



HAL
open science

Politiques publiques ayant trait aux besoins particuliers des élèves : quels partages dans l'Agir ensemble ?

Jean Bélanger, Serge Thomazet, Corinne Mérini

► To cite this version:

Jean Bélanger, Serge Thomazet, Corinne Mérini. Politiques publiques ayant trait aux besoins particuliers des élèves : quels partages dans l'Agir ensemble?. *Savoirs au travail : savoirs en partage en éducation et formation*, Editions éducaagri, pp.111-130, 2017, 979-10-275-0158-8. hal-02013361

HAL Id: hal-02013361

<https://hal.science/hal-02013361v1>

Submitted on 17 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Chapitre 6

Politiques publiques ayant trait aux besoins particuliers des élèves : quels partages dans l'Agir ensemble ?

Auteurs : Jean Bélanger UQAM Canada belanger.j@uqam.ca – Serge Thomazet Serge.THOMAZET@uca.fr et Corinne Mérini Corinne.MERINI@univ-bpclermont.fr ACTé Université Clermont-Auvergne

Résumé :

Considérant que la prescription est un des déterminants des pratiques, il y a lieu de s'interroger sur les partages proposés par le cadre réglementaire traduisant les politiques publiques. Pour cela, nous mettons en dialogue l'analyse des textes français et québécois relatifs à un Agir commun dans les réponses apportées aux besoins particuliers des élèves. Cette analyse textuelle descriptive s'appuie sur la sociologie des organisations pour tracer les contours des documents règlementaires, repérer ce qui est partagé, par qui comment et pour quoi faire. Côté français, nous constatons une place importante accordée à la coopération interétablissements, avec les milieux économiques ou les dynamiques culturelles dans des logiques de collaborations interinstitutionnelles. Côté québécois, on observe un cadrage plus centré sur l'école et sur l'ouverture de celle-ci pour y laisser intervenir des partenaires externes au système éducatif, mais aussi les parents. Reste à analyser si ce cadre réglementaire resserre la prescription autour des pratiques et du partage de celles-ci.

Mots-clés : Partenariat, analyse de politiques publiques, alliances éducatives, prescription éducative, école inclusive.

Introduction

L'activité de partage des savoirs des professionnels de l'école s'inscrit de plus en plus dans des dispositifs (Gardiès, 2012) nécessitant un partenariat entre acteurs (Richard-Roussel 2011). Le partenariat, la collaboration, la concertation, la coordination sont des termes fréquemment mentionnés comme pratiques associées à l'école (Sander et Harver, 2002) ou encore comme condition à certaines interventions éducatives (Hemmingsson, Gustavsson, et Townsend, 2007) notamment pour les interventions visant à répondre aux besoins particuliers des élèves (Chatelanat et Pelgrims, 2003). Ces termes décrivent des pratiques de co-enseignement (Souplet et Favier, 2014), des communautés de pratique (Wenger, 1998) ou d'apprentissage professionnel (Leclerc, 2012). Toutes ces notions, que l'on peut associer à un certain « Agir ensemble », induisent l'idée d'une continuité entre les acteurs sans présager de sa nature : continuité de pratiques, continuité dans la circulation des savoirs ? Concrètement, il est parfois nécessaire d'instaurer une discontinuité des pratiques entre adultes pour qu'il y ait continuité dans la construction des savoirs au niveau de l'élève. Mais

inversement pour qu'il y ait continuité dans les pratiques sociales de l'élève, par exemple, il y a une nécessaire continuité des savoirs sur l'élève à instaurer entre adultes. De là l'intérêt d'explorer ce qui dans la prescription est partagé et comprendre la nature des continuités ou des discontinuités qui vont en découler.

Le texte qui suit se divise en quatre grandes parties, tout d'abord la présentation du cadre conceptuel, suivi d'une description de la méthodologie utilisée et des résultats obtenus, en concluant par une identification de pistes d'analyses croisées que ces derniers suggèrent.

6.1 Un cadre conceptuel pour lire la prescription par le filtre de la sociologie des organisations

Les textes d'orientation de grands organismes internationaux (Communauté Européenne, 1996; OCDE, 2000, 2007; UNESCO, 1994, 2000) de même que les prescriptions nationales, tant françaises (République Française, 2013), que québécoises (Ministère de l'éducation du Québec, 1999, Gouvernement du Québec, 2013), mettent en avant le principe d'une action collective pour répondre aux besoins éducatifs particuliers, sous une diversité de terminologie que nous groupons dans l'expression « Agir ensemble ».

6.1.1 Agir ensemble un incontournable ?

Si on réfère aux recherches menées autour de la question de l'école inclusive, l'Agir ensemble, quand il est évoqué, est présenté comme un élément incontournable pour la mise en œuvre de cette dernière, soit parce que l'approche inclusive exige une implication de la communauté à l'école (Srivastava, de Boer et Pijl, 2015 ; Engelbrecht, Swart et Eloff, 2001) ou encore que cette approche implique des mises en commun de problématiques, d'engagements, d'expertises et de ressources partagées (DeMatthews et Mawhinney, 2014; McMaster, 2013). D'autres inscrivent cette question davantage dans l'action du personnel travaillant auprès des élèves autour d'une logique de mise en commun des expertises ou la réalisation d'une intervention conjointe (Rayndak, Lehr, Ward et De Bevoise, 2014).

Cette diversité d'usage du collectif semble peu explorée dans les écrits légaux et réglementaires, ce qui nous amène à nous y intéresser.

Après avoir exploré, dans un travail précédent, le contenu des textes de loi de l'éducation, tant en France qu'au Québec (Bélanger, Thomazet et Mérini, 2013), il est ici question de poursuivre cette exploration, à partir des textes de réglementations, de politiques et programmes d'enseignement, provenant une fois de plus des systèmes éducatifs français et québécois. On peut considérer que ce qui est prescrit dans le domaine de l'Agir ensemble contribue à l'agencement des pratiques, même si aujourd'hui les recherches montrent que le travail n'est pas la simple mise en œuvre des prescriptions dans le travail en général (Clot, 1999) et dans l'enseignement en particulier (Goigoux, 2007).

6.1.2 La sociologie des organisations comme filtre de lecture

Les textes étudiés, malgré leur diversité de structuration, trouvent une lecture possible dans le cadre théorique de la sociologie des organisations (Crozier et Friedberg, 1977) car comme cette dernière le postule, malgré leurs différences, ils ont des caractéristiques communes et ont à résoudre des problèmes voisins. Ce cadre permet d'explorer les systèmes qui influencent l'action, les acteurs qui y participent et les stratégies qui en résultent. Dans cette logique la question de l'organisation recouvre à la fois les questions du regroupement d'acteurs (qui), de qui coordonne leurs activités pour atteindre certains buts et le plus souvent répondre à un problème commun. Reste alors à voir comment les politiques publiques le définissent, comment elles tracent le périmètre du regroupement et comment sont pensées l'organisation de l'action, sa coordination et sa stabilisation.

Il s'agit donc d'étudier, au travers des cadres réglementaires, l'objet du partage, à repérer qui sont les interlocuteurs de ce partage, quelles en sont les modalités, mais aussi la fonction et les outils de cet Agir ensemble qui nous informent sur le contexte dans lequel l'action se déroule et les stratégies attribuées aux acteurs.

Notre travail nous amènera à explorer les relations entre différents types d'acteurs qui participent aux débats scolaires. Parfois il s'agit de relations entre l'école et les parents (Deslandes, 2004, 2010), dans d'autres cas, il est question de collaboration entre enseignants (Day et Prunty, 2015; Katz et Sugden, 2013), que ce soit pour le suivi d'un élève ou d'une action commune, comme dans le cas du co-enseignement (Souplet et Favier, 2014). On note également plusieurs écrits qui évoquent l'Agir ensemble comme un moyen afin d'accroître l'efficacité de l'intervention pédagogique, soit par une meilleure coordination des interventions (Sander et Harvey, 2002), par une mise en commun d'expertises complémentaires ou encore par la définition de nouvelles pratiques nécessitant un travail en collaboration. Par exemple, le co-enseignement ou le changement de paradigme de l'école inclusive comme Ashby, Burns et Royle (2014) Bentley-Williams et Morgan (2013) ou De Matthews et Mawhinney (2014) ont pu le décrire.

Tous ces éléments ainsi que les outils de l'Agir ensemble semblent peu explorés dans les politiques publiques, de là l'intérêt d'explorer cette question. Par exemple comment les points de coordination (Mérini, 2007, p. 42) sont-ils outillés ou conçus ? La réponse à la question dévoilant la dynamique du travail collectif ce qui introduit la dimension contextuelle et écologique de l'analyse stratégique.

6.2 La méthodologie au service d'une analyse qualitative

Les textes retenus sont des textes réglementaires et les socles de compétences (incluant des programmes pédagogiques et une politique pour le Québec¹) publiés par le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec (MELS), de l'Éducation nationale en France (EN) en vigueur à la date de l'étude (voir annexe 1 pour la liste des textes).

¹ Un seul document portant l'appellation de politique a été retenu dans le cadre de la présente étude, car il est le seul à cibler directement les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Ces textes ont été formatés afin de pouvoir être interprétés par un logiciel d'analyse textuelle assistée par ordinateur (SÉMATO²). SÉMATO, par la construction assistée de thèmes permet de repérer des extraits pertinents pour l'objet d'analyse. Nous avons retenu deux thèmes validés : l'Agir ensemble et les besoins éducatifs particuliers (BEP). Ceci a permis d'identifier 455 et 570 extraits abordant respectivement ces thèmes. Au total 83 abordent les deux thèmes en conjonction sur un total de 10 373 unités d'analyse. La majorité des extraits retenus (61%) provient des textes québécois alors que les extraits français demeurent dans l'ensemble relativement plus volumineux que les Québécoises.

Partant de ces 83 unités de texte portant spécifiquement sur l'Agir ensemble et les élèves à BEP, nous avons ensuite procédé à une analyse thématique manuelle structurée à partir dimensions identifiées dans le cadre conceptuel précédent tout en laissant la place à l'émergence de dimensions. Cette analyse avait pour visée d'éclairer comment la prescription conçoit la manière dont le travail s'organise collectivement et quels modes de gouvernance émergent de ces textes dans la prise en compte des élèves différents. Tel que nous l'avons présenté précédemment, il est apparu important de décrire quatre aspects de l'Agir ensemble : Qui parle ? Pour qui ? À quelles fins ? Et comment ? Ces éléments sont comptabilisés par catégorie pour permettre une comparaison de proportions, ainsi dégager des lignes de sens et fonder nos interprétations dans une étude qui se veut avant tout qualitative.

6.3 Résultats

En France, l'adressage de la prescription fait porter la responsabilité de la mise en œuvre de l'aide aux acteurs de l'école (n=22), alors qu'au Québec, l'adressage est pluriel, multi niveaux et systémique (n=37). Pour le Québec, le ministère s'inclut dans la responsabilisation au travers de sa contribution à la prévention, à la formation et au changement des pratiques (2) : « *Il va sans dire que le milieu scolaire ne doit pas porter seul cette responsabilité. Le ministère de l'Éducation doit aussi démontrer clairement l'importance qu'il accorde à la prévention en apportant un soutien concret au milieu scolaire dans ses efforts pour favoriser la prévention. (MEQ, 1999, unité 113)* »

6.3.1 Les interlocuteurs : une responsabilisation individuelle ou collective ?

Concernant la cible de l'Agir commun, on retrouve la même démarche dans la prescription. Au Québec (n=27) la prescription vise essentiellement l'élève (n=12) avec, là encore des qualificatifs diversifiant ou singularisant des élèves (handicapé ou en difficulté, à risque, à besoins particuliers...) il est aussi question, dans une bien moindre mesure du jeune ou des enfants. Le plus remarquable dans les textes québécois est sans doute la présence d'autres adressages, essentiellement le milieu scolaire (4), mais aussi de manière systémique « le milieu scolaire et ses partenaires » ou « les membres des équipes » marquant par là encore l'engagement du ministère dans la prise en compte des équipes au travers de mesures de

²www.semato3.uqam.ca

soutien ou de formation par exemple : « *Tout d'abord, il (ministère) doit s'assurer que la formation initiale et la formation continue des membres du personnel les préparent bien à répondre aux attentes qui leur sont adressées. (MEQ, 1999, unité 129) ».*

En France les dispositions proposées ou les prescriptions d'organisation répondant à la question « pour qui ? » (n=17) visent essentiellement l'élève (ou les élèves) (n=13). Même si l'adressage peut être diversifié derrière les qualificatifs « d'élève à besoins particuliers », « d'élèves éprouvant des difficultés graves et persistantes » « d'élèves non francophones » ou de « chaque élève », il est question de l'élève et de catégories d'élèves et rarement de besoins. De manière quasi anecdotique, il est question des parents (n=1) et des accompagnants (n=1). Dans le même esprit, il est question des administrateurs ou du conseil d'établissement, mais aussi « des parents et de la communauté »

6.3.2 À quelles fins ? : Une approche de la cible centrée en France sur les savoirs et, au Québec sur l'action systémique.

En France, il est question d'amener l'élève à acquérir des savoirs, les éléments du socle commun ou des savoirs d'ordre méthodologique dans une perspective de continuité pédagogique (n=8), à développer son langage, son intelligence, ses potentialités, ses aptitudes physiques ou sa sensibilité (n=5), à étendre sa conscience du temps de l'espace ou de son corps (n=2), à s'épanouir (n=2), se former (n=2) ou réussir (n=2) et à s'ouvrir au monde (n=1), ou à être admis en SEGPA (n=1).

À la lecture de ces éléments, il apparaît que la prise en compte des besoins particuliers des élèves en France semble centrée sur les différents savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être) en prenant appui sur le socle commun de connaissances et de compétences. Une continuité pédagogique est attendue malgré une pluralité d'acteurs et donc un risque élevé de discontinuité d'action.

« avec d'autres professionnels, dans des réunions institutionnelles ou des échanges individualisés, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école ou de l'établissement. On attend que l'enseignant spécialisé chargé de l'enseignement des enfants et adolescents handicapés visuels ou aveugles- 3.2.1.1 partage, avec d'autres professionnels, un langage et des outils conceptuels communs et établisse des relations de collaboration avec les services d'adaptation et de diffusion de documents sur supports spécifiques. (Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 1997)

Au Québec, les enseignants, comme groupe, sont avant tout invités à prévenir (n=3) et à intervenir (n=3) pour aider l'élève à réussir (n=3). Cela se fait par une sensibilisation du milieu aux élèves handicapés (n=3) et par l'intégration en milieu ordinaire (n=2). Les enseignants sont invités à se former pour adapter leur enseignement (n=2), améliorer leur connaissance des rôles et réalités de l'intervention (n=2) pour une meilleure utilisation des ressources et intégration des services (n=1). Ils doivent mettre en place des démarches d'évaluation (n=2) permettant de vérifier l'intégration et le transfert d'apprentissage, l'acquisition des compétences, la mesure de la complexité des connaissances et la capacité

de l'élève à besoins particuliers à discerner l'évolution de ses connaissances. Les enseignants doivent être à même de repérer et dépister (n=2) les besoins de l'élève, mais aussi d'y répondre (n=1). Ils doivent également mettre en place des démarches d'évaluation (n=2) permettant de vérifier l'intégration et le transfert d'apprentissage, l'acquisition des compétences, la mesure de la complexité des connaissances et la capacité de l'élève à besoins particuliers à discerner l'évolution de ses connaissances. Les enseignants doivent être à même de repérer et dépister (n=2) les besoins de l'élève, mais aussi d'y répondre (n=1). Le focus ici est mis sur le processus collectif d'appui à l'élève.

Pour véritablement les mener à la réussite, il faut aller plus loin que la politique actuelle, adoptée en 1992, et vraiment doter le Québec d'« Une école adaptée à tous ses élèves ». C'est dans cette direction que nous conduit l'énoncé de politique, en ajoutant aux efforts entrepris jusqu'à maintenant pour l'intégration de ces élèves à l'école et dans la société un volet non moins important de dépistage et de prévention. L'adoption de mesures préventives était souhaitée et voulue depuis longtemps. (MEQ, 1999, unité 4).

Quoique dans les deux états, on semble cibler la réussite de tous (socle commun), il apparaît que la façon d'y arriver diffère, soit en se centrant sur les savoirs à transmettre ou encore en travaillant le cadre systémique de l'intervention auprès de l'élève. Ce qui fait apparaître deux modèles différents : une prise en compte des besoins pour spécifier des réponses en France ou socialement prévenir au Québec. En France, les enseignants sont invités à répondre à des besoins, à définir des objectifs spécifiques, au projet professionnel pour des élèves identifiés (n=3), à aider et/ou insérer l'élève handicapé ou en difficulté (n=3), à dépister (n=2), à mettre en place une unité d'enseignement ou une aide individuelle (n=2), à évaluer la progression de l'élève (n=1), traiter précocement les difficultés (n=1) ou favoriser la flexibilité du parcours de l'élève (n=1).

Ainsi, en 2006 dans le premier texte définissant la mise en œuvre du « projet personnalisé de scolarisation », la circulaire précise

« Tant dans l'élaboration et l'actualisation des projets personnalisés de scolarisation (PPS) que dans leur mise en œuvre et leur suivi, l'action éducative est conçue pour s'ajuster au plus près des besoins de chaque élève handicapé ». (Circulaire 2006-126 du 17 août 2006, dans République française, 2013)

Au Québec, outre le fait de travailler de manière systémique, l'équipe-école doit veiller au climat scolaire qui doit rester sain et sécuritaire (n=3). Pour cela elle est invitée à mettre en place un contexte interactif (n=1) et à élargir la réponse éducative (n=1) aux problèmes de toxicomanie, de violence, de suicide et de décrochage scolaire (n=2). Elle doit prendre en compte les élèves à besoins particuliers dans le projet d'établissement (n=1) et fixer des règles de conduite et de sécurité (n=1). Elle a la charge d'évaluer la qualité de la réforme (n=1) et de proposer des réajustements ainsi que l'amélioration de la qualité des services (n=2). Elle doit être attentive à l'insertion professionnelle de l'élève (n=1) ainsi qu'à l'ouverture de l'école (n=1) tout en étant attentive aux dangers des liens existant entre financement et organisation (n=1). Elle doit mettre en place les cycles pluriannuels (n=1). En

France cette question du partage de savoirs est clairement énoncée au niveau de l'élève comme outil de socialisation et d'intégration à propos de la culture humaniste comme outil de partage. Au niveau des enseignants (qu'ils soient spécialisés ou non il est question de participation à l'élaboration du projet.

... participe à l'élaboration des projets individuels d'intégration et à leur évaluation.

... participe à l'élaboration et à la gestion du projet du collège et, en particulier, du projet de prise en charge des élèves en difficulté au sein de celui-ci. (Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 1997, unités 6370 et 6492)

Le Québec inclut également dans ses textes une préoccupation sur un Agir ensemble entre élèves, ce qu'on ne retrouve pas dans les textes français. L'action collective entre élèves vise avant tout leur réussite (n=2), mais aussi le fait de pouvoir tirer profit de leur scolarité, d'être qualifiés, de pouvoir consolider les notions, de maîtriser les compétences attendues et de bénéficier d'un développement harmonieux. Les élèves à besoins particuliers doivent pouvoir bénéficier aussi de l'aide de leurs camarades en particulier dans l'explicitation des consignes ou la concrétisation de la démarche.

(...) Les élèves en difficulté doivent aussi être placés dans des conditions leur permettant de développer des compétences en matière de communication, de coopération et de traitement de l'information. (...) Lors de tâches réalisées en équipe, l'enseignante ou l'enseignant s'assure que l'élève en difficulté est inclus dans la répartition des tâches et des rôles et que son apport est recherché et reconnu. Au besoin, il rappelle les règles de communication adoptées par la classe pour garantir un climat de travail sain et productif et intervient immédiatement lorsque les membres d'une équipe les transgressent. (MEQ, 2001, unité 12196)

6.3.3 Des partages de savoirs enseignés ou des savoirs sur l'élève.

L'Agir ensemble, entre enseignant ou avec les parents est, en France, centré sur une action de partage des savoirs enseignés à l'élève (ceux du socle commun). Ce partage des savoirs enseignés est également présent au Québec, mais s'y ajoute aussi des visées de partage de savoirs sur l'élève afin d'adapter ou d'ajuster socialement l'intervention auprès de ce dernier. Ainsi, au Québec, l'ajustement des différentes pratiques, la coordination des services, leurs continuités et leurs complémentarités sont des préoccupations importantes de la prescription (n=8). Le plan d'intervention est vu comme une occasion de concertation et non une contrainte administrative. Il permet des ajustements, son rôle est de planifier les interventions, de favoriser la concertation, le suivi des services, de suivre les progrès de l'élève et d'évaluer les résultats des interventions (n=7). Les différents acteurs doivent collaborer à sa conception y compris les élèves en fin de formation (n=2). La collaboration est présentée comme une occasion de créer du lien entre les services individualisés quand les acteurs sont externes au monde scolaire, comme une manière de comprendre une réalité et de définir des buts communs ou de résoudre des problèmes, de définir conjointement le cheminement d'un élève à besoins particuliers (n=4). La collaboration concerne aussi bien

l'équipe scolaire que les parents dans l'application du plan d'intervention et la correction des difficultés (n=2).

La quatrième voie d'action (de la politique d'adaptation scolaire) enjoint à tous les intervenants et intervenantes de créer une véritable communauté éducative avec l'élève en difficulté et ses parents et d'agir en partenariat avec les organismes qui interviennent auprès du jeune. Cela pose au départ le défi de responsabiliser des élèves dont les parcours ont souvent compromis leur capacité de collaborer avec des adultes, de leur faire confiance et de croire en leurs chances de réussite. Dans l'élaboration et le suivi des plans d'intervention, l'enseignante ou l'enseignant contribue à établir des indicateurs de réussite qui sont porteurs de sens pour le jeune et sa famille, qui suscitent leur adhésion et leur engagement et qui entraînent des actions concertées de la part de tous les intervenants et intervenantes. (MEQ, 2001, unité 12177)

Dans les deux systèmes cependant, les parents sont invités à contribuer à l'évaluation de la capacité et des besoins de l'élève conjointement avec l'équipe scolaire, ainsi qu'à l'élaboration du plan d'intervention (Québec) ou d'un des multiples plans et projets (France).

Ce qui est notable dans la comparaison des préoccupations ministérielles traduites par les textes de part et d'autre de l'Atlantique, c'est le positionnement du focus : l'élève pour la France, le personnel scolaire et la collaboration pour le Québec. Cet état de fait a pour effet, à notre sens, en France de cristalliser le regard sur l'élève, ses difficultés, sa singularité contrairement au Québec qui porte essentiellement intérêt à l'organisation du travail scolaire et à la collaboration de l'école avec les services, les parents et l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) en insistant sur la responsabilité collective de la prise en compte des besoins de l'élève et ainsi de l'aider dans ses difficultés.

Au terme de l'analyse des fins pour l'Agir ensemble, un autre point ressort : l'absence de précision sur le niveau souhaité d'Agir ensemble. Les termes collaboration, partenariat, coopération, coordination sont parfois utilisés de façon indissociée. On prescrit un agir collectif pour des fins éducatives et de coordination sans toutefois préciser la place que l'on réserve à chacun et la nature de l'action.

6.3.4 Les outils

La réponse à la question « comment ? » est construite à partir des outils construits ou recommandés par les autorités pour concevoir la scolarisation d'élèves à besoins particuliers en situation ordinaire. Elle donne à voir les moyens qu'il est possible d'utiliser et les aides visant à orienter les acteurs dans leurs réponses éducatives. En raison de leur description touffue, il n'est pas possible de procéder à un dénombrement systématique, nous ne rendrons donc compte que de typologies descriptives.

6.3.4.1 Une multiplicité d'outils de planification et de structures comme activité centrale vs le soutien

En France, les outils de planification sont largement les plus importants pour penser et élaborer une prise en compte des élèves à besoins particuliers. Leur organisation va du niveau le plus large comme le projet d'établissement, à l'aide rééducative ou au projet personnalisé de réussite éducative (PPRE) en passant par le niveau méso du projet pédagogique, en tout une dizaine de projets, plan et programmation, à disposition des enseignants pour adapter les parcours aux besoins particuliers des élèves. Par exemple, le texte officiel initiant le PPRE : « avec les partenaires les conditions permettant la mise en place de l'aide rééducative (aménagement et choix du matériel, conditions pratiques, conditions de partenariat nécessaires... » (*Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 1997, unité 6516*)

La largeur du spectre des outils de planification qui vont des systèmes aux acteurs eux-mêmes marque, à notre sens, la reconnaissance de la dimension collective des réponses à apporter sans que les préconisations de collaboration ou la manière de coordonner ces différents niveaux soient mises en avant. Ce qui est frappant dans les textes français c'est le nombre de ces outils : PPRE, projet d'accueil individualisé (PAI), projet personnalisé de scolarisation (PPS)..., près d'une dizaine d'outils confortant par-là l'impression de mille-feuilles décrite par Amigues, Félix, et Saujat (2008).

On y constate également que la question du partenariat est aussi mise en avant à propos de plusieurs structures, soit le Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (RASED), les structures médico-sociales et à leurs acteurs, ainsi que les services d'accompagnement à propos des élèves à déficience auditive ou des structures rééducatives et de soin. Ces structures ne sont pas identifiées précisément, mais qualifiées d'établissements spécialisés ou de partenaires de l'école. À noter que les parents sont évoqués à une reprise au sujet de la discussion du PPRE comme par exemple dans la circulaire N°2006-138 DU 25-8-2006 évoquée ci-dessus :

« Ce dispositif définit un projet personnalisé fondé sur les compétences acquises et les besoins repérés, qui doit permettre la progression de l'élève en associant les parents à son suivi. Il prend place dans un ensemble de moyens que l'école met en œuvre pour aider les élèves à surmonter les obstacles propres aux apprentissages. » (République française, 2013)

Tout comme en France, les textes québécois réfèrent à des outils de coordination tels le Plan d'intervention adapté. La principale différence réside dans le fait que ces outils ont en arrière-plan la nécessité clairement affirmée de collaboration. Cette dernière est sans aucun doute l'outil majeur, son omni présence conforte la perspective systémique, déjà relevée, de la prescription. Cette collaboration est déclinée à propos de l'engagement de chacun, du plan d'intervention, de l'action elle-même ou de son évaluation, mais aussi autour de l'évaluation de l'élève et de ses progrès. La collaboration est vraiment présentée comme l'élément central la réforme de l'adaptation scolaire que ce soit pour la conception des

réponses à apporter, la description des démarches à adopter ou des outils à mettre en œuvre.

6.3.4.2 L'adaptation des savoirs vs la généralisation des apprentissages

En France, la question des savoirs, comme outil d'adaptation des enseignements est l'autre dimension majeure permettant de concevoir la prise en compte des élèves à besoins particuliers. Reprenant les éléments du socle commun, il est question d'adaptation des apprentissages, du langage, de la vie en commun, d'éveil esthétique, d'acquisition d'habiletés de conscience du corps dans le but de donner à chacun les mêmes chances. Pour cela, en parallèle, les textes évoquent des aides spécialisées, des aides rééducatives, des enseignements adaptés ou à distance, la différenciation pédagogique ou les nouvelles technologies. Par exemple, dans le cas des élèves handicapés, une « équipe de suivi de la scolarisation » est constituée afin que soit exercé :

une fonction de veille sur le déroulement du parcours scolaire de l'élève handicapé afin de s'assurer :

- que l'élève bénéficie des accompagnements particuliers que sa situation nécessite : accompagnements pédagogiques, éducatifs, thérapeutiques ou rééducatifs, aides techniques et humaines... ;

- que ce parcours scolaire lui permet de réaliser, à son propre rythme si celui-ci est différent des autres élèves, des apprentissages scolaires en référence à des contenus d'enseignement prévus par les programmes en vigueur à l'école, au collège ou au lycée. (Circulaire N°2006-126 du 17-8-2006, dans République française, 2013)

L'Agir ensemble est ici centré sur la construction, au sein des curricula ordinaires, des aménagements à opérer pour la prise en compte des besoins particuliers des élèves. Dans ce contexte, la question des savoirs et de la nécessité de leur adaptation est plus présente dans les textes que l'explicitation de ce que recouvre l'Agir ensemble.

Au Québec, l'adaptation déborde la question du curriculum scolaire. Les savoirs doivent pouvoir être actualisés en milieu non scolaire. L'accent est moins mis sur les compétences et les connaissances à acquérir, que sur la capacité à les transférer ou à les mobiliser en contexte de vie. Ainsi, il est recommandé de travailler sous forme d'études de cas, de projets, de situations intégrées, de simulations, de jeux de rôles, de laboratoires, de portfolios, d'épreuves, de grilles d'observation, de productions diverses ou d'autoévaluation commentée. Il est demandé de faire développer des compétences en matière de communication, de coopération de traitement de l'information, d'aménagement de l'espace de travail afin de diminuer les bruits et les distractions. Le processus d'intégration nécessite d'amener l'élève à besoins particuliers à repérer les méthodes efficaces, à utiliser des didacticiels qui décomposent la tâche, enfin à avoir une rétroaction sur le travail accompli. Il est demandé de mobiliser les autres élèves lors de la reformulation des consignes, ou du soutien à l'élève en difficulté, et de rappeler les règles de communication en situation de

travail collectif afin que l'élève EDHAA prenne pleinement sa place. On mise donc sur des approches pédagogiques qui s'appuient sur du travail collectif.

(...) Lorsqu'il s'agit d'évaluer l'acquisition des compétences, en collaboration avec l'équipe pédagogique, l'enseignante ou l'enseignant retient des moyens qui permettent de mesurer la complexité des performances et de vérifier l'intégration et le transfert des apprentissages - études de cas, projets, situations intégrées, simulations, jeux de rôles, laboratoires, portfolios, etc. Ces moyens comportent une variété d'instruments (épreuves, grilles d'observation ou d'appréciation, productions diverses, autoévaluation commentée, etc.) qui concernent les diverses dimensions de la compétence exprimées dans différents contextes. (...). (MEQ, 2001, unité 12138)

6.3.4.3 Les dispositifs et aménagements de parcours ou l'aménagement systémique

En France, l'Agir ensemble pour l'élève semble se restreindre à deux lieux, ou plutôt à deux types de dispositifs qui cohabitent. D'une part ceux qui pourraient correspondre aux structures « historiques » comme la section d'enseignement général et professionnel adaptée (SEGPA, proche du « cheminement particulier » au Québec), le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED, regroupant à l'école primaire, des psychologues et des enseignants spécialisés), les établissements spécialisés. Et d'autre part, ceux plus contemporains qui ont vocation à fonctionner en dispositifs, permettant de proposer une certaine plasticité aux parcours scolaires, et accompagnant une scolarisation en milieu le plus ordinaire possible. Dans ce cadre on peut citer les dispositifs de soutien assurés par les personnels scolaires, l'unité d'enseignement externalisée qui permet de concevoir un parcours mixte scolaire et spécialisé, ou l'aide mutualisée assurée par un assistant d'éducation. « *Dans le premier degré, de contribuer, avec les personnels qualifiés, à la mise en œuvre des aides spécialisées* » (Ministère de l'éducation nationale, 2010. unité 6102)

Cette cohabitation de dispositifs renforce, là encore, l'impression de superposition de décisions et donne libre cours à une grande variété de réponses aux besoins particuliers des élèves.

Au Québec, on parle davantage de démarches pédagogiques d'adaptations qui préconisent des situations les plus proches possible des situations scolaires ordinaires. Ainsi, compétences et habiletés doivent être développées dans des contextes les plus naturels possible, ce qui peut se déployer dans une double perspective : adapter sans sortir des démarches ordinaires de l'école (pour permettre la scolarité en milieu régulier) et adapter le travail scolaire en s'appuyant sur des situations « signifiantes », de la vie quotidienne, concrète, etc. Une des caractéristiques spécifiques aux textes québécois est de penser les moyens permettant engagement et collaboration en fonction d'un spectre d'outils dépassant largement les structures d'intervention directe auprès des élèves. Ces outils vont de l'information et la sensibilisation des acteurs jusqu'au niveau de la recherche pour accompagner l'action. L'information concerne le milieu scolaire, en particulier à propos des

difficultés que peut rencontrer l'élève et des services qui peuvent lui être offerts, mais elle concerne aussi la connaissance réciproque des partenaires et de la communauté. Cette information vise les personnels en poste ou en formation à l'université. Les textes décrivent la nécessité de formation à la prise en compte des besoins particuliers des élèves, mais aussi de formation initiale et continue à l'évaluation et à la collaboration. Cette formation se veut inscrite dans la réalité des pratiques autour, par exemple, de l'élaboration d'un plan d'intervention ou de l'évaluation, mais aussi ancrée dans le processus collaboratif. Pour approfondir cette démarche de formation, d'évolution des pratiques et répondre à l'invitation à la créativité des personnels, il est recommandé aux équipes d'engager des démarches de recherche-action, recherche-intervention ou de recherche collaborative.

(...) Ce plan d'intervention, établi par la direction de l'école avec l'aide des parents, du personnel touché et de l'élève lui-même, s'il en est capable, doit favoriser la coordination des interventions à effectuer et des services à donner. Les services éducatifs adaptés doivent être organisés dans le milieu le plus naturel pour eux. La norme générale est l'intégration des élèves dans une classe ou un groupe ordinaires en raison des avantages que cela procure habituellement. (MEQ, 1999, unité 136)

6.3.4.4 Les outils juridiques et de gouvernance

En France, les organes de gouvernance sont essentiellement les conseils : d'école, d'établissement ou d'élèves et sont donc sous la responsabilité des chefs d'établissement et des corps d'inspection. Les accords entre établissements, en particulier concernant la mise en place des unités d'enseignement, font l'objet de conventions-cadres, de même que l'aménagement de certains lycées spécialisés se fait sous l'autorité d'arrêtés ministériels. Au Québec, on retrouve comme dans les textes français les outils de gouvernance (conseil et projet d'établissement par exemple), mais de manière très anecdotique au regard de l'accent qui est mis sur la collaboration.

La comparaison fait ressortir que les textes français sont clairement sur le cadrage réglementaire de l'action de prise en compte des élèves à besoins particuliers, alors que les textes québécois sont plus sur la description de cette action et de sa dynamique dont le salut passe par la collaboration. Sans doute peut-on voir là conséquence de la présence d'une politique, de l'adaptation scolaire, au sens d'un texte de cadrage, de l'adaptation scolaire et de programmes d'enseignement au Québec

6.4 Discussion

6.4.1 Un agir commun peu explicité.

Le premier constat nous amène à pointer que la question de l'Agir ensemble, ne constitue qu'une très faible part des écrits réglementaires. Cette dernière a toutefois une occurrence plus élevée que celle observée dans les lois (Bélanger et al., 2013) en plus d'être davantage associée à l'action auprès des élèves à besoins particuliers. Ainsi, la question de l'Agir

ensemble, largement jugée comme prioritaire au niveau politique, ne se traduit toutefois que par peu d'écrits de cadrages. Pour autant, les textes québécois vont plus loin que les textes français dans la description des mises en œuvre possibles du partenariat en envisageant la prise en compte des besoins des élèves de manière élargie intégrant les réalités proximales (la communauté scolaire) et distales (insertion professionnelle et sociale de l'élève intégrant la prévention de conduite à risque). Ce point et la configuration systémique de l'aide nous semblent importants pour envisager un réel partage entre les acteurs. En France, la prescription n'investit pas ou peu le champ des pratiques, elle se contente de poser une orientation et une nécessité.

On peut, par ailleurs s'interroger sur l'absence de textes communs aux différentes tutelles dont relèvent les acteurs du partenariat et l'absence de partage d'orientation prescriptive entre institutions. Côté Français, à part le décret du 2 avril 2009 (et la circulaire publiée le même jour) qui posent les bases de l'action commune entre les acteurs de l'école, du soin, de l'éducation et de l'accompagnement, il n'y a pas de prescription commune, chaque ministère déployant une politique propre. Au Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et celui de la Santé et des Services sociaux ont adopté une entente de complémentarité en 2003 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport, 2003) qui est, à nos yeux, un exemple de ce qui devrait cadrer l'Agir ensemble dans les politiques publiques. Cette entente vise à soutenir le développement entre les réseaux de l'éducation et de la santé par une vision commune et globale des besoins et du partage de responsabilités dans une perspective de continuité et de coordination des interventions. Une évaluation de cette entente est pourtant venue confirmer la faible pénétration de cette dernière dans les milieux (Tétreault et al., 2010).

6.4.2 De prime abord des proximités entre les deux prescriptions

Les deux prescriptions font apparaître une centration des acteurs de l'école inclusive sur les dispositifs ordinaires et les dispositifs spécialisés dans le handicap et la grande difficulté. Cette centration sur un public particulier (EHDA) positionne de fait l'école inclusive comme une initiative limitée à ces publics. Pourtant, l'école inclusive est maintenant largement positionnée par les instances internationales (UNESCO 2009) comme dans beaucoup de travaux de recherche (Potvin, 2014) comme une initiative globale, au service de la réussite de tous les élèves, prenant en compte des facteurs de risques liés à une déficience, mais aussi à la culture ou la situation sociale.

De part et d'autre de l'Atlantique la prescription partage le fait de centrer la réponse aux besoins particuliers de l'élève sur la communauté éducative. Le périmètre de cette communauté en France est ramené aux murs de l'École, là où au Québec il ne semble pas y avoir de clôture précise. Il s'agit plutôt d'un travail en réseaux avec, par exemple, les instances préventives du champ social, la responsabilité de la communauté scolaire étant alors de leur assurer la meilleure intégration possible dans le champ scolaire. De fait, la responsabilité de l'aide est copartagée par différents acteurs au Québec y compris avec les familles, là où en France la responsabilité est réduite à la communauté scolaire.

La cible de la politique mise en relief dans la prescription, reste bien l'élève, mais les textes québécois déclinent une diversification d'adressage liée à leur perspective systémique qui amènent à des partages au moins d'information, mais la prescription de formation pour mieux connaître les différents acteurs et leurs compétences laissent à penser à des partages et des co-constructions de savoirs professionnels.

Dans les deux cas, nous pouvons relever une relative absence de partage de savoirs sur et pour les élèves à besoins particuliers. Les échanges entre professionnels ont trait aux outils de coordination des services comme dans la conception des différents plans autour de l'élève. Au-delà, seuls les textes québécois, par le partage de temps de formation, peuvent laisser supposer à un partage de savoirs sur et pour l'élève. L'organisation d'analyses de cas conjointes (en situation de simulation) laisse, par ailleurs, entrevoir une possible construction d'une culture commune relative aux besoins particuliers des élèves.

6.4.3 Mais aussi des points de divergence

La divergence majeure entre les textes reste les axes de la dynamique prescriptive, verticale descendante pour la France qui a, à nos yeux, pour conséquence de faire porter plus fortement la responsabilité de la réponse aux besoins particuliers de l'élève à l'équipe enseignante. Ce point est renforcé par le fait que les outils proposés portent essentiellement sur la question des savoirs à enseigner et de leur adaptation. La situation française de cohabitation de dispositifs dans des logiques d'ordre tubulaire ne peut que laisser envisager au mieux des partages de simples informations, mais le plus souvent chaque acteur reste dans la spécificité de son domaine en le faisant exister en parallèle des autres. Au Québec la dynamique prescriptive est plus horizontale d'une part par l'engagement explicite du ministère dans l'Agir commun et d'autre part par la configuration systémique de la réponse aux besoins de l'élève.

Ainsi le travail d'adaptation reste inscrit dans les logiques collectives de coresponsabilité scolaire au Québec et d'adaptation des savoirs ou des accès au savoir en France. Ce point fait peser de manière implicite la responsabilité de l'adaptation sur les enseignants (qu'ils soient ordinaires ou spécialisés) et non sur le système. Au Québec, le fondement du travail d'adaptation est l'engagement de chacun dans le dispositif collectif, ce qui renvoie à la question du partage de responsabilité. De nombreux travaux scientifiques pointent que les principaux leviers de l'école inclusive sont organisationnels (voir Clark, Dyson, Millward et Robson, 1999, pour une analyse). Ils devraient donc engager l'ensemble des acteurs pour favoriser une réorganisation du travail scolaire et les liens qui peuvent se développer avec les logiques du champ social (prévention, insertion professionnelle, accès à la culture, etc.)

On peut donc conclure cette discussion sur le fait qu'en France du point de vue de la prescription et de la politique publique d'aide aux élèves à besoins particuliers, il est peu question d'Agir ensemble et de partage de savoirs, mais plutôt supposer de partage d'informations, le plus souvent liées à des commodités du quotidien, alors qu'au Québec la prescription laisse entrevoir un partage possible de savoirs professionnels au travers des situations de recherche collaboratives par exemple, mais aussi d'un partage de préoccupations relatives à la qualité du climat scolaire

6.5 Conclusion

Le travail a montré combien l'Agir commun est peu explicité dans la prescription que ce soit en France ou au Québec, ce qui peut constituer un obstacle à sa mise en œuvre. La mise en dialogue des prescriptions montre deux formes différentes de prise en charge des besoins particuliers des élèves : l'une tournée vers les savoirs, leur adaptation par des continuités pédagogiques, l'autre vers une adaptation socio-organisationnelle fonctionnant de manière systémique. Cela a pour effet de faire porter la responsabilité de cette prise en charge sur des acteurs scolaires considérés individuellement en France, et sur la communauté éducative au Québec. Nous relevons par ailleurs une accumulation d'outils et de dispositifs pour le cas français et une perspective plus systémique au Québec.

Rappelons que notre étude a au moins une limite qui peut contribuer aux différences observées, soit la nature des textes sélectionnés. En effet, les corpus de textes français et québécois ne sont pas exactement de même nature. Les textes québécois, contrairement aux textes français, comportent une réelle politique de l'adaptation scolaire ciblant spécifiquement l'action gouvernementale auprès des élèves à besoins particuliers. De plus, on y retrouve également des programmes d'enseignement tant pour le secteur régulier que pour des élèves à besoins particuliers. Il faut aussi rappeler que depuis la réalisation des analyses de la présente étude, d'autres textes officiels ont été publiés par les deux états et que ces derniers prennent en compte certaines des lacunes identifiées par nos analyses.

Malgré ces limites, et considérant, tel que mentionné en introduction, que la prescription que nous venons d'étudier n'est qu'un des déterminants de la pratique et qu'elle ne permet pas d'inférer de l'activité réelle, les résultats nous amènent cependant à poser des hypothèses relatives aux pratiques réelles de partage. En ce sens, il est important que ce travail ait des suites, notamment par des études qui auraient pour objet l'observation et la description des pratiques effectives afin de vérifier si les types d'écart relevés dans la prescription sont traduits effectivement dans l'action.

6.6 Références

- Amigues, R., Félix, C., et Saujat, F. (2008). Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 19, 27-39.
- Ashby, C., Burns, J., et Royle, J. (2014). ALL Kids Can Be Readers: The Marriage of Reading First and Inclusive Education. *Theory Into Practice*, 53(2), 98-105.
- Bélanger, J., Thomazet, S. et Mérini, C. (2013). L'agir ensemble en éducation : état des lieux dans les lois françaises et québécoises. *Éducation et Formation* e-300-05. 39-51. <http://ute3.umh.ac.be/revues/>.
- Bentley-Williams, R., et Morgan, J. (2013). Inclusive education: pre-service teachers' reflexive learning on diversity and their challenging role. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(2), 173-185.

- Chatelanat, G. et Pelgrims, G. (2003) (Eds.), *Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*. Bruxelles: De Boeck.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., et Robson, S. (1999). Theories of inclusion. Theories of schools: deconstructing and reconstructing the "inclusive school". *British Educational Research Journal*, 25(2), 157-178.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Puf.
- Communauté Européenne. (1996). *Charte de Luxembourg*. Bruxelles: CEE.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Édition du Seuil.
- Day, T., et Prunty, A. (2015). Responding to the challenges of inclusion in Irish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 237-252.
- DeMatthews, D., et Mawhinney, H. (2014). Social Justice Leadership and Inclusion Exploring Challenges in an Urban District Struggling to Address Inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 844-881.
- Deslandes, R. (2004) Designing and implementing school, family, and community collaboration programs in Québec Canada. *The school Community Journal*, 16(1), 81-106.
- Deslandes, R. (2010). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, (2^e éd., p. 329-350). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Engelbrecht, P., Swart, E. et Eloff, I. (2001) Stress and coping skills of teachers with a learner with Down's syndrome in inclusive classrooms. *South African Journal of Education*, 21(4), 256–260.
- Gardiès, C. (2012) *Dispositifs info-communicationnels de médiation des savoirs : cadre d'analyse pour l'information documentation*. (2012) (Habilitation à diriger les recherches). Repéré à <http://oatao.univ-toulouse.fr/9862>.
- Goigoux, R. (2007). un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et didactique*, 1(3), 47-70.
- Gouvernement du Québec(2013a, 1er juin). *Loi sur l'instruction publique du Québec*. Repéré à : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/l_13_3/l13_3.html.
- Gouvernement du Québec (2013b, 1er juin). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Repéré à : <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cr/l-13.3,%20r.%208>.
- Gouvernement du Québec (2013c, 1er juin). *Règlement concernant les dérogations à la liste des matières du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement*

primaire et de l'enseignement secondaire. Repéré à :
<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/l-13.3,%20r.%205>.

Gouvernement du Québec (2013d, 1^{er} juin). *Règlement d'application de la loi sur l'enseignement privé.* Repéré à : <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/E-9.1,%20r.%201>.

Hemmingsson, H., Gustavsson, A. et Townsend, H. (2007). Students with disabilities participating in mainstream schools: policies that promote and limit teacher and therapist cooperation. *Disability and Society*, 2(4), 383-398.

Katz, J., et Sugden, R. (2013). The Three-Block Model of Universal Design for Learning Implementation in a High School. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 141, 1-28.

Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : Guide à l'intention des leader scolaire.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Marcel, J. F., Dupriez, V., Perisset-Bagnoud, D., et Tardif, M. (Eds.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes.* Bruxelles : De Boeck.

McMaster, C. (2013). Building Inclusion from the Ground up: A Review of Whole School Re-Culturing Programmes for Sustaining Inclusive Change. *International Journal of Whole Schooling*, 9(2), 1-24.

Mérini, C. (2007) Les dynamiques collectives dans le travail enseignant : du mythe à l'analyse d'une réalité. Dans J-F Marcel, V. Dupriez, D. Bérisset-Pagnoud, et C. Lessard (Éds) *Coordonner, Collaborer, Coopérer* (35-47). Paris : De Boeck supérieur.

Ministère de l'éducation du Québec (1996). *Programmes d'études adaptés : enseignement primaire.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Prendre le virage du succès.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences.* Québec : Gouvernement du Québec.

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 :
http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/2Resesai1ObjectifProtocoleEntente_f.pdf

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, éducation primaire.* Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie (1997). *Arrêté du 25 avril 1997 relatif à l'organisation de l'examen pour l'obtention du certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires*. Journal officiel n°101 du 30 avril 1997 page 6526.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2006). *Circulaire n° 2006-126 du 16-8-2006, Mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation*. Bulletin officiel numéro 32 du 7 septembre 2006.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2006). *Décret n° 2006-830 du 11-7-2006, socle commun de connaissances et de compétences*. Journal officiel du 12-7-2006.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2006). *Circulaire n° 2006-138 du 25-8-2006, Mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège*. Bulletin officiel numéro 31 du 31 août 2006.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2009). *Arrêté du 2 avril 2009, Création et organisation d'unités d'enseignement dans les établissements et services médico-sociaux ou de santé*. Journal officiel du 8 avril 2009.
- Ministère de l'éducation nationale (2010). *Arrêté du 12 mai 2010 fixant les modalités d'évaluation et de titularisation des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré stagiaires*. Journal officiel n°0164 du 18 juillet 2010.
- OCDE. (2000). *Besoins éducatifs particuliers Statistiques et indicateurs*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris : OCDE.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et Sociétés*, 1(33), 185-202. doi: 10.3917/es.033.0185.
- Rayndak, D., Lehr, D., Ward, T. et DeBevoise, H. (2014). Collaboration and teaming in effective inclusive school. Dans J. McLeskey, R. Spooner, N. Waldron (Éds.) *Handbook of Effective Inclusive Schools : Research and Practice* (p. 395-409). Hoboken : Routledge.
- République Française (2013, 1^{er} juin). *Code de l'éducation. Partie législative*. [en ligne] Repéré à : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>).
- Richard-Roussel, E. (2011). Partenariat Enseignant Spécialisé – Enseignant de la Classe : un dispositif au service de nouveaux savoirs, *Travail et formation en éducation*, 8. Repéré à : <http://tfe.revues.org/1583>.
- Sanders M.G., et Harvey A. (2002). Beyond the school walls: a case of principal leadership for school-community collaboration, *Teachers college record*, 104, 1345-1368.
- Souplet, C. et Favier, C. (2014). Étude d'organiseurs de l'activité enseignante pour une pratique de co-enseignement à visée inclusive. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 47(2), 11-30.

- Srivastava, M., de Boer, A., et Pijl, S. J. (2015). Inclusive education in developing countries: a closer look at its implementation in the last 10 years. *Educational Review*, 67(2), 179-195.
- Tétreault, S., Beaupré, P., Carrière, M., Freeman, A. et 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. Québec : Université Laval.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et analyse*. Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO. (2000). *L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs. Cadre d'action de Dakar*. Repéré à : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>
- UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris: UNESCO Repéré à : <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849f.pdf>.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Introduction: A social theory of learning*. New York, États-Unis: Cambridge University Press.

Annexe 1 : Documents ayant été utilisés pour les analyses

<i>Document</i>	<i>Type de document</i>	<i>Nombre de segments retenus</i>	<i>Nombre de segments total</i>
France			
Textes réglementaires du code de l'éducation (à jour au premier janvier 2013)	Règlement	23	2681
Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier (2010)	Socle	4	221
Préparer le CAPSAIS : Les référentiels de compétences (1997)	Socle	5	346
Le socle commun des connaissances et des compétences (2006)	Socle	0	431
Québec			
Une école adaptée à tous ses enfants : Politique d'adaptation scolaire (1999)	Politique	31	206
Programme de formation de l'école québécoise : enseignement préscolaire et primaire (2006)	Programme	3	3681
Programme d'études adaptés : Enseignement primaire (1996)	Programme	1	1117
La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles (2001)	Socle	15	974
Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (à jour au 1er juin 2013)	Règlement	1	573
Règlement concernant les dérogations à la liste des matières du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (à jour au 1er juin 2013)	Règlement	0	45
Règlement d'application de la Loi sur l'enseignement privé (à jour au 1er juin 2013)	Règlement	0	98
Total		83	10373