

Réflexion sur la réponse à l'intervention en contexte d'inclusion scolaire



Nathalie S. Trépanier

Professeure titulaire
Université de Montréal
n.trepanier@umontreal.ca

Cette chronique sur l'inclusion scolaire vous propose d'approfondir le sujet de la différenciation pédagogique, incluant celui de la gestion des comportements des élèves. Parce qu'on peut facilement oublier nos intentions pédagogiques dans les défis reliés à la diversité des élèves en classe, des professeurs du département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal se proposent de faire connaître des pratiques et des ressources, de même que les conditions de mise en œuvre qui peuvent contribuer à différencier les pratiques pédagogiques.

Depuis une quinzaine d'années, le milieu scolaire s'est vu proposer la mise en œuvre de programmes d'intervention éducative axés sur la réponse à l'intervention (RAI ou *RTI, response-to-intervention* en langue anglaise) pour soutenir la réussite des apprentissages des élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (HDAA). Dans plusieurs cas, ces programmes ont également servi à organiser les services destinés à soutenir la réussite scolaire de ces élèves; c'est ce qui s'appelle l'offre de services multipaliers (SMP ou *MTSS* ou *multi-tiered system of supports*) (p. ex. Bailey, 2021). Initialement conçue aux États-Unis pour éviter la référence trop hâtive de certains élèves à des services spécialisés et pour remplacer l'identification (la codification) des élèves HDAA,

la RAI présente notamment la différenciation pédagogique et les interventions ciblées et prédéterminées fondées sur la preuve scientifique comme étant les voies à privilégier pour soutenir la réussite de tous les élèves. Dans cet ordre d'idées, au Québec, le ministère de l'Éducation a présenté les grandes lignes de ces programmes notamment en lecture (MELS, 2011) ainsi que pour les élèves qui présentent des difficultés

la recherche scientifique. Or, cet amalgame entre l'approche de la RAI et l'offre de services destinées aux élèves à risque ou HDAA représente un pari risqué qui peut nuire à la poursuite et à l'atteinte des visées de réussite éducative et de participation sociale de notre système éducatif (Trépanier, 2019 a, b). Ce texte propose une réflexion en ce sens.

L'inclusion scolaire n'est pas une visée éducative, mais bien un processus de scolarisation où les élèves évoluent dans un milieu commun, que ce soit la classe ordinaire ou l'école de quartier.

de comportement ou pour prévenir l'apparition de telles difficultés (MEESR, 2015). Il invite alors les centres de services scolaires à structurer l'organisation de leurs services en fonction des besoins de leurs élèves, comme le précise notamment la Loi sur l'instruction publique. Au fil du temps, l'approche de la RAI a certes donné des moyens au milieu scolaire d'organiser ses actions d'intervention pour prévenir l'apparition de certaines difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. Qu'ils portent sur la langue d'enseignement ou le soutien aux comportements positifs, les programmes se fondant généralement sur cette approche à trois ou quatre niveaux sont désormais bien connus des enseignants et des autres agents d'éducation et sont maintenant privilégiés dans les écoles nord-américaines. Du même souffle, on a vu graduellement l'offre de services spécialisés se lier à la « non-réponse » de certains élèves aux interventions éducatives de ces programmes éprouvées par

La réussite scolaire ou l'inclusion scolaire?

L'inclusion scolaire correspond à un processus de scolarisation pour les élèves qui présentent des besoins particuliers. Elle se déroule dans un milieu « normatif », c'est-à-dire dans l'un des endroits destinés par notre société aux élèves d'un même groupe d'âges : la classe ordinaire ou l'école de quartier.

Dans le discours commun toutefois, la tendance à limiter l'interprétation de l'inclusion scolaire à l'enseignement en classe ordinaire fait en sorte de restreindre en même temps le lieu de services des autres professionnels à l'extérieur de la classe ordinaire pour les élèves qui ne peuvent réussir leurs apprentissages en classe ordinaire. Dans les arguments invoqués pour justifier cette situation, la définition du terme inclusion scolaire est plutôt remplacée par le fait qu'elle semble être interprétée

comme une visée de notre système d'éducation. Or, les visées de notre système d'éducation sont plutôt : l'instruction, la socialisation et la qualification auxquelles nous ajoutons la participation sociale, en vue d'une vie citoyenne active et pleinement valorisée.

C'est donc en évitant ainsi de confondre ainsi la fin (c'est-à-dire les finalités ou les visées de notre système d'éducation) avec les moyens privilégiés pour atteindre ces cibles que nous amorçons notre réflexion. L'inclusion scolaire représente alors un des moyens généraux pouvant être mis en place pour orienter les interventions et l'offre de services sur les compétences et les habiletés du programme général de formation en lien avec la réponse aux besoins des élèves.

Ainsi, la gamme d'interventions pouvant être réalisées dans différents contextes ou conditions par les enseignants, les orthopédagogues ou les autres professionnels, peut dépasser largement les prescriptions d'un programme d'intervention. Par exemple, un orthopédagogue peut intervenir auprès d'un élève en fonction des visées du programme général de formation, en proposant à l'enseignant des aménagements liés au plan d'intervention de l'élève pour soutenir l'enseignement différencié aménagé à partir d'un programme de RAI.

Des mesures d'adaptation prévisibles ?

Les programmes de RAI soutiennent l'enseignement et l'apprentissage de certains contenus, en particulier en ce qui concerne la langue d'enseignement et les comportements. Développés par

de mettre en place des mesures de modification pour un élève, certaines questions méritent d'être posées en amont pour éviter de marginaliser l'élève qui ne répond pas aux interventions dudit programme.

La réussite ou l'échec scolaire ne peut se limiter à la réponse aux interventions d'un élève sans remettre en question les aménagements privilégiés pour développer les compétences et habiletés prioritaires du programme général de formation. L'exercice du jugement professionnel ne peut se limiter aux seules prescriptions d'un programme d'intervention.

les recherches, ils semblent se présenter actuellement comme la seule voie pertinente et probante pour la réussite des apprentissages escomptés en précisant des étapes claires de réalisation. De toute évidence, aucun de ces programmes ne recouvre à lui seul l'ensemble des compétences ciblées par le programme de formation. Ils ne peuvent non plus recouvrir l'ensemble des possibilités qui s'offrent aux enseignants, à l'orthopédagogue et aux autres professionnels pour soutenir la différenciation de l'enseignement ni l'ensemble des mesures d'adaptation nécessaires qui doivent être aménagées spécifiquement pour favoriser la réussite de certains élèves dans les différents contextes où ils évoluent. Certaines étapes préalables peuvent certes être prévues dans l'application d'un programme de RAI. Toutefois, avant d'envisager la nécessité

Si le rôle de l'orthopédagogue est notamment de s'assurer de la pertinence et de l'adéquation des adaptations nécessaires pour soutenir les apprentissages de certains élèves, il est possible d'envisager que certaines mesures individualisées n'aient pas été prévues par le programme mis en place. Par exemple, certaines mesures de différenciation pédagogique destinées à l'ensemble des élèves peuvent, dans certains cas, représenter une adaptation pour un ou quelques élèves, ce qui permettra d'éviter la mise en place éventuelle et trop rapide de mesures de modification.

Cette réflexion en lien avec l'organisation des interventions éducatives que ce soit en classe ordinaire ou en classe spéciale invite donc les professionnels enseignants à exercer leur jugement sur





différents aspects entourant la situation de chaque élève. Elle est d'autant plus importante lorsque certains élèves ne répondent pas aux interventions d'un programme de RAI, voire de tout programme.

Intégrité de l'application d'un programme

Le bienfondé des programmes de RAI pour favoriser la réussite des apprentissages du plus grand nombre d'élèves sur certains contenus est indéniable. Toutefois, une critique majeure portant sur ces programmes met l'accent sur des effets mesurables précisés à l'avance qui évacuent toutes dimensions qualitatives pouvant être liées au processus même d'enseignement-apprentissage et aux

d'un seul programme d'intervention. Pourquoi? Tout simplement parce que les bases théoriques sur lesquelles s'appuie un programme ne peuvent couvrir à elles seules l'ensemble des considérations dans l'intervention éducative pour tous les élèves. Par exemple, un programme d'intervention, aussi éprouvé par la recherche soit-il, ne peut prendre en compte l'ensemble des stressseurs, c'est-à-dire des éléments qui suscitent un stress plus ou moins important dans la vie des personnes, chez les élèves ou même chez ses agents d'éducation, susceptibles de survenir au cours d'une année scolaire. Certains événements prévus ou imprévus qui peuvent sembler banals pour les uns sont source de grandes angoisses ou de stress pour d'autres : l'élève a-t-il vécu un déménagement

Les mesures d'adaptation nécessaires pour soutenir l'apprentissage de certains élèves ne sont pas nécessairement prévues dans un programme de RAI. À la complexité des situations pédagogiques peuvent s'ajouter des facteurs de stress ou d'entrave aux apprentissages qui n'ont à priori aucun lien avec les programmes mis en place.

contextes d'intervention. En effet, les défis que pose l'enseignement pour la diversité en classe ne peuvent se résumer à la fidélité ou à l'intégrité de l'application des prescriptions d'enseignement

ment récent? Le divorce de ses parents? L'arrivée ou le départ de membres de la famille ou de la fratrie? Sur le plan professionnel, qu'en est-il du temps effectif pouvant être réservé à de la planification

conjointe avec d'autres professionnels? Quelles sont les contraintes liées à l'espace, aux ressources ou aux aménagements de la classe? Dans un ordre d'idées complémentaires, on peut également penser aux impacts différents de la pandémie actuelle depuis la dernière année et demie dans nos propres vies et dans celles des personnes qui nous entourent.

Bien entendu, des facteurs de vulnérabilité individuelle peuvent être pris en compte dans certains programmes de RAI, mais je souhaite simplement ici rappeler qu'aucun programme ne peut tout prévoir. La complexité même des situations pédagogiques peut également nous faire oublier certains éléments essentiels tels que la motivation de l'élève à l'égard de la tâche proposée ou sa perception de la pertinence de cette tâche.

Les éléments d'un programme de RAI mis en relation pour valider la réussite des apprentissages du plus grand nombre d'élèves se limitent à ce qui a été effectivement mesuré lors des études. L'enseignant comme l'orthopédagogue et les autres professionnels sont formés pour réfléchir aux meilleures pratiques en fondant leurs actions sur les théories pouvant avoir été elles aussi éprouvées par la recherche, sans pour autant que toutes leurs interventions éducatives fassent appel à un programme spécifique. Un des défis qui se présentent alors aux agents d'éducation pour assurer un accès maximal au programme de formation aux élèves ayant des besoins particuliers est celui de la reproductibilité de la démarche proposée par le programme de RAI mis en place (Trépanier, 2019b). Dès que se pose la question des similitudes et des différences entre les contextes de déroulement des recherches ayant contribué à valider le programme de RAI mis en place et celui où s'exercent les pratiques d'enseignement, on touche à cette dimension d'intégrité d'un programme.

Bien que l'on puisse tenter de s'assurer de mettre en place les mêmes conditions d'apprentissage dans des contextes similaires de la manière prescrite initialement dans les études, il n'en demeure pas moins qu'une foule de facteurs d'influence concomitants et imprévus doivent être pris en compte, remis en question et réfléchis au quotidien dans l'optique de rejoindre les visées du programme général de formation.

En conclusion.

Les programmes de RAI développés et mis en œuvre dans les milieux scolaires proposent de soutenir au mieux tous les élèves dans leurs apprentissages. Il importe toutefois de se rappeler d'éviter d'associer les rôles ou les actions professionnelles à un lieu d'intervention. Par exemple, les actions professionnelles de l'orthopédagogue n'ont pas à être réalisées uniquement à l'extérieur de la classe ordinaire, tout simplement

parce que les élèves scolarisés en classe ordinaire peuvent avoir besoin de certaines adaptations à considérer dans l'enseignement au quotidien et, par conséquent, dans l'application d'un programme. Un ensemble de considérations individuelles chez les élèves toucheront autant de dimensions subjectives qu'objectives en situation pédagogique. La complémentarité du travail de l'enseignant, de l'orthopédagogue et des autres professionnels nécessite de remettre en question les prescriptions pouvant être émises dans un programme de RAI en particulier lorsque des élèves rencontrent des difficultés persistantes dans la réalisation de leurs apprentissages pour éviter leur exclusion scolaire.

Références

- Bailey, T.R. (2021). *Is MTSS the new RTI? Depends on where you live*. Center on multi-tiered system of support at the American Institute for Research. <https://mtss4success.org/blog/mtss-new-rti-depends-where-you-live>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement. Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2021). *Pistes pour la démarche du plan d'intervention. Mesure d'adaptation et modification des attentes aux exigences du PFEQ (élèves HDAA). Différenciation pédagogique. Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative, outil complémentaire 3 de 3*. Gouvernement du Québec.
- Trépanier, N.S. (2019a). L'organisation de services multipaliers et la réponse à l'intervention : quels liens avec les modèles de service d'orthopédagogue? Dans N.S. Trépanier (dir.) *Des modèles de service d'orthopédagogue. Une typologie et des considérations pour l'organisation des services et des interventions en contexte d'inclusion scolaire* (p. 99-116). Les Éditions JFD.
- Trépanier, N.S. (2019 b). *La réponse à l'intervention et l'offre de services multipaliers pour soutenir l'inclusion scolaire : un paradoxe à visée d'exclusion des élèves en situation de handicap*. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 284-304.

Formation sur l'autisme pour le personnel scolaire

Apprenez les stratégies d'enseignement essentielles pour vos élèves autistes.

- Formation en ligne personnalisée
- Outils téléchargeables pour le personnel enseignant
- Thèmes : interventions éducatives, besoins sensoriels et santé mentale

Découvrez l'offre complète : fr.sonderly.io

Sonderly est la division de formation du Centre Geneva pour l'Autisme

