



HAL
open science

Un dispositif inclusif ne provoque-t-il pas une marginalisation des élèves?

Marie Toullec-Théry, Nancy Granger

► To cite this version:

Marie Toullec-Théry, Nancy Granger. Un dispositif inclusif ne provoque-t-il pas une marginalisation des élèves?. L'inclusion scolaire: quelles avancées en terrain de recherche miné?, ACFAS, May 2023, Montréal, Canada. hal-04196047

HAL Id: hal-04196047

<https://hal.science/hal-04196047v1>

Submitted on 5 Sep 2023

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.



UN DISPOSITIF INCLUSIF NE PROVOQUE-T-IL PAS UNE MARGINALISATION DES ÉLÈVES ?

*Marie Toullec, Nantes, MCF HDR, Université et Inspé (France), CREN UR 2631
marie.toullec@univ-nantes.fr*

*Nancy Granger, Université de Sherbrooke, Canada (QC), Faculté d'éducation
nancy.granger@usherbrooke.ca*

Qu'est-ce qu'un dispositif?

- Le dispositif permet de se saisir de **certains problèmes** qui sont particuliers et auxquels l'institution n'était pas forcément préparée, ou en tout cas qu'elle n'était pas conçue pour les prendre en charge, **dans l'ordinaire de son fonctionnement** (Glasman, 2017, p.12).
- Le dispositif se justifie par l'idée qu'il faut **agir sur des difficultés** insolubles sans celui-ci (Barrère, 2017).

J'appelle dispositif tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants (Agamben, 2006, p.31).

- C'est une praxis puisqu'il englobe les lieux, les méthodes et l'ensemble fonctionnel des acteurs et des moyens mobilisés en vue d'un objectif (Albero, 2010).
- Le dispositif assure une fonction stratégique concrète résultant du croisement des relations de pouvoir et de savoir qui en fait un instrument politique (Foucault, 1977; Agamben, 2006).

Un dispositif, un « allant de soi »?

On se donne un lieu, des contenus, et autour de cela, on construit une doctrine plus ou moins élaborée en s'appuyant peu ou prou sur des travaux de recherche
(Glasman, 2017, p.11).

- Les dispositifs sont censés «*faire faire*» en dehors de toute adhésion, puisqu'il suffit que les acteurs plient leurs conduites à des chemins techniquement ou organisationnellement tracés pour que l'action et la coordination aient lieu (Barrère, 2013, p.95).

Largement utilisé dans le milieu de l'éducation scolaire, en particulier pour la scolarisation des élèves dits « à besoins éducatifs particuliers ».

Ecole inclusive = multiplication de dispositifs
souvent volatils

Empêchent la subjectivation
Sont individualisants

« Structurellement nombreux, multiples, voire éclatés, les dispositifs sont décrits comme un "feuilletage illisible" (Kambouchner et al., 2010)

En France

- RASED
- PDMQDC
- AP/APC
- ULIS
- Classes relais
- UPE2A
- Raccrochage
- Enseignant-ressource
- PPS/PAP/ PPRE

(...)

Au Québec

- Orthopédagogie
- Aide à la classe
- Dispositifs spécialisés
- Orthophonie
- Ergothérapie
- Enseignant-ressource
- Plans individualisés

(...)

Vers la construction du problème

- Dans un très grand nombre de dispositifs où il s'agit d'aider les élèves, on note :
 - *un diagnostic et une catégorisation de certains individus qui présentent des difficultés sur un modèle de médicalisation ;*
 - *des aides pensées a posteriori pour remédier à la difficulté et non pas le développement d'une aide par anticipation* (Toullec-Théry et Marlot, 2013) ;
 - *Des aides en groupes réduits d'élèves* (Toullec-Théry et Marlot, 2013).
- Plus les élèves montrent des difficultés à l'école, plus les aides sont dissociées du système didactique central, la classe (Toullec-Théry, 2017).
- Dispositifs et risques d'externalisation de l'aide

Logiques de l'école inclusive

- Une logique nouvelle qui infléchit les deux dimensions habituelles
 - 1) *de l'externalisation soit de l'aide hors de la classe;*
 - 2) *du repérage quasi systématique individuel d'élèves en difficulté.*
- Vers une logique qui envisage des solutions **dans la classe** pour aider l'ensemble des élèves avec une mise en accessibilité des situations d'enseignement-apprentissage collectives.

Vers une question problématisée

Si une logique d'internalisation des aides apparaît dans les textes prescriptifs sur l'école inclusive, en quoi les professionnels s'en saisissent-ils?

Hypothèse 1: L'enseignant supplémentaire, le coenseignant, l'enseignant spécialisé, ... deviendrait un « pollinisateur » d'une posture plus inclusive (non catégorisante) (Lussi-Borer, 2015) .

Hypothèse 2: Les pratiques à deux privilégiant un coenseignement contribueraient à une forme scolaire renouvelée (Tremblay, 2015; Granger et Tremblay, 2019; 2020; Tremblay et Toullec-Théry, 2020)

➤ *Etude de deux dispositifs de part et d'autre de l'Atlantique [DAR en France et Orthopédagogue au Québec]*



AU QUÉBEC

Des missions respectives

Orthopédagogue

- Au Québec, l'*orthopédagogue* est qualifié pour intervenir auprès des élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage en lecture, en écriture, en mathématiques et pour enseigner des stratégies d'apprentissage, tout en tenant compte de la collaboration avec des acteurs impliqués, dont le titulaire de la classe et les parents (ADOQ, 2018; Brodeur et al., 2015).
- Ces connaissances lui permettent de planifier et d'actualiser des interventions orthopédagogiques et orthodidactiques conformes au programme de formation et en lien avec les forces de l'élève tout en tenant compte des processus déficitaires (FSE-CSQ, 2013, p. 18).
- Le dépistage, l'identification et l'évaluation des difficultés d'apprentissage dans les domaines de la langue (lecture et écriture) et des mathématiques, la participation à l'élaboration et au suivi du plan d'intervention individualisé, l'intervention orthodidactique, conception de programmes de rééducation, la mise en œuvre d'interventions visant le transfert des apprentissages faits en rééducation dans les activités réalisées en classe (OCPQ, 2014, p. 25-26)

Enseignant-ressource (FES-CSQ, 2020-2023, p.267)

Auprès des élèves en difficulté:

- Offre un accompagnement personnalisé, pour chaque élève qui entre au secondaire avec une année de retard;
- Assume un rôle de suivi scolaire et d'aide auprès d'élèves HDAA
- Assume des tâches d'encadrement auprès de ces élèves et les soutient, d'une part, dans leur démarche en vue de trouver des solutions à leurs problèmes et, d'autre part, dans diverses facettes de leur vie scolaire.

Auprès des enseignantes et enseignants

- Travaille en concertation avec les enseignantes et enseignants responsables des élèves en difficulté qui lui sont adressés en portant une attention particulière aux enseignantes et enseignants en début de carrière.

Auprès des autres intervenantes et intervenants

- Travaille en concertation avec les autres intervenants qui œuvrent auprès des élèves: psychoéducateurs, psychologues, travailleurs sociaux, techniciens en éducation spécialisée, etc.
- Cette fonction est attribuée à un enseignant du secteur régulier à temps plein pour un maximum de 50% de la tâche d'enseignement.

DISPOSITIF DE SOUTIEN AUX ÉLÈVES HDA



Dispositif de soutien aux élèves HDAA (Orthopédagogue / Enseignant-ressource)

Hypothèse 1: L'enseignant supplémentaire deviendrait un « pollinisateur » d'une posture plus inclusive

- Mission floue et interprétation fluctuante
- Tendance plus grande à favoriser la co-intervention externe que le coenseignement

Hypothèse 2: Les pratiques à deux privilégiant un coenseignement contribueraient à une forme scolaire renouvelée (Tremblay, 2015; Granger et Tremblay, 2019; 2020; 2021; 2022; Tremblay et Toullec-Théry, 2020).

- Une multitude d'aides à l'élève qui obscurcit le “qui fait quoi”.
- Des organisations délicates dans les établissements: les enseignants et les professionnels ne trouvent pas de temps en commun.
- Lorsque l'orthopédagogue ou l'ER va en classe, bénéfices perçus, ouverture des possibilités (différenciation pédagogique, centration sur les besoins des élèves)



EN FRANCE

Dispositif d'autorégulation (DAR), instruction ministérielle du 3-9-2021

- Une modalité de scolarisation au plus près de la classe ordinaire proposées à des élèves avec autisme.
- Repose « sur des coopérations étroites entre l'école et le secteur médico-social ».
- Une sensibilisation de l'équipe pluricatégorielle à l'autisme et aux concepts et pratiques de l'autorégulation. Une supervision venant soutenir le développement des pratiques professionnelles, en lien avec l'autorégulation.
- L'approche par l'autorégulation se décline dans différents lieux de l'école :
 - ***Prioritairement dans les classes de l'école;***

Les membres de l'équipe médico-sociale peuvent venir, pour des temps d'observation, en appui auprès de l'enseignant pour la mise en œuvre de l'autorégulation ou, dans certaines activités, selon des **modalités de co-intervention** définies en commun.
 - ***Ponctuellement dans la salle dédiée à l'autorégulation au sein de l'école avec l'enseignant(e) non spécialisé(e), nommé(e) en tant que maître supplémentaire pour permettre le fonctionnement du DAR et qui travaille en étroite coopération avec tous les différents professionnels de l'école.***

Début de journée dans une classe de CE2 (3^e primaire)

Dans la classe de CE2

Dans la salle DAR

PEdar+Educ

PEclasse

PEdar

PEdar.Educ



8h50

9h00

9h15

10h00

10h45

Educ



Renforcement global

Le compte est bon (rituel)

Séance de français

Séance de mathématiques

Une traduction- interprétation de l'instruction ministérielle

- Repose « sur des **coopérations étroites entre l'école et le secteur médico-social** » (plutôt juxtaposées).
- Les membres de l'équipe médico-sociale peuvent venir, pour des temps d'observation, en appui auprès de l'enseignant pour la mise en œuvre de l'autorégulation ou, dans certaines activités, selon des modalités de co-intervention définies en commun (pas en appui à l'enseignant de la classe).
- Ponctuellement dans la salle dédiée à l'autorégulation au sein de l'école avec l'enseignant(e) non spécialisé(e), nommé(e) en tant que maître supplémentaire (pas ponctuellement, mais souvent et pour les apprentissages fondamentaux).

Hypothèse 1: L'enseignant supplémentaire deviendrait un « pollinisateur » d'une posture plus inclusive.

(Lussi-Borer, 2015)

Hypothèse 2: Les pratiques à deux privilégiant un coenseignement contribueraient à une forme scolaire renouvelée.

(Tremblay, 2015; Granger et Tremblay, 2019; 2020; 2021; 2022; Tremblay et Toullec-Théry, 2020)

- Division du travail entre enseignante supplémentaire et enseignante de classe.
- Un duo « solidaire » enseignante supplémentaire et éducatrice spécialisée.

- Conception externalisante de l'aide: dans deux lieux séparés, sans co-préparation des séances.
- Persuadées de faire la même chose dans les deux lieux
- Le « co » concerne l'enseignante DAR et l'éducatrice.

Discussion

En France

- Tensions de rôles liées à l'identité professionnelle : l'enseignante du DAR déplore de ne pas être considérée comme spécialisée.
- L'inspecteur de circonscription pilote du dispositif ne garantit pas l'expression des textes prescriptifs pour une organisation des services capacitante
- Idem pour le médico social et l'association support
- Autorégulation = gestion des comportements ? Quel rôle alors de la supervision?



Au QUÉBEC

- Tensions de rôles entre les différents intervenants scolaires qui interviennent auprès des élèves
- La direction d'établissement a un rôle déterminant vis à vis des dispositifs pour offrir une organisation des services capacitante
- Le leadership de la direction influence la qualité et l'adéquation du soutien offert par les intervenants au regard des besoins des élèves en contexte d'apprentissage
- Organisation des services doit être coordonnée judicieusement
- La compréhension des rôles et fonctions de chacun et leurs mise en œuvre en complémentarité nécessite des temps communs de concertation
- La formation et l'accompagnement des divers intervenants aux principes de l'éducation inclusive est nécessaire

Des manières de penser habituelles qui peinent à changer

Une résistance à penser l'inclusion comme un phénomène collectif et décatégorisant

La plupart des recherches empiriques sur l'inclusion attestent que l'école inclusive produit des résultats favorables

- *Lorsque les recherches comparent les élèves en milieu inclusif à ceux qui restent cloisonnés dans des programmes spécialisés, les résultats montrent des effets majoritairement positifs de l'inclusion sur les résultats scolaires (Oh-Young & Filler, 2015) et les contacts sociaux des élèves (Nakken & Pijl, 2002), sans avoir d'effets négatifs (Wilberger & Palko, 2009).*
- *Les synthèses de recherche attestent aussi que l'éducation inclusive n'entraîne pas de conséquences négatives pour les élèves sans SEN (Kalambouka et al., 2007 ; Szumski et al., 2017).*

OR, ces résultats ne sont pas des allants de soi dans le métier.

- *La probabilité que l'éducation inclusive se concrétise, dépend des systèmes de croyances sous-jacents des enseignants (Lindsay, 2007).*
- *Pour de nombreux enseignants, leurs croyances existantes peuvent entrer en conflit avec la philosophie sous-jacente de l'éducation inclusive (Wilson et al., 2016) et peuvent empêcher la mise en œuvre et l'utilisation durable de la réforme inclusive (Fox et al., 2021; Dignath et al., 2022)*

- Albero, B. (2018). Entre prescription et appropriation : les logiques d'action qui font dispositif. *Dans L'appropriation de la prescription en éducation*, Brossais, E., et Lefeuvre, G., Ed. Octares.
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S. van Ewijk, R. et Kunter, M. (2022). Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: a Meta-analytical Study. *Educational Psychology Review*, 34, 2609–2660.
- Granger, N. et Tremblay, P. (2019). Satisfaction des enseignants-ressources à l'égard des rôles et des fonctions pour soutenir la réussite des élèves à besoins spécifiques. *McGill Journal of education*, 54, 132-150.
- Granger, N. et Tremblay, P. (2020). Le dialogue cogénératif en contexte d'accompagnement au coenseignement en enseignement au secondaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(3), 1-30.
- Granger, N. et Tremblay, P. (2022). Effets du coenseignement sur le développement de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire. *Éducation et socialisation*, 65 [En ligne] <https://journals.openedition.org/edso/20603#quotation>
- Toullec-Théry, M., et Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 182, 41-53.
- Toullec-Théry, M. (2020). Quelles sont les conséquences dans les pratiques d'une planification effectuée par des enseignants lorsqu'ils coenseignent ? Une étude de cas dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes ». In N. Granger, G. Messier et L. Portelance (dir.), *Planifier son enseignement au secondaire* (pp. 127-144). JFD Editions.
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement en primaire : rôles respectifs des enseignants ordinaires et spécialisés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2), 107-119.

Bibliographie