

Nathalie Trépanier

Résumé

Le soutien aux enseignants est une forme d'aide indirecte apportée aux élèves/étudiants en situation de handicap en contexte d'inclusion. Malgré l'existence de modèles de service de ce type depuis plusieurs années au niveau primaire, on ne peut en affirmer autant en ce qui concerne le secondaire et moins encore en ce qui concerne le postsecondaire. De nombreuses similitudes existent pourtant dans le soutien à apporter aux enseignants qui œuvrent auprès de ces jeunes. Notre texte propose d'illustrer ces éléments communs à partir de synthèses et de nos travaux de recherches.

Zusammenfassung

Im Rahmen der integrativen Schulung ist die Unterstützung der Lehrpersonen eine Form von indirekter Hilfestellung für Schülerinnen und Schüler oder Studierende mit einer Beeinträchtigung. Während auf der Primarstufe seit mehreren Jahren derartige integrative Modelle bestehen, ist dies auf der Sekundarstufe und vor allem im nachobligatorischen Bereich nicht gleichermassen der Fall. In Bezug auf die Unterstützung für Lehrpersonen, die mit diesen Jugendlichen arbeiten, bestehen jedoch zahlreiche Ähnlichkeiten. Anhand von Übersichtsarbeiten sowie unserer Forschungsarbeiten sollen diese Gemeinsamkeiten nachfolgend aufgezeigt werden.

Introduction

Au cours de sa vie professionnelle, tout enseignant se retrouve un jour ou l'autre confronté à relever le défi de l'échec d'apprentissage d'un élève/étudiant¹ qui rencontre des difficultés persistantes. C'est pourquoi des modèles de soutien à l'enseignant ont vu le jour dès le début des années 1980 (Paré & Trépanier, 2010; Trépanier, 2005; Trépanier & Paré, 2010). Ainsi, on retrouve deux structures d'offre de services destinés aux élèves en difficulté par un soutien offert directement à l'enseignant: 1) Un soutien offert par un seul

professionnel nommé enseignant-ressource ou orthopédagogue-consultant et 2) un soutien offert par une équipe de professionnels. Dans tous les cas, ces modèles de service fonctionnent en suivant les étapes du processus de résolution de problèmes en collaboration (Paré & Trépanier, *Ibid.*; Trépanier, *Ibid.*; Trépanier & Paré, *Ibid.*). La réussite éducative de l'élève y occupe une place prépondérante, sans quoi l'offre de service aurait une fonction thérapeutique pour l'enseignant comme par exemple dans le type de consultation « mental health » (Paré & Trépanier, *Ibid.*), ce qui n'est pas le cas ici.

En contexte d'inclusion scolaire, il est clair qu'un enseignant ne peut détenir toute l'expertise pour répondre aux besoins individuels de chacun de ses élèves (Lipsky, 1994). Puisque la formation initiale des enseignants disciplinaires laisse peu ou pas de place à l'adaptation de l'enseignement, ce constat se trouve exacerbé dans un cadre d'enseigne-

¹ Selon l'Office québécois de la langue française et dans l'usage de ces termes au Québec, « élève » désigne habituellement l'apprenant fréquentant les classes de niveaux préscolaire, primaire et secondaire, alors que le terme « étudiant » est habituellement destiné à l'apprenant qui fréquente les établissements des niveaux collégial et universitaire. Nous faisons ici le choix d'utiliser le terme « élève » pour l'ensemble des niveaux par souci de simplification.

ment disciplinaire tel qu'on le retrouve au secondaire et au postsecondaire. Dans l'application des modèles de soutien aux enseignants, notre texte propose une comparaison aux niveaux primaire, secondaire et collégial².

Le processus de soutien à l'enseignant

Tel que l'illustre la figure 1, le soutien à l'enseignant mis en œuvre aux niveaux primaire et secondaire dans le cadre d'une de nos études a pris la forme d'équipes. Celles-ci considéraient les premières interventions réalisées auprès de l'élève en difficulté, préalablement à la première rencontre de l'équipe de soutien (Labonté, 2011 ; Labonté & Trépanier, 2010). Ces interventions préalables peuvent avoir été effectuées par un enseignant-ressource ou un orthopédagogue-consultant, une équipe de pairs en-

seignants ou par l'équipe-école³; l'enseignant peut en avoir été le principal maître d'œuvre; d'autres professionnels peuvent également être intervenus auprès de l'élève ciblé. L'appel de l'équipe de soutien était réalisé par la direction d'école auprès de la direction des services éducatifs de la commission scolaire. Celle-ci convoquait alors une équipe de professionnels où se retrouvaient également l'enseignant de l'élève, l'élève lui-même et ses parents, dans l'optique d'établir un plan d'action. Aux niveaux primaire et secondaire, l'orthopédagogue peut occuper le rôle de consultation ou de ressource en amont de la mise en œuvre de l'équipe de soutien, lorsqu'un enseignant se questionne sur certaines de ses interventions auprès d'un élève par exemple. Il peut également intervenir dans la mise en œuvre du soutien de l'équipe dont il fait partie.

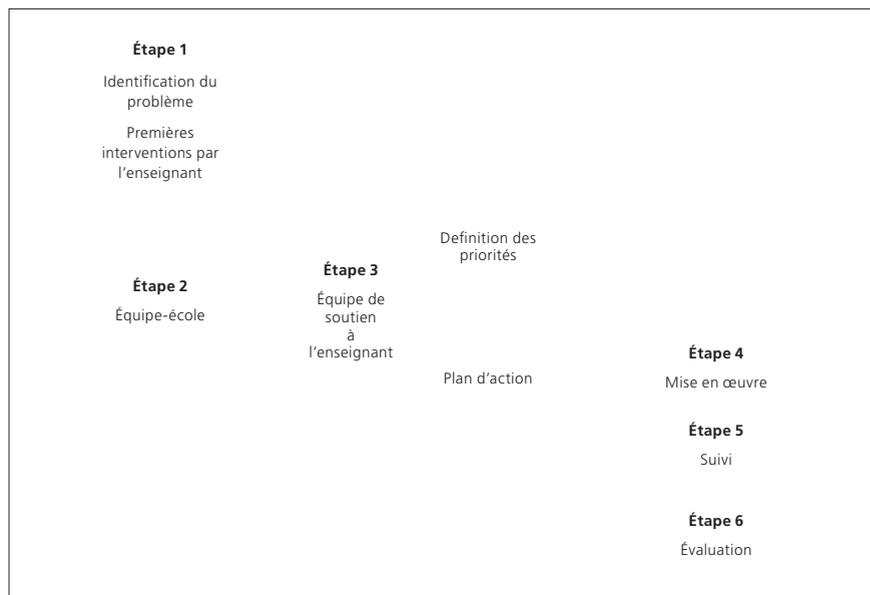


Figure 1 : étapes d'application d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant (Labonté & Trépanier, 2010, p. 199)

² Au Québec, l'éducation de niveau collégial relève d'établissements publics ou privés d'enseignement postsecondaire général ou professionnel. L'acronyme « cégep » (collège d'enseignement général et professionnel) est utilisé pour désigner les établissements publics de niveau préuniversitaire.

³ Comme son nom l'indique, l'équipe-école se compose des enseignants, des professionnels non enseignants ou spécialistes tels l'orthopédagogue, l'orthophoniste, le psychoéducateur ou autre selon les ressources et de la direction d'école.

Dans l'étude que nous menons actuellement au collégial, il semble que le professionnel qui intervient à titre d'enseignant-ressource aurait davantage à être perçu comme un enseignant par les enseignants disciplinaires plutôt que comme un spécialiste. À notre avis, cette situation s'explique par la formation minimale ou absente en pédagogie des enseignants des collèges qui en arrivent à percevoir l'orthopédagogue comme un professionnel intervenant uniquement de façon directe auprès de l'élève en difficulté. Dans les faits, un minimum de formation dans ce domaine permet d'analyser les situations de handicap pédagogiques vécues par un élève et de proposer des adaptations de l'enseignement, en plus d'agir à titre de consultant ou de ressource auprès d'un enseignant – l'orthopédagogue étant une formation spécialisée du domaine de l'éducation. Pour contrer cette perception, nous avons donc privilégié l'utilisation du terme « enseignant-ressource » au niveau collégial pour appuyer les enseignants en demande de soutien, tout en permettant le travail en collaboration entre professionnels dans le cas de certains jeunes. L'enseignant-ressource peut ainsi servir d'agent de liaison entre les différents professionnels qui œuvrent auprès d'un jeune et son enseignant.

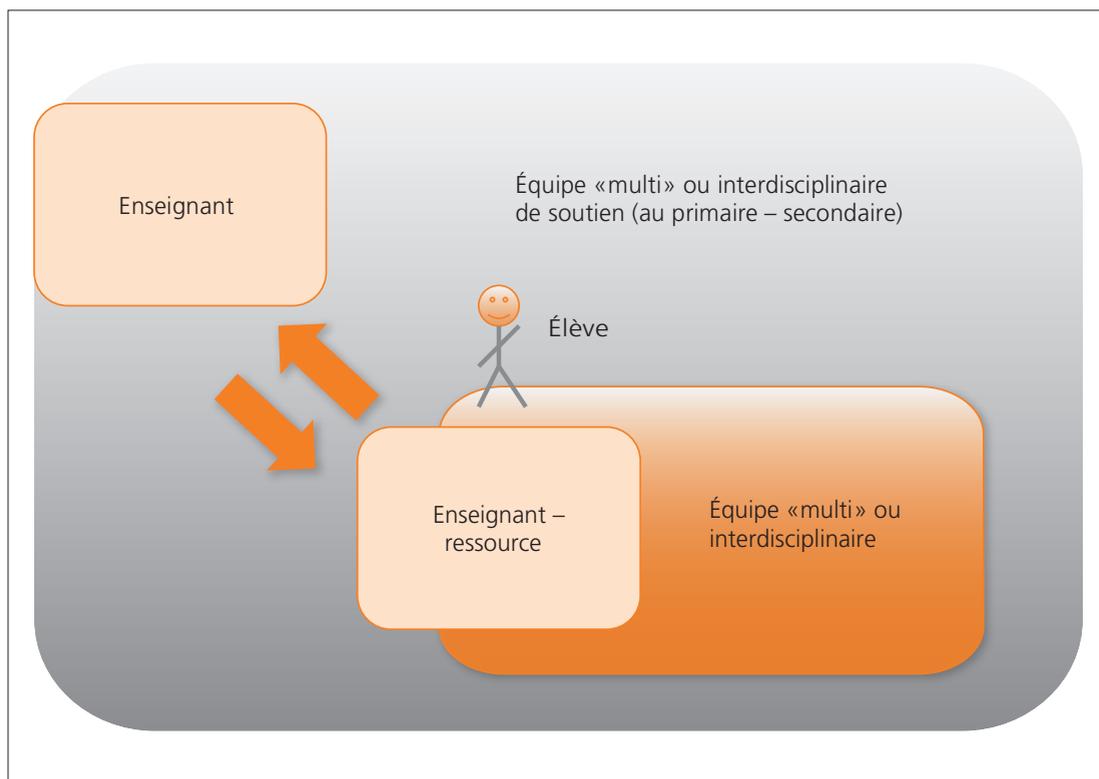
La figure 2 permet de voir comment l'enseignant-ressource peut être sollicité par un enseignant ou agir auprès de ce dernier. Aux niveaux primaire et secondaire, l'enseignant-ressource fait partie de l'équipe de

soutien composée de différents professionnels, de l'enseignant, de l'élève ciblé et de ses parents. Au collégial, l'enseignant-ressource peut certes être sollicité par un enseignant, mais il peut également agir en tant que membre d'une équipe de professionnels en intervenant de façon globale auprès d'un élève ou auprès d'un ou de plusieurs enseignants sur une thématique ou relativement au suivi d'un élève. Au niveau postsecondaire, compte tenu de l'âge de l'élève (plus de 17 ans), la présence des parents n'est pas légalement exigée.

Les demandes de soutien

Dans l'application de notre modèle aux niveaux primaire et secondaire, les demandes de soutien sont initiées par les directions d'école et portent sur des situations problématiques identifiées par un enseignant concernant une difficulté persistante d'un élève. L'enseignant-ressource peut ainsi faire partie de l'équipe mise en place, selon les besoins exprimés et les objectifs du plan d'action établis en collaboration. Outre les interventions individuelles, des interventions en sous-groupes d'enseignants et d'autres professionnels peuvent parfois donner lieu à des périodes ou à des ateliers de formation.

Au collégial, les demandes de soutien sont habituellement initiées par les enseignants auprès de l'enseignant-ressource. Toutefois, de façon générale, les demandes exprimées par les enseignants sont souvent de même essence : elles portent sur la nature d'un handicap, sur des aménagements ou des accommodations à mettre en place, sur le suivi ou sur l'évaluation. Les interventions individuelles consistent en des demandes d'information, de soutien dans les interventions, d'observations en classe ou de rencontre auprès de l'élève ciblé. Dans



certain cas, l’enseignant-ressource dirige l’élève ou l’enseignant vers d’autres professionnels. Les interventions en sous-groupe d’enseignants accompagnés ou non de professionnels consistent également en des formations, des ateliers de sensibilisation et d’échanges. Des rencontres avec les étudiants des groupes-classes ont également eu lieu ayant notamment pour objet les modalités d’organisation de travail en équipe, en prenant soin de ne pas diriger les échanges sur l’élève ou les élèves du groupe en situation de handicap.

Caractéristiques communes des modèles axés sur la consultation

Appliquées à tous les ordres d’enseignement, il semble que les caractéristiques des modèles de service axés sur la consultation sont les mêmes : être centrés sur les situa-

tions problématiques vécues dans le travail des enseignants ; être axés sur la résolution des situations pédagogiques problématiques (et non sur la personne de l’élève ou la personne de l’enseignant) ; servir d’outils pour développer des interventions ; et la participation volontaire des enseignants (Zins & Erchul, 2002). Dans cet ordre d’idées, les modèles axés sur la consultation peuvent à la fois soutenir l’intervention de l’enseignant lorsque des difficultés se présentent chez un élève, mais ils peuvent également permettre des actions préventives (Erchul & Martens, 2012). Ces actions préventives peuvent notamment se traduire par le transfert et la généralisation d’informations nouvelles sur une thématique particulière ou d’interventions réalisées par l’enseignant, dans le cadre de l’application d’un modèle de consultation.

Figure 2 : processus général (comparatif) de mise en œuvre du modèle d’enseignant-ressource (ou d’orthopédagogue-consultant)

À ces éléments s'ajoute ce que nous appelons la collaboration « effective » qui consiste en l'« action de travailler ensemble, dans une optique commune, c'est-à-dire la réussite éducative et le bien-être des jeunes, en partageant les rôles et les responsabilités » (Trépanier & Beauregard, 2013, p. 32). Dans cet ordre d'idées, la collaboration nécessaire pour réaliser effectivement tout modèle de service axé sur la consultation, qu'il soit offert en ressource individuelle ou en équipe, se traduit par ce « processus » (Calfee, Wittwer, & Meredith, 1998) dont les composantes sont en évolution constante et où la mise en œuvre s'effectue de façon continue (Lawson, 2003).

De plus, les conditions minimales de la collaboration en situation de soutien exprimées notamment par Dougherty (2000), Erchuls et Martens (2012) ainsi que Brown, Pryzwansky et Schulte (2006) se retrouvent dans toutes les applications de ces modèles de service, et ce, peu importe l'ordre d'enseignement. La première condition de collaboration en soutien peut sembler d'une évidence manifeste, pourtant elle force ses acteurs à ne pas travailler en solo : être au moins deux personnes et mettre en commun sa compréhension d'une situation donnée (Kochhar-Bryant, 2008) pour agir dans une optique commune. Les objectifs doivent être communs, clairs et partagés et les actions concertées et orientées vers ces buts communs. Le partage du « pouvoir » ou la reconnaissance des rôles et des expertises de chacun devient alors un élément incontournable

de la mise en œuvre de ces modèles de service et, surtout, la volonté de part et d'autre de travailler ensemble : on ne peut forcer la collaboration, chacun doit y trouver ses avantages.

Conclusion : les conditions d'une éducation inclusive à tous les niveaux

Tant au primaire, au secondaire qu'au collégial, nos données de recherche nous amènent à constater que les éléments-clés d'une collaboration en soutien à l'enseignant rejoignent les conditions de l'éducation inclusive que l'on retrouve dans la littérature scientifique. L'éducation inclusive pouvant être définie comme une approche qui permet l'instruction de tous les élèves en milieu régulier (Ainscow, 2007), son application aux niveaux postsecondaires représente une suite logique de celle aux niveaux scolaires qui précèdent. L'éducation inclusive privilégie une approche centrée sur l'analyse de l'ensemble des composantes en interaction des situations pédagogiques pour soutenir l'apprentissage de tous les jeunes, en misant sur leurs forces et en soutenant leurs enseignants. Dans ce contexte, l'analyse et l'ajustement des pratiques des enseignants se traduisent ainsi par des observations, du coaching et un travail en équipe de résolution de problèmes (Friend & Cook, 2003).

De plus, les caractéristiques communes des modèles axés sur la consultation telles que nous les avons abordées précédemment représentent en elles-mêmes des conditions de l'éducation inclusive. Il en va ainsi de la collaboration se traduisant par la concertation et la coopération, d'orienter les interventions sur la réussite de l'élève sans réduire les attentes ou les exigences envers lui. Par ailleurs, certains de ces élé-

ments peuvent se décliner différemment selon l'ordre d'enseignement, compte tenu entre autres de la structure de ces écoles et de leurs personnels.

Dans tous les cas, l'appui des administrateurs (c'est-à-dire les directions d'établissement ou les responsables des services) s'avère une condition essentielle à la réalisation d'une éducation inclusive et à la réussite de la mise en œuvre de modèles de service axés sur la consultation. En outre, la compréhension par les administrateurs de l'importance du soutien pouvant être offert aux enseignants pour favoriser la réussite de tous les élèves permet d'offrir des lieux et des temps de rencontre qui tiennent compte des ressources et répondent à la réalité et aux besoins à la fois des jeunes et des intervenants. Enfin, qu'il s'agisse d'éducation inclusive en général autant que des applications de modèles de service axés sur la consultation, la formation continue des enseignants est également incontournable, qu'elle soit le fruit partiel ou total de la consultation réalisée en équipe ou en ressource individuelle.

Références

- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs* (7)1, 3-7.
- Brown, D., Pryzwansky, W. B., & Schulte, A. C. (2006). *Psychological consultation and collaboration. Introduction to theory and practice* (6th ed.). Boston: Pearson Education Inc.
- Calfee, R., Wittwer, F., & Meredith, M. (1998). *Building a full-service school. A step-by-step guide*. San Francisco: Jossey Bass Inc.
- Dougherty, M. A. (2000). *Psychological Consultation and Collaboration in School and Community Settings* (3rd ed.). Stanford, Wadsworth: Thomson Learning.
- Friend, M. & Cook, L. (2003). *Interactions: collaboration skills for schools professionals* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kochhar-Bryant, C. A. (2008). *Collaboration and system coordination for students with special needs*. Upper Saddle River: Pearson Education Inc.
- Lawson, H. (2003). Pursuing and securing collaboration to improve results. In M. M. Brabeck, M. E. Walsh, & R. Latta (Ed.), *Meeting at the hyphen. School-universities-communities-professions in collaboration for student achievement and well-being* (p. 45-75). Chicago: National Study for the Study of Education.
- Paré, M. & Trépanier, N. S. (2010). La consultation en milieu scolaire : soutenir l'enseignant de la classe ordinaire. In N. S. Trépanier & M. Paré (Ed.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 79-102). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : Une typologie de modèles de service* (2^e éd.). Montréal : Éditions Nouvelles.

Trépanier, N. S. & Beauregard, F. (2013). Pour une école communautaire : des éléments clés pour mieux la comprendre et l'analyser. In N. S. Trépanier (Ed.), *Plaidoyer pour une école communautaire / Making a case for community schools* (p. 5-54). Montréal : Éditions Nouvelles.

Trépanier, N. S. & Paré, M. (2010). Le modèle d'équipe e soutien à l'enseignant et à l'élève. In N. S. Trépanier & M. Paré (Ed) *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 131-160). Québec : Presses de l'Université du Québec

Zins, J. E. & Erchul, W. P. (2002). Best practices in school consultation. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.) *Best practice in school psychology* (4th ed.). (p. 625-643) Bethesda, MD. National Association of School Psychologists.



Ph. D. Nathalie Trépanier
Professeure agrégée
Département de psychopédagogie
et andragogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
CP 6128, Succ. Centre-ville
Montréal (Qc) H3C3J7
n.trepanier@umontreal.ca
www.umontreal.ca

Impressum

Revue suisse de pédagogie spécialisée
4/2014, décembre 2014, 4^e année
ISSN 2235-1205

Editeur

Fondation Centre suisse
 de pédagogie spécialisée (CSPS)
 Maison des cantons
 Speichergasse 6, CH-3000 Berne 7
 Tél. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61
 cps@csps.ch, www.csps.ch

Rédaction et production

redaction@csps.ch
 Responsable : Béatrice Kronenberg,
 Katrin Müller
 Coordination et rédaction : Céline Joss Almassri
 Layout : Monika Feller

Parution

Mars, juin, septembre, décembre

Délai rédactionnel

Pour mars 2015 : 2 décembre 2014
 Pour juin 2015 : 2 mars 2015

Annonces

annonces@csps.ch
 Délai : le 10 du mois précédent la parution
 1/1 page : CHF 660.-
 1/2 page : CHF 440.-
 1/4 page : CHF 220.-
 TVA exclue

Tirage

400 exemplaires

Impression

Ediprim SA, Bienne

Abonnement annuel

Suisse : CHF 35.90 (TVA incluse)
 Etranger : CHF 42.00

Numéro isolé

Suisse : CHF 9.20 (TVA incluse)
 Europe : CHF 9.00 (+ CHF 4.90 port)
 Autres pays : CHF 9.00 (+ CHF 6.30 port)

Reproduction

Reproduction des articles autorisée avec accord préalable de l'éditeur.

Responsabilité

Les textes publiés dans cette revue sont de la responsabilité de leurs auteurs. Ils ne reflètent pas forcément l'avis de la rédaction.

Informations

www.csps.ch/revue
 cps@csps.ch