



LA COMPOSITION DE LA CLASSE ET L'ÉDUCATION INCLUSIVE : RECENSION DES ÉCRITS

Marta Teixeira

Série



Pour toute information et pour découvrir nos publications en libre accès, consultez notre site web :

<http://lel.crires.ulaval.ca>

ISBN : 978-2-921559-51-5

Pour citer cet ouvrage :

Teixera, M. (2019). *La composition de la classe et l'éducation inclusive*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/la-composition-de-la-classe-et-leducation-inclusive>

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Québec : Octobre 2020



Cette création est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](#).



Présentation de la série LEVIERS PRS

Le réseau PÉRISCOPE (Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SCOLarité : Persévérance Et réussite) vise à croiser les perspectives des acteurs de l'éducation, par la recherche et l'intervention, afin de promouvoir une plus grande synergie entre les acteurs autour de la persévérance et la réussite scolaire (PRS). Le réseau poursuit sa série basée sur des savoirs savants et des savoirs d'expérience afin de contribuer à la prise de décision des enseignant-e-s, des administrateur-trice-s de l'éducation, des parents, des étudiant-e-s et des chercheur-e-s qui partagent la même volonté d'améliorer l'expérience de scolarisation des jeunes et, ainsi, de contribuer à leur succès à l'école.

Ce document, intitulé *La composition de la classe et l'éducation inclusive*, est associé à la deuxième université d'été sur les inégalités scolaires tenue au Saguenay à l'été 2018 et qui a réuni des partenaires locaux et internationaux à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Il s'inscrit aussi dans la foulée de la Tournée R_École effectuée par le réseau PÉRISCOPE afin de repérer les préoccupations et besoins des enseignant-e-s en matière de persévérance et de réussite scolaires (PRS). La rencontre qui a eu lieu au Saguenay, et qui réunissait surtout des chercheur-e-s et des membres de la Fédération des syndicats de l'enseignement, a retenu plus spécifiquement la composition de la classe comme objet de préoccupation. Des rencontres tenues dans d'autres régions du Québec ont aussi mis en évidence cette même préoccupation.

La thématique de la deuxième université d'été a permis d'en traiter et ce document en est un premier résultat concret et d'autres suivront. C'est donc dans l'optique de promouvoir une plus grande diffusion et accessibilité aux écrits scientifiques sur la composition de la classe que nous rendons ce document disponible.



La composition de la classe et l'éducation inclusive¹

Marta Teixeira, PhD en Psychopédagogie²

Cette recension sur la composition de la classe et ses effets sur l'exclusion et l'inclusion scolaire se concentre sur les dix dernières années d'études scientifiques par rapport à deux principales préoccupations : sonder les manières dont les écoles primaires et secondaires s'y prennent pour regrouper les élèves au sein d'un groupe-classe et les conséquences d'adopter telle forme de regroupement plutôt que telle autre forme. Pour ce faire, nous avons consulté des banques de données comme ERIC, Education Source EBSCO, SciELO, DOAJ, Google scholar, PsycInfo, Cairn, Érudit, Ariane 2.0, Repère et les éditions Springer. Au départ, nous avons consulté des revues de littérature sur la question de la diversité afin de repérer des mots-clés. Les principaux mots-clés en français étaient : composition du groupe-classe, regroupement homogène des élèves, regroupement hétérogène des élèves, classe ordinaire, diversité culturelle, diversité ethnique, diversité socio-économique, classes spéciales, projets pédagogiques particuliers ou PPP, classe inclusive, point de vue des enseignants, éducation inclusive. Les principaux mots-clés en anglais étaient : *classroom composition, classroom diversity, compositional effects, school mix effect, classroom environment, inclusive elementary classroom, ethnic classroom composition, socioeconomic classroom composition, special educational programs effects, special needs education, marginalisation, teachers perception*. Nous avons commencé à consulter la banque de données SciELO³ en utilisant des termes en portugais comme *inclusão escolar* et *composição de turmas*, mais ensuite nous avons plutôt privilégié les articles en anglais et en français ainsi que ceux qui étaient cités dans d'autres textes scientifiques. Donc, pour vérifier la pertinence scientifique des textes, nous avons surtout considéré les articles publiés dans des revues scientifiques et nous avons consulté *Google Scholar* et *Web of science* afin de vérifier si les articles étaient cités et combien de fois on les citait.

¹ Québec, mars, 2018.

² Pour contacter l'auteure : marta.teixeira@fse.ulaval.ca

³ *Scientific Electronic Library Online* est une bibliothèque électronique recouvrant une sélection de revues scientifiques brésiliennes.



Table des matières

| | |
|---|----|
| Introduction..... | 1 |
| La diversité ethnique, socio-économique et de niveau d'habiletés des élèves..... | 2 |
| Les différentes formes de regroupement homogène des élèves | 4 |
| Les classes spéciales, d'adaptation scolaire ou cheminement particulier..... | 9 |
| Les projets pédagogiques particuliers..... | 14 |
| Le regroupement hétérogène des élèves..... | 16 |
| Facteurs de stress et difficultés rencontrées par les enseignants..... | 18 |
| Le point de vue des enseignantes et enseignants sur l'éducation inclusive..... | 21 |
| Des écoles ayant mis en place l'éducation inclusive | 25 |
| Le regroupement des élèves à l'intérieur de la classe | 27 |
| L'enseignement réciproque..... | 30 |
| L'incompatibilité entre la logique de la compétitivité et l'éducation inclusive | 33 |
| Références bibliographiques | 39 |
| Annexe: Transcription partielle d'une entrevue auprès d'une étudiante ayant fréquenté le Programme d'études internationales (PEI). | 44 |



Introduction

Étant donné que la *composition de la classe* renvoie à l'hétérogénéité et à la diversité des élèves, nous discuterons des principales différences qui sont documentées : ethniques, socio-économiques et de niveau d'habiletés et de maturité (Dubois-Shaik et Dupriez, 2013 ; Gremion, 2013 ; Hornstra et al. 2015 ; CSE, 2017). Les trois grandes parties de cette recension sont les suivantes. Premièrement, nous présentons des études qui se penchent sur les différentes formes de regroupement homogène des élèves tout en discutant des possibles raisons qui justifient ces regroupements (Ready et Wright, 2011 ; Gremion, 2013) et de leurs effets sur le rendement académique et l'exclusion scolaire (Alves et Soares, 2007 ; Fortin et al., 2001 ; Willms, 2010 ; Bosworth, 2014). Ce sera l'occasion d'aborder, par exemple, la question des classes spéciales (Déry, Toupin, Pauzé, et Verlaan, 2005 ; Teixeira, 2017) et des programmes à vocation particulière (Schofield, 2010 ; Willms, 2011 ; Marcotte-Fournier et al., 2016), leurs retombées et leurs limites. Ce sera également l'occasion de commenter le contenu d'une entrevue, réalisée de manière exploratoire et spécialement pour cette recension, afin de connaître le point de vue d'une étudiante ayant fréquenté le programme d'études internationales (PEI). Deuxièmement, nous présentons des études qui se penchent sur le regroupement hétérogène des élèves, ses effets sur le rendement scolaire (McCoy, Quail et Smyth, 2014 ; Fruth et Woods, 2015) et sur l'inclusion scolaire, ainsi que les facteurs de stress et les difficultés rencontrées par les enseignants qui essaient de tenir compte de la diversité des élèves (Fortin et al., 2011 ; Brackenreed, 2008 ; Fortier, 2015 ; Soleas, 2015 ; Gaitas et Martins, 2017). Ce sera aussi l'occasion d'aborder la question des perceptions des enseignants quant à l'éducation inclusive (Hansen, 2012 ; Maria, 2013 ; Gauthier et Poulin, 2006 ; Chiner et Cardona, 2013). Troisièmement, nous discuterons des manières de regrouper les élèves à l'intérieur de la classe dans la tentative de diminuer la ségrégation entre les élèves tout en discutant des différentes manières d'organiser les places des élèves en salle de classe par les enseignants (Baudrit, 2010 ; Gremmen, Segers et Cillessen, 2016 ; Gordon, 2014 ; Slavin, 2014). En ce sens, nous présentons dans cette section quelques études sur l'enseignement réciproque (Bergeron, Vienneau et Rousseau, 2014 ; Palincsar et Brow, 1984 ; Oczkus, 2003 ; Baudrit, 2010). Nous terminerons par une appréciation critique sur les enjeux liés à l'éducation inclusive, telle la remise en question du conformisme à la logique compétitive dans le monde scolaire (Pellaud, 2017, Teixeira, 2017) et la question de la justice et de l'équité scolaire selon le point de vue des élèves (Gorard, 2007).



Première partie

La diversité ethnique, socio-économique et de niveau d'habiletés des élèves

Selon le Ministère de l'Immigration du Canada, au cours des dix dernières années, le Québec a accueilli en moyenne 50.000 personnes immigrantes par année⁴. La ministre Mme Weil a présenté la *Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion* (2015), en disant ce qui suit : « On y propose une vision d'avenir pour le Québec, celle d'une société francophone et inclusive qui vise une plus grande prospérité en s'appuyant sur l'immigration et la pleine participation des personnes immigrantes et des minorités ethnoculturelles ». Dans sa démarche de concertation, à partir des consultations publiques de 2014 et 2015, nous pouvons lire parmi les points soulevés : « les obstacles vécus par les jeunes de minorités ethnoculturelles nés et scolarisés au Québec qui appellent à une intervention ciblée pour contrer la discrimination ». Lorsqu'on parle de composition de la classe dans les écoles québécoises, il est donc important de porter attention à sa mixité ethnoculturelle⁵.

Par ailleurs, les différences ethniques, socio-économiques et de niveau d'habiletés des élèves se chevauchent et sont souvent abordées de manière complémentaire par les études qui abordent la question des discriminations. Par exemple, Dubois-Shaik et Dupriez (2013) et Gremion (2013) soulignent le problème de la surreprésentation des élèves issus de l'immigration dans les classes spéciales⁶ en Suisse. Selon Dubois-Shaik et Dupriez (2013, p. 123), « la catégorisation culturelle étant susceptible d'être associée à l'idée d'un 'handicap'. Ce type de catégorisation aurait, selon certains, favorisé une surreprésentation des élèves issus de la migration dans les classes spéciales ». Les auteurs rappellent que l'enquête du *Programme for International Student Assessment* (PISA) indique clairement que les faibles performances des élèves suisses sont « davantage associées au niveau socio-économique des élèves qu'à leur lieu de naissance ou à la nationalité de leurs parents » (Dubois-

⁴ Pour les statistiques, voir document en ligne : <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/RecueilStatistiques.pdf>

⁵ Le terme mixité ethnoculturelle est utilisé dans le Rapport CSE et CNESCO (2015). L'enjeu de la mixité ethnoculturelle demeure, même avec les initiatives politiques récentes qui insistent sur sa volonté d'une meilleure intégration.

⁶ « Classes qui fournissent des services éducatifs adaptés à un groupe spécifique d'étudiants (problèmes de comportement, difficultés d'apprentissage, etc.), en dehors des classes ordinaires » (Marcotte et al., 2014, p. 263).



Shaik et Dupriez, 2013, p. 125). Par ailleurs, Gremion (2013) soulève le problème de la surreprésentation des élèves de milieux modestes et immigrés dans les classes de l'enseignement spécialisé tout en le reliant à l'injustice derrière le fait que « les parents [étrangers et de milieu social défavorisé] ne connaissent pas suffisamment le système scolaire pour savoir l'utiliser à leur profit » (p. 245). L'auteure souligne que l'on stigmatise les élèves les plus jeunes d'une cohorte en les considérant moins compétents que les élèves les plus vieux de cette même cohorte. Selon elle, on ne devrait pas tenir compte de ce facteur naturel. En réalité, quelques mois de plus font une grande différence dans le développement des jeunes enfants et ceux qui sont nés quelques mois avant sont donc plus matures et plus prêts pour l'école. Toutefois, contrairement aux parents étrangers et de milieu social défavorisé, les parents suisses sont plus instruits sur ce fait et ils connaissent les moyens de contourner les normes d'inscription scolaire (Gremion, 2013).

Les différences de statut socio-économique entre les élèves sont reliées aux inégalités et à la ségrégation scolaires, elles-mêmes souvent associées aux faibles performances des élèves (Schofield, 2010 ; Willms, 2011 ; Alves et Soares, 2007 ; Dubois-Shaik et Dupriez, 2013). Par exemple, Alves et Soares (2007), affirment que les écoles publiques brésiliennes sont souvent surreprésentées par des élèves de statut socio-économique faible, tandis que la majorité des élèves de statut socio-économique plus favorisé est principalement inscrite dans les écoles privées. Ces auteurs ajoutent qu'à partir de leur étude « en général, la différence [de rendement scolaire] entre les classes augmente quand l'école regroupe des élèves par niveau d'habiletés qui, en règle générale, coïncide avec le niveau socio-économique » (p. 40).

En réalité, dans plusieurs pays, les différences socio-économiques et de niveau d'habiletés des élèves sont corrélées et provoquent de la ségrégation. En ce sens, selon Willms (2010), il existe deux types de ségrégation : la ségrégation horizontale et la ségrégation verticale, qui sont reliées, toutes les deux, aux relations entre la composition de l'école et le statut socio-économique des élèves. La ségrégation horizontale réfère à la répartition des élèves entre les écoles selon leur statut socio-économique, soit entre les écoles publiques et privées, tandis que la ségrégation verticale réfère à la sélection des élèves à l'intérieur des écoles par leur niveau d'habiletés (programmes enrichis *versus* classes spéciales). En règle générale, les écoles privées et les projets pédagogiques particuliers dans le secteur public contribuent à ces deux types de ségrégation, car ce sont les familles pouvant



payer les frais de scolarité et de matériel qui peuvent en profiter (Willms, 2010 ; Fortin et al., 2011 ; Marcotte-Fournier et al., 2016).

Les différentes formes de regroupement homogène des élèves

Schofield (2010) a recensé des études internationales portant sur les liens entre le regroupement des élèves par habiletés, la différenciation des programmes et l'écart de réussite des élèves issus de milieux sociaux différents. Bien que des limites méthodologiques dans la majorité des études empêchent d'affirmer tous les résultats avec certitude, on trouve des résultats qui s'alignent pour dire que, dans plusieurs pays développés, les élèves issus de minorités ethniques et de familles ayant un faible statut socio-économique ont tendance à avoir des résultats scolaires plus faibles. Cela voulant dire que le regroupement des élèves par habiletés avec la différenciation du programme est susceptible d'augmenter l'écart de réussite entre ces élèves et leurs pairs qui se trouvent dans des conditions privilégiées en ce qui concerne le statut socio-économique et qui font partie de la majorité ethnique (Schofield, 2010). Ci-dessous, nous montrons une version simplifiée des études internationales analysées par Schofield (2010, p. 1503) sous la forme d'une grille :

| Auteurs et pays | Échantillon | Type d'analyse | Discipline | Résultats | Effets |
|---|--|---|---|--|--|
| De Fraine et al. (2003) Belgique(Flandre) | 2.569 étudiants (12-14 ans) 152 classes dans 55 écoles | Modélisation multiniveau de classe et d'école | Langue | Le rendement moyen élevé de la classe augmente la réussite ; pas d'effet sur les compétences moyennes à l'école | Faible compétence /rendement plus sensible |
| De Jong, Westerhof & Kruiter (2004) Pays-Bas | 56 classes dans 28 écoles (12, 13 ans) | Modélisation de classe à plusieurs niveaux | Mathématiques | Le rendement moyen élevé de la classe augmente le rendement | N/A |
| Duru-Bellat & Mingat (1998) France | 30.000 étudiants (11- 14 ans) dans 212 écoles | Analyse de régression (class regression) | Mathématiques /langue | Le rendement moyen élevé de la classe augmente le rendement | Faible rendement plus sensible |
| Iturre (2005) Argentine | 134.939 étudiants (dernière année du secondaire) | Modélisation linéaire hiérarchique à l'école (School HLM) | Mathématiques | Le pourcentage croissant de redoublants à l'école diminue les résultats | N/A |
| Lauder et al. (1999) Nouvelle Zélande | 23 écoles | Modélisation linéaire hiérarchique à l'école (School | Compétences scolaires, mathématiques, analogies, | Un rendement scolaire moyen élevé augmente le rendement; compétences moyennes | |



| | | | | | |
|---|---|---|------------------------|---|---|
| | | HLM) | vocabulaire, sciences | élevées n'augmentent que les résultats scientifiques | |
| Opdenakker & Van Damme (2001) Belgique(Flandre) | 4.699 étudiants (age 12, 13) dans 276 classes dans 52 écoles | Modélisation scolaire à plusieurs niveaux | Mathématiques | Les compétences scolaires moyennes élevées augmentent la réussite | Compétences élevées, en particulier celles dont le statut socio-économique est faible, sont les plus sensibles |
| Opdenakker & Van Damme, De Fraine, Van Landeghem & Onghena Belgique (Flandre) | 1.936 étudiants (13, 14 ans) dans 131 classes dans 47 écoles | Modélisation multiniveau de classe et d'école | Mathématiques | Compétences de classe moyennes élevées augmentent la réussite; pas d'effet sur les compétences moyennes à l'école | Compétences élevées, en particulier celles dont le statut socio-économique est faible, sont les plus sensibles |
| Willms (1985) Écosse | Sondage auprès des sortants de 15 écoles polyvalentes (16-18 ans) | Analyse de régression (School regression) | Anglais, mathématiques | Les compétences scolaires moyennes élevées augmentent la réussite | Anglais: faible compétence plus sensible; haute compétence ne montre aucun effet Mathématiques: pas d'effets différentiels |
| Zimmer & Toma (2000) U.S., Belgium, Canada, France, Nouvelle Zélande | 16.560 étudiants (13, 14 ans) | Analyse de régressions (Class regression) | Mathématiques | Pas d'incidence sur le pourcentage croissant des pairs les moins performants; le pourcentage croissant d'élèves les plus performants augmente les résultats; augmenter le rendement moyen des pairs de classe augmente le rendement | Faible rendement, plus sensible |

Ces résultats vont dans le même sens : le niveau d'habiletés ou compétences et la performance moyenne des élèves est reliée au progrès scolaire individuel des élèves, ce qu'on appelle l'effet des pairs. Mais selon l'auteure, ce qui ressort également des études internationales quantitatives est qu'il faudrait se pencher davantage sur les multiples variables impliquées dans la question de la composition sociale de la classe afin d'essayer de mieux comprendre les liens entre ces variables et le rendement des élèves.

Au Brésil, Alves et Soares (2007) ont mené une étude longitudinale, quantitative et qualitative portant sur l'effet-école et l'effet des groupes-classes sur la performance scolaire d'élèves du



secondaire. Plus précisément, l'échantillon était composé de 749 élèves en classe de mathématiques et de 740 élèves en classe de portugais inscrits à la première année du secondaire. Les données ont été collectées dans deux moments (passage de deux tests – au début et à la fin de la même année scolaire) dans une même région du sud-est du Brésil, soit la ville de Belo Horizonte. L'analyse des données empiriques (2003 et 2004) a considéré le statut socio-économique des 28 groupes-classes repartis en sept écoles, car on reconnaît de plus en plus que le facteur statut socio-économique a une forte influence sur les inégalités entre les écoles ainsi que sur la reproduction des inégalités sociales (Cohen, 2000, cité par Alves et Soares, 2007). Les écoles publiques participantes desservait des communautés de statut socio-économique relativement homogène, mais 3 écoles sur 7 avaient un statut socio-économique plutôt favorable. En plus de répondre aux tests de lecture/compréhension de texte et de mathématiques, les élèves ont rempli un questionnaire portant sur leurs caractéristiques démographiques, socio-économiques et culturelles, sur leurs habitudes d'étude et sur leur parcours scolaire. Les chercheurs ont interviewé des professionnels de l'école et des parents afin de contextualiser les résultats obtenus à l'aide des instruments quantitatifs. Généralement, les différences entre les groupes-classes peuvent s'expliquer par la taille de la classe, par le contenu ou par des facteurs de composition du groupe comme l'origine sociale et les caractéristiques des enseignants (années d'expérience, formation, etc.). Toutefois, les auteurs soulignent que ce sont les critères⁷ d'organisation des groupes-classe qui expliquent davantage les différences entre ceux-ci (Creemers; Jonag, 2002; Hallinan, 1994; Lamb; Fullanton, 2002, cité par Alves et Soares, 2007).

Selon Alves et Soares (2007), les critères d'organisation des classes adoptés au Portugal coïncideraient avec ceux adoptés au Brésil. Les critères sont : les demandes des parents à l'école (les parents de statut socio-économique plus favorable préférant que leurs enfants soient dans des groupes moins nombreux) ; l'âge des élèves ; la zone géographique d'origine ; en fonction des groupes qui proviennent d'autres écoles ayant de fortes relations et qui ne devraient pas se défaire ; le parcours scolaire des élèves (réussite ou non de l'année scolaire) ; en fonction des groupes sociaux et ethniques.

⁷ Les critères qui sont adoptés par les écoles (direction et corps enseignant) finissent par instaurer une certaine structure sociale dans la salle de classe. Au Brésil, il n'y a pas de règlement fédéral qui orienterait la composition des classes.



Les résultats de l'étude de Alves et Soares (2007) indiquent que l'effet-école provient de la manière d'organiser les classes. En réalité, l'effet-école dépend plutôt du niveau des groupes-classes car selon le profil des classes, il y aurait des différences dans les opportunités d'apprentissage. Lorsque les écoles les organisent par niveau d'habileté, cela influe négativement sur la performance des élèves, tout comme sur le taux de progrès durant l'année scolaire. Les résultats indiquent que, pour la plupart des écoles, les progrès plus faibles sont corrélés à un statut socio-économique plus faible et au retard scolaire des élèves. Les élèves des groupes-classes avec un statut socio-économique plus élevé montrent un meilleur rendement scolaire en mathématiques et surtout en lecture/compréhension de texte dans le deuxième test. Les auteurs concluent que « les critères pour la composition des groupes-classes contribuent pour que les petites différences entre les élèves se transforment en de grandes différences tout en augmentant la ségrégation scolaire »⁸ (Alves et Soares, 2007, p. 25). Cette ségrégation se produit à l'intérieur des écoles. Il s'agit donc d'une hiérarchie entre les groupes-classes ou d'une ségrégation verticale, comme dirait Willms (2010). En ce qui concerne les entrevues avec les professionnels des écoles, il ressort que les enseignants comprennent l'importance de l'hétérogénéité des groupes, mais ils préfèrent des groupes homogènes parce que cette manière d'organiser les groupes les accommode. Par ailleurs, une enseignante de portugais a dit, par exemple, sur l'effet des pairs : « ce sont des groupes homogènes [...] Je trouve ça très compliqué [...] parce qu'en principe, dans les groupes homogènes, on risque d'être conditionné autant que l'élève : on croit que le groupe n'a qu'un faible potentiel, c'est limitatif »⁹ (Alves et Soares, 2007, p. 48).

Dans l'étude d'Alves et Soares (2007), deux écoles publiques sur sept étaient hétérogènes (faibles et forts dans le même groupe). On organisait les groupes-classe de manière plus neutre ou équilibrée, car les élèves étaient regroupés selon leur âge à partir d'un logiciel. Un changement de groupe se produisait seulement si l'élève ou le parent en percevait le besoin, et celui-ci était relié plutôt au bien-être de l'élève. Une de ces deux écoles avait une excellente réputation dans la ville et certains parents utilisaient même une fausse adresse pour obtenir une place pour leur enfant. Les résultats des tests en portugais et en mathématiques pour ces deux écoles indiquent que « surtout pour les élèves,

⁸ Traduction libre.

⁹ Traduction libre.



la formation des classes hétérogènes leur est favorable »¹⁰ (p. 52). Cependant, un enseignant de mathématiques a dit en entrevue que, dans les classes hétérogènes, l'enseignant doit avoir une interaction plus proche et plus humaine avec les élèves et que l'enseignement de la matière se fait plus lentement.

En ce sens, une recension des écrits sur le regroupement homogène ou hétérogène des élèves réalisée par Fortin, Filiault, Plante et Bradley (2011) met de l'avant que « le regroupement homogène conviendrait mieux aux élèves des groupes forts » (p. 3) tandis que ce type de regroupement conviendrait moins aux élèves des groupes dits faibles, car ceux-ci risquent de subir plusieurs effets négatifs (Boaler, William et Brown, 2010 cités par Fortin et al., 2011) comme un enseignement de moins bonne qualité, des préjugés et des attentes moins élevées de la part de leur enseignant et une ambiance moins stimulante. Selon les auteurs, les élèves de regroupement homogène faible sont surtout des garçons, des élèves ayant un statut socio-économique défavorable, des élèves faisant partie d'une minorité ethnique et ayant des besoins éducatifs particuliers. Pour assigner les élèves dans ce type de groupe, on vérifie généralement leurs résultats scolaires, mais il est aussi possible que l'avis de l'enseignant quant au potentiel de l'élève, quant à sa motivation ou son comportement et quant à ses capacités de socialisation contribuent à l'assignation. Les auteurs soulignent que l'on ne doit pas assigner un élève à un groupe faible sur la base de son comportement, car les effets de cette pratique sont délétères (Ireson et al., 2005 cité par Fortin et al., 2016). Ces effets peuvent comprendre un mauvais rendement scolaire, des expériences sociales très négatives à l'école, une plus faible estime de soi, moins d'aspirations scolaires et professionnelles, plus d'absentéisme et un plus grand risque de décrochage. D'ailleurs, les élèves qui sont assignés dans les groupes faibles désirent en général changer de groupe (Hallam et al., 2007, cité par Fortin et al., 2016). En ce sens, Dubois-Shaik et Dupriez (2013) mettent l'accent sur le consensus entre les chercheurs quant aux effets négatifs des classes de niveau :

[...] la très grande majorité des chercheurs suggèrent un rejet des classes de niveau, car elles ne permettent pas d'augmenter le niveau moyen des systèmes éducatifs, elles ont tendance à accroître les écarts de résultats entre élèves et elles contribuent à la création de situations

¹⁰ *Idem.*



difficiles à gérer sur le plan socio pédagogique, une fois que les élèves les plus faibles ont été rassemblés dans la même classe (Dubois-Shaik et Dupriez, 2013, p. 116).

Ainsi, il est important selon Marassi (2010), que le corps enseignant soit conscient que le type d'organisation et de composition des classes peut avoir des conséquences négatives sur l'avenir de leurs élèves.

Les classes spéciales, d'adaptation scolaire ou cheminement particulier

Gremion (2013) et Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan (2005) se sont intéressés aux facteurs déterminants du placement des élèves en classe spéciale.

L'étude de Gremion (2013) avait pour objectif de vérifier le processus d'orientation des élèves en classe spéciale en Suisse pour comprendre les raisons qui amènent les enseignantes de l'éducation infantine à signaler certains élèves. À partir d'une analyse de 370 dossiers (dont 280 formulaires de signalement) pour une période de dix ans, d'une analyse de documents scolaires et d'entretiens avec le personnel scolaire, la chercheuse fait une triangulation des données pour découvrir que la principale raison, et parfois la seule raison présente sur le formulaire pour le signalement de ces élèves en classe spéciale ou d'une demande de leur redoublement, est leur manque de maturité. En cherchant leur date de naissance, Gremion découvre qu'une majorité de ces élèves est née aux « mauvais mois », plus proches de la rentrée scolaire, et étaient donc les plus jeunes de leur cohorte. L'enseignement spécialisé où ces élèves sont placés est nommé en Suisse « les classes D » et est généralement réservé aux élèves en *développement retardé*. Selon Gremion (2013, p. 238) : « l'effet de la date de naissance corrélé à la date d'obligation scolaire peut jouer en faveur ou en défaveur d'un élève en le désignant comme un élève ordinaire ou en *retard de développement* ». En ce sens, l'effet du *mauvais mois* se manifeste par la comparaison des compétences entre des élèves qui ont jusqu'à un an de différence (Gremion, 2013).

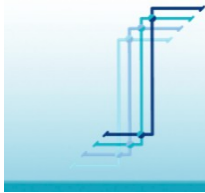
Par ailleurs, Déry et al. (2005) soulignent que le quart des élèves en difficultés de comportement est placé en classe spéciale au Québec, malgré les politiques éducatives inclusives. Les recherches recensées par les auteurs soulèvent trois principales catégories qui pourraient déterminer le placement de certains élèves en classe spéciale, soit la nature et la sévérité des différentes difficultés comportementales (déficit d'attention, hyperactivité, troubles d'opposition ou de conduite, etc.), les difficultés cognitives, scolaires ou sociales (faible Q.I., retard scolaire, problèmes langagiers, etc.) et



les caractéristiques socio démographiques des élèves (âge, sexe, ethnique et SSE). Étant donné qu'il n'y avait pas d'études documentées qui tenaient compte à la fois de la nature des difficultés comportementales, des problèmes cognitifs, scolaires et sociaux et des caractéristiques socio démographiques des élèves tout en ayant comme source d'information les enseignants et les parents, Déry et al. (2005) ont relevé le défi de mener une étude considérant l'ensemble de ces éléments afin d'identifier les caractéristiques des élèves en difficultés de comportement qui sont placés dans une classe spéciale ou dans une classe ordinaire. Ainsi, l'échantillon de l'étude était constitué de 300 élèves du primaire de trois commissions scolaires en Estrie et en Montérégie, inscrits sur la liste des élèves recevant des services en raison de difficultés de comportement. Les élèves avec une déficience intellectuelle ou sensorielle ont été exclus de l'échantillon. Au total, l'étude a recueilli des données sur 218 élèves en classes ordinaires et 82 élèves fréquentant des classes spéciales, à partir des réponses des parents, des enseignants et des élèves. Les enseignants et les parents ont répondu à une entrevue structurée conçue à partir des critères d'évaluation du TDAH et des troubles perturbateurs présents dans le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-III-R et DSM-IV, *American Psychiatric Association*, 1987). Les élèves ont passé un test (Échelle de vocabulaire en images *Peabody*) afin de vérifier leurs habiletés cognitives et les parents ont été invités à répondre à l'Échelle de compétence sociale du *Child Behavior Checklist* pour mesurer la fréquentation des amis et la participation de leurs enfants à des groupes sociaux. Les résultats obtenus renvoient à une remise en question des critères employés pour décider du placement des élèves en classe spéciale, car le nombre de conduites antisociales n'était pas relié au type de placement des élèves à partir des données recueillies auprès des enseignants et des parents, tout comme les diagnostics de TDAH à partir des réponses des parents. Selon les auteurs :

[...] le placement en classe spéciale n'est pas associé au fait que les élèves présentent des difficultés suffisamment sévères pour rencontrer les critères diagnostiques d'un trouble de l'opposition des conduites, selon les données rapportées par les parents et par les enseignants [...] les difficultés de comportement des élèves scolarisés en classe spéciale ne sont pas plus sévères que celles des élèves intégrés en classe ordinaire. Ce qui suggère que ces difficultés ne constituent pas des caractéristiques déterminantes de leur placement en classe spéciale (Déry et al., 2005, p. 14-15).

Par ailleurs, Déry et al. (2005) soulignent que le retard scolaire était un prédicteur pour l'orientation des élèves ayant des problèmes de comportement dans une classe spéciale, car



contrairement aux élèves des classes ordinaires, plus de la moitié des élèves en classe spéciale présentaient un an ou plus de retard. De plus, il serait difficile pour un élève de sortir du cercle vicieux qui se produit lorsqu'il fréquente une classe spéciale, car il accumule du retard et ne perd généralement pas son statut d'élève ayant des problèmes de comportement, et risque ainsi d'être à nouveau placé en classe spéciale l'année suivante (Toupin, Dubuc et Audette, 1997, cité par Déry et al., 2005). Bref, les résultats indiquent que les caractéristiques personnelles, comportementales et socio démographiques des élèves n'étaient pas associées à leur placement. Les auteurs recommandent que les caractéristiques et les besoins psychoéducatifs et socio cognitifs des élèves soient évalués de manière plus précise et appropriée afin de les orienter dans un type de classe qui leur convient.

Les résultats de Déry et al. (2005) semblent concorder avec les critères de retard scolaire pour le placement des élèves en classe spéciale présentés dans le document *Les chemins de la persévérance*¹¹ de la Commission scolaire de la Capitale (Québec). Le document présenté sous forme de schéma présente trois catégories d'élèves 1) élève ayant 12 ans et se situant entre la 1^e et la 4^e année (retard de deux ans et plus); 2) élève ayant 12 ans et possédant les acquis de 6^e année (aucun retard scolaire) et 3) élève ayant 12 ans et se situant en 5^e ou 6^e année (retard de moins de deux ans). Sur le schéma, l'élève ayant un an de retard à l'âge de 12 ans peut s'inscrire en première secondaire de niveau régulier avec des mesures de soutien, puis l'année suivante, s'inscrire en deuxième secondaire de niveau régulier avec ou sans mesures de soutien, ensuite en troisième secondaire de niveau régulier et ainsi de suite jusqu'à l'obtention du DES. Par contre, l'élève présentant deux ans de retard ne peut pas s'inscrire au secondaire de niveau régulier ; il est orienté vers le « cheminement particulier de formation continue ou PRIMAIRE », programme dans lequel il sera orienté vers une formation préparatoire au travail (FPT). Il pourra aussi par la suite suivre une formation d'un métier semi-spécialisé (FMS) d'une durée d'un an ou deux. Dans ces types de regroupement/formation, les élèves ne reçoivent pas les contenus de formation du secondaire, mais le programme comprend des stages. Si l'élève souhaite emprunter une voie vers l'obtention du DES, il doit s'inscrire à la Formation générale des adultes (FGA) à partir de l'âge de 16 ans. En arrivant au Centre d'éducation aux adultes, ils passent par un examen de mise à niveau et souvent sont placés en présecondaire ou première

¹¹ Document disponible en ligne sur le site web officiel de la Commission scolaire de la Capitale (Québec)
<https://www.cscapitale.qc.ca/wp-content/uploads/2017/07/cheminsperseverancescolairejeunes.pdf>



secondaire, puisqu'ils n'ont pas reçu l'enseignement normal du secondaire durant les années passées en classe spéciale.

L'étude qualitative de Teixeira (2017), menée auprès de six jeunes adultes québécois (âgés de 18 à 21 ans) ayant fréquenté des classes spéciales décrit, entre autres choses, leur point de vue sur la classe spéciale et fait émerger certains effets que ce type de parcours a eu sur eux. La chercheuse les a rencontrés à cinq reprises dans un même Centre d'éducation aux adultes (CEA). Quatre participants étaient classés au présecondaire et en première secondaire et deux participants étaient classés en quatrième secondaire. Les jeunes rencontrés témoignent d'une mauvaise expérience dans ce type de regroupement qu'est le cheminement particulier (classe spéciale), comme le montrent ces témoignages :

Guy dit qu'il s'agit des classes adaptées pour les personnes qui ont des troubles, dans lesquelles c'est moins dur et où il a subi constamment de l'intimidation ; Lia dit qu'il s'agit d'une 'classe spéciale pour les personnes qui ont de la misère à l'école', 'des classes à part', un chemin particulier dans lequel les professeurs les découragent à continuer les études au CEA, en leur disant qu'ils 'trouveraient ça dur et qu'ils lâcheraient'. Carl dit qu'il s'agit des classes spécialisées qui reçoivent des élèves 'avec toute sorte de difficultés : de langage, en concentration et en distraction'; des classes où on répète les mêmes contenus chaque année pour suivre le rythme des autres élèves et où il n'a 'jamais monté au secondaire, car ils ne lui ont rien appris'. Selon Raoul, l'appellation donnée à cette classe change dans chaque école, mais il a sa façon de la nommer : il s'agit d'une 'classe de retardé mental, une classe à part, une classe où les estis de pourris d'élèves vont, les pas bons et une fois que tu es là-dedans, tu ne peux pas t'en sortir'[!]. Ces données montrent combien les élèves se voient fortement étiquetés dans ces classes spéciales et ils sont conscients d'avoir vécu l'exclusion du système scolaire normal. Par conséquent, ces étiquettes influencent très négativement leur perception d'eux-mêmes en tant qu'apprenants (Teixeira, 2017, p. 453).

Ces jeunes rencontrés avaient été diagnostiqués comme ayant des dysfonctionnements neurologiques ou comportementaux et avaient été placés en cheminement particulier dans des classes spéciales. Selon les propos d'une participante le diagnostic de déficit d'attention qu'elle a reçu a été officiellement reconnu comme une erreur médicale. L'intervention mise en place par Teixeira (2017) a illustré tout le potentiel de l'intelligence de ces élèves à partir de séances de dessin libre où les participants interprétaient eux-mêmes la signification de leur production tout en faisant des liens avec leur vie (exercice des rôles de l'intelligence et de la conscience selon Piaget, 1964, 1967, 1974). Les six participants avaient eu un parcours familial ou scolaire difficile. Selon leurs propos, ils avaient reçu des diagnostics médicaux qui les ont orientés vers des filières qui ne leur convenaient pas ; ce qui les



a conduits à quitter le système scolaire (secteur des jeunes) sans leur diplôme d'études secondaires. Les analyses de Teixeira (2017) mettent en évidence les différentes dimensions de l'intelligence de ces sujets, de retour aux études à l'âge adulte en contraste avec la sous-estimation de leurs capacités dans les classes spéciales. Les résultats permettent de questionner certaines lacunes du système éducatif québécois, comme son incapacité à tenir compte adéquatement des dimensions affectives de la cognition ainsi que la tendance à la sur médication des jeunes. L'auteure souligne encore que les diagnostics médicaux à outrance et la sur médication des jeunes en milieu scolaire est un des enjeux les plus importants du système éducatif au Québec et ailleurs dans le monde (Monzée, 2010, Swenson, 2013 ; St-Onge, 2015). Il s'agit d'un grand problème de santé publique qui handicape le potentiel de bien des jeunes dans des pays riches qui privilégient un système scolaire axé sur la performance et la compétitivité (Teixeira, 2017). En ce sens, le CSE (2017) soulève le problème de la médicalisation des difficultés scolaires et sociales en lien avec le développement affectif des élèves :

Les difficultés sociales éprouvées par l'élève doivent être identifiées comme telles pour que soient apportées des solutions appropriées. Il peut s'agir de déceler une situation familiale difficile derrière l'anxiété ou l'hyperactivité d'un élève, d'aider un jeune à composer avec ses émotions après une peine d'amour ou un deuil pour être de nouveau disponible pour les apprentissages et, ultimement, d'agir en amont et en périphérie du système scolaire pour lutter contre la pauvreté et l'exclusion » (CSE, 2017, p. 27)

En réalité, les diagnostics sont parfois utilisés comme moyen d'obtenir des services pour les jeunes et les difficultés de socialisation risquent d'être évaluées comme étant des problèmes neurologiques. Toutefois, il ressort de l'étude de Teixeira (2017) que certains élèves qui se retrouvent dans ces classes spéciales ne devraient pas s'y retrouver, car ils n'ont pas de problème cognitif ou de handicap. Ils sont tout à fait capables d'exercer leurs fonctions intellectuelles et de suivre le cheminement régulier dans un environnement stimulant et avec du soutien affectif et relationnel. Étant donné que le nombre de participants n'était pas représentatif, on ne peut pas savoir combien de ces cas préoccupants existent dans les écoles québécoises. Teixeira (2017) conclut que l'éducation inclusive est possible pourvu que l'on adopte une conception plus inclusive de l'intelligence tout en remettant en question les manières de traiter les problèmes de socialisation des jeunes pour ne pas les confondre avec des problèmes neurologiques. L'auteure propose que l'on offre aussi aux jeunes ayant deux ans de retard à l'âge de 12 ans la possibilité d'obtenir du soutien afin de leur permettre de reprendre leur parcours scolaire régulier à l'école secondaire aussi longtemps qu'ils n'ont pas atteint l'âge de 18 ans. Si pour ces élèves les embûches dans leur parcours scolaire sont nombreuses, en



général, les élèves vivant dans des circonstances familiales plus favorables et qui présentent de bons résultats scolaires sont souvent orientés vers des voies beaucoup plus valorisantes.

Les projets pédagogiques particuliers

Marcotte-Fournier, Bourdon, Lessard et Dionne (2016) proposent une analyse multi-niveaux afin de vérifier les effets de composition sur la réussite scolaire de 968 élèves québécois de deuxième secondaire fréquentant quatre établissements qui offrent un cheminement régulier, mais aussi différents projets pédagogiques particuliers (PPP). Les 968 élèves réfèrent à 38 groupes-classes (17 réguliers et 21 associés à un PPP). Bien qu'il s'agisse d'écoles publiques, les parcours différenciés exigent des frais de 500\$ CAN à leurs usagers. En plus, les élèves qui veulent s'y inscrire doivent, selon le PPP et l'école, avoir réussi un examen d'entrée, ne pas avoir eu d'échec et avoir obtenu une moyenne globale égale ou supérieure à 70 %.

L'analyse des variables à deux niveaux étaient d'abord l'échelon-élève - par le rendement initial en mathématiques en sixième année, le sexe, la cote d'élève handicapé, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et les indices de SSE faible relié au lieu de résidence des élèves – et ensuite, l'échelon-groupes-classes, qui incluait l'indice de SSE faible, la moyenne du rendement initial en mathématiques et l'hétérogénéité scolaire. Les résultats indiquent que la majorité des élèves du parcours régulier pour les quatre écoles étaient ceux qui avaient une cote EHDA, avaient un rendement scolaire plus faible et étaient moins favorisés au niveau du SSE. Ces résultats montrent un contraste important entre les groupes-classes surtout en raison du fait que les variables SSE et faible rendement scolaire soient corrélées. Il y a ainsi un effet de ségrégation entre les élèves au secondaire. Les élèves ayant un SSE favorable et de meilleurs résultats scolaires répondent aux critères d'inscription à un PPP - avec des contenus enrichis, composé d'un groupe homogène fort et ayant des attentes plus élevées des enseignants – et ils auraient donc de meilleures opportunités d'apprentissages. Par contre, « les pairs expliqueraient des effets négatifs dans les groupes-classes rassemblant les élèves aux rendements scolaires faibles où se développe une forme d'aliénation face aux normes scolaires » (Ireson & Hallam 2001 cité par Marcotte-Fournier et *al.*, 2016). Selon les auteurs :

Cette recherche permet de réaffirmer l'importance de l'étude des effets de composition à l'échelon-groupe-classes liés à l'accroissement de l'offre de PPP. En soi susceptible d'avoir des



retombées positives sur l'engagement et le sens donné aux apprentissages par les élèves, la diversification de l'offre de PPP est moins remise en question par ces résultats que la ségrégation scolaire qui les accompagne lorsque le rendement antérieur en contrôle l'accès et que leurs effets sont délétères sur la réussite des plus fragiles (Marcotte-Fournier et *al.*, 2016, p. 153).

Les effets de composition, soit les effets de la ségrégation scolaire engendrent ainsi une influence négative sur le rendement scolaire et la réussite des élèves les plus fragiles. Les auteurs mettent de l'avant que les PPP renforcent la catégorisation des élèves et la reproduction des inégalités scolaires et sociales et que, généralement, l'organisation scolaire n'est pas considérée dans la prévention du décrochage, bien qu'elle influe sur une variable fondamentale qui est le rendement scolaire. En ce sens, Dubois-Shaik et Dupriez (2013) soulignent que la gestion des différences des élèves repose sur des choix structurels et sur des « schèmes cognitifs plus ou moins propices à une prise en compte de la différence comme une caractéristique inhérente à tout processus éducatif » (p. 126).

Dans la même logique du PPP basée sur la performance scolaire des élèves, il existe également le Programme d'études internationales (PEI) qui renforcerait aussi la catégorisation scolaire. Ceux et celles qui veulent s'y inscrire doivent atteindre un certain niveau lors d'un examen d'admission¹².

Dans la même logique du PPP basée sur la performance scolaire des élèves, nous pourrions penser que les programmes d'études internationales (PEI) renforcerait également la catégorisation scolaire. Ceux et celles qui veulent s'y inscrire doivent atteindre un certain résultat lors d'un examen d'admission. En ce sens, de manière exploratoire et spécialement pour cette recension, j'ai interviewé une étudiante de l'Université Laval qui a fréquenté un PEI, afin de prendre connaissance de son parcours scolaire et son point de vue sur ce type de programme. Son point de vue me semble d'autant plus pertinent par le fait que son parcours réunit les aspects suivants : 1) durant ses études secondaires, elle a fréquenté des cours au régulier et au PEI ; 2) elle représentait la minorité ethnique de son école dans le PEI. Ce qui ressort de ses propos est le fait de se sentir inconfortable et d'avoir un malaise par rapport à la séparation entre les élèves du programme régulier et du PEI. Elle témoigne à plusieurs reprises du sentiment de stress et d'anxiété causé par les exigences de performance tout au long de son parcours en PEI. À son avis, la partie enrichie du PEI devrait être accessible à tous les élèves et on devrait diminuer la compétition entre eux afin de ne pas leur enlever la jeunesse. Selon ses propos : « on enlève un peu la jeunesse des enfants quand on les rend compétitifs dès le secondaire 1 comme ça là [...] c'est pertinent d'avoir de beaux cours avec de



beaux contenus, mais en même temps, est-ce qu'il faudrait que ce soit axé sur la performance ? » L'étudiante dit avoir regretté son choix de programme pour terminer ses études secondaires (voir plus de détails sur la transcription partielle de l'entrevue placée en annexe).

Étant donné que les élèves à faible SSE et les élèves issus des minorités ethniques sont répartis de manière disproportionnée dans les programmes scolaires de niveaux inférieurs et donc qu'il est difficile d'enseigner d'une manière à augmenter le potentiel des élèves les moins performants dans ces conditions (Schofield, 2010), faudrait-il supprimer le regroupement des élèves par habiletés avec la différenciation du programme pour améliorer l'apprentissage des élèves les moins performants ?

Selon l'Avis du CSE (2017) sur l'éducation inclusive, il est important de comprendre la diversité des élèves comme un point positif et non comme un problème à résoudre. Le CSE¹³ (2017) souligne ainsi que la mixité scolaire et sociale est souhaitable et qu'il faut « tirer tous les élèves vers le haut » et « miser sur les relations entre les pairs ainsi qu'entre les enseignants et les élèves » (CSE, 2017, p. 9).

¹² Voir par exemple les informations sur le test d'admission au PEI sur le site web de la commission scolaire de Montréal : <http://joseph-francois-perrault.csdm.ca/programmes/programme-education-internationale-ppcs>

¹³ *Pour une école riche de tous ses élèves*, en ligne : <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>



Deuxième partie

Le regroupement hétérogène des élèves

Fruth et Woods (2015) ont étudié la performance académique d'élèves qui n'ont pas de besoins spéciaux et qui se trouvent dans des classes inclusives tout en comparant leur performance à un groupe de contrôle. Plus précisément, sa question de recherche était de savoir s'il y avait des différences significatives de résultats scolaires en sciences sociales, en sciences, en mathématiques et en lecture entre les élèves du secondaire n'ayant pas de besoins spéciaux et fréquentant des classes inclusives et les élèves du secondaire n'ayant pas de besoins spéciaux et fréquentant des classes ségréguées (homogènes). Les données ont été recueillies à partir des résultats de tests de l'*Ohio Graduation Test* (OGT), chez 203 élèves, lors de l'année scolaire 2012. Les analyses de comparaison entre les élèves des classes inclusives et ségréguées indiquent qu'il n'y avait pas de différence significative dans la performance des étudiants ne présentant pas de besoins spéciaux dans les classes inclusives et ségréguées dans les domaines de la lecture, des sciences et d'études sociales. Les élèves n'ayant pas de besoins spéciaux ont eu des résultats significativement plus élevés dans les classes ségréguées que dans les classes inclusives seulement en mathématiques.

Une recension des études sur la mixité sociale à l'école (CSE-CNESCO, 2015) conclut avec prudence que l'effet de composition des classes sur la performance des élèves existe et que cet effet n'est pas linéaire, au contraire, il est asymétrique. Ainsi, dans les classes hétérogènes, l'effet des pairs sur les résultats académiques est reconnu jusqu'à présent, mais cela dépend de la proportion d'élèves performants et faibles dans le groupe. Il y aurait un seuil acceptable d'élèves faibles dans le groupe pour qu'il n'y ait pas d'effets négatifs sur les résultats des élèves les plus forts. Sauf, que ce seuil est difficile à l'établir et ne peut pas jusqu'à présent être précisé. De plus, à partir de cette recension, on affirme que le SSE est un facteur beaucoup plus important pour la réussite scolaire que l'origine ethnique.

Par ailleurs, qu'il s'agisse de groupes-classe homogènes ou hétérogènes, les études qui s'intéressent à l'effet-école et à l'effet des pairs sur les résultats ou sur la réussite des élèves présentent parfois une difficulté méthodologique qui est celle de ne pas tenir compte de tous les aspects pouvant avoir une influence sur les élèves (Schofield, 2010). En ce sens, McCoy, Quail et Smyth (2014) ont



mené une étude assez complète, à partir d'un modèle multi-niveaux et une analyse à partir de plusieurs variantes, afin de préciser comment la mixité sociale peut influencer sur les expériences et les résultats des élèves. En outre, l'échantillon était représentatif de tous les jeunes de neuf ans en Irlande : au total 857 écoles ont été recrutées pour un corpus de 8 578 élèves de neuf ans. La richesse des données comprenait des questionnaires remplis par les directions d'école, par les enseignants, par les parents et par les enfants. 8 356 élèves de neuf ans ont répondu à un test en lecture et 8 449 élèves de neuf ans ont répondu à un test en mathématiques.

Le questionnaire rempli par les directions d'école renseignait sur les caractéristiques de l'école (taille, défis rencontrés, philosophie, etc.) et des détails personnels sur le directeur ou la directrice. Le questionnaire rempli par les enseignants informait sur les caractéristiques de leur classe (taille de la classe, programme, méthodes d'enseignement, etc.) et des détails personnels sur les enseignants eux-mêmes. Il y avait un questionnaire à remplir par l'enseignant sur l'élève (tempérament, rendement scolaire, préparation à l'école et relations avec les pairs). Tous les élèves participants ont été invités à remplir un questionnaire de concept de soi (avec l'aide d'un intervieweur). La dernière étape de cueillette de données à l'école était la passation des tests d'évaluation standardisés en lecture et en mathématiques. Les parents (ou la personne qui prenait soin de l'enfant) ont aussi fourni des informations sur les élèves. Quelques dimensions du contexte social étaient considérées comme la classe sociale, le revenu de la famille, l'éducation des parents, les ressources éducatives à la maison (nombre des livres pour enfant), et le statut d'immigrant.

L'analyse des données montre que les familles monoparentales et les élèves des familles immigrantes étaient surreprésentés dans les écoles défavorisées. Une différence significative a été observée entre les écoles urbaines défavorisées et les écoles rurales défavorisées. Les familles des élèves fréquentant les écoles rurales défavorisées présentaient un faible revenu, mais avaient plus de ressources culturelles ne résultant en aucun écart de réussite entre les élèves, lorsque le contexte était considéré.

Les résultats des élèves par rapport au rendement en lecture indiquent que les items du contexte social - la classe sociale, le revenu familial, l'éducation maternelle et les ressources éducatives – ont eu des effets indépendants sur la performance, car les élèves dont les parents étaient salariés étaient plus performants en lecture que ceux dont les parents ne l'étaient pas. La performance en lecture était



plus élevée pour les élèves dont les mères avaient un haut niveau de scolarité en comparaison avec les élèves dont les mères avaient un niveau primaire ou secondaire ; la performance était plus élevée également pour ceux qui avaient 30 livres pour enfants à la maison comparativement à ceux qui en avaient un maximum de 10. McCoy et al. (2014) soulignent que les élèves des écoles urbaines défavorisées obtenaient des résultats en lecture inférieurs aux autres même si on tenait compte des caractéristiques des écoles et des enseignants. Les résultats par rapport au rendement des élèves en mathématiques étaient similaires à ceux en lecture. Néanmoins, le facteur social a eu moins d'effet sur les résultats en mathématiques. Les écoles urbaines défavorisées ont obtenu de moins bons résultats dû aux « différences d'expériences des enseignants, de problèmes d'alphabétisation, de niveaux de scolarité, du nombre d'élèves ayant des besoins linguistiques supplémentaires et d'engagement des élèves » (McCoy, 2014, p. 326). Ce qui nous amène aux obstacles rencontrés par les enseignants dans les groupes-classe hétérogènes.

Facteurs de stress et difficultés rencontrées par les enseignants

L'étude menée par Brackenreed (2008) avait pour but l'identification des facteurs de stress dans les classes inclusives ontariennes en répliquant l'étude que Forlin (2001) avait réalisée en Australie occidentale. Ainsi, 269 des 4 175 enseignants du nord-est de l'Ontario ont accepté de répondre à un questionnaire et de l'envoyer par la poste. Ce questionnaire était divisé en sept sous-sections : des questions administratives, de soutien, de comportement des élèves, d'organisation de la salle de classe, parentales, de compétence professionnelle et de compétence personnelle. Il y avait une partie de questions ouvertes à la fin de chaque section. L'analyse par thèmes des questions ouvertes a été reliée aux résultats quantitatifs (analyse de statistique descriptive). Les résultats obtenus sont similaires dans l'étude menée au nord-est de l'Ontario et en Australie : les facteurs de plus grand stress sont l'auto-perception de la compétence des enseignants et certains comportements des élèves, comme se déranger les uns les autres. En réalité, selon les enseignants, ils auraient besoin d'une formation initiale et continue plus adéquate, car leur compétence était jugée insuffisante pour traiter à la fois des élèves ayant des besoins spéciaux et les autres élèves dans des classes inclusives. Les enseignants du nord-est de l'Ontario ont identifié les parents comme une source de stress élevé, dans le sens qu'il y avait un manque de compréhension des capacités de leur enfant ou d'un diagnostic à long terme. Ainsi, au lieu de l'interpréter comme une incapacité, les parents l'interprètent comme étant de la paresse. Ce qui ressort de la conclusion de l'étude est que les enseignants de deux études (Ontario et Australie



occidentale), sont d'accord avec l'idée de base de l'éducation inclusive, mais ils ont besoin de soutien approprié. En réalité, ils se sentent « laissés à eux-mêmes » et subissent beaucoup de stress, car ils risquent parfois de négliger certains élèves pour répondre aux élèves ayant des besoins spéciaux. Donc, l'inclusion en soi n'est pas un facteur de stress pour eux, mais plutôt le manque de ressources arrimé aux exigences de plus en plus élevées :

As the teachers in this study noted, inclusion is not perceived as a significant source of stress when the appropriate supports are in place. The decrease in the educational budget by the Harris government in the 1990s, in combination with the increased demands placed on teachers, such as inclusion and a mandate for greater teacher accountability through standards-based tests based on a new curriculum, has created a range of abilities in the classroom that many argue are too great for one teacher (Brackenreed, 2008, p. 143).

L'auteure recommande l'offre de soutien supplémentaire pour les enseignants dans les classes inclusives, mais rappelle également les difficultés rencontrées lors de la mise en place d'un programme de mentorat aux nouveaux enseignants de première année. Cette initiative était proposée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004) et avait pour but de faciliter la collaboration entre les facultés d'éducation et le milieu scolaire. Néanmoins, les éducateurs ayant dix ans d'expérience éprouvaient du stress pour répondre aux besoins des élèves en éducation spécialisée et disaient avoir besoin de perfectionnement professionnel pour que leur mentorat soit efficace (Brackenreed, 2008).

Or, comment les enseignants pourraient-ils mettre en œuvre des pratiques inclusives si leurs professeurs n'ont pas pu les préparer adéquatement ? L'étude de Soleas (2015) aborde cette question à partir de données récoltées auprès de 44 nouveaux enseignants du sud de l'Ontario. Des questionnaires et des entrevues faisaient partie de la méthode mixte, quantitative et qualitative, utilisée. Seulement six des 44 participants ayant répondu au questionnaire ont été interviewés. Le chercheur rapporte quelques témoignages des participants, parmi lesquels la formation serait trop théorique et n'aurait pas de lien avec la vie réelle et avec des élèves réels. Ils n'attribuaient donc pas à leur formation le fait d'être inclusifs dans leur enseignement. Malgré les différentes stratégies inclusives nommées dans leur formation, les professeurs ne démontreraient pas comment les appliquer. Parmi les résultats, l'auteur dit que des six interviewés, deux étaient sceptiques par rapport à la mise en œuvre des pratiques inclusives, car il y aurait une inquiétude par rapport à la gestion du temps, c'est-à-dire par rapport à l'inclusion dans les limites d'une bonne gestion du temps en classe. De leur point de vue, ce qui ressort de leur formation est l'idée suivante : « how I would describe teacher's college. It's



theoretical » (Soleas, 2015, p. 306). En même temps, tous les participants estimaient que les stages étaient la partie la plus utile de leur formation pour développer leur pratique inclusive.

Par ailleurs, l'étude de Gaitas et Martins (2017) avait pour objectif de vérifier les difficultés rencontrées par les enseignants quant à la mise en œuvre de l'enseignement différencié. Celui-ci étant compris comme « une stratégie d'enseignement centrée sur l'étudiant qui permet l'accueil d'un large éventail d'élèves ayant des besoins différents en matière d'apprentissage » (Gaitas et Martins, 2017, p. 544). Les participants étaient 273 enseignants d'écoles primaires au Portugal. Comme méthodologie, les auteurs se sont inspirés des stratégies pédagogiques de Tomlinson (2010). Le questionnaire était composé de 39 items répartis en six sections : a) planification et préparation; (b) environnement de la classe; (c) pratiques d'évaluation; (d) activités; (e) matériels et (f) gestion de la classe. À partir de l'échelle *Likert*, les six modalités de réponses possibles allaient de très facile à extrêmement difficile. Les résultats montrent que tous les domaines (activités et matériels, évaluation, gestion, planification et préparation) ont été jugés difficiles à mettre en œuvre à l'exception de l'environnement de classe. Le domaine le plus difficile était celui des activités et des matériels et le deuxième était celui de l'évaluation. Si l'on se concentre sur le premier domaine, il concerne la difficulté d'adaptation du curriculum et de l'instruction en fonction des compétences et des capacités des élèves, des intérêts et des profils d'apprentissage. Plus précisément, les trois pratiques pédagogiques les plus difficiles dans ce domaine étaient: les différentes activités et matériels pour les étudiants ayant différents profils d'apprentissage, utiliser ce que les élèves savent déjà et ce qu'ils sont déjà capables de faire pour apprendre de nouvelles choses et adapter les activités en classe en fonction de la préparation des élèves. Par contre, si l'on regarde la stratégie la plus facile à appliquer, soit l'environnement de la classe, cela réfère à un environnement sûr et non menaçant où les élèves sont encouragés à apprendre et où les enseignants ont des attentes élevées pour tous les apprenants.

Gaitas et Martins (2017) concluent qu'il est important d'abandonner la formation traditionnelle des enseignants et d'adopter des programmes de perfectionnement professionnel axés sur la collaboration des enseignants. Il serait important de « demander aux enseignants d'analyser leur propre pratique et d'appliquer leurs propres jugements et auto-évaluation critiques aux situations d'enseignement, en fonction de leurs difficultés réelles telles que la diversité des élèves ». On devrait privilégier « l'utilisation flexible du temps, la variété du matériel pédagogique (complexités variées), et le regroupement flexible (individuel, dyades et petits groupes) » (Gaitas et Martins, 2017, p. 552, traduction libre). Les auteurs



soulignent enfin que « l'apprentissage est une expérience sociale et collaborative et que la responsabilité de ce qui se passe en classe devrait être partagée entre l'enseignant et l'apprenant » (p. 552). Ils ajoutent que leurs résultats montrent l'importance d'aider les enseignants à concevoir des stratégies spécifiques en vue d'adapter les contenus du programme aux caractéristiques des élèves.

Le point de vue des enseignantes et enseignants sur l'éducation inclusive

L'idée d'intégration scolaire donne plutôt place, aujourd'hui, au concept d'inclusion scolaire et surtout d'éducation inclusive (CSE, 2017). Il s'agit d'une éducation accessible et de qualité pour tous les élèves, indépendamment de leur niveau d'habiletés, de leur origine socio-économique et ethnoculturelle. Ajoutons à cette diversité, la nécessité de tenir compte des différents mois de naissance (maturation) des élèves lors de leur inscription au préscolaire et au primaire, car la non-considération de ces écarts peut avoir une influence très négative sur le parcours scolaire de certains élèves (Gremion, 2013).

Par ailleurs, selon Hansen (2012), le concept d'inclusion ne pourrait pas être abordé sans parler d'exclusion. L'auteure souligne que l'inclusion a des limites dans la pratique et que ce ne sont pas tous les enseignants qui pensent qu'il est possible d'inclure tous les élèves en classe : plusieurs enseignants ne trouvent pas bénéfique d'inclure tous les jeunes dans une classe ordinaire (Thomas et Loxley, 2007 cités par Hansen 2012). Pour expliquer le fait qu'un élève soit exclu d'une classe ordinaire et envoyé à une classe spéciale, l'auteure pense qu'il ne faut pas se concentrer sur les difficultés de l'élève, sur le manque de pratiques inclusives de l'enseignant ou sur les nouvelles formes d'intervention. Il faudrait plutôt se concentrer sur la manière dont l'enseignant « construit les catégories, l'enseignement et la classe, car ce sont ces constructions qui déterminent la limite entre l'inclusion et l'exclusion [...]. Quelles catégories d'élèves l'enseignant trouve-t-il utile d'inclure et quelles catégories trouve-t-il utile d'exclure? » (Hansen, 2012, p. 95, traduction libre). En ce sens, il est très utile de sonder quelles sont les perceptions des enseignants quant à l'éducation inclusive.

Selon Maria (2013), il est impossible de faire de l'éducation inclusive sans connaître le sens et les principes de ce concept. L'auteure a donc mené une étude afin de vérifier les connaissances des enseignants du primaire par rapport à l'éducation inclusive. Les participants étaient 200 enseignants en Roumanie dont 184 étaient des femmes. L'auteure a utilisé un questionnaire pour les 200 participants dont 40 ont participé à des *focus-group*. Les items du questionnaire utilisé réfèrent à des



données personnelles, à la terminologie spécifique de l'inclusion et à la pratique de l'éducation inclusive. Les résultats montrent qu'il existe une grande confusion entre l'éducation inclusive et l'intégration scolaire, car les enseignants croient qu'il s'agit de la même chose et que les principaux bénéficiaires en sont les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Il y a eu également un décalage entre ce que les enseignants pensaient connaître et ce qu'ils connaissaient réellement par rapport à l'éducation inclusive et à l'intégration scolaire. Les pratiques inclusives rapportées par les enseignants dans leur salle de classe étaient pour la plupart de collaborer avec le conseiller scolaire (86,3%), certains disaient utiliser des stratégies éducatives individualisées (46,4%) et une partie concernait des activités informelles, comme conduire trois élèves à l'école chaque jour parce que leur mère était partie [!]. Les participants ont témoigné de certaines difficultés rencontrées comme la formation insuffisante, et les préjugés contre des enfants ayant des besoins spéciaux. L'auteure conclut par les mots suivants : « this research revealed the necessity of a better understanding and knowing of the inclusive concepts by the teachers, the necessity of showing good practice examples in order to motivate teachers to apply and promote inclusive principles » (Maria, 2013, p. 1241).

Afin de montrer un bon exemple de pratique en éducation inclusive au Québec, regardons de près l'expérimentation de Gauthier et Poulin (2006). L'objectif était de mettre en place l'apprentissage coopératif en classe hétérogène durant deux années pour amener des enseignants à changer leur perception des élèves ayant des besoins spéciaux et plus précisément par rapport à l'intégration de ceux ayant une déficience intellectuelle. Les auteurs conçoivent l'apprentissage coopératif, à partir de la théorie socio-culturelle de Vygotsky, comme étant des méthodes qui favorisent le travail en groupe. Les idées mises de l'avant sont que la belle qualité des interactions entre les élèves peut favoriser leur réussite (Murray, 1994 cité par Gauthier et Poulin, 2006) et que « la réussite de l'intégration scolaire des élèves ayant une déficience est proportionnelle au développement de leurs habiletés sociales » (Gauthier et Poulin, 2006, p. 55). L'étude s'inscrivait dans une approche de recherche-action. À la première année de l'expérimentation, 13 enseignants du primaire ont participé (286 élèves dont 19 ayant une déficience intellectuelle légère à moyenne). La procédure demandait la réalisation de 9 situations d'apprentissage en mathématiques (durant 4 jours consécutifs). Les enseignants ont choisi de composer les équipes en triades et ont attribué un rôle à chaque élève dans les équipes. Deux situations ont été filmées. Les chercheurs et les enseignants ont visionné ensemble ces enregistrements et en ont discuté. Les enseignants ont aussi répondu à un questionnaire sur les



pratiques en apprentissage coopératif mises en œuvre et sur leur efficacité. L'analyse des données de l'expérimentation de la première année montre que 62 % des enseignants ont changé leurs perceptions quant à la présence des élèves ayant une déficience intellectuelle dans leur classe. Ce même pourcentage a révélé la difficulté d'attribuer des rôles aux élèves. 77 % des enseignants ont démontré de l'insécurité par rapport à l'utilisation des principes de l'apprentissage coopératif. Ils avaient tendance à dépenser beaucoup de temps à donner les consignes pour se sentir en contrôle au lieu de laisser les élèves se les approprier et échanger entre eux. Par rapport à l'attitude des enseignants envers les élèves ayant une déficience intellectuelle, 39 % des enseignants disaient avoir des attentes peu élevées envers ces élèves. La tendance était de les diriger vers la bonne réponse avant qu'ils aient le temps et l'occasion de réfléchir et d'échanger avec les autres élèves. Gauthier et Poulin (2006) rapportent que dans la plupart des équipes, l'élève ayant une déficience intellectuelle « se voit attribuer le rôle de responsable du matériel. La tâche qui lui est confiée au sein de l'équipe se limite à un exercice de manipulation comme faire un dessin ou du découpage, sans solliciter la manifestation d'un raisonnement mathématique » (p. 46). Selon les auteurs, lors de l'expérimentation, les élèves ayant une déficience intellectuelle demandaient aux élèves de leur équipe de leur expliquer des mots et des expressions qu'ils ne connaissaient pas comme « translation » et « séparer en parties égales ». Les autres élèves les aidaient volontairement avec des démonstrations pertinentes et les enseignants étaient satisfaits de cette belle intégration. Mais 9 enseignants ont abandonné leur participation à la recherche-action la deuxième année. Ils avaient probablement une résistance à changer leurs perceptions basées sur des convictions. Quant aux 4 enseignants qui ont continué à participer à la recherche, ils ont changé leur perception quant à l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle. On rapporte qu'ils ont même consulté les élèves pour l'attribution de leur rôle dans les équipes. Les résultats montrent qu'ils se sentaient mieux préparés pour la mise en œuvre de l'apprentissage coopératif et pour la préparation du matériel nécessaire, etc. Ils étaient également plus critiques vis-à-vis de leurs pratiques et étaient capables de parler plus ouvertement sur ce qui a été efficace ou moins efficace. Enfin, ces enseignants ont continué à mettre en place l'apprentissage coopératif et souhaitent connaître les suites de la recherche (Gauthier et Poulin, 2006). Les auteurs



concluent qu'il est important d'encourager l'interaction sociale des élèves pour favoriser la coconstruction du savoir dans les classes hétérogènes¹⁴.

Le système éducatif espagnol serait l'un des plus inclusifs des pays européens (EADSNE¹⁵, 2003, 2011; Hegarty 1998 cités par Chiner et Cardona, 2013, p. 528). Quelle serait donc la perception des enseignants espagnols de l'éducation inclusive ? 336 enseignants de 78 écoles de la province d'Alicante, Espagne, ont participé à l'étude de Chiner et Cardona (2013) dont le but était de vérifier leur perception de l'inclusion. 68 enseignaient au niveau préscolaire, 133 au niveau primaire et 135 au niveau secondaire. Le questionnaire utilisé comptait cinq modalités - échelle *Likert* – pour répondre à 12 items répartis ainsi : fondements de l'inclusion (7 items), compétences et ressources (3 items) et personnel de soutien (2 items). Les résultats montrent que, pour 84% des participants, l'éducation inclusive favorise le développement d'attitudes tolérantes et respectueuses envers les différences. « Un pourcentage élevé de répondants (65%) est d'accord avec les principes d'inclusion [...] 59% d'entre eux pensent qu'il n'est pas juste de séparer les élèves avec des besoins éducatifs spéciaux des autres élèves et que l'inclusion a plus d'avantages que de désavantages » (Chiner et Cardona, 2013, p. 533, traduction libre). Toutefois, 40% seulement pensent qu'il est possible d'enseigner aux élèves ayant des incapacités modérées et sévères dans les classes ordinaires et 30% sont d'accord avec l'affirmation que l'inclusion est possible à l'enseignement secondaire. 81 % des enseignants disent que la présence des éducateurs spécialisés en classe est nécessaire pour mieux s'occuper de la diversité. De plus, les enseignants ayant reçu suffisamment d'aide de l'enseignant en éducation spécialisée percevaient l'inclusion d'une manière plus favorable que ceux qui disaient ne pas avoir eu assez de soutien. Les auteures soulignent que les perceptions ne variaient pas en fonction des compétences et de la disponibilité de temps et de ressources matérielles pour mettre en œuvre l'inclusion, mais elles variaient en fonction de la disponibilité du personnel de soutien. À propos de leurs compétences et de la disponibilité de temps et de ressources pour mettre en pratique l'inclusion, 80% des répondants estimaient ne pas avoir suffisamment de ressources matérielles pour répondre aux besoins particuliers de leurs élèves ; 69% ont déclaré ne pas avoir assez de temps pour enseigner à tous leurs élèves ;

¹⁴ Il serait pertinent de noter que les chercheurs avaient un modèle déjà défini qui ne part pas de l'expérience vécue au préalable par les enseignants. Nous nous demandons donc si le faible niveau de mobilisation et de transformation de l'approche utilisée ne serait pas relié à cela.

¹⁵ EADSNE correspond à *European Agency for Development in Special Needs Education*.



48% pensaient que le soutien du psychologue scolaire était également insuffisant ; 39 % ont affirmé que l'aide qu'ils recevaient de l'éducateur spécialisé n'était pas suffisante et seulement 28% des participants pensaient qu'ils avaient assez de compétences pour répondre aux besoins de leurs élèves. Les enseignants du préscolaire et du primaire ont répondu qu'ils avaient plus de temps et de ressources pour répondre aux besoins éducatifs de leurs élèves contrairement aux réponses des enseignants du secondaire. En même temps, « les enseignants du préscolaire étaient davantage d'accord que les enseignants du secondaire avec l'affirmation que l'inclusion favorise le développement des attitudes tolérantes et respectueuses des élèves envers la diversité » (Chiner et Cardona, 2013, p. 534, traduction libre).

Ces études internationales vont dans le sens que les conditions de travail et de soutien du corps enseignant sont insuffisantes et qu'une formation universitaire appropriée pour mettre en place l'éducation inclusive est nécessaire. En général, les problèmes soulevés proviendraient moins d'un manque de volonté des enseignants que d'un manque d'investissement (formation, ressources et personnel) en éducation. Malgré tout, quelques initiatives existent pour essayer de mettre en place des approches et des pratiques éducatives inclusives.

Des écoles ayant mis en place l'éducation inclusive

Fortin et al. (2011) rapportent un exemple d'école secondaire qui a mis en place une organisation scolaire qui tient compte de la diversité d'intérêts des élèves afin de contrer un problème d'absentéisme. Il s'agit de l'école secondaire d'Anjou à Montréal. Le regroupement par intérêts est fait selon cinq profils : musique, arts, sciences, informatique et sports. Les élèves choisissent le profil qui correspond mieux à leurs intérêts. En décloisonnant les horaires des élèves, « une période d'une matière principale (français, mathématique ou anglais) par cycle de neuf jours est utilisée pour ajouter des cours du profil choisi par l'élève » (Fortin et al., 2011, p. 30). Ce mode de regroupement hétérogène a connu des retombées très positives sur le taux de présence des élèves.

Mais jusqu'à présent, il semble qu'il y a plus d'études documentées sur l'effet-école, l'effet-groupe-classe et l'effet des pairs que d'études sur la mise en place de classes inclusives. Le CSE (2017) a ainsi procédé à une recherche exploratoire sur des écoles qui auraient adapté leur milieu et leurs procédures avec succès afin de tenir compte de la diversité des élèves. L'échantillon était composé de dix écoles. Bien que chaque école ait son propre contexte et doive s'y adapter, le CSE



souligne que « les [10] écoles mobilisées recourent à des pratiques déjà présentes dans de nombreux milieux. Ce qui les distingue, c'est le regard critique qu'elles posent sur ces pratiques en évaluant le potentiel qu'elles recèlent pour ce qui est de tenir compte de la diversité des élèves dans une perspective d'éducation inclusive » (CSE, 2017, p. 100). Ainsi, chaque école mobilisée avait une caractéristique qui les distinguait : 1) des enseignants qui expérimentaient de nouvelles approches en lecture et écriture ; 2) l'engagement des parents qui « proposent des activités ou des services à l'équipe-école » (p. 76) ; 3) l'école s'adapte aux élèves issus d'une grande variété ethnique ; 4) un milieu de SSE faible et un engagement commun pour gérer les comportements des élèves de manière positive ; 5) 10 % des élèves proviennent des Premières Nations et il existe un « leadership pédagogique partagé et participatif » (p. 76) ; 6) école pionnière en ce qui concerne l'inclusion des EHDA ; 7) l'école « mise sur le sport et la culture pour rejoindre les champs d'intérêt variés des élèves par l'entremise des activités parascolaires plutôt que des programmes pédagogiques particuliers » (p. 76) ; 8) en milieu rural, tous les élèves sont dans des classes ordinaires et « l'aide à l'élève et au personnel enseignant est offerte en classe » (p. 77) ; 9) école anglophone qui mise sur des partenariats et sur l'implication des élèves ; 10) école qui mise sur des activités variées et sur les résultats.

Concernant les approches prometteuses pour l'éducation inclusive, le CSE cite l'approche écologique, le modèle social du handicap, la conception universelle de l'apprentissage (CUA) et l'approche par les capacités (CSE, 2017, p. 28). Il conclut avec les six orientations suivantes :

Placer l'élève au centre d'une éducation inclusive pour tous : le connaître, le reconnaître et suivre son cheminement; insuffler souplesse et créativité dans les parcours scolaires ; privilégier la recherche de solutions collectives pour répondre aux besoins individuels ; faciliter une pratique réflexive collective centrée sur l'analyse pédagogique pour mener tous les élèves vers leur réussite ; réaffirmer les visées inclusives et promouvoir la diversité ; élargir le champ des possibles » (CSE, 2017, p. 86).

Par ailleurs, étant donné que le comportement des élèves en classe inclusive est un des facteurs de grand stress pour les enseignants, surtout lorsque les élèves se dérangent les uns les autres (Brackenreed, 2008), on pourrait se demander si l'organisation des places dans les classes peut contribuer à la gestion de la diversité.



Troisième partie

Le regroupement des élèves à l'intérieur de la classe

Seule, la proximité physique entre les élèves dans les classes ne suffit pas pour améliorer leur interaction et créer de l'amitié entre différents groupes d'élèves (Niens et Cairns, 2008, cité par McKeown, Stringer et Cairns, 2016). Il est normal que les élèves s'assoient plus près de ceux à qui ils s'identifient (Alexander et Tredoux, 2010; Van den Berg et Cillessen, 2015, cité par McKeown et al., 2016), ce qui peut produire un type de ségrégation à l'intérieur de la classe. Il est tout de même possible d'encourager et de promouvoir des relations amicales entre les élèves qui ne s'apprécient pas naturellement en les plaçant ensemble (Van den Berg et Cillessen, 2015 cité par McKeown et al., 2016), ce que l'on nomme l' « *invisible hand* » des enseignants (Gest et Rodkin, 2011 cités par Gremmen et al., 2016).

Selon Fortin et al. (2011), le regroupement à l'intérieur de la classe serait une stratégie intéressante, car l'idéal serait de personnaliser l'expérience d'apprentissage des élèves au lieu de former des groupes homogènes. En ce sens, selon le témoignage d'un enseignant de mathématiques de l'étude d'Alves et Soares (2007) : « la stratégie serait vraiment la patience [...] plus de patience pour expliquer, comprendre les difficultés de chacun. Je trouve que pour les groupes hétérogènes, il n'y a pas d'autre façon d'enseigner : il faut être proche individuellement » (p. 51).

Aux Pays-Bas, les politiques éducatives mettent de l'avant l'inclusion scolaire. La préoccupation de Gremmen, van den Berg, Segers et Cillessen (2016) était de vérifier l'existence de stratégies de disposition des places en classe par les enseignants pour favoriser l'apprentissage et les interactions entre les élèves et entre ceux-ci et l'enseignant. Les participants de l'étude étaient cinquante enseignants qui travaillaient au sud-est des Pays-Bas avec des groupes de quatrième, cinquième et sixième années. À partir d'entrevues semi-structurées, les enseignants étaient interrogés sur le type de disposition des sièges qu'ils utilisaient dans leurs classes (rangées, groupes ou autre arrangement), sur ce qui expliquait leur choix et sur le type de disposition qu'ils appréciaient en général. De manière plus approfondie, on leur a demandé d'explicitier leurs décisions concernant les dispositions choisies pour certains élèves en particulier dans leur classe. À partir d'un questionnaire, les enseignants ont évalué 10 énoncés sur la disposition des places à partir de l'échelle de *Likert* en 5 points allant de « pas



du tout important » à « très important ». Les énoncés concernaient les relations sociales, le rendement scolaire, la gestion de la classe et les caractéristiques physiques ou les déficiences. Les analyses montrent que les types de dispositions de sièges les plus utilisés sont de diviser les élèves en petits groupes pour 48% des enseignants et de disposer les élèves en rangées pour 40 % des enseignants. Une disposition différente de celle des petits groupes ou des rangées est utilisée par 12 %. Pour ce qui est de leur préférence, 35 enseignants (70%) ont dit préférer les petits groupes, mais en réalité, seulement 24 enseignants (48%) ont organisé leur classe de cette manière au début de l'année scolaire. Ils expliquent que les élèves sont trop actifs ou très distraits en petits groupes et qu'ils disposent les élèves en rangées au début de l'année pour favoriser leur concentration. Ils essaient de les disposer en petits groupes plus tard dans l'année.

Les enseignants ont mentionné 417 raisons qui expliquaient leur choix. Celles qui prévalaient pendant l'entrevue étaient reliées à des raisons scolaires, soit 129 considérations (30.9 %). Ensuite, 70 concernaient la gestion de la classe (16.8 %), 68 raisons étaient reliées à des questions physiques (16.3 %), 54 raisons étaient reliées à l'aspect social (12.9 %), 38 concernaient les caractéristiques personnelles des élèves (9.1 %) et 58 raisons étaient reliées à d'autres aspects (13.9 %). Cependant, il y a eu une différence entre les raisons mentionnées lors des entrevues et celles mentionnées dans le questionnaire. L'analyse des réponses au questionnaire montre que la raison la plus mentionnée est reliée à l'aspect physique : vue et ouïe. Ensuite, la deuxième raison la plus mentionnée est reliée à la gestion de la classe, c'est-à-dire de placer les élèves perturbateurs à part et ceux ayant des problèmes de concentration à proximité de l'enseignant. Ensuite, les enseignants ont cité d'autres éléments de gestion de la classe comme de placer à proximité de l'enseignant les élèves ayant de problèmes d'apprentissage ou de motivation, suivi d'une raison physique et d'une raison à la fois scolaire et sociale. Quant aux contributions de l'organisation des places, les enseignants citent d'abord la coopération entre les élèves et la création d'une atmosphère positive dans la salle de classe. Ensuite, ils mentionnent la contribution à l'apprentissage des pairs. Ils pensent que l'organisation des sièges peut être importante pour diminuer les comportements perturbateurs des élèves. Les auteurs soulèvent plusieurs questions en lien avec les limites de l'étude.

L'échantillon était composé de 50 enseignants seulement et les résultats ne peuvent pas être généralisés. Les enseignants ont trouvé difficile de penser à tous leurs choix pendant l'entrevue et leurs considérations tombaient dans différentes catégories qui dépendaient des situations particulières de



certaines élèves. L'une des questions qui pourraient être étudiées, selon les auteurs, est la fréquence avec laquelle les enseignants réorganisent les places en classe et la quantité de temps investie. Par ailleurs, les auteurs rappellent que l'interaction entre les élèves dans les classes comme les amitiés, la collaboration et la stimulation académique peut avoir des effets sur leur apprentissage et leur réussite scolaire (Ladd et al., 2012 cité par Gremmen et al., 2016). Il serait donc important de tenir compte des aspects sociaux afin de favoriser le succès des élèves.

Les aspects sociaux en classe, de la maternelle au secondaire, est travaillé en profondeur dans un programme ontarien qui s'appelle *Roots of Empathy*¹⁶, connu et approuvé à l'international (Gordon, 2014). Indépendamment du type d'organisation quotidien des classes et de la diversité ethnique, socio-économique, de maturité ou de niveau d'habiletés des élèves, le programme consiste à une visite mensuelle d'un bébé avec sa mère ou son père (ou les deux) dans le but d'enseigner la littératie affective aux élèves. Une fois par mois, les élèves sont placés par terre, dans un grand cercle autour d'un grand tapis, pour observer les interactions du bébé avec son parent au milieu. À travers ces visites mensuelles, pendant toute une année scolaire, qui s'accompagnent des conversations sur le développement du bébé, ils tirent des leçons sur les manières d'exprimer les émotions et de les interpréter tout en faisant des analogies avec leurs propres comportements les uns avec les autres. Ce programme a été évalué par des études scientifiques (Schonert-Reichl, Smith, Zaidman-Zait, 2000-2001; Schonert-Reichl, Smith, Zaidman-Zait et Hertzman, 2004, 2011; Santos, Chartier, Whalen, Chateau et Boyd, 2011; Bayrami et Shanker, 2014 cités par Gordon, 2014) et les résultats montrent que les relations entre les élèves et la relation entre ceux-ci et l'enseignant s'améliorent, grâce aux compétences socio-émotionnelles acquises. L'intimidation diminue considérablement et l'ambiance générale en classe est plus positive. Les élèves s'engagent davantage et finissent par obtenir un meilleur rendement scolaire.

Par ailleurs, selon Slavin (2014), il existe des stratégies pour maximiser les apprentissages des élèves lorsqu'on les place en petits groupes à l'intérieur de la classe (quatre ou cinq élèves par groupe). L'auteur rappelle les obstacles que les enseignants rencontrent dans ce type d'organisation et il propose certains principes. Pour éviter que le travail en équipe ne devienne un désordre dans lequel

¹⁶ Pour une description du programme *Racines de l'empathie*, voir la recension du livre de Gordon par Teixeira (2018) à paraître dans la *Revue des sciences de l'éducation*.



un ou deux élèves travaillent pendant que les autres jouent ou parlent d'autres sujets sans lien avec l'activité, l'auteur conseille que l'enseignant mette en place des stratégies, comme de donner un but précis à l'équipe tout en choisissant bien l'activité. Celle-ci ne doit pas être réalisable par un seul élève. L'important est de faire comprendre aux élèves que tous les membres de l'équipe doivent savoir expliquer comment les résultats ont été atteints. Par exemple, l'enseignant peut avertir qu'il choisira au hasard un élève de l'équipe afin de rapporter les résultats obtenus dans l'activité, et cela pour assurer leur responsabilité individuelle. Il serait donc important d'outiller les élèves à bien communiquer : avoir une écoute attentionnée envers les collègues, savoir expliquer ses idées et savoir encourager les collègues. Pour Slavin (2014), le mieux est de former des équipes avec le plus de diversité possible : garçons et filles, différents niveaux d'habileté, différentes ethnies. Et à chaque 6 ou 8 semaines, l'enseignant peut former de nouvelles équipes. Selon l'auteur, lorsque « l'apprentissage coopératif est orienté correctement, il s'agit d'une manière passionnante d'apprendre pour tous les élèves [...] les élèves apprennent davantage, se sentent mieux, aiment l'école et apprécient le sujet qu'ils étudient - et s'aiment et s'acceptent les uns les autres (Roseth et al., 2008, Slavin, 2013, Webb, 2008, cité par Slavin, 2014, p. 26).

Parmi les approches où on fait travailler les élèves ensemble en classe, regardons de près l'enseignement réciproque qui a été conçu pour l'apprentissage de la compréhension en lecture.

L'enseignement réciproque

Bergeron, Vienneau et Rousseau (2014) ont regroupé différentes modalités de gestion pédagogique de la diversité chez les élèves. Les auteurs classifient l'enseignement réciproque dans une catégorie d'approches qui vise à contourner des obstacles à l'apprentissage, dont l'écart entre la culture de l'élève et celle de la forme scolaire et la difficulté des élèves à décoder ce que les enseignants attendent d'eux. En effet, le but de l'enseignement réciproque est de rendre explicites certaines stratégies de lecture pour une meilleure compréhension des textes. Pour une instruction explicite de la lecture, Palincsar et Brown (1984) ont mis en place quatre activités qui aident les élèves à trouver le sens dans le texte : la synthèse (résumer), l'interrogation (questionner), la clarification (clarifier) et la prédiction (prédire)¹⁷. Il s'agit des stratégies méta-cognitives que les élèves exercent entre eux afin de

¹⁷ *Summarizing (review), questioning, clarifying, and predicting.*



faire une lecture qui leur est intelligible et significative. Une forme d'apprentissage de la lecture en collaboration se met en place à partir de ces interactions verbales entre pairs (petits groupes). Oczkus (2003) présente ces quatre stratégies dans un autre ordre (*predicting, questioning, clarifying et summarizing*) et explique que l'ordre de ces stratégies peut varier selon le lecteur et le texte. Par exemple, lorsqu'il s'agit d'un texte de suspense, il est plus naturel de vouloir prédire avant de résumer, de questionner ou de clarifier.

Baudrit (2010) décrit quelques études sur l'efficacité de l'enseignement réciproque auprès d'élèves de différents âges, niveaux de scolarité et habiletés. À la lumière des études recensées, l'auteur souligne l'importance d'adapter l'approche pour qu'elle soit accessible à certaines catégories d'élèves. Par exemple, pour les élèves de la maternelle, l'étude de Meyers utilise des marionnettes correspondant aux quatre stratégies (*princess Storyteller* pour résumer l'histoire, *Clara* pour clarifier, *Quincy* pour questionner et *wizard* pour prédire). Les résultats de son étude montrent des retombées positives sur l'appropriation des quatre principes amenant les quatre élèves participants (deux ayant l'anglais comme langue maternelle et deux ayant l'anglais comme langue seconde) à une plus grande capacité de réfléchir par eux-mêmes et à une meilleure compréhension des histoires lues par l'enseignante. Une autre étude (Spörer, Brunstein et Kieschke, 2009), dont l'objectif était d'évaluer l'efficacité de l'enseignement réciproque auprès d'élèves allemands du troisième au sixième niveau de scolarité, révèle que l'approche a fait progresser les élèves en compréhension de textes, et que placer les élèves en petits groupes était plus efficace que les placer en dyade. Dans l'une de ces études, Takala (2006) a mis en place l'enseignement réciproque auprès des élèves finlandais de classes ordinaires et de l'éducation spécialisée de quatrième et sixième niveaux. Les résultats montrent que leur compréhension en lecture a progressé par rapport aux groupes contrôle, et que les élèves des classes ordinaires ont obtenu de meilleurs résultats que les élèves de l'éducation spécialisée. Ceux-ci auraient besoin d'un support visuel pour que l'approche leur soit adaptée. Baudrit (2010) cite l'étude de Rich et Blake qui ont utilisé le dessin comme soutien à la stratégie de résumer. Baudrit cite une autre étude qui a adapté l'approche de l'enseignement réciproque, celle de Fung, Wilkinson et Moore auprès d'élèves chinois de sixième et septième niveau de scolarité ayant immigré en Nouvelle-Zélande. L'adaptation consistait à exercer les quatre stratégies d'abord en chinois, pour ensuite, les exercer en anglais. Les résultats montrent des progrès dans leur compréhension en lecture en anglais. Ainsi, les



adaptations mises en place dans ces études ont démontré qu'il est possible de rendre l'approche plus accessible aux différents groupes d'élèves (Baudrit, 2010, p.10).

En ce sens, nous pouvons dire que le regroupement des élèves ayant différentes origines ethniques, différentes conditions socio-économiques ainsi que différents niveaux d'habiletés peut être envisagé dans des approches où l'on fait travailler les élèves ensemble en classe. Ce type d'approche s'inscrit en général dans une forme scolaire non traditionnelle où c'est non seulement l'élève qui est au centre du processus d'apprentissage, mais surtout la relation entre les élèves qui est centrale. L'objectif est donc de développer des habiletés métacognitives et relationnelles chez les élèves pour que leur apprentissage se transforme de plus en plus en expérience collective et autonome. En ce sens, l'un des rôles des enseignantes et enseignants serait d'instruire les élèves sur cette manière collaborative de travailler tout en les aidant à s'approprier le type de communication qui la favorise.

Les différentes manières d'organiser les élèves en classe, présentées ci-dessus, vont dans le sens de la canalisation de l'énergie et de l'intelligence des élèves vers des activités intéressantes pour eux et dans lesquelles ils ont une certaine liberté d'expression, peu importe leurs origines sociales et ethniques. Ces préoccupations vont au-delà de les faire simplement « jouer un métier d'élève ». L'idéal pour arriver à mettre en place l'éducation inclusive, selon Pellaud (2017), serait de partir des conceptions des élèves pour qu'ils trouvent du sens aux savoirs scolaires, sans les inciter à rester dans leurs conceptions. La formation initiale et continue des enseignants devrait ainsi inclure une profonde réflexion sur la signification de l'erreur, de l'intelligence et de l'apprentissage et miser sur le développement naturel des enfants. Cette formation devrait aussi préparer les enseignants à apprendre avec les élèves et à « faire le deuil de ce piédestal » du maître qui pense maîtriser les savoirs (Pellaud, 2017). Toutefois, pour arriver à cet idéal qui est de suivre le développement naturel des enfants à l'école, la logique de compétitivité de la société n'est peut-être pas compatible. De fait, cette recension a montré que certaines difficultés importantes rencontrées par les enseignants par rapport à l'inclusion renvoient au besoin d'adapter les activités en fonction des capacités et des intérêts des élèves, ce qui exige du temps et de la coopération pour mieux connaître les élèves et bien planifier le travail. Ce qui ouvre à certaines questions comme celles-ci : De quelle manière prendre en compte l'expérience vécue par les enseignants ? L'organisation du programme scolaire peut-il en tenir compte véritablement ? Et si les enseignants décidaient eux-mêmes de la quantité de contenus à enseigner par année scolaire ainsi que le ratio des classes ?



Appréciation critique

L'incompatibilité entre la logique de la compétitivité et l'éducation inclusive

Willms (2010) a voulu vérifier les relations entre la composition de l'école, plusieurs aspects du contexte scolaire et de la classe et les compétences des élèves du secondaire en sciences en utilisant les données du *Programme for International Student Assessment* (PISA, 2006) de 57 pays. À partir de ses analyses, il identifie la Finlande comme ayant le plus faible niveau de ségrégation horizontale et verticale. D'ailleurs, ce pays est reconnu pour être devenu « la référence en matière de qualité de l'éducation scolaire au XXI^e siècle » (Andere, 2014). Par ailleurs, selon l'analyse de Willms, les pays ayant une ségrégation verticale présentent également un niveau élevé de performance scolaire :

The key finding of this study is that the most successful countries have low levels of horizontal segregation [...] The finding regarding vertical segregation is not unequivocal [...] several countries with high levels of vertical segregation also have relatively high levels of student performance. I would argue, however, that low levels of vertical segregation are also desirable in that most students benefit from learning in a mixed-ability setting » (Willms, 2010, p. 1027).

Cette ségrégation verticale est due à la logique de la compétitivité dans notre société et dans nos écoles. Les positions hiérarchiques aux niveaux social et économique commencent, d'une certaine manière, avec ces hiérarchies scolaires. L'école, appuyée par la société en général, pourrait jouer un rôle pour diminuer ces hiérarchies en travaillant de manière à diminuer les inégalités. Toutefois, comment penser une éducation réellement inclusive si, comme dit Broadfoot (1996) cité par Dubois-Shaik et Dupriez (2013, p. 114) : « l'institution scolaire demeure tiraillée entre deux objectifs parfois contradictoires: promouvoir l'intégration de chacun et son accès à une culture commune d'une part et préparer à des positions sociales et professionnelles distinctes et hiérarchisées d'autre part ». En ce même sens, par rapport à la ségrégation horizontale, selon Tondreau (2016) cité par Marcotte-Fournier et al. (2016) :

Le gouvernement joue un double jeu, proposant des politiques d'une part de compensation des difficultés scolaires de certains élèves de milieux défavorisés et, d'autre part, de concurrence entre les établissements et de sélection des élèves. Les effets de composition observés ici appuient l'idée que l'organisation des groupes-classes au secondaire fondée sur la sélection des plus performants dans certains et la relégation des moins performants dans d'autres affecte le rendement scolaire des plus faibles (p. 153).



Si l'on revient aux résultats des recherches recensées plus haut, le faible SSE est de loin le prédicteur qui contribue le plus à l'écart de réussite entre les élèves. En réalité, l'Unesco (2017) met de l'avant deux objectifs qui auraient certainement pour effet d'augmenter la réussite des élèves et diminuer l'écart entre les élèves : supprimer la pauvreté et supprimer la faim dans le monde. Si l'école joue un rôle important dans la reproduction des inégalités sociales, c'est seulement avec les ressources nécessaires, de meilleures conditions de travail, plus de soutien aux enseignants et plus de collaboration entre le milieu scolaire, la recherche et la communauté (Dumoulin, Thériault et Duval, 2014) que le regroupement hétérogène ou à l'intérieur de la classe pourrait être mise en place afin de diminuer les inégalités.

Par ailleurs, lorsqu'on parle d'éducation inclusive, il semble important de distinguer les élèves présentant un handicap physique ou intellectuel des élèves qui présentent un comportement inadéquat parce qu'ils ne se conforment pas aux normes scolaires. La distinction est importante puisque ceux qui ne présentent pas un déficit intellectuel quelconque, mais qui ont des comportements dérangeants ou des difficultés d'apprentissage liées aux circonstances familiales, sont tout à fait capables d'apprendre lorsqu'ils sont dans des environnements scolaires accueillants et stimulants (Teixeira, 2017).

Lors de la *Tournée R_École* en novembre 2016, organisée par le CRRE à Chicoutimi, des questions très importantes sur la réussite scolaire ont été soulevées, comme celles de la « question de la composition de la classe et de l'évaluation des apprentissages : comment réussir avec des groupes d'élèves ayant de grands besoins dans un contexte de compétition ? »¹⁸. En même temps, des réponses ont commencé à émerger, comme le besoin de changer la forme scolaire : « l'école qui ne change pas, par exemple, on a les mêmes horaires, il y a obligation pour tous les élèves de réussir au même moment. L'école peut-elle faire autrement pour favoriser la réussite éducative »?¹⁹

Dans l'idée du besoin de changer la forme scolaire, pourquoi il faudrait s'attendre à la réussite d'élèves ayant de grands besoins dans un contexte de compétition ? La question ne serait-elle pas

¹⁸ Synthèse rédigée par Thérèse Laferrière : Tournée R_École. Deuxième rencontre à Saguenay (Chicoutimi) le 3 novembre 2016 organisée en collaboration avec le Consortium régional de recherche en éducation (CRRE).

¹⁹ *Idem*.



plutôt de se demander pourquoi l'école devrait toujours suivre la logique de la compétition ? Un contexte de compétition est-il la meilleure voie pour favoriser la réussite éducative de tous les élèves, et surtout de ceux ayant de grands besoins ? Ce changement dans la forme scolaire, selon le désir de certains enseignants, n'est-il pas inconsciemment celui de passer de la compétition à la coopération/collaboration ?

D'ailleurs, dans la logique de la performance et de la compétition, la pression et le stress sont vécus non seulement par les enseignants, mais aussi par les élèves. Fortin et al. (2011) affirment qu'« un grand nombre d'élèves des groupes forts voudraient être dans un groupe moins fort, en raison des difficultés et du rythme de travail, de la pression à performer, du soutien et des amitiés. L'appréciation des groupes homogènes serait liée à des raisons de rendement » (p. 3).

En réalité, lorsque vus de près, la logique et les mécanismes de la compétition nous font comprendre ses effets néfastes sur les élèves. Selon Cosnier (1994)²⁰ :

La "compétition" a dans notre société un statut noble. "L'esprit de compétition" est valorisé, il correspond au profil demandé aux jeunes cadres (les "*winner*s"), et il est socialisé ("sublimé") dans les jeux sportifs et activités de toutes sortes qui se terminent avec un gagnant : les jeux télévisés en sont l'exemple quotidien. [...] Le bénéfice pour le gagnant est évident, en dehors des avantages matériels éventuels, sur le plan de la valorisation personnelle, de la réassurance, voire de l'inflation narcissique.

Le revers de la médaille est que le gagnant doit aussi assumer le fait qu'il y ait des perdants, c'est-à-dire assumer la dimension agressive du succès ou de la réussite. Pour beaucoup d'individus (les "*losers*") cet aspect inhibe le désir de gagner [...] Mais de nombreux "*winner*s" auront aussi des problèmes : la meilleure façon d'assumer la victoire est de ne pas s'embarrasser de bons sentiments envers les autres. On pourrait dire que le profil type du *winner* conçu par la société libérale contemporaine est un mitigé de type A de Rosenman et de pensée opératoire alexithymique de Marty et Sifneos. C'est-à-dire : hyperactif, agressif et sans émotion. Or, nous verrons que ce sont justement les types de fonctionnement mental qui prédisposent aux maladies psychosomatiques [!] (Cosnier, 1994, p. 40).

La pensée opératoire est un mode de fonctionnement mental qui ignore l'expression émotionnelle, la subjectivité, la fantaisie, l'imaginaire (Marty, 1962, cité par Cosnier, 1994). Elle se déroule comme la « pensée » de l'ordinateur. L'alexithymie ou a-lexis-thymos est une incapacité à

²⁰ Cosnier, J. (1994) Psychologie des émotions et des sentiments : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k48001944/f1.image>



l'expression verbale des émotions, soit le manque de mots pour l'exprimer (Sifneos, 1972, cité par Cosnier, 1994) et il s'agit d'une carence de la vie imaginaire, une tendance au recours à l'action et une adhérence aux faits et aux réalités concrètes : « si l'on exclut les dimensions sentimentales et imaginaires de la conversation, que reste-t-il sinon le factuel et le banal » ? (Cosnier, 1994, p. 140).

Quels types de sentiments sont déclenchés lorsqu'on est en compétition ? Est-ce l'anxiété, le sentiment de supériorité pour les gagnants et d'infériorité pour les perdants ? Est-ce le mépris et la jalousie ? Dans une relation de compétition, où se situent les principes d'égalité, d'équité et de solidarité si importants dans les relations humaines et surtout à l'école ? Il semble que le fonctionnement mental de la compétition qui prédispose aux maladies psychosomatiques, selon Cosnier, devrait être considéré dans l'organisation des pratiques éducatives.

Il semble en effet que la compétition, vécue à l'école, parce qu'endossée par la société en général, n'aide pas à une belle expérience de vivre ensemble dans la diversité, c'est-à-dire à l'harmonie et à l'amitié entre les élèves et à l'ambiance apaisée qui favorise la concentration et l'apprentissage, dont rêvent les enseignants et les parents. Donc, comment faire autrement ? Est-il possible d'éliminer la compétition du milieu scolaire pour donner lieu à une école de collaborative et équitable ? Dans ce cas, ne s'agit-il pas d'un choix de société, puisque l'école a besoin d'être soutenue dans ses projets ?

En menant cette recension sur le processus de regroupement des élèves, je n'ai malheureusement pas trouvé d'initiative documentée sur une prise de décision faite par les élèves ou en collaboration avec eux quant aux prises de décisions sur le type de regroupement de leur classe. Dans les études existantes, le choix et la décision finale sur le type de regroupement hétérogène ou homogène reviennent toujours aux adultes, soit le corps enseignant, soit la direction de l'école, et parfois en collaboration avec les parents. En ce sens, il serait peut-être pertinent de mener des recherches interventions dans lesquelles on négocie de manière égalitaire avec les élèves la prise de décision sur le processus de regroupement de la classe. On pourrait ainsi donner une voix aux élèves sur la composition de la classe.

En ce sens, Gorard (2007) rapporte quelques données d'une étude européenne menée auprès de 6.000 adolescents (de plusieurs pays) tout en discutant de la question de la justice et de l'équité du point de vue de ces élèves (Smith et Gorard 2006 cité par Gorard, 2007). L'auteur souligne que, d'après



75 % des élèves, l'équité du système d'éducation signifie un enseignement de même qualité à tous les élèves. Plus précisément :

Les élèves ont majoritairement déclaré être en faveur d'un système égalitaire où tous les élèves sont traités de la même façon ; et c'est en général comme cela qu'ils considéraient leur propre expérience de l'école. Dans quatre pays, une proportion considérable d'élèves pensait que les moins doués devraient recevoir plus de soutien et d'attention en classe [...]. Cette opinion était fortement soutenue par les élèves qui déclaraient avoir de mauvaises notes. Au Royaume-Uni, l'écrasante majorité pensait que tous les élèves devaient faire l'objet de la même attention. Quasiment personne, dans aucun pays, ne soutenait l'idée que les plus doués devraient recevoir le plus d'attention » (Gorard, 2007, p. 80).

Après avoir écrit cette recension, je pense qu'une piste de solution pour diminuer les inégalités est de ne pas axer les études sur la performance et la compétitivité. Ce serait intéressant de continuer à sonder les élèves et les enseignants sur ces questions afin de rendre possible ce traitement égalitaire à l'école. Toutefois, il est évident à partir de cette recension que les enseignants ont besoin d'être encouragés et soutenus davantage et de plusieurs manières pour réussir à tenir compte de la diversité des élèves tout en dispensant un enseignement de qualité.

Je termine cette appréciation critique par quelques citations qui peuvent continuer à alimenter la réflexion sur la composition de la classe et l'éducation inclusive. La première citation met l'accent sur la définition de l'éducation inclusive : « je définis l'inclusivité comme un apprentissage conçu pour être accessible à tous les types d'apprenants au moment de l'enseignement afin de garantir qu'ils soient inclus dans une atmosphère sécurisée et stimulante qui offre un environnement d'apprentissage riche » (Florian et Black -Hawkins, 2011 cités par Soleas, 2015, p. 295, traduction libre). La deuxième citation met l'accent sur le sens de justice et d'équité : « En réalité, le simple fait de séparer les élèves selon leur race, leur classe sociale ou leurs capacités pourrait être considéré comme un affront (Massey et Denton, 1998 cités par Gorard, 2007, p. 80). La troisième citation met l'accent sur la nécessité de coopération scolaire en Europe. Cette citation semble pertinente pour n'importe quel pays : « The European community has to understand the fact that even if we are different, we have to cooperate, to accept that, to respect others principles, rights, traditions, to live with one another, to build strong relationships with members of other local communities. This can be done only by education and, especially, by inclusive education » (Maria, 2013, p. 1238). En cherchant un élément qui pourrait relier ces trois citations, je constate qu'il s'agit surtout du respect à la diversité. Désormais, je propose donc l'emploi du terme 'éducation à la diversité' qui est inspiré de Delbury (2018). Une prochaine revue de



littérature pourrait d'ailleurs se pencher sur l'utilisation du terme 'éducation à la diversité'. Toutefois, il me semble prioritaire d'étudier et de diffuser des initiatives, politiques et communautaires, qui travaillent pour la réduction et la suppression de la pauvreté, une des principales sources de ségrégations.



Références bibliographiques

- Alves, G. M. T., et Soares, J. F. (2007). Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos / School effects and educational stratification: the impact of class composition based on student ability level. *Educação em Revista*, 45, 25-58.
- Andere, E. M. (2014). *Teachers' Perspectives on Finnish School Education. Creating Learning Environments*. New York, NY : Springer.
- Baudrit, A. (2010). Enseignement réciproque et tutorat réciproque : analyse comparative de deux méthodes pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 171, 119-143.
- Bergeron, L., Vienneau R., et Rousseau, N. (2014). Essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogique de la diversité chez les élèves. *Enfance en difficulté*, 3, 47-76.
- Chiner, E., et Cardona, M. C. (2013) Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526– 541.
- Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire* (Avis au Ministre de l'éducation du loisir et du sport). Québec, Canada : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation, & Conseil national d'évaluation du système scolaire. (2015). *Conférence de comparaisons internationales. La mixité sociale à l'école*.
- Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris: Retz. Repéré à http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions_et_sentiments.pdf
- Delbury, P. (2018). *Pédagogie inclusive ou pédagogie de la diversité ?* (Article sur le site web de Projet SVT Égalité). Repéré à <http://svt-egalite.fr/index.php/outils-et-ressources/pedagogie-inclusive-ou-pedagogie-de-la-diversite?fbclid=IwAR0NIGQTDKMG9OtrdD0dEYILqNaHb4r6PEVapq39OOHWHbD-TOBaGz0EuJA>
- Dubois-Shaik, F., et Dupriez, V. (2013). Les défis structurels, organisationnels et cognitifs liés à la gestion de l'hétérogénéité des élèves dans les systèmes éducatifs. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 1(35), 113-129.
- Dumoulin, C., Thériault, P., et Duval, J. (2014). Opinion parentale sur des pratiques efficaces de collaboration école-famille au primaire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 36, 117-140.
- Fortin, L., Filiault, M., Plante, A., et Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur le regroupement homogène ou hétérogène des élèves*. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Repéré à https://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Regroupementhomogene-heterogene.pdf
- Fruth, J. D., et Woods, M. N. (2015). Academic Performance of Student without Disabilities in the inclusive environment. *Education*, 135(3), 351-361.



- Gauthier, D., et Poulin, J.-R. (2006). L'évolution des perceptions chez des enseignants qui intègrent des élèves ayant une déficience intellectuelle. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 33-61). Québec, Canada : Presses Universitaires du Québec.
- Gorard, S. (2007). Justice et équité à l'école. Ce qu'en disent les élèves dans les études internationales. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, 79-84.
- Gordon, M. (2005). *Roots of Empathy: Changing the world child by child*. Toronto, Canada : Thomas Allen.
- Gordon, M. (2014). *Racines de l'empathie : changer le monde un enfant à la fois*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Gremion, L. (2013). Les mauvais mois ou la discrimination arbitraire des enfants de milieux modestes et immigrés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(63), 231-246.
- Gremmen, M., van den Berg, Y. H. M., Segers, E., et Cillessen, A. H. N. (2016). Considerations for Classroom seating arrangements and the role of teacher characteristics and beliefs. *Social Psychology of Education*, 19(4), 749-774.
- Hansen, J. H. (2012). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 89–98.
- Hornstra, L., Van der Veen, I., Peetsma, T., et Volman, M. (2015). Does classroom composition make a difference: effects on developments in motivation, sense of classroom belonging, and achievement in upper primary school. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(26), 125-152.
- Laferrière, T. (2016, novembre). *Tournée R_École*. Deuxième rencontre organisée en collaboration avec le Consortium régional de recherche en éducation (CRRE), à Chicoutimi, Saguenay. Document inédit.
- Marassi, C. V. (2010). *O impacto da composição de turmas sobre a desigualdade social: (re)produção ou não?* (Essai). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Brésil. Repéré à <http://www.ufjf.br/graduacaocienciassociais/files/2010/11/O-IMPACTO-DA-COMPOSI%C3%87%C3%83O-DE-TURMAS-SOBRE-A-DESIGUALDADE-SOCIAL-Camila-Verri-Marassi.pdf>
- Marcotte-Fournier, A.-G., Bourdon, S., Lessard, A., et Dionne, P. (2016). Une analyse des effets de composition du groupe-classe au Québec : influence de la ségrégation scolaire et des projets pédagogiques. *Éducation et Sociétés*, 38(2), 139-155.
- Maria, U. E. (2013). Teachers' perception, knowledge and behaviour in inclusive education. 3rd World Conference on Psychology, Counselling and Guidance (WCPCG-2012). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 84, 1237-1241.
- McCoy, S., Quail, A., et Smyth, E. (2014). The effects of school social mix : unpacking the differences. *Irish Educational Studies*, 33(3), 307-330.
- McKeown, S., Stringer, M., et Cairns, E. (2016). Classroom segregation: where do students sit and how is this related to group relations? *British Education Research Journal*, 42(1), 40-55.



- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2015). *Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion. Ensemble, nous sommes le Québec*. En ligne : http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/Politique_ImmigrationParticipationInclusion.pdf
- Monzée, J. (2010). *Médicaments et performance humaine : thérapie ou dopage ?* Montréal, Canada : Liber.
- Oszkus, L. D. (2003). *Reciprocal Teaching at Work. Strategies for improving reading comprehension*. Newark, NJ : International Reading Association.
- Pellaud, F. (2017). Que faudrait-il pour que l'école n'exclue plus ? Dans L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci et J.-C. Kalubi (dir.), *Vers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels*. Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1967). La Conscience. Dans P. Alexandre (dir.), *L'Aventure Humaine : encyclopédie des sciences de l'Homme* (vol. 5, p. 48-52). Genève, Suisse : Kister.
- Piaget, J. (1964). Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186.
- Ready, D., et Wright, D. L. (2011). Accuracy and Inaccuracy in Teachers. Perceptions of Young Children's Cognitive Background and Classroom Context. *American Educational Research Journal*, 48(2), 335-360.
- St-Onge, J-C. (2015). *TDAH? Pour en finir avec le dopage des enfants*. Montréal, Canada : Écosociété.
- Slavin, R. E. (2014). Making Cooperative Learning powerful. *Educational Leadership*, 72(2), 22-26.
- Schofield, J. W. (2010). International Evidence on Ability Grouping With Curriculum Differentiation and the Achievement Gap in Secondary Schools. *Teachers College Record*, 112(5), 1492-1528.
- Schonert-Reichl, K.A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., et Hertzman, C. (2012). Promoting Children's Prosocial Behaviors in School: Impact of the "Roots of Empathy" Program on the Social and Emotional Competence of School-Aged Children. *School Mental Health*, 4(1), 1-21.
- Soleas, E. K. (2015). New Teacher Perceptions of Inclusive Practices: An Examination of Contemporary Teacher Education Programs. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(3), 294-313.
- Swenson, K. A. (2013). *Lifestyle Drugs and the Neoliberal Family*. New York, NY : Peter Lang.
- Teixeira, M. (2017). *L'explicitation du dessin libre et la conscience des capacités créatrices et intellectuelles de jeunes Québécois inscrits à l'éducation des adultes* (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec, Canada.
- Teixeira, Marta. (2018). La projection de soi dans l'avenir à partir de l'action dialogique dans des séances de dessin libre: une recherche-intervention auprès de jeunes adultes Québécois. *Initio*. Hors-série (2): 18-34. https://www.initio.fse.ulaval.ca/fichiers/site_initio/documents/Hors-serie_2/ART._2._TEIXEIRA.pdf
- UNESCO. (2017). *L'éducation en vue des objectifs de développement durable. Objectifs d'apprentissage*. Paris, France : UNESCO. Disponible en ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247507f.pdf>
- Vilela-Ribeiro, E. B., et Canavaro Benite, A. M. (2010) A educação inclusiva na percepção dos professores de química. *Ciência & Educação*, 16(3), p. 585-594.



Willms, J. D. (2010). School Composition and Context Effects on Student Outcomes. *Teachers College Record*, 112(4), 1008-1037.