

University of Alberta

*Étude de cas : de l'inclusion à l'évaluation*

Par

Isabelle Ouellet

Projet de recherche soumis à la Faculty of Graduate and Research en vue de l'obtention  
du diplôme de

Maitrise en sciences de l'éducation

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Automne 2018

## **ABSTRACT**

For the last 4 decades, the inclusion of at-risk students into regular classes served as a model of integration across Canada. Before, these students were grouped into specialized classes separated from students in the regular stream. In this comparative study, the focus is on studying the case study of this model in two Canadian provinces, Quebec and Alberta.

The philosophy behind this approach is to promote learning for everyone, by advocating adapted instruction, a differentiated, open planning, and equitable and just assessment. This approach seems very positive as a whole, but even more for the so-called regular students than for the integrated students. However, research shows that this integration may be more difficult for teachers who may not have the knowledge, human resources or time to make the experience a positive and thriving one for their students. To do this, the type of leadership, the collaboration of the school team and of the school board are must-haves, as well as reflection on assessment, which must be coherent with the philosophy the school, from elementary to secondary levels. In this project, a case study with a Professional Learning Community (PLC) will allow to identify and study a particular difficulty at evaluating students in the inclusive education model by making qualitative observations.

## RÉSUMÉ

Inclure les élèves à risque autrefois regroupés dans des classes spécialisées, dans les classes dites régulières, est un modèle implanté depuis une quarantaine d'années, selon les deux provinces canadiennes comparées dans ce travail de recherche. La philosophie derrière cette démarche est de favoriser l'apprentissage de tous en prônant un enseignement adapté, une planification ouverte et différenciée et une évaluation davantage dans l'équité que l'égalité, que ce soit au Québec ou en Alberta. Cette approche semble très positive dans l'ensemble, mais encore plus pour les élèves dits réguliers que pour les élèves intégrés.

Dans les faits, cette philosophie demeure toutefois une réalité parfois difficile à vivre pour les enseignants qui manquent souvent de connaissance, de ressources humaines et de temps afin que l'expérience soit positive. Pour ce faire, le type de leadership, la collaboration de l'équipe-école et du conseil (commission) scolaire sont des incontournables, de même que la réflexion sur l'évaluation qui doit être cohérente avec la philosophie, du primaire à la fin du secondaire. Dans ce projet, une étude de cas avec une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) permettra d'identifier, d'étudier une difficulté particulière d'évaluation dans l'éducation inclusive en faisant des observations qualitatives.

## **DÉDICACE**

Je dédie cette recherche à mon conjoint Robert ainsi qu'à mes enfants Béatrice et Albert qui ont été les leviers de ma motivation à compléter mon projet. Je t'aime, ma merveilleuse famille.

## **REMERCIEMENTS**

Je tiens à remercier tous les enseignants du Campus St-Jean qui transmettent chaque jour leurs savoirs avec passion en français dans une mer anglophone. Ils sont ainsi un solide paquebot. Je tiens spécialement à souligner l'impact du travail de la docteure Samira El Atia qui a été la capitaine de mon navire afin que j'arrive à bon port. Elle m'a repêchée, a cru en moi et ne m'a jamais abandonnée. Un immense merci.

## TABLE DES MATIÈRES

ABSTRACT.....	2
RÉSUMÉ.....	3
DÉDICACE.....	4
REMERCIEMENTS.....	5
SIGLES ET ABÉVIATIONS .....	7
INTRODUCTION.....	9
CADRES THÉORIQUES .....	13
<b>Origine et contexte.....</b>	13
<b>La différenciation pédagogique .....</b>	16
<b>La réalité dans la salle de classe .....</b>	23
<b>Le rôle du leadership .....</b>	24
<b>Communauté d'apprentissage professionnelle pour une école inclusive .....</b>	25
INCLUSION, DIFFÉRENCIATION ET ÉVALUATION .....	26
<b>Étude de cas .....</b>	26
<b>But de l'évaluation.....</b>	28
<b>Inclusion, différenciation et évaluation.....</b>	30
<b>Mécanismes d'évaluation.....</b>	31
<b>Qu'en est-il au Québec? .....</b>	33
<b>Le rôle des tics dans l'inclusion et la DIFFÉRENCIATION.....</b>	34
CONCLUSION.....	37
RÉFÉRENCES.....	39

## **SIGLES ET ABRÉVIATIONS**

CAP : Communauté d'apprentissage professionnelle

EHDAA : Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

TDAH : Trouble du déficit de l'attention et de l'hyperactivité

TOP : Trouble oppositionnel avec provocation

TCE : Trouble du comportement extériorisé

TSA : Trouble du spectre de l'autisme (asperger, trouble envahissant du développement non-spécifié)

THAI : Trouble de l'humeur, d'anxiété et d'impulsivité

TOC : Trouble obsessionnel compulsif

PIP : Plan d'apprentissage personnalisé

**« Si tu diffères de moi mon frère, loin de me léser, tu m'enrichis »**

Saint-Exupéry



## INTRODUCTION

L'amélioration des écoles passe par une multitude de prises de décisions, tant par les ministères de l'éducation, que par les conseils scolaire, les directions d'école souvent aussi en partenariat avec les milieux de la santé, communautaire, économique. Cependant, ces décisions touchent souvent d'abord et avant tout les deux groupes les plus importants d'une école : les élèves et les enseignants; sans ces deux entités, l'école elle-même n'existerait pas. En effet, chaque élève mérite les meilleurs services afin de découvrir et de développer son plein potentiel, d'être encouragé dans sa réussite scolaire et éducative. Pour ce faire, tous les acteurs du milieu de l'éducation doivent tout mettre en œuvre afin de favoriser la concertation et la collaboration.

Étant donné que l'école est un lieu continuellement en mouvement, en transformation, de par sa proximité avec des jeunes qui reflètent l'évolution de notre société, il est primordial d'avoir des leaders qui se préoccupent de l'amélioration constante de leur école. Cette évolution extrêmement rapide des dernières décennies, particulièrement due aux avancées de la psychologie, des technologies, des réalités et des besoins diversifiés des jeunes du 21<sup>e</sup> siècle propose un défi de taille. La réussite scolaire et éducative passe donc par les initiatives prises par les ministères de l'Éducation, les Conseils (Commissions) scolaires, les directions d'école et souvent et surtout, par les enseignants qui sont les premiers intervenants au quotidien. Parfois, ces derniers sont toutefois confrontés à des directives pour lesquelles ils sont peu ou pas outillés à répondre par une formation des maîtres inadéquate, par manque de formation continue, de soutien administratif, de collaboration des parents et malheureusement, trop souvent par des décisions prises en fonction des budgets provinciaux et locaux insuffisants pour la réalité vécue sur le terrain.

Les années 2000 ont donné lieu à diverses mesures d'intégration des élèves à risques en classe régulière, comme ceux présentant ces troubles :

- Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) : englobe tous les types de limitations;
- Trouble du déficit de l'attention et de l'hyperactivité (TDAH) : réfère aux problèmes de concentration avec ou sans hyperactivité;
- Trouble oppositionnel avec provocation (TOP) : cible les comportements négatifs, hostiles ou provocateurs;
- Trouble du comportement extériorisé (TCE) : adresse particulièrement les comportements qui perturbent la socialisation et les apprentissages;
- Trouble du spectre de l'autisme (TSA): fait référence à l'asperger ou au trouble envahissant du développement non-spécifié;
- Trouble de l'humeur, d'anxiété et d'impulsivité (THAI) : troubles psychologiques liés à la peur et à l'anxiété souvent associés à la dépression;
- Trouble obsessionnel compulsif (TOC) : souvent lié au trouble anxieux. Se caractérise par des pensées obsessionnelles récurrentes;

Autrefois, ces apprenants étaient regroupés dans des classes spécialisées et leur inclusion a été annoncée comme une panacée pour la réussite de ces élèves. On a ensuite parlé de différenciation pédagogique afin de leur permettre de réussir. Sur le terrain, qu'en est-il exactement de la réalité des élèves intégrés et des enseignants qui doivent répondre à leurs besoins particuliers en plus d'essayer de ne pas niveler par le bas la qualité de leur enseignement? À quel moment cette inclusion et différenciation deviennent-elles positives?

J'ai personnellement travaillé dans le milieu de l'éducation pendant 23 ans au Québec dans divers postes tels qu'enseignante au secondaire en milieux rural, urbain, autochtones du Nord-du Québec et administratrice d'une école et d'un organisme régional de persévérance scolaire. Depuis 4 ans que je suis en Alberta, j'ai tour à tour enseigné au primaire et au secondaire, j'ai été directrice adjointe et je suis cette année directrice d'une école francophone de 245 élèves. Toutes ces expériences me permettent de tenter de garder les meilleures pratiques des deux provinces, ce qui donne un résultat hybride qui, je l'espère, est efficace pour notre communauté.

L'Alberta, à l'instar d'autres provinces canadiennes comme le Québec il y a quelques années, planifie depuis 3 ans la refonte du curriculum. Ainsi, dès septembre 2019, certaines écoles de la province seront ciblées afin d'implanter de façon évolutive le nouveau programme de la maternelle à la quatrième année.

Mais avant de se rendre à une quelconque différenciation, chaque enseignant doit tout de même respecter les principes d'un enseignement efficace. Les pratiques probantes ont été identifiées par plusieurs résultats de recherches au cours de la dernière décennie, ce qui permet de plus en plus aux enseignants, mais également à tous ceux qui repensent les programmes, de pointer les stratégies les plus efficaces au quotidien.

Ainsi, peu importe le curriculum, le tableau ci-dessous résume bien la pratique d'un enseignement efficace au quotidien pour chaque enseignant (e).

# LES PRINCIPES D'UN ENSEIGNEMENT EFFICACE

## 1 LA RÉVISION QUOTIDIENNE

La révision quotidienne est une composante importante de l'enseignement efficace. Elle permet de renforcer les connexions entre les différents contenus abordés. Ainsi, le rappel automatique de ces informations chez l'élève libère sa mémoire à court terme lors des activités faisant appel à la résolution de problème et à la créativité par exemple.

## 2 PRÉSENTER LA NOUVELLE MATIÈRE PAR PETITES ÉTAPES

Notre mémoire de travail est limitée : elle ne retient que quelques informations à la fois. Il faut donc éviter de la surcharger, et ce, en présentant la nouvelle matière de façon fractionnée et en s'assurant de la maîtrise de cette matière avant d'ajouter d'autres informations.

## 3 POSER DES QUESTIONS

Les enseignants les plus efficaces passent plus de la moitié du temps en classe à expliquer, à faire des démonstrations et à poser des questions aux élèves. Ces questions fréquentes permettent à l'enseignant de suivre l'évolution du niveau de compréhension de la matière par les élèves.

## 4 OFFRIR DES MODÈLES

Les élèves ont besoin de soutien cognitif pour les aider à apprendre un nouveau contenu. Pour offrir un tel soutien, l'enseignant peut faire du modelage en donnant un exemple tout en réfléchissant à haute voix, afin que les élèves comprennent le raisonnement derrière les actions posées.

## 5 LA PRATIQUE GUIDÉE

Les élèves ont besoin de temps pour récapituler, élaborer et synthétiser la nouvelle matière afin qu'elle puisse être transférée dans leur mémoire à long terme. Les enseignants efficaces consacrent plus de temps à la pratique guidée.

## 6 VÉRIFIER LA COMPRÉHENSION DES ÉLÈVES

À la suite d'un enseignement, les enseignants les plus efficaces vérifient quant à eux la compréhension individuelle de chaque élève après chacune des étapes d'enseignement, et ils poursuivent la pratique guidée au besoin.

## 7 VISER UN TAUX DE RÉUSSITE ÉLEVÉ

Pour qu'un apprentissage soit optimal, le taux de réussite des élèves dans la réalisation de tâches liées à cet apprentissage devrait être autour de 80%. Ainsi, les élèves apprennent tout en étant exposés à des défis stimulants mais réalistes.

## 8 FOURNIR UN ÉTAYAGE POUR LES CONTENUS PLUS COMPLEXES

L'étayage est un soutien temporaire à l'apprentissage. Il peut consister pour l'enseignant à faire du modelage, à faire une démonstration en réfléchissant à haute voix, ou encore à fournir des rappels visuels ou une liste à cocher aux élèves.

## 9 LA PRATIQUE AUTONOME

Les moments de pratique autonome permettent de consolider les apprentissages et de les automatiser pour libérer la mémoire de travail.

## 10 DES RÉVISIONS CHAQUE SEMAINE ET CHAQUE MOIS

Faire l'effort de récupérer en mémoire une information récemment apprise permet le stockage de cette information en mémoire à long terme. Plus on s'entraîne souvent à réactiver cette information, plus les connexions entre celle-ci et les prochaines notions se feront facilement.

Tableau 1 : Les principes d'un enseignement efficace, Centre de transfert en réussite éducative, 2016

## CADRES THÉORIQUES

Le gouvernement de l'Alberta dans *Faire une différence* (2010) et Leroux et Paré, dans leur ouvrage *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves* (2016) présentent de façon différente l'inclusion et la différenciation. En effet, l'Alberta s'attaque immédiatement à la différenciation alors que le Québec présente d'abord un petit historique de la différenciation en remontant à l'histoire de l'inclusion. Est-ce à dire que les deux provinces ont eu un cheminement différent?

### **Origine et contexte**

Implantées au début des années 70 au Québec alors que les taux de diplomation étaient autour de 50%, les classes spécialisées ont visé à répondre pendant longtemps aux besoins des élèves à risques divers. Dès le début des années soixante, les services éducatifs spécialisés commencent à se développer dans le réseau scolaire sous l'effet de plusieurs facteurs conjoncturels:

« Mise sur pied du ministère de l'Éducation, création, en 1963, d'un Bureau de l'enfance exceptionnelle devenu, en 1969, le Service de l'enfance inadaptée, lancement de la régionalisation scolaire (opération 55), formulation de nombreuses règles administratives en faveur de l'éducation spéciale, signature de conventions collectives comportant des clauses pour l'éducation des enfants en situation d'adaptation et d'apprentissage » (Horth, 1998, p. 38).

Au même moment ont été créés les diplômes d'études professionnelles (long et court) qui ont eu les mêmes visées : offrir des voies plus rapides de qualification à ces mêmes élèves. Au tournant des

années 2000, le Renouveau pédagogique, après des années de transformations plus ou moins efficaces des mesures d'adaptation et des voies de diplomation diverses, propose la « réussite pour tous » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Cela sous-tend que tous les élèves « doivent apprendre à vivre et à s'intégrer à la société malgré un handicap sensoriel, physique ou intellectuel ». La Politique de l'adaptation scolaire (Ibid., p. 23) privilégie « l'intégration à la classe et au groupe ordinaire » de ces élèves.

En Alberta, dès les années 1970, « il y a eu intégration des élèves en difficulté en classes dites régulières, pour ensuite passer à l'inclusion dans les années suivantes (Alberta Teachers Association, 2014 p. 22) ». Mais c'est dans les années 2000 que la différenciation s'est mise en place de façon beaucoup plus élaborée. L'inclusion et surtout, la différenciation sont donc devenue incontournables, les conseils scolaires prônant de plus en plus fortement l'intégration de cette mesure à l'ensemble des écoles. Pour l'Alberta, voici les 6 principes à la base de l'inclusion (Alberta Education 2009 p. 24) :

- Anticipate, value and support diversity and learner differences;
- High expectations for all learners;
- Understand learner's strengths and needs;
- Reduce barriers within learning environments;
- Capacity building;
- Shared responsibility.

Pour l'ensemble des provinces canadiennes, Vienneau (2004) rapporte d'ailleurs les résultats de plusieurs études en lien avec les effets positifs de l'inclusion pour les élèves dits réguliers. En voici quelques-uns :

- Une réduction des appréhensions à l'égard de la différence;
- Une meilleure connaissance de la réalité vécue par les personnes à besoins particuliers;
- L'amélioration de l'image de soi et une meilleure estime de soi;
- Une contribution au développement moral et à l'adoption de valeurs et de principes personnels;
- L'établissement de nouvelles amitiés.

Par contre, les recensions d'écrits demeurent encore mitigées quant aux effets assez ou très positifs pour les élèves intégrés ayant des besoins beaucoup plus spécifiques comme le signale Vienneau. Peut-on alors se questionner sur les motivations profondes des premières mesures d'inclusion? Sans aucun doute. Il ne faut pas se cacher qu'il est beaucoup moins coûteux de démanteler la plupart des classes spécialisées. Les élèves se retrouvent alors en classe régulière avec parfois pour l'Alberta des temps d'aide-élèves dans les classes selon les besoins; pour le Québec, des éducatrices spécialisées, beaucoup mieux formées pour répondre aux besoins, mais en nombre souvent insuffisant. Malheureusement, dans les deux cas, les budgets liés à l'éducation influencent trop souvent la réussite de cette inclusion. Il est effectivement fréquent dans les écoles de devoir couper dans l'aide accordée ou dans le nombre d'enseignants alloués afin de répondre à des normes budgétaires au détriment des besoins des élèves en général, mais surtout à ceux inclus dans les classes. Ils ont besoin qu'on adapte, qu'on modifie la tâche, mais pour ce faire, il faut du temps qui demande un investissement.

### **La différenciation pédagogique**

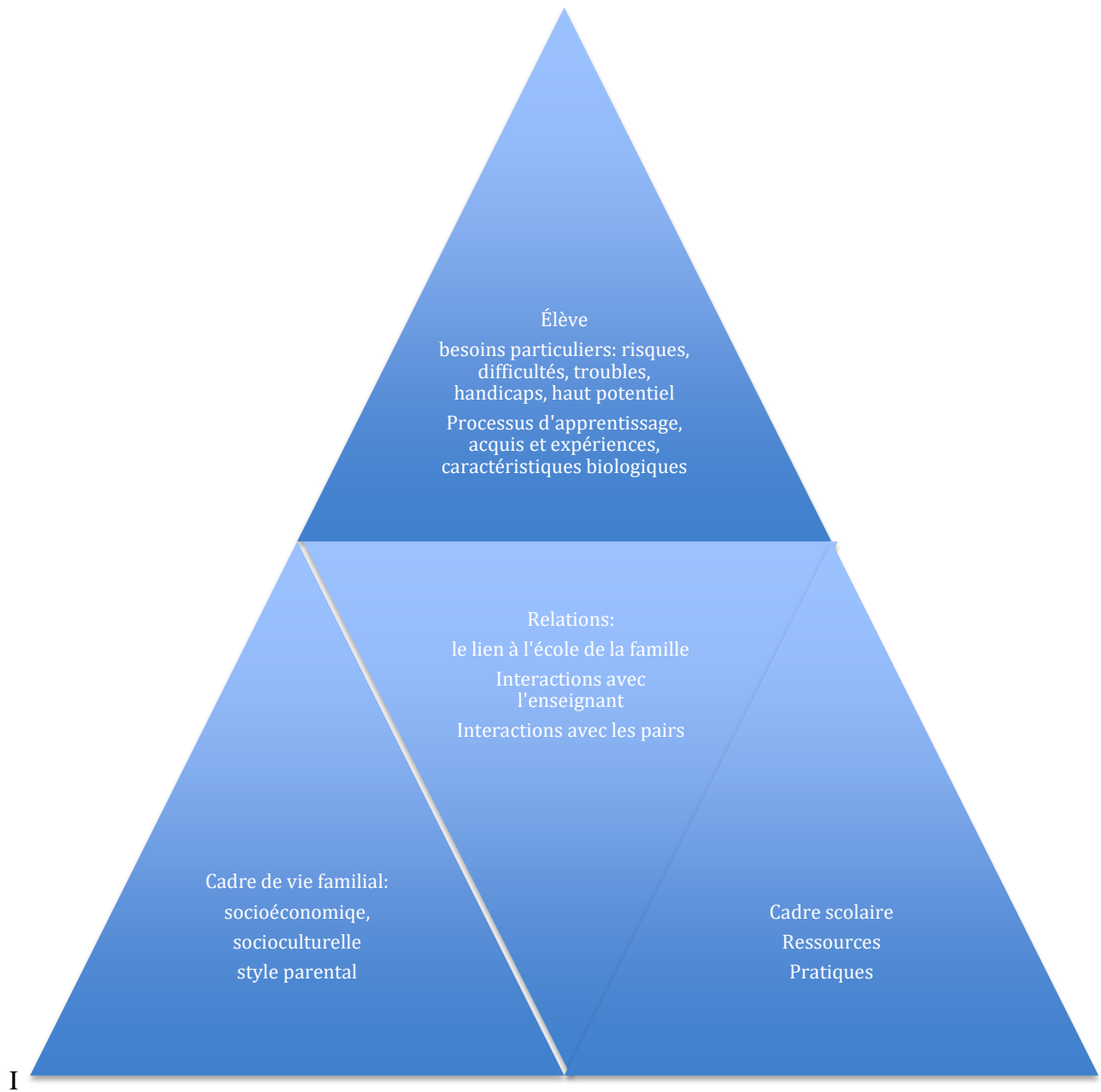
La différenciation pédagogique, suite logique de l'inclusion,

« constitue une philosophie et une approche pédagogique dans le cadre desquelles les enseignants et les communautés scolaires s'emploient activement à favoriser l'apprentissage de tous les élèves au moyen d'une évaluation stratégique, d'une planification réfléchie, de même que d'un enseignement souple et ciblé (Gouvernement de l'Alberta 2010 p. 44) ».

Ainsi, prendre en compte les différents cheminements scolaires de tous les élèves doit être une priorité pour chaque enseignant dans une école inclusive. Planifier les leçons de façon à ce que tous les élèves se sentent interpellés, stimulés et reconnus dans leurs processus d'apprentissage est la première clé de la différenciation. La deuxième consiste à utiliser différentes stratégies de transmission de connaissances. La dernière concerne l'évaluation qui doit également tenir compte des différences afin qu'au final soit démontrée la progression de chacun. Bref, le point A de l'apprentissage vers le point B est dissemblable dans une classe inclusive et toute la démarche doit le refléter.

Le graphique 1 ci-dessous indique les différentes sphères dont on doit tenir compte lors de la différenciation. Les variables d'hétérogénéité peuvent décrire les différences entre les élèves. La première partie du tableau fait référence aux cadres de vie de l'élève : ses besoins, sa motivation, ses connaissances préalables. La deuxième partie concerne ses relations : les types d'interactions familiale (soutien à l'école) et sociale (comportements et habiletés) avec les adultes et les pairs. La dernière partie concerne les cadres de vie : le niveau socioéconomique et l'origine socioculturelle de la famille et les ressources et les pratiques scolaires.





**Graphique 1** : Les sphères de la différenciation (adapté de Leroux et Paré, 2016).

Tous les élèves n'étant pas motivés par les mêmes activités, même s'il n'y a pas systématiquement d'inclusion dans une classe, il s'avère nécessaire de différencier pour tous. La différenciation peut varier selon le milieu, le contexte, les élèves, l'enseignant ou le programme d'études, mais des principes de base demeurent. Chaque enseignant devrait :

- Connaitre ses élèves;
- Comprendre le(s) programme(s) d'études;
- Offrir différents parcours d'apprentissage;
- Partager les responsabilités avec les élèves;
- Adopter une approche souple et réflexive.

Bien sûr, tout enseignant qui a à cœur la réussite conscientise naturellement ces principes. Mais enrichir la formation, ce qui en ce moment fait trop souvent défaut au Québec et en Alberta, permet à ce même enseignant de penser à tout d'abord adapter et ensuite modifier son enseignement selon les besoins.

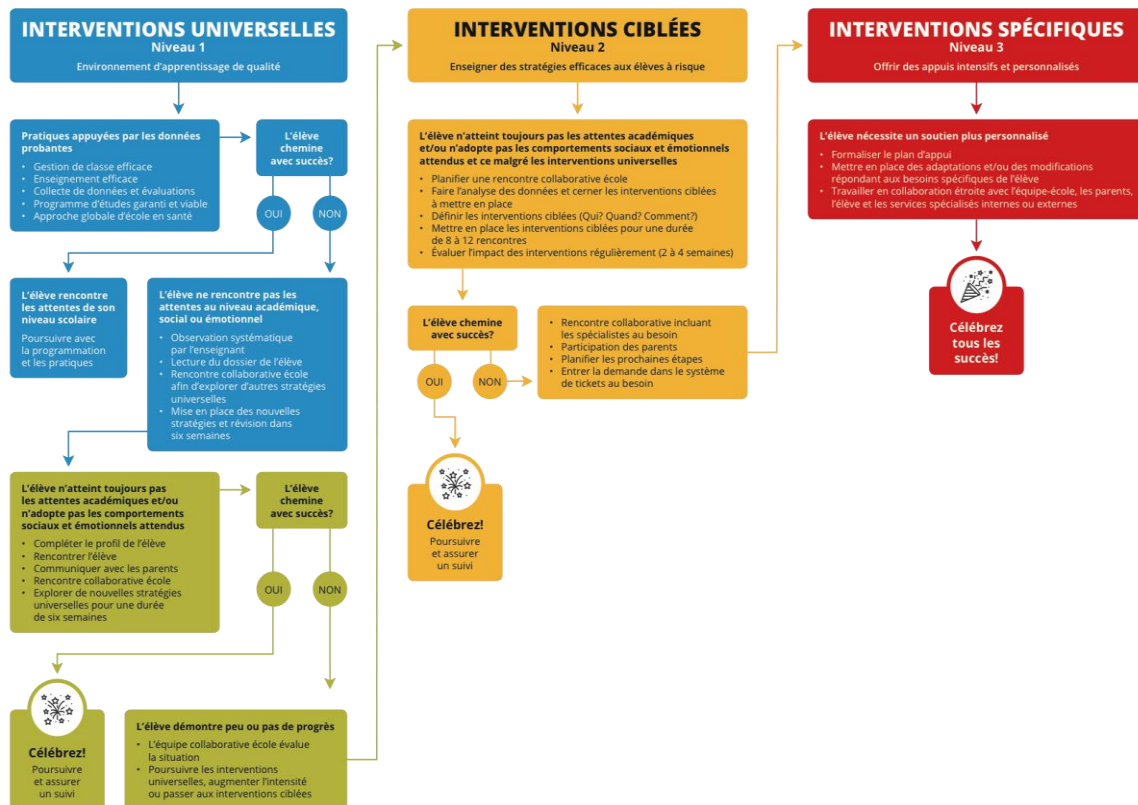
L'adaptation sert à tous les élèves qui ont un plan d'apprentissage. Ils peuvent avoir un trouble d'apprentissage, des difficultés d'adaptation ou un handicap qui les ralentit. Cela implique pour l'enseignant de leur accorder un soutien supplémentaire, de choisir des pratiques qui ne modifient pas les objectifs du programme, ni les évaluations. Par exemple, l'ensemble des élèves a un exercice de mathématiques à compléter afin de pratiquer un nouveau concept appris récemment. Il peut y avoir 3 catégories de travaux : le premier s'adresse à la moyenne des élèves; le deuxième aborde le concept, mais contient moins d'exercices et est présenté d'une façon plus simple; le troisième contient les mêmes exercices que le premier et en inclus d'autres comme enrichissement. L'important est de déterminer des mesures d'aide spécifiques qui répondent à des besoins

particuliers. Pour l'enseignant, la recherche nous dit que la tâche devient simplifiée une fois l'élève lancé. Dans la réalité, le temps et l'énergie demandés dépassent amplement la tâche normale d'un enseignant, ce qui nuit souvent à la mise en place de telles pratiques d'adaptation.

La modification sert davantage aux élèves qui ont aussi un plan d'apprentissage et qui en plus, de par leurs limitations, sont incapable d'atteindre les objectifs du programme et de faire les évaluations conventionnelles. Ainsi, selon Vienneau (2004), les objectifs d'apprentissage ne sont pas les mêmes en raison des troubles d'apprentissage ou des conditions comme l'autisme, le trouble général du développement ou le syndrome d'alcoolisme fœtal de certains élèves intégrés en classe ordinaire. Les tâches à accomplir sont souvent d'un niveau plus bas. Ces élèves développent toutefois des compétences sociales et progressent quand même au plan cognitif à leur rythme. De plus, pour l'enseignant, voir progresser un élève demeure toujours une fierté.

Dans le schéma du modèle de réponse à l'intervention ci-bas (Alberta Éducation, 2016-2017) toute la philosophie de l'inclusion est résumée. Le niveau 1 réfère à des mesures universelles qui répondent à la majorité des élèves. Le niveau 2 répond à des besoins supplémentaires de certains élèves (mentorat, soutien par les pairs, apprentissage en petits groupes), lié à l'adaptation. Le niveau 3 concerne davantage les besoins de modification de quelques élèves. Par contre, avant de faire une quelconque adaptation ou modification, il est fortement suggéré de faire une rencontre de l'équipe d'intervenants (enseignants, éducateurs, spécialistes, direction) afin de cibler la meilleure intervention pour chaque élève.

# LA RÉUSSITE DE L'ÉLÈVE AU CŒUR DU MODÈLE DE RÉPONSE À L'INTERVENTION



Graphique 2 : Le modèle de réponse à l'intervention, Conseil scolaire Centre-Nord (2018)

Voici une liste de quelques outils de différenciation qui sont déjà utilisés dans la plupart des classes depuis toujours sans pour autant avoir été identifiés comme étant systématiquement de la différenciation (Leroux & Paré 2016) :

- Exposé magistral et questionnement : présentation orale d'information par l'enseignant ou les élèves, interactive avec soutien audiovisuel ou informatique;
- Enseignement explicite : ensemble de stratégies structurées pour apprendre des contenus d'apprentissage prédéterminés (explication, modélisation, rappel);
- Enseignement de stratégies d'apprentissage : vise à faire acquérir les processus cognitifs dont les élèves ont besoin pour traiter l'information et à faciliter ainsi leur apprentissage;
- Ateliers d'apprentissage : vise l'engagement des élèves dans différentes activités individuelles ou en sous-groupe obligatoires, en même temps ou en rotation (carrousel);
- Centres d'apprentissage : espace comprenant du matériel et des activités facultatives qui touchent des domaines multidisciplinaires;
- Plan de travail individuel et menu d'apprentissage : outil de planification d'activités adaptées pour chaque élève qui choisit à quel moment il les réalise tout en respectant l'échéancier fixé;
- Contrat d'apprentissage et de comportement : consignation par écrit d'une entente précisant un apprentissage ou un comportement que l'élève doit faire contre un renforcement;
- Apprentissage par projets : l'élève s'engage dans l'acquisition de connaissances et le développement de compétences, seul ou en équipe, à l'aide d'une démarche de réalisation;
- Travail d'équipe et apprentissage coopératif : forme de travail en équipe qui développe les habiletés coopératives et l'interdépendance positive;
- Monitorat : dyades d'entraide entre des élèves du même âge ayant des acquis différents ;

- Tutorat : sous-groupe d'entraide entre des élèves d'âges et niveaux de compétence différents;
- Portfolio : document qui consigne des réalisations qui témoignent du développement de des compétences de chaque élève;
- Autocorrection : mettre à la disposition des élèves le corrigé des tâches lorsqu'ils ont terminé;
- Autoévaluation : consiste à utiliser le jugement de l'élève sur ses propres habiletés et compétences;
- Co évaluation : complète le jugement de l'enseignant en considérant le point de vue des élèves sur le travail de leurs pairs;
- Décloisonnement : répartition des groupes-classes en fonction des besoins, des rythmes, des champs d'intérêt;
- Conseil de coopération ou conseil de classe : rencontres entre les élèves d'un groupe-classe qui participent à la gestion de la classe et des conflits interpersonnels;
- Apprentissage par problème : approche centrée sur les élèves où la situation problème sert de point de départ pour favoriser l'apprentissage et les compétences.

**Exemple de différenciation :**

Une stratégie efficace : Le plan de travail (travaux obligatoires et facultatifs) pour que chacun travaille à son rythme.

Axes de différenciation : certaines tâche sont facultatives (contenus), les élèves travaillent à leur rythme (processus), sur des tâches différentes au même moment (structures).

Adaptations pour quelques élèves : Diviser les tâches en plusieurs étapes, les ramener aux tâches principales en cas de besoin.

Modification : Ramener la tâche à des connaissances que l'élève connaît déjà.

Enfin, pour toute la classe, les élèves qui assimilent rapidement peuvent devenir des aide-élèves individuels alors que l'enseignant peut en profiter pour approfondir quelques notions en petit groupe.

### **La réalité dans la salle de classe**

Même s'il est certain que tout enseignant le moins du monde consciencieux fait de la différenciation pédagogique de façon spontanée et souvent inconsciente à chaque jour en donnant plus de temps pour accomplir une tâche à certains, en prenant le temps de relire des questions de tests avec d'autres, la réalité reste toutefois souvent difficile à vivre. Mais ce n'est là que la pointe de l'iceberg de cette façon de faire. Il est donc primordial de valoriser la formation continue des enseignants en ce sens afin que la réponse à la question suivante soit oui de leur part : est-ce que j'aimerais être élève dans ma classe, peu importe mes besoins spécifiques d'apprenant?

Pour que cette différenciation devienne systématique, au-delà des outils à connaître, il faut la volonté de toute la communauté scolaire et de l'équipe-école pour tout d'abord se donner une vision commune, mais ensuite, se donner du temps de rencontre (toute l'école ou entre tous les enseignants ou entre enseignants d'un même cycle). Ces rencontres permettent d'identifier les bons outils pour chaque classe et pour chaque élève ayant un plan d'apprentissage. Malheureusement, le temps après l'école étant déjà trop souvent entrepris par d'autres activités parascolaires, les enseignants doivent pouvoir demander du temps de libération. Cela implique d'avoir à demander un suppléant (denrée rare dans plusieurs écoles), préparer la suppléance (qui demande beaucoup plus de temps qu'une simple préparation si on vise l'apprentissage) et des objectifs communs de différenciation connus de

tous. Avec la volonté de tout le monde, c'est tout de même réalisable, mais certaines contraintes sont toutefois de taille.

### **Le rôle du leadership transformatif au service de la différenciation**

Selon les récents résultats de recherches portant sur la réussite des écoles, l'amélioration de la distribution du leadership peut contribuer à l'amélioration de la réussite de l'école. Dans ce sens, le leadership des écoles doit être reconfiguré et restructuré (Bass, 2000). En effet, étant donné que l'inclusion dépend essentiellement de décisions administratives, mais que la différenciation concerne davantage les enseignants et les professionnels, le partage du leadership s'avère être gagnant. Se donner des visions communes, élaborer des stratégies ensemble deviennent des incontournables. Il faut toutefois que les leaders, même s'ils ne sont plus au quotidien avec les élèves, demeurent toujours conscients de la réalité de la classe, que les élèves et les enseignants soient au cœur de la réussite. Pour ce faire, les directions doivent écouter les enseignants au sujet des besoins particuliers, mettre en œuvre des ressources humaines et logistiques afin que chaque cas soit traité de la meilleure façon. Parler des cas d'élèves avec tous les intervenants concernés afin d'élaborer des plans d'apprentissage, mais surtout d'y faire des suivis demandent une volonté de la direction qui doit toujours garder en tête que c'est l'objectif premier de son travail.

### **Communauté d'apprentissage professionnelle pour une école inclusive**

Les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) ont été implantées dans plusieurs écoles de l'Ontario au cours de la dernière décennie. D'ailleurs, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007) suggère fortement aux directions de modifier la structure de fonctionnement



de leurs écoles pour que celles-ci travaillent en CAP. Quelques études ont démontré l'efficacité de ce type de leadership. Or, force est de constater que peu d'études s'attardent au soutien à apporter aux directions pour qu'elles répondent avec efficacité à cette exigence et, plus particulièrement, pour que la nouvelle structure organisationnelle favorise le développement professionnel des enseignants et la réussite chez tous les élèves. Afin de comprendre les conditions d'implantation et d'évolution d'un fonctionnement en CAP, une étude de nature qualitative a été menée dans deux écoles élémentaires francophones de l'Ontario qui ont atteint un stade avancé de fonctionnement en CAP. Les résultats de l'étude soulignent l'importance d'un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction d'école et le personnel enseignant pour instaurer et faire évoluer un fonctionnement en CAP afin d'améliorer ultimement la réussite.

Nous revenons donc au leadership qui doit être fort, efficient, à l'écoute, ce que les conseils scolaires devraient mettre davantage en valeur plutôt que trop souvent s'attarder aux résultats, à la diplomation. Les moyens pour y arriver doivent être pris au sérieux, constants (ne pas changer de stratégie à chaque 6 mois); la formation continue doit être au cœur des préoccupations; le suivi, très serré.

## INCLUSION, DIFFÉRENCIATION ET ÉVALUATION

### Étude de cas

En juin 2017, une situation particulière s'est présentée à notre école lors des examens de rendement de 6<sup>e</sup> année, évaluations imposées par le gouvernement de l'Alberta. Selon le *Guide de l'éducation* (Gouvernement de l'Alberta, 2016-2017, p.28)), ces tests « reflètent une norme commune provinciale pour les élèves d'un niveau scolaire donné. Ils sont établis en fonction de ce que les élèves devraient savoir et devraient être capables de faire tel qu'indiqué dans les programmes d'études ». Cette situation m'a interpellée en tant qu'enseignante.

Un élève de 6<sup>e</sup> année, appelons-le Mathias, s'est retrouvé à devoir compléter un test de vitesse en mathématiques, alors qu'il avait reçu quelques mois auparavant un diagnostic du spectre de l'autisme (léger), tendance asperger, associé à un trouble anxieux de performance (majeur) ayant pour conséquences l'apparition de tics et de cauchemars. Le plan d'appui à l'apprentissage (PAA), élaboré en collaboration avec le Réseau d'adaptation scolaire francophone de l'Alberta, l'enseignante et les parents, avait également été clair : Mathias ne devait en aucun cas être soumis à du stress lors d'évaluations et devait bénéficier d'un temps illimité.

Pourtant, lorsque le directeur de l'école a communiqué avec le conseil scolaire afin de discuter de ce cas particulier, on lui a répondu que l'élève était tenu de compléter l'évaluation en question, malgré le diagnostic et le PAA, sinon, il obtiendrait automatiquement un zéro, directive du Ministère. Au mois d'octobre 2017, lorsque les résultats des tests de rendement sont parvenus à l'école, voici ce qui est ressorti de l'analyse : en mathématiques, il avait obtenu 98% dans la partie où il avait pu bénéficier d'un temps illimité, mais 66% au test de vitesse, que plusieurs élèves de la classe avaient d'ailleurs lamentablement échoué aussi. Cependant, Mathias, qui est aux prises avec

une anxiété de performance qui l'a empêché pendant deux ans de compléter ses examens de fin d'année, a dû se soumettre non pas seulement à des tests, mais à un test de vitesse.

Cette pratique est contraire à un énoncé de l'ouvrage *Faire une différence*, du Gouvernement de l'Alberta (2010 p. 34). Ainsi, on y affirme que l'« élève a un objectif dans son plan d'intervention personnalisé (PIP) fondé sur l'utilisation d'outils et de stratégies d'évaluation particuliers ». On semble ici ne pas avoir accordé d'importance à ses besoins spécifiques. D'ailleurs, dans les semaines qui ont suivi ce test, ses tics nerveux sont réapparus de façon notable et son sommeil a été très agité par des cauchemars selon les dires de ses parents. Des questions se posent. Quels sont les buts, les objectifs de l'évaluation? Quels types d'évaluation selon les moments de l'année, le niveau ou selon les élèves? D'autres questions : pourquoi ce type de test de vitesse en Alberta? Qu'en est-il ailleurs au Canada? Mais surtout, en éducation inclusive, pourquoi ne fait-on plus de différenciation quand vient le temps d'évaluer par des tests provinciaux, même s'ils sont standardisés? Tentons d'y répondre, car il y a ici duplicité du discours : Mathias, ainsi que tous les autres, vit la différenciation au quotidien, mais est évalué de façon standard.

### **But de l'évaluation**

Pourtant, encore selon le *Guide de l'Éducation* (Gouvernement de l'Alberta, 2016-2017), le premier objectif de l'évaluation est le suivant :

« Améliorer l'apprentissage fait par les élèves. L'information obtenue à la suite d'évaluations sert également à améliorer l'enseignement et à assurer aux Albertains que le système d'éducation répond aux besoins des élèves et leur permet d'atteindre les résultats précisés dans le *Ministerial Order on Student Learning* » (arrêté ministériel sur les résultats d'apprentissage des élèves, p. 84). Nous pourrions résumer en affirmant que l'évaluation

doit être au service de l'apprentissage. En effet, l'évaluation est importante pour plusieurs raisons :

- Elle est essentielle pour que les enseignants puissent aider à répondre aux besoins d'apprentissage de leurs élèves;
- Elle est nécessaire pour rendre compte des progrès scolaires aux élèves et à leurs parents;
- Elle sert à la prise de décisions relatives au placement des élèves;
- Elle est nécessaire pour évaluer l'efficacité des programmes et les réviser au besoin afin d'améliorer l'apprentissage chez les élèves;
- Elle permet de vérifier la capacité de résoudre, le niveau de développement de l'esprit critique, de la pensée créative;
- Elle évalue les compétences, la capacité, les aptitudes.

Ce même guide, bible de tout conseil scolaire et de toute direction d'école précise également que l'évaluation devrait faire partie du quotidien des élèves et être faite en continu plutôt qu'administrée de façon sporadique et isolée.

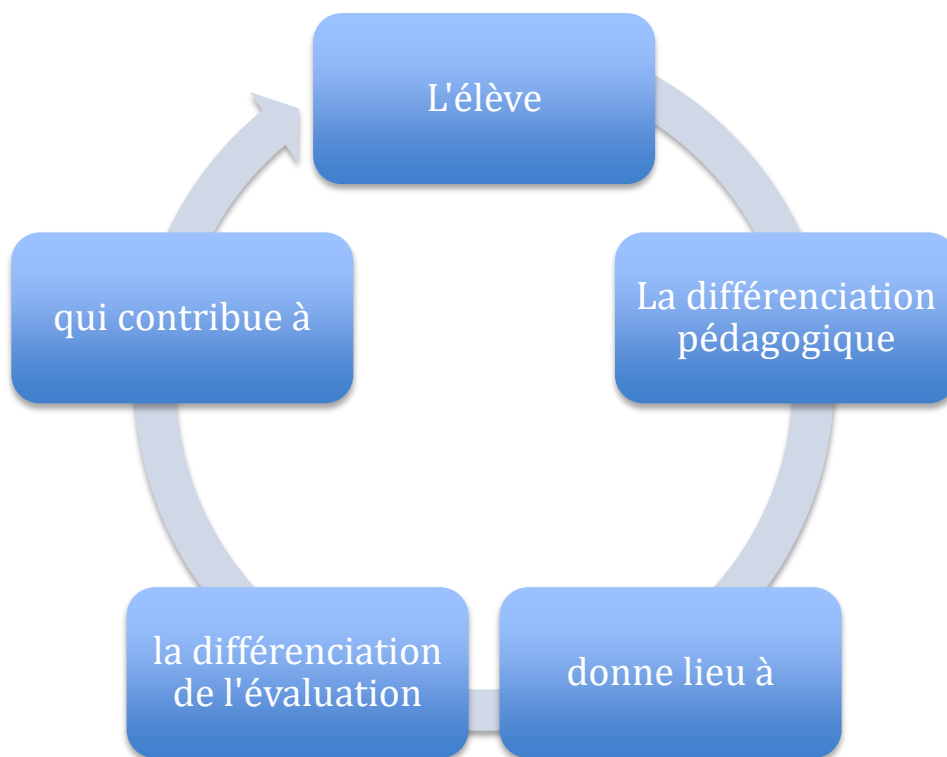
Le mot évaluation en éducation soulève également plusieurs questions non négligeables: acquérir ou utiliser le savoir? Quel type d'évaluation? Prédictive ou diagnostique? Formative, normative ou sommative? Une question fondamentale : quel est l'objectif de chaque évaluation?

- Une évaluation prédictive ou diagnostique sert à identifier les forces et les faiblesses des élèves. C'est un type d'évaluation qui doit être administrée au début de l'enseignement d'une matière, afin d'orienter l'enseignement

- L'évaluation formative est faite au quotidien. Elle sert à la régulation des apprentissages. Ainsi, elle permet à l'enseignant de corriger sa façon d'enseigner, de réviser, de différencier, de modifier, d'adapter. Elle évalue les progrès immédiatement, permet la rétroaction et envoie le message d'ajuster l'enseignement au besoin. L'évaluation normative permet la comparaison aux autres, d'établir un rang centile.
- L'évaluation sommative, quant à elle, est une appréciation finale. Elle informe l'élève, l'enseignant et le parent de l'acquisition totale ou en partie de l'ensemble des objectifs d'apprentissages fixés. L'élève est en réussite ou en échec. Elle fait état du développement des habiletés ou acquisition de connaissances. Elle survient au terme d'un long processus d'enseignement d'apprentissages sanctionnés, certifiées. Son point de base : la présupposition que les élèves ont acquis les connaissances, les compétences.

### **Inclusion, différenciation et évaluation**

Le graphique 3 illustre bien que l'élève qui nécessite que l'on adapte ou que l'on modifie est à la base de toute démarche de différenciation et qu'il sortira grand gagnant si l'évaluation est aussi différenciée.



**Graphique 3 :** Inclusion, différenciation et évaluation d’après Alberta Education (2010)

Tous les élèves « doivent apprendre à vivre et à s’intégrer à la société malgré un handicap sensoriel, physique ou intellectuel (Leroux & Paré 2016 p. 10) ». Intégrer le plus grand nombre possible d’élèves dans la classe dite « régulière » implique l’acceptation d’éventuellement différencier, adapter ou même modifier l’enseignement. Cela sous-tend également que l’évaluation se fera différemment selon les défis auxquels font face ces élèves intégrés. D’après Alberta Education (2010), « la différenciation de l’évaluation fournit de l’information au sujet de la réceptivité, des forces et des besoins de chaque élève. Dans une classe différenciée, les élèves travaillent pour atteindre des résultats d’apprentissage à des rythmes différents et de diverses façons (p. 35).» Bien que les évaluations soient toujours cruciales, pour l’enseignement et les processus d’apprentissage, selon Dodge 2017 « elles ne sont jamais plus importantes que dans une

classe différenciée, où des élèves de différents niveaux d'habiletés sont assis les uns à côté des autres (p. 42) ». À la lumière des recherches, il faut donc en arriver à repenser les pratiques d'attribution de notes en établissant des profils d'apprenants, en administrant des pré-tests. L'évaluation informelle et l'évaluation individuelle (métacognition, questionnements stratégiques et variés, rétroaction) devraient être privilégiées. En Alberta, il y a tout de même une directive en ce sens, tout comme la différenciation pédagogique, « la différenciation de l'évaluation est fondée sur la vraisemblance qu'on ne peut répondre à tous les besoins des élèves en matière d'apprentissage de la même façon (Alberta Education, 2010 p. 22) ». Si nous suivons cette direction donnée par un ministère de l'Éducation, il devient donc primordial de revoir la finalité de l'évaluation dans le cas de notre élève qui a besoin d'adaptation et de modification dans l'apprentissage. Parce que Mathias n'est pas un apprenant « ordinaire » comme plusieurs autres, il ne peut donc pas être évalué de la même manière.

### **Mécanismes d'évaluation**

Pour faire suite, le Guide de l'éducation fait une seule référence à l'évaluation pour les élèves ayant des besoins particuliers lors des examens de rendement. En effet, un lien nous amène vers le *Provincial Achievement Test Writing Accommodations and Provisions for Students*. On y retrouve plusieurs types d'accommodements pour les différents types de besoins tels que:

- Droit à un support audio;
- Droit à du temps supplémentaire;
- Droit à des tables de multiplication;
- Accès à un scribe ou un lecteur;

- Accès à l'agrandissement des caractères, au braille ou au langage des signes.

Une section pour *Unique accommodations* fait également référence à la possibilité de contacter la *Special Cases and Accommodations team* par courriel afin d'adresser les cas particuliers non mentionnés. L'objectif des tests de rendement : mesurer de façon uniforme à l'échelle de la province les capacités ou aptitudes mentales par des questions de:

- Compréhension;
- Résolution de problème;
- Pensée critique;
- Créativité;
- Métacognition.

À la lumière de toutes ces recherches, une question demeure toutefois: quel est l'objectif du test de vitesse qui nous préoccupe dans notre étude de cas? Car en principe, les élèves soumis à ces tests devraient au préalable :

- Comprendre la terminologie ;
- Comprendre les faits, les principes et les règles ;
- Comprendre les relations : capacité d'expliquer ou d'illustrer ;
- Avoir les aptitudes de calculer (les problèmes numériques) ;
- Avoir la capacité de faire un pronostic : ce qui va arriver sous certaines conditions ;
- Avoir la capacité de suggérer et de recommander une action adéquate (dans certaines situations à problèmes pratiques).



Après ces lectures, force est de constater qu'en aucun cas il n'est fait mention de la mesure de vitesse pour l'ensemble des élèves, encore moins pour les élèves ayant des besoins particuliers.

### **Qu'en est-il au Québec?**

Au Québec, malgré le fait que l'inclusion et la différenciation soient relativement des concepts plus récemment implantés dans le milieu scolaire, le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2014) stipule qu'un élève ayant un plan d'apprentissage ne fait pas les examens standardisés si son plan fait référence à de l'anxiété liée à différents troubles associés (autisme, asperger, TDAH, trouble oppositionnel, etc.). Il est également clairement écrit dans le document *Gestion de la sanction des études et des épreuves* (Ibid) qu'il y a 3 niveaux de différenciation dans l'évaluation :

- flexibilité (pour ensemble des évaluations en classe);
- L'adaptation (changements dans l'évaluation selon le plan d'apprentissage);
- Modification (démarche exceptionnelle entreprise conjointement par l'école, les parents et l'élève qui vise à apporter un changement majeur dans la nature même de la situation d'apprentissage).

Une fois établies les adaptations et les modifications mentionnées, le cas par cas semble privilégié en lien avec les services des ressources éducatives de chaque commission scolaire et au besoin, le ministère de l'Éducation.

Toutefois, il est également très clair que cette modification à l'évaluation sera inscrite à son dossier scolaire, dossier qui le suivra pendant tout son cheminement scolaire et de vie. Si jamais une direction décide tout de même de lui administrer une évaluation standardisée pour diverses raisons, sa note ne sera pas incluse dans la moyenne du groupe. Est-ce davantage une bonne nouvelle pour

l'élève qui aura ainsi tout au long de son cheminement scolaire des notes particulières à son dossier, l'identifiant comme un élève à besoins particuliers? Son dossier sera évalué à partir de ces notes au moment où il fera une demande d'admission pour entrer dans une autre institution d'enseignement (formation professionnelle, technique ou universitaire). Est-ce une réelle inclusion? Cela soulèverait encore quelques questions pour notre Mathias s'il était au Québec, car son dossier le suivrait tout au long de sa carrière d'élève et étudiant.

### **Le rôle des TIC dans l'inclusion et la différenciation**

Les technologies de l'information et de communication (TIC) peuvent jouer un rôle important dans notre conjecture. Dans son énoncé de position sur l'éducation post-2015, l'UNESCO « propose d'offrir des possibilités flexibles d'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les aspects de la vie par des filières formelles, non formelles et informelles, y compris en exploitant le potentiel des TIC pour créer une nouvelle culture de l'apprentissage (p. 45) ». L'accès universel à l'éducation impose ainsi une équité dans le développement du plein potentiel de chaque enfant. En outre, dans son édition de 2006, l'*ICT Impact Report* (ICT, 2006), les enseignants et les parents sondés lors de multiples recherches affirment conjointement que l'utilisation des TIC de façon planifiée, structurée et organisée a des effets bénéfiques non pas seulement sur les élèves qui apprennent plus facilement, mais aussi sur ceux qui se retrouvent plus souvent en difficulté, surtout au primaire. En effet, les professeurs différencient davantage les tâches des élèves en lien avec leur style d'apprentissage, mais également selon leur degré d'apprentissage.

Par ailleurs, les TIC proposent souvent plusieurs chemins d'apprentissage. Par exemple, un logiciel comme NetMath, de par ses activités variées qui rejoignent tous les niveaux (1<sup>re</sup> à 12<sup>e</sup> année), permet à un élève de retourner en arrière au besoin et aller consolider ses apprentissages

d'un concept vu préalablement et moins bien compris comme la multiplication simple en 6<sup>e</sup> année. De même, des logiciels comme ClassDojo ou ClassCraft permettent la régulation des comportements, la communication constante des attentes avec les élèves et les parents. Aussi, en 2006, 86% des enseignants en Europe expriment que les élèves sont plus attentifs et motivés quand les ordinateurs et Internet sont utilisés en classe (ICT, 2006).

L'utilisation des TIC développe également une plus grande autonomie dans l'apprentissage et l'évaluation, de meilleures interactions et de travail de collaboration. Évidemment, le rôle de l'enseignant devient alors davantage celui de médiateur, de guide, d'aide au développement de l'esprit créatif et critique de l'élève. Karsenty *et al.* (2005), énumère les avantages pour lesquels toute la communauté scientifique semble faire consensus, surtout chez les garçons :

- La flexibilité;
- L'accessibilité;
- Les modes de communication et d'interaction accrus;
- La variété des modes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation;
- L'augmentation de la capacité de résolution de problèmes et d'utilisation des stratégies métacognitives des élèves;

Est-ce à dire que dans le cas de Mathias, les TIC auraient pu jouer un rôle important dans son évaluation au test de vitesse de mathématiques? Que ces mêmes TIC pourraient offrir des alternatives probantes aux élèves à besoins particuliers? Ce sont sûrement des pistes de solutions à explorer par les penseurs de l'éducation car il y a en ce moment un énorme fossé entre la philosophie de l'inclusion et la réalité de l'évaluation pour tous. Les tests de rendements

standardisés doivent être remis en question en contexte de différenciation. Mathias, comme de trop nombreux autres élèves, a été confronté à cette problématique qui l'a amené encore plus loin dans ses défis liés à son anxiété, ce que toute une équipe avait pourtant tenté d'équilibrer pendant deux ans. Une simple directive d'adapter, de modifier ou tout simplement d'abolir le test sans pénalité aurait pu changer complètement l'issue de cette fin d'année qui a été, pour Mathias, le théâtre d'une recrudescence de son anxiété de performance manifestée par des tics et des cauchemars.

## CONCLUSION

Enfin, suite à tous ces constats de recherche, l'évaluation a toujours été et demeure un sujet sensible en éducation. Elle est toutefois un maillon essentiel de la chaîne d'apprentissage parce qu'elle sert de guide à l'enseignant lorsqu'elle est faite dans l'inclusion et la différenciation au quotidien et de mesure lorsqu'elle est administrée à la fin d'un plus long processus de transmission de connaissances. Elle sert éventuellement aussi à établir des normes de réussite qui contribuent à fixer des classements, classements nécessaires pour l'admission possible à certains programmes.

Là où un seul questionnement demeure est celui-ci : pourquoi évaluer la vitesse d'exécution dans un test de rendement provincial? Dans un contexte d'inclusion et de différenciation, n'est-il pas contradictoire de croire que les élèves ne sont pas également différents pour la vitesse d'exécution? Que cela a peu d'importance? Finalement, la question principale du départ demeure : quel est l'objectif de la mesure de vitesse? Peut-être que le ministère de l'Éducation de l'Alberta réviserait cette façon de faire en même temps que la révision des programmes.

En conclusion, depuis des décennies, l'école tend à trouver la recette magique afin de régler tous les problèmes, d'obtenir la réussite pour toutes et tous. Les différentes refontes des programmes, les approches de chercheurs idéalisées pendant un certain temps pour ensuite être remplacées par une autre trop rapidement qui s'avèrera meilleure, magique, sans avoir laissé le temps à la précédente de faire ses preuves ou de l'avoir mise en lien avec ce que se faisait déjà, ce sont des erreurs qui, à mon humble avis, doivent être évitées. L'inclusion, de par son caractère économique rentable et les équipes de chercheurs qui développent son implantation par la différenciation sur le terrain semble, je l'espère, plus qu'une mode, davantage une vision, une philosophie profonde de la réussite pour tous. Il faut toutefois que le leadership soit cohérent,

partagé afin qu'il devienne efficient. Les résultats des prochaines années nous donneront des réponses à ces questions.

## RÉFÉRENCES

- Alberta Education (2009), *What is inclusion?* Récupéré de <http://education.alberta.ca/english/admin/speed.apsx>
- Alberta Education (2010), *Faire une différence, répondre aux différents besoins en matière d'apprentissage à l'aide de la différenciation pédagogique*, Gouvernement de l'Alberta.
- Alberta Education (2016-2017). Arrêté ministériel sur les résultats d'apprentissage des élèves. Guide de l'éducation. Gouvernement de l'Alberta. Récupéré de <https://education.alberta.ca/guide-de-l'éducation/>
- Alberta Education (2016-2017). Réponse à l'intervention (RAI). Gouvernement de l'Alberta. Récupéré de <https://education.alberta.ca/r%C3%A9ponse-%C3%A0-l-intervention-rai/aper%C3%A7u/everyone/documents/>
- Alberta Teacher's Association (2014), *Report of the Blue Ribbon Panel on Inclusive Education in Alberta Schools*, Récupéré de <http://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/News-Room/2014/PD>
- Anja, B., Amir, R. & Kefala, S. (2006). The ICT Impact report. A renew of studies of ICT impact on scholls in Europe. *European schoolnet*. Récupéré de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/unpan/unpan037334.pdf>
- Barriault, L. (2016). *Les principes d'un enseignement efficace*. Centre de transfert pour la réussite éducaive (CTREQ). Québec. Récupéré de <http://rire.ctreq.qc.ca/2016/02/enseignement-efficace/>
- Bass, B.M. (2000). The future of Leadership in learning organisations. *Journal of Leadership and Organization Studies*, 6(3), 36-39.

- Harris, A. (2005). Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*. 37(3) 255-265.
- Horth, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*. Dans P. Rousseau & S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (127-152). Montréal, Québec.
- Isabelle, C., Grenier, É., Davidson, A. & Lamothe, R. (2013). CAP, Un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants, *Éducation francophone*, 41(2), 155-177.
- Karsenty, T. (2004). Plus captivante qu'un tableau noir : Comment les TIC peuvent-elles susciter la motivation des élèves ayant des difficultés d'apprentissage? ». *Forum provincial TIC-Adaptation scolaire*, 14 juin.
- Leroux L. & Paré M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Montréal. Québec : Chenelière Éducation.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007). *Rapport de la table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la sixième année*. Ottawa, Ontario : Le Ministère. Récupéré de [http://www.edu.gov.on.ca/fr/literacynumeracy/inspire/research/Learning\\_fr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fr/literacynumeracy/inspire/research/Learning_fr.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptations scolaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/plana\\_d00F.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/plana_d00F.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de



[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)

UNESCO (2014), Exploiter le potentiel des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des compétences de base, Allemagne. Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. Récupéré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538f.pdf>

Vienneau, R. (2004). *Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et le développement social*. Dans Rousseau, P & Bélanger, S.(dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (127-152). Montréal, Québec : Presses de l'université du Québec.