RELATIONS COMMISSION) C. BCGSEU (1999) 3 R.C.S. 3, affaire Meiorin.
- COLOMBIE-BRITANNIQUE (SUPERINTENDANT OF MOTOR VEHICLE) C. COLOMBIE-BRITANNIQUE (COUNCIL OF HUMAN RIGHTS) (1999) 3 R.C.S. 868, affaire Grismer.
- COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE C. COLLÈGE MONTMORENCY (2004) R.J.Q. 1381, REJB-2004-55575 (T.D.P.).
- COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE C. COLLÈGE MONTMORENCY (2004) R.J.Q. 1381, REJB-2004-55575 (T.D.P.), par. 100.
- COMMISSION SCOLAIRE DE CHAMBLY C. BERGEVIN (1994) 2 R.C.S. 790.
- FORGET C. QUÉBEC (PROCUREUR GÉNÉRAL) (1988) 2. R.C.S. 90.
- FORTIER, C. (2003). *Les yeux grands fermés : le passage du secondaire au collégial dans des programmes de formation technique*. Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Note de recherche no 2003-03, p. 15.
- GODBOUT C. LONGUEUIL (VILLE) (1997) 3 R.C.S. 844, par. 98.
- GODBOUT C. LONGUEUIL (VILLE) (1997) 3 R.C.S. 844, par. 97.
- L.R.Q., c. C-29.
- L.R.Q., c. E-9.1.
- LOI ASSURANT L'EXERCICE DES DROITS DES PERSONNES HANDICAPÉES EN VUE DE LEUR INTÉGRATION SCOLAIRE, PROFESSIONNELLE ET SOCIALE, L.R.Q., ch. E-20.1.
- LOI SUR L'ACCÈS AUX DOCUMENTS DES ORGANISMES PUBLICS ET SUR LA PROTECTION DES RENSEIGNEMENTS PERSONNELS, art. 53.
- LOI SUR L'ACCÈS AUX DOCUMENTS DES ORGANISMES PUBLICS ET SUR LA PROTECTION DES RENSEIGNEMENTS PERSONNELS, art. 54.
- LOI SUR L'AIDE FINANCIÈRE AUX ÉTUDES, L.R.Q., c. A-13.3, art. 10 et suiv.
- LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE, L.R.Q., c. I-13.3, art. 96.4, 110.11, 185 et suiv., 234 et 235.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE ET DE LA SCIENCE (1992). Direction générale de l'enseignement collégial, *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*, 2^{ème} édition, p. 8.
- QUÉBEC (COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE) C. MONTRÉAL (VILLE)
- QUÉBEC (COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE) C. BOISBRIAND (VILLE) (2000) 1 R.C.S. 665, par. 48.
- SERVICE D'AIDE À L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES, (1997). *Guide pour compléter le plan individuel d'intervention*, révisé en 2004.
- SERVICE D'AIDE À L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES (1997). *Guide pour compléter le plan individuel d'intervention*, révisé en 2004, p. 6.
- SOLAR, C. & KANOUTÉ, F. (2007). *Question d'équité en éducation et formation*, Montréal : Ed. Nouvelles, p. 106.
- UNIVERSITÉ DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE C. BERG (1993) 2 R.C.S. 353.



L'enseignant ressource : un prof qui parle aux profs

JULIE BEAUMONT ET CAROLE LAVALLÉE

Cégep du Vieux Montréal, Québec, Canada

Acte du colloque • Proceeding of the Colloquium

Résumé

Depuis 1982, le Cégep du Vieux Montréal œuvre à l'intégration des étudiants en situation de handicap. Il permet aux étudiants, à partir d'accommodements, de pallier des limitations afin qu'ils réussissent leurs études. Dans les salles de cours, les accommodements se sont précisés et les enseignants ont, par exemple, développé l'habitude d'offrir leur cours en présence d'interprètes pour les étudiants sourds et malentendants, d'accorder plus de temps pour les évaluations ou de permettre aux étudiants d'utiliser des technologies qui compensent certains troubles. Depuis une dizaine d'années, des étudiants ayant de nouveaux besoins sont arrivés dans les collèges et les accommodements se sont transformés. Cela exige des adaptations aux méthodes pédagogiques, face à la gestion de la classe ou dans l'intervention face à des comportements déstabilisants ou inacceptables venant d'étudiants ayant un diagnostic de troubles d'apprentissage ou de troubles de santé mentale. Dans ce contexte, plusieurs enseignants expriment leurs inquiétudes. Le Cégep a tenté de répondre à leurs besoins en dégageant une enseignante afin qu'elle soutienne ses collègues. « *Une prof qui écoute et parle aux profs* ». Bien que complémentaire aux interventions des professionnels du Service d'Aide à l'Intégration Des Élèves (SAIDE), cette enseignante doit d'abord se faire connaître par ses pairs et développer le lien de confiance qui lui permettra d'entendre les « vraies » difficultés vécues par les enseignants. Cet atelier permettra de présenter le modèle d'intervention, le mandat de la personne ressource et de faire le point après deux sessions d'essai. Nous pourrions aussi nous demander si ce modèle est transférable dans d'autres milieux postsecondaires.

Mots-clés : enseignement postsecondaire, soutien aux enseignants, intégration scolaire

Abstract

Colleges in old Montréal have been working for the integration of students with disabilities since 1982. Special accommodations allow students to overcome limitations so that they can succeed in their studies. Accommodations in the classroom are specified and teachers have, for example, developed the habit of offering their course in the presence of an interpreter for deaf and hard of hearing students, allow more time for evaluations or allow students to use technology to compensate certain disorders. Over the last ten years students with different needs have arrived at the colleges and accommodations have been modified accordingly. This necessitates modifications to teaching methods, in terms of classroom management or in response to disruptive or unacceptable behavior from students diagnosed with learning disabilities or mental health problems. Several teachers have expressed concern on this regard. The college has attempted to respond to their needs by assigning a teacher to support his/her colleagues. "A teacher who listens and talks to teachers." Although it is complementary to professional intervention by Student Integration Support Services, the teacher must first be known by his peers and develop a trust that will allow him/her to hear the "real" problems experienced by teachers. This workshop will present the model of intervention, the contact person's mandate and to focus after two test sessions. One can also ask whether this model is transferable to other educational environments.

Keywords : postsecondary education, teaching support, school integration

Introduction

Les étudiants en situation de handicap sont de plus en plus nombreux à accéder aux études supérieures. Cet article, résumant deux présentations que nous avons faites au printemps 2011, nous permettra de dresser un portrait général de l'accueil des étudiants en situation de handicap dans les collèges publics du Québec. De plus, il relatera une expérience de soutien aux enseignants accueillant ces étudiants. En effet, un projet a été réalisé dans un collège de la région de Montréal recevant en 2010-2011 plus de deux cent cinquante étudiants en situation de handicap et ayant une expertise en matière d'intégration des étudiants ayant des besoins particuliers. Cette expérience *d'un prof qui parle aux profs* était, à notre connaissance, une première dans les collèges. Depuis, deux autres collèges ont tenté l'expérience.

Les étudiants en situation de handicap au collégial

Depuis le début des années 1980, les cégeps du Vieux Montréal et de Sainte-Foy œuvrent à l'intégration des étudiants en situation de handicap. Ils ont permis aux étudiants, à partir d'accommodements, de pallier des limitations afin d'augmenter leurs chances de réussir leurs études. Au fil des ans, dans tous les collèges, les accommodements se sont précisés. D'abord, les enseignants ont développé l'habitude d'offrir leur cours en présence d'un interprète visuel pour les étudiants sourds ou malentendants, puis ils ont accepté d'accorder plus de temps pour les évaluations ou permis aux étudiants d'utiliser des technologies qui compensent certains troubles.

Pendant ces années, temps, efforts, énergie et argent ont été investis pour accueillir et intégrer les étudiants ayant des besoins particuliers. Si les personnes sourdes ou malentendantes ont été les premières à recevoir des services, celles ayant une déficience visuelle, motrice ou organique ont rapidement suivi. Il a fallu quinze ans pour que les premiers étudiants ayant un trouble d'apprentissage arrivent aux portes des services adaptés des collèges. Il y a eu, par la

suite, les étudiants ayant soit un trouble de santé mentale, soit un trouble du déficit de l'attention et enfin, ceux ayant un trouble du spectre autistique. Depuis, les besoins des étudiants se sont grandement complexifiés, car il n'est pas rare de voir des étudiants ayant un second trouble en concomitance (Fichten & Nguyen, 2007).

La diversification des étudiants ayant des incapacités a permis aux cégeps, année après année, de développer une expertise en ce qui a trait à l'adaptation de l'enseignement à une diversité de besoins. En effet, depuis 2005, le ministère de l'Éducation a reconnu l'arrivée des nouvelles populations d'étudiants avec de nouveaux besoins : troubles d'apprentissage, troubles déficitaires de l'attention, troubles envahissants du développement et troubles de santé mentale par l'entremise des projets-pilotes pour ces étudiants. Les cégeps du Vieux Montréal et de Sainte-Foy ont une fois de plus agi comme lieux d'exploration d'innovations pédagogiques et ont offert du soutien aux collèges de plus en plus nombreux à les accueillir.

Bien que présents avant, ces étudiants nouvellement reconnus ont transformé le visage des services adaptés des collèges du Québec. En effet, les étudiants en situation de handicap sont beaucoup plus nombreux et ont fait augmenter le nombre d'étudiants desservis par les services adaptés. Ces étudiants étaient un peu plus de cinq cents à l'automne 2007 (il s'agit de la première année où leur nombre a été officiellement recensé) pour tout le Québec. À l'automne 2011, ils sont plus de quatre mille cinq cents à bénéficier des mesures d'aide dans les collèges. Ce chiffre a bondi de plus de neuf fois en cinq ans (Lavallée, 2011).

Le processus d'admission est le même pour tous les étudiants. Nulle part au Québec, il n'est question de discrimination, qu'elle soit positive ou négative. L'accessibilité aux études supérieures est un droit pour ceux et celles qui en ont les capacités. L'évaluation des dossiers d'admission passe d'abord et avant tout par l'analyse du dossier académique. Les incapacités doivent être considérées et compensées par une série de services, de mesures et d'ac-



commodements financés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

L'étudiant n'est pas obligé de déclarer son handicap, mais s'il désire obtenir des accommodements, il doit présenter un diagnostic établi par un spécialiste pour être admis aux services adaptés. Il ne faut pas oublier que la très grande majorité des étudiants sont majeurs ou le seront après une session de fréquentation du collégial, et que plusieurs n'ont pas connu de parcours linéaire. De plus, l'étudiant a le droit d'exiger la confidentialité quant au contenu de son dossier et ses enseignants participeront à la mise en place des accommodements, mais ne connaîtront pas les précisions quant aux diagnostics, à moins que l'étudiant ne leur en parle lui-même.

Les accommodements

Les collèges ont une obligation d'accommoder; cependant, l'accommodement est un processus entre l'évaluation des besoins de l'étudiant et les exigences des études collégiales. Un professionnel du collège rencontre l'étudiant pour évaluer les accommodements dont il aura besoin. Ces accommodements sont, la plupart du temps, pédagogiques, c'est-à-dire qu'ils nécessitent l'accord et l'intervention de l'enseignant : prise de notes par un pair, plus de temps pour faire un examen, recours à un correcteur technologique ou à un soutien à la correction. Ces accommodements seront souvent mis en place avec l'aide des services adaptés (embauche des preneurs de notes, temps supplémentaire, local isolé pour réaliser les évaluations). Lorsque les accommodements sont en place, l'étudiant est au même niveau que ses pairs pour réussir.

Quelques fois, cela exige aussi des adaptations quant aux méthodes pédagogiques utilisées en classe : logique de l'enseignement de la matière, obtention préalable au cours des notes de cours par l'étudiant, gestion différente du travail d'équipe ou interventions face à des comportements déstabilisants ou inacceptables des enseignants et des étudiants.

Les services adaptés et la relation avec les enseignants

À la naissance des services adaptés aux étudiants, l'accent a été mis sur la définition des accommodements disponibles et la sensibilisation du personnel des collèges. Les enseignants étaient informés de la présence d'un étudiant ayant des besoins particuliers dans leur classe par l'entremise d'une lettre détaillant les besoins de chaque étudiant. Lorsqu'un étudiant sourd ou malentendant se joignait à la classe, les enseignants devaient s'adapter à la présence d'un interprète puisqu'il était un service rendu à l'étudiant. Au fil des ans, les enseignants se sont habitués à la présence de cet autre « adulte » dans la classe.

La relation entre l'enseignant et l'étudiant est un facteur déterminant pour le succès de l'intégration. Selon Fichten, Jorgensen, Havel et Barile (2006), l'enseignant est la personne qui a le plus d'influence sur la réussite de l'étudiant. Il est l'élément facilitateur le plus important dans le parcours scolaire de l'étudiant. On doit, par conséquent, tenir compte de la qualité de cette relation pédagogique. Nous sommes toutefois conscients que la tâche des enseignants s'est accrue considérablement ces dernières années, leur laissant moins de temps pour répondre à tous les besoins nouveaux qui émergent. Si par le passé nous avons travaillé à l'identification et la reconnaissance des besoins particuliers des étudiants, il est temps maintenant de considérer ceux des enseignants. Ces derniers nous ont témoigné de la nécessité d'obtenir de l'information, de la formation, du soutien et de travailler de façon concertée avec d'autres intervenants du milieu.

L'envoi aux enseignants

Au début de chaque session, le conseiller pédagogique des services adaptés du collège envoie une lettre aux enseignants. Dans certains collèges, l'étudiant la remet lui-même à ses enseignants. Cette lettre présente les besoins de l'étudiant, son diagnostic lorsque l'étudiant l'autorise, ainsi que les accommodements souhaités et les demandes d'adaptation proposées aux enseignants. Ces lettres sont remi-

ses, année après année, à de plus en plus d'enseignants et suscitent de plus en plus de réactions.

En effet, comme le nombre d'étudiants en situation de handicap par enseignant est en augmentation constante et que de nombreuses lettres arrivent après le début de la session, cela laisse parfois les enseignants perplexes. Certains éléments soulèvent des questions et des craintes, créent des malaises, ainsi que des questionnements sur les comportements particuliers à adopter avec l'étudiant. Conséquemment, certains enseignants expriment le besoin d'avoir plus d'informations sur la problématique de l'étudiant pour savoir de quoi il en retourne réellement.

Bien que l'obligation d'accommoder soit reconnue par tous, plusieurs enseignants se demandent encore s'ils ont, eux, l'obligation d'offrir les accommodements inscrits dans l'envoi fait par les services adaptés du collège. Sont-ils obligés de donner plus de temps pour les évaluations? Doivent-ils permettre à l'étudiant de sortir à l'extérieur de la classe pour faire ses évaluations? Les différents types de correcteurs technologiques ou de soutien à la correction ne privilégient-ils pas l'étudiant? Bref, l'enseignant, en déléguant ses responsabilités pédagogiques aux services adaptés, se questionne souvent sur l'équité face à son groupe. L'accommodement étant un service à un étudiant et non à un groupe, il y a ici un premier fossé.

Les besoins des enseignants

De plus en plus d'enseignants réagissent au nombre d'étudiants admis dans leurs groupes et à la diversité de leurs besoins. Particulièrement, alors que l'un d'eux doit passer son examen dans les locaux des services adaptés, un autre le commence en classe et le termine au local isolé. Un étudiant a droit à un correcteur technologique, alors qu'un autre a droit à un soutien à la correction par un tuteur. Qui décide de ces accommodements et pourquoi certains étudiants ayant le même trouble n'ont-ils pas le même accommodement alors que deux étudiants ayant des troubles différents font l'objet de la même recommandation?

Une fois que la confiance est établie envers les services offerts en dehors de la classe ou avec l'étudiant, les enseignants ont surtout besoin de savoir le « comment » plutôt que le « pourquoi ». Ils se demandent comment agir en classe devant l'étudiant qui pose trop de questions et qui se trouve rejeté du reste du groupe. Ils se demandent comment réagir à un étudiant qui démontre des comportements inquiétants face à un stress ou à une frustration. Jusqu'où doivent-ils accepter les nombreuses demandes de rencontres de l'étudiant? Comment réagir à un étudiant qui ne semble pas comprendre la matière ou qui termine son examen très longtemps après les autres? Bref, les enseignants veulent obtenir des réponses face à leur rôle. Jusqu'à maintenant les communications entre les enseignants et les services adaptés leur ont surtout parlé des besoins de l'étudiant.

À l'automne 2010, face aux réactions de plus en plus nombreuses des enseignants, le Cégep du Vieux Montréal a dégagé une enseignante pour aider les enseignants qui reçoivent des étudiants en situation de handicap, dans le cadre d'un projet d'encadrement à la réussite. « Une prof qui parle aux profs, ou qui parle en leur nom ». À raison, d'une journée et demie par semaine la première année et d'une journée la deuxième année, cette enseignante a comme mandat (Cégep du Vieux Montréal, 2008) de :

- offrir un soutien au regard des adaptations pédagogiques appropriées aux situations rencontrées par le professeur;
- discuter des adaptations pertinentes en fonction des handicaps au regard de l'évaluation des apprentissages;
- conseiller l'enseignant sur la gestion de classe en tenant compte de l'intégration de l'étudiant et des particularités du cours;
- être à l'écoute des besoins des enseignants et de tenter d'y répondre en proposant des solutions adaptées à la situation.

Ces différentes actions ont permis d'explicitier des éléments qui composent le vécu des enseignants quant à l'accueil des étudiants en situation de handicap.

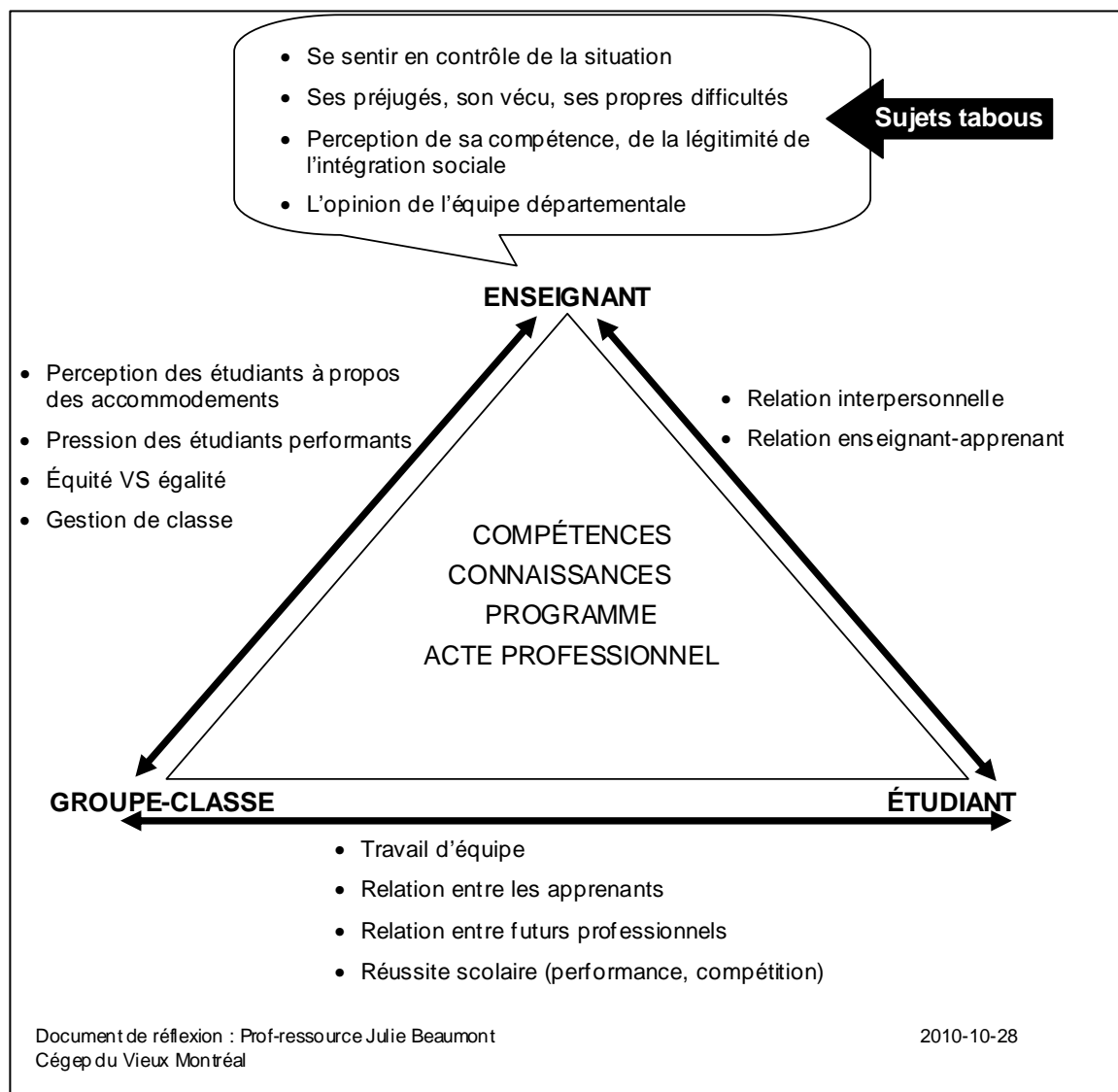


Les préoccupations de l'enseignant

Lorsqu'il entre en classe, l'enseignant devient le meneur du jeu. Il donne le rythme de son cours et il lui incombe de créer un environnement d'apprentissage adéquat pour tous les étudiants. Cette grande responsabilité lui permet de créer un environnement de travail cohérent avec ses valeurs et ses représentations de l'enseignement et, du même coup, il détermine sa ligne de conduite quant aux principaux enjeux éthiques en enseignement : choix des savoirs, choix des modes d'évaluation, mise à jour dans les connaissances disciplinaires et

pédagogiques, etc. (Gohier, Jutras, & Desautels, 2007). Toutefois, les besoins des étudiants soutenus par le Service d'aide à l'intégration des élèves (SAIDE) peuvent exiger des modifications à cet environnement défini par l'enseignant et ainsi le contraindre à intégrer de nouvelles pratiques qu'il n'a pas choisies. Le schéma suivant présente les impacts possibles de l'accueil de ces étudiants pour un enseignant. Concrètement, ces modifications influent sur la relation à l'étudiant, la relation entre les pairs et la relation entre l'enseignant et le groupe classe.

FIGURE 1



- *Redéfinir la relation à l'étudiant avec les yeux du SAIDE*

L'enseignant doit continuellement prendre des décisions durant sa prestation : « Est-ce que cette façon d'aborder l'étudiant respecte la particularité de sa problématique? », « Suis-je trop ferme pour cet étudiant? », « Devrais-je appliquer cette conséquence malgré ses problématiques? », « Ce comportement est-il relié à son trouble ou a-t-il des comportements inadéquats qu'il choisit d'adopter? ». Cet acte réflexif, « signifie, en fait, que l'enseignante ou l'enseignant, en plus de prendre des décisions dans l'action, apprend de cette action, qu'il utilise son expérience pour en tirer un nouveau savoir. » (Pratte, 2002). Mais qu'en est-il lorsque ces décisions ne s'appuient plus sur l'intuition de l'enseignant, mais sur des mesures suggérées par une tierce personne qui n'est pas dans la classe? Dès lors, l'enseignant doit analyser ses interventions en fonction d'un cadre de référence suggéré par le SAIDE; si les questions restent en suspens, l'enseignant peut éprouver de la difficulté à donner un sens à l'environnement dans lequel il souhaite enseigner.

- *Le regard des autres étudiants*

En raison de son statut, l'enseignant a l'obligation d'exercer un leadership auprès de son groupe. Il détermine, parfois sans l'explicitier clairement, les attitudes et les comportements qu'il valorise, qu'il tolère et qu'il n'accepte pas. Lorsqu'il intègre un étudiant en situation de handicap et que celui-ci présente des difficultés comportementales, l'enseignant doit agir à titre de médiateur entre les personnes. Il doit composer avec les commentaires des pairs, les réactions non verbales et tenter de favoriser une participation active de l'étudiant en situation de handicap. Cette fonction de médiateur est plus difficile lorsqu'il s'agit, par exemple, d'une personne dont le trouble est neurologique (trouble envahissant du développement, traumatisme crânien, etc.), car les étudiants de la classe sont peut-être incapables de percevoir le problème. Parfois confiné au secret, l'enseignant subit les réactions des étudiants

qui peuvent considérer les accommodements comme des privilèges.

Outre la gestion des relations interpersonnelles, l'enseignant est rapidement tiraillé entre le principe d'équité et celui d'égalité lors des situations d'évaluation. En effet, évaluer est un acte professoral déterminant pour un enseignant; il pose son jugement sur la capacité de l'étudiant à atteindre la compétence d'un cours (Scallon, 2004). Lourde de sens, cette réflexion sur la stratégie d'évaluation se réalise avant le début des classes et devrait s'harmoniser avec la stratégie d'enseignement. Ainsi, une évaluation n'est pas seulement une portion d'un cours, mais elle s'inscrit dans une démarche globale qui peut perdre de son sens si l'on tente de la morceler. Conséquemment, lorsqu'un changement est demandé par le SAIDE, l'enseignant doit s'assurer de ne pas dénaturer les objets d'évaluation.

Au-delà du discours socialement acceptable

- *Entendre le vrai discours*

Il est possible d'observer deux discours chez les enseignants. L'un est conforme avec la conception sociétale de l'intégration sociale : « Ces étudiants font partie de notre société et leur contribution est essentielle. ». L'autre, plus difficilement observable, questionne les accommodements proposés et même l'intégration de ces étudiants : « Ont-ils la capacité de réussir ce cours? ». Ce deuxième discours émerge rarement en présence des intervenants du SAIDE, car il va à l'encontre des valeurs véhiculées par ce service. Les rencontres informelles ainsi que les assemblées où les enseignants se retrouvent entre eux (départementales, syndicales ou autres) sont des lieux privilégiés pour entendre leurs « vraies » préoccupations. De ce fait, l'enseignant ressource doit se présenter aux assemblées départementales où le discours socialement acceptable à ce sujet sera absent et entendre les besoins réels des enseignants, en vue d'y répondre.



- *L'identité professionnelle*

Ces préoccupations s'enracinent autour de la conception de la profession enseignante et des pratiques pédagogiques. Un enseignant peut se considérer comme un expert disciplinaire qui s'adresse à de futurs professionnels et un autre, de façon diamétralement opposée, comme un médiateur entre l'étudiant et l'objet d'apprentissage en fonction d'un projet éducatif (Gouvernement du Québec, 1999). La composition du cadre de référence quant au rôle et aux responsabilités de l'enseignant colore la relation qu'il entretient avec l'étudiant en situation de handicap. Concrètement, ce cadre de référence se compose, entre autres, de la représentation de l'enseignant à propos des capacités intellectuelles, de l'apprentissage, des valeurs éducatives, des connaissances sur les troubles d'apprentissage.

- *Le vécu de l'enseignant*

Qu'elles soient positives ou négatives, les expériences antérieures de l'enseignant influent sur l'accueil qu'il réservera aux étudiants en situation de handicap. Les expériences quant aux changements de pratiques, aux troubles d'apprentissage et aux troubles de santé mentale teintent grandement son niveau d'aisance à intervenir auprès de ces étudiants.

Le rôle des acteurs

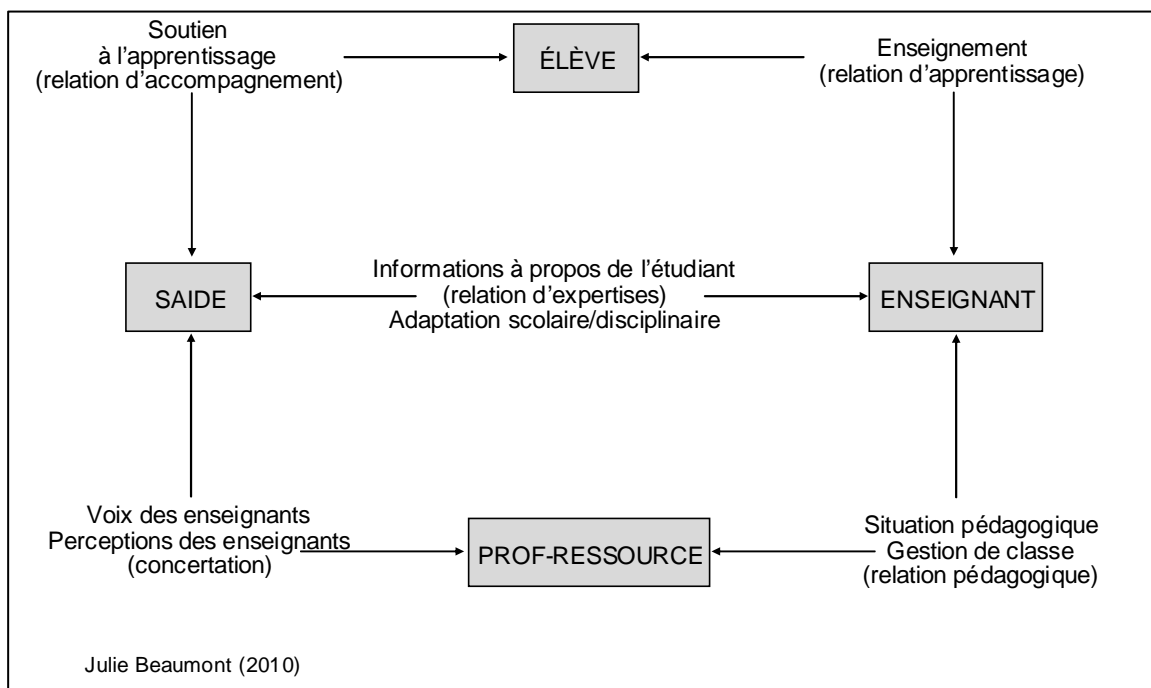
La très grande majorité des services offerts au cégep est vouée à la réussite des étudiants. Or, l'enseignant-ressource est destiné aux besoins des enseignants et il traite des dilemmes pédagogiques quant à l'évaluation, à la gestion de classe et à la prestation en classe. Les discussions sont centrées sur le vécu de l'enseignant et sur les défis posés par l'intégration des étudiants en situation de handicap. Évidemment, les conseillers pédagogiques du SAIDE traitent de sujets similaires avec les enseignants. Alors, quel est l'apport de cette ressource, si les thèmes sont déjà traités par des intervenants compétents? En fait, l'apport de l'enseignant-ressource ne réside pas dans les sujets discutés, mais plutôt dans la façon dont ils sont traités. Comme l'indique le sché-

ma à la page suivante, l'enseignant-ressource développe une relation pédagogique avec les enseignants du cégep. Il traite, d'après les demandes des enseignants, des situations pédagogiques et de la gestion de classe. Aussi, il précise aux différents intervenants du SAIDE (conseillers pédagogiques, direction, psychologues, etc.) les besoins des enseignants. Néanmoins, il n'entretient aucune relation directe avec les étudiants du SAIDE parce que les ressources actuelles, c'est-à-dire l'équipe multidisciplinaire du SAIDE et ses enseignants, répondent déjà à leurs besoins d'apprentissage.

- *Partir du microbesoin de l'étudiant à la macrosituation de l'enseignant*

Le conseiller pédagogique du SAIDE détermine les principaux besoins de l'étudiant et propose des accommodements aux enseignants. Cette analyse des particularités de la personne en situation de handicap lui permet de saisir les besoins de chaque étudiant qu'il accompagne. Toutefois, pour l'enseignant, cet étudiant représente l'un des nombreux individus aux besoins uniques qui composent son groupe-classe. Ainsi, lorsque ces deux acteurs se rencontrent, ils considèrent les informations d'après leur rôle respectif et peuvent éprouver de la difficulté à entendre les enjeux de chacun. Par conséquent, l'enseignant-ressource peut réaliser une forme de traduction entre l'enseignant et le conseiller pédagogique. Conscient des besoins des étudiants et des dilemmes des enseignants, l'enseignant-ressource discute des préoccupations de l'enseignant en lien avec l'accueil d'un étudiant en situation de handicap. Le discours de l'enseignant-ressource est centré sur les pratiques de l'enseignant et peut se vivre sous forme de coaching ou encore s'actualiser par de l'écoute et de l'accompagnement auprès des ressources adéquates. Il reste encore un bout de chemin à faire, car certains enseignants attendent trop avant d'exprimer leurs besoins; lorsque cela survient, il est souvent trop tard, l'étudiant ou l'enseignant se retrouvent dans une situation de détresse.

FIGURE 2



- Explorer les dilemmes de l'enseignement d'une profession technique

L'enseignement d'une profession technique pose un défi supplémentaire parce que les demandes d'accommodements peuvent remettre en question un acte professionnel typique. Devant ce questionnement ennuyeux, les enseignants sont tiraillés : « Ces modifications vont-elles dénaturer ma profession? », « Permettre à l'étudiant de changer cette pratique lorsqu'il est en apprentissage, lui nuira-t-il lorsqu'il sera sur le marché du travail? », « Son futur employeur acceptera-t-il de s'accommoder à ses besoins? ». Ainsi, un simple accommodement peut amener une réflexion complexe pour l'enseignant. L'enseignant-ressource peut accompagner le professionnel dans sa réflexion et traverser des thèmes comme l'approche par compétence, le processus didactique et l'approche programme.

Conclusion

Après un an et demi d'expérimentation, les enseignants connaissent davantage les différents intervenants qui peuvent les soutenir. Ils nomment plus précisément leurs besoins et ils sont de plus en plus présents dans les services adaptés du Cégep du Vieux Montréal. Ils n'hésitent pas à écrire des textes communs pour un département, à proposer des accommodements plus adaptés aux objectifs de leur cours, à discuter plus ouvertement de leurs questionnements quant aux mesures proposées lors des évaluations. L'avenir nous dira si ces changements de comportements aideront les enseignants à aider les étudiants en situation de handicap. En ce sens, un projet de recherche-action a été accepté sur la « Mise en œuvre d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant du collégial pour répondre aux besoins des étudiants en situation de handicap » par le Fonds québécois recherche culture et société. De plus, une discussion nationale se poursuit sur le sujet de l'impact des étudiants en situation de handicap dans la tâche des enseignants. Les deux auteures participent à ces



deux projets et pourront ainsi mieux comprendre cette réalité.

Références

CÉGEP DU VIEUX MONTRÉAL (2008). *Responsabilités de l'enseignant-ressource*. Repéré le 13 septembre 2011 à <http://www.cvm.qc.ca/formationreg/saide/professeurs/Pages/enseignant-ressource.aspx>

FICHTEN, C., & NGUYEN, M. N. (2006). *Les étudiants handicapés, leurs expériences dans les collèges et universités canadiens et le rôle des technologies informatiques dans leur réussite académique*.

FICHTEN, C., & NGUYEN, M. N. (2007). *Les étudiants handicapés, leurs expériences dans les collèges et universités canadiens et le rôle des technologies informatiques dans leur réussite académique*. Montréal : Réseau de recherche Adaptech.

FICHTEN, C., JORGENSEN, S., HAVEL, A., & BARILE, M. (2006). *Étudiants ayant des incapacités au cégep : réussite et avenir*. Montréal : Réseau de Recherche Adaptech - Collège Dawson.

GOHIER, C., JUTRAS, F., & DESAUTELS, L. (2007, Hiver). Mise au jour d'enjeux éthiques de la profession enseignante au collégial. *Pédagogie collégiale*, 20 (2), 30-35.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (1999, Décembre). *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement - Rapport annuel 1998-1999*. Repéré sur Conseil supérieur de l'éducation, le 7 décembre 2011 à <http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Panorama2000-02-1-SY/index.html>

LAVALLÉE, C. (2011) *L'intégration des étudiants en situation de handicap au collégial : La situation au Cégep du Vieux Montréal*. Présentation pour l'Association des collèges communautaires du Canada, Montréal, Québec.

PRATTE, M. (2002, Décembre). ENSEIGNER – Un acte professionnel en pleine évolution. *Pédagogie collégiale*, 16 (2), 17-25.

SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique.

TRÉPANIÉ, N. (2010). *Des modèles de services pour l'intégration scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Un environnement supportant à deux voies : développement d'une formation sur le traumatisme craniocérébral pour le milieu scolaire

GENEVIÈVE GIRARD¹, ANNIE PLOURDE², CAROLINE MORIN¹, NATHALIE MARTEL¹ ET CYNTHIA GAGNON³

¹ Centre de réadaptation en déficience physique (CRDP) Le Parcours, Québec, Canada

² Groupe de recherche interdisciplinaire sur les maladies neuromusculaires (GRIMN), Québec, Canada

³ Faculté de médecine et des sciences de la santé, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Acte du colloque • Proceeding of the Colloquium

Résumé : L'équipe du programme de traumatologie du Centre de réadaptation en déficience physique (CRDP) Le Parcours a constaté que les professionnels du milieu scolaire sont peu informés sur le traumatisme craniocérébral (TCC). Ils interviennent auprès des jeunes au meilleur de leurs connaissances, mais parfois avec peu d'efficacité : stratégies inadéquates, notion de handicap fantôme, mauvaise interprétation de certains signes (difficultés cognitives, fatigabilité, irritabilité, etc.). Le CRDP Le Parcours a mis en place deux environnements supportants : 1) Supporter l'équipe de traumatologie enfant/adolescent à concrétiser la formation (collaboration d'une courtière de connaissances); 2) Soutenir le milieu scolaire pour faire face aux défis rencontrés par les élèves ayant subi un TCC (donner la formation). La finalité visait à améliorer la participation sociale en milieu scolaire de l'élève ayant subi un TCC. Le partenariat avec une professionnelle de l'application des connaissances a permis de développer une trousse pédagogique complète pouvant être utilisée de manière autonome, assurant la pérennité de la formation. L'objectif de cette trousse vise à munir les intervenants des CRDP d'une boîte à outils complète favorisant une préparation efficace et efficiente pour donner la formation. La formation proprement dite visait les professionnels du milieu scolaire pour favoriser une meilleure compréhension des problématiques particulières vécues par les jeunes ayant subi un TCC; ainsi qu'à les outiller afin de maximiser les apprentissages, l'intégration sociale et les réussites du jeune. Les résultats obtenus suite à la première formation démontrent sa pertinence : apprentissages réalisés, amélioration des interventions, meilleure compréhension du rôle du CRDP et des intervenants en réadaptation. De plus, les professionnels du milieu scolaire se sentent plus à l'aise à échanger avec les intervenants quant aux problématiques vécues par le jeune. Le mode de diffusion de la trousse auprès des CRDP reste à élaborer. Les impacts positifs de cette formation nous amène à considérer la possibilité d'offrir en plus une formation plus générale sur la réadaptation en déficience physique.

Mots-clés : traumatisme craniocérébral, adaptation scolaire, formation continue, élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

Abstract : The program trauma team at the Physical Rehabilitation Center (PRH) found that professionals in the school environment lack information with regards to traumatic brain injury (TBI). They work with young people to the best of their ability, but sometimes with limited effectiveness: inadequate strategies, notion of phantom disability, misinterpretation of certain signs (cognitive difficulties, fatigue, irritability, etc.). The course put two supportive environments into place : 1) Training support for the child / adolescent trauma team (in collaboration with a knowledge broker); 2) Support for the school to meet the challenges faced by students with TBI (provide training). The goal is to improve the social participation of students with TBI within the school environment. Partnership with a professional in the application of knowledge allowed for the development of a complete educational kit that can be used independently, ensuring the sustainability of the training. The purpose of this kit is to provide stakeholders PRH with the tools to promote efficient and effective preparation to offer the training. The training itself is geared toward professionals in the school environment to promote a better understanding of the specific problems faced by young people with TBI; as well as equip them with the tools to maximize learning, social integration and young people's achievements. The results obtained in the first training show its relevance : learning achieved, improved interventions, understanding the PRH's role. In addition, school professionals feel more comfortable sharing the problems experienced by the youth with stakeholders. PRH's method of diffusing the kit is to be developed. The positive impacts of this training lead us to consider the possibility of providing more training on more general physical rehabilitation.

Keywords : traumatic brain injury, special education, continuing education, students with disabilities or students with social or learning maladjustments

Introduction

- Pourquoi développer une telle formation

Avec les années, l'équipe enfant/adolescent du programme de traumatologie du Centre de réadaptation en déficience physique (CRDP) Le Parcours (Centre de santé et de services sociaux de Jonquière, Saguenay-Lac-St-Jean) a constaté que le personnel enseignant travaillant auprès de notre clientèle est peu informé en ce qui concerne le traumatisme craniocérébral (TCC). En effet, il existe une méconnaissance des symptômes et manifestations liés au TCC ainsi qu'une méconnaissance encore plus importante des répercussions de ceux-ci sur le fonctionnement scolaire du jeune à court et à long terme. Pourtant, les professionnels du milieu scolaire doivent intervenir et composer quotidiennement avec des jeunes présentant un diagnostic de TCC. Ils interviennent donc du mieux qu'ils le peuvent et au meilleur de leurs connaissances auprès de cette clientèle. Certains puisent dans les stratégies utilisées auprès des autres élèves présentant des problématiques et diagnostics différents (TDA/H, dysphasie, retard de développement, etc.). Cependant, ces stratégies s'avèrent souvent peu efficaces puisqu'elles ne sont pas adaptées aux défis particuliers que rencontrent les élèves ayant subi un TCC. L'intervention en milieu éducatif doit porter à la fois sur le potentiel de récupération des différentes capacités touchées par le TCC, mais aussi sur les facteurs environnementaux qui peuvent favoriser une pleine participation sociale du jeune dans son milieu d'éducation, comme le propose le Processus de production du handicap (PPH; Figure 1).

De plus, les difficultés que présentent les jeunes ayant subi un TCC passent souvent inaperçues (notion de handicap fantôme) ou sont mal interprétées (difficultés cognitives, fatigabilité, irritabilité, etc.). Par exemple, un jeune présentant des difficultés d'initiative (ou non-mise en route) peut être perçu comme paresseux et un jeune présentant des difficultés de motricité fine, et dont l'écriture manus-

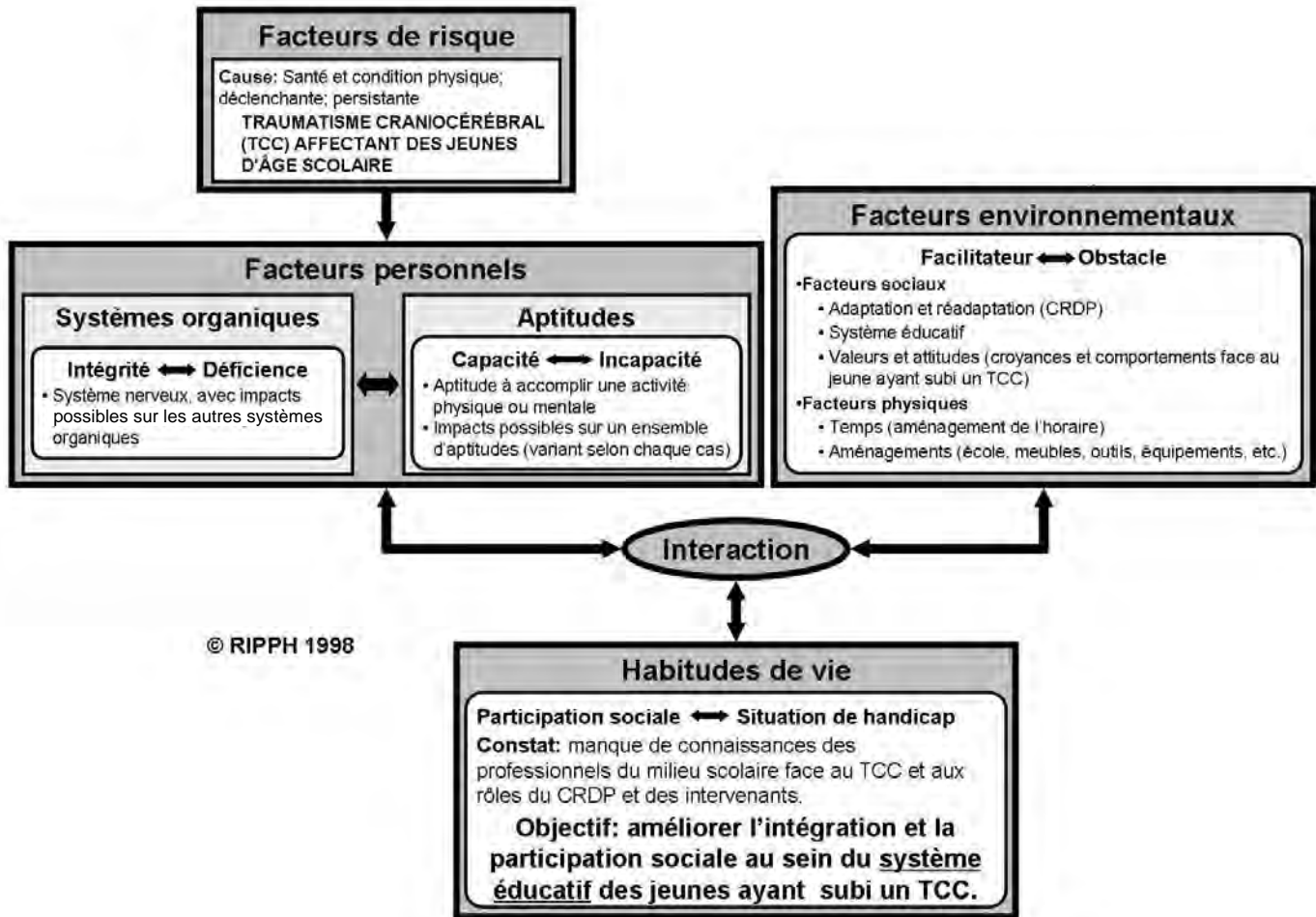
crité est plus difficile, peut être perçu comme peu appliqué. Pourtant, en regard des blessures neurologiques présentes, ces difficultés sont réelles et doivent être reconnues afin d'offrir aux professionnels du milieu scolaire l'aide ou l'encadrement adéquats, ainsi que des exigences réalistes face aux jeunes concernés (Figure 1).

Ces observations ont donc amené l'équipe à se questionner sur la pertinence d'offrir une journée de formation et d'échanges portant sur le TCC destinée aux professionnels du milieu scolaire afin de mieux les informer et les sensibiliser face à cette problématique et ce, afin qu'ils puissent ainsi offrir un encadrement mieux adapté à la réalité de chaque jeune.

Dans le cadre de leurs interventions régulières de réadaptation, les intervenants de l'équipe sont appelés à se déplacer en milieu scolaire. Ainsi, l'ergothérapeute se déplace en classe pour évaluer le coin études du jeune, le besoin d'adaptations dans l'école ou pour discuter de problématiques particulières concernant l'autonomie dans les différentes habitudes de vie en scolaire. Le physiothérapeute, quant à lui, intervient dans les difficultés liées aux déplacements et il est appelé régulièrement à discuter avec l'enseignant en éducation physique. Le neuropsychologue a également des échanges réguliers avec les enseignants de même qu'avec la direction d'école. Pour chaque jeune présentant des problématiques particulières, dont les élèves avec un diagnostic de TCC, des études de cas ou plan d'interventions en milieu scolaire sont réalisés au moins une fois par année. Les différents intervenants de l'équipe sont régulièrement appelés à participer à ces rencontres. Ces dernières sont très importantes pour mettre en place des stratégies et services adaptés aux besoins spécifiques du jeune. La journée de formation et d'échanges portant sur le TCC, destinée aux professionnels du milieu scolaire, se veut un complément à ces rencontres et en aucun cas elle ne devrait les remplacer. En effet, la situation de chaque élève est unique et nécessite d'être présentée aux personnes concernées.



FIGURE 1 : INTÉGRATION AU SYSTÈME D'ÉDUCATION DES JEUNES D'ÂGE SCOLAIRE AYANT SUBI UN TRAUMATISME CRANIO-CÉRÉBRAL EN FONCTION DES CRITÈRES DU PROCESSUS DE PRODUCTION DU HANDICAP (FOUGEYROLLAS, CLOUTIER, BERGERON, CÔTÉ, & ST-MICHEL, 1998)



- Comment et d'où cette formation vient-elle?
(Ne pas réinventer la roue)

Lors des rencontres en milieu scolaire auxquelles les intervenants du CRDP Le Parcours participent (études de cas, présentation du client avant le retour en classe après l'accident), de nombreuses questions leur sont posées sur le TCC, ses symptômes et manifestations, ainsi que sur les stratégies d'interventions à privilégier. Ces questions fréquentes sont pertinentes et souvent, les mêmes préoccupations sont notées d'un milieu scolaire à un autre ou d'un professionnel à l'autre. La formation a donc été développée par les membres

de l'équipe enfant/adolescent du programme de traumatologie du CRDP Le Parcours à partir des besoins perçus dans les différents milieux scolaires en fonction de ces questionnements fréquents. De plus, l'équipe s'est adjointe les services d'une courtière de connaissances pour s'assurer de maximiser la portée du message et son application dans le milieu. Également, la découverte du « Manuel des ressources » portant sur la « Formation des enseignants sur les lésions cérébrales acquises » a renforcé notre désir d'offrir des solutions concrètes aux professionnels des milieux scolaires et nous a fourni une base solide pour constituer la portion de la formation sur les

stratégies à utiliser en classe pour favoriser la réussite du jeune (Bennet, Good, & Kumpf, 2000).

Créer et soutenir un environnement supportant

Les intervenants du CRDP Le Parcours travaillaient depuis 2006 à développer une formation pour soutenir le milieu scolaire face aux jeunes ayant subi un TCC. Le contenu informationnel était donc largement complété. Cependant, la transposition dans un format optimal pour réaliser la formation a rencontré plusieurs obstacles qui ont nuit à sa concrétisation : charge de travail élevée, pénurie d'intervenants, prise en charge prioritaire de nouveaux cas, justesse de l'utilisation des ressources humaines, intervenants non spécialistes de la diffusion des connaissances, l'utilisation des technologies de l'information, etc. Pour atteindre son objectif, le programme TCC a fait le choix de mettre en place un environnement soutenant pour ses intervenants. Un environnement soutenant est un milieu qui favorise, facilite et soutient concrètement la personne ou les groupes à atteindre les objectifs visés. La mise en place d'un tel environnement nécessite des approches originales et variées à tous les niveaux et dans tous les secteurs, et doit être appuyée par des politiques et des programmes qui touchent les gens (Barr et al., 2003). Pour atteindre son objectif, le CRDP Le Parcours a donc conjugué deux approches :

- **Soutenir l'équipe TCC enfant/adolescent** à concrétiser une formation destinée au milieu scolaire : recours à des experts en partage et transfert de connaissances; intégration d'une courtière de connaissances à l'équipe.
- **Soutenir le milieu scolaire** pour faire face aux défis rencontrés par les élèves ayant subi un TCC : formation destinée aux professionnels du milieu scolaire.

La finalité de ces deux approches vise à améliorer la participation sociale dans les habitudes de vie reliées au milieu scolaire de l'élève ayant un diagnostic de TCC.

Implication d'une courtière de connaissances

Dans le cadre de la préparation de la formation, une courtière de connaissances s'est jointe à l'équipe d'évaluation de programme en traumatologie et a participé activement afin de soutenir le travail des intervenants. Le courtage des connaissances consiste en une démarche dynamique et itérative regroupant des activités et stratégies dont les objectifs visent à transférer de l'information d'un producteur de la connaissance vers un utilisateur ciblé. Il vise à accroître l'efficacité de l'application des connaissances dans le développement des politiques ou la pratique professionnelle (Fondation canadienne de la recherche sur les services de santé, 2005). Une application des connaissances efficace prend en considération plusieurs facteurs clés comme, par exemple, le contexte local, la complexité et le degré d'engagement des groupes impliqués, les besoins des utilisateurs, les barrières et les facilitateurs existant dans le milieu, etc. (Instituts de recherche en santé du Canada, 2009). Le recours à une personne dédiée pour soutenir le transfert et l'application des connaissances dans le milieu de la santé est de plus en plus fréquent et est reconnu comme une stratégie efficace et efficiente (Armstrong, Waters, Crockett, & Keleher, 2007; Meyer, 2010; Ziam, 2010).

Afin de favoriser l'application des connaissances, le courtier développe et implante des stratégies répondant aux besoins spécifiques de la clientèle ciblée, tant en termes de contenus que des outils mis en place. De plus, le courtier favorise une augmentation de l'intensité des relations existant entre les groupes impliqués, tout en soutenant le transfert des connaissances de son niveau le plus simple (la diffusion) au plus complexe (co-création de la connaissance) (Michaels, 2009; Shaxson & Gwyn, 2010). Afin d'y parvenir, le courtier œuvre dans trois sphères différentes : gestionnaire de la connaissance, agent de liaison, renforcement des capacités (des individus; des institutions) (Meyer, 2010). Ainsi, le courtier de connaissances agit à titre d'intermédiaire, de facilitateur entre les producteurs et les utilisateurs.



teurs de la connaissance. Il vise à mettre en contact les gens, à développer un cadre favorisant les apprentissages, l'échange des expertises, etc., tout en développant et en soutenant des solutions ou stratégies adaptées à chaque contexte (Fondation canadienne de la recherche sur les services de santé, 2005; Michaels, 2009; Shaxson & Gwyn, 2010). Le courtier se promène à travers différents rôles (informer, consulter/relier, interrelier, engager/collaboration dirigée, collaboration stratégique, renforcer les capacités) en fonction des besoins et des problématiques qu'il rencontre. Ces rôles ne sont pas linéaires, mais un ensemble mixte d'approches permettant de répondre aux besoins des groupes ciblés (Michaels, 2009; Shaxson & Gwyn, 2010).

Trousse pédagogique et formation

L'outil développé par l'équipe enfant/adolescent du programme de traumatologie du CRDP Le Parcours comprend deux niveaux : la trousse pédagogique pour les intervenants des programmes de traumatologie des CRDP et la formation pour les professionnels du milieu scolaire.

- La trousse pédagogique

La trousse pédagogique est destinée aux professionnels des CRDP œuvrant auprès des élèves ayant subi un TCC. Elle comprend l'ensemble des éléments requis pour préparer et donner la formation. L'objectif de la trousse pédagogique est de :

- munir les intervenants des CRDP d'une boîte à outils complète favorisant une préparation efficace et efficiente pour donner la formation aux professionnels du milieu scolaire.

Composée de dix-sept sections, la trousse se compose d'un cartable comprenant la version papier et électronique de l'ensemble des documents requis. Les premières sections de la trousse (*À lire en premier, Contenu de la trousse, Procédures, Invitation*, etc.) visent à favoriser une mise en place efficace de la formation, et comprennent une partie administrative (réserver des locaux, déterminer les personnes à inviter de manière ciblée, lancer les

invitations, etc.). Les sections subséquentes (*Choix et préparation des formateurs, Visite du CRDP, Déroulement détaillé, Guide du formateur, Manuel des ressources* et les *Corrections pour les exercices*) s'adressent directement aux personnes qui donnent la formation, afin qu'elles s'approprient les contenus et les personnalisent de manière à offrir une formation à leur image et qui tienne compte des facteurs environnementaux propres au milieu scolaire visé (école spécialisée, nouveaux professeurs, etc.).

- La formation

Les autres sections de la trousse comprennent le matériel requis pour donner la formation (*Diaporama, Cahier du participant* et *Exercices*). Pour favoriser une participation optimale aux habitudes de vie reliées à l'éducation, le programme a identifié trois facteurs environnementaux clés liés au système éducatif en général. Premièrement, le personnel scolaire démontre peu de connaissances face aux conséquences potentielles du TCC. Deuxièmement, ce manque de connaissances semble amener des attitudes erronées de la part des professionnels du milieu scolaire quant à leurs interventions et leur perception des problématiques vécues par les jeunes ayant subi un TCC. Troisièmement, la faible compréhension par le système éducatif du rôle complémentaire des CRDP dans les habitudes de vie reliées à l'éducation semble conduire à une sous-utilisation des services offerts par les CRDP ou à une réticence à y recourir.

La formation comprend deux objectifs généraux :

- Favoriser une meilleure compréhension, par les professionnels du milieu de l'éducation, des problématiques particulières vécues par les jeunes d'âge scolaire ayant subi un TCC (améliorer les connaissances).
- Outiller les professionnels du milieu de l'éducation afin de maximiser les apprentissages, l'intégration sociale et les réussites du jeune (améliorer la réalisation de l'habitude de vie principale des jeunes concernés, soit l'inté-

gration en milieu scolaire et la réussite scolaire).

L'hypothèse d'évaluation est que, suite à la formation, les participants percevraient une augmentation des connaissances (TCC, réadaptation, collaboration) et qu'ils présenteraient une attitude plus positive face aux jeunes ayant subi un TCC, ainsi qu'une meilleure compréhension du rôle du CRDP et des intervenants.

La formation est prévue pour se dérouler sur une journée. L'avant-midi est consacré principalement au fonctionnement du cerveau et les conséquences d'un TCC, alors que l'après-midi se concentre davantage sur les difficultés rencontrées et les stratégies à mettre en place pour favoriser l'intégration des jeunes à leur milieu scolaire. De plus, il est fréquent qu'un jeune réintègre le milieu scolaire à temps partiel après son accident, tout en poursuivant sa réadaptation sur une base externe. Le retour rapide à l'école est réalisé dès que possible puisqu'il constitue une habitude de vie essentielle et l'occupation principale du jeune. Ce retour est une occasion de stimuler cognitivement le jeune afin de favoriser une bonne récupération des capacités, en plus d'être une source de motivation et d'intégration sociale. Pour ces raisons, il apparaissait essentiel que la formation inclut une visite du CRDP, afin de permettre aux professionnels du milieu scolaire de bien comprendre la réalité de la réadaptation vécue par les élèves ayant subi un TCC. Pour répondre à cet objectif, le CRDP a privilégié la réalisation de la formation au sein même de son organisation, et fera de même dans le futur. De plus, la formation devient un lieu d'échanges sur les rôles respectifs et complémentaires du CRDP et du système d'éducation pour ces jeunes. Aussi, une portion de la formation visait à discuter des perceptions et des attitudes face aux jeunes ayant subi un TCC, afin de comprendre le point de vue des professionnels du milieu de l'éducation.

Les objectifs spécifiques de la formation sont :

- Comprendre le cerveau et son fonctionnement dans le contexte d'un TCC;

- Connaître les conséquences d'un TCC selon la sévérité de l'atteinte;
- Reconnaître les signes et difficultés découlant d'un TCC se manifestant en milieu scolaire et les différencier d'autres problématiques d'apprentissage;
- Aborder des stratégies pour le milieu scolaire afin d'intervenir plus efficacement auprès des élèves ayant subi un TCC.

Enfin, la trousse pédagogique comprend deux évaluations : évaluation de la formation le jour de son déroulement et trois mois après.

Résultats

La formation a été offerte une première fois le 7 octobre 2010 aux enseignants et professionnels des commissions scolaires du Saguenay-Lac-Saint-Jean et 22 personnes y ont assisté. Les résultats obtenus aux évaluations (n=19 le jour J; n=13 trois mois après) démontrent la pertinence de la formation. De manière générale, les participants ont eu une perception positive de la formation, tant au niveau des objectifs, des attentes, des nouvelles connaissances, de la visite du CRDP (qui a été particulièrement appréciée), des ateliers pratiques, etc. Ils suggèrent également que la formation se donne sur une base régulière.

L'ensemble des participants a mentionné que les apprentissages réalisés lors de cette formation seraient utiles (Figure 2). Lors de l'évaluation réalisée trois mois après la formation, une large majorité a confirmé que leurs interventions auprès des élèves ayant subi un TCC s'étaient améliorées, ainsi que les réponses qu'ils sont en mesure d'offrir aux autres élèves et à leurs collègues. Lors de la journée de formation, plus de 90 % des participants ont considéré que les outils fournis étaient adéquats, ce qui s'est reflété dans l'utilisation du cahier du participant, puisque plus de 50 % mentionnent l'avoir consulté à au moins une occasion dans les trois mois qui ont suivi la formation.



FIGURE 2 : PERCEPTION DES PARTICIPANTS QUANT À L'UTILITÉ DES APPRENTISSAGES RÉALISÉS ET DES OUTILS FOURNIS LORS DE LA FORMATION SUR LE TRAUMATISME CRANIOCÉRÉBRAL

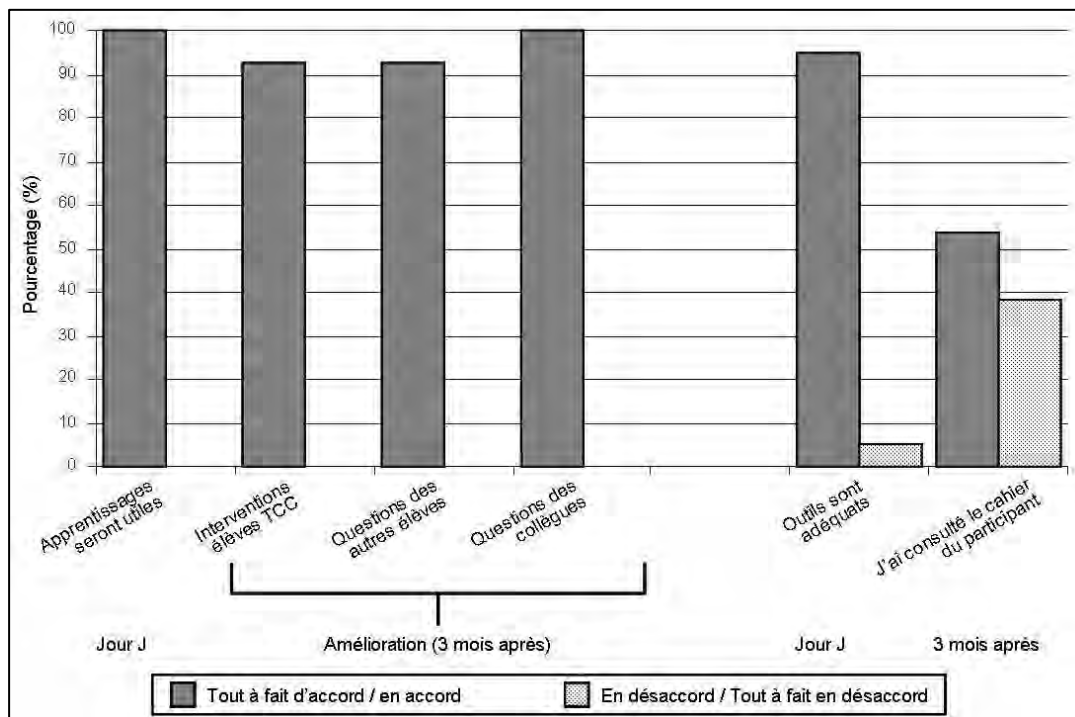
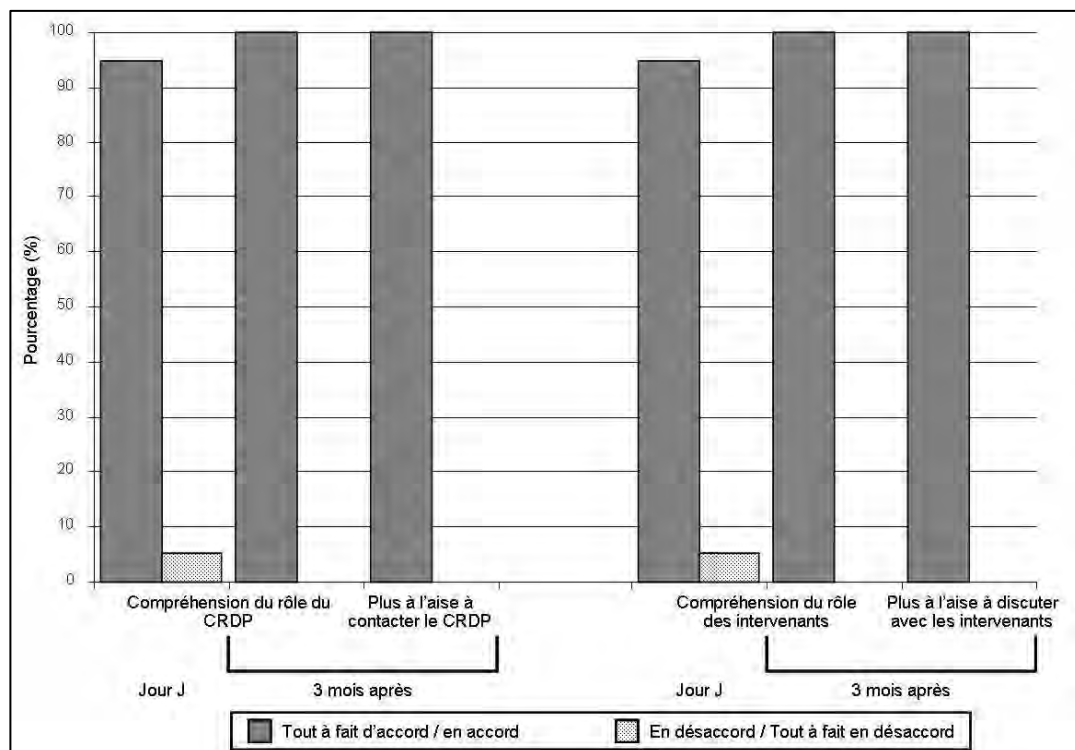


FIGURE 3 : COMPRÉHENSION DU RÔLE DU CRDP ET DES INTERVENANTS EN RÉADAPTATION AUPRÈS DES JEUNES AYANT SUBI UN TRAUMATISME CRANIOCÉRÉBRAL



Un autre impact positif de cette journée est une meilleure compréhension du rôle que le CRDP et les intervenants en réadaptation peuvent jouer auprès des élèves et des professionnels du milieu scolaire (Figure 3). Ainsi, une vaste majorité ou l'ensemble des répondants aux évaluations se sentent plus à l'aise à contacter le CRDP en cas de besoin, ou encore à échanger avec les intervenants par rapport aux problématiques vécues par le jeune.

Discussion-conclusion

La formation sur le TCC, élaborée par les intervenants du programme de traumatologie du CRDP Le Parcours en collaboration avec une courtière de connaissances, s'adresse aux professionnels du milieu scolaire impliqués auprès des jeunes ayant subi un TCC, en reconnaissance du rôle de chacun d'entre eux dans la réussite scolaire des élèves. Le développement de ce programme s'est basé sur une compréhension des facteurs environnementaux pouvant représenter des obstacles à une participation sociale optimale dans les habitudes de vie reliées à l'éducation (Figure 1) et s'appuyait principalement sur l'expérience des intervenants du CRDP Le Parcours en lien avec leurs observations des difficultés vécues par le jeune et sa famille dans la réintégration au milieu scolaire. Il serait important de compléter cette connaissance par des données probantes dans une étape subséquente pour identifier des milieux scolaires à risque de présenter plus d'obstacles environnementaux en lien avec le système éducatif.

L'implication d'une professionnelle en transfert et application des connaissances a permis de mener le projet à terme. Au départ, la courtière de connaissances devait aider l'équipe à développer un soutien adéquat répondant aux besoins de la formation. Cependant, son rôle a rapidement évolué vers celui de porteur du dossier. Elle a apporté une expertise complémentaire pour la diffusion des connaissances et la vulgarisation des concepts clés, les éléments techniques (technologies de l'information), la planification des rencontres, l'évolution pas à pas et le développement du matériel de la formation, tout en appuyant les formatrices à

toutes les étapes. De plus, la courtière de connaissances a permis d'établir une vision à long terme en intégrant l'évaluation de l'activité pour son amélioration future ainsi que par le développement de la trousse pédagogique autonome complète, rentabilisant ainsi l'engagement du CRDP.

Les retombées suite au développement de la trousse pédagogique et de la formation sont favorables tant pour les intervenants du CRDP Le Parcours que pour les professionnels du milieu scolaire. Le CRDP Le Parcours a mis en place deux environnements soutenant pour le bénéfice des élèves ayant subi un TCC :

- La courtière a soutenu les intervenantes pour concrétiser la formation. Elle a encadré le processus d'application des connaissances du début à la fin du processus, tout en apportant une expertise complémentaire en transfert des connaissances. Elle a aussi permis de développer une vision à long terme avec le développement d'une trousse pédagogique autonome. Son contenu organisé et détaillé facilite la préparation de l'activité de formation, particulièrement dans le contexte actuel de pratique, où la pénurie de personnel occasionne une mouvance importante au sein des équipes d'intervenants des CRDP, réduisant les chances qu'un même intervenant offre la formation année après année.
- Les intervenantes du programme de traumatologie enfant-adolescent sont en mesure de mieux soutenir le milieu de l'éducation. Elles ont désormais en main une approche supplémentaire pour outiller les professionnels du milieu scolaire face aux problématiques particulières vécues par les élèves ayant subi un TCC. Ainsi, le CRDP Le Parcours a favorisé un meilleur sentiment de compétence des professionnels du milieu scolaire dans leurs interventions auprès des élèves concernés (Figure 2). À cet effet, les intervenants du programme de traumatologie ont noté, lors des contacts subséquents à la formation, une plus grande facilité des professionnels du milieu scolaire à échanger avec eux sur les problématiques vécues par les jeunes (Figure 3). Ce constat encourage à offrir annuellement l'activité de formation.



Les résultats obtenus suite aux évaluations de la formation nous permettent d'accepter l'hypothèse de départ soit que, suite à la formation, les participants percevraient une augmentation de leurs connaissances (TCC, réadaptation, collaboration), qu'ils auraient une attitude plus positive face aux jeunes ayant subi un TCC ainsi qu'une meilleure compréhension du rôle du CRDP et des intervenants. Cependant, les connaissances acquises et intégrées n'ont pas été évaluées. Dans une étape ultérieure, il sera intéressant de vérifier si les connaissances acquises lors de la formation perdurent réellement. Cela nous permet d'émettre l'hypothèse suivante : les professionnels du milieu scolaire offriront aux élèves ayant subi un TCC une classe, une école et un milieu de vie plus propices et plus adaptés à leur réalité. Ces éléments faciliteront la réalisation des habitudes de vie des jeunes, d'où une participation sociale optimisée. Cette nouvelle hypothèse demande à être validée dans un processus d'évaluation des impacts pour le jeune, réalisé auprès des familles, des jeunes et des professionnels du milieu scolaire.

Comme la formation a été offerte une fois, une seule série d'évaluations a donc été réalisée. Dans l'avenir, les futures évaluations permettront de renforcer la valeur des résultats obtenus à ce jour. Dans le même ordre d'idées, la trousse pédagogique n'a donc pas pu être testée auprès d'intervenants n'ayant pas contribué à son développement. Une évaluation de la trousse permettra d'améliorer à la fois le contenu et son organisation.

Le mode de diffusion de la trousse pédagogique auprès de l'ensemble des CRDP reste à élaborer, mais est toujours souhaitable. Comme la trousse a été conçue de manière à pouvoir être utilisée de façon autonome, une formation de formateurs n'est pas envisagée.

La réflexion suite à la concrétisation de ce projet et ses impacts positifs nous amène à considérer la possibilité d'offrir également une formation plus générale portant sur la réadaptation en déficience physique. La pertinence d'une telle activité s'explique entre autres par l'amélioration de la compréhension du rôle du

CRDP et des intervenants, ainsi que du sentiment de compétence des professionnels du milieu scolaire, qui ont été notés lors des évaluations (Figures 2 et 3).

Références

- ARMSTRONG, R., WATERS, E., CROCKETT, B., & KELEHER, H. (2007). The nature of evidence resources and knowledge translation for health promotion practitioners. *Health Promotion International*, 22(3), 254-260.
- BARR, V. J., ROBINSON, S., MARIN-LINK, B., UNDERHILL, L., DOTTS, A., RAVENSDALE, D. ET AL. (2003). The expanded Chronic Care Model: an integration of concepts and strategies from population health promotion and the Chronic Care Model. *Hosp Q*, 7(1), 73-82.
- BENNET, S., GOOD, D., & KUMPF, J. (2000). *Formation des enseignants sur les lésions cérébrales acquises : Manuel de ressource*. St. Catharines : Brock University - Ontario Brain Injury Association.
- FONDATION CANADIENNE DE LA RECHERCHE SUR LES SERVICES DE SANTÉ (2005). *La théorie et la pratique du courtage de connaissances dans le système de santé canadien*. Ottawa : FCRSS.
- FOUGEYROLLAS, P., CLOUTIER, R., BERGERON, H., CÔTÉ, J., & ST-MICHEL, G. (1988). *Classification québécoise Processus de production du handicap*. Québec : Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH)/SCCIDIH.
- INSTITUTS DE RECHERCHE EN SANTÉ DU CANADA (2009). L'application des connaissances aux IRSC - Dr Ian D. Graham. Repéré en janvier 2009 à <http://www.irsc-cih.gc.ca/f/33747.html>
- MEYER, M. (2010). The Rise of the Knowledge Broker. *Science Communication*, 32(1), 118-127.
- MICHAELS, S. (2009). Matching knowledge brokering strategies to environmental policy problems and settings. *Environmental Science & Policy*, 12(7), 994-1011.
- SHAXSON, L., & GWYN, E. (2010). *Developing a strategy for knowledge translation and brokering in public policy-making*. Communication présentée à la Workshop on Knowledge Translation and Brokering. Montréal, October 2010.
- ZIAM, S. (2010). Knowledge brokers and how to communicate knowledge in 2010. *Allergy, Asthma & Clinical Immunology*, 6(Suppl 4):A3, 1-2.

De la résilience à la libération pour l'inclusion d'une personne sourde¹

SYLVAIN LETSCHER, GHYSLAIN PARENT ET ROLLANDE DESLANDES

Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Acte du colloque • Proceeding of the Colloquium

Résumé

Cet article s'appuie sur l'étude de cas d'une personne sourde permettant de relever des obstacles et des facilitateurs à sa participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail. Une première application est illustrée ici à partir du modèle des obstacles et des facilitateurs au développement de la participation sociale de Letscher, Parent et Deslandes (2009). Cette perspective tient compte d'un contexte d'inclusion scolaire, sociale et professionnelle, à partir d'une approche culturelle propre au bilinguisme. Les propos d'une personne sourde gestuelle, son père et sa mère et un enseignant signifiant ont été recueillis. Les résultats illustrent la relation entre la personne, qui a un profil allant de la résilience à la libération, et des acteurs signifiants dans son environnement, dont des parents défenseurs qui apportent du soutien relatif au choix de carrière.

Mots-clés : obstacles, facilitateurs, microenvironnement personnel, mésoenvironnement communautaire, macroenvironnement sociétal, style parental, pratique parentale, personne sourde, Sourd, sourd, surdité, participation sociale, emploi, développement de carrière, éducation, inclusion scolaire, sociale et professionnelle, bilinguisme, culture sourde, résignation, oppression, résilience, libération

Abstract

This article is based on the case study of a deaf person, allowing for the determination of barriers and facilitators to social participation in the realm of education and work. The first application shown is based Letscher, Parent and Deslandes' model of barriers and facilitators to the development of social participation (2009). This perspective takes into account the context of educational, social and professional inclusion, through a particular cultural approach to bilingualism. The thoughts of a gesturing deaf person as well as those of his father, mother and a significant teacher were sought. The results show the relationship between the person, whose profile from resilience to liberation, and meaningful actors in his environment, including parents who advocated and provided support related to career choice.

Keywords : barriers, facilitators, staff microenvironment, community mesoenvironment societal macroenvironment, parenting style, parenting practices, deaf, deaf person, deafness, social participation, employment, career development, education, inclusive education, social and professional, bilingualism, Deaf culture , resignation, oppression, resilience, liberation

¹ Nous tenons à remercier les partenaires qui ont apporté un soutien financier au projet.

We would like to thank the partners who have provided financial support for the project.

Introduction

Malgré un contexte de pénurie de main-d'œuvre (Dugas & Guay, 2007), environ 47 % des personnes sourdes sont inactives ou au chômage (Camirand et al., 2001; Pinsonneault & Bergevin, 2006), une proportion environ deux fois plus élevée que dans la population sans incapacités. C'est ce qui explique, du moins en partie, la volonté du gouvernement québécois de faciliter l'embauche de telles personnes en investissant 142,8 millions de dollars entre 2008 et 2013 (ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2008).

Comment se fait-il que nombre de personnes sourdes soient inactives ou au chômage, alors même que la moitié (53 %) soit en emploi, au Québec (Camirand et al., 2001; Pinsonneault & Bergevin, 2006) et que certaines aient une forte participation sociale (Vincent, Deaudelin, & Hotton, 2007)? Le concept de participation sociale permet d'aborder le « handicap » comme un fait social, non lié exclusivement aux seuls systèmes organiques : c'est un phénomène situationnel (Fougeyrollas et al., 1998). Le concept de participation sociale se définit en termes de degré de difficulté, du ou des types d'aide requis et du niveau de satisfaction de la réalisation des activités courantes ou des rôles sociaux valorisés par la personne ou son milieu de vie, comme par exemple le travail (Fougeyrollas et al., 1998). La participation sociale de la personne sourde est influencée par des obstacles ou des facilitateurs présents dans son environnement.

À notre connaissance, il n'y a aucune étude sur les obstacles et les facilitateurs à la participation sociale des personnes sourdes dans les domaines de l'éducation et du travail. De même, il n'y a aucune étude sur les styles parentaux et les pratiques parentales reliés au domaine de l'éducation et de l'emploi des personnes sourdes. Il apparaît pertinent de faire ressortir une perspective écosystémique du processus de production du handicap comprenant les concepts de culture sourde, de structure familiale, de processus familiaux et de développement de carrière inclusif. Il y a lieu

de présenter une recension des écrits traitant des obstacles et des facilitateurs au développement de la participation sociale des personnes sourdes dans les domaines de l'éducation et du travail.

Des obstacles et des facilitateurs au développement de la participation sociale des personnes sourdes dans les domaines de l'éducation et du travail

L'état de la situation de Letscher, Parent et Deslandes (2009) a permis de relever des obstacles et des facilitateurs susceptibles d'être présents dans l'environnement de la personne sourde et d'avoir une influence sur la participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail. La synthèse des obstacles et des facilitateurs dans le macroenvironnement social de la personne sourde (Blais, 2005; Centre québécois de la déficience auditive, 2009; Garay, 2003; Miller, 2001; Noonan et al., 2004; Pinsonneault & Bergevin, 2006; Veillette, 2005; Wolfe, 1999) met en évidence un manque de soutien des fournisseurs de services et de financements et le besoin de mise en place d'un plan d'action du gouvernement, de même que l'importance des mouvements de droits sociaux et de la communauté sourde. Il apparaît plusieurs obstacles :

- 1- la difficulté d'accès aux programmes d'aides et services;
- 2- une discrimination financière;
- 3- des lacunes au plan de la quantité et de la qualité des services d'interprétariat;
- 4- la difficulté d'accès aux études postsecondaires.

Le plan d'action du gouvernement comporte :

- 1- la reconnaissance de la langue des signes comme langue d'enseignement et la mise en œuvre d'une offre de services appropriée;
- 2- le quota d'embauche aux employeurs;
- 3- des subventions salariales;



- 4- la création d'un organisme qui a un rôle d'information et de sensibilisation au sujet de la surdité, ainsi que de soutien et de coordination pour la transition et le suivi dans le milieu d'emploi.

La synthèse des obstacles et des facilitateurs présents dans le mésoenvironnement communautaire de la personne sourde (Blais, 2005; Centre québécois de la déficience auditive [CQDA], 2009; Crête, 2006; Eriks-Brophy et al., 2006, 2007; Foster & MacLeod, 2004; Garay, 2003; Miller, 2001; Noonan et al., 2004; Pinsonneault & Bergevin, 2006; Punch & Hyde, 2005; Veillette, 2005; Wolfe, 1999) relève des attitudes négatives ou positives de directeurs d'école, d'enseignants, de conseillers à l'orientation, d'élèves entendants, d'employeurs et de collègues de travail et autres. Il y a :

- 1- le manque d'information et de préparation pour l'orientation de l'enfant sourd, de qualification du personnel scolaire et d'attentes par rapport au programme scolaire;
- 2- l'appréhension et le manque de compréhension, les évaluations biaisées des performances et de l'orientation professionnelle, de même que des salaires inéquitables;
- 3- les problèmes de comportement des pairs, ainsi qu'un climat de travail désagréable.

À l'inverse, plusieurs facteurs deviennent des facilitateurs :

- 1- les programmes individualisés de développement des compétences scolaires, sociales et linguistiques;
- 2- l'équité dans la formation, l'élargissement et l'enrichissement des tâches, la confiance dans les capacités de la personne;
- 3- la sensibilisation des pairs à la surdité et la culture sourde, le fait de proposer de la formation à la langue des signes pour le personnel et les élèves, et l'application de stratégies d'enseignement adaptées pour les enseignants;
- 4- l'équité dans la reconnaissance des compétences, des salaires et des promotions;

- 5- le soutien moral avec des lettres d'encouragement, des rétroactions positives, du mentorat et la démonstration d'une ouverture du milieu à plusieurs personnes sourdes.

D'autres obstacles se manifestent dans le plan de transition, la quantité et la qualité des services d'interprétariat dans les écoles, le milieu de travail et la vétusté du matériel technologique. Toutefois, l'accès au plan de transition, aux services d'interprétariat et d'enseignement bilingue, au soutien d'une personne ressource et à de l'aide financière, à des aides techniques et des aménagements acoustiques et technologiques peuvent être des facilitateurs.

La synthèse des obstacles et des facilitateurs présents dans le microenvironnement personnel de la personne sourde (Blais, 2005; Eriks-Brophy et al., 2006, 2007; Foster & MacLeod, 2004; Garay, 2003; Lindstrom et al., 2007; Miller, 2001; Noonan et al., 2004; Veillette, 2005; Wolfe, 1999) renvoie à la structure familiale, au style parental et aux pratiques parentales. La structure familiale se caractérise par des relations familiales positives, sinon négatives, compte tenu d'une séparation, d'un désengagement ou accusant le poids de la culpabilité, du stress, d'un état dépressif ou encore un faible niveau socioéconomique des parents. Plusieurs obstacles apparaissent dans le style parental, chez les parents protecteurs qui ont un contrôle et une structure de participation élevée, chez les parents absents ayant une faible participation ou chez les pères ayant des attitudes négatives. À l'opposé, les attitudes positives des mères et de pères sont des facilitateurs. Les parents défenseurs donnent du soutien, des conseils, de la flexibilité, ainsi que des opportunités de prendre des décisions et de s'autodéterminer. Dans les pratiques parentales, plusieurs facteurs peuvent être des obstacles :

- 1- l'utilisation exclusive de la langue orale et le recours à un répertoire de gestes limités dans les familles ou la perception d'un manque de temps, de connaissances et de compétences pour le développement linguistique de l'enfant sourd à la maison;

- 2- le manque d'information et la présence d'attentes non réalistes au sujet des choix de carrière, du cursus, des formations disponibles pour l'enfant sourd;
- 3- la pression excessive des parents auprès des membres de l'équipe éducative;
- 4- le manque de participation des parents au suivi des apprentissages;
- 5- le peu d'attentes des parents au plan des aspirations scolaires et professionnelles.

Bon nombre de pratiques parentales se révèlent être des facilitateurs :

- 1- l'engagement des parents pour permettre à l'enfant d'obtenir des services appropriés;
- 2- le développement de réseaux de soutien de parents et d'amis;
- 3- le maintien d'un équilibre familial entre les parents et les enfants;
- 4- la défense des droits, en se renseignant sur les choix politiques en matière d'éducation, en s'engageant dans le conseil d'administration, le comité de parents de l'école, ainsi qu'en obtenant un service de tutorat à l'école en milieu ordinaire;
- 5- la construction d'une relation positive avec les enseignants et les administrateurs;
- 6- la participation des parents dans les devoirs à la maison, la supervision et l'offre d'activités structurées;
- 7- l'encouragement moral et financier des mères, ou des deux parents.

La recension des écrits ci-après s'inscrit dans le cadre théorique du modèle des obstacles et des facilitateurs au développement de la participation sociale.

Le modèle des obstacles et des facilitateurs au développement de la participation sociale

Le présent article s'appuie sur le modèle des obstacles et des facilitateurs au développement de la participation sociale de Letscher, Parent et Deslandes (2009). Le modèle prend en compte la relation réciproque entre l'individu

et l'environnement, avec les obstacles et les facilitateurs, selon un plan rapproché, puis plus éloigné. Le résultat de cette interaction est illustré par la situation de handicap ou de participation sociale.

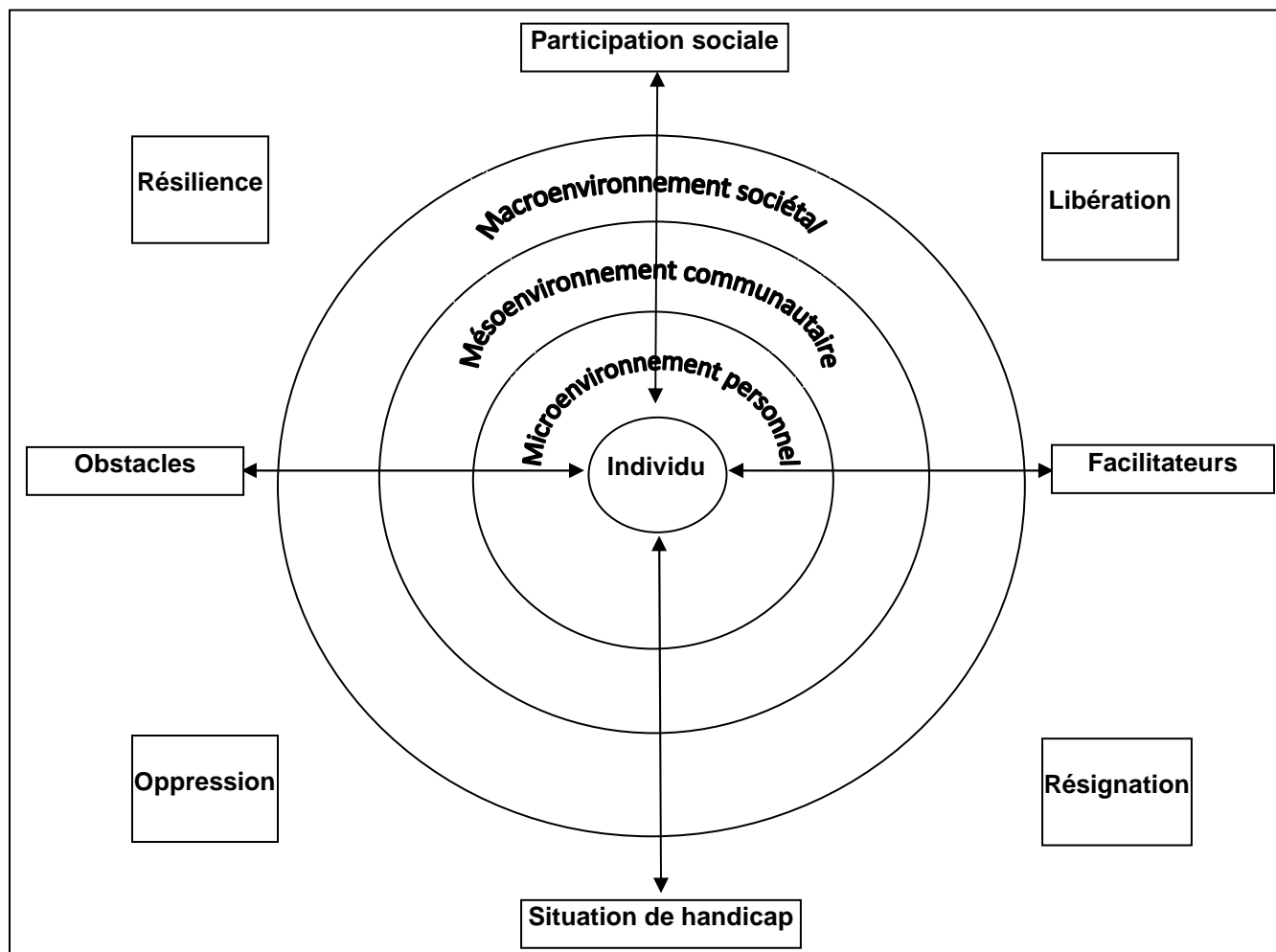
Le macroenvironnement sociétal comporte les politiques et programmes gouvernementaux, les programmes d'assurances ou de compensation financière (Fougeyrollas et al., 2005). Dans le mésoenvironnement communautaire, il y a l'organisation des infrastructures physiques du milieu de vie, de même que les attitudes du personnel scolaire, des collègues ou de l'employeur (Davis-Kean & Eccles, 2005; Fougeyrollas, 2005; OMS, 2000). Le microenvironnement personnel peut comprendre les parents, les proches, les amis, l'enseignant, le conseiller d'orientation, l'employeur ou encore des associés (Bronfenbrenner, 2005; Davis-Kean & Eccles, 2005; Fougeyrollas, 2005).

Dans le quadrant 1, une personne peut vivre dans un environnement avec beaucoup d'obstacles, mais avoir une forte participation sociale du fait de sa résilience, par exemple, lorsqu'elle n'obtient aucun soutien de sa famille, mais réussit tout de même à se réaliser et s'épanouir dans la société. La présence de facilitateurs dans l'environnement de la personne facilite l'augmentation de sa participation sociale comme le présente le quadrant 2. Cela peut être le cas lorsque le gouvernement rend accessibles des services pour faciliter la poursuite des études. À l'inverse, dans le quadrant 3, la présence d'obstacles et leur influence sur la personne entravent sa participation sociale. Par exemple, des attitudes discriminantes peuvent empêcher de participer pleinement sur le marché du travail. Le quadrant 4 permet de remarquer que, malgré la mise en place de facilitateurs dans l'environnement de la personne, celle-ci peut tout de même être en situation de handicap. Par exemple, il est proposé à la personne de s'engager dans un organisme de défense des droits mais elle refuse.

L'illustration du nouveau modèle de Letscher, Parent, Deslandes (2009) a nécessité l'utilisation d'une méthodologie de recherche propre à l'étude de cas.



FIGURE 1 : MODÈLE DES OBSTACLES ET DES FACILITATEURS AU DÉVELOPPEMENT DE LA PARTICIPATION SOCIALE (LETSCHER, PARENT ET DESLANDES, 2009)



Méthodologie de la recherche

La méthode de recherche s'appuie sur l'étude d'un seul cas à partir d'une approche qualitative. Il faut noter tout de suite les limites inhérentes à l'étude d'un seul cas : elle empêche la reproductibilité et la généralisation des résultats (Gagnon, 2005). De même, l'interaction entre le chercheur et l'informateur peut influencer le matériel recueilli (Van der Maren, 1995). Ensuite, le recrutement du participant à partir d'un informateur clé (Lindstrom et al., 2007) fait partie aussi des limites de l'étude. La triangulation est la méthode de validation la plus efficace pour l'étude de cas (Karsenti & Demers, 2004; Merriam, 1998), s'appuyant ici sur les recherches antérieures, l'observation partici-

pante, les entrevues structurées, la sélection des sources et les questionnaires (Van der Maren, 1995). La validité externe de l'étude de cas augmente si la description est très détaillée (Karsenti & Demers, 2004), permettant ainsi la description de variables, ce qui est courant dans le champ de l'éducation spécialisée (Stake, 1995). Le cas présenté ici fait partie d'un groupe de sept participants sourds dont il a été possible pour chacun de rejoindre les parents et un enseignant signifiant. Le cas qui a été retenu, Amandine (nom fictif), permet de faire ressortir le contexte d'inclusion scolaire, professionnel et social d'une Sourde au Québec. Le substantif « Sourd » avec un « S » majuscule fait référence à la personne sourde qui utilise la langue des signes et se considère

comme appartenant à la culture sourde (Blais, 2005; Dubuisson & Berthiaume, 2005; Gauthier, 2005).

Amandine a rempli un questionnaire sur la *Mesure des habitudes de vie* (Fougeyrollas & Noireau, 1998) dans les domaines de l'éducation [14 énoncés] et du travail [12 énoncés] et la *Mesure de la qualité de l'environnement* (Fougeyrollas et al., 1999) dans les domaines du soutien et des attitudes de l'entourage, du marché du travail et des services éducatifs [26 énoncés]. Le questionnaire permet de mieux cerner le profil de participation sociale des participants dans les domaines de l'éducation et du travail, lequel est influencé par les obstacles et les facilitateurs présents dans l'environnement de la personne. Le questionnaire a servi de grille d'analyse des entrevues effectuées auprès de la participante sourde. Un questionnaire sur les facteurs de soutien parental relatifs au choix de carrière [27 énoncés] de Turner et al. (2003) a également été soumis à ses parents. Un récit de vie de type narratif sous forme d'entrevue individuelle, tel que proposé par Lindstrom et al. (2009), a été réalisé à partir du mois d'octobre 2009, dans le local d'une association. Amandine a reçu le soutien d'un interprète professionnel à domicile. Il en a été de même pour ses parents et pour son enseignant signifiant à l'école. Le questionnaire et le canevas d'entrevue remis à Amandine ont été traduits en français sourd par le Regroupement des personnes sourdes de la Mauricie.

Analyse des résultats

L'analyse s'appuie sur les principaux résultats à partir du cas d'Amandine et n'en donne pas une lecture exhaustive.

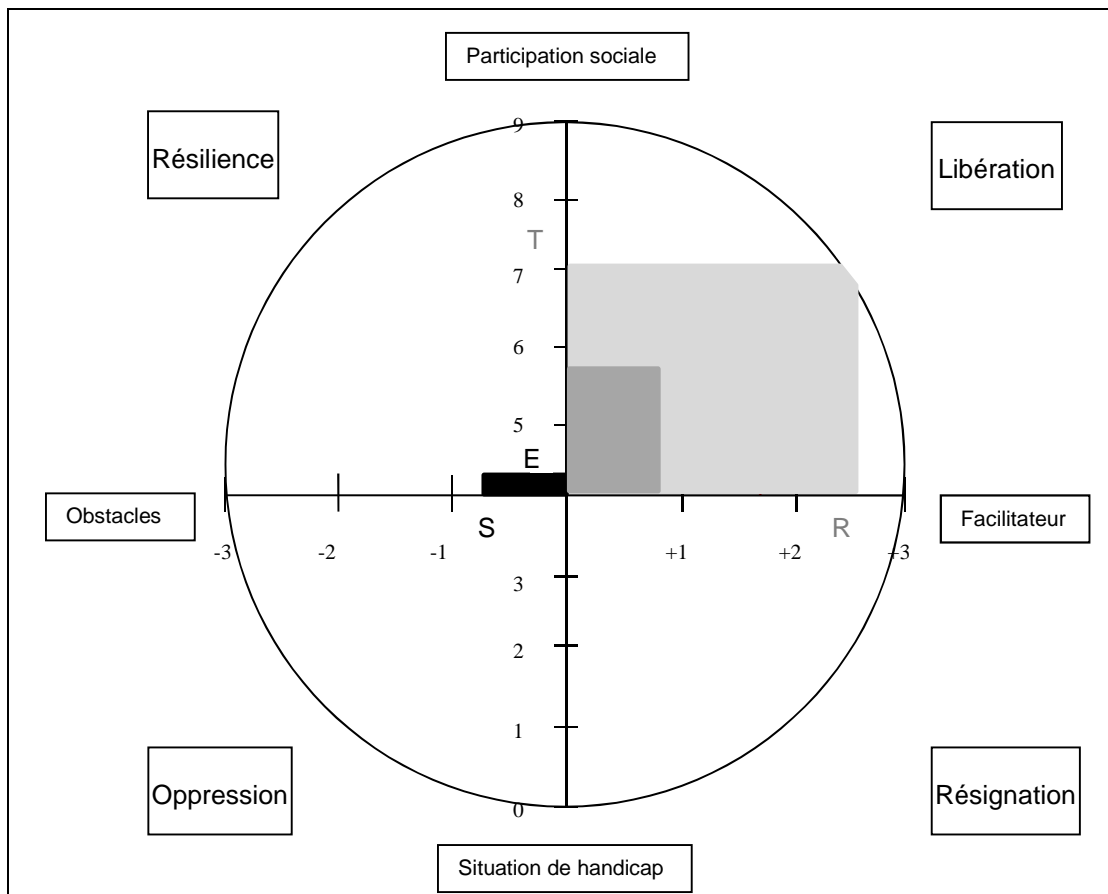
Amandine est une personne sourde gestuelle âgée de 22 ans qui communique principalement avec la langue des signes. Elle a obtenu un diplôme de 5^e secondaire, puis a poursuivi des études professionnelles en photographie qu'elle n'a pas complétées. Elle a deux emplois en entretien ménager, l'un de soir et l'autre sur appel.

La figure 2 permet de constater que le profil d'Amandine s'inscrit plus particulièrement dans le quadrant « Libération », en gris, compte tenu du fait que la présence de facilitateurs dans son environnement facilite l'augmentation de sa participation sociale. Le graphique met l'accent, en gris pâle, sur le fait que le réseau social d'Amandine est un facilitateur moyen à majeur à sa participation sociale, ce qui lui permet de se libérer. Dans le domaine du travail, la participation sociale d'Amandine a une perturbation modérée. Une forme de libération apparaît donc dans la relation entre son réseau social et le domaine du travail. À l'inverse, les services éducatifs apparaissent comme un obstacle mineur, en noir, alors qu'Amandine a une perturbation modérée de sa participation sociale dans le domaine de l'éducation, ce qui correspond au quadrant « Résilience ». Cela veut dire qu'elle doit faire preuve de résilience pour poursuivre des études dans son milieu scolaire.

Fait marquant, Amandine évoque avoir de la difficulté de compréhension en français, ce qui a pu influencer la décision d'arrêter ses études. Le père d'Amandine met en cause, entre autres, le contexte d'organisation des services proposés par la commission scolaire, laquelle ne reconnaît pas la langue des signes québécoise (LSQ) comme première langue d'apprentissage. Un tel contexte a pu avoir des conséquences négatives sur la qualité des services d'interprétariat jusqu'à la troisième année du primaire d'Amandine. Il faut rappeler que la langue des signes québécoise n'est pas encore reconnue au Québec, contrairement à nombre de pays et provinces, par exemple l'Ontario (Blais & Desrosiers, 2003). Au Québec, environ la moitié des personnes sourdes se retrouvent sans diplôme et sont inactives (Camirand et al., 2001; Pinsonneault & Bergevin, 2006). Amandine est donc fière d'avoir persévéré pour obtenir son diplôme de 5^e secondaire.



FIGURE 2 : PROFIL D'AMANDINE : DE LA RÉSILIENCE À LA LIBÉRATION



Légende :

- : Maximum d'influence positive de l'environnement sur le développement de la participation sociale
- : Maximum d'influence négative de l'environnement sur le développement de la participation sociale
- : Moyenne d'influence de l'environnement sur le développement de la participation sociale
- R** : Réseau social (soutien de votre entourage)
- T** : Travail
- S** : Services éducatifs
- E** : Éducation

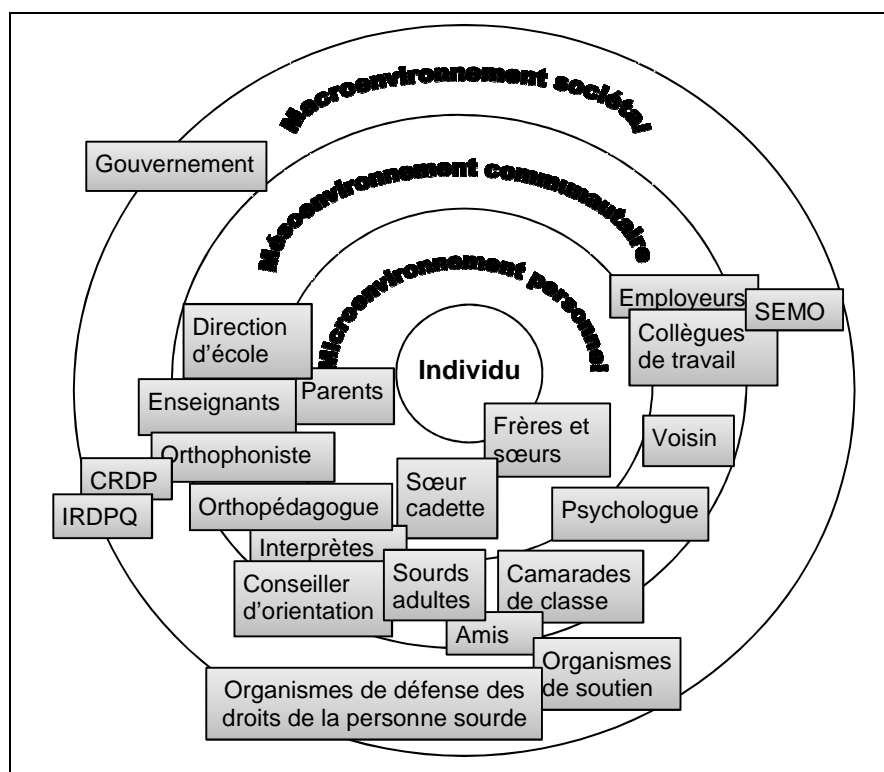
Les difficultés encourues par Amandine pendant ses études ont pu l'amener à manquer de confiance en elle, ainsi qu'à se dévaloriser au cours de ses emplois, puisque les entendants ont accès plus facilement à la communication orale. L'inclusion scolaire conduit la personne

sourde à se comparer avec les entendants, à s'interroger sur sa propre identité issue du monde Sourd et du monde entendant. L'accès à l'information va être déterminant dans le choix d'orientation pour les études, et pour la planification d'un plan de carrière, puisque cela

risque de créer de l'incertitude quant à la poursuite des études. Amandine a de la difficulté à choisir un métier ou une profession. D'après le père d'Amandine, il devrait y avoir le soutien d'un interprète orienteur dès sa 1^{re} ou 2^e secondaire. Le gouvernement devrait aussi assurer la gestion des services d'interprétariat au postsecondaire. Amandine spécifie que le système de prêts et bourses a été un obstacle majeur dans son cas. Pour Amandine, l'atteinte des études postsecondaires est importante pour ne pas se retrouver avec des conditions de travail précaires. De fait, Amandine fait part d'un sentiment de discrimination, de frustration, de marginalisation dans son milieu d'emploi. Elle a à la fois des difficultés et des succès dans la communication avec son employeur et ses collègues. Il y a de l'incertitude dans son orientation professionnelle. En même temps, Amandine a peur de perdre ses emplois pour un retour aux études. Dans le travail, toutefois, Amandine se libère par son autonomie.

La figure 3 permet d'illustrer quels ont été les acteurs significatifs pour le développement de la participation sociale d'Amandine. Ces acteurs sont classés selon un environnement proche à éloigné, au plan du microenvironnement personnel, du mésoenvironnement communautaire et du macroenvironnement sociétal. Au plus proche, on peut remarquer les parents, les frères et sœurs dont la cadette. Puis, viennent la direction d'établissement, les enseignants, le conseiller d'orientation, l'orthophoniste, le psychologue, les interprètes, l'orthopédagogue, les camarades de classe, les Sourds adultes, les employeurs, les collègues de travail, les amis et un voisin. Enfin, dans le dernier plan, il y a le gouvernement, le Service externe d'aide à la main-d'œuvre (SEMO) et les organismes de soutien ou de défense des droits de la personne sourde, de même que l'Institut de réadaptation en déficience physique du Québec (IRDPQ) et un autre centre de réadaptation en déficience physique (CRDP). Il faut remarquer que l'environnement d'Amandine est composé d'un enchevêtrement des différents acteurs.

FIGURE 3 : ACTEURS SIGNIFIANTS DANS L'ENVIRONNEMENT D'AMANDINE



Amandine n'a connu l'inclusion scolaire qu'à partir de sa quatrième année du primaire. Aujourd'hui, environ 76 % des jeunes sourds de 15 à 34 ans poursuivent des études en milieu ordinaire. Ils sont beaucoup plus nombreux à obtenir un diplôme secondaire, collégial ou universitaire que leurs camarades plus âgés, dont plusieurs ont connu l'institutionnalisation (Pinsonneault & Bergevin, 2006). L'expérience d'Amandine marque les débuts de l'inclusion scolaire dans l'école de son milieu. Selon le père d'Amandine, l'inclusion scolaire en région nécessite un éloignement de l'école de quartier pour une école du milieu, afin de favoriser le regroupement de spécialistes et des pairs sourds dans une école ordinaire. Dans le cas d'Amandine, les membres du personnel scolaire ont pu ne pas être préparés à recevoir des élèves sourds. En effet, Amandine mentionne la difficulté d'accès à des services d'interprétariat, le manque d'expertise du personnel scolaire et l'absence d'une personne ressource. C'est pourquoi Amandine a pu avoir de la difficulté à poursuivre ses études et elle a dû être résiliente. Selon le père d'Amandine, il y a un besoin de soutien et de formation du personnel scolaire, parmi lesquels se trouvent les enseignants, pour la mise en place de l'inclusion scolaire en région.

Dans le réseau social d'Amandine, il est possible de remarquer des parents défenseurs, tant dans le soutien que les attitudes, au plan de l'aide instrumentale, des encouragements et du soutien affectif. Ils ont également joué un rôle de modèle dans le choix de carrière. Les parents sont des facilitateurs majeurs, malgré qu'ils communiquent peu par la langue gestuelle et ne peuvent donner de l'aide aux devoirs et leçons au secondaire et s'impliquer dans le plan de carrière d'Amandine. D'après Amandine, il y a un besoin de services individualisés avec le soutien d'une personne ressource à la maison, par exemple, pour l'aide aux devoirs et leçons. Audrey Lessard, la première spécialiste sourde de la santé au Canada, clinicienne en podiatrie, souligne le développement de ses aspirations dès l'âge de 3 ans, lesquelles ont été appuyées par ses parents (Hamel, 2009). Les parents d'Amandine se sont beaucoup impliqués dans le con-

seil d'administration de l'école et le comité de parents pour organiser le plan de services, même pour l'éducation précoce. Ils ont également lutté pour permettre à Amandine d'avoir accès à un interprète orthopédagogue, à du personnel spécialisé en surdité, tel que des orthophonistes de l'IRDPQ et du CRDP, un psychologue et du matériel pédagogique adapté pour obtenir de participer au plan d'intervention individualisé.

L'enseignant a un rôle important à jouer compte tenu d'un enseignement général, individualisé, adapté avec le soutien de l'interprète, par exemple, au plan de l'évaluation, du transfert de connaissances, comme le mentionne l'enseignant signifiant d'Amandine. En collaboration avec l'orthopédagogue interprète ou le médiateur linguistique et pédagogique sourd, l'enseignant peut fournir des notes de cours accompagnées de dessins, de logos et de signes, comme cela a été le cas dans le projet de recherche-action participatif et collaboratif de Letscher, Parent et Beaumier (2007). Une camarade de classe entendante, devenue une amie proche par la suite dans son réseau social, a pu être un facilitateur majeur, en jouant un rôle d'interprète en dehors de la classe, l'aidant à développer son réseau. De plus, les parents d'Amandine ont facilité son accès à la langue des signes, en dehors de l' cole, au moyen des Sourds adultes et des entendants. Ils ont favorisé un enseignement bilingue et biculturel. D'après le père d'Amandine, dans une  cole inclusive de région il y a un manque d'adaptation de l'enseignement bilingue auprès de l'élève sourd, compte tenu de l'interaction avec des pairs sourds du même âge et un modèle adulte sourd ayant un rôle linguistique et pédagogique.

Le père d'Amandine s'engage beaucoup dans des organismes de soutien ou de défense des droits de la personne. Amandine est elle-même membre du conseil d'administration d'un organisme de défense des droits de la personne sourde. Avec le soutien de son père et de sa mère, Amandine a porté plainte contre son premier employeur pour pouvoir obtenir des prestations de l'assurance-emploi en quittant cet emploi, alors qu'elle était victime de discrimina-

tion. Pour ce premier emploi, la sœur cadette d'Amandine, entendante, a pu être un facilitateur majeur de son réseau social, au moment de l'embauche auprès de l'employeur, en servant notamment d'interprète. Par la suite, son père a référé Amandine au SEMO pour obtenir l'un de ses emplois actuels.

Le SEMO est un facilitateur majeur dans un contexte où la disponibilité actuelle des emplois est un obstacle majeur. D'après le père et la mère d'Amandine, le SEMO peut aider dans la démarche de recherche d'emploi ou d'adaptation de son milieu de travail, pour autant que ce dernier se munisse de services d'interprétariat. Il sert d'interface entre la personne et le marché du travail. Il facilite la communication et peut proposer un contrat d'intégration au travail. À l'embauche, la personne sourde peut avoir un interprète ainsi que lorsqu'il y a des nouveautés dans la tâche et des réunions syndicales. La sensibilisation de l'employeur et des collègues de travail à la langue des signes, à la culture sourde, à la lecture labiale et au développement de ses compétences, a pu faciliter l'occupation d'un emploi rémunéré. Amandine a même pu devenir chef d'équipe dans un restaurant rapide. Des collègues de travail de son réseau social ont pu ainsi être des facilitateurs majeurs en apportant du soutien à Amandine, en la valorisant sur ses compétences dans son mode de communication et son autonomie. Ils ont même communiqué un peu par signes avec elle et ont pris sa défense. Dans son réseau social, un voisin communique lui aussi un peu en signes avec Amandine et lui fournit de l'aide.

Conclusion

La recherche qualitative a permis de mettre en évidence un contexte d'inclusion scolaire, sociale et professionnelle qui tient compte d'une approche culturelle propre au bilinguisme à partir du cas d'une personne sourde. Cette démarche a permis de faire ressortir des facteurs propres au microenvironnement personnel, au mésoenvironnement communautaire et au macroenvironnement sociétal, pour faciliter la participation sociale de la personne sourde dans les domaines de l'éducation et du travail.

Une priorité apparaît avec le besoin de reconnaissance de la langue des signes québécoise non seulement de manière constitutionnelle, mais aussi comme première langue d'enseignement. L'étude a également fait ressortir l'utilité du modèle des obstacles et des facilitateurs au développement de la participation sociale à partir d'une étude de cas d'une personne sourde. Il y a lieu de poursuivre l'investigation de recherche avec d'autres clientèles.

Références

- BLAIS, M. (2005). *Variantes sur la culture sourde : Quêtes identitaires au cœur de la communication*. Université du Québec à Montréal, Montréal. Repéré à <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=954021491&Fmt=7&clientId=13820&RQT=309&VName=PQD>
- BLAIS, M., & DESROSIERS, J. (2003). *Quand les Sourds nous font signe, Histoires de sourds*. Loretteville : Le Dauphin Blanc.
- BRONFENBRENNER, U. (2005). *Making Human Beings Human, Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- CAMIRAND, J., AUBIN, J., AUDET, N., COURTEMANCHE, R., FOURNIER, C., BEAUVAIS, B. ET AL. (2001). *Enquête québécoise sur les limitations d'activités 1998*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- CENTRE QUÉBÉCOIS DE LA DÉFICIENCE AUDITIVE (2009). *Avis du CQDA sur l'organisation et la gestion des services d'interprétation visuelle*. Montréal.
- CRÊTE, G. (2006). *Présentation du présentateur*. Communication présentée dans le cadre du Colloque annuel du Réseau International sur le Processus de production du handicap « Les 20 ans d'évolution d'un modèle de développement humain ». Québec, RIPPH.
- DAVIS-KEAN, P. E., & ECCLES, J. S. (2005). Influences and Challenges to better Parent-School Collaborations. Dans E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, & H. J. Walberg (Dir.), *School-Family Partnerships for Children's Success* (p. 57-73). New York : Teachers College.
- DUBUISSON, C., & BERHIAUME, R. (2005). *Entre parents parlons surdité, Recueil de textes*. Montréal : Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd.
- DUGAS, L., & GUAY, C. (2007). *La participation sociale des personnes handicapées au Québec : le travail, Proposition d'une politique gouvernementale pour la participation sociale des personnes handicapées*. Drummondville : Office des personnes handicapées du Québec.
- ERIKS-BROPHY, A., DURIEUX-SMITH, A., OLDS, J., FITZPATRICK, E., DUQUETTE, C., & WHITTINGHAM, J. (2006). Facilitators and Barriers to the Inclusion of Orally Educated Children and Youth with Hearing Loss in Schools : Pro-



- moting Partnerships to Support Inclusion. *Volta Review*, 106(1), 53-88.
- ERIKS-BROPHY, A., DURIEUX-SMITH, A., OLDS, J., FITZPATRICK, E., DUQUETTE, C., & WHITTINGHAM, J. (2007). Facilitators and Barriers to the Integration of Orally Educated Children and Youth With Hearing Loss Into Their Families and Communities. *Volta Review*, 107(1), 5-36.
- FOSTER, S., & MACLEOD, J. (2004). The Role of Mentoring Relationships in the Career Development of Successful Deaf Persons. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(4), 442-458.
- FOUGEYROLLAS, P. (2005). *Comprendre le Processus de production du handicap (PPH) et agir pour la participation sociale, une responsabilité sociale et collective*. Synthèse de la conférence prononcée lors de la journée d'étude organisée par l'ANDESI sur la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.
- FOUGEYROLLAS, P., CLOUTIER, R., BERGERON, H., CÔTÉ, J., & SAINT-MICHEL, G. (1998). *Processus de production du handicap, Classification québécoise*. Québec : Réseau International sur le Processus de production du handicap.
- FOUGEYROLLAS, P., & NOREAU, L. (1998). *Mesure des habitudes de vie (MHAVIE 3.0)*. Québec : Réseau international sur le Processus de production du handicap.
- FOUGEYROLLAS, P., NOREAU, L., SAINT-MICHEL, G., & BOSCHEN, K. (1999). *Mesure de la qualité de l'environnement (Version 2.0)*. Québec : Réseau international sur le Processus de production du handicap.
- FOUGEYROLLAS, P., TREMBLAY, J., NOREAU, L., DUMONT, S., & ST-ONGE, M. (2005). *Les facteurs personnels et environnementaux associés à l'appauvrissement des personnes ayant des incapacités et de leur famille*. Québec : Institut de réadaptation en déficience physique de Québec.
- GAGNON, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- GARAY, S. V. (2003). Listening to the Voices of Deaf Students. *Teaching Exceptional Children*, 35(4), 44.
- GAUCHER, C. (2005). Les sourds comme figures de tensions identitaires. *Anthropologie et Sociétés*, 29(2), 151-167.
- HAMEL, F. (2009, 25 juillet). Devenir docteur malgré la surdité, Parcours, Une première au Canada, Document remis par le Regroupement des personnes sourdes de la Mauricie, 33-35.
- KARSENTI, T., & DEMERS, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zjac (Dir.), *La recherche en éducation :  tapes et approches* (3^e éd., p. 209-233). Sherbrooke : Les  ditions du CRP.
- LETSCHER, S., PARENT, G., & F. BEAUMIER (2007). Un spectacle de danse contemporaine réalisé avec des élèves Sourds et entendants en France : Influence du Processus de production du Handicap [PPH] de Fougeyrollas et al. (1998) afin de favoriser la participation sociale de personnes sourdes, *Développement humain, handicap et changement social*, 17(1), 59-73.
- LETSCHER, S., PARENT, G., & DESLANDES, R. (2009). Obstacles et facilitateurs à la participation sociale des personnes sourdes dans les domaines de l'éducation et du travail :  tat de la situation. *Développement humain, handicap et changement social*, 18(2), 23-42.
- LINDSTROM, L., DOREN, B., METHENY, J., JOHNSON, P., & ZANE, C. (2009). GAPS Data Collection Materials. University of Oregon.
- LINDSTROM, L., DOREN, B., METHENY, J., JOHNSON, P., & ZANE, C. (2007). Transition to Employment : Role of the Family in Career Development. *Exceptional Children*, 73(3), 348-366.
- MERRIAM. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education* (2nd ed.). San Francisco : Jossey-Bass.
- MILLER, K. R. (2001). *Forensic issues of deaf offenders*. Beaumont, Lamar University. Repéré à <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=726313781&Fmt=7&clientId=13820&RQT=309&VName=PQD>
- MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE (2008). Une initiative sans pr c dent - Québec et ses partenaires annoncent 142,8 M\$ additionnels pour que les personnes handicapées puissent occuper la place qui leur revient sur le marché du travail. Repéré à <http://communiqués.gouv.qc.ca/gouvqc/communiqués/ME/Mai2008/25/c4029.html>
- NOONAN, B. M., GALLOR, S. M., HENSLER-MCGINNIS, N. F., FASSINGER, R. E., WANG, S., & GOODMAN, J. (2004). Challenge and Success : A Qualitative Study of the Career Development of Highly Achieving Women With Physical and Sensory Disabilities. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 68-80.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (2000). Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, Projet final, Version complète. Repéré le 12 décembre 2007 à <http://www.moteurline.apf.asso.fr/epidemiostatsevaluation/autresformats/CIH2versioncomplete.pdf>
- PINSONNEAULT, D., & BERGEVIN, M. (2006). *Enquête sur la formation et l'emploi en déficience auditive au Québec, Version intégrale*. Montréal : Centre québécois de la déficience auditive.
- PUNCH, R., & HYDE, M. (2005). The social participation and career decision-making of hard-of-hearing adolescents in regular classes. *Deafness & Education International*, 7(3), 122-138.
- STAKE, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- TURNER, S. L., BRISSETT, A. A., LAPAN, R. T., UDIPI, S., & ERUGUN, D. (2003). The career-related parent support scale, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 36, 83-94.

VAN DER MAREN, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

VEILLETTE, D., MAGNER, M., & SAINT-PIERRE, A. (2005). *État de la situation de la langue des signes québécoise*. Drummondville : Office des personnes handicapées du Québec.

VINCENT, C., DEAUDELIN, I., & HOTTON, M. (2007). Pilot on evaluating social participation following the use of an assistive technology designed to facilitate face-to-face communication between deaf and hearing persons. *Technology & Disability*, 19(4), 153-167.

WOLFE, V. L. (1999). *An investigative study identifying the factors which influence parents as they make educational placement decisions for their children who are deaf*. Repéré à <http://proquest.umi.com.biblioproxy.uqtr.ca/pqdweb?index=0&did=730303751&SrchMode=2&sid=1&Fmt=2&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1224615215&clientId=13820>



Un dispositif d'aide pour résoudre les difficultés éprouvées par les personnes ayant un ou des troubles d'apprentissage pendant leurs études postsecondaires : SAMI-Persévérance TA¹

LOUISE SAUVÉ¹, GODELIEVE DEBEURME², NICOLE RACETTE¹, MARIE-MICHÈLE ROY³, DENISE BERTHIAUME⁴ ET FRANÇOIS RUPH⁵

¹ Télé-université, Québec, Canada

² Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

³ Collège Lionel-Groulx, Québec, Canada

⁴ Collège de Sherbrooke, Québec, Canada

⁵ Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

Acte du colloque • Proceeding of the Colloquium

Résumé

Consciente qu'une des entraves à l'accès et à la réussite des études postsecondaires pour certains étudiants est l'atteinte d'un trouble d'apprentissage (TA), une équipe de recherche multidisciplinaire et inter-ordres travaille à la validation d'un dispositif d'aide en ligne, SAMI-Persévérance TA, qui propose des outils de dépistage et des outils d'aide spécifiques à cette problématique. Selon les résultats que l'étudiant obtient aux outils de dépistage de certains troubles d'apprentissage et de déficit d'attention, différentes options lui sont offertes : capsules vidéo sur le trouble dépisté, témoignages d'étudiants ayant un TA ou un trouble du déficit de l'attention (TDA), conseils sur la démarche à suivre pour obtenir de l'aide, proposition de technologies de soutien. Le dispositif propose également des outils d'aide au développement de stratégies d'apprentissage et à la mise à niveau en français et en mathématiques. Nous présentons le contexte dans lequel SAMI-Persévérance TA a été développé ainsi que les caractéristiques de ce dispositif.

Mots-clés : trouble d'apprentissage, technologies de soutien, études postsecondaires, outils de dépistage

Abstract

Recognising that a learning disability (LD) is one of the barriers to access and success in post-secondary education for some students, a multidisciplinary research team is working on the validation of an online help system called SAMI-Perseverance LD. This system will provide tools for screening and helping with specific learning disabilities. Various options are offered to students, according to the results of the learning disability and attention deficit disorder screening tools : videos regarding the detected disorder, testimonials from students with LD or attention deficit disorder (ADD), advice and steps to follow in order to obtain help, as well as proposing helpful and useful support technology. The system also offers tools for developing learning strategies as well as for improving both French and mathematics. The context in which SAMI-Perseverance LD was developed as well as the characteristics of the system will also be presented.

Keywords : learning disability, support technology, postsecondary education, screening tools

¹ Nous remercions Stéphanie Bégin, David Moissan et Karol Pépin, auxiliaires de recherche à la Télé-université, pour leur contribution à la documentation de cet article.

We would like to thank Stéphanie Bégin, David Moissan and Karol Pépin, research auxiliary at Télé-université, for their contribution to the documentation of this article.

Introduction

Les universités québécoises sont, depuis 1981, confrontées à une réalité émergente, soit les étudiants en situation de handicap. Elles ont graduellement mis en œuvre des mesures afin d'encadrer et de faciliter l'accueil et l'intégration des étudiants ayant un handicap. « Les premières initiatives d'accessibilité visaient essentiellement les handicaps physiques et sensoriels » (CRÉPUQ, 2010, p. 18). Gregg (2007), Ofiesh (2007) et Dubé et Sénécal (2009) déplorent le peu de recherche empirique accomplie avec la population postsecondaire ayant un ou des troubles d'apprentissage (TA) et un déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDA-H). Trop souvent ces étudiants sont « accusés d'être paresseux, de ne pas vouloir collaborer et de ne pas être intéressés à leurs études alors que la vraie déficience est l'absence de méthodes adéquates d'enseignement et de soutien qui peuvent contourner les handicaps. » (Conseil du Premier Ministre sur la condition des personnes handicapées, 2007, p. 7).

Les intervenants qui travaillent avec ces étudiants soulignent le peu de personnel disponible pour répondre aux demandes des étudiants avec besoins particuliers afin de leur permettre de bien réussir leurs études. Ils se demandent quelles seraient les meilleures mesures à mettre en place ainsi que les meilleures pratiques d'intervention qui maximiseraient leur potentiel de réussite (CRÉPUQ, 2010). Compte tenu de l'augmentation de cette clientèle émergente aux ordres d'enseignement collégial et universitaire, il nous apparaît important de se pencher sur les dispositifs qui augmenteraient leurs chances d'obtenir un diplôme d'études postsecondaires.

Selon les écrits scientifiques, il existe peu ou pas de dispositifs en ligne qui soutiennent les ÉTA² tout au long de leur cheminement académique. Nous avons donc expérimenté

dans une recherche de développement, financée par le programme « Actions concertées à la persévérance et la réussite scolaires » du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ainsi que par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture, l'apport d'un dispositif d'aide en ligne sur la persévérance aux études postsecondaires.

Dans cet article, nous présenterons d'abord le contexte dans lequel le dispositif d'aide à la persévérance aux études postsecondaires, SAMI-Persévérance TA, a été développé. Nous décrivons ensuite brièvement le dispositif d'aide qui vise :

- à identifier les besoins des ÉTA à l'aide d'outils de dépistage afin d'améliorer leurs stratégies d'apprentissage et leurs compétences de base en mathématiques et en français;
- à leur proposer au bon moment des outils d'aide susceptibles de pallier leurs difficultés, particulièrement au cours de leur première année d'études.

Ces outils riches en multimédia et en interactivité constituent des objets d'apprentissage réutilisables sur différentes plateformes. Comme les outils proposés aux étudiants diffèrent selon les besoins de chacun, il s'agit là d'un dispositif qui permet un apprentissage personnalisé.

Le Contexte du développement de SAMI-Persévérance TA

Au Québec, le problème du décrochage scolaire vient en deuxième position juste après les problèmes du système de santé (Léger Marketing, 2011). Dans ce contexte, il nous semble prioritaire de trouver des solutions à l'abandon et de stimuler la persévérance aux études postsecondaires.

Selon le *USA National Educational Technology Plan - UNETP* (2010), l'abandon des études est un processus graduel de désengagement qui peut être renversé grâce à de riches expériences d'apprentissage et à des interactions satisfaisantes au sein de l'établissement d'enseignement. Afin d'aider les étudiants à s'adapter

² Afin de faciliter la lecture, nous incluons sous l'acronyme ÉTA les étudiants ayant un ou des troubles d'apprentissage et de déficit d'attention.



ter aux circonstances et de leur permettre d'obtenir leur diplôme (Wright, Frenay, Monette, Tomen, Sauvé, Gold, Houston, Robinson, & Rowen, 2008; Parkin & Baldwin, 2009), il est plus qu'urgent que les établissements postsecondaires soient en mesure de dépister les étudiants susceptibles d'éprouver des difficultés au cours de leurs études et de leur offrir des programmes de soutien, conçus à leur intention et en fonction de leurs besoins. Ces mesures doivent s'inscrire dans une approche holistique qui comprend « des dispositifs d'accompagnement personnalisé mais suppose également des transformations en termes d'offre de formation, d'organisation pédagogique et de pédagogie » (Endrizzi, 2010, p. 1). La Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ) demande même que des plans individualisés d'intervention pour les étudiants ayant des besoins particuliers soient mis en place ainsi qu'une uniformisation des services dans tous les établissements (Boucher, 2011). Examinons d'abord l'état actuel de la recherche et des pratiques en ce qui a trait aux dispositifs d'aide offerts aux étudiants postsecondaires.

- Les mesures d'aide offertes aux ÉTA

Au Québec, la clientèle ayant des incapacités représente 10 % de la population étudiante des cégeps (Fichten, Jorgensen, Havel, & Barile, 2006). Quant aux universités, l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux (AQICEBS) (2010) fait état d'une augmentation rapide du nombre d'ÉTA : alors qu'on en comptait 606 en 2005-2006, on en dénombrait 1 168 en 2009-2010, soit une augmentation de 93 % en seulement quatre ans. Cette hausse fulgurante s'explique principalement par une attention particulière accordée à cette clientèle aux niveaux primaire et secondaire : meilleurs mécanismes de dépistage, d'accompagnement et de soutien. Les ÉTA arrivent donc maintenant à obtenir leur diplôme d'études secondaires et espèrent bénéficier des mêmes types d'aide au niveau postsecondaire afin de poursuivre leurs études au même titre que les autres étudiants (Dion-Viens, 2010).

Lemire Auclair (2006) regroupe en deux catégories les mesures d'aide à offrir aux ÉTA : la rééducation et les mesures d'accompagnement.

La rééducation vise l'amélioration des habiletés et l'adoption de stratégies de compensation efficaces. Le développement de stratégies d'apprentissage compensatoires (cognitives et d'autorégulation) est un facteur significatif d'augmentation de la réussite aux études des ÉTA (Ruban, McCoach, McGuire, & Reis, 2003; Dubé & Sénécal, 2009). Heiman & Prechel (2003) invitent donc les universités à faire davantage de recherches sur les stratégies déployées pour aider cette clientèle émergente ainsi qu'à identifier les difficultés qu'ils éprouvent et qui sont spécifiques à chacune des disciplines enseignées.

Les mesures d'accommodement permettent de pallier les incapacités causées par les TA en mettant à la disposition des apprenants des services et outils éducatifs. Sharpe, Johnson, Izzo, & Murray (2005) répertorient les services éducatifs suivants : l'ajout de temps supplémentaire, un environnement tranquille et silencieux, la communication avec un professeur, l'assistance d'un tuteur ou d'un assistant, l'enregistrement des textes à lire, l'enregistrement des exposés du professeur, l'utilisation d'un preneur de notes, l'attribution de places assises facilitant l'écoute et la lecture à haute voix d'une épreuve. Quant aux technologies de soutien les plus souvent utilisées, ce sont les ordinateurs domestiques, les numériseurs, les livres audio, les preneurs de notes informatisés et portables, les logiciels d'aide à la lecture de texte, les logiciels d'aide à la rédaction, les magnétophones spécialisés, les logiciels de reconnaissance vocale, les logiciels d'organisation des idées, les souris avec des options de changement, les ordinateurs et les postes de travail adaptés, ainsi que les logiciels de prédiction de mot (Ofiesh, Rice, Long, Merchant, & Gajar, 2002; Sharpe et al., 2005; Statistique Canada, 2009; King, Barile, Havel, Raymond, Mimouni, Juhel, & Fichten, 2010). Selon Statistique Canada (2009), 31,6 % des ÉTA affirment avoir besoin de l'aide d'un tuteur ou d'un professeur, de l'adaptation de leur pro-

gramme de cours ainsi que de preneurs de notes ou de lecteurs. Que dit la recherche sur l'efficacité de ces mesures?

- Les mesures d'aide pour soutenir les ÉTA

Fichten et al. (2006) affirment qu'il est impératif de bien connaître les principaux obstacles et facilitateurs liés à la réussite scolaire des ÉTA dans les établissements postsecondaires. Il faut un dépistage précoce de ces troubles, des interventions et un soutien dédiés aux étudiants qui en sont atteints pour réduire au minimum l'incidence sur les personnes et les coûts pour la société canadienne (Association canadienne des troubles d'apprentissage, 2010). Par outil de dépistage, nous entendons un moyen utilisé afin de vérifier la présence ou non de symptômes associés à un trouble particulier. Selon l'Office des professions du Québec (2005), alors que le dépistage peut se faire par les parents, amis, enseignants ou professionnels, le diagnostic est, quant à lui, réservé aux professionnels du domaine de la santé (psychologue, neuropsychologue, orthopédagogue, psychopédagogue ou médecin), selon le trouble dépisté. Il s'agit de l'« examen d'une situation individuelle ou collective d'ordre psychologique, social ou pédagogique jugée complexe ou critique, effectué dans le but d'en préciser les facteurs déterminants et d'instaurer les correctifs appropriés » (Office québécois de la langue française, 2010, s.p).

Comme le souligne Walcot-Gayda (2004), le dépistage des troubles d'apprentissage est complexe puisque plusieurs des symptômes associés à ces troubles peuvent être vécus de façon épisodique par la majorité des individus. De plus, on doit s'assurer que les symptômes ne sont pas reliés à d'autres causes que le trouble lui-même (déficience intellectuelle, trouble de santé mentale, etc.). C'est pourquoi après avoir dépisté un TA, il est important qu'un diagnostic soit posé par un professionnel de la santé : un psychologue, un médecin ou un neuropsychologue, par exemple (Office des professions du Québec, 2005).

Pour le bien de la personne atteinte, des activités de dépistage sont encouragées par les

professionnels afin de les inciter à reconnaître leur situation et consulter un spécialiste qui pourra finalement poser un diagnostic (Office des professions du Québec, 2005). Force est toutefois d'admettre que les structures nécessaires aux tâches de dépistage des TA sont souvent déficientes au sein des universités (CRÉPUQ, 2010). Toujours selon la CRÉPUQ (2010), cette situation, qui s'explique entre autres par le manque de ressources humaines dédiées à ce travail de première ligne, affecte directement les possibilités des ÉTA à s'intégrer et à réussir aux études postsecondaires. Compte tenu de l'augmentation de cette clientèle particulière aux ordres d'enseignement collégial et universitaire, il nous apparaît important de se pencher sur les dispositifs qui favorisent la réussite et l'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires pour les ÉTA. À cet effet, Covington (2004) affirme qu'il faut développer un large éventail de méthodes et d'outils d'aide flexibles dans leur utilisation pour soutenir la persévérance des ÉTA.

- La place des technologies pour soutenir les ÉTA en situation d'apprentissage

Jusqu'à maintenant, les études portant sur les dispositifs offerts en milieu postsecondaire pour les étudiants avec incapacité s'attardent surtout à la nature des programmes et aux types de services offerts sur un campus plutôt qu'à leur efficacité (Ofiesh, 2007). Il est nécessaire d'améliorer l'organisation des services de soutien afin que ceux-ci répondent aux besoins des étudiants au niveau postsecondaire qui ont un ou des troubles d'apprentissage (Dubé & Sénécal, 2009). Il y a également lieu de s'interroger sur l'adéquation des quelques moyens mis en place au collégial et les besoins des ÉTA (Lemire Auclair, 2006).

Lorsqu'un ÉTA reçoit les mesures d'aide nécessaires durant sa première session d'études au collégial, il obtient souvent les mêmes résultats aux examens que les étudiants n'ayant pas de troubles d'apprentissage (King et al., 2010). Le taux de diplomation des ÉTA utilisant des technologies d'aide au cours de leurs études serait équivalent à celui des étudiants n'ayant pas de TA (King, 2010). Selon Troiano,



Liefeld & Trachtenberg (2010), les ÉTA qui ont eu recours aux services des centres d'aide de leur établissement d'enseignement obtiennent de meilleurs résultats et présentent un plus haut taux de diplomation que ceux qui n'utilisent pas ces dispositifs d'aide. Bien que l'usage d'outils en ligne puisse accentuer le sentiment d'isolement de ces étudiants (Sharabi & Margalit, 2010), deux ÉTA sur trois (63,7 %) considèrent que l'utilisation d'Internet améliore leur qualité de vie (Statistique Canada, 2009). En fait, les outils technologiques misent d'abord sur les habiletés de leur utilisateur plutôt que sur leur handicap, augmentant ainsi leur confiance en soi et leur autonomie en leur permettant de pallier leurs difficultés pour produire des travaux de meilleure qualité et d'étudier de façon plus efficace (King, 2010).

Dans le but de soutenir les ÉTA pour leur permettre d'accéder aux études postsecondaires et de les réussir au même titre que ceux qui n'ont pas de TA, plusieurs chercheurs (Fichten et al., 2006; Colorado & Howell, 2010; Karabenick, 2011; King, Nguyen & Chauvin, 2010; Sharabi & Margalti, 2010; UNETP, 2010) se sont penchés sur l'apport des outils en ligne pour pallier leurs difficultés.

Disponibles de partout, les outils en ligne assurent une plus grande discrétion et une plus grande flexibilité d'utilisation (Keefer & Karabenick, 1998; King, 2010). Ils sont également susceptibles d'offrir aux ÉTA des expériences positives d'apprentissage et d'interaction (deux facteurs importants de persévérance aux études, selon l'UNETP, 2010) en minimisant l'impact de leur TA en plus de leur fournir une rétroaction immédiate et de les guider, au besoin, vers les ressources (en ligne ou non) adaptées à leurs besoins individuels (UNETP, 2010).

Il faut toutefois souligner que les ÉTA qui ont recours aux technologies d'aide dans le cadre de leurs études doivent également composer avec quelques inconvénients; les coûts souvent élevés des technologies d'aide, le manque de formation quant à leur utilisation, les problèmes techniques rencontrés, ainsi que le temps et les efforts supplémentaires qu'exige parfois leur utilisation (King, Nguyen & Chau-

vin, 2010). Les ÉTA se sentent parfois marginalisés parce que les étudiants et les membres du personnel des établissements d'enseignement leur donnent l'impression que les mesures d'accommodement qui leur sont données constituent des privilèges qui créent des injustices envers les personnes qui n'y ont pas accès (King, 2010).

Malgré le fait que, dans certains contextes, l'usage d'outils en ligne puisse accentuer le sentiment d'isolement de ces étudiants (Sharabi & Margalit, 2010), il n'en demeure pas moins que les ressources Web s'avèrent généralement fort bénéfiques pour les ÉTA. Selon Endrizzi (2010), l'utilisation des technologies comme mesures d'aide aux étudiants apporte des éléments bénéfiques recensés dans plusieurs études, notamment : « l'intégration sociale et académique des nouveaux étudiants, le développement de compétences métacognitives, méthodologiques ou disciplinaires et la mise à disposition d'informations et de ressources » (p. 11). Parce qu'ils facilitent la compréhension et le traitement des contenus d'apprentissage écrits et oraux des ÉTA, les services et technologies assistées sont considérés efficaces (Ofiesh et al., 2002; Sharpe et al., 2005).

Afin d'atteindre les objectifs de notre étude, nous avons mis en ligne un dispositif d'aide à la persévérance aux études postsecondaires pour les ÉTA qui propose des outils de dépistage et des outils d'aide pour pallier à leurs difficultés sur le plan des stratégies d'apprentissage et des déficiences en français et en mathématiques.

Le dispositif d'aide SAMI-Persévérance TA

S@MI-Persévérance TA (<http://taperseverance.savie.ca>) est un Système d'Aide Multimédia Interactif de PERSÉVÉRANCE aux études postsecondaires offert en ligne aux étudiants ayant un ou des Troubles d'Apprentissage. Dans une capsule vidéo de moins de deux minutes, dès la page d'accueil du site, les étudiants sont invités à effectuer un survol rapide des outils de dépistage et des outils d'aide offerts par le dispositif. L'étudiant peut faire le

choix tout d'abord de compléter un outil de dépistage afin de mieux cibler ses difficultés ou TA, pour ensuite accéder à des outils d'aide. Mais, il peut également accéder directement à des outils d'aide de son choix en fonction de ses besoins. Afin de faciliter la recherche d'outils d'aide, chacun des menus décrits ci-après propose trois cheminements : une recherche par mots-clés, une recherche à l'aide d'une carte conceptuelle et une recherche à l'aide d'un outil de dépistage.

- Les troubles d'apprentissage et de déficit d'attention

Trois outils de dépistage sont offerts et portent sur les troubles du langage écrit, la dyscalculie et le trouble de déficit d'attention. Ces trois outils se présentent sous la forme d'un questionnaire. Ainsi, le questionnaire sur les troubles du langage écrit propose à l'étudiant de compléter deux sections. Selon les résultats obtenus à la première section, il est invité à compléter la deuxième section qui aborde plus en profondeur les manifestations du trouble d'apprentissage sur le plan de la lecture et de la rédaction. Une fois le questionnaire complété, le système lui propose de rencontrer un spécialiste ou, encore, de consulter des outils d'aide en fonction des résultats obtenus. Dans ce menu, SAMI-Persévérance TA propose 32 outils d'aide pour pallier les difficultés éprouvées par les ÉTA et pour obtenir des ressources de leur établissement. On y présente également des capsules vidéo sur le trouble dépisté, des témoignages d'étudiants ayant un TA ou un TDA, des conseils sur la démarche à suivre pour obtenir de l'aide en plus de proposer des outils technologiques.

- Les stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage sont regroupées en cinq catégories selon la classification établie par Ruph (2010) :

- Les stratégies d'écoute et de lecture regroupent les stratégies cognitives liées aux opérations mentales de compréhension, de représentation et de rétention de l'information en vue d'une utilisation future. Les 92 outils d'aide visent à pallier aux difficultés à com-

prendre et à organiser la matière à l'étude, à sélectionner ce qui est important, à faire des résumés, à faire des synthèses, à organiser hiérarchiquement ses connaissances et à établir des liens.

- Les stratégies de production orale et écrite réfèrent aux stratégies cognitives visant l'utilisation des connaissances acquises dans diverses situations. Les 102 outils d'aide visent à résoudre les difficultés à communiquer les idées, notamment : à se faire comprendre, à choisir ce qu'il faut dire et ne pas dire, à organiser sa communication (répétitions, omissions, manque de structure narrative), à oublier une partie des instructions ou des données du problème ou de répondre « à côté ».
- Les stratégies de gestion de ses ressources externes incluent toutes les stratégies d'auto-régulation qui visent la planification, l'organisation et l'utilisation efficaces des ressources disponibles en vue de favoriser son apprentissage : temps, outils, tuteurs et professeurs, services d'aide spécialisés, matériel informatique, etc. Les 35 outils d'aide visent à solutionner les problèmes liés à la procrastination, à l'étude de dernière minute, au respect de son horaire, à une mauvaise planification de son temps, aux retards, à l'engorgement en fin de session, à la difficulté à retrouver rapidement des documents de cours, aux oublis fréquents de toutes sortes (travaux, dates d'examen, rendez-vous).
- Les stratégies de gestion de l'attention, de la concentration et de la mémorisation touchent les stratégies visant à améliorer ses capacités mentales à demeurer attentif, à se concentrer sur les tâches liées à l'apprentissage et à gérer sa mémorisation à long terme. Les 35 outils d'aide proposent des techniques qui visent à réduire la lenteur à s'activer à une tâche, à éviter les distractions en provenance de l'environnement (bruits, sons, images) ou aux autres préoccupations personnelles, à augmenter le temps de concentration (pendant un cours, une lecture, un travail), à améliorer la mémorisation des connaissances (trous de mémoire, difficulté à retenir la matière apprise, évaporation des connais-



sances après les examens, oubli rapide de ce qui est lu, etc.).

- Les stratégies de gestion de la motivation, du stress et des émotions incluent les stratégies qui permettent de contrôler son impulsivité et de bien gérer son stress. Les 67 outils d'aide s'attardent au sentiment d'être mal orienté (buts vagues, sentiment de perdre son temps, laisser-aller, difficulté à se mettre au travail, études non priorisées), au sentiment d'incompétence (manque de confiance en soi, incertitude par rapport à la réussite de ses études, pensées défaitistes, culpabilisation, sentiment d'être inférieur aux autres étudiants), au stress (anxiété face aux examens, gêne de parler devant la classe, sentiment d'être débordé) et à l'impulsivité (répondre trop vite, agir sans penser aux conséquences).

- Les préalables en français et en mathématiques

Les connaissances préalables en français exigées par la plupart des programmes collégiaux et universitaires constituent un obstacle pour beaucoup d'étudiants, d'où l'importance de mettre à leur disposition des outils d'aide de mise à niveau. C'est aussi vrai en ce qui concerne les préalables en mathématiques dans des champs d'étude relevant des sciences, de la technologie et de l'administration. SAMI-Persévérance TA propose des outils de dépistage et des outils d'aide pour soutenir les apprentissages suivants :

- La *mise à niveau en mathématiques* contient plus de 75 outils d'aide répartis sous six différents thèmes : exposants, équations et inéquations, fonctions, polynômes, calculs de distance et systèmes de nombres.
- La *mise à niveau en français* propose 50 outils d'aide aux étudiants et cible les difficultés les plus fréquemment éprouvées sur les plans de la cohérence du texte, de la ponctuation, de la grammaire et du vocabulaire.

La validation du dispositif d'aide auprès des ÉTA

Nous avons utilisé la méthode *Learner Verification and Revision* (LVR) pour valider le dispositif d'aide SAMI-Persévérance TA. Il s'agit d'une évaluation formative, centrée sur l'utilisateur, flexible et adaptée au contexte de l'utilisation d'un produit (Nguyen, Chang, Chang, Jacob, & Turk, 2008), visant à identifier et à corriger les lacunes trouvées en cours d'expérimentation (Thulal, 2003; Maddrell, 2008; Sauvé & Hanca, 2008; Sauvé & Royer, 2008; Sauvé & Pépin, 2009) et ainsi à valider un prototype en cours de développement auprès d'un échantillon du public cible. Depuis septembre 2010, nous collectons des données sur la convivialité du dispositif, l'utilité et la pertinence des outils de dépistage et des outils d'aide offerts par SAMI-Persévérance TA. Ce sont plus de 268 étudiants en date du 30 novembre 2011 qui ont complété les instruments de mesure en ligne. D'autres le feront. Au cours de la prochaine année, ces résultats seront compilés et analysés afin de capitaliser sur les forces de ce dispositif et de corriger ce qui fonctionne moins bien.

Conclusion

Une fois que la phase de validation de S@MI-Persévérance aura été complétée par les ÉTA, ces outils seront mis à la disposition de toute institution postsecondaire qui souhaite mettre des mesures en place pour soutenir les ÉTA. Nous croyons que l'utilisation des outils de dépistage liés à certains troubles d'apprentissage et de déficit d'attention ainsi que les outils d'aide pour améliorer les stratégies d'apprentissage et les préalables en français et en mathématiques seront susceptibles de réduire les difficultés éprouvées par les ÉTA, favorisant ainsi leur persévérance aux études postsecondaires.

La collecte de données quantitatives et qualitatives nous permettra de documenter plus précisément :

- les types de difficultés éprouvées par les ÉTA et ce, selon le degré d'avancement dans leurs études (1^e, 2^e ou 3^e session);
- les mesures d'aide qui devraient s'avérer les plus adéquates pour pallier ces difficultés, facilitant ainsi leur persévérance aux études;
- l'apport des outils de dépistage et des outils d'aide mis en place dans un contexte postsecondaire québécois.

De plus, ces informations seront utiles aux enseignants, aux professionnels pédagogiques et aux personnes tutrices pour mieux comprendre les difficultés que rencontrent les ÉTA dans leur première année d'études ainsi qu'aux décideurs éducatifs sur les orientations à prendre en terme de recherches et d'interventions pour contrer l'abandon des études postsecondaires des ÉTA.

Références

ASSOCIATION CANADIENNE DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE—ACTA (2010). Repéré le 22 février 2010 à <http://www.ldac-acta.ca/>

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE INTERUNIVERSITAIRE DES CONSEILLERS AUX ÉTUDIANTS AYANT DES BESOINS SPÉCIAUX — AQICEBS (2010). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises 2009-2010*. Repéré le 11 novembre 2010 à <http://www.aqicebs.qc.ca/modules/pages/index.php?id=14&langue=fr&menu=5&sousmenu=24>

BOUCHER, J. (2011). *Pour une éthique de l'égalité des chances. Recherche sur les étudiants avec besoins particuliers*. Montréal : Fédération étudiante collégiale du Québec. Document présenté au 62^e Congrès ordinaire 19, 20 et 21 août, Collège Ahuntsic, 110 p.

COLORADO, J. T., & HOWELL, D. (2010). The role of individual learner differences and success in online learning environments. In T. Kidd (ed.), *Online Education and Adult Learning : New Frontiers for Teaching Practices* (p. 69-79). Hershey, NY : Information Science Reference.

CONFÉRENCE DES RECTEURS ET DES PRINCIPAUX DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC - CREPUQ (2010). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*. Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation (33 p.). Repéré à http://www.crepuc.qc.ca/IMG/pdf/Memoire_CREPUQ-education_inclusion.pdf

CONSEIL DU PREMIER MINISTRE SUR LA CONDITION DES PERSONNES HANDICAPÉES (2007). *Améliorer l'accès à l'enseignement postsecondaire pour les étudiants ayant des handicaps* (11 p.). Nouveau-Brunswick : Frédéricton. Repéré à [http://www.gnb.ca/0048/pcsd/PDF/Améliorer l'accès_à_l'enseignement_postsecondaire_pour_les_étudiants_ayant_des_handicaps-f.pdf](http://www.gnb.ca/0048/pcsd/PDF/Améliorer_l'accès_à_l'enseignement_postsecondaire_pour_les_étudiants_ayant_des_handicaps-f.pdf)

COVINGTON, L. E. (2004). Moving beyond the limits of learning : implications of learning disabilities for adult education. *Adult basic education*, 14(2), 90-103.

DION-VIENS, D. (2010). Troubles d'apprentissage : le sujet de l'heure au cégep. *Le Soleil*. 23 août 2010. Repéré le 15 novembre à <http://www.cyberpresse.ca/le-soleil/actualites/education/201008/22/01-4308780-troubles-dapprentissage-le-sujet-de-lheure-au-cegep.php>

DUBÉ, F., & SÉNÉCAL, M-N. (2009). Les troubles d'apprentissage au postsecondaire : de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services. *Pédagogie collégiale*. Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), 23(1). Repéré le 10 mars 2010 à <http://www.quebec.ca/capres/fichiers/art-Ped-Collegial-Nov09.shtml>

ENDRIZZI, L. (2010). Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur. *Dossier d'actualité de la VST*, 59. Repéré le 4 décembre 2010 à <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/59-decembre-2010.php>

FICHTEN, C., JORGENSEN, S., HAVEL, A., & BARILE, M. (2006). *Étudiants ayant des incapacités au cégep : Réussite et avenir*. Montréal : Adapttech Research Network.

GREGG, L. (2007). Underserved and Unprepared : Postsecondary Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(4), 219-228.

HEIMAN, T., & PRECEL, K. (2003). Students with learning disabilities in higher education : Academic strategies profile. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 248-258.

KARABENICK, S. A. (2011). Classroom and technology-supported help seeking : The need for converging research paradigms. *Learning and Instruction*. 21(2), 290-296.

KEEFER, J. A., & KARABENICK, S. A. (1998). Help seeking in the information age. In S.A. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking : Implications for learning and teaching* (p. 219-250). Mahwah, NJ : Erlbaum.

KING, L. (2010). *Les technologies : un Dragon dans la salle de classe*. Repéré le 5 décembre 2010 à <http://www.profweb.qc.ca/index.php?id=3526&L=0>

KING, L., BARILE, M., HAVEL, A., RAYMOND, O., MIMOUNI, Z., JUHEL, J.-C., & FICHTEN, C. (2010). *Apprendre au 21^e siècle : l'utilisation des technologies informatiques pour le succès postsecondaire*. Congrès annuel de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA), Montréal (Canada), mars 2010. Repéré le 12 décembre 2010 à <http://www.adapttech.org/pubs/abAqetaPosterFrench.pdf>



- KING, L., NGUYEN, M. N., & CHAUVIN, A. (2010). *Troubles d'apprentissage et utilisation des technologies de l'information*. Communication présentée au colloque de l'AQPC, Sherbrooke, (Canada). Repéré le 7 juin 2010 à <http://www.adaptech.org/pubs/abTroublesDapprentissageEtUtilisationDesTechnologies.pdf>
- LÉGER MARKETING (2011). *La valorisation de la diplomation, la persévérance scolaire et le plan d'action « L'école j'y tiens » au Québec*. Projet 12989-012, octobre. Repéré le 12 novembre 2011 à http://reussitemonterege.ca/wp/wp-content/medias/Fondation-LAC_Sondage-LegerMarketing_Octobre-2011.pdf
- LEMIRE AUCLAIR, E. (2006, février). Les troubles d'apprentissage : quelques mesures simples d'encadrement. *Correspondance*, 11(3). Repéré le 9 janvier 2009 à <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr11-3/Encadrement.html>
- MADRELL, J. (2008). *Article Review*, IDT 848 Evaluation Study Abstracts, Old Dominion University, octobre, Repéré le 10 mars 2009 à <http://designedtoinspire.com/drupal/files/ArticleSummary%20Madrell.doc>
- NGUYEN, T., CHANG, V., CHANG, E., JACOB, C., & TURK, A. (2008). A contingent method for usability evaluation of Web-based learning systems. In K. McFerrin, R. Weber, R. Carlsen et D. A. Willis (Eds.), *Proceedings of the Society for Information Technology & Teacher Education Annual International Conference (19th International Conference of SITE 2008)* (p. 579-585), Chesapeake, VA : AACE.
- OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC (2005). *Partageons nos compétences. Modernisation de la pratique professionnelle en santé mentale et en relations humaines*. Rapport du comité d'experts présenté en novembre 2005. Repéré le 27 janvier 2007 à http://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Publications/Rapport_etude/Rapport-Sante-ment.pdf
- OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE (2010). *Dépistage*, éléments de définition. Repéré le 1^{er} mars 2010 à <http://www.granddictionnaire.com>
- OFIESH, N. S. (2007). Math, Science, and Foreign Language : Evidence-Based Accommodation. Decision Making at the Postsecondary Level. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(4), 237–245.
- OFIESH, N. S., RICE, C., LONG, E., MERCHANT, D., & GAJAR, A. (2002). Service delivery to postsecondary students with disabilities : A nationwide survey of technology use. *College Student Journal*, 36(1), 94–108.
- PARKIN, A., & BALDWIN, N. (2009). *La persévérance dans les études postsecondaires au Canada : Dernières percées*. Note de recherche du millénaire n° 8.
- RUBAN, L. M., MCCOACH, D. B., MCGUIRE, J. M., & REIS, S. M. (2003). The differential impact of academic self-regulatory methods on academic achievement among university students with and without disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 270-286.
- RUPH, F. (2010). *À propos de stratégies d'apprentissage*. Document de réflexion, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, avril 2010.
- SAUVÉ, L., & HANCA, G. (2008). *Banc d'essai des outils d'aide à la persévérance aux études*. Rapport de recherche, Québec : SAVIE et Fonds Inukshuk Sans-fil, février, 31 p.
- SAUVÉ, L., & PÉPIN, K. (2009). *Banc d'essai des objets d'apprentissage*. Projet Distance Zéro. Québec : Télé-université, 29 p.
- SAUVÉ, L., & ROYER, M. (2008). *Banc d'essai des capsules d'apprentissage du programme Asthme à la carte*. Québec : SAVIE, 43 p.
- SHARABI, A., & MARGALIT, M. (2010). The mediating role of Internet connection, virtual friends, and mood in predicting loneliness among Students with and without Learning Disabilities in different educational environments. *Journal of Learning Disabilities*, 20(10), doi:10.1177/0022219409357080.
- SHARPE, M. N., JOHNSON, D. R., IZZO, M., & MURRAY, A. (2005). An analysis of instructional accommodations and assistive technologies used by postsecondary graduates with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 22, 3-11.
- STATISTIQUE CANADA (2009). *Enquête sur la participation et les limitations d'activités 2006*. Ottawa, Canada : Statistique Canada. Repéré le 2 mars 2010 à <http://www.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=89-628-X&chro pg=1&lang=fra>
- THULAL, A. N. (2003). *Application of Software Testing in E-Learning*, Delhi, Dept. of Information Technology, Amity School of Engineering and Technology. Repéré le 15 mars 2008 à <http://www.jmi.nic.in/Events/witsa2003/AmritNathThulal.pdf>
- TROIANO, P. F., LIEFELD, J. A., & TRACHTENBERG, J. V. (2010). Academic Support and College Success for Postsecondary Students with Learning Disabilities. *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), 35-44.
- USA NATIONAL EDUCATIONAL TECHNOLOGY PLAN [UNETP] (2010). *Transforming American education : Learning powered by technology*. Repéré le 7 novembre 2010 à <http://www.ed.gov/sites/default/files/NETP-2010-final-report.pdf>
- WALCOT-GAYDA, E. (2004). Understanding learning disability? *Education Canada*, 44(1), 4-7.
- WRIGHT, A., FRENAY, M., MONETTE, M. J., TOMEN, B., SAUVÉ, L., GOLD, N., HOUSTON, D., ROBINSON, J., & ROWEN, N. (2008). *Institutional Strategy and Practice. Increasing the Odds of Access and Success at the Post-Secondary Level for Under-Represented Students*. Background Paper for Neither a Moment nor a Mind to waste : Strategies for Broadening Post-Secondary participation. The Canada Millennium Scholarship Foundation, mars, 50 p.

Établir de réelles communautés d'apprentissage : enjeux et partenariats pour les acteurs

ROLLANDE DESLANDES

Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Acte du colloque • Proceeding of the Colloquium

Première partie

Les conférences présentées tout au long de la matinée ont traité davantage des aspects macro et exo de l'établissement de communautés d'apprentissage. Une première conférence a mis en relief les défis associés à l'implantation de l'Entente de complémentarité des services entre les réseaux de l'éducation et de la santé et des services sociaux. La nécessité d'une politique visant la création de communautés d'apprentissage entre les intervenants de différents réseaux ne fait aucun doute. Les obstacles sont cependant légion et le partenariat reste à consolider. Pour sa part, le deuxième groupe de conférenciers a décrit la mise en place d'un Centre d'études et de recherche pour favoriser l'apprentissage des élèves ayant un trouble envahissant du développement ou un trouble langagier. Ce dispositif réunissant université et commission scolaire prévoit l'établissement de communautés d'apprentissage entre les différents corps d'emploi de la commission scolaire par le truchement de la co-construction de projets suivie d'un accompagnement. Finalement, une dernière présentation a illustré les processus d'accompagnement auprès d'une classe accueillant des élèves ayant de multiples handicaps.

Deuxième partie

Les transitions ont été à l'honneur dans le cadre des présentations du début de l'après-midi. D'abord, il fut question des liens entre la voie quatre de la Stratégie pour la persévérance et la réussite scolaire *L'école, j'y tiens!* et une transition de qualité de l'enfant de milieux défavorisés ou en difficulté. Ont suivi des confé-

rences portant plus spécifiquement sur la première rentrée scolaire en classe maternelle, la transition vers le secondaire et la transition vers la vie adulte. Toutes ces transitions constituent des moments névralgiques susceptibles de comporter leur lot de défis tout spécialement à l'endroit des individus ayant des besoins particuliers. D'où l'importance pour les acteurs d'intervenir suivant une approche intersectorielle et relationnelle.

Troisième partie

Dans ce dernier volet, les conférenciers ont discuté des obstacles et facilitateurs au plein épanouissement professionnel de l'enseignant oeuvrant auprès des élèves ayant des handicaps ou des difficultés, et de l'insertion scolaire et professionnelle des jeunes adultes qui ont des incapacités. Une dernière présentation a permis de fermer la boucle en illustrant le modèle conceptuel du MDH-PPH2 de Fougeyrolas (2010). Le modèle révisé trouve toute sa pertinence dans l'identification et l'utilisation de moyens visant à contrer les obstacles environnementaux et à modifier les habitudes de vie afin de permettre à l'individu d'exercer une réelle participation à la vie sociale.

En bref, les présentations sous cet axe ont respecté le principe de l'entonnoir allant d'une vision plus large vers une vision plus pointue. À travers l'ensemble de ces conférences, l'individu, voire **l'humain**, est ressorti comme étant le point focal de toute communauté d'apprentissage.

Pour de meilleures pratiques de collaboration entre les réseaux : analyse de la mise en œuvre de l'Entente de complémentarité des services

SYLVIE TÉTREAU¹, HUBERT GASCON², PASCALE MARIER-DESCHÊNES³, ANDREW FREEMAN¹, PAULINE BEAUPRÉ², MONIQUE CARRIÈRE¹ ET ÈVE-MARIE D'ARAGON⁴

¹ Département de réadaptation, Université Laval, Québec, Canada

² Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

³ Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale, Québec, Canada

⁴ Université Laval, Québec, Canada

Acte du colloque • Proceeding of the Colloquium

Résumé

De nombreux élèves québécois ayant des incapacités et des difficultés d'apprentissage ont besoin de soutien pour maximiser leur participation scolaire. C'est ainsi que le Québec s'est doté de services d'adaptation scolaire et de différents mécanismes correspondant à la condition de chaque enfant. Or, pour les accompagner de façon optimale, une collaboration interréseaux doit exister afin de répondre adéquatement et au moment opportun à leurs besoins qui sont parfois complexes. Pour cela, les intervenants du réseau de l'éducation doivent établir des partenariats avec ceux de la santé et des services sociaux. Dans le but de consolider les actions à poser conjointement, un partenariat renouvelé a été établi en 2003, soit l'*Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation* (MELS, 2003). Cette entente unique vise, entre autres, l'atteinte d'une vision commune des besoins des élèves ayant des besoins particuliers et de leur famille et l'engagement de différentes instances pour favoriser la réussite scolaire (MELS, 2003). Ce texte présentera une recherche portant sur l'analyse de la mise en œuvre et des retombées de cette Entente¹. En effet, plus de deux cent cinquante intervenants, gestionnaires et partenaires des deux réseaux ont été interrogés afin d'en explorer les différentes facettes. Les défis liés à l'Entente seront présentés, tout comme les pistes de solutions pour consolider la collaboration entre les deux réseaux.

Mots-clés : adaptation scolaire, collaboration intergouvernementale, réussite scolaire, Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation

Abstract

Many Quebec students with learning difficulties and disabilities require support to maximize their school attendance. It is for this reason that Quebec has developed special education services and different mechanisms corresponding to each child's condition. However, for optimal support, internetwork collaboration must exist in order to respond to their sometimes complex needs in an adequate and timely fashion. In order to do this, stakeholders in the education system must establish partnerships with stakeholders in both the health and social services systems. In an effort to consolidate a joint effort, a renewed partnership was established in 2003, *Complementarity of Service Agreement, Between the Health, Social Service and Education Networks* (MELS, 2003). This unique arrangement aims to achieve of a common vision of special needs students and their families' needs as well as the commitment of various bodies to promote academic success (MELS, 2003). This paper will present a research on the analysis of the implementation and impact of this agreement. In fact, more than two hundred fifty stakeholders, managers and partners from the two networks were interviewed to explore the different facets. Challenges related to this agreement will be presented, as well as possible solutions to strengthen collaboration between the two networks.

Keywords : special education, intergovernmental collaboration, achievement, Complementarity of Services Agreement, Between the Health, Social Services and Education Systems

¹ Les résultats complets de cette recherche se trouvent à l'adresse électronique suivante • The complete research results can be found at the following address : http://www.fqrcs.gouv.qc.ca/upload/editeur/3_Rapport_scientifique_integral_S_Tetreault_CS-124448.pdf .

Introduction

Les trente dernières années ont été porteuses de politiques, d'ententes, d'approches et de programmes québécois en matière de santé et services sociaux qui illustrent la volonté de l'État québécois d'instaurer un continuum de services intégrés pour la population (Larivière, 2007). D'après divers écrits, la mobilisation de tous est essentielle pour ancrer de meilleures pratiques de collaboration. Or, la fragmentation actuelle des offres de services, de même que le travail en silo, représentent un irritant majeur chez les utilisateurs de services (Carbonneau & Émond, 2000). À cet effet, les enfants handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA), de même que leur famille, n'échappent pas à cette réalité. En 2003, réaffirmant la nécessité d'une action concertée, le gouvernement du Québec a officialisé l'*Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*². Ce partenariat confirme la volonté d'offrir une réponse adaptée aux besoins des enfants, et ce, en misant sur une concertation et un partage de responsabilités dépassant les frontières organisationnelles habituelles (MELS, 2003). Pendant trois ans, une équipe de recherche multidisciplinaire, financée par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), a analysé la mise en œuvre et les retombées de cette entente pour l'ensemble du territoire québécois.

Description de l'Entente

Le document-cadre de l'Entente propose le développement de mécanismes de concertation aux plans national, régional et local. Cette collaboration doit se réaliser entre les établissements du réseau scolaire et ceux du réseau de la santé et des services sociaux. Les principes directeurs sur lesquels doivent reposer les actions de concertation, sont les suivants :

- 1- L'enfant est un agent actif de son développement;
- 2- Les parents sont les premiers responsables du développement de leur enfant;
- 3- L'école occupe une place prépondérante pour les jeunes comme milieu de vie et d'apprentissage;
- 4- L'école constitue l'une des composantes majeures de la communauté;
- 5- Une réponse adaptée est offerte aux jeunes qui ont des besoins particuliers;
- 6- Un continuum de services intégrés est développé (MELS, 2003).

Il faut préciser que la mobilisation et les actions des partenaires (incluant l'élève et les parents) doivent se concentrer sur trois éléments, soit :

- 1- l'organisation de toute la gamme de services;
- 2- les modalités d'accès aux services;
- 3- les plans de services individualisés et intersectoriels.

Objectifs de la recherche

L'objectif principal est de documenter la mise en œuvre et les retombées de l'Entente entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation. Les objectifs spécifiques sont de :

- 1- dresser le portrait des mécanismes de concertation et des moyens de communication mis en place par les partenaires impliqués dans l'Entente;
- 2- documenter le niveau d'appropriation de l'Entente par les différentes instances et les mesures prises pour la faire connaître;
- 3- documenter les modalités d'accès aux services et les stratégies de collaboration;
- 4- documenter les modifications des pratiques et les changements organisationnels (dans les régions du Bas-Saint-Laurent, Capitale-Nationale, Chaudière-Appalaches, Montréal);

² Dans ce texte, le mot Entente réfère à l'*Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*.



- 5- dresser le portrait des utilisateurs et des services (dans ces quatre régions);
- 6- identifier les difficultés et les solutions proposées;
- 7- déterminer le niveau de satisfaction des personnes concernées quant à l'implantation de l'Entente et ses retombées.

Méthodologie

La recherche s'inscrit dans une approche constructiviste (Stufflebeam, 2001), laquelle considère l'expérience des personnes et leurs interactions avec l'environnement. La méthodologie comprend trois étapes distinctes. Chaque étape de l'évaluation contribue à enrichir l'étape subséquente.

La première étape vise à documenter l'implantation de l'Entente. Pour cela, une recension des différentes ententes de services conclues entre des établissements du réseau de l'éducation et celui de la santé et des services sociaux a été réalisée entre août 2007 et mai 2008. Parallèlement à cette démarche, des entretiens téléphoniques ont été réalisés auprès des membres du comité national de concertation MSSS-MELS et des représentants des seize comités régionaux du Québec. Le guide d'entrevue abordait cinq thèmes, soit :

- 1- le niveau d'appropriation et de mobilisation des partenaires;
- 2- l'appréciation générale des répondants au sujet des changements survenus dans les deux réseaux depuis 2003;
- 3- les modalités utilisées pour faciliter l'accès à l'information pertinente dans le but d'améliorer les services aux jeunes et à leurs familles;
- 4- les dynamiques créées par les mécanismes de concertation;
- 5- les difficultés rencontrées et les solutions retenues.

Toutes les personnes interrogées lors de cette étape ont été invitées à prendre part à un groupe TRIAGE (Technique de recherche d'information par animation d'un groupe d'expert),

filmé. Un membre de l'équipe les animait à l'aide d'énoncés d'action provenant des entretiens.

La deuxième étape analyse les retombées de l'Entente sur les pratiques et l'organisation des services. Dans chacune des quatre régions ciblées, des informateurs clés disponibles ont participé à une entrevue téléphonique. Le guide d'entrevue portait principalement sur la compréhension de l'Entente, les mécanismes d'accès aux services, les collaborations et le partage d'informations entre les deux réseaux, la perception des retombées de l'Entente sur l'offre de services et le changement des pratiques professionnelles. D'autres thèmes étaient aussi abordés, tels que l'adéquation entre les besoins des enfants et les services disponibles, l'émergence de nouveaux services, ainsi que tout changement observé au cours des trois dernières années. Par la suite, des *focus groups* d'une durée de trois heures ont été réalisés avec les informateurs clés. À partir des trois vignettes, ils indiquaient leur fonctionnement actuel et la complémentarité des services mis en place. Les changements liés à l'Entente ont été abordés, tout comme les retombées sur l'organisation des services disponibles dans leur région, le renouvellement des pratiques professionnelles et les solutions gagnantes pour faciliter la mise en œuvre de l'Entente.

La troisième étape porte sur les retombées de l'Entente en lien avec les représentations des familles d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Les participants ont été recrutés par l'intermédiaire des directions d'école, des comités EHDA et des associations de parents des régions (Bas-Saint-Laurent, Capitale-Nationale, Chaudière-Appalaches, Montréal). Lors des entrevues à domicile ou téléphoniques, les parents ont documenté les éléments suivants : les besoins de l'enfant et démarches réalisées pour avoir accès aux services; les services actuels; la participation au processus de décision et aux interventions; l'appréciation des services reçus; la perception de la complémentarité des services pour répondre aux besoins de l'enfant; les

suggestions pour améliorer le système de services.

Résultats

- Description des participants

Pour la première étape, dix-neuf membres du Comité national de concertation et dix-neuf représentants des comités régionaux ont participé à une entrevue téléphonique. Ces 38 personnes ont par la suite pris part à l'un des trois groupes TRIAGE. Pour la deuxième étape, 143 informateurs clés ont répondu et enrichi la compréhension des retombées de l'Entente de complémentarité. De ce nombre, 35 individus (dix-neuf du réseau de la santé et des services sociaux et seize de l'éducation) ont fait un bilan du renouvellement des pratiques et des organisations lors de *focus groups*. Dans le cadre de la troisième étape, les 56 parents de 62 enfants handicapés ou en difficulté ont participé à une entrevue.

- Mise en œuvre de l'Entente

Depuis 2003, il ressort que la diffusion des principes liés à l'Entente s'est principalement concrétisée auprès des gestionnaires des établissements des deux réseaux. Les intervenants en poste à ce moment ont pu recevoir, par divers moyens, le document-cadre de l'Entente. Par la suite, peu de publicité formelle sur l'Entente a été effectuée. À travers le Québec, plusieurs stratégies ont été mises en place pour implanter l'Entente. Des comités, qualifiés de mécanismes de concertation, se sont créés et les membres se sont rencontrés à fréquence variable. Selon les propos recueillis, l'existence d'une entente formelle de concertation demeure méconnue au sein du personnel des différents établissements impliqués. Ce constat se traduit par un manque d'uniformité dans le partenariat interréseaux. Les individus consultés perçoivent que l'Entente ne semble pas une priorité pour les décideurs et les intervenants. Ils précisent également que les directives quant à l'application concrète de ses principes apparaissent insuffisantes.

Plusieurs informateurs clés, liés à l'un ou l'autre des réseaux, soulignent le manque de clarté quant à leur rôle respectif. Ils se demandent où commence le mandat de l'un et où se termine celui de l'autre. Or, cet aspect est névralgique pour quiconque souhaite obtenir des services en complémentarité, particulièrement pour ce qui est des parents et des élèves.

- Renouvellement des pratiques

La plupart des informateurs clés perçoivent depuis 2003 une augmentation de la collaboration entre les deux réseaux. L'analyse de leurs propos illustre une plus grande ouverture à travailler avec ceux de l'autre réseau. Ils vont solliciter davantage leur participation. En fait, c'est l'officialisation de la légitimité du partenariat qui semble favoriser ces échanges interréseaux. Malgré tout, le besoin d'orchestrer et d'encadrer la concertation par des protocoles réalistes et facilitants demeure manifeste. À ce propos, les informateurs clés mentionnent que la complexité des organisations en cause et les différences qui les caractérisent constituent des obstacles à la collaboration. En ce sens, il semble impératif de donner aux différents milieux les conditions pour mieux établir un engagement durable avec l'autre réseau.

Comme le soulignent Atkinson, Doherty et Kinder (2005), la présence d'obstacles au travail interréseaux met en lumière la complexité de la tâche. Selon ces auteurs, il importe de persuader les différents acteurs de l'ampleur des efforts à déployer pour travailler en complémentarité. Sous des appellations telles que « travail interréseaux » et « collaboration interréseaux » se trouvent de nombreuses initiatives présentant d'importantes variations. Considérant la taille des deux réseaux, il n'est pas aisé de parvenir à un procédé unique entraînant systématiquement des retombées positives. Voilà pourquoi la souplesse organisationnelle est de mise. Au-delà de ce constat, il est à noter que certains facteurs influencent favorablement ce type de pratiques. À cet effet, les informateurs clés soulignent une volonté de s'impliquer, ce qui se traduit par une attitude constructive et d'ouverture. Ils précisent l'importance de partager des objectifs communs. De plus, ils dési-



rent discuter ensemble afin de déterminer les rôles, les responsabilités et les mandats de chacun. Les personnes interrogées abordent également la nécessité des rencontres de concertation (constance et régularité), de même qu'un *leadership* clair, dont le discours est cohérent avec les pratiques. Ces facteurs clés concordent avec les écrits scientifiques portant sur le travail interréseaux.

- Pratiques modèles

À la lumière des différents propos obtenus, il ressort que certaines régions ont utilisé l'Entente, tel un levier, pour mettre en place les conditions nécessaires à des pratiques collaboratives. Par exemple, des corridors de services interétablissements ont été développés pour des clientèles précises. Un protocole liant différentes instances a également été élaboré pour répondre aux besoins d'élèves en rupture de fonctionnement dans le milieu scolaire. Dans d'autres contextes, des personnes clés des deux réseaux ont développé un organigramme décisionnel à utiliser lors de situations difficiles. Ce document facilite la compréhension du rôle de chaque intervenant pour une meilleure intégration des services. De plus, des formations conjointes ont été organisées dans plusieurs régions, permettant aux intervenants et professionnels impliqués de se connaître et de tisser des liens de confiance. En effet, la connaissance de l'autre facilite la communication et favorise le fait de s'y référer, en cas de besoin. La diffusion de ces pratiques auprès des acteurs concernés de chaque région, dans le cadre d'une action de promotion offrant une visibilité accrue, pourrait inciter des milieux semblables à en tirer profit.

Recommandations

L'Entente propose un outil de concertation fort puissant, qui représente un levier pour mettre de l'avant des pratiques de collaboration. Bien que son implantation ne soit pas uniforme, de nombreuses activités et actions de concertation ont été consolidées. À la suite de l'analyse des propos des participants, différentes avenues doivent être envisagées pour favoriser le

développement de l'Entente, comme par exemple :

- 1- Afficher clairement les priorités communes et les services à offrir en complémentarité, afin de répondre aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Ces informations doivent inclure les critères d'admissibilité, les règles d'attribution, les ressources et les modalités d'interventions privilégiées. Il importe de fixer des modalités communes d'accueil, de consultation et de traitement des plaintes des parents en lien avec la complémentarité des services.
- 2- Avoir un plan formel de communication portant sur l'Entente qui met l'accent sur ses objectifs, ses principes et les obligations de résultats de chaque réseau. Ce plan doit inclure différentes activités de diffusion et de formation.
- 3- Inciter chaque établissement à identifier clairement les informations sur les services offerts en complémentarité et à diffuser les ententes de collaboration avec l'autre réseau.
- 4- Instaurer un guichet unique et une ligne téléphonique d'information destinée aux parents afin de faciliter l'accès aux services offerts en complémentarité.
- 5- Promouvoir l'implication des parents et de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans la planification des services et dans la recherche de stratégies d'intervention, afin de centrer davantage l'offre de services sur les besoins identifiés par la famille et le jeune.
- 6- Rendre le plan de services individualisé et intersectoriel (PSII) et le plan de transition obligatoires pour assurer la complémentarité et la continuité des services. Ceci implique une planification conjointe des actions et des trajectoires de services en lien avec les besoins des élèves handicapés ou en difficulté.
- 7- Créer et soutenir des groupes de travail provenant des deux réseaux dont les échanges réguliers permettent, entre autres, la clarification du rôle de chacun, le développement

d'un langage commun et la planification d'actions pour une clientèle visée.

Conclusion

Un consensus ressort, à la suite de cette démarche, soit la nécessité de se concerter pour mieux répondre aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. L'Entente est unique et novatrice. Elle est soutenue par les écrits de Carter, Cummings et Cooper (2007), en ce qui a trait au bon fonctionnement de la collaboration interorganisationnelle pour les enfants ayant des besoins particuliers. De fait, l'Entente suggère le développement d'une vision commune des besoins par un effort de concertation accru. Dans un tel contexte, la compréhension et le respect des rôles des différents intervenants s'avèrent essentiels. Pour atteindre ces cibles, des efforts substantiels doivent être déployés afin d'améliorer les pratiques existantes. Il ne fait aucun doute que la mise en place de pratiques de collaboration intersectorielle représente un cheminement complexe : une meilleure intégration des services demande à la fois des actions interprofessionnelles et des ajustements interorganisationnels (Axelsson & Bihari Axelsson, 2006). En somme, lorsque la volonté des gestionnaires et des intervenants se manifeste par des actions concrètes, des maillons du réseau de l'éducation et de celui de la santé et des services sociaux parviennent à évoluer et ce, dans le meilleur intérêt des élèves et de leurs familles.

Références

ATKINSON, M., DOHERTY, P., & KINDER, K. (2005). Multi-agency working : Models, challenges and key factors for success. *Journal of Early Childhood Research*, 3(1), 7-17.

AXELSSON, R., & BIHARI AXELSSON, S. (2006). Integration and collaboration in public health – A conceptual framework. *International Journal of Health Planning and Management*, 21, 75–88.

RÉGIE RÉGIONALE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DE L'ESTRIE (2001). Réseau de services intégrés – Ses principes, concepts et composantes. Régie régionale de la santé et des services sociaux de l'Estrie. Repéré à http://www.santeestrie.qc.ca/publication_documentation/documents/reseaux_integres.pdf

CARTER, B., CUMMINGS, J., & COOPER, L. (2007). An exploration of best practice in multi-agency working and the experiences of families of children with complex health needs. What works well and what needs to be done to improve practice for the future? *Journal of Clinical Nursing*, 16, 527-539.

LARIVIÈRE, C. (2007). Collaborer à des services intégrés : encore un long chemin à parcourir. *Intervention*, 127, 39-47.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. (2003). *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*. (Publication no. 08-00217). Repéré à www.mels.gouv.qc.ca/lancement/ententemeq-msss/entente_f.pdf

TÉTREAULT, S., BEAUPRÉ, P., CARRIÈRE, M., FREEMAN, A., & GASCON, H. (2010). *L'évaluation de l'implantation et des effets de l'Entente de complémentarité entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation : Rapport scientifique intégral*. Repéré à <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/fr/recherche-expertise/projets/rapports-recherche.php>



La continuité éducative en réponse aux défis de la transition vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers

JULIE RUEL ET ANDRÉ C. MOREAU

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Acte du colloque • Proceeding of the Colloquium

Résumé

Durant plusieurs années, les interventions en vue de faciliter la rentrée scolaire ont porté prioritairement sur la préparation des enfants afin de les rendre prêts pour cette première rentrée scolaire. La perspective écologique de la transition invite pour sa part tous les acteurs qui entourent les enfants ayant des besoins particuliers à se mobiliser afin de préparer notamment les milieux scolaires à mieux accueillir les enfants et leurs familles, tout en considérant leur diversité. La continuité éducative s'inscrit dans cet esprit soutenu par la perspective écologique de la transition. Elle favorise les liens entre les différents milieux de vie de l'enfant.

Cet article permet d'approfondir la continuité éducative dans ce contexte de la transition vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers. Après avoir défini la continuité éducative et après l'avoir circonscrite dans ce contexte particulier de la première transition scolaire, des pistes d'intervention sont suggérées. Elles soutiennent la poursuite du développement de l'enfant et un partage de la responsabilité de la qualité de la transition.

Mots-clés : transition scolaire, enfants ayant des besoins particuliers, éducation primaire, rentrée scolaire

Abstract

For several years, interventions to facilitate the beginning of the school year focused primarily on preparing children for the start of their first academic school year. An ecological perspective of the transition on the other hand invites all those who surround children with special needs to take action in preparing schools to better accommodate the children and their families, while considering their diversity. Educational continuity is linked to this ecological perspective, supporting home-school-community continuity and school readiness.

This article seeks a deeper understanding of educational continuity with regards to children with special needs' transition to kindergarten needs. After defining educational transition, some strategies are suggested in that regard. These strategies support continuity in the child's development and a shared responsibility between the community and schools, thereby contributing to the quality of the transition.

Keywords : school transition, children with special needs, primary education, start of the academic year

Les défis de la continuité éducative en contexte de transition vers le préscolaire

La période de transition vers le préscolaire¹ est une période qui confronte l'enfant, sa famille et tous les acteurs qui les entourent aux multiples changements occasionnés par cette transition. Il s'ensuit inévitablement des discontinuités dans les façons de faire, les cultures, les expériences, les attentes, les routines et les environnements de l'enfant. Ces discontinuités augmentent le niveau de stress, particulièrement chez les enfants dont les ressources personnelles sont réduites (Bredenkamp & Copple, 2002). Cette période de transition augmente le risque de déséquilibre (Goupil, 2006). L'enfant ayant des besoins particuliers peut donc vivre davantage d'anxiété et des problèmes d'ajustement si cette transition n'est pas bien planifiée.

La planification de la transition soutient la continuité entre les différents milieux (famille, milieu de garde, école, services spécialisés) et contribue à réduire les inquiétudes et les ruptures entre les environnements dans lesquels évolue l'enfant (Ruel, 2011). Les périodes de transition peuvent propulser le développement de l'enfant vers l'acquisition de nouvelles compétences. Cependant, elles peuvent aussi le faire régresser, ce qui transparait dans des comportements qui démontrent la vulnérabilité et l'insécurité, tels que les pleurs, l'hyperactivité ou l'hypoactivité, les attitudes négatives à l'égard des autres, l'apathie, les manifestations de l'anxiété de séparation et de régression, de même que la peur de l'école. Ces comportements nuisent au développement de relations entre l'enfant et ses pairs (Ladd & Price, 1987), peuvent nuire à l'acquisition de nouvelles connaissances et conduisent trop souvent au développement d'une perception négative des adultes et des jeunes à son égard, ainsi qu'une sous-estimation de son potentiel (Rosenkoetter, Hains & Fowler, 1994). Ces comportements peuvent même en-

¹ Au Québec, presque tous les enfants fréquentent le programme d'éducation préscolaire, communément appelé la maternelle 5 ans. L'expression « Transition vers le préscolaire » correspond à la transition de l'enfant lors de son entrée à l'école, à la classe maternelle.

traîner le transfert de l'enfant dans un regroupement spécialisé en raison de ses difficultés d'adaptation. Certains auteurs avancent que la discontinuité éducative entre les milieux de vie de l'enfant contribuerait à expliquer que les bienfaits de l'intervention précoce tendent à se résorber après quelques années de fréquentation scolaire (Bredenkamp & Shepard, 1989). D'autres suggèrent que les effets à long terme de l'intervention précoce pourraient être maintenus avec des stratégies qui soutiennent la continuité éducative (Kagan & Neville, 1996; Kagan & Neuman, 1998; Vaughn, Reiss, Rothlein, & Tejero Hugues, 1999).

Pour l'enfant ayant des besoins particuliers, il devient incontournable de favoriser la continuité éducative lors de périodes de transition afin de faciliter son adaptation dans le nouveau milieu.

Qu'est-ce que la continuité éducative?

Dans le contexte de la transition vers le préscolaire, la continuité éducative signifie assurer la poursuite des expériences vécues entre les différentes sphères de la vie de l'enfant et de ses proches. Elle vise, entre autres, à permettre à l'enfant une poursuite harmonieuse de son développement tant sur le plan affectif, cognitif que social. Joncas présente ainsi la continuité éducative :

« Il y a continuité de l'expérience éducative lorsqu'il y a une "suite" dans l'expérience de l'enfant, c'est-à-dire, lorsque son expérience immédiate est entachée de son expérience antérieure et que ces dernières introduisent à son expérience ultérieure. L'expérience immédiate comporte donc des aspects familiers avec l'expérience antérieure et devient ainsi une sorte de prolongement de celle-ci; elle comporte également des aspects familiers avec l'expérience ultérieure et devient ainsi un prélude à celle-ci. Cette suite crée un genre de "fil conducteur" qui lie toutes les expériences de l'enfant en leur donnant un sens commun. » (1997, p. 17)



Pour Mayfield, la continuité désigne « the way and degree to which one program relates to and builds on another for the benefit of the children » (2001, p. 416). Pour réaliser la continuité éducative, plusieurs dimensions ont davantage à être prises en compte :

- 1- la continuité philosophique qui réfère à la continuité des valeurs qui sous-tendent les programmes pré et post transition, incluant les objectifs du programme et les méthodes d'enseignement de ceux-ci;
- 2- la continuité entre les curriculums, à savoir leur complémentarité;
- 3- la continuité développementale qui désigne la façon dont les décisions tiennent compte des caractéristiques de l'enfant, de son développement social, cognitif et affectif;
- 4- la continuité physique qui réfère aux similitudes dans les environnements physiques, tels que le matériel utilisé et la gestion de l'espace;
- 5- la continuité organisationnelle qui désigne les aspects tels que l'horaire, le ratio enfants/adulte, le soutien, etc;
- 6- la continuité administrative qui renvoie à la cohérence entre les politiques et procédures des milieux qui envoient et reçoivent l'enfant (Mayfield, 2003).

L'importance de la dimension relationnelle et interactionnelle entre les milieux lors de la transition (Ruel, 2011) soutient l'ajout de la continuité relationnelle.

La continuité doit être considérée dans une perspective globale. Mangione et Speth (1998) ont fait une recherche menant à l'identification d'un cadre de référence pour soutenir la continuité entre la maison, l'école et la communauté, particulièrement au moment des transitions durant l'enfance. La pertinence et l'importance des huit éléments du cadre de référence ont été appuyées par cette recherche et ils sont recommandés lors de la transition vers le milieu scolaire, afin d'assurer la continuité entre les différents milieux de vie de l'enfant. La mise en place des pratiques qui respectent le cadre de référence dépend de la capacité de tous à

travailler ensemble, à reconnaître que nul ne possède la vérité et à reconnaître que chacun a besoin des connaissances et des habiletés des autres pour réussir la continuité. Le cadre de référence pour assurer la continuité comprend les huit éléments suivants :

- 1- Les familles sont reconnues comme partenaires;
- 2- Le leadership de la transition est partagé entre tous les acteurs;
- 3- Les besoins de l'enfant sont considérés globalement et les services répondent à la gamme des besoins identifiés;
- 4- Les services respectent la culture de la famille;
- 5- Les connaissances et les habiletés sont développées en partenariat et renforcent le développement de services dans la communauté;
- 6- Une attention est portée sur le maintien des réseaux de communication entre les différents dispensateurs de service et la famille, tout en respectant la confidentialité;
- 7- Les services offerts à l'enfant ainsi que le programme éducatif sont appropriés, respectant le développement de l'enfant;
- 8- Les acteurs évaluent et documentent leurs efforts pour réussir leur partenariat; ils modifient au besoin les politiques et procédures pour améliorer le processus de façon continue.

Cependant, il est impossible d'assurer une continuité parfaite. D'ailleurs, celle-ci pourrait devenir source d'immobilisme et empêcher l'enfant d'évoluer (Joncas, 1997). Il ne faut donc pas éviter à tout prix les ruptures et les discontinuités, celles-ci faisant partie intrinsèque de toute période de transition. Les discontinuités et les ruptures peuvent au contraire être stimulantes et inciter les enfants à dépasser leurs limites actuelles, étant motivés, enthousiasmés et stimulés par les nouveaux défis et par les habiletés démontrées par leurs pairs (Smith, 1998).

Lorsque les différences sont marquées entre les milieux, le soutien offert à l'enfant pour faire face à ces éléments de discontinuité peut être plus important que de maintenir la continuité (Ghaye & Pascal, dans Peters, 2000). Toutefois, les adultes qui entourent l'enfant sont responsables du soutien à offrir à l'enfant pour faciliter son intégration dans un nouveau milieu qui le met face à des défis importants (Graue, 1999). Ainsi, s'attarder à la continuité éducative peut porter sur deux axes : soutenir la continuité et soutenir l'enfant à faire face aux discontinuités qui sont inévitables et parfois souhaitables.

La continuité éducative renforce l'importance des liens étroits à créer ou à renforcer entre les différents milieux de l'enfant avant l'entrée à l'école, que ce soit le milieu familial, le milieu de garde ou le préscolaire, afin d'éviter les coupures et pour « préserver l'unité de la vie infantine » (Morin, 2002). La continuité éducative favorise notamment des attentes plus réalistes (Pianta & Kraft-Sayre, 1999), elle permet aussi à l'enfant de se sentir plus en confiance, de vivre la transition avec plus de succès, de pouvoir mieux anticiper les transitions futures (Diamond, Spiegel-McGill, & Hanrahan, 1988) et de réduire ou d'atténuer les problèmes d'ajustement qui peuvent avoir des conséquences à long terme. La continuité éducative favorise aussi le développement de liens positifs entre la famille, l'enfant et le milieu qui accueille, soit une continuité des relations qui sont, pour la plupart, positives avec les milieux fréquentés avant l'entrée à l'école (Vaughn et al., 1999).

Quelques raisons peuvent expliquer la difficulté à assurer la continuité entre les différents services offerts à l'enfant. Ces services peuvent relever de ministères ou de financements différents. Aucun processus obligatoire n'est prévu pour relier les différents services. Les milieux de garde et l'école n'ont pas nécessairement la même légitimité sociale et présente une approche différente aux familles. Ainsi, les services de garde sont plus ouverts aux familles puisqu'ils ont été bâtis avec les familles. Il y a une proximité avec les parents qui ne se transfère pas automatiquement au milieu scolaire.

Enfin, les acquis de l'enfant ou ses expériences ne sont pas toujours pris en compte (Kagan & Neuman, 1998). À cet égard, il s'avère important de promouvoir la continuité éducative par la mise en place de passerelles entre les différents milieux de l'enfant afin d'éviter les ruptures, de diminuer les discontinuités ou, du moins, d'en réduire les impacts.

Favoriser la continuité éducative, durant la période de la transition vers le préscolaire, inclut la mise en place de stratégies qui visent à la fois la continuité éducative ainsi que le soutien de l'enfant et des milieux pour faire face aux discontinuités qui sont inévitables et parfois souhaitables, au cours de cette transition.

Des interventions pour soutenir la continuité éducative

La continuité éducative est la résultante d'un processus continu qui s'échelonne dans le temps. Elle n'est donc pas le résultat d'un seul événement. Pour y arriver, des stratégies pour encourager la continuité doivent avoir lieu entre les différents milieux de l'enfant, sur une période de temps suffisamment longue pour permettre que cela survienne. Rendre l'enfant prêt à fréquenter l'école, ou rendre l'école prête à accueillir l'enfant sont des dimensions importantes, mais insuffisantes si elles se font en vase clos.

Le travail conjoint des différents acteurs qui composent les milieux fréquentés par l'enfant, dans un souci de continuité, contribue au succès du développement à long terme de cet enfant (Comer & Haynes, 1991). Certains chercheurs soulignent l'importance du partage des expériences de l'enfant par la communication et le partenariat entre les différents acteurs qui l'entourent. Ce partage est un facteur important dans la continuité éducative permettant une transition harmonieuse (Cormier, 2003; Jacques & Deslandes, 2002). À l'inverse, l'incohérence entre les milieux de vie de l'enfant crée un stress chez ce dernier. D'autres chercheurs insistent sur le travail conjoint des adultes pour favoriser le développement du potentiel de l'enfant et pour renforcer son identité (Normand-Guérrette, 1996).



La prise en compte des expériences de chaque enfant et de ses transitions antérieures permet de choisir les stratégies qui vont faciliter un passage harmonieux. À titre d'exemples, voici des activités qui peuvent être réalisées entre les milieux en contexte de la transition vers l'éducation préscolaire d'enfants présentant des besoins particuliers. Elles sont jumelées à quelques dimensions de la continuité (Rosenkoetter, 1995; Bredekamp & Copple, 2002; Mayfield, 2003) :

- **La continuité des curriculums** : le partage d'informations entre les personnels des différents services préscolaires et scolaires sert la cause de la continuité. Aussi, des échanges entre les intervenants qui envoient et qui reçoivent l'enfant pour discuter de leur curriculum respectif peut être aidant. Des formations conjointes avec les intervenants de tous les milieux soutiennent cette continuité.
- **La continuité développementale** : un partage des informations et des expertises sur les caractéristiques de l'enfant, son développement social, physique, cognitif, langagier, psychomoteur et émotionnel favorise une prise en compte de ces informations dans les décisions le concernant. Les personnes qui connaissent l'enfant peuvent parler de l'enfant et préciser ce qu'il aime, ce qu'il sait faire, ce qui le motive... Ainsi, la planification et la coordination d'activités pour lier les différents milieux de vie de l'enfant, le programme choisi, les pratiques recommandées, les modalités d'entrée à l'école, les sessions d'orientation pour le personnel, les visites du milieu qui envoie et qui reçoit l'enfant ainsi que les visites de l'enfant et de sa famille sont des stratégies qui favorisent l'atteinte de cette continuité.
- **La continuité physique** : quelques activités permettent de soutenir cette continuité telles qu'un plan de la classe qui aide l'enfant à s'y retrouver; le choix de matériel et des équipements qu'il connaît et qu'il peut utiliser au début de l'année; une démarche d'apprivoisement du transport scolaire ou adapté; la familiarisation des espaces scolaires, de la cour d'école, au gymnase en passant par la salle de classe et l'utilisation de pictogrammes comme support visuel à encourager.

- **La continuité organisationnelle** : adapter la routine de l'enfant avant l'entrée à l'école pour tenir compte de la routine scolaire (par exemple : heure des collations, repas du midi ou du temps de repos de l'après-midi); au besoin, ajuster les modalités d'entrée à l'école en variant la durée de la journée d'école, en ayant un accompagnateur temporairement pour la durée de l'adaptation à la routine;
- **La continuité administrative** : arrimer les politiques et procédures, même si elles viennent de ministères ou de services différents.
- **La continuité relationnelle** : fréquenter une école à proximité de la maison qui favorise le maintien des relations avec les autres enfants de son voisinage et même de la fratrie; des visites répétées au nouveau milieu avant la rentrée officielle; des liens entre la famille, l'école, les services préscolaires ou ceux de la communauté afin de soutenir le travail en réseau et les savoirs en partage; construire la relation école-famille sur la relation déjà établie entre la famille et les services préscolaires.

Diverses **modalités de communication** peuvent servir la continuité éducative, soit des rencontres fréquentes formelles et informelles entre les différents acteurs, des transferts d'informations écrites et verbales, l'observation de l'enfant, un portfolio de l'enfant, un vidéo le montrant dans ses milieux de vie, avec ses amis ou les membres de sa famille, des appels téléphoniques, un journal de bord entre les milieux de vie de l'enfant, etc. Le partage d'informations entre les différents milieux est un facteur contributif de la transition de qualité (Therrien, 2008; Therrien & Goupil, 2009).

Concrètement, la continuité exige de la **collaboration** et de la **communication bidirectionnelle** entre les acteurs. Cela apporte un surcroît de travail à court terme, mais c'est un investissement à long terme (Jacques & Bailargeon, 1997). Avec l'établissement de relations entre les différents milieux, les objectifs scolaires et sociaux sont partagés et le niveau de stress est réduit (Barth & Parke, 1996).

Une **transition planifiée** entre les différents milieux de vie de l'enfant et les adultes qui y évoluent favorise aussi la continuité éducative (Ruel, Moreau, & Bourdeau, 2008; Ruel, 2011). En effet, les savoirs contextualisés portés par les différents acteurs de la transition ont l'occasion d'être partagés entre eux lorsque ceux-ci acceptent de planifier cette transition par un travail en réseau. Les savoirs en partage soutiennent alors des réponses adaptées à la complexité des besoins des enfants et à la diversité des milieux en s'appuyant sur des expertises variées, portées par tous les acteurs du réseau. Le partage des stratégies, des routines, du matériel adapté, des informations spécifiques sur l'enfant et son fonctionnement, la familiarisation des lieux sont autant d'éléments pouvant favoriser la continuité éducative (Ruel, 2011). Les recherches de Tétreault et ses collègues (Tétreault, Beaupré, & Pelletier, 2004; Tétreault, Beaupré, Pomerleau, Courchesne, & Pelletier, 2006) précisent l'importance d'un calendrier d'action dès février, avant la rentrée, intégrant l'identification de dates critiques.

La continuité éducative sert tous les milieux puisqu'elle les invite à planifier et à intervenir à partir de ce qui est déjà connu de l'enfant et des milieux. Les acteurs arrivent chacun avec leur bagage, incluant celui de l'enfant. Ils reconnaissent qu'il est important de partager ces bagages afin de faciliter la transition vers le préscolaire.

Des outils concrets ont été développés pour soutenir la planification de la transition vers le préscolaire, dans une perspective intersectorielle, regroupant tous les acteurs concernés. Ces outils sont disponibles en ligne. Nous invitons les lecteurs à aller les consulter :

- *Carte routière vers le préscolaire. Guide pour soutenir une transition de qualité des enfants ayant des besoins particuliers* (Ruel, Moreau, Bourdeau, & Lehoux, 2008). Disponible à : <http://w3.uqo.ca/transition>.

- *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité. Services de garde – école* (MELS, 2010). Disponible à : www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPE_PS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/GuideSoutenirPremiereTransScolQualite_f.pdf

Conclusion

Les pratiques à encourager pour soutenir des transitions de qualité incluent les volets procédural et relationnel (Ruel, 2011). Les milieux concernés par la transition des enfants ayant des besoins particuliers vers le préscolaire se doivent donc d'incorporer ces deux dimensions dans leurs choix de pratiques transitionnelles à déployer afin d'assurer la continuité éducative. Une liste d'activités à réaliser peut agir comme élément mobilisateur, comme point de départ. Cependant, soutenir une perspective écologique de la transition exige une approche plus globale. Pour ce faire, Kagan et Neville (1996) suggèrent :

- 1- des collaborations durables, par une planification concertée entre les milieux, incluant les familles et l'enfant, au-delà de la transmission des dossiers;
- 2- des actions au niveau des attitudes et des préjugés que les milieux ont l'un envers l'autre, actions qui permettent aux acteurs des milieux de vie de l'enfant de susciter un dialogue constructif;
- 3- des approches permettant de soutenir et d'encourager les changements préconisés à tous les niveaux de décision (national, régional et local).

La persévérance dans les actions devient une qualité essentielle pour réaliser ces modifications en profondeur.

Au-delà des diverses interventions et des activités pouvant être réalisées, les relations entre les différents acteurs représentent un élément central à prendre en compte. Ainsi, les relations école-famille-communauté, le travail en réseau et les savoirs qui sont en partage viennent appuyer la continuité éducative et s'inscrivent dans un modèle écologique du développement humain (Ruel, 2011).



Références

- BARTH, J. M., & PARKE, R. D. (1996). The impact of the family on children's early school social adjustment. Dans A. J. Sameroff & M. M. Haith (Éds.), *The five to seven year shift : The age of reason and responsibility* (p. 329-361). Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- BREDEKAMP, S., & COPPLE, C. (2002). *Developmentally Appropriate Practice*. Washington : National Association for the Education of Young Children.
- BREDEKAMP, S., & SHEPARD, L. (1989). How best to protect children from inappropriate school expectations, practices, and policies. *Young Children*, 44(March), 14-24.
- COMER, J. P., & HAYNES, N. M. (1991). Parent involvement in schools : An ecological approach. *The Elementary School Journal*, 91(3), 271-277.
- CORMIER, L. (2003). *Assurer la continuité éducative au préscolaire en favorisant le partenariat entre la famille, le centre de la petite enfance et la maternelle par l'élaboration d'un portfolio*. Mémoire de maîtrise inédit. Département des Sciences de l'éducation. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- DIAMOND, K. E., SPIEGEL-MCGILL, P., & HANRAHAN, P. (1988). Planning for school transition : An ecological-developmental approach. *Journal of the Division for Early Childhood*, 12(3), 245-252.
- GOUPIL, G. (2006). Des périodes à risque pour des élèves à risque? Dans C. Dionne & N. Rousseau (Éds.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 145-158). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GRAUE, E. (1999). Diverse perspectives on kindergarten contexts and practices. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox & National Center for Early Development & Learning (Éds.), *The Transition to Kindergarten* (p. 109-142). Baltimore : Paul H. Brookes.
- JACQUES, M., & BAILLARGEON, M. (1997). Point de vue écologique sur les services préscolaires en milieux défavorisés. Dans F. V. Tochon (Éd.), *Éduquer avant l'école : L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques* (p. 207-228). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université.
- JACQUES, M., & DESLANDES, R. (2002). Transition à la maternelle et relations école-famille. Dans C. Lacharité & G. Pronovost (Éds.), *Comprendre la famille : Actes du 6^e symposium de recherche sur la famille* (p. 247-260). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- JONCAS, M. (1997). Continuité éducative et adaptation de l'enfant en maternelle. *Revue Préscolaire*, 35(3), 17-20.
- KAGAN, S. L., & NEUMAN, M. J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98(4), 365-379.
- KAGAN, S. L., & NEVILLE, P. R. (1996). Combining endogenous and exogenous factors in the shift years : The transition to school. Dans A. J. Sameroff & M. M. Haith (Éds.), *The five to seven year shift : The age of reason and responsibility* (p. 385-405). Chicago : The University of Chicago Press.
- LADD, G. W., & PRICE, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.
- MANGIONE, P. L., & SPETH, T. (1998). The transition to elementary school : A framework for creating continuity through home, school, and community partnerships. *The Elementary School Journal*, 98(4), 382-397.
- MAYFIELD, M. I. (2001). *Early childhood education and care in Canada : Contexts, dimensions, and issues*. Toronto : Prentice Hall.
- MAYFIELD, M. I. (2003). Continuity among early childhood programs : Issues and strategies from an international view. *Childhood Education*, 79(4), 239-241.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2010). Guide pour soutenir une première transition de qualité. Services de garde – école. Repéré à www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/GuideSoutenirPremiereTransitionScolQualite_f.pdf
- MORIN, J. (2002). *La maternelle : Histoire, fondements, pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- NORMAND-GUÉRETTE, D. (1996). De la maison à l'école : Une transition pour les enfants, un partenariat pour les parents et les enseignants. *Psychologie préventive*, 29, 20-30.
- PETERS, S. (2000). *Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school*. Compte-rendu, University of London.
- PIANTA, R. C., & KRAFT-SAYRE, M. (1999). Parent's observations about their children's transitions to kindergarten. *Young Children*, 54(3), 47-52.
- ROSENKOETTER, S. E. (1995). It's a big step: A guide for transition to kindergarten. (ERIC document no ED385087). Rapport de recherche adressé au Topeka : Kansas Coordinating Council on Early Childhood Developmental Services.
- ROSENKOETTER, S. E., HAINS, A. H., & FOWLER, S. A. (1994). *Bridging early services for children with special needs and their families : A practical guide for transition planning*. Baltimore : Paul H. Brookes.
- RUEL, J. (2011). *Travail en réseau, savoirs en partage et processus en jeu en contexte d'innovation : Une transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Québec.

RUEL, J., MOREAU, A., & BOURDEAU, L. (2008, 3 novembre). *Une démarche concertée pour planifier une entrée scolaire de qualité!* Compte-rendu, Université Carleton, Ottawa.

RUEL, J., MOREAU, A., BOURDEAU, L., & LEHOUX, N. (2008). *Carte routière vers le préscolaire. Guide pour soutenir une transition de qualité des enfants ayant des besoins particuliers*. Gatineau : Groupe de recherche en éducation des communautés inclusives au préscolaire. Repéré le 1^{er} mai 2008 à <http://w3.uqo.ca/transition>

SMITH, A. B. (1998). *Understanding children's development*. Wellington : Bridget Williams Books.

TÉTREULT, S., BEAUPRÉ, P., & PELLETIER, M.-É. (2004). *Programme de préparation à l'inclusion et de soutien à la transition destiné à l'entourage des enfants d'âge préscolaire vivant des situations de handicap (PIST) : Rapport de recherche du Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale*. Université Laval, Université du Québec à Rimouski.

TÉTREULT, S., BEAUPRÉ, P., POMERLEAU, A., COURCHESNE, A., & PELLETIER, M.-É. (2006). Bien préparer l'arrivée de l'enfant ayant des besoins spéciaux à l'école. Proposition d'outils de communication. Dans C. Dionne & N. Rousseau (Éds.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 181-209). Québec : Presses de l'Université du Québec.

THERRIEN, J. (2008). *Étude exploratoire sur l'entrée à l'école des enfants ayant un retard global de développement : pratiques et perceptions des éducatrices de centres de réadaptation en déficience intellectuelle*. Doctorat en psychologie, Université du Québec à Montréal, Montréal.

THERRIEN, J., & GOUPIL, G. (2009). Étude sur les pratiques et les perceptions d'éducatrices en centre de réadaptation en déficience intellectuelle concernant l'entrée à l'école. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 20, 17-31.

VAUGHN, S., REISS, M., ROTHLEIN, L., & TEJERO HUGUES, M. (1999). Kindergarten teacher's perceptions of instructing students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 20(3), 184-191.



Le Cerfa : un projet pilote pour soutenir l'élaboration de communautés d'apprentissage dans le contexte de l'enseignement auprès d'élèves ayant un trouble du développement

DELPHINE ODIER-GUEDJ¹ ET SYLVIE NORMANDEAU²

¹ Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

² Cerfa, Québec, Canada

Acte du colloque • Proceeding of the Colloquium

Résumé

À la fois dispositif de formation continue sur le terrain, par le biais d'accompagnements des enseignants, et pôle de recherche sur le développement professionnel, le Centre d'Études et de Recherches pour Favoriser l'Apprentissage (Cerfa)¹ est accessible à tout enseignant de la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands qui en fait la demande et qui travaille avec des élèves qui ont un trouble du développement (trouble du spectre de l'autisme, dysphasie, déficiences intellectuelles). Ce dispositif soutient les enseignants dans leur cheminement professionnel en leur proposant un espace pour vivre la parole dans tout ce qu'elle est de réflexive et de dialogique. Ayant ainsi vécu une première appropriation de l'élaboration de son activité par la parole et par le partage d'expériences, les enseignants sont à même de définir un projet collectif du type « communauté d'apprentissage ».

Mots-clés : trouble envahissant du développement, accompagnement des enseignants, communauté d'apprentissage, éducation primaire et secondaire

Abstract

Both a training device in the field, through teacher accompaniment and research center on professional development, the Centre d'Études et de Recherches pour Favoriser l'Apprentissage (Cerfa) is available to all teachers in the Vallée-des-Tisserands board of education who work with students who have a developmental disorder (autism spectrum disorder, dysphasia, intellectual disabilities) and make a request. This device supports teachers in their professional development by offering them a place to live the Word in all that it is reflexive and dialogical. Having experienced a first appropriation for the development of the activity by speaking of and sharing experience, teachers are able to define a group project such as "learning community".

Keywords : pervasive developmental disorder, teaching support, learning community, primary and secondary education

¹ Ce projet pilote est co-financé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands et l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

This pilot project is co-financed by the Ministry of Education, Leisure and Sports, Vallée-des-Tisserands board of education and l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

L'arrivée en classe d'un enfant qui a des problèmes de langage ou de communication modifie grandement les points de repères et les analogies pratiques à partir desquels un enseignant invente son action au quotidien. Inévitablement, celui-ci doit repenser son propre rapport au langage et à l'enseignement : Comment dois-je adapter mon propre langage? Comment aider l'élève à apprendre s'il ne comprend pas suffisamment ce que je lui dis? Existe-t-il des approches éducatives à privilégier? Dans le contexte québécois actuel, nous ne pouvons pas ignorer le fait que la formation initiale des enseignants est totalement lacunaire en ce qui a trait à des savoirs spécifiques sur la rencontre avec ces élèves². Les enseignants sont donc démunis tant au plan de leurs connaissances théoriques sur les troubles et sur les interventions didactiques et pédagogiques que sur celui des moyens à utiliser afin de créer un lien avec leurs élèves et de leur permettre d'apprendre (Correa-Molina & Gervais, 2008, chap. 4). De plus, « l'organisation du travail en milieu scolaire place les enseignants dans des conditions physiques et intellectuelles qui les isolent de leurs collègues et qui limitent leurs échanges professionnels » (Leclerc, Moreau, & Clément, 2011, p. 1). Dans ce contexte, ils sont amenés à construire des connaissances au cours de leurs pratiques dans des situations parfois extrêmes où cohabitent perte d'estime de soi, manque de confiance dans leur pouvoir d'action et cristallisation de valeurs négatives sur l'éducabilité des élèves. Parmi les différents dispositifs qui concourent au développement professionnel, celui des communautés d'apprentissage pourrait répondre à ce manque de formation initiale et ce besoin de cheminement professionnel tout au long de sa carrière. Elles permettent la « construction de connaissances théoriques concernant l'enseignement, sur lesquelles les décisions peuvent être basées » (Butler, 2005).

² Les formations initiales données par les universités francophones du Québec (baccalauréat en adaptation scolaire) abordent les pathologies sous leur angle général (identification des critères de diagnostics par exemple) mais quasiment pas au niveau des interventions spécifiques avec des élèves non verbaux ou peu verbaux.

Dans ces dispositifs, l'accent est mis sur l'importance de comprendre le sens que les enseignants donnent à leurs connaissances et à leurs pratiques dans un lien étroit entre appropriation personnelle et appropriation collective des savoirs et des valeurs. Cette démarche repose sur la mise en mots des actions et des connaissances. « La communauté d'apprentissage porte en elle le défi d'agir "dialogiquement", en créant un contexte capable de confronter de façon constructive des modes de pensée distincts, des intérêts divergents en vue d'un objectif commun » (Orellana, 2005, p.71).

Cet usage du langage peut s'avérer particulièrement complexe en situation de malaise dans son enseignement et lorsque celui-ci repose grandement sur l'utilisation du non-verbal (mimiques, gestes, supports visuels difficiles à raconter). Dans cet article, nous montrerons comment le dispositif du Centre d'Études et de Recherches pour Favoriser l'Apprentissage (Cerfa) apporte, aux enseignants qui le désirent, une première expérience d'élaboration d'un sens à leur pratique auprès d'élèves en difficultés de langage et de communication.

L'usage du langage dans les communautés d'apprentissage

La conclusion de l'étude de Dionne, Lemyre et Savoie-Jacq (2010, p. 13) permet de mieux situer les enjeux liés à tout dispositif de développement professionnel qui prendrait la forme d'une communauté d'apprentissage.

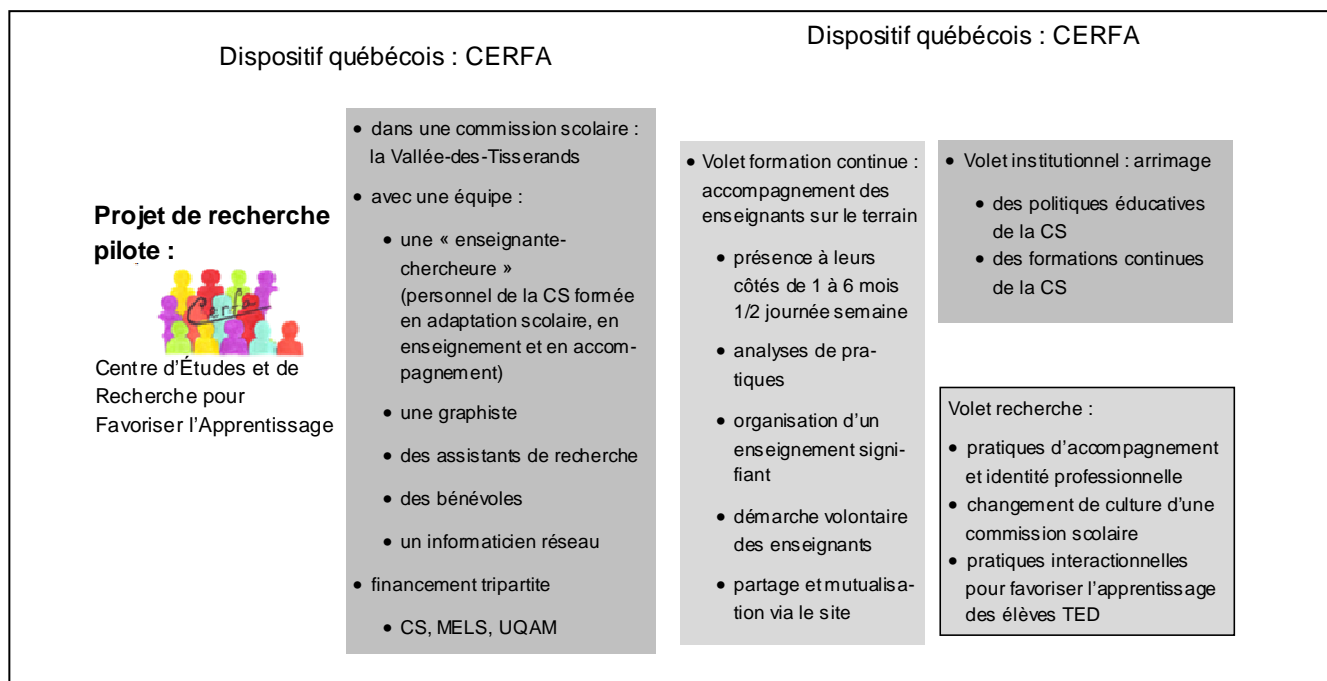
« Pour certains auteurs, la communauté d'apprentissage sert à la construction de connaissances personnelles, alors que pour d'autres, ces connaissances sont construites au profit du groupe. Le rôle de la communauté d'apprentissage est aussi perçu comme clairement orienté vers l'amélioration des pratiques. Enfin, la communauté d'apprentissage sert aussi à satisfaire une quête de sens, surtout lorsque les membres viennent y chercher des solutions à leurs problèmes de pratique. Cette quête de sens rejoint simultanément la construction d'un savoir individuel et collectif. Dans



les ouvrages analysés, la dimension affective de la communauté d'apprentissage est associée à une signification liée soit au partage, soit au soutien. Ces fonctions sont mutuellement englobantes : pour se sentir libre de partager son savoir pratique comme on le vit en salle de classe, il faut se sentir soutenu et respecté dans son action pédagogique et vice-versa. Quant à la dimension idéologique, les fonctions qui ressortent de la communauté d'apprentissage sont l'ouverture des enseignants à la connaissance scientifique, une prédisposition à adopter une posture de producteurs de savoirs et aussi un désir d'harmoniser les valeurs pour assurer une meilleure cohésion dans l'école, grâce à une vision commune. »

Nous comprenons donc que pour l'enseignant il ne s'agit pas d'assister à une simple transmission d'informations mais plutôt d'être acteur d'un développement de « processus intellectuels permettant à chaque personne d'établir par elle-même des relations appropriées entre les idées, avec originalité, créativité et capacité critique, en vue de la résolution de problèmes et de la prise de décision » (Galeano Ramírez, 1993, p. 15, trad. libre de Orellana, 2002). Or, cette démarche n'est pas simple car elle suppose un cadre sécurisant qui favorise l'estime de soi et le droit à être entendu, y compris en situation de malaises ou de crises. La recherche d'un sens à l'action s'élabore aux confins d'aspirations individuelles et collectives, et ce, par la médiation du langage. En effet, même si la participation à une communauté d'apprentissage a notamment comme objectif de pouvoir modifier son action auprès des élèves, c'est bien par la mise en mots et le partage avec le groupe que l'enseignant va effectuer ce changement, en se distanciant de ses outils et de la force émotive qu'il ressent dans son quotidien. S'approprier une relation aux autres, au savoir et à sa profession requiert donc l'usage de la fonction réflexive du langage : Que vient-il de se passer dans ma classe? Qu'est-ce que je comprends de cette situation et qu'est-ce que j'en ressens? Que savent les autres de ces situations? Et que

font-ils dans ce cas-là? Ce processus dynamique se réalise en effet non seulement dans un dialogue avec l'autre mais aussi avec soi-même. Il s'agit là d'une démarche identitaire qui se construit « dans le jeu des interrelations entre la personne et son environnement social. » (Chevrier, Charbonneau, Gohier, Anadon, & Bouchard, 2004, p. 73). Autrement dit, c'est au contact des autres professionnels que l'enseignant peut chercher à faire des liens entre son propre vécu, son psychisme et ce que les autres lui disent d'eux-mêmes. Il ne s'agit pas de faire « comme » les autres, mais de se « distinguer des autres et fortifier ses sentiments de singularités et d'autonomie (le je) » (Chevrier, Charbonneau, Gohier, Anadon, & Bouchard, 2004, p. 73). Or, dans le contexte social actuel, cette identification au groupe est sans cesse mise à mal (Malet, 1998). L'appropriation de valeurs communes, collectives, groupales n'est plus véhiculée par l'institution scolaire qui, de fait, n'est pas un cadre suffisamment étayant pour eux. (Gavarini, 2005; Morvan, 2006). L'enseignant est donc isolé (Sasseville & Paquin, 2011) de ces valeurs collectives et réflexives du langage. Les communautés d'apprentissage peuvent donc être une solution possible pour répondre à ce manque et favoriser le développement professionnel. Il nous semble toutefois nécessaire d'accompagner ce passage d'un travail individuel dans la salle de classe à une élaboration collective. Nous avons donc proposé un dispositif en deux temps. Le premier permet aux enseignants de vivre une expérience individuelle d'appropriation de leur pratique par le biais du langage en action au sein même de leur classe. Dans un second temps, s'ils en ont le désir, ils peuvent s'engager dans une communauté d'apprentissage au sein de laquelle seront élaborés collectivement différents projets.



Présentation du dispositif

À la fois dispositif de formation continue sur le terrain, par le biais d'accompagnements des enseignants, et pôle de recherche sur le développement professionnel, le Cerfa est accessible à tout enseignant de la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands (CSVT) qui en fait la demande et qui enseigne à des élèves ayant des troubles du développement (essentiellement troubles du spectre de l'autisme, dysphasie, déficiences intellectuelles). Ce centre de recherche rassemble des étudiants au doctorat, à la maîtrise, des assistants de recherche, des bénévoles en arts plastiques et en musique et deux accompagnatrices : Sylvie Normandeau : enseignante et conseillère pédagogique en adaptation scolaire, formée à l'accompagnement et impliquée en recherche (appelée enseignante-chercheure ou EC) et une chercheure : Delphine Odier-Guedj, professeure à l'Université du Québec à Montréal (UQAM)³, anciennement enseignante en classe d'aide. Institutionnellement ancré, car en lien avec les différents services de la CSVT, le

³ Au département d'éducation et formation spécialisée, spécialisée sur les interventions éducatives auprès des élèves ayant un trouble du développement.

Cerfa est reconnu au sein de la politique de la commission scolaire comme un dispositif faisant sens et différences tout en étant pleinement autonome : ce qui se passe lors des accompagnements est confidentiel, les données de recherche sont anonymes, les accompagnatrices ne participent pas au classement des élèves. Les enseignants prennent connaissance du fonctionnement du Cerfa par son site Internet où les modalités liées à l'accompagnement sont décrites. Citons, par exemple, les rôles et les fonctions du chercheur et de l'enseignant (ou de l'EC), la durée approximative des phases de l'accompagnement et les possibles créations de communauté d'apprentissage⁴, ainsi que la méthodologie employée et son ancrage épistémologique⁵.

⁴ Les communautés d'apprentissage émergent des projets des enseignants à la fin de l'accompagnement, mais également au sein du Cerfa dans la phase dite de post-accompagnement.

⁵ Le recueil de données est anthropologique, bâti sur de multiples sources recueillies en immersion : tournage vidéo, enregistrement des discussions formelles et informelles, récits de vie, prises de notes, photos (Genest : 1979, Cefai : 2010).



- Organisation du dispositif

L'accompagnement est volontaire et balisé dans le temps (entre un et six mois). Les enseignants identifient les raisons de leur demande d'accompagnement. Le fonctionnement du dispositif et les engagements réciproques leur sont ensuite présentés lors d'une première rencontre. Si l'enseignant désire continuer, débutera une période d'immersion⁶ de la chercheuse ou de l'EC, laquelle passera plusieurs jours par mois avec l'enseignant au sein de la classe pour vivre les activités, les préparer et les observer dans un processus de coconstruction⁷. La demande initiale est souvent le premier point d'ancrage d'un long chemin de changements progressifs dans les pratiques et les conceptions de l'enseignement auprès de ces élèves. Chaque situation est unique et le déroulement des accompagnements sera modulé selon la nature de la demande formulée par l'enseignant, de même que par les enjeux didactiques et psychologiques qui y sont liés. Toutes les interventions sont par contre balisées par une charte (annexe 1). Ce cadre d'intervention explicite les valeurs devant être partagées en ce qui concerne l'apprentissage et le lien à l'enfant. La chercheuse (ou l'EC) et l'enseignant coconstruisent des projets qu'ils vivront conjointement et qui seront la source des analyses réflexives. Lors de la phase de l'accompagnement, les projets sont décrits, analysés et présentés dans une section privée du site du dispositif accessible uniquement aux différents participants du Cerfa. Ces projets ne correspondent pas à des fiches pédagogiques classiques. Cette documentation explicite le chemin parcouru depuis l'identification du projet, en passant par les hypothèses élaborées pour répondre à ce projet, ainsi que ses différentes étapes et leurs réalisations. La démarche de questionnement est illustrée par des textes, des planifications d'enseignements, des documents vidéo et des photos. Elle ne constitue pas un résultat fini. Peu à peu, la

⁶ La fréquence est définie avec chaque enseignant selon ses besoins et ses désirs.

⁷ Toutes les interventions conjointes sont filmées, les entretiens sont enregistrés; les analyses réflexives réalisées à partir d'extraits de films sont elles aussi filmées la plupart du temps.

chercheuse (ou l'EC) sera moins présente dans l'action, mais aidera à l'explicitation des projets et à leur matérialisation. Puis, elle s'effacera complètement. Seule la caméra (tenue par un assistant de recherche ou disposée au plafond sans présence humaine) évoquera sa présence. À ce moment-là, si l'enseignant désire collaborer avec d'autres enseignants du Cerfa pour continuer son cheminement de changement de pratiques, un dispositif de post-accompagnement aide à l'élaboration d'une communauté d'apprentissage. Il faut maintenant se demander en quoi le Cerfa est-il « préparatoire » à ces communautés.

Élaborer sa pratique par la mise en mots : de l'isolement à la fonction réflexive du langage

Le dispositif d'immersion que nous proposons en amont de l'élaboration d'une communauté d'apprentissage permet aux enseignants de vivre une première expérience de partage au sein même des classes pour briser leur isolement et leur donner l'occasion d'être écoutés (Morvan, 2006; Guist-Desprairies, 1996; Blanchard-Laville, 2011).

- L'isolement des enseignants

En effet, les enseignants exercent une profession de l'humain (Rouzel, 2002; Terral, 1996). Ils travaillent au contact d'enfants ou d'adolescents et, comme dans tout métier social, ils font l'expérience de ce lien au quotidien, un lien chargé de désirs et de préoccupations, de représentations sur sa profession et sur l'enfance en général, sur l'élève (idéal ou agressant) et sur le handicap en particulier. À la fois lieu où toutes les créations et les innovations sont possibles et espace où l'effondrement peut vite prendre le dessus (Simon, 2006), la classe est un milieu de paroles, de langage et de changements permanents. L'enseignant parle pour préparer ses interventions, il parle pour aider à apprendre, il questionne les élèves sur leurs savoirs antérieurs, propose des situations d'apprentissage par le biais du langage, il écoute les cheminements de pensée des élèves, etc. Pourtant, malgré cette apparente omniprésence du langage, les en-

seignants sont extrêmement isolés (Leclerc, Moreau, & Clément, 2011). Ils le sont de leur propre parole au niveau de sa fonction réflexive et de sa fonction dialogique avec le groupe professionnel auquel ils appartiennent. Ils s'adressent à leurs élèves, mais peu à leurs collègues. Les groupes de parole, les regroupements de travail, les collaborations sont exceptionnels (Huberman, 1993). Dans la situation qui nous intéresse ici, les enseignants vivent une double frustration : peu de discours avec leurs pairs, mais aussi peu de discours au sein de leur classe. Beaucoup d'enseignants travaillant avec des élèves qui ne parlent pas de façon habituelle sont démis de leur principal outil de travail : le langage (Guedj, 2010). Les échecs discursifs qu'ils vivent avec leurs élèves les confrontent plus qu'à l'ordinaire « à l'incomplétude de (leur) savoir-faire, au sentiment d'impuissance et à la culpabilité » (Netter, 2006, p. 104). Un paradoxe naît du fait qu'ils conçoivent socialement et éthiquement l'importance du « devoir d'éducabilité de tout enfant » sans pouvoir pour autant se reconnaître « compétent » dans la mise en élaboration de cette éducation, dans les actes concrets de leur quotidien professionnel. « Le contexte social actuel soumet tous les professionnels, et les professionnels de la relation n'y échappent pas, à une série d'exigences paradoxales et les pousse à des mouvements où "atteindre un idéal d'excellence devient une prescription banale"⁸ » (Blanchard-Laville, 2011, p. 132). En effet, pour la société et via les politiques éducatives actuelles, les enseignants sont invités à être efficaces, à accepter toutes les situations, toutes les déstabilisations inhérentes à la rencontre de l'enfant en difficulté, et ce, dans l'immédiateté (Sasseville & Paquin, 2011). Cette urgence de performance dans l'agir concourt à cristalliser l'isolement, car il induit d'être sans cesse en mouvement auprès des élèves (par exemple : préparer du matériel de classe, le renouveler sans cesse, multiplier les tentatives d'ajustements de ces outils pédagogiques) laissant peu de temps pour « arrêter de s'agiter pour recommencer à penser, à retrouver un apaisement psychique » (Haroche,

2008). Le recours à la parole de l'autre et à l'appropriation de valeurs groupales devient ainsi essentiel.

- L'accueil de la parole de l'autre dans un processus de construction d'un savoir

L'enseignant qui va chercher de l'aide auprès de ses pairs afin de construire de nouveaux savoirs et de changer ses pratiques pourrait adopter deux postures. La première viserait à considérer l'expérience de l'autre comme une solution extérieure afin de combler un vide, un manque. Dans ce sens, un enseignant raconterait sa pratique à un autre, l'informerait de ses « interventions » et ce premier trouverait immédiatement une solution efficace grâce à ce calque de l'expérience de l'autre sur sa propre expérience. Cette réponse extérieure pourrait certes être satisfaisante dans l'immédiateté. Mais que se passerait-il si une nouvelle déstabilisation advenait? Quelles ressources internes l'enseignant aurait-il acquises si l'autre (personne ou technique) devenait une ressource indispensable et non pas une source d'inspiration? Or, on le sait, la situation éducative demande à ce que l'on puisse « inventer » son action à tout moment (Bonjour & Lapeyre, 1999) pour répondre aux besoins des élèves qui ne sont ni maîtrisables ni prévisibles absolument. L'enseignement n'est pas une situation routinière où il s'agirait d'appliquer des techniques suffisamment bien apprises pour aider les élèves à apprendre. De ce fait, « apprendre de l'expérience de l'autre » doit permettre de faire un lien subjectif vis-à-vis de sa propre expérience; autrement dit, il s'agit de tricoter un maillage avec sa propre histoire de vie : tirer des fils entre ce que l'on sait déjà et ce que l'on questionne, ce que l'on a vécu et le sens de ce qu'on modifie, les ressources passées et celles qui émergent pour supporter les conséquences qui découlent des changements, etc. Cette expérience du transfert (Rouzel, 2002) ne peut se faire que dans un cadre structurant. Chacun doit sentir détenir une place privilégiée, reconnu dans sa singularité, non jugé, non critiqué, seulement écouté. La singularité des individus a quelque chose à dire au groupe qui à son tour évoque un sens spécifique pour lui. C'est

⁸ Vincent Gaulejac : préface de l'ouvrage de Claudine Haroche : *L'avenir du sensible. Le sens et les sentiments en questions* (2008).



à cette condition que le langage sera vécu dans sa fonction réflexive.

- Accompagner pour permettre l'élaboration d'une parole qui favorise la réflexivité

De nombreuses situations peuvent provoquer des décalages très déstabilisants entre « l'investissement individuel et les propositions de la société » (Guist-Desprairies, 1996, p. 2), entendons ici, par exemple, tout ce qui a trait à la réalité de vie des personnes handicapées après l'âge de scolarisation, leurs présences sociales, le manque de formations pour aider les enseignants à établir un lien avec leurs élèves et s'approprier des approches qui les valorisent dans leur rôle de formateur, etc. Dans ce cas, l'enseignant vit une situation de crise, tiraillé entre son désir professionnel et le monde social qui l'entoure. Il n'y a plus congruence entre l'image qu'il a de lui-même en tant qu'enseignant et les interventions qu'il propose aux élèves. C'est dans un tel cadre que des enseignants cherchent à élaborer un sens nouveau à leurs pratiques.

Il nous semble important d'accompagner les enseignants dans « une démarche compréhensive de ce qui fait crise dans un travail en intériorité... en aidant à saisir comment les changements extérieurs viennent affecter leurs constructions individuelles et collectives. » (Guist-Desprairies, 1996, p. 4). Les enseignants sont accompagnés afin qu'ils puissent trouver comment puiser leurs ressources en eux-mêmes, en entendant dans l'expérience de l'autre⁹ quelque chose qui construit du sens pour eux. Cette posture est soutenue par l'idée selon laquelle il est capital d'instaurer un échange qui accueille l'autre dans sa subjectivité, qui laisse place à son investissement personnel en ne lui apportant pas de réponses toute faites, pensées pour lui, sans lui. Les accompagnateurs permettent la création d'un espace et d'un temps où l'enseignant peut faire l'expérience du changement avec tout ce qu'il questionne sur son identité : malaise plus ou

moins soutenu, deuil d'une efficacité immédiate. Il peut exprimer ses doutes, ses joies, ses désirs, ses questionnements, ses incompréhensions face à une situation générale, particulière, un document, une approche didactique, etc. L'accompagnateur adopte le principe de non-directivité énoncé par Carl Rogers (1972) qui repose sur une attitude empathique, congruente et acceptante envers la personne aidée : « attitude empathique en ce sens qu'il est capable de suivre et de respecter le cadre de référence de l'aidé : attitude congruente parce qu'il sait être attentif à ce qui se passe en lui-même, attitude acceptante au sens où il accepte inconditionnellement « l'autre » tel qu'il est » (Portelance, 2007, p. 15).

Pour créer le lien nécessaire, la chercheuse ou l'enseignante-chercheuse vit au sein de la classe durant plusieurs jours par mois (Leservoisier & Vidal, 2007, chap. 3) en partageant tant les activités d'enseignement que les discussions autour de ces situations. Par sa présence dans le quotidien, l'accompagnateur apporte la possibilité d'incorporer de nouveaux savoirs symbolisés par le langage : savoirs sur le handicap, sur les interventions, sur les liens à tisser avec l'enfant, sur soi-même, sur sa relation à l'autre, etc. L'échange avec l'enseignant se fait aussi bien dans l'action qu'à tout autre moment : entre deux activités, au détour d'un couloir, d'un café, de la création de matériels. Cette écoute non obligée (Fustier, 1996, p. 46) permet à l'enseignant d'entendre, s'il le veut, les propos échangés. Occupés à d'autres tâches, là où l'on parle mais sans obligation, l'enseignant peut ne pas « comprendre » le sens dans l'immédiateté et prendre le temps de le faire résonner avec son histoire plus tard. L'accompagnateur n'impose pas un « sens » mais entend comment les propos de l'autre et l'expérience commune font sens pour lui et c'est ce sens qu'il communique à l'enseignant. Par ailleurs, lors des moments formalisés, où la parole est là pour médiatiser l'action, l'enseignant utilise des temps pour « mettre à jour des phénomènes vécus par la personne et collaborer à leur compréhension et à leur interprétation » (Vinatier, 2007, p. 2). Ces analyses de pratique permettent de vivre une démarche réflexive, d'en identifier les bienfaits et les ma-

⁹ Ici la chercheuse ou l'enseignante-chercheur, puis lors de la création de la communauté d'apprentissage, l'expérience de l'autre devient celle des autres enseignants.

laisés qu'elle induit. L'accompagnateur continue à être présent pour discuter des résonances liées à ces analyses. Cette situation permet de vivre une expérience qui redonne à la parole un statut tant de distanciation que de dialogue. Toutefois, cette posture doit être soutenue par un cadre directif¹⁰ qui permet un rapport au savoir (Hatchuel, 2007) et au changement sécurisant, autrement dit qui encadre la prise de risques liée à l'apprentissage : chacun sait ce qu'il peut faire et dans quelles limites. L'enseignant et l'accompagnateur savent jusqu'où ils peuvent aller dans leurs discussions, leurs partages et leurs pratiques sans trop se mettre en difficulté.

Vivre cette expérience singulière, toujours nouvelle et déroutante, nous semble possible si un dispositif l'accueille dans une ambiance sécurisante et sur le lieu même du travail afin de faire entrer « la parole à l'école ». Il participe à initier, dans un cadre sécurisé, l'ensemble du cheminement issu de discussions collectives dans un groupe minimal (deux ou trois participants si la chercheuse et l'EC sont présentes en même temps). Il donne l'occasion à l'enseignant de s'approprier la fonction réflexive du langage avec ce qu'elle induit de désirs, de manques et de déstabilisations. Par la même occasion, cette présence accrue du chercheur permet d'expérimenter une nouvelle manière de décrire, d'observer et de dire son action auprès d'élèves peu verbaux.

Mettre en mots son action

En effet, l'interaction auprès d'élèves ayant des troubles de la communication et du langage repose sur une observation particulière du non-verbal, de la sensation, des ressentis, des interprétations intersubjectives véhiculées par le corps presque plus que par la voix. L'enseignant observe les moindres indices non-verbaux de ses élèves pour s'en saisir dans l'interaction et leur donner un sens qui ne peut pas toujours être immédiatement confirmé

comme dans une conversation ordinaire. L'engagement émotionnel pour tout intervenant est majeur. De ce fait, raconter une expérience d'enseignement avec ces élèves passe par la mise en mots de toutes ces informations visuelles et émotionnelles particulièrement complexes qui questionnent profondément notre propre rapport au langage et à l'altérité. L'image vidéo, si elle n'est pas substituée à la parole mais qu'elle est utilisée pour aider à la compléter, peut être un support intéressant. Cependant, il faut s'y exercer : s'observer et observer l'autre, identifier le corps qui véhicule ces messages et ces sensations dans un cadre éducatif et les mettre en mots. La chercheuse (ou l'EC) effectue des analyses de pratiques avec les enseignants à partir des techniques issues de la clinique de l'activité¹¹ (Clot, 2002; Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001). Ces analyses de pratiques s'effectuent à partir de vidéos regardées par l'enseignant et la chercheuse ou l'EC (appelées autoconfrontation simple). Ces derniers discutent de ce qu'ils observent : ce qui se voit, mais surtout ce qui ne se voit pas. Ils élaborent ainsi l'activité dans toutes ses zones invisibles et en même temps la transforment. Apparaît alors grâce à la mise en mots :

« ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir — le drame des échecs — ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter — paradoxe fréquent — ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire. Faire, c'est bien souvent refaire ou défaire. (...) L'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres, tout en se mesurant au réel, pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire. Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités, doivent être admises dans l'analyse (Clot, 1999). L'activité retirée, occultée ou repliée n'est pas absente pour autant. Elle pèse de tout son poids dans l'activité présente » (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001, p. 18).

¹⁰ Rappelons que ce cadre précis évoque des méthodes claires, les limites et les fonctions du chercheur y sont discutées, les interventions sont balisées par une charte.

¹¹ Appelée aussi ergonomie française.



Les interventions des accompagnateurs du Cerfa visent ainsi à aider à élaborer un regard sur leur pratique au moment même où l'action advient, puis dans le temps par le biais des traces qu'elle a laissées et qui sont réitérées lors de l'analyse. Dans ces moments de partage, les savoirs sur les troubles et les interventions didactiques qui favorisent l'apprentissage des élèves en difficulté de langage ne sont pas apportés en dehors des interactions qui les font apparaître. Au moment où les enseignants mettent en mots leurs activités, des savoirs théoriques et des outils conceptuels sont apportés par les accompagnateurs du Cerfa pour partager une mise en sens de ces actions. Ils répondent à des questionnements et font corps avec le sens donné à la situation. Ils se sont bâtis progressivement à partir de résonances singulières, d'échos spécifiques vécus par l'accompagnateur au moment même des partages avec l'enseignant. Ainsi, l'enseignant vit l'expérience de la mise en mots du corps en action afin d'en éprouver tout ce qu'il a de corporel et de non-verbal (gestes, mimiques, mouvements) dans son rapport à l'agir mais aussi au manque à l'effet ressenti, senti, interprété.

Conclusion

En quelque sorte, le dispositif du Cerfa vise la prise en compte de la dimension subjective de l'enseignement dans la rencontre avec des élèves en difficulté de langage et de communication pour donner l'occasion de mettre en mots ce qui est mobilisé dans le lien avec l'enfant et les postures professionnelles qui s'y tissent. Il vise aussi l'appropriation de savoirs théoriques et pratiques sur le lieu même où ils se mettent en scène dans les relations éducatives au sein des classes. La présence d'un accompagnateur non directif, pas tout à fait enseignant mais qui l'est quand même, qui se détache de l'institution tout en étant supporté par elle, nous semble favorable. En étant présente par immersion, la chercheuse ou l'enseignante-chercheuse propose de faire entrer dans la classe une nouvelle temporalité, celle du partage, de l'écoute, de la mise en mots, de l'observation : tant de postures qui favorisent le bris physique et psychique de l'isolement. De

la posture de non directivité est issu un accompagnement singulier, différent d'une personne à l'autre, alors que la directivité du cadre proposé est structurante et permet à l'accompagnateur de s'impliquer de façon précise sans imposer un sens aux situations vécues conjointement. La mutualisation des expériences, la diffusion de nouveaux savoirs, la création d'un espace de reconnaissance afin de rendre signifiants les liens sociaux de la profession enseignante sont autant de justifications qui soutiennent la nécessité d'instituer des communautés d'apprentissage. Mais, nous croyons qu'il est important de préparer ces communautés en proposant aux enseignants qui en ont le désir un espace pour vivre la parole dans tout ce qu'elle est de réflexif et de dialogique. Ayant ainsi vécu une première appropriation de l'élaboration de son activité par la parole et par le partage d'expérience, les enseignants, nous l'espérons, seront plus à même de profiter des communautés d'apprentissage étayantes afin de rencontrer le double mouvement de la création identitaire : l'identification au groupe et la singularisation à ce groupe.

ANNEXE 1 : LE CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHE POUR FAVORISER L'APPRENTISSAGE EST UN DISPOSITIF DE RECHERCHE ET DE FORMATION CONTINUE PAR LE BIAIS DE L'ACCOMPAGNEMENT SUR LE TERRAIN. DES CHERCHEURS VIENNENT, AU PLUS PROCHE DES RÉALITÉS DES ENSEIGNANTS, COCONSTRUIRE DES PROJETS AVEC EUX.

La charte du Cerfa

1- Apprendre

Tout enfant peut apprendre. À ce titre, nous avons la responsabilité de lui offrir un contexte signifiant constitué de situations riches et variées qui lui permettent de faire des liens entre ce qu'il vit et ce qu'il apprend.

2- Être un sujet parlant

Tout enfant est un sujet parlant. À ce titre, nous avons la responsabilité non seulement de lui reconnaître son statut de locuteur mais également de l'aider à se reconnaître comme sujet parlant.

Nos interventions ne doivent pas simplement lui permettre de répondre à des demandes ou d'en faire, elles doivent surtout le désigner comme sujet. Nous devons lui fournir des moyens pour l'aider notamment à parler de lui, à commenter, à discuter, à argumenter, à dire sa vie et ses rêves. Nous nous adressons à lui en tenant compte de ces principes.

3- Faire des choix didactiques

Nous faisons des choix didactiques afin de nous assurer que les aménagements que nous mettons en place ne dénaturent pas l'accès au savoir.

Ces choix doivent à la fois respecter les didactiques disciplinaires (mathématiques, français, univers social, etc.) et le statut de sujet parlant de l'enfant.

4- Coconstruire pour apprendre

Tous nos choix se font dans un processus de coconstruction entre l'enseignant chercheur (ou le chercheur) et l'enseignant de la classe.

Ce processus d'apprentissage se fait à plusieurs, dans l'interaction et le partage. C'est un processus qui passe par l'analyse des pratiques et de leurs impacts sur l'apprentissage des élèves.

Parce que le processus d'apprentissage est un processus de recherche, nous passerons par des phases de changements qui seront parfois déstabilisantes mais toujours enrichissantes et stimulantes.

De même, au sein du groupe de chercheurs du Cerfa, le processus de recherche se coconstruit et s'analyse.



Références

- BLANCHARD-LAVILLE, B. (2011). Pour un accompagnement clinique groupal du travail enseignant. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 11, 131-147.
- BONJOUR, P., & LAPEYRE, M. (1999). *L'intégration scolaire des enfants à besoin spécifique : des intentions aux actes*. Paris : ERES.
- BUTLER, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.
- CEFAI, D. dir. (2010). *L'Engagement ethnographique*. Paris : Édition Écoles des Hautes Études en Sciences Sociales.
- CHEVRIER, J., CHARBONNEAU, B., GOHIER, C., ANADON, M., & BOUCHARD, Y. (2004). La construction de l'identité professionnelle chez des enseignantes engagées, *Formation des professeurs et identité*, Association Francophone Internationale de Recherche. Paris : L'Harmattan, p. 71-89
- CLOT, Y. (2002). Clinique de l'activité et répétition, *Cliniques méditerranéennes 2/2002*, 66, 31-53.
- CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G., & SCHELLER, Y. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 17-26.
- CORREA MOLINA, E., & GERVAIS, C. (dir). *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- CRAIPEAU, S. ET COLL. (2002). Communautés d'apprentissage et innovation dans les dispositifs de formation : une perspective critique, *Éducation permanente*, 152, 159-170.
- CROISY, J.-P. (2006). Du malaise des enseignants spécialisés. Faire évoluer la fonction ou déplacer le malaise? Dans Morvan (dir.), *Espaces éducatifs et thérapeutiques : approches cliniques d'orientations psychanalytiques* (p. 81-101). Paris : Fabert.
- DIONNE, L., LEMYRE, F., & SAVOIE-ZAJC, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 2010, 25-43.
- FUSTIER, P. (1996). *Les corridors du quotidien*. Paris : Dunod.
- GALEANO RAMÍREZ, A. (1993). *Revolución educativa y desarrollo de la inteligencia*. Colombia : Plaza & Janes S.C.C.
- GAVARINI, L. (2005). L'institution des sujets : essai de dépassement du dualisme et critique de l'influence du néolibéralisme dans les sciences humaines. *The Revista do Departamento de Psicologia*. UFF : Niterói, 17(1). Repéré en janvier 2005 à <http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v17n1/v17n1a03.pdf>
- GENEST (1979). Recherche anthropologique : techniques et méthodes, *Perspectives anthropologiques. Un collectif d'anthropologues québécois*, chapitre 19, p. 333-344. Montréal : Les Éditions du Renouveau pédagogique.
- GUIST-DESPRAIRIES, F. (1996). L'identité comme processus, entre liaison et déliaison. *Éducation permanente*, 128.
- HAROCHE, C. (2008). *L'avenir du sensible. Le sens et les sentiments en questions*. Paris : PUF.
- HATCHUEL, F. (2007). *Savoir, apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La découverte.
- HUBERMAN, M. (1993). Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. *Revue des sciences de l'éducation (Montréal)*, 19(1), 77-85.
- HUFFMAN, J. B., & HIPPI, K. K. (2003). Professional learning community organizer. Dans J. B. Huffman et K. K. Hipp (Dir.), *Professional learning communities : Initiation to implementation*. Lanham : Scarecrow Press.
- HORD, S. M. (1997). *Professional learning communities : Communities of continuous inquiry and development*. Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory.
- LAFORTUNE, L. (2004). *Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- LECLERC, M., MOREAU, A., & CLÉMENT, N. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle : implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 1-27.
- LECLERC, M., & MOREAU, A. C. (2006). *Projet de recherche sur le développement des communautés d'apprentissage professionnelles dans cinq écoles de langue française visant l'amélioration des compétences en littératie*. Gatineau, Québec : Université du Québec en Outaouais.
- LECLERC, M. (2007). Effets des pratiques collaboratives des enseignants au sein d'une communauté d'apprentissage professionnelle sur les apprentissages des élèves. *Colloque international IUFM du Pôle nord-est*. Repéré à <http://w3.uqo.ca/erli/recherche/default.htm>
- LESERVOISIER, O., & VIDAL, L. (2007). *L'anthropologie face à ses objets*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- MALLET, R. (1998). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris : L'Harmattan.
- MORVAN, J.-S. (2006). *Espaces éducatifs et thérapeutiques : approches cliniques d'orientations psychanalytiques*. Paris : Fabert.

NETTER, G. (2006). Le rapport au secret dans l'acte d'enseigner : une approche du trouble de l'enseignant face à l'échec scolaire de l'enfant adopté. Dans Morvan (dir.), *Espaces éducatifs et thérapeutiques : approches cliniques d'orientations psychanalytiques* (p. 101-128). Paris : Fabert.

ODIER-GUEDJ, D. (2010). Quand faire vaut mieux que dire : langage et travail de l'enseignant spécialisé dans une classe TEACCH. Dans Félix et Tardif, (éd.), *Actes éducatifs et de soins, entre éthique et gouvernance, Actes du colloque international* (Nice 4-5 juin 2009), Les ateliers, L'acte éducatif approché par les échanges langagiers. Repéré le 1^{er} octobre 2010 à <http://revel.unice.fr/symposia/actedusoin/index.html?id=658>

ORELLANA, I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux*. Thèse inédite de doctorat. Montréal, Québec : Université du Québec à Montréal.

ORELLANA, I. (2005). L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie. Dans Sauvé, Orellana, Van Steenberghe (dir.), *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs, Cahiers scientifiques de l'ACFAS, 104*, 67-84.

PORTELANCE, C. (2007). *Relation d'aide et amour de soi*. Montréal : Éditions du CRAM.

ROGERS, C. R. (1972). *Liberté pour apprendre*. Traduit de l'américain par E. L. Herbert. Paris : Dunod.

ROUZEL, J. (2002). *Le transfert dans la relation éducative*, Paris : Dunod.

SASSEVILLE, B., & PAQUIN, S. (2011). La souffrance de l'enseignant en milieu scolaire regards sur les liens entre contexte actuel et tradition. *Les Collectifs du Cirp, 2*, 199-206.

SIMON, M.-A. (2006). L'enseignement spécialisé : un éclairage de la relation d'enseignement. Dans Morvan (dir.), *Espaces éducatifs et thérapeutiques : approches cliniques d'orientations psychanalytiques*. Paris : Fabert.

STEENBERGHE, E. (Dir.) (2005). *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs, Cahiers scientifiques de l'ACFAS, 104*, 67-84.

STRAHAN, D. (2003). Promoting a collaborative professional culture in three elementary schools that have beaten the odds. *The Elementary School Journal, 104*(2), 127-146.

TERRAL, D. (1996). *Traces d'erre et de sentiers d'écriture*. Paris : Eres.

VINATIER, I. (2007). Un dispositif de « co-expliciation » avec chercheur et maîtres formateurs, la conceptualisation de l'activité conseil. *Congrès international AREF*, Strasbourg.



L'insertion sociale et professionnelle des jeunes adultes qui ont des incapacités intellectuelles

FRANCINE JULIEN-GAUTHIER¹, COLETTE JOURDAN-IONESCU², JESSY HÉROUX³

¹ Département de psychoéducation, Université Laval, Québec, Canada

² Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

³ Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement de la Mauricie et du Centre-du-Québec, Québec, Canada

Acte du colloque • Proceeding of the Colloquium

Résumé

L'accès au travail et à une vie active est difficile pour les jeunes adultes qui ont des incapacités intellectuelles. Cette étude vise à identifier la contribution des parents de ces jeunes à leur insertion sociale et professionnelle. Le cadre théorique est celui de la résilience et la méthodologie de la recherche est de type phénoménologique. Les résultats montrent six facteurs de protection mis en place par les parents : favoriser la participation sociale de l'enfant, découvrir son potentiel, l'intéresser à la lecture et à l'écriture, faciliter le maintien d'une bonne condition physique, utiliser les technologies multimédia et favoriser les contacts avec les pairs. Ils mentionnent aussi quatre facteurs de protection à développer. Ces résultats soulignent la nécessité d'améliorer les programmes de transition pour ces jeunes.

Mots-clés : vie active, adultes ayant des incapacités intellectuelles, insertion sociale et professionnelle, facteurs de protection, résilience

Abstract

Access to work and an active life is difficult for young adults with intellectual disabilities. This study aims to identify the contribution these young people's parents in terms of their social and professional integration. The theoretical framework is that of resilience and research methodology is phenomenological. The results show six protective factors developed by parents: fostering social participation of children, discovering their potential, supporting interest in reading and writing, facilitating the maintenance of good physical health, using multimedia technologies and fostering contacts with peers. They also mention four protective factors to be developed. These results highlight the need to improve transition programs for youth.

Keywords : active life, adults with intellectual disabilities, social and professional integration, protective factors, resilience

Le travail est l'une des voies privilégiées par les jeunes adultes qui ont des incapacités intellectuelles pour participer activement au sein de leur communauté et y exercer un rôle social valorisé. En effet, le travail permet aux jeunes de devenir des membres productifs de la société, constitue une source de fierté, une façon d'acquiescer son indépendance par le biais de la rémunération et d'avoir une vie active (Cinamon & Gifsh, 2004; Timmons, Hall, Bose, Wolfe, & Winsor, 2011). Pour les jeunes adultes qui ont des incapacités intellectuelles, l'accès au travail ou plus globalement à une vie active est difficile. Ces jeunes manquent d'autonomie, ils éprouvent des difficultés sociales et relationnelles, ont peu de connaissances au sujet des ressources disponibles dans leur environnement et leur réseau social diminue à la fin de la scolarisation, ce qui les amène à vivre de l'isolement et peut conduire à l'exclusion sociale (Berger, 2003; Bouchard & Dumont, 1996; Collette Jourdan-Ionescu, 2001; Perreault, 1997; Vendittoli & Gamache, 1997).

L'insertion sociale et professionnelle de ces jeunes adultes est aussi un grand défi pour leurs parents, lesquels mentionnent que la fin de la scolarisation nécessite beaucoup d'adaptations de la part de la famille (Davies & Beamish, 2009). Ils déplorent la faible participation de la famille à l'ensemble du processus de transition vers la vie active et le manque de coordination lors des services qui sont offerts au jeune lors de cette période cruciale pour son avenir. Les parents aimeraient que leur enfant obtienne davantage d'informations au sujet de cette transition et qu'eux puissent connaître le rôle qu'ils peuvent exercer pour le soutenir (Tarleton & Ward, 2005).

Les membres de la famille exercent une influence importante lors de l'insertion socio-professionnelle du jeune adulte en lui inculquant des valeurs et des croyances à l'effet que le travail est une attente et un rôle de la vie d'adulte (Timmons et al., 2011). Dès l'adolescence, les membres de la famille discutent avec le jeune de leurs premières expériences de travail et identifient le travail en tant que façon privilégiée d'obtenir son indépendance,

de gagner de l'argent et d'en retirer une satisfaction personnelle. La famille soutient aussi la motivation du jeune et l'aide sur le plan pratique (Dixon & Reddacliff, 2001). Même si les membres de la famille souhaitent parfois être plus engagés dans le processus qu'ils considèrent comme une priorité, ils se sentent peu qualifiés pour le faire (Timmons et al., 2011). Les familles déplorent le manque d'informations et de soutien lors de la transition de l'école à la vie active (Bhaumik et al., 2011; Dixon & Reddacliff, 2001; Tarleton & Ward, 2005).

Cadre théorique

Le cadre théorique de l'étude est celui de la résilience, caractéristique qui se retrouve chez une personne vivant des difficultés qui fait preuve d'une bonne adaptation. La résilience est le résultat d'un processus interactif entre la personne, sa famille et son environnement (Ionescu, 2011). Chez les personnes qui ont des incapacités intellectuelles, la résilience consiste à présenter le meilleur développement possible face aux adversités particulières qui sont rencontrées dans la trajectoire de vie en raison de la différence, et ce, afin de viser le bien-être et une pleine intégration sociale (Jourdan-Ionescu & Julien-Gauthier, 2011). L'intervention de résilience assistée¹ peut faciliter l'entrée dans la vie « active » des jeunes adultes qui ont des incapacités. Elle consiste à mettre en place des facteurs de protection individuels, familiaux ou environnementaux qui vont stimuler, nourrir la résilience naturelle du jeune et faciliter son insertion sociale et professionnelle.

Dans le cadre de la présente recherche, il nous a semblé intéressant de relever les facteurs de protection que les parents ont mentionnés comme ayant été efficaces lors de la transition vers la vie active de leur enfant ayant des incapacités intellectuelles. Nous avons aussi pris en considération les facteurs de protection mentionnés comme à *développement*. En ex-

¹ La résilience assistée (Ionescu, 2004) est une intervention dont l'objectif est le développement de facteurs de protection afin de faciliter et de stimuler la résilience naturelle.



plorant ces facteurs de protection, il devient possible d'élaborer des stratégies de résilience assistée à mettre en place pour faciliter la réussite de l'intégration socioprofessionnelle des jeunes présentant des incapacités intellectuelles.

Cette étude vise à connaître le point de vue de parents concernant les facteurs de protection qu'ils ont mis en place pour faciliter l'insertion sociale et professionnelle lors de l'entrée dans la vie « active » de leur enfant (16-26 ans) qui a des incapacités intellectuelles. L'étude fait partie d'une recherche plus vaste qui s'intéresse aux facteurs de protection ayant permis la résilience de familles avec un enfant présentant des incapacités intellectuelles (Jourdan-Ionescu & Julien-Gauthier, 2009-2013).

Méthodologie

La méthodologie de la recherche est de type « phénoménologique », elle permet la description d'expériences, en investiguant la réalité intersubjective (Mouskatas, 1994). Les participants sont sept parents de jeunes adultes qui ont des incapacités intellectuelles, recrutés par le biais d'associations de parents québécoises.

Les quatre instruments utilisés dans le cadre de ce projet permettent de recueillir des données qualitatives (instruments 1 et 4) et quantitatives (instruments 2 et 3). Dans le cadre du présent texte, nous nous basons principalement sur les données issues de la *Ligne de vie*.

1- La *Ligne de vie* est le premier instrument proposé au participant qui est encouragé à dessiner une ligne de vie commençant à sa naissance et allant jusqu'à aujourd'hui. Il doit ensuite inscrire tous les événements de vie qu'il considère comme importants. Dessiner sa ligne de vie permet au participant de faire le bilan concernant les périodes importantes de sa vie et de souligner les événements significatifs (Miller, 1993). Le contenu de la *Ligne de vie* est analysé par les chercheuses, en procédant d'abord à une première lecture afin de se familiariser avec le verbatim de chaque entrevue. Il y a, par la

suite, les étapes de réflexion, de comparaison des idées, de catégorisation et d'émergence des faits saillants. Finalement, les chercheuses procèdent à l'élaboration d'une représentation regroupant les facteurs de risque et de protection.

- 2- L'*Échelle de résilience* (Wagnild & Young, 1993) comprend 25 items, Échelle de type Likert en sept points, score allant de 25 à 175 (où 175 représente la résilience la plus élevée).
- 3- L'*Échelle de coping par l'humour* (Martin & Lefcourt, 1984) comprend sept items, échelle de type Likert en quatre points, score allant de quatre à 28 (où 28 représente le plus haut niveau de coping par l'humour).
- 4- La *Grille de réseau de soutien social* (Jourdan-Ionescu & Julien-Gauthier, 1997) permet d'évaluer le réseau de soutien social à partir de six besoins (être écouté ou se confier à quelqu'un, recevoir de l'aide pour son enfant, du soutien financier, de l'aide pour les travaux domestiques, des activités de loisirs, de l'aide pour les déplacements).

Résultats

Les résultats permettent de mettre en évidence six facteurs de protection individuels, familiaux et environnementaux que les parents rapportent avoir mis en place pour faciliter l'accès à une vie « active » à leur enfant présentant des incapacités intellectuelles. Il s'agit de :

- 1- favoriser la participation sociale de l'enfant dès le plus jeune âge, afin de lui permettre d'être exposé à des modèles de comportements sociaux;
- 2- découvrir le potentiel de leur enfant, ce qui les amène à des décisions favorables à son développement;
- 3- intéresser le jeune à la lecture ou à l'écriture afin qu'il maintienne ses acquis académiques;
- 4- faciliter le maintien d'une bonne condition physique et investir dans la condition physique pour améliorer et soutenir la performance au travail;

- 5- utiliser des technologies pour faciliter la réalisation des activités et aider à composer avec les imprévus;
- 6- favoriser les contacts avec les pairs, pour que le jeune apprenne que chacun a ses capacités et ses difficultés, chacun a sa place. Il faut aussi aider le jeune à développer et à entretenir son réseau de soutien social.

De plus, les parents mentionnent quatre facteurs de protection qui sont, selon eux, à développer :

- (a) Amener les différents intervenants à croire au potentiel de leur enfant pour l'aider à accéder à une vie active;
- (b) Faciliter la participation réelle des jeunes à la prise de décision, notamment sur le plan de l'affirmation de soi pour assumer leurs responsabilités au travail;
- (c) Encourager la responsabilisation et la motivation du jeune adulte;
- (d) Permettre le développement des relations affectives et amoureuses, ce qui nécessite de nouveaux apprentissages sur le plan de la sexualité.

Discussion

Nous discuterons des facteurs de protection que les parents ont décrits comme efficaces en spécifiant à quel facteur nous faisons référence. Le premier facteur de protection mis en place par les parents vise le développement des habiletés sociales de leur enfant et son inclusion dans sa famille et dans sa communauté. Il consiste à *favoriser la participation sociale* de l'enfant dès le plus jeune âge, afin de lui permettre d'être exposé à des modèles de comportements sociaux qui facilitent le développement de ses habiletés sociales.

Les caractéristiques liées à la condition d'un jeune qui a des incapacités intellectuelles ont un impact sur le développement de ses habiletés sociales (Guralnick, 1999). Ces caractéristiques comprennent entre autres une capacité d'attention réduite, une moindre compréhension des situations sociales ou des difficultés

inhérentes à l'identification des conséquences possibles d'un comportement. Ces jeunes interagissent moins avec leurs pairs, ils participent moins souvent à des jeux sociaux et ils tendent à manifester davantage de stratégies d'approche inappropriées ou de comportements dérangeants. La participation aux activités familiales et communautaires leur permet de développer et de consolider leurs habiletés sociales; ils sont guidés dans cet apprentissage et encouragés par les membres de leur famille ou de l'entourage. Ensemble, ils construisent les bases de l'insertion sociale et professionnelle future. Lorsque l'enfant vieillit, sa participation sociale favorise l'amélioration des attitudes des membres de la communauté à son égard. Elle lui permet également de multiplier les occasions de connaître les ressources de son environnement et de développer des liens sociaux. Toutefois, le réseau social des jeunes adultes qui ont des incapacités est constitué principalement des membres de leur famille et recoupe fortement celui de leurs parents (Jourdan-Ionescu, Julien-Gauthier, Milot, Côté, & Kendirgi, 1999). Les parents accompagnent le jeune dans les activités communautaires et les sorties. Ils aimeraient être moins présents dans la vie de leur enfant et souhaitent que celui-ci puisse avoir une vie sociale indépendante (Brown & Percy, 2007). Les principaux obstacles à une meilleure participation sociale du jeune sont le manque de ressources pour le soutenir dans ses apprentissages sociaux et bien souvent le peu d'informations disponibles au sujet des occasions de participation sociale dans sa communauté.

Les parents ont mentionné que la *découverte du potentiel de leur enfant* (deuxième facteur de protection évoqué), en observant son comportement et en l'incitant à se dépasser, les avait amenés à des décisions favorables pour son développement (par exemple, insister pour que leur enfant fréquente une classe régulière ou l'inscrire dans les activités sociales du quartier). Les parents ont eu l'occasion de constater les capacités de leur enfant et ils l'ont encouragé à fournir des efforts pour surmonter ses limites. Lors de la transition vers la vie active, il est important d'aller au-delà du diagnostic, qui tend à réduire le jeune aux manifestations di-



rectes de ses incapacités et de découvrir son histoire, son expérience, ses valeurs et le sens donné à son projet de vie (Fougeyrollas, 2011). L'étude de Chen & Gregory (2010) montre que certaines formes d'implication des parents lors de la période de transition vers la vie active sont efficaces, notamment des attentes élevées à l'égard de leur enfant et l'encouragement à s'investir sur le plan académique. L'importance d'avoir des attentes élevées est aussi soulignée par Carter, Austin et Trainor (2011) qui ajoutent que les jeunes à qui les parents donnent des responsabilités à la maison (notamment dans les tâches ménagères) réussissent mieux leur insertion sociale et professionnelle.

Pour les parents, le développement des habiletés sociales est un aspect important de l'éducation du jeune. Les apprentissages sociaux ont un effet positif sur le développement de l'employabilité (Benz, Lindstrom, & Yovanoff, 2000). Ils lui permettent d'exprimer ses besoins, d'interagir avec ses pairs et de s'affirmer au travail. La participation à des activités bénévoles aide le jeune à développer ses habiletés de communication et ses habiletés relationnelles tout en lui procurant un sentiment de fierté et en favorisant l'augmentation de son pouvoir d'agir (Trembath, Balandin, Stancliffe, & Togher, 2010). Pour faciliter la transition vers la vie active, les emplois d'été sont aussi à privilégier. Comme pour les autres jeunes, ces premières expériences de travail sont déterminantes dans la trajectoire d'insertion sociale et professionnelle et, spécifiquement pour les jeunes qui ont des incapacités, elles facilitent leur accès au travail (Winn & Hay, 2009).

Les parents ont investi beaucoup de temps dans l'éducation de leur enfant. Ils ont travaillé en collaboration avec différents intervenants et pour eux, *il est essentiel que les intervenants croient au potentiel de leur jeune* pour l'aider à accéder à une vie active [(facteur de protection) à consolider (a), notamment en raison du manque de ressources ou de changements dans les services offerts au jeune]. Toutefois, certains jeunes adultes sont confinés à la maison et leur insertion sociale ou professionnelle ne s'est pas actualisée (Jourdan-Ionescu &

Julien-Gauthier, 2010). L'étude d'Anderson, Larson, Lakin et Kwak (2002) montre qu'au-delà des niveaux élevés de stress et d'anxiété vécus par les parents des jeunes qui ont des incapacités intellectuelles, 36,1 % des parents ont refusé une offre d'emploi en raison de la condition de leur jeune, 28,5 % ont modifié leurs heures de travail, 25,8 % ont réduit leurs heures de travail, 17,3 % ont changé d'emploi, 16,7 % ont quitté leur emploi et 16,9 % ont refusé une promotion. Cette situation produit des impacts sociaux et économiques notables et, de plus, elle renforce un préjudice négatif à l'égard des personnes qui ont des incapacités. Une bonne connaissance du jeune et la croyance en son potentiel sont des éléments clés d'une transition personnalisée. La démarche de transition personnalisée ou développement de carrière permet de découvrir les intérêts et préférences du jeune et d'ajuster la trajectoire d'insertion sociale et professionnelle selon ses aspirations et son potentiel afin d'en assurer la réussite (Julien-Gauthier, Boutin, & Martin-Roy, 2012).

Pour offrir de meilleurs services aux jeunes qui ont des incapacités et à leurs familles, les services gouvernementaux et communautaires doivent s'arrimer et travailler ensemble en partageant les ressources, car l'éducation post-secondaire et l'apprentissage d'habiletés de travail pour ces jeunes produisent des bénéfices à long terme (Stancliffe & Lakin, 2005). Les critères d'âge n'ont pas leur place : puisque l'incapacité se situe sur un continuum, les jeunes ont besoin d'un continuum de services, et l'éducation qui leur est offerte ainsi que le mentorat en contexte doivent se poursuivre après les années obligatoires de scolarisation (Winn & Hay, 2009).

Les parents nous ont fait part de leurs interventions pour *faciliter la participation réelle des jeunes à la prise de décision, notamment sur le plan de l'affirmation de soi, dans le but de les aider à assumer leurs responsabilités au travail* [facteur de protection (b) à développer]. Lorsqu'on fait référence au potentiel des personnes ayant des incapacités, il est important de faire référence au potentiel qu'elles ont d'apprendre à décider pour elles-mêmes. Il est essentiel de

se soucier de l'apprentissage à la prise de décision, car la participation réelle des jeunes qui ont des incapacités intellectuelles à la prise de décision (par exemple, lors des plans d'intervention ou des plans de services) demeure encore un objectif à atteindre.

Lors des rencontres de plans de services, par exemple, le pouvoir exercé par ces jeunes est un pouvoir second, c'est-à-dire un pouvoir d'entériner des décisions prises par d'autres et le pouvoir de collaborer passivement, autrement dit en n'entravant pas le processus qui s'élabore à l'initiative des autres (Boisvert & Guillemette, 2002). Les jeunes ne semblent pas conscients que leur droit de donner leur avis ou de refuser leur appartient intrinsèquement, car pour eux ces droits sont accordés par les intervenants (Guillemette & Boisvert, 2002). En conséquence, bien que devenant des adultes, les jeunes ayant des incapacités intellectuelles ont encore généralement peu d'expérience dans la prise de décisions, dans les occasions de faire des choix ou dans l'affirmation de leur point de vue (Freedman, 2001). Le manque d'occasions et d'encouragements à prendre des décisions par eux-mêmes a fait en sorte que trop de facettes de leur vie ont été contrôlées par autrui (Stalker, 1998). Dans le processus de transition vers la vie active, ces jeunes doivent maintenant développer leurs habiletés à s'affirmer.

Les parents encouragent la responsabilisation et la motivation du jeune adulte [facteur (c) à consolider]. Pour eux, l'engagement des différents intervenants envers leur enfant, leur considération pour l'ensemble de ses besoins, de ses talents, de ses intérêts et de ses aspirations sont des éléments essentiels pour évaluer l'aide dont il a besoin (Ward, Mallett, Heslop, & Simons, 2003). Les intervenants doivent également favoriser et encourager les situations propices aux réussites, ce qui permettra au jeune de développer son estime de soi et d'avoir moins besoin de demander l'approbation des autres. Son degré d'exigence face à lui-même augmentera, tout comme sa motivation de réussir et de décider par lui-même. De plus, son sentiment de responsabilité face à sa vie augmentera avec le nombre

d'occasions qu'il aura de prendre des décisions. Lors de l'insertion sociale et professionnelle, un soutien approprié aide les jeunes qui ont des incapacités à croire en leurs possibilités et à être confiants en l'avenir (Heslop, Mallett, Simons, & Ward, 2002). Le soutien approprié comprend des interventions de « résilience assistée », par la mise en place de facteurs de protection individuels, familiaux et environnementaux qui facilitent et stimulent la résilience naturelle du jeune.

L'un des facteurs de protection (troisième facteur) mis en place par les parents vise à soutenir *l'intérêt du jeune pour la lecture ou l'écriture afin qu'il maintienne ses acquis académiques*. Après une période d'exploration de différentes possibilités, le choix de certains parents s'est arrêté sur le journal. Le jeune peut ainsi lire la section des sports, la météo et échanger avec ses collègues ou des connaissances sur des sujets d'intérêt (par exemple, dans l'autobus pour se rendre au travail). Pour les jeunes qui quittent l'école sans avoir acquis les habiletés académiques, sociales et communautaires nécessaires pour vivre de façon autonome, il est important d'offrir des services de formation continue (éducation aux adultes) (Winn & Hay, 2009). Lorsque ces habiletés sont acquises, leur maintien au quotidien nécessite une attention soutenue afin que le jeune utilise ses compétences en lecture et en écriture et puisse les consolider dans ses activités quotidiennes.

L'accès à un stage de travail ou un emploi qui sollicite les capacités physiques du jeune adulte peut nécessiter le développement de ses habiletés motrices et de son endurance à la tâche : de nombreux emplois sont beaucoup plus exigeants sur le plan physique que la fréquentation scolaire...! Soucieux de faciliter le *développement de la condition physique* (quatrième facteur) de leur enfant afin d'améliorer et de soutenir sa performance au travail, des parents ont inscrit leur jeune dans un centre de conditionnement physique et ont soutenu sa motivation à l'égard du maintien d'une bonne condition physique. Pour de nombreux jeunes qui aspirent à travailler dans des emplois non spécialisés, l'acquisition de meilleures capacités physiques est nécessaire pour accéder à



un emploi et pour assurer la réussite de leur insertion sociale et professionnelle.

Les parents ont initié leurs jeunes à l'*utilisation des technologies* (cinquième facteur de protection) pour faciliter la réalisation de ses activités et l'aider à composer avec les imprévus (par exemple, savoir utiliser un téléphone cellulaire pour prévenir d'un autobus raté ou pour demander de l'aide en raison d'une difficulté éprouvée lors d'une sortie). Dans le contexte actuel, les nombreux moyens technologiques et leur facilité d'accès sont un atout et un soutien efficace pour l'insertion sociale et professionnelle du jeune. L'utilisation des nouvelles technologies multimédias peut aussi faciliter l'expression des intérêts et attentes du jeune au sujet de ses aspirations professionnelles. Les photos, vidéos et présentations multimédias peuvent s'avérer davantage compréhensibles pour les jeunes car les moyens de communication ont beaucoup évolué et les jeunes sont souvent à l'aise avec les nouvelles technologies (Skouge, Kelly, Roberts, Leake, & Stodden, 2007). Skouge et al. suggèrent l'utilisation de technologies pour aider les jeunes à s'exprimer au sujet de leur situation de vie, de leurs rêves ou de leurs craintes face aux défis de leur vie d'adulte, ce qui peut contribuer à personnaliser le processus d'insertion sociale et professionnelle. Les parents notent toutefois certaines difficultés inhérentes à l'utilisation des technologies, telle l'attention (ou le manque d'attention) portée à la vérification ou à la mise à jour des appareils utilisés ainsi que la complexité de certaines technologies multimédias.

Les parents favorisent les *contacts de leur enfant avec des pairs qui ont aussi des incapacités* (sixième facteur de protection). Le jeune a besoin de tisser des liens avec ses pairs et de développer des amitiés. Au contact d'autres jeunes qui ont aussi à surmonter des difficultés, il apprend que « chacun a ses capacités et ses difficultés, chacun a sa place » (témoignage d'une mère). Les échanges avec les jeunes de son âge sont aussi favorables au développement du réseau de soutien social. Ce réseau est un facteur de protection important car il permet de briser l'isolement des

jeunes et de les amener à développer un sentiment d'appartenance. Plusieurs actions peuvent favoriser les contacts avec des pairs et le développement de relations amicales, entre autres la participation du jeune à des activités ou programmes d'accompagnement communautaire. Pour des jeunes ayant des incapacités intellectuelles, la participation à un programme d'accompagnement communautaire a permis d'accroître leur réseau de soutien social, notamment celui en provenance de la famille élargie (Jourdan-Ionescu & Julien-Gauthier, 2004).

Enfin, pour les parents, le développement de relations affectives et amoureuses nécessite de nouveaux apprentissages, notamment sur le plan de la sexualité [facteur (d) à consolider]. Un aspect, relevé depuis longtemps (Arthur, 2006; Ionescu & Jourdan-Ionescu, 1987; Sternlicht, 1966) et encore réel, est la négligence de l'intérêt envers la vie affective et les difficultés émotionnelles ressenties par les personnes qui ont des incapacités intellectuelles, quel que soit leur âge. Les limites à l'expression des besoins affectifs et sexuels constituent un obstacle important à l'exercice d'une vie socialement active (Grégoire, Désaulniers, Dionne, Boutet, & Boucher, 1999).

Les facteurs de protection à consolider (de a à d) ont été évoqués par les parents comme devant recevoir plus d'attention car ils sont importants lors de la transition à la vie active.

Conclusion

Les aspirations des jeunes qui ont des incapacités intellectuelles sont similaires à celles des jeunes sans incapacités : travailler ou poursuivre des études, avoir une vie sociale, continuer leurs activités de loisirs, se faire des amis et avoir un réseau de relations sociales (Tarleton & Ward, 2005). Toutefois, compte tenu de leurs caractéristiques et des ressources limitées pour obtenir l'aide dont ils ont besoin, l'accès à une vie active est beaucoup plus exigeant pour eux. De plus, depuis le début du XXI^e siècle, l'intérêt et les ressources pour faciliter l'insertion sociale et professionnelle des jeunes adultes qui ont des incapacités

tés ont diminué (Johnson, 2004). Pour Johnson, les démarches d'accès à l'emploi avant la fin de la scolarisation sont primordiales, de même que le suivi en emploi par du personnel spécialisé.

Les résultats de notre étude montrent la contribution de familles québécoises pour faciliter l'accès de leur jeune adulte à une vie active. Les facteurs de protection confirment qu'il faut davantage de recherches et de meilleures données d'expérimentations sur l'efficacité des programmes de transition pour les personnes avec des incapacités et une meilleure coordination et articulation des services et organismes sur le plan local et régional pour assurer un meilleur avenir aux jeunes après la fin de la scolarisation (Winn & Hay, 2009).

Références

- ANDERSON, L., LARSON, C., LAKIN, C., & KWAK, N. (2002). Children with Disabilities : Social Roles and Family Impacts in the NHIDS-D. *DD Data Brief*, 4(1), 1-12.
- BENZ, M. R., LINDSTROM, L., & YOVANOFF, P. (2000). Improving Graduation and Employment Outcomes of Students with Disabilities : Predictive Factors and Student Perspective. *Exceptional Children*, 66(4), 509-529.
- BERGER, P. (2003). *La transition de l'école à la vie active*. Rapport du comité de travail sur l'implantation d.
- BHAUMIK, S., WATSON, J., BARRETT, M., TAJU, B., BURTON, T., & FORTE, J. (2011). Transition for Teenagers With Intellectual Disability: Carer's Perspectives. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disability*, 8(1), 53-61.
- BOUCHARD, C., & DUMONT, M. (1996). *Où est Phil, comment se porte-t-il et pourquoi? Une étude sur l'intégration sociale et sur le bien-être des personnes présentant une déficience intellectuelle*. Québec : Gouvernement du Québec, MSSS.
- CARTER, E. W., AUSTIN, D., & TRAINOR, A. A. (2011). Transitions from school for young adults with intellectual disability : Parental perspectives on "life as an adjustment". *Intellectual and developmental disabilities*, 49(4), 233-247.
- CHEN, W.-B., & GREGORY, A. (2010). Parental Involvement as a Protective Factor During the Transition to High School. *The Journal of Educational Research*, 103, 53-62.
- CINAMON, R. G., & GIFSH, L. (2004). Conceptions of work among adolescents and young adults with mental retardation. *Career Development Quarterly*, 52(3), 212-224.
- DAVIES, M. D., & BEAMISH, W. (2009). Transitions from school for young adults with intellectual disability : Parental perspectives on "life as an adjustment. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34(3), 248-257.
- DIXON, R. M., & REDDAKLIFF, C. A. (2001). Family Contribution to the Vocational Lives of Vocationally Competent Young Adults with Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(2), 193-206.
- FOUGEYROLLAS, P. (2011). Conjuguer ouverture des possibles au temps de l'incertitude. *Développement humain, handicap et changement social*, 19(1), 15-24.
- GRÉGOIRE, F., DÉSAULNIERS, M.-P., DIONNE, C., BOUTET, M., & BOUCHER, C. (1999). Conception d'un programme d'éducation sexuelle pour personnes présentant des incapacités intellectuelles modérées à l'aide de la méthodologie de l'analyse de la valeur pédagogique. *Revue Française de la Déficience Intellectuelle*, 10, 16-18.
- GURALNICK, M. J. (1999). Family and Child Influences on the Peer-Related Social Competence of Young Children With Developmental Delay. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5, 21-29.
- HESLOP, P., MALLETT, R., SIMONS, K., & WARD, L. (2002). *Bridging the Divide at Transition : What Happens for Young People with Learning Difficulties and Their Families*. Plimbridge, UK : British Institute of Learning Disabilities.
- IONESCU, S. (2011). Le domaine de la résilience assistée. Dans S. Ionescu (Ed.), *Traité de résilience assistée* (p. 3-18). Paris : Presses Universitaires de France.
- JOHNSON, D. R. (2004). Supported employment trends : Implications for transition-age youth. *Research & Practice for persons with severe disabilities*, 29(4), 243-247.
- JOURDAN-IONESCU, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. *Revue Québécoise de Psychologie*, 22(1), 163-186.
- JOURDAN-IONESCU, C., & JULIEN-GAUTHIER, F. (1997). *Grille de réseau de soutien social pour parents d'enfants présentant une déficience intellectuelle*. Trois-Rivières : Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières.
- JOURDAN-IONESCU, C., & JULIEN-GAUTHIER, F. (2004). Développement du réseau de soutien social pour faciliter la participation sociale de jeunes adultes présentant une déficience intellectuelle. Dans E. Palacio-Quintin, J. M. Bouchard, & B. Terrisse (Eds.), *Questions d'éducation familiale* (p. 501-528). Montréal : Les Éditions Logiques.
- JOURDAN-IONESCU, C., & JULIEN-GAUTHIER, F. (2010). *Résilience in Parenting a Child With Mental Retardation*. Paper presented at the Pathways to Resilience II : The Social Ecology of Resilience. Halifax (Nouvelle-Écosse).
- JOURDAN-IONESCU, C., & JULIEN-GAUTHIER, F. (2011). Clés de résilience en déficience intellectuelle. Dans S. Ionescu (Ed.), *Traité de résilience assistée* (p. 283-325). Paris : Presses Universitaires de France.



JOURDAN-IONESCU, C., JULIEN-GAUTHIER, F., MILOT, T., CÔTÉ, D., & KENDIRGI, M. (1999). *Intervention dyadique pour l'intégration sociale*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.

JULIEN-GAUTHIER, BOUTIN, M., & MARTIN-ROY, S. (mai 2012). *L'orientation socio-professionnelle accessible aux personnes ayant une déficience intellectuelle*. Communication présentée au 25^e colloque recherche-défi de l'Institut québécois pour la déficience intellectuelle (IQDI). Saint-Hyacinthe.

MARTIN, R. A., & LEFCOURT, H. M. (1984). Situational Humour Response Questionnaire : Quantitative measure of sense of humor. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 145-155.

MILLER, M. J. (1993). The lifeline : A qualitative method to promote group dynamics. *Journal for Specialists in Group Work*, 18(2), 51-54.

MOUSKATAS, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks : Sage Publications.

PERREAULT, K. (1997). *Pour mieux comprendre la différence. Une étude sur les besoins des personnes ayant une déficience intellectuelle et sur ceux de leurs proches*. Québec : Gouvernement du Québec. Ministère de la Santé et des Services Sociaux.

SKOUGE, J. R., KELLY, M. L., ROBERTS, K. D., LEAKE, D. W., & STODDEN, R. A. (2007). Technologies for Self-Determination for Youth with Developmental Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(4), 475-482.

STANCLIFFE, R. J., & LAKIN, K. C. (2005). *Costs and outcomes of community services for people with intellectual disabilities*. Baltimore : Paul H Brookes Publishing Co.

TARLETON, B., & WARD, L. (2005). Changes and choices : finding out what information young people with learning disabilities, their parents and supporters need at transition. *British Journal of Learning Disabilities*, 33, 70-76.

TIMMONS, J. C., HALL, A. C., BOSE, J., WOLFE, A., & WINSOR, J. (2011). Choosing employment: factors that impact employment decisions for individuals with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49(4), 285-299.

TREMBATH, D., BALANDIN, S., STANCLIFFE, R. J., & TOGHER, L. (2010). Employment and volunteering for adults with intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(4), 235-238.

VENDITTOLI, M., & GAMACHE, M. (1997). *Relance chez les anciens élèves ayant une déficience intellectuelle*. Montréal : Ministère de l'Éducation. Direction générale de Montréal.

WAGNILD, G., & YOUNG, H. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.

WARD, L., MALLETT, R., HESLOP, P., & SIMONS, K. (2003). Transition planning : how well does it work for young people with learning disabilities and their families. *British Journal of Special Education*, 30(3), 132-137.

WINN, S., & HAY, I. (2009). Transition from school for youths with a disability : issues and challenges. *Disability & Society*, 24(1), 103-115.

Le développement psychosocial des jeunes à besoins éducatifs particuliers à travers l'éducation par l'aventure

SEBASTIEN ROJO

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Article original • Original Article

Résumé

L'article explore le potentiel qu'offre une approche novatrice qu'est l'éducation par l'aventure (ÉA) laquelle vise le développement psychosocial auprès des jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers. Cet article permettra de situer tout d'abord notre rapport à la nature et à l'aventure dans notre société. Ensuite, un bref historique viendra mettre en lumière les fondements de l'éducation par l'aventure. Finalement, les perspectives qu'elle offre en matière de levier de changements scolaires et sociaux seront mises en évidence à travers un exemple vécu dans la Commission scolaire de la Jonquière.

Mots-clés : éducation par l'aventure, développement psychosocial, jeunes ayant des besoins particuliers, changement scolaire

Abstract

The article explores the potential of an innovative approach, Education through Adventure (EA), the main objective being the psychosocial development of youth with special educational needs private individuals. This article will first situate the relationship to nature and adventure in our society. Then, a brief history will highlight the fundamental principles of EA. Lastly; the opportunities in terms of leverage for academic and social change will be highlighted through an example from the *Commission scolaire de la Jonquière*.

Keywords : Education through Adventure, psychosocial development, youth with special needs, school change

Dans le cadre des questionnements de notre société contemporaine, l'école ne peut occulter les problèmes mondiaux et leurs résultantes, comme les atteintes à l'environnement naturel, la surpopulation mondiale, la violence humaine, l'écart grandissant entre les pays riches et les pays pauvres, etc. L'école vit au rythme de ces changements importants et doit relever des défis depuis de nombreuses années. Elle peut être considérée comme le miroir de la société dans laquelle nous vivons, avec ses contraintes, ses contradictions, ses succès et ses innovations, mais aussi avec ses éternels questionnements. L'image sociétale projetée par ce miroir nous met face à la situation des personnes à besoins particuliers. Ce questionnement est le même en milieu scolaire. Il faut se rappeler que l'école peut parfois reproduire les différences sociales quand elle ne les amplifie pas (Bourdieu & Passeron, 1964). Pourtant, la finalité fondamentale de l'école est de favoriser la réussite de tous les élèves à l'école ordinaire (Garel, 2005). En effet, tous les élèves ont des caractéristiques communes tout en étant différents et le défi est de leur donner la possibilité de se développer et d'apprendre selon la façon qui leur convient le mieux. Finalement, l'ultime but n'est-il pas d'être sensible à la pluralité et à la différence afin de favoriser la réussite de tous les élèves, et ce à différents niveaux, que ce soit dans une classe ordinaire ou dans une classe spéciale?

L'essence de l'éducation par l'aventure : la nature

La conjoncture permet d'avancer que les jeunes sont de plus en plus sédentaires et ne côtoient plus la nature qui était, il n'y a pas si longtemps, leur environnement ludique quotidien. Marcher, jouer, se rouler dans la boue, découvrir la faune et la flore deviennent des activités souvent désuètes et inintéressantes dans une société où la surstimulation quotidienne est omniprésente. Il est interpellant de constater que les temps libres des jeunes d'aujourd'hui se passent entre quatre murs. Comme le dit Subrahmanyam et al. (2000), l'équilibre est difficile à trouver avec les stimulations électroniques qui occupent la plus grande par-

tie de leur temps au détriment des activités psychomotrices. De plus, bien qu'ils soient amis avec plusieurs centaines de personnes sur les réseaux sociaux, ils sont seuls, car ils passent les deux tiers de leur temps devant un écran (Subrahmanyam et al., 2000). Pour sa part, Cardinal (2010) se questionne sur le sujet : « Avons-nous, à notre insu, soustrait nos enfants à leur habitat naturel? Avons-nous éliminé le jeu libre de l'emploi du temps des enfants? Leur imposons-nous un cadre trop rigide, des horaires trop chargés, des vies de fou? » (p. 25). Ils se retrouvent maintenant au milieu de cités bétonnées et d'échangeurs autoroutiers, loin des forêts et des lacs qui caractérisent ces latitudes dans lesquelles nous vivons. Un sondage de la Children's Society montre l'immense écart entre la liberté dont jouissaient les jeunes d'autrefois et celle, fort limitée, qui constitue aujourd'hui leur quotidien (Hillman & Whitelegg, 2000). L'expression *Nature-deficit Disorder* (syndrome du déficit de nature) explique bien la souffrance que vivent les jeunes de cet éloignement du monde naturel. Ils continueront à en souffrir tant et aussi longtemps que l'on ne prendra pas ce problème au sérieux (Louv, 2008). Girault et Sauvé (2008) rappellent que, pour les acteurs de l'éducation qui associent étroitement la crise environnementale actuelle à la rupture des liens entre les humains, les sociétés et la nature, la démarche éducative privilégiée repose sur le contact direct et l'interaction entre l'apprenant et son environnement. Une telle éducation *par, dans et avec* l'environnement est centrée sur l'appartenance de l'homme à la nature, participant à la construction et au développement d'une personne respectueuse et consciente de ce qui l'entoure (Bachelart, 2006). Le temps passé en contexte de nature est déterminant et jugé essentiel dans les pays anglo-saxons et nordiques (Amérique du Nord, Suède, etc.) qui valorisent depuis longtemps la vie à l'extérieur par tous les temps et qui favorisent l'éducation et l'apprentissage de l'enfant en contexte naturel, en appoint à l'enseignement scolaire (Chavlaa & Cushing, 2007).

D'ailleurs, les bienfaits potentiels de ce contact avec la nature sont connus depuis longtemps. Certaines études nous informent à l'effet que



marcher vingt minutes dans un environnement naturel (parc, etc.) est suffisant pour augmenter le niveau d'attention. Une dose de nature doit être utilisée comme une solution bon marché et un outil largement utilisable pour gérer les symptômes de déficit de l'attention (Taylor & Kuo, 2009). Par exemple, un enfant ayant un trop plein d'énergie va, tout naturellement, l'évacuer dans le jeu, au moment où il en ressent le besoin. Cela lui permet d'éliminer, par le fait même, le stress de sa journée (Mackett & Paskins, 2008).

L'aventure au centre du besoin humain

L'aventure est un besoin humain qui ne peut être explicité, car c'est davantage une dynamique, une attitude et un état d'esprit qui la caractérisent. Comme le disent Raiola et O'Keefe (1999), elle incarne cette pulsion immanente qui nous fait dépasser nos limites pour aller vers une liberté et des possibilités plus grandes. Hunt (1999) nous explique qu'aussi loin que les écritures puissent nous renseigner, on s'aperçoit que l'aventure a fait partie intégrante de l'évolution des hommes et des sociétés. Le besoin d'aventure, bien que viscéralement ancré chez l'homme, se manifeste différemment à travers les époques. Il reste un élément intemporel.

L'aventure se concrétise dans un ensemble d'activités, d'expériences qui comportent du risque, de la nouveauté, et auquel on accorde une valeur humaine (Petit Robert, 2000). Certaines composantes articulent le concept même de l'aventure qui nous fait plonger dans un inconnu qui devient inconfortable le temps qu'on s'y adapte, car au-delà de l'expérience, l'issue est incertaine (Hopkins & Putnam, 1997). Le manque de repères connus et familiers oblige l'individu à risquer l'aventure et à opérer un certain lâcher-prise sur la situation nouvelle. De nombreux chercheurs s'entendent pour dire que l'aventure comporte un élément d'excitation, d'incertitude, d'effort, de risque réel ou perçu et d'interactions avec l'environnement naturel (Priest & Gass, 1997; Raiola et al., 1999). D'après Payne et Wattchow (2009), il existe quatre types d'aventures : l'aventure

spirituelle, l'aventure cognitive, l'aventure émotionnelle et l'aventure physique.

Certains auteurs ont même fait des liens entre le savoir et l'aventure. C'est en ce sens que Hunt (1999) dit que Dewey, père de l'éducation expérientielle et fervent opposant critique au courant éducatif conservateur de son époque, considérait que la quête du savoir est une aventure en soi et que le fait de penser relève d'une véritable aventure. Le concept d'aventure est proche du concept d'éducation en plein air, mais comprend un élément supplémentaire particulièrement important, soit la notion de risque (Gass, 1993).

L'éducation par l'aventure s'inscrit dans une perspective à la fois pratique et globale puisqu'elle n'est pas seulement *par* l'aventure, mais aussi *dans* et *avec* l'aventure (Hopkins & Putnam, 1997). L'aventure agit ici comme un outil de développement humain et ne se trouve pas être simplement une fin en soi.

L'éducation par l'aventure : fondements et défis

De nombreux chercheurs ont permis l'émergence et la consolidation de bases conceptuelles propres à l'ÉA. À partir d'une revue de littérature exhaustive, il s'avère pertinent de retenir certains critères qui jalonnent l'ÉA présentés par Priest et Gass en 1997 et, par la suite, par Guthrie en 1998. Ces auteurs mettent en évidence six critères qui nous semblent importants et qui préservent la spécificité de l'ÉA et, plus précisément, la programmation d'aventure :

- 1- Des activités d'aventure comportant des risques adaptés aux compétences et aux habiletés des participants;
- 2- L'utilisation et la mise en œuvre de cycles d'apprentissage expérientiel;
- 3- Des participants volontaires et impliqués;
- 4- Un contexte de groupe en interdépendance et avec un but commun;
- 5- Un environnement inhabituel qui exige un effort d'adaptation de la part du participant;

6- Des conséquences observables et résultantes des actes posés.

Le risque est l'une des notions centrales de l'ÉA. Il peut être perçu comme non nécessaire dans une société qui prône la sécurité à tout prix. L'apprentissage par essais et erreurs, les échecs pourtant essentiels au devenir, le développement de la persévérance, les traumatismes qui façonnent le caractère sont de moins en moins présents et valorisés socialement. Ungar (2007) explique que s'il y a trop de risques, on place l'enfant en situation de danger. Par contre, trop peu de risque lui enlèverait la possibilité d'obtenir les outils nécessaires à son développement et à son équilibre. Certaines études démontrent de plus en plus clairement que le risque sous-jacent à des activités d'aventure et de plein air ne constitue pas, en soi, une justification des attitudes prudentes adoptées. Il apparaît plutôt comme un moyen permettant l'atteinte d'états (satisfactions sensorielles, sentiment de compétence, etc.) ou de gains de divers ordres (distinctifs, interactionnels, techniques, etc.). Pour sa part, Assailly (1992) précise que ce n'est pas véritablement la confrontation au risque qui permet de se révéler ou de se valoriser, mais que c'est la mobilisation de ressources particulières et indispensables pour affronter et réduire les dangers provoqués, qui devient le cas échéant porteuse. Ainsi, il semble préférable de s'intéresser aux raisons pour lesquelles le danger est accepté, plutôt qu'aux motifs pour lesquels des risques abstraits seraient pris.

L'éducation par l'aventure, par essence non disciplinaire, se bute au cloisonnement disciplinaire. D'ailleurs, d'autres disciplines font face à ce même problème, par exemple l'Éducation au développement durable (Stevenson, 2007). L'ÉA exige un changement de mentalité majeur dans les institutions et chez les éducateurs. Il faut dire que les enseignants ne sont pas formés en ce sens. L'ÉA exige souvent un réajustement, voire un nouveau positionnement professionnel, par rapport au métier d'enseignant (Chouinard, Rojo, & Tremblay, 2009). Ils soulignent d'ailleurs qu'il faut un certain courage et apprécier le défi pour quitter le confort des disciplines spécialisées et tenter de progresser

sur le terrain complexe de l'interdisciplinarité. Il est en effet déstabilisant de se retrouver dans un contexte où notre zone de confort est complètement dépassée. L'interdisciplinarité, qui demande des changements radicaux d'habitudes de travail, est plébiscitée. Pour mener à bien l'ÉA, les enseignants engagés doivent demander des plages dans les grilles horaires de différents programmes de formation et des moments de concertation avec les facilitateurs pour développer des activités selon les principes de l'interdisciplinarité. Tandis que l'idée de partenariats extérieurs à l'école ne fait pas l'unanimité, il est difficile de trouver du temps pour construire et s'approprier, entre facilitateurs et enseignants, la démarche pertinente et significative de la séquence d'aventure. Même si le défi est à relever, il n'en reste pas moins que bon nombre d'enseignants et d'intervenants sont disposés à accorder du temps supplémentaire et à agir comme bénévoles.

Une autre considération doit être prise en compte quant à la réalisation d'un programme visant l'ÉA. La structure et la gouvernance de l'établissement peuvent être un élément restrictif pour la réalisation de certains programmes d'aventure. En effet, ce médium nécessite un certain investissement humain, économique et logistique que l'on ne peut occulter. Par conséquent, la durée des expéditions et des activités de plein air peut en être affectée. Quant à l'atteinte des objectifs des programmes d'ÉA selon la durée, il existe une polémique encore bien manifeste sur ce sujet. Certains auteurs pensent que des expériences de courte durée peuvent quand même apporter des changements durables (Wagner & Roland, 1992), si le moment choisi est propice à l'intervention et que l'apprenant est bien préparé à l'expérience (Garvey, 1999). En contradiction avec ce point de vue, Puk (1992) appuie le fait qu'un programme basé sur un jour d'expédition n'a pas grand effet si on visait des changements de caractère et de personnalité. De plus, il ajoute que ce type de programme n'est pas propice aux transferts des apprentissages, à la réflexion, à la compréhension conceptuelle. De même, il attire l'attention sur le fait que plus la durée de l'expédition est longue et plus les bénéfices se verront à long terme. Nonobstant



à ce qui précède, il ne faut pas considérer l'activité comme le seul moment où des changements potentiels peuvent s'opérer. Il faut l'inclure dans un processus d'intervention qui s'inscrit dans une séquence d'aventures, elle-même pensée dans un continuum.

Les impacts de l'approche

Le comportement aventureux chez des jeunes trouve sa source dans un besoin naturel, mais aussi dans différentes activités complémentaires et qui relève aussi bien de l'éducation informelle que de l'éducation formelle. La place de la nature et de l'aventure y est constante et assume une fonction éducative à part entière (Broda, 2007). L'objectif est d'acquérir des connaissances ainsi que de changer des comportements et des attitudes, tout en s'imprégnant physiquement, sensoriellement et affectivement de notre environnement, source d'épanouissement personnel.

Dans le champ de l'éducation par l'ÉA, on travaille avec des groupes hétérogènes. La philosophie de l'approche est le développement de chaque individu, et ce, avec ses particularités et ses besoins, à travers ces groupes (Rojo, 2009; Sugerman, 1999). Plus souvent qu'autrement, la société met plus l'emphase sur les limitations que sur l'identification du potentiel des jeunes (McAvoy & Lais, 1999). L'ÉA offre des possibilités de développement du jeune à besoins éducatifs particuliers très intéressantes malgré les défis auxquels elle fait face (Neill & Richards, 1998). Cependant, il faut être conscient que peu de recherches probantes peuvent nous informer sur les impacts réels de l'ÉA. Quelques méta-analyses ont été réalisées depuis les années 1990 (Cason & Gillis, 1994; Neill et al., 1998; Wilson & Lipsey, 2000). Malheureusement, certaines lacunes méthodologiques ne permettent pas de s'appuyer sérieusement sur certaines recherches.

Néanmoins, il existe des effets qui font l'unanimité dans les programmes d'ÉA et les résultats semblent tout de même convaincants et statistiquement significatifs. Ces effets positifs ont trait à l'estime de soi, à la confiance en soi et au lieu de contrôle (interne et externe), à la

perception de l'adulte, à la maîtrise de soi (Caouette et al., 2002). De plus, les attitudes et les comportements, les performances académiques et l'adaptation au milieu scolaire (assiduité) apparaissent comme des effets positifs de l'ÉA (Priest & Gass, 1997). En outre, certains effets positifs sont constatés dans des champs de recherche connexes et le potentiel qu'offre l'approche auprès des jeunes à besoins éducatifs particuliers semblerait intéressant à différents niveaux. De même, certains auteurs en *Éducation au développement durable* promeuvent une démarche collégiale ou collective caractérisée par une coopération pour l'apprentissage, par et pour une coopération dans l'action. Cette approche, qui s'intègre au courant de la critique sociale, inclut une dimension collective de l'apprentissage et de l'action, ainsi qu'une implication des élèves. Dans ce cadre, la pédagogie par projet serait bien adaptée à l'éducation à l'aventure, même s'il faut connaître les difficultés et les limites qu'elle comporte. D'ailleurs, elle comprend d'autres approches éducatives (Fortin-Debart & Girault, 2007).

Plus concrètement, une étude réalisée par l'American Institutes of Research (2005) montre que des élèves de sixième année qui ont assisté à un cours en contexte de nature pendant une semaine avaient obtenu des gains scolaires, en termes de coopération, de socialisation, de résolution de conflits, mais surtout sur les plans des comportements et de la motivation scolaire. Certains chercheurs, dont Guertin (2007), soutiennent que plus on bouge et plus les rendements scolaires s'améliorent. Toujours selon cet auteur, les effets d'activités qui nécessitent une dépense physique et un dépassement de soi sont d'ordre musculaire, mais aussi d'ordre neurologique comme la capacité de concentration et d'ordre comportemental.

L'exemple de la polyvalente Arvida

Après avoir expliqué les fondements de l'ÉA, intéressons-nous à l'exemple de la Polyvalente Arvida dans la Commission scolaire de la Jonquière.

C'est en 2008 qu'un programme novateur a vu le jour au Saguenay et, plus précisément, à Jonquière. Trois organismes se sont regroupés pour mettre en place un projet pour des élèves en adaptation scolaire. Le Centre de santé et de services sociaux (CSSS), la Polyvalente Arvida et la Coopérative Intervention par la nature et l'aventure Québec (INAQ) se sont réunis pour mettre en place une démarche innovante qui vise la persévérance scolaire et l'augmentation du sentiment de compétence dans un milieu qui voit une trop grande partie de ses jeunes abandonner l'école. Le souhait de ces organismes est de créer un programme récurrent sur dix ans qui permettrait d'inscrire les jeunes dans une démarche de développement personnel.

Dans le cadre du projet, chaque adolescent d'une classe d'adaptation doit s'investir dans une démarche éducative et thérapeutique réelle. La mixité des médiums (éducation par l'aventure et approche traditionnelle) rend l'expérience unique et novatrice (Rojo, 2009). Grâce à une équipe multidisciplinaire, les jeunes sont impliqués dans le projet tout au long de l'année scolaire. Les différents organismes participants mettent à la disposition de la trame d'intervention une psychologue scolaire de la polyvalente, une travailleuse sociale du CSSS et un facilitateur sénior de la Coopérative INAQ. C'est à ce dernier qu'incombe la tâche de construire la trame d'intervention autour de la séquence d'aventure. Celle-ci est en adéquation avec les objectifs choisis au départ du programme. Ils sont multiples et variés selon les années. En voici quelques exemples :

- Développer un sentiment d'importance, de fierté et d'accomplissement;
- Contribuer au développement de l'estime de soi et de ses composantes, en faisant vivre aux participants un sentiment de compétence (dépassement de soi, réussites, etc.), d'importance, de fierté, d'accomplissement au sein d'une communauté;
- Persévérer dans l'atteinte d'objectifs et fournir les efforts nécessaires;
- Permettre aux participants d'établir des liens authentiques au sein du groupe (participant/

participant, participant/intervenant, participant /famille) tout en leur permettant de prendre leur place parmi les autres;

- Permettre aux participants de développer certaines aptitudes nécessaires au travail d'équipe, à la vie en groupe;
- Permettre aux participants de se dépasser physiquement et de vivre des réussites.

Les jeunes de ces classes d'adaptation scolaire devaient s'investir en participant à des ateliers de groupe à raison d'une fois par semaine. Chaque rencontre était d'une durée de soixante-dix minutes; divers ateliers et médias furent utilisés (échanges, réflexions, activités expérientielles, etc.). Cette démarche à visée thérapeutique et éducationnelle revêtait ici un caractère bien précis, soit amener l'adolescent à s'investir, à se réaliser, à se dépasser, à se sentir meilleur et à réussir. Les deux exemples proposés par la suite décrivent le même programme, mais à deux années différentes. La séquence d'aventure de la première année prévoyait des activités et des expéditions de janvier à juin 2010 et la deuxième de novembre à mai 2011. Le tableau suivant résume les deux programmations d'aventure.

PROGRAMMATIONS D'AVENTURE 2009-2010 ET 2010-2011

	2009-2010	2010-2011
Nombre de rencontres d'intervention spécifiques	15	21
Pré-expédition	1	2
Expédition	3	4
Total	19	27

Note : les chiffres représentent le nombre de journées d'intervention.



- Une tentative de mesure d'impacts lors de la première année

Les intervenants ont tenté d'expérimenter à la deuxième édition l'utilisation d'un outil d'évaluation reconnu afin de tenter de mesurer le niveau de l'estime de soi chez les participants. Le test de James Battle (version longue) a été utilisé. Les jeunes ont rempli le questionnaire à deux reprises : en janvier 2010 (pré-test) et en juin 2010 (post-test). De façon générale, à l'analyse du pré-test, les résultats suggèrent un niveau d'estime de soi « moyen faible » chez 80 % des jeunes. Lors de la seconde passation en juin, les données offrent un tableau plutôt similaire mis à part pour 20 % des jeunes pour qui les résultats suggèrent une hausse de l'estime de soi.

Cependant, il faut faire mention ici de la réserve que peuvent avoir les intervenants quant à l'utilisation d'un tel outil de mesure dans le cadre d'un projet évidemment difficilement quantifiable. De plus, il peut y avoir des biais dans la passation du questionnaire, considérant qu'une bonne proportion des jeunes peinent à remplir adéquatement ce genre de questionnaire, et ce, pour des raisons flagrantes : absence d'intérêt, difficultés à comprendre et parfois même à lire, désirabilité sociale. Ainsi, les résultats obtenus à ce test ne peuvent représenter, à notre avis, un bilan fiable de l'évolution des participants au projet.

Selon Harvey (2009), la rétention a été augmentée, les attitudes et les comportements ont eux aussi changé. L'approche de l'éducation par l'aventure intéresse de plus en plus les milieux scolaires qui voient en elle un moyen extraordinaire d'intervention éducative de type alternatif. Afin d'illustrer l'impact des expériences chez les jeunes, elle mentionne deux anecdotes particulièrement éloquentes et représentatives.

Première anecdote

Un jeune garçon du groupe, qui en était à sa deuxième expérience avec notre groupe d'aventure thérapeutique, devait changer de polyvalente pour l'année 2010-2011. Lors de la

célébration de juin, il nous dit : « Madame, je change d'école, mais peut-être qu'on pourrait s'arranger pour le projet dans le bois l'an prochain... ». Nous parlons d'un jeune pour qui l'école est depuis toujours symbole de rejet, de violence et de dégoût. Au cours de l'été suivant, la mère nous racontera que son fils joue de l'harmonica depuis son retour d'expédition... Il a appris cela d'un guide en forêt.

Deuxième anecdote

Parmi le groupe d'adolescents du projet 2009-2010, un jeune en particulier nous a causé beaucoup de préoccupations et a mobilisé beaucoup de notre énergie. Ce jeune et sa mère sont suivis depuis deux ans en « Clinique Jeunesse ». Suite à la détérioration du jeune qui s'enfonçait à bonne vitesse dans la délinquance, une admission en institut a dû être effectuée durant l'été 2010. Après un mois d'évaluation, l'équipe de soignants a informé le jeune du fait qu'il devrait demeurer quelques mois à l'interne. Le jeune a éclaté en sanglots et a quitté la pièce avec une intervenante qui le connaît bien. À l'écart, il lui a alors demandé : « Oui, mais le projet INAQ cette année? ».

En somme, ces petits extraits de la réalité sont pour nous des preuves bien réelles de l'impact d'une telle démarche. Nous demeurons d'avis que l'aventure thérapeutique demeure nourrissante à bien des égards pour les jeunes participants. Le médium de la nature offre un « cadre de soins » bénéfique et facilitant pour aider les intervenants à soutenir et à guider les jeunes dans la plus grande quête qui soit, c'est-à-dire *la quête d'eux-mêmes* (Harvey, 2009).

- Une base méthodologique mieux circonscrite

Après réflexion, l'ensemble des intervenants tend vers une approche de collecte des données plus qualitatives dans la troisième édition. En effet, la parole sera donnée aux participants à l'aide d'entretiens semi-dirigés courts qui permettront de connaître les changements que les participants ont eux-mêmes perçus ainsi que ceux que les intervenants ont notés. Les retombées sont déjà perceptibles au sein de l'école. La prochaine partie présente la métho-

dologie employée ainsi que les résultats obtenus.

La méthodologie : un programme centré sur le sentiment de compétence et le changement d'attitude

Le choix des intervenants quant au type de recherche s'est fait à la lumière des réflexions et des recommandations des différents organismes participants. Le choix d'une approche méthodologique de type qualitatif apparaissait le plus pertinent en regard de notre objet d'étude et plus particulièrement au médium utilisé. C'est dans cet esprit que nous irons interroger les participants en leur donnant la possibilité de s'exprimer à travers des entretiens. La parole des participants sera croisée avec le compte rendu de l'enseignante responsable de ce groupe. De plus, d'autres artefacts de réflexion ont été utilisés lors de l'expérience pour ainsi permettre le croisement de certaines données et mieux comprendre ce qui se passe *in situ*. La démarche se moule à la réalité des répondants. En effet, la pertinence de cette approche méthodologique repose sur une qualité essentielle et intrinsèque à sa nature, à savoir tenir compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement (Savoie-Zajc, 2004).

Dans les prochains paragraphes, nous explorons la méthodologie choisie ainsi que les outils sélectionnés lors de la collecte de données, l'analyse et la discussion qui en découlent.

La collecte des données

Différents instruments ont servi à la collecte des données au cours du dernier programme. Dans cette partie, nous décrivons les composantes du modèle méthodologique qui servent de canevas.

Tout d'abord, mentionnons que le choix de l'échantillon s'est fait à travers différents critères d'ordre structurel et de faisabilité. Nous avons constitué un échantillon intentionnel, mais nous sommes aussi en présence d'un échantillon formé à partir d'un groupe naturel (Lecompte & Preissle, 1993). Ainsi, le groupe-classe choisi

(première secondaire en adaptation scolaire) se constitue d'une enseignante prête à s'engager dans le projet ainsi que de quinze jeunes de 12 à 14 ans). Certaines informations viendront compléter la collecte des données.

La phase de collecte de données utilise des stratégies souples afin de préserver l'interaction avec les jeunes. L'entrevue semi-dirigée a été choisie. Trois questions ont constitué le canevas d'entrevue : Qu'est-ce que tu as appris sur toi? En quoi le projet « Destination nature » t'a aidé? Quelle activité t'a fait réfléchir le plus et pourquoi?

Le matériel écrit constitue un certain type de données qui regroupe une fiche sur la connaissance de soi en rapport avec les autres : « Moi et les autres » (MeA) (Rojo, 2011). Il se veut un matériel riche de sens et comportant des informations intéressantes dans la sphère de la connaissance de soi : ressenti personnel, entraide et perception de soi.

La question sur le ressenti personnel se faisait chaque matin pour évaluer comment se sentaient les jeunes aux différentes étapes du programme. Ils pouvaient se situer sur une échelle de mesure de type Likert en dix points (correspondant à une évaluation, un étant le plus bas et dix le plus élevé). De plus, ils devaient préciser pourquoi ils se situaient sur cette marque. Les actions d'entraide devaient être notifiées tout au long de l'expérience et plus particulièrement au moment de l'expédition. La perception de soi était abordée à travers la question : « Quel est le totem (animal) qui te représente le mieux et pourquoi? ».

L'observation constitue un mode important de collecte de données (Jacoud & Mayer, 1997). Les observations se sont faites lors des activités, mais aussi lors des moments informels. Le médium utilisé permet cette possibilité d'observation comme dans certains cas en éducation (Savoie-Zajc, 2004). Ce type de collecte a l'avantage de dépasser le langage pour s'intéresser aux comportements. Également, les procès-verbaux des différentes rencontres ont été dressés afin de laisser une trace des discussions entre les intervenants. Enfin, les données



ont aussi été alimentées par les notes du journal de bord du facilitateur. Certains documents (plans d'intervention, résultats scolaires, etc.) ont complété la collecte des données.

L'analyse des données

L'analyse des données renvoie aux efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés dans l'étude (Deslauriers, 1991). C'est dans ce sens que nous allons analyser les différentes données collectées tout au long du programme. Les données recueillies au moyen des différents outils ont été comptabilisées à la main. Les données provenant des entrevues semi-dirigées ont été retranscrites puis soumises à une analyse de contenu thématique (Miles & Huberman, 2003). Dans notre cas, nous avons laissé, pour un instant, le cadre théorique de côté afin de faire émerger les catégories comme le suggère Savoie-Zajc (2004) dans le cas d'une analyse inductive modérée. Relativement aux données collectées, une réduction des données a été réalisée à travers la codification. En fait, un nom a été attribué à chaque segment des transcriptions. Également, le contenu des notes de terrain rédigées et les procès-verbaux des rencontres ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique et inductive. Le prochain paragraphe présente les résultats obtenus.

Les limites de l'étude

Bien que certaines stratégies aient été mises en place pour accroître la validité des données recueillies (triangulation des informations et des outils de collecte de données), certaines limites doivent être considérées. Soulignons d'abord le nombre restreint de réponses aux entrevues semi-dirigées et à l'exhaustivité de celles-ci. De plus, le programme n'avait pas pour finalité principale d'être une recherche scientifique, mais la mise en place a tenu compte des étapes clés d'une recherche. En fait, la collecte des données et les analyses qui s'en suivent fournissent plus des résultats cliniques que des résultats de recherche. Par ailleurs, malgré les nombreuses sources d'informations retenues pour la collecte de données et les avis favorables qui font croire au

succès du programme, les résultats obtenus, notamment quant aux progrès des élèves, ne peuvent être attribués à la seule utilisation de l'approche employée. Cependant, tout en tenant compte des limites exposées, l'analyse des données colligées au cours de ce programme a permis de mettre en relief des résultats qui confirment l'effet généralement positif de la mise en place de ce programme et de l'utilisation de l'ÉA.

- Les résultats

Depuis trois ans, des ajustements ont été apportés au programme pour que les mesures d'accompagnement répondent le mieux possible aux besoins de tous les jeunes à besoins éducatifs particuliers. Le bilan de la première année a permis de poser les bases de la séquence d'aventure entremêlant les interventions dites traditionnelles et celles faisant appel à l'ÉA. Les intervenants des différents organismes mentionnaient, à cette occasion, la nécessité de continuer suite aux différents discours des jeunes et aux changements de comportements et d'attitudes observés chez eux. Cependant, les recommandations formulées au terme de cette première année du programme consistaient à consolider l'approche multidisciplinaire et à colliger les données recueillies lors du programme. La deuxième année du programme aura été empreinte par le souci de collecter des données plus précises et de développer une meilleure collaboration entre la psychologue, la travailleuse sociale et le facilitateur. Au terme du dernier programme, plusieurs constats peuvent être tirés des résultats obtenus. Après l'analyse des différentes données collectées, plusieurs éléments nous apparaissent importants. Ces éléments concernent principalement: le sentiment de compétence; la communication; la confiance en soi/aux autres et le dépassement de soi; la coopération et l'entraide.

Le sentiment de compétence

À cet égard, plusieurs jeunes (7/10) ont mentionné qu'à la fin du programme, ils se rendaient compte qu'ils étaient capables de réaliser des tâches difficiles dans un contexte exi-

geant pour eux. Ils mentionnaient qu'au départ, ils ne se sentaient pas capables de partir en expédition et qu'ils n'auraient sans doute pas la force physique et psychologique pour passer à travers cette expérience. Ces jeunes remarquent qu'ils sont capables de se dépasser et de réussir : « Je sais maintenant que je suis capable de me dépasser et de réussir » (S. R.).

À travers le MeA et plus précisément sur la question du ressenti, nous avons constaté que les jeunes se trouvaient souvent dans la partie supérieure de l'échelle du ressenti. Plus souvent qu'autrement, ils se situaient entre huit et dix. Ceci nous apprend qu'ils ont su s'adapter facilement à l'environnement et aux difficultés dans lesquels ils se trouvaient. Par contre, il est important de mentionner que la séquence d'aventure prévoyait une pré-expédition de deux jours qui se voulait préparatoire à l'expédition. Les difficultés rencontrées lors de cette pré-expédition (conditions climatiques de -38 °C, etc.) leur ont permis de mieux appréhender les difficultés de l'expédition.

La communication

La communication, parfois difficile en classe, s'est améliorée. En effet, plusieurs jeunes (3/10) disent qu'ils se sentent plus à l'aise pour entrer en relation avec les autres. Ils constatent qu'ils sont moins gênés et qu'ils communiquent avec les autres. D'ailleurs, ils mentionnent qu'ils parlent beaucoup plus à la maison. Ces jeunes paraissent avoir fait de nombreux acquis à ce sujet durant le programme. L'enseignante remarque qu'au sein de la classe, la communication est bien meilleure et surtout teintée de plus de respect les uns envers les autres. Avant le programme, cet élément était l'un des points travaillés en salle de classe. Le programme a donné la possibilité aux jeunes d'élaborer eux-mêmes les règles internes au groupe. Deux de ces règles étaient le respect de la parole et une communication appropriée. L'enseignante mentionne que ces règles sont encore respectées au sein de la classe et que le climat a complètement changé, grâce au respect instauré par un mode de communication adapté et respectueux.

La confiance en soi/aux autres et le dépassement de soi

Des changements sur le plan de la confiance en soi, mais aussi de la confiance aux autres, ont été constatés. Plusieurs jeunes (5/10) disent qu'ils se font beaucoup plus confiance maintenant. Les activités de confiance et de résolution de problèmes auxquelles ils ont été confrontés les ont amenés à se dépasser tant au point de vue physique que psychologique. À plusieurs moments, ils ont dû dépasser leur zone de confort seul, mais aussi avec les autres. Ils devaient souvent se livrer aux autres afin de résoudre les problèmes proposés lors des activités. Certains commentaires d'intervenants traduisent cette évolution : « Je ne l'aurais pas cru capable de ça, car il est différent à l'école. » (K. R.). D'ailleurs, les jeunes le mentionnent aussi : « Je fais plus confiance aux autres maintenant. » (S. R.), « On doit vraiment se faire confiance, mais aussi faire confiance aux autres. » (B. D. G.), « J'ai réalisé qu'on était tous capables. On peut s'entraider et essayer de travailler avec le groupe afin de se surpasser et de trouver des stratégies. » (P. R.).

Développer des liens

Développer des liens était un des objectifs du programme, et ce, à un moment de l'année où le climat de classe était jugé comme explosif. Cet objectif est en lien avec les problèmes de communication vécus dans la salle de classe. En proposant des activités de communication, de résolution de problèmes, de coopération et d'entraide, des changements importants ont été constatés. De nombreux jeunes (6/10) ont parlé des changements qui se sont produits dans leur interaction avec les autres. Des propos en témoignent : « J'ai développé des liens avec les autres [...] Je me sens bien avec les autres et on arrive à ne pas se chicaner. » (Y. B. Q.), « Je suis capable de mieux vivre avec les autres et je me sens plus tolérante. » (B. D. G.). Par ailleurs, l'enseignante souligne un changement notable du climat de classe. Elle mentionne aussi une augmentation du respect envers les autres et que de nouvelles amitiés et une certaine solidarité se sont installées.



D'après elle, le respect participe grandement à un climat de classe favorisant l'apprentissage. Concernant les actions d'entraide (MeA), elles n'ont pas pu être notifiées individuellement. On peut simplement s'appuyer sur les observations faites par les intervenants et sur certains dires des jeunes, mais sans que ces derniers soient écrits. Certains participants n'aidaient pas naturellement tandis que d'autres étaient très à l'écoute des besoins des autres.

Conclusion

La finalité de ce programme était de mettre en place une démarche innovante qui vise la persévérance scolaire et l'augmentation du sentiment de compétence dans un milieu qui voit une trop grande partie de ses jeunes abandonner l'école. Son originalité est l'expérimentation de modalités de soutien adaptées aux élèves à risques en contexte de nature et d'aventure. L'utilisation de l'éducation par l'aventure comme moyen d'intervention complémentaire à une démarche dite plus traditionnelle a permis de constater certains changements d'attitude et de comportement. Il apparaît très intéressant de recourir à ce modèle de l'éducation par l'aventure pour proposer un environnement pédagogique qui, de par sa nature, facilite les changements durables. En regard aux retombées qu'offre cette approche, il serait important d'offrir aux jeunes manifestant des problèmes éducatifs particuliers la possibilité de se réaliser dans un cadre adapté et de développer leur plein potentiel à l'aide d'une approche qui facilite leur développement.

Pour terminer, nous tenons à rappeler qu'à la suite de ce programme nous constatons que, pour favoriser des retombées significatives, il faut souvent réussir à convaincre les différents organismes (école, commission scolaire, CLSC, etc.) des bienfaits de cette approche. Cela signifie que les aspects structurels sont souvent limitatifs quant à la bonne réalisation de ce genre de programme. Pourtant, beaucoup des éléments décrits dans ce texte sont des leviers qui permettent d'agir et d'atteindre des solutions en ce qui a trait à la persévérance scolaire.

Références

- AMERICAN INSTITUTE OF RESEARCH (2005). *Effects of Outdoor Education : Programs for Children in California*. Submitted to The California Department of Education, 31 janvier 2005.
- ARGYRIS, C. ET SCHÖN, D. (1974). *Theory in practice : Increasing professional effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- ASSAILLY, J.-P. (1992). *Les jeunes et le risque : une approche psychologique de l'accident*. Paris : Vigot.
- BACHELART, D. (2006). Le développement durable bouscule l'éducation à l'environnement. *Territoires*, 466.
- BAILEY, J. (1999). A world of adventure education. Adventure programming. Dans J. C. Miles, & S. Priest (dir.), *Adventure Programming* (p. 39-42). Pennsylvania : Venture Publishing.
- BILODEAU, M. (2005). *La séquence d'aventure*. Document PowerPoint non publié, 19 p.
- BOUTIN, G., & BESSETTE, L. (2009). *Inclusion ou illusion?* Montréal : Éditions nouvelles.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- BRODA, H. W. (2007). *Schoolyard-Enhanced Learning : Using the Outdoors as an Instructional Tool*, K-8. Portland : Stenhouse Publishers.
- CAOUILLE, M., MASCIOTRA, D., BOUVIER, H., & BÉRARD, J.-M. (2002). L'autorégulation de l'anxiété au moyen des activités physiques d'aventure en adopsychiatrie. *Revue de psychoéducation et d'orientation*, 31(1), 35-53.
- CARRON, A. V., HAUSENBLAS, H. A., & EYS, M. A. (2005). *Group Dynamics in Sport* (3^e éd.). Morgantown, WN : Fitness Information Technology.
- CASON, D., & GILLIS, H. L. L. (1994). A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents. *Journal of Experiential Education*, 17(1), 40-47.
- CHAWLAA, L., & FLANDERS CUSHING, D. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, 13(4), 437-452.
- CHOUINARD, E., ROJO, S., & TREMBLAY, M. (2009, novembre). *L'Interdisciplinarité dans l'Équipe d'Intervention en Aventures Thérapeutiques et en Thérapie d'Aventure : Un « catalyseur » à la structuration de l'intervention*. Atelier présenté dans le cadre de la 37th Annual AEE International Conference, Montréal, Québec.
- COLEMAN, J. S. (1979). Experiential learning and information assimilation : Toward an appropriate mix. *Journal of experiential education*, 1, 6-9.
- DESLAURIERS, J. P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- FORTIN-DEBART, C., & GIRAULT, Y. (2007). Pour une approche coopérative de l'environnement à l'école primaire : Recherche exploratoire auprès d'enseignants du primaire. *Éducation relative à l'environnement*, 6, 97-117.

- GAREL, J.-P. (2005). L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'éducation physique et sportive. *Reliance*, 16, 84-93.
- GARVEY, D. (1999). Do one day adventure programming activities, such as challenge courses, provide long lasting Learning. Dans S. D. Wurdinger & T. G. Potter (dir.), *Controversial issues in adventure education : A critical Examination* (p. 89-96). Dubuque : Kendall/Hunt Publishing.
- GASS, M. (1993). *Adventure therapy : Therapeutic applications of adventure programming*. Dubuque : Kendall/Hunt Publishing.
- GIRAULT, Y., & SAUVÉ, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable : Croisements, enjeux et mouvances. *Aster*, 46, 7-30.
- GUERTIN, M. (2007). *An examination of the effect of a comprehensive school health model on academic achievement*. The effect of living school on EQAO test scores. University of Toronto.
- GUTHRIE, S. P. (1999). *Outdoor program models : placing cooperative adventure and adventure education on the continuum* (Document inédit). Maine : Unity College.
- HILLMAN, M., & WHITELEGG, J. (2000). *One False Move : A Study of Children's Independent Mobility*. London : Policy Studies Institute.
- HOPSKINS, D., & PUTNAM, R. (1997). *Personal growth through adventure*. London : David Fulton Publishers Ltd.
- HUNT, J. S. (1999). Philosophy of adventure education. Sous la direction de J. C. Miles, & S. Priest (Éds), dans *Adventure programming* (p. 115-122.). Pennsylvania : Venture publishing.
- JACOUD, M., & MAYER, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. Pirès (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-250). Boucherville : Gaëtan Morin.
- KIMBALL, R. O., & BACON, S. B. (1993). The wilderness challenge model. Dans M. Gass (dir.), *Adventure therapy : Therapeutic applications of adventure programming* (p. 11-41). Dubuque : Kendall/Hunt Publishing.
- KOLB, D. (1984). *Experimental Learning expérience as a source of Learning and development*. Englewoods Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- KRAFT, R. J. (1999). Experiential Learning. Sous la direction de J. C. Miles, & S. Priest (Éds), dans *Adventure Programming* (p. 181-186). Pennsylvania : Venture publishing.
- LE BOTERF, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives* (5^e éd.). Paris : Éditions d'Organisation.
- LECOMPTE, M. D., & PREISSE, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in education research*. San Diego, CA : Academic Press.
- LOUV, R. (2008). *Last Child in the Wood*. Chapel Hill : Algonquin Books of Chapel Hill.
- LUCKNER, J. L., & NADLER, R. S. (1997). *Processing the experience. Strategies to enhance and generalize learning*. Dubuque : Kendall/Hunt Publishing.
- MC AVOY, L., & LAIS, G. (1999). Programs that include persons with disabilities. Sous la direction de J. C. Miles, & S. Priest (Éds), dans *Adventure programming* (p. 403-414). Pennsylvania : Venture publishing.
- MACKETT, R., & PASKINS, J. (2008). Children's Physical Activity : The Contribution of playing and walking. *Children and society*, 22(5), 345-357.
- MILES, M. B., & HUBERMAN, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (2^e éd.). Paris : De Boeck.
- MILES, J. C., & PRIEST, S. (1999). *Adventure programming*. Pennsylvania : Venture publishing.
- MINER, J. L. (1999). The creation of Outward Bound. Sous la direction de J. C. Miles, & S. Priest (Éds), dans *Adventure Programming* (p. 55-63). Pennsylvania : Venture publishing.
- NADLER, R. S. (1993). Therapeutic process of change. Dans M. Gass (dir.), *Adventure therapy : therapeutic applications of adventure programming* (p. 57- 69). Dubuque : Kendall/Hunt Publishing.
- NEILL, J. T. (2004). *Trends, change et future in outdoor education*. Repéré à <http://www.wilderdom.com/Trends.html/>, page consultée le 23 janvier 2011
- NEILL, J. T. (2003). *Formats of outdoor education programs*. Repéré le 24 janvier 2011 à <http://www.wilderdom.com/Trends.html/>
- NEILL, J. T., & RICHARDS, G. E. (1998). Does outdoor education really work? A summary of recent meta-analyses. *Australian Journal of outdoor education*, 3(1), 40-48.
- PAYNE, P., & WATTCHOW, B. (2009). Phenomenological deconstruction, slow pedagogy and the corporeal turn in wild environmental/outdoor education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14, 15-32.
- PETIT ROBERT (2000). Paris : Le Robert.
- PRIEST, S. (2000). *An introduction to experientially based training and developpement (EBTB)*. Repéré le 23 janvier 2011 à <http://www.wilderdom.com>
- PRIEST, S. (1999). The semantics of adventure programming. Dans J. C. Miles, & S. Priest (dir.), *Adventure programming* (p. 111-114). Dubuque : Kendall/Hunt Publishing.
- PRIEST, S., & GASS, M. (1997). *Effective leadership in Adventure programming*. Champaign : Human Kinetics.
- PUK, T. (1999). Do one day adventure programming activities, such as challenge courses, provide long lasting Learning. Dans S. D. Wurdinger, & T. G. Potter (dir.),



Controversial issues in adventure education : A critical Examination (p. 97-103). Dubuque : Kendall/Hunt Publishing.

RAIOLA, E., & O'KEEFE, M. (1999). Philosophy in practice : A history of adventure programming. Sous la direction de J. C. Miles, & S. Priest (Éds), dans *Adventure Programming* (p. 44-53). Pennsylvania : Venture publishing.

RICHARDS, A. (1999). Kurt Hahn. Dans J. C. Miles, & S. Priest (dir.), *Adventure Programming* (p. 65-70). Dubuque : Kendall/Hunt Publishing.

ROJO, S. (2011). *Rapport final – Programme Destination Nature*. (Document inédit), Coopérative INAQ.

ROJO, S. (2010). *Leadership et dynamique de groupe, mais par où commencer?* Conférence présentée aux étudiants du cours Intervention auprès des groupes en travail social. Université du Québec à Chicoutimi, Québec.

ROJO, S. (2010). *Rapport final – Programme Polyvalente Arvida-CSSS Jonquière-INAQ*. (Document inédit), Coopérative INAQ.

ROJO, S. (2009). *L'aventure thérapeutique auprès des adolescents dysphasiques*. Conférence présentée dans le cadre du 77^e Congrès de l'ACFAS. Ottawa, Ontario.

RUSSELL, K. (2003). A national survey of outdoor behavioral healthcare programs for adolescents with behavior problems. *Journal of Experiential Education*, 25(3).

SAVOIE-ZAJC, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-151). Sherbrooke : Éditions CRP.

SHAW, M. E. (1981). *Groups dynamics : the psychology of Small behavior*. Montréal : Mc Graw-Hill.

STEVENSON, R. B. (2007). Schooling and environmental education : Contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, 13(2), 139-153.

SUBRAHMANYAM, K., KRAUT, R. E., GREENFIELD, P. M., & GROSS, E. F. (2000). The Impact of Home Computer Use on Children's Activities and Development. Children and Computer Technology, The Brooking Institution, 10(2).

SUGERMAN, D. (1999). The ultimate goal of adventure éducation should be the improvement of the individual, not the group within which the individual resides. Dans S. D. Wurdinger, & T.G. Potter (dir.), *Controversial issues in adventure education : A critical Examination* (p. 139-144). Dubuque : Kendall/Hunt Publishing.

TAYLOR, A.-F., & KUO, F.-E. (2009). Children With Attention Deficits Concentrate Better After Walk in the Park. *Journal of attention disorders*, 12(5), 402-409.

TUCHMAN, B. W., & JENSEN, M.-A. C. (1977). Stages of small group development revisited. *Group and Organization Studies*, 2(4), 419-426.

UNGAR, M. (2007). *Too Safe for Their Own Good, How Risk and Responsibility Help Teens Thrive*. Toronto : McClelland and Stewart.

VIENNEAU, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. Dans R. Landry, C. Ferrer, & R. Vienneau (dir.), *La pédagogie actualisante. Éducation et francophonie*, 30(2), 1-8.

WAGNER, R., & ROLAND, C. (1992). *Does outdoor-based training really work?* Keene : Roland et Diamond Associates Inc.

WILSON, S. J., & LIPSEY, M. W. (2000). Wilderness challenge programs for delinquent youth : A meta-analysis of outcomes evaluations. *Evaluation and Program Planning*, 23, 1-12.

WURDINGER, S. D., & PRIEST, S. (1999). Integrating theory and application in experiential Learning. Dans J. C. Miles, & S. Priest (dir.), *Adventure programming* (p. 187-192). Dubuque : Kendall/Hunt Publishing.

La pédagogie de l'inclusion scolaire (2^e éd.)

NADIA ROUSSEAU

Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 2010,
467 p.

Recension de France Beauregard

Recension de livre • Book Review

Madame Rousseau est professeure en adaptation scolaire au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, 2^e édition, est un ouvrage collectif construit dans le même esprit que la première édition en présentant les nouvelles avancées de la recherche en matière d'inclusion scolaire. Ce livre est formé de dix-huit chapitres répartis en cinq parties.

La première partie intitulée « Des idéaux en mouvance » présente les caractéristiques de l'école inclusive (Rousseau & Prud'homme), un historique de l'acceptation de la différence dans la société (De Grandmont), une proposition de la dénormalisation comme un nouveau paradigme d'inclusion scolaire (AuCoin & Vienneau) et l'utilisation de la pédagogie universelle, soit l'actualisation de l'inclusion par l'outillage médiatique et technologique pour les élèves qui ont des troubles d'apprentissage (Rousseau). La deuxième partie intitulée « Rôle et attitudes dans l'intervention en éducation pour une inclusion réussie » se penche sur les attitudes des différents acteurs concernés par l'inclusion scolaire (Bélanger), les ressources disponibles pour la personne enseignante et l'élève (Beaupré & Landry), les rôles de la personne enseignante (Moreau) et les rôles de la direction d'école (Parent). La troisième partie quoique brève est importante, car elle traite d'un thème peu abordé, soit « Une inclusion qui tient compte des moments de transition ». Deux phases sont principalement décrites dans cette partie : la rentrée au préscolaire (Goupil, Côté & Poulin) et le passage de la scolarité obligatoire à la formation professionnelle (Curchod). La quatrième partie sur la « Pédagogie

de l'inclusion scolaire » expose différentes connaissances et pistes d'action sur cette pédagogie. Ainsi, une recension des écrits récents (2000-2009) décrit l'état des connaissances quant aux effets de l'inclusion (Vienneau) suivie de la présentation du Processus de production du handicap de Fougeyrollas (Paré, Parent, Rémillard & Piché), des pratiques d'individualisation de l'enseignement (Paré & Trépanier), de l'importance de faire appel à la créativité de chacun dans le contexte d'inclusion scolaire (Ouellet), de la collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie (Deslandes) et des stratégies d'enseignement nécessaires pour classe inclusive (Massé). Enfin, la cinquième partie se penche sur la « Personne enseignante ». Elle aborde les impacts de l'intégration et de l'inclusion scolaires sur la personne enseignante (Ramel), sur la formation initiale et continue des enseignants (Prud'homme) et sur la santé des personnes enseignantes (Doudin, Curchod-Ruedi & Lafortune).

Cet ouvrage possède plusieurs qualités. D'abord, en mettant en lumière les avancées les plus récentes sur la pédagogie de l'inclusion scolaire, il permet au lecteur d'avoir un portrait précis de la situation actuelle. Cet ouvrage se penche sur les différentes variables qui influent sur la réussite ou non de cette pédagogie. Cela touche autant les structures et les règles administratives (temps, ratio, formation, etc.) que les individus concernés par celle-ci (attitudes, croyances, relations, etc.). Parallèlement, le lecteur peut identifier les liens entre les variables. Par exemple, le lecteur comprend que le respect des caractéristiques essentielles de l'école inclusive (chapitre 1, Rousseau & Prud'

homme) peut en partie expliquer les attitudes des différents acteurs (chapitre 5, Bélanger) à l'égard de l'inclusion scolaire.

Une deuxième force de cet ouvrage consiste au soin que les auteurs ont pris pour préciser leur pensée. Ainsi, plusieurs d'entre eux définissent les concepts qu'ils utilisent, car, comme ils le soulignent, certains termes peuvent avoir plusieurs acceptions. C'est notamment le cas d'attitude, différenciation et inclusion. En définissant les concepts qu'ils présentent, les auteurs s'assurent que leur propos n'est pas interprété différemment d'un lecteur à l'autre. D'ailleurs à ce sujet, un glossaire est présenté à la fin de l'ouvrage. Ceci permet aux lecteurs de vérifier la signification que les auteurs donnent aux concepts présentés dans les textes. Il serait intéressant, dans une prochaine édition, de présenter un réseau conceptuel qui regrouperait visuellement les concepts et présenterait les liens entre ces derniers.

Dans le même ordre d'idées, plusieurs auteurs présentent des pistes d'action et même des exemples concrets qui illustrent leur propos. Par exemple, des auteurs décrivent des actions que des intervenants scolaires peuvent avoir dans une pédagogie d'inclusion scolaire (Moreau; Parent) ou encore présentent une démarche pédagogique (Paré & Trépanier; Ouellet; Rousseau).

Par ailleurs, on note que différents chapitres relèvent l'importance d'impliquer la communauté dans une pédagogie d'inclusion scolaire (Beaupré & Landry; Deslandes; Doudin, Curchod & Lafortune). Ceci montre que le succès de la pédagogie d'inclusion scolaire ne repose pas uniquement sur les épaules des enseignants. L'école inclusive est une école qui appartient à tous et qui touche autant les élèves ayant des besoins particuliers que les élèves ordinaires, le personnel scolaire que les familles et la communauté.

En résumé, on comprend à la lecture de cet ouvrage que la pédagogie de l'inclusion scolaire se prépare, elle ne se crée pas sur un simple souhait. En fait, ce livre est en quelque sorte un cadre de référence à respecter pour

prétendre faire de la pédagogie inclusive. *La pédagogie de l'inclusion scolaire* indique bien les défis que les personnes intéressées par cette pédagogie ont à relever. Bref, la deuxième édition de cet ouvrage est encore plus riche de connaissances et de pistes d'actions que la première. *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, sous la direction de Nadia Rousseau, est un ouvrage incontournable pour toute personne intéressée par l'inclusion scolaire.

France Beauregard
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Québec, Canada



Liste de titres disponibles • List of Available Books

Recension de livres pour la revue *Développement humain, handicap et changement social*

Books for review - *Journal of Human Development, Disability, and Social Change*

La revue *Développement humain, handicap et changement social* est actuellement à la recherche de personnes intéressées à réaliser une recension de livre dans le cadre de ses prochains numéros. Veuillez trouver ci-dessous quelques-uns des titres disponibles :

The *Journal of Human Development, Disability, and Social Change* is calling for people interested in reviewing a book for one of its next issues. You will find below books available for review :

- BROM, D., PAT-HORENCZYR, R., & FORD, J. D. (eds) (2009). *Treating Traumatized Children : Risk, Resilience and Recovery*. New York : Routledge. 286 pages.
- EIDE, A. H. & INGSTAD, B. (2011). *Disability and Poverty : a Global Challenge*. Bristol, United Kingdom : The Policy Press. 241 pages.
- KRÖBER, H. R. TH. & VAN DONGEN, H. J. (2011). *Social Inclusion Dutch Perspectives : Factors for Success and Failure*. The Netherlands : Eleven International Publishing. 174 pages.
- MORVAN, J.-S. (2010). *L'énigme du handicap. Traces, trames, trajectoires*. Toulouse : ERES. 255 pages.
- POIZAT, D. (2011). *Le handicap, les lieux et la mémoire*. Toulouse : Éditions ÉRÈS. 224 pages.
- SHAH, S. & PRIESTLEY, M. (2010) *Disability and Social Change : Private Lives and Public Policies*. Bristol, United Kingdom : The Policy Press. 217 pages.
- TOMLINSON, P., & PHILPOT, T. (2010). *A child's Journey to Recovery : Assessment and Planning with Traumatized Children*. Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers. 160 pages.

Colloque « Participation à la vie éducative, apprentissage et transitions »

tenu à l'Université du Québec à Montréal
le 7 avril 2011

Merci à notre partenaire • Thanks to our partner

UQÀM

Services à la vie étudiante

Université du Québec à Montréal

Merci à nos commanditaires • Thanks to our sponsors

UQÀM

Services à la vie étudiante

Université du Québec à Montréal

Québec 

