



Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec

apprendre et enseigner aujourd'hui

LA REVUE DU CONSEIL PÉDAGOGIQUE INTERDISCIPLINAIRE DU QUÉBEC

volume 14 | n°1 | Automne 2024

- Équité et inclusion
- Valorisation et soutien
- Environnement d'apprentissage et innovation



La justice, l'équité et l'inclusion

*pour favoriser la réussite des élèves
dans le système scolaire*

Coordination de production

Louise Trudel
Sylvain Decelles
Mary Eva
Ginette Casavant

Mise en page

Samuel Paul

Impression

COPYCO

Les textes publiés dans ce numéro n'engagent que leurs auteurs et ne peuvent être reproduits sans leur autorisation ainsi que celle de l'éditeur. Il importe de préciser que les articles peuvent être reproduits à des fins éducatives en mentionnant la source. La publication sur un site internet est permise un an suivant la première publication après avoir obtenu l'accord de l'auteur et du CPIQ.

Le comité de rédaction s'appuie sur les suggestions de l'OQLF concernant la rédaction et l'écriture des textes.

Les photos ont été fournies par les auteurs.

Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec
7665 Boul. Lacordaire,
Montréal (Québec) H1S 2A7
www.conseil-cpiq.qc.ca

Abonnement

www.conseil-cpiq.qc.ca
secretariat@conseil-cpiq.qc.ca

ISBN 978-2-9811863-6-2 (version imprimée)

ISBN 978-2-9811863-6-2 (version pdf)

ISBN 1927-3215 (version imprimée)

ISBN 1927-3215 (version pdf)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives
nationales du Québec, 2024

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives
Canada, 2024



En couverture

Crédit photo:
Shutterstock

8 Une CUA améliorée pour chaque personne apprenante

Favoriser la réussite éducative

par Emmanuel Martin Jean et Marie-Noëlle Marineau

12 Plurilinguisme, croyances et pratiques d'enseignement

Une exploration dans les écoles francophones de l'Ontario

par Carole Fleuret, Francis Bangou, Gwenaëlle Peyret et Joël Thibeault

17 Rendons l'évaluation plus inclusive

Le cas de la compétence à résoudre une situation-problème en mathématique

par Nicole Monney et Thomas Rajotte

22 Obstacles à l'équité et à l'intégration scolaire des élèves immigrants au Québec

Perspectives des parents

par Aline Niyubahwe et Joséphine Mukamurera

26 The EDI Movement

The Classroom, the Curriculum, the Students

by Brian M. Peters

30 L'évaluation des apprentissages

Soutenir et favoriser la diversité des apprenants

par Anderson Araújo-Oliveira et Carla Barroso da Costa

34 Croyances des enseignants l'égard du potentiel des élèves

Une DI ou un TSA pour apprendre à lire ou écrire sont-ils des obstacles à leur inclusion?

par Judith Beaulieu et Noémia Ruberto

38 Repenser l'évaluation des apprentissages en faveur de l'équité

par Sara Charland et Tessa Boies

42 Éducation à la sexualité et diversité des apprenants

Enjeux irréconciliables?

par Béatrice de Montigny

48 Promouvoir le bien-être et l'inclusion dans une approche équitable visant la justice sociale

Défis, rôles et éléments clés en milieu scolaire

par Bianca B-Lamoureux, Andréanne Gélinas-Proulx et Suzanne Guillemette

54 Former de futures personnes enseignantes

Pour engager les parents de milieux défavorisés dans le parcours scolaire de leur enfant

par Sandy Nadeau

58 Les microagressions raciales dans les établissements scolaires

Un obstacle à l'école inclusive

par Hana Zayani et Julie Larochelle-Audet

64 Weaving a Better Future

The Importance of Creating a Path with Emotional Intelligence

by Patrick Duquette and Joseph Simon

68 La différenciation de l'enseignement en mathématique

Regard à l'apport de deux pratiques pour une éducation inclusive

par Thomas Rajotte, Marilyn Dupuis-Brouillette et Raphaëlle Dufour

74 Une école secondaire inclusive...

Est-ce possible?

par Angela Aucoin et Denise Haché-Mallet

78 Prendre en compte les diversités culturelles des élèves

Quel apport pour la pédagogie culturellement pertinente?

par Florence Croguennec, Rola Koubeissy et Gabrielle Montesano

82 Expérimentation d'une œuvre de réalité virtuelle

Se familiariser à l'enseignement auprès d'élèves autistes

par Edith Jolicoeur, Josianne Caron, Pauline Beauré, Sylvain Letscher et Marie-Ève Bolduc

88 La conception universelle de l'apprentissage

Pour un enseignement primaire «plus» inclusif au Maroc

par Mohammed Atmani

Rendons l'évaluation plus inclusive

Le cas de la compétence à résoudre une situation-problème en mathématique



NICOLE MONNEY, Ph. D.

Nicole Monney a été enseignante au primaire en Suisse et au Québec pendant 10 ans. Elle est maintenant professeure titulaire au département des Sciences de l'Éducation à l'UQAC depuis 2012. Son expertise porte sur l'évaluation formative des apprentissages, sur la formation pratique des enseignants et sur les pratiques en gestion de classe dont, la planification des apprentissages. Actuellement, elle dirige une recherche (CRSH-savoir) qui porte sur l'évaluation des apprentissages dans un contexte inclusif.



THOMAS RAJOTTE, Ph. D.

Thomas Rajotte est professeur en didactique et orthopédagogie des mathématiques au campus de Lévis de l'UQAR. Il est actuellement directeur de la constituante UQAR du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et est associé au Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE). Ses champs de recherche portent sur la résolution de problèmes, les difficultés d'apprentissage en mathématiques et la pédagogie par le jeu.

Le texte explore l'évaluation des apprentissages au Québec, guidée par la Politique d'évaluation des apprentissages. Deux fonctions sont distinguées : l'aide à l'apprentissage, qui fournit des rétroactions pour ajuster l'enseignement et la reconnaissance des compétences, souvent par des examens formels. Ces examens, imposés trois fois par an, peuvent désavantager les élèves ayant des difficultés, nuisant à l'équité. Pour une évaluation plus inclusive, l'article propose des méthodes alternatives, notamment la rétroaction par les pairs et l'usage de jeux pédagogiques, comme le *Noggle*, pour évaluer la compétence de résolution de situations-problèmes en mathématique. Ces approches, intégrées aux activités d'apprentissage, engagent activement les élèves et prennent en compte leur diversité, tout en renforçant leur estime de soi et leur sentiment de compétence en mathématique. Elles permettent ainsi une évaluation plus juste et adaptée à tous les élèves.

Le contexte de l'évaluation des apprentissages au Québec

L'évaluation des apprentissages au Québec est encadrée par la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003). Cette politique oriente l'évaluation selon deux fonctions: la fonction d'aide à l'apprentissage et la fonction de reconnaissance de la compétence. Plus spécifiquement la fonction d'aide à l'apprentissage consiste à accompagner l'élève durant les apprentissages en fournissant des rétroactions régulières sur sa progression. Le but de l'évaluation pour aider l'apprentissage est de prendre des décisions pour favoriser la régulation des stratégies que l'élève utilise mais, aussi, de revoir sa planification de l'enseignement pour s'adapter au besoin de l'élève (Allal et Mottier Lopez, 2007). La deuxième fonction, est celle de la reconnaissance de la compétence qui permet d'établir le bilan de la progression de l'élève. Cette fonction a une portée plus administrative et revêt d'un caractère plus formel (Laurier, 2014, p. 37). Lors de la publication de la politique, cette décision administrative arrivait en fin de cycle donc, au bout de deux ans. Depuis 2011, les enseignants doivent rendre compte de la compétence à trois reprises dans l'année au moyen d'une note. Ce qui les amène à évaluer pour reconnaître la compétence à la fin de chaque étape.

Un des effets de devoir remettre des notes à trois reprises dans l'année, est de favoriser des pratiques évaluatives qui font de l'examen, l'instrument principal pour poser un jugement sur la progression de l'élève (Baribeau, 2009). L'examen, étant donné son format «papier-crayon», peut présenter plusieurs obstacles pour des élèves qui ont différentes caractéristiques comme la dyslexie, la dyspraxie, des difficultés en lecture ou, encore, un problème d'attention. Ainsi, pour ces élèves, l'examen peut accroître leurs différences et les désavantager. Ce qui va à l'encontre de la valeur de l'équité dans la politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003). Il est donc nécessaire de trouver d'autres modalités que l'examen pour juger du développement des compétences de tous les élèves. Une des stratégies est d'intégrer l'évaluation à la dynamique d'apprentissage des élèves (MEQ, 2003). Donc, le but n'est pas d'évaluer après l'apprentissage mais d'évaluer durant les activités d'apprentissage.

Les auteurs de cet article ont mené différents projets de recherche avec des enseignants du primaire afin de réfléchir à d'autres modalités d'évaluation qui s'inscriraient mieux dans une éducation plus inclusive. Cet article propose de s'intéresser plus spécifiquement à la compétence à résoudre une situation-problème mathématique qui est souvent évaluée au moyen d'un examen.

La compétence à résoudre une situation problème en mathématique

Lorsqu'il est question d'évaluer une compétence, la première orientation à suivre est de s'assurer que nos modalités soient en conformité avec le programme d'études (MEQ, 2003). Les enseignants peuvent s'inspirer de deux documents officiels qui orientent spécifiquement l'évaluation des apprentissages: le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (MEQ, 2001) et les cadres d'évaluation des apprentissages (MELS, 2011).

Pour la compétence: «Résoudre une situation-problème mathématique» (PFEQ, 2001), quatre critères d'évaluation sont proposés dans le cadre d'évaluation (MELS, 2011):

- Manifestation, oralement ou par écrit, de la compréhension de la situation-problème;
- Mobilisation correcte des concepts et processus requis pour produire une solution appropriée;
- Explicitation (orale ou écrite) des éléments pertinents de la solution;
- Explicitation adéquate (orale ou écrite) de la validation de la solution (ce critère ne doit pas être considéré dans le résultat au bulletin).

Un des premiers constats qui peut être fait en lisant les critères d'évaluation, est celui que l'évaluation peut porter sur l'oral et non uniquement sur l'écrit.

Des exemples de pratiques évaluatives pour favoriser l'équité entre les élèves dans la compétence à résoudre

La politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003) mentionne que l'évaluation doit favoriser le rôle actif de l'élève en augmentant sa responsabilisation. Ainsi, il est possible de réfléchir à des pratiques qui rendent l'élève plus actif. Deux exemples sont présentés dans cette partie:

- L'usage de la rétroaction par les pairs comme trace d'évaluation pour évaluer le critère «explicitation adéquate (orale ou écrite) des éléments pertinents de la solution»;
- L'usage du jeu pour évaluer les critères de «la mobilisation correcte des concepts et processus requis pour produire une solution appropriée» et de «l'explicitation adéquate (orale ou écrite) des éléments pertinents de la solution».

Le premier exemple de pratique concerne la rétroaction par les pairs. La rétroaction par les pairs est une approche dont les bénéfices sont largement documentés dans la littérature (Double et al., 2020) à savoir, l'augmentation de la motivation, des apprentissages plus profonds, et la diminution de la charge d'enseignement. L'exemple suivant décrit une pratique observée chez une enseignante de sixième année primaire. Bien qu'elle parte d'une résolution de problème au moyen de l'écrit, l'enseignante a trouvé le moyen de la restructurer pour que les élèves puissent réfléchir à haute voix à leur démarche de résolution de problème. Le tableau suivant présente les étapes de l'enseignement et les critères qui sont évalués par l'enseignante.

Étape	Étape	Critères évalués	Traces
1	Les élèves résolvent une situation-problème en suivant leur méthode et en respectant les contraintes.	Manifestation, oralement ou par écrit, de la compréhension de la situation-problème; Mobilisation correcte des concepts et processus requis pour produire une solution appropriée.	Travail écrit ramassé à la fin de l'activité. L'enseignante les lit et prend uniquement des notes à partir des deux critères ciblés.
2	En dyades hétérogènes, les élèves échangent entre eux sur les solutions qu'ils ont trouvées. Ils doivent expliciter leur démarche et peuvent, s'ils le veulent, modifier leur réponse écrite.	Explicitation (orale ou écrite) des éléments pertinents de la solution.	L'enseignante circule dans la classe et observe les échanges en identifiant des traces orales des différentes explications des élèves.
3	L'enseignante revient en grand groupe pour échanger autour des diverses démarches utilisées par les élèves		
4			L'enseignante reprend les écrits des élèves et peut nuancer son évaluation en regard des différentes observations.

Un deuxième exemple de pratique évaluative permettant de favoriser l'équité entre les élèves se rapporte à l'utilisation du jeu en mathématique¹. Cette suggestion de pratique s'inscrit essentiellement au sein d'une démarche d'évaluation dynamique qui est réalisée pendant que les élèves s'engagent au sein de l'activité proposée. Un avantage indéniable découlant de l'utilisation d'un jeu mathématique est que cette modalité pédagogique permet de prendre en compte la diversité des élèves, et ce, en favorisant l'engagement de ceux-ci à l'intérieur d'une seule et même activité.

À titre d'exemple pour illustrer ce constat, nous proposons de porter un regard au potentiel découlant de l'utilisation du jeu *Noggle*. Le fonctionnement de ce jeu est relativement simple. En référant à l'image ci-dessous, il est possible de relever que ce jeu est largement inspiré du *Boggle* traditionnel, mais qu'il implique l'utilisation de grilles à l'intérieur desquelles des nombres sont inscrits (au lieu d'utiliser des lettres). L'objectif du jeu consiste à élaborer le plus grand nombre de chaînes d'opérations permettant d'obtenir une valeur équivalente à un nombre prédéterminé.

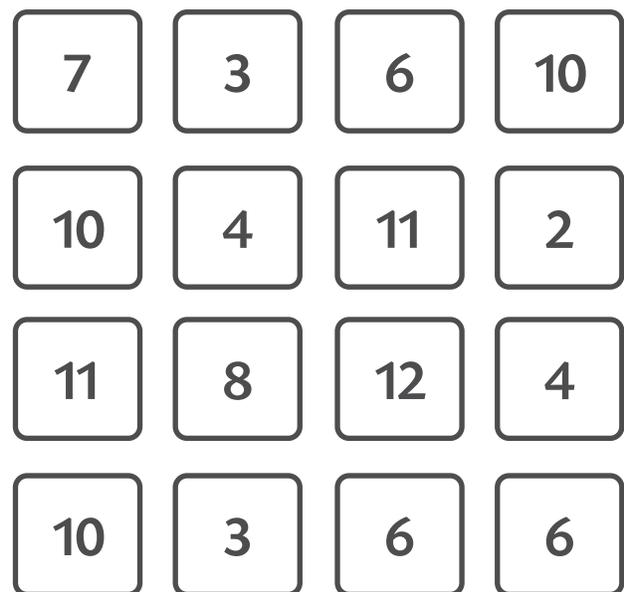


Figure 1. Exemple de représentation d'une grille de jeu *Noggle*
Source: Rajotte et al. (2021), page 176. Diffusion autorisée par l'éditeur

Sans considération à leur niveau d'aisance afin de réaliser des opérations sur les nombres, la diversité d'élèves qui choisiront de participer à une partie de *Noggle* sera en mesure de s'engager activement au sein de l'activité et de contribuer à l'atteinte de l'objectif préalablement fixé. Ainsi, si le nombre cible à atteindre au courant d'une partie est fixé à «20», les joueurs pourront notamment:

- Utiliser un raisonnement additif afin d'obtenir la valeur «cible»;
 - o exemples: $10 + 10$; $12 + 8$; $4 + 6 + 10$ ou $4 + 4 + 2 + 10$;
- Utiliser de manière séquentielle l'addition et la soustraction;
 - o exemple: $12 + 11 - 3$;
- Proposer une solution qui implique une multiplication;
 - o exemples: 2×10 ou $2 \times 12 - 4$;
- Référer aux priorités des opérations;
 - o exemple: $8 + 4 \times 3$;
- Utiliser la notation exponentielle d'un nombre;
 - o exemple: $4^2 + 4$
- Etc.

En observant les élèves dans l'action, la personne enseignante sera en mesure de porter un regard évaluatif sur le critère de «la mobilisation correcte des concepts et processus requis pour produire une solution appropriée». De cette manière, la personne enseignante sera en mesure de relever que certains élèves démontrent une plus grande aisance afin d'opérer dans les structures additives, tandis que d'autres enfants font part d'une plus grande maîtrise afin d'opérer au sein des structures multiplicatives. Par ailleurs, les discussions subséquentes à une partie de *Noggle* favorisent l'évaluation du critère «explicitation (orale ou écrite) des éléments pertinents de la solution». Peu importe le niveau de maîtrise du sens des opérations sur les nombres, tous les élèves auront l'occasion de participer aux échanges et de s'approprier un éventail élargi de raisonnements jugés adéquats.

Le jeu et la rétroaction par les pairs : un levier pour l'engagement de l'élève dans une tâche mathématique

Un autre avantage découlant de l'utilisation du jeu ou de la rétroaction par les pairs pour des fins de l'évaluation se rapporte à l'engagement actif des élèves dans le cadre de ce type d'activité. En effet, en contexte d'évaluation, ce ne sont pas tous les élèves qui prennent plaisir à réaliser un questionnaire mathématique de type «papier-crayon». Par ailleurs, au regard de la tâche ludique impliquée par le jeu, l'élève sera en mesure de s'engager activement dans l'activité sans pour autant relever l'objectif pédagogique et la tâche «scolaire» dissimulée derrière le jeu. À titre d'exemple, Marinova et Biron (2016) mentionnent qu'un élève sera probablement motivé à jouer à *Battleship* puisqu'il appréciera l'idée d'incarner un amiral d'une flotte de navires qui a la capacité de lancer des bombes à des endroits stratégiques. La nature de cette activité, qui se rapporte à la tâche ludique du jeu, constitue «l'élément clé» (ou le moteur) qui pousse l'élève à s'impliquer dans le jeu. De même, dans une activité de rétroaction par les pairs, l'élève devient le héros principal de l'échange. Sa réponse vaut autant que celle de son ami et l'idée est de pouvoir présenter ses propres solutions à son niveau.

Une évaluation inclusive qui peut contribuer à consolider l'estime de soi et le sentiment de compétence de l'élève en mathématique

La pertinence d'utiliser le jeu ou la rétroaction par les pairs afin de mettre en œuvre une évaluation dynamique au près d'une diversité d'élèves, caractérisés comme ayant différents niveaux d'aisance en mathématique, se traduit au regard du «paradoxe de l'apprentissage par le jeu» tel que détaillé par Brunner (1983). Cela se justifie notamment par le fait que le jeu incite l'élève à prendre des risques, à poser des gestes et à commettre des erreurs sans que son estime personnelle en soit affectée (Marinova et Biron, 2016; Rajotte et al., 2021). Ainsi, le contexte impliqué par le jeu présente un double avantage pour les élèves qui ressentent de l'anxiété à l'égard de la mathématique. Celui-ci permet à l'enfant de s'attribuer les réussites et les bons coups réalisés en contexte de jeu tout en imputant les échecs à un facteur extrinsèque (par exemple: à la chance, à l'expérience et parfois même à l'âge de l'adversaire). Du côté de la rétroaction par les pairs, elle permet aux élèves de valider leur solution et d'intégrer plus en profondeur leurs démarches et stratégies.

¹Bien que de nombreux jeux ne s'inscrivent pas au sein de la notion de «situation-problème» telle qu'entendue par le ministère (MEQ, 2001), les différents jeux qui impliquent des éléments de contenus en mathématiques contribuent à l'appropriation de concepts et processus se rapportant à cette discipline. Cette appropriation et cette consolidation des concepts et processus mathématiques est susceptible de contribuer au développement de la compétence de l'élève à résoudre une situation-problème mathématique.

Références

- Allal, L. K. et Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Baribeau, A. (2009). *Analyse des pratiques d'évaluation des compétences d'enseignants de français, secondaire premier cycle, pour établir un jugement professionnel lors du bilan des apprentissages*. Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Brunner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir-dire*. Presses universitaires de France, Paris.
- Double, K. S., McGrane, J. A., & Hopfenbeck, T. N. (2020). The Impact of Peer Assessment on Academic Performance: A Meta-analysis of Control Group Studies. *Educational Psychology Review*, 32(2), 481-509. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3>
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49. <https://doi.org/10.7202/1027404ar>
- Marinova, K. et Biron, D. (2016). *Mathématiques ludiques pour les enfants de 4 à 8 ans*. Presses de l'Université du Québec, Québec.
- MELS. (2009). *La progression des apprentissages au primaire*. Ministère de l'Éducation.
- MELS. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages*. Gouvernement du Québec.
- MEQ. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Ministère de l'Éducation. http://www.meq.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation/index.htm
- MEQ. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Ministère de l'Éducation.
- Rajotte, T.; Héroux, S. et Boivin, É. (2021). *Le jeu en classe de mathématiques: Engager activement les élèves et favoriser leur apprentissage*. Chenelière Éducation, Montréal.

Croyances des enseignants l'égard du potentiel des élèves

Une DI ou un TSA pour apprendre à lire ou écrire sont-ils des obstacles à leur inclusion ?



JUDITH BEAULIEU, PH. D.

Judith Beaulieu s'intéresse à l'interaction entre les outils pédagogiques, les pratiques d'enseignement et les caractéristiques des élèves dits handicapés. Dans une perspective d'interaction entre l'individu et son environnement, elle s'intéresse plus précisément à l'utilisation de la littérature de jeunesse pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture auprès d'élèves et d'enfants dits en situation de handicap.



NOÉMIA RUBERTO, Ph.D.

Noémia Ruberto est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Elle détient un doctorat et une maîtrise en didactique du français ainsi qu'un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire. Elle a travaillé comme orthopédagogue dans le milieu scolaire pendant une dizaine d'années. Ses recherches actuelles portent sur les difficultés associées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture du français ainsi que sur la description du travail de l'orthopédagogue.

La réussite éducative des élèves serait reliée aux croyances des enseignantes sur leur potentiel de développement des compétences (Duhaime, 2020). Les croyances influenceraient les attentes des enseignantes. Des travaux menés ailleurs dans le monde montrent qu'auprès des élèves ayant une DI et/ou un TSA, les croyances seraient erronées poussant les enseignantes à revoir à la baisse leurs attentes (p.ex. Sermier-Dessemontet, 2019). Le présent article vise à décrire les croyances/attentes à l'égard de l'apprentissage de la lecture/écriture par des élèves ayant une DI et/ou un TSA. Il s'agit d'une recherche exploratoire/descriptive menée au moyen d'un questionnaire auprès de 57 enseignants.

Mise en contexte

Selon l'Organisation des Nations Unies (2007), le développement des compétences en lecture-écriture est un droit pour tous, y compris pour les personnes ayant une déficience intellectuelle (DI) et/ou un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Le faible développement de ces compétences conduirait trop souvent à l'exclusion sociale de ces personnes (Brassard et al., 2021). Pour favoriser leur inclusion, la Politique de la réussite éducative québécoise fait de la lecture-écriture une priorité pour tous les élèves (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Or, au sein des classes québécoises et ailleurs dans le monde, il semble que le personnel enseignant limiterait les opportunités d'apprentissage de ces compétences par les élèves ayant une DI et/ou un TSA en comparaison avec leurs pairs sans ces diagnostics (Ouellet et Caya, 2013). Par exemple, il semblerait que l'enseignement de la lecture-écriture soit souvent réalisé auprès de ces élèves par la mémorisation de mots-étiquettes mettant souvent de côté les compétences liées au décodage des mots (Bowder et al., 2012; Sermier et al., 2020; Moreau et al., 2021). Cette pratique pédagogique de mémorisation de mots permet que le développement des connaissances à propos de l'orthographe des mots mémorisés réduise le nombre de mots que l'apprenant peut lire/écrire. L'élève peut mémoriser le mot *maisonnette*, mais ne peut pas lire pour autant le mot *maison* qui est pourtant inclus au sein du mot *maisonnette*. L'apprenant qui apprend à lire uniquement par mémorisation de mots se retrouve donc désavantagé devant un texte comportant des mots nouveaux, comparativement aux élèves qui auraient reçu un enseignement de la lecture-écriture intégrant le décodage des mots et la compréhension (Chartier et Hébard, 2006). Ainsi, pour soutenir le développement de ces compétences par les élèves ayant une DI et/ou un TSA, et tendre vers une école inclusive, les recherches sur l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture auprès de ces élèves prônent la mise en œuvre de pratiques pédagogiques variées incluant le décodage de mots et le soutien à la compréhension de textes (Courtade et al., 2013; Wood et al., 2015; Dieruf et al., 2020; Sermier-Dessemontet, 2019). Il semblerait donc qu'il existe un écart entre les pratiques enseignantes mises en œuvre pour soutenir le développement des compétences de ces élèves et les pratiques prônées par la recherche (Chartier, Hébard, 2006).

Sermier-Dessemontet (2019), en Suisse, justifie cet écart par la présence de croyances erronées au sein du personnel enseignant voulant que ces élèves ne puissent pas développer ce type de compétence (Sermier-Dessemontet, 2019). Ainsi, ces croyances amèneraient le personnel enseignant à diminuer leurs attentes et à limiter leurs opportunités de développement de ces compétences, par rapport aux autres élèves de la classe sans ces diagnostics (Sermier-Dessemontet, 2019). Ces croyances basées sur le diagnostic des individus plutôt que sur leurs réelles capacités se posent en discordance avec la perspective même de l'éducation inclusive prônant la réduction des inégalités et la justice, au sein des opportunités de développement des compétences de chacun (Rousseau et al., 2017). La présente étude descriptive a pour objet de faire un portrait des croyances et des attentes à l'égard du développement des compétences en lecture/écriture, des enseignants québécois travaillant auprès des élèves ayant une DI et/ou un TSA.

Cadre conceptuel

Croyances

Les croyances des enseignants seraient un filtre qui teinterait l'ensemble de leurs pratiques pédagogiques (Vause, 2017). Ainsi, les croyances sont les idées préconçues des enseignants (Clark, 1988), des opinions qui se sont forgées à travers le temps et qui guident leurs interventions (Van Den Berg, 2002). La croyance est un processus cognitif qui peut s'observer par l'attitude de l'individu et les pratiques qu'elle mettra en place.

Attentes

Les attentes des enseignants envers les élèves seraient influencées par les croyances de ces enseignants sur le potentiel de développement de compétences de ces derniers (Bressoux et al., 2003). À ce sujet, il semble que les enseignants augmenteraient leurs attentes envers les élèves qui ont une attitude favorable envers les apprentissages (Bressoux et al., 2003).

En résumé, si l'enseignant croit qu'il est possible de soutenir l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture auprès des élèves ayant une DI ou un TSA, il aurait alors des attentes réalistes envers les élèves, tout en ayant la certitude qu'il est possible pour eux d'apprendre à lire.

Méthodologie

Il s'agit d'une recherche descriptive visant à décrire les croyances des enseignants à l'égard de l'enseignement-apprentissage de la lecture auprès des élèves ayant une DI ou un TSA.

Collecte de données

Un groupe de discussion a été mené pour faire ressortir les croyances et les attentes de personnes enseignantes auprès de trois groupes d'élèves: élèves ayant une DI, élèves ayant un TSA et élèves sans ces diagnostics. L'intention du groupe de discussion était de questionner les intervenants sur ces thématiques pour avoir une vision plus approfondie de ces indicateurs en lien avec l'intervention auprès des personnes ayant une DI et/ou un TSA. Le groupe de discussion était composé d'une conseillère pédagogique auprès d'élèves ayant une DI et/ou un TSA, une enseignante dans une école ordinaire accueillant des élèves ayant une DI et un TSA, deux enseignantes dans des écoles spéciales accueillant des élèves ayant une DI et une ressource régionale auprès des jeunes ayant une DI ou un TSA. Cette analyse a permis la création d'un questionnaire avec la plateforme Lime Survey. Le questionnaire était divisé en 4 parties dont seulement les parties sur les croyances et les attentes font l'objet du présent article.

Description des répondants au questionnaire

Le questionnaire a été répondu par 57 enseignants du primaire et du secondaire, dont la plupart était des femmes ($n = 41$). Aussi, la majorité des répondants avaient un Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire ($n = 34$) ou un Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire ($n = 23$). Ces personnes enseignantes pouvaient avoir enseigné à des personnes ayant une DI, à des personnes ayant un TSA ou à des personnes n'ayant aucun de ces diagnostics.

Analyse des données

Les données du questionnaire ont été relues et classifiées afin de conserver uniquement les données à propos des attentes et des croyances des répondants. À l'intérieur de ces grands thèmes, un codage a été réalisé pour faire ressortir les sous-thèmes avec une grille de codage ouverte. Le présent article vise à vulgariser les résultats au questionnaire.

Résultats

Les résultats sont présentés en reprenant le cadre conceptuel: croyance et attentes des enseignantes à l'égard du potentiel de développement des compétences en lecture/écriture des élèves.

Les personnes enseignantes auprès d'élèves ayant une DI et/ou un TSA croient peu que leurs élèves pourront se débrouiller en lecture à l'âge adulte

En effet, 17% des répondants qui enseignent auprès des élèves ayant un TSA croient que ces élèves pourront lire des textes et participer socialement en lecture/écriture à la fin de leur scolarité. La proportion des répondants ayant cette croyance pour les élèves ayant une DI est encore plus faible. En effet, seulement 1,82% des personnes qui enseignent auprès de ces élèves ont dit croire en leur potentiel de lire des textes et de pouvoir participer socialement à la fin de leur scolarité. En comparaison, une large proportion des répondants enseignant aux élèves sans DI et sans TSA (65%) croient que leurs élèves pourront lire des textes de la vie quotidienne. En résumé, les enseignants auprès des élèves ayant une DI sont ceux qui entretiennent des croyances les moins élevées quant au potentiel de développement de compétence en lecture-écriture de leurs élèves.

Les enseignants auprès des élèves ayant une DI sont le groupe qui croient le plus que leurs élèves vivront de grandes difficultés en lecture/écriture une fois adulte

Lorsqu'il est question de se positionner sur les potentielles difficultés de leurs élèves en lien avec la lecture/écriture, une fois adulte, 44% des personnes enseignantes auprès des élèves ayant une DI ont répondu que leurs élèves liraient des mots avec grandes difficultés ou ne se débrouilleraient pas en lecture. 34% des personnes enseignantes auprès des élèves ayant un TSA ont répondu des réponses équivalentes. En comparaison, seulement 5% des enseignants auprès d'élèves n'ayant pas de DI, ni de TSA sont allés dans le même sens. En résumé, les personnes enseignantes auprès des personnes ayant une DI et/ou un TSA redoutent davantage que leurs élèves vivent des difficultés comparativement aux élèves sans DI et sans TSA.

Un peu moins de la moitié des enseignants auprès des élèves ayant une DI ont dit diminuer leurs attentes par rapport au Programme de formation de l'école québécoise

Lorsque questionné sur leurs attentes envers leurs élèves comparativement aux attentes prescrites dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001), un peu moins de la moitié des répondants, 44% des répondants auprès des personnes ayant une DI, ont dit que leurs attentes étaient plus basses quant au développement de la compétence à lire-écrire que les attentes du programme. Aucun des enseignants auprès des élèves qui n'ont ni de DI ni de TSA ont répondu une telle réponse et seulement 5% des répondants auprès des personnes ayant un TSA ont ainsi répondu. Les enseignants auprès des personnes ayant une DI semblent donc davantage diminuer leurs attentes en lien avec le programme.

Les personnes enseignantes auprès des personnes ayant une DI et/ou un TSA utilisent davantage les marionnettes et les comptines pour enseigner la lecture et l'écriture

En effet, 29% des répondants auprès des élèves ayant une DI disent prioriser le visuel, telles les marionnettes pour enseigner la lecture-écriture, comparativement à 7% auprès des élèves qui n'ont ni TSA ni DI et 12% des enseignants auprès des élèves ayant un TSA. Dans un autre ordre d'idées, les enseignants auprès des personnes ayant une DI et/ou un TSA utilisent davantage le tableau blanc interactif et la tablette pour enseigner la lecture-écriture à leurs élèves comparativement aux enseignants auprès d'élèves qui n'ont aucun de ces diagnostics. Les enseignants auprès d'élèves qui n'ont pas ces diagnostics priorisent davantage le manuel scolaire. En résumé, auprès des élèves ayant une DI et/ou un TSA les personnes enseignantes ont tendance à utiliser davantage l'enseignement visuel (tableau blanc interactif, marionnette, etc.). Auprès des élèves qui n'ont pas ces diagnostics, le manuel scolaire est plus populaire.

Les personnes enseignantes auprès des personnes ayant une DI et/ou un TSA utilisent davantage les livres comme outil de manipulation

En effet, 90% des personnes enseignantes auprès de ces élèves disent laisser le livre à feuilleter à leurs élèves ayant une DI et/ou un TSA. Seulement 9% des personnes enseignantes auprès d'élèves qui n'ont ni DI, ni TSA laissent leurs élèves manipuler le livre. Ces personnes enseignantes ont tendance à davantage demander à leurs élèves de lire les livres ou lisent eux-mêmes les livres à leurs élèves. En

comparaison, seulement 15% des personnes enseignantes auprès de jeunes ayant une DI et/ou un TSA font la lecture à haute voix à leurs élèves et questionnent leurs élèves en lien avec la lecture. En résumé, les personnes enseignantes auprès des élèves ayant une DI et/ou un TSA lisent moins de livres et l'utilisent davantage comme un outil de manipulation: l'élève est invité à tourner les pages et regarder les illustrations.

Discussion conclusive

Les personnes enseignantes entretiennent-elles des croyances erronées, basées sur le diagnostic de DI et/ou de TSA, sur le potentiel de développement des compétences à lire/écrire de leurs élèves? Il importe de mentionner que notre échantillon était trop petit pour être représentatif de l'ensemble des personnes travaillant avec ces élèves. Toutefois, au sein de notre petit échantillon, le portrait brossé est clair. Ces personnes enseignantes semblent moins croire que leurs élèves se débrouilleront à l'âge adulte en lien avec la lecture-écriture, elles entendent également plus de difficultés. En cohérence, elles ont tendance à diminuer leurs attentes par rapport aux exigences du Programme de formation de l'école québécoise et à moins mettre en contact ces élèves avec la lecture/écriture. Ces élèves sont plus invités à manipuler les livres, plutôt que de les lire ou d'écouter une lecture à voix haute. Ces résultats nous questionnent quant au caractère inclusif de l'école en lien avec le développement des compétences en lecture/écriture. Pour tendre vers cette visée inclusive, il importe donc d'entreprendre une réflexion pour déconstruire ces croyances et croire au potentiel de chacun, peu importe le diagnostic.

Références

- Browder, D., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C., et Baker, J. (2012). An evaluation of a multicomponent early literacy program for students with severe developmental disabilities. *Remedial and Special Education, 33*(4), 237-246.
- Bressoux, P., Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Presses universitaires de France.
- Chartier, A. M. et Hébrard, J. (2006). Chronique « histoire de l'enseignement ». *Méthode syllabique et méthode globale: quelques clarifications historiques. Le Français aujourd'hui*, (2), 113-123. <https://doi.org/10.3917/lfa.153.0113>
- Clark, C.M. & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Mcmillan.
- Courtade, G. R., Lingo, A. S. et Whitney, T. (2013). Using story-based lessons to increase academic engaged time in general education classes for students with moderate intellectual disability and autism. *Rural Special Education Quarterly, 32*(4), 3-14.
- Dieruf, K. B., Ault, M. J. & Spriggs, A. D. (2020). Teaching students with moderate and severe intellectual disability to compare characters in adapted text. *Journal of Special Education, 54*(2), 80-89. <https://doi.org/10.1177/0022466919869978>
- Duhaime, É. N. (2020). Les parcours de continuité et la poursuite des études.
- Gouvernement du Québec. (2017). *La Politique Éducative*. Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur.
- Moreau, A. C., Jolicoeur, E., Tremblay, K. N., Beaulieu, J., Fontaine, M., Brassard, I., & Rhofir, S. (2021). Métasynthèse des recensions antérieures sur les pratiques d'enseignement en littératie d'apprenants ayant une déficience intellectuelle. *Revue internationale de communication et socialisation, 8*(1), 1-15.
- Organisme des nations unies
- Ouellet, S., & Caya, I. (2013). La pédagogie créative au service des élèves polyhandicapés: résultats d'une recherche-action. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 24*, 5-11.
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Desmarais, M. É., & Desmarais, K. (2017). Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques: une métasynthèse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 39*(1), 21-40.
- Sermier, R., Moser Opitz, E., & Schnepel, S. (2020). The profiles and patterns of progress in numerical skills of elementary school students with mild and moderate intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education, 67*(4), 409-423.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of educational research, 72*(4), 577-625.
- Vause, T., Neil, N., Jaksic, H., Jackiewicz, G., & Feldman, M. (2017). Preliminary randomized trial of function-based cognitive-behavioral therapy to treat obsessive compulsive behavior in children with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 32*(3), 218-228.
- Wood, L., Browder, D. M. et Flynn, L. (2015). Teaching students with intellectual disability to use a self-questioning strategy to comprehend social studies text for an inclusive setting. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 40*(4), 275-293. <https://doi.org/10.1177/1540796915592155>

La conception universelle de l'apprentissage

Pour un enseignement primaire « plus » inclusif au Maroc



ATMANI MOHAMMED

Enseignant-chercheur en ingénierie pédagogique et sciences de l'éducation, son établissement d'attache est l'Ecole Supérieure de l'Education et de la Formation, Université Mohammed Premier, Oujda, Maroc. Il est également coordonnateur du Département "Humanités", coordonnateur pédagogique du Master "Ingénierie pédagogique et pratiques inclusives", membre fondateur du laboratoire "Langues, Cultures et Communication" et de l'équipe "Recherches en sciences de l'éducation et de la culture et traductologie", attachée à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de la même université. Il est de plus membre des comités éditorial et technique de la revue L2C "Langues, Cultures, Communication" et de la revue 2L "Langues, Langage".

Au Maroc, les profils des élèves de l'enseignement primaire ne cessent de se diversifier. Face à cette réalité, les pratiques enseignantes sont également hétérogènes, mais sont-elles toutes inclusives? Par inclusion, nous entendons optimiser pour tout apprenant, ayant ou non des besoins spécifiques, la chance de réussir. Cet article se veut une réflexion sur l'importance de la flexibilité et de la souplesse dans l'organisation scolaire et dans les pratiques pédagogiques. Il vise à vérifier, exemples à l'appui, l'intérêt de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) quant à la gestion de l'hétérogénéité des profils dans une classe de primaire au Maroc, pour y garantir toutes les chances de réussite. Etant donné qu'elle porte à la fois sur les deux pôles du spectre de la "normalité" humaine: la déficience et la douance, tout en misant sur trois grands processus cérébraux, le quoi, le pourquoi et le comment, la CUA est centrée sur l'Apprenant et non sur les apprenants présentant des besoins spécifiques et oriente l'action pédagogique vers le développement de compétences transversales. Pour ce faire, elle prône le développement et la mise en œuvre de pratiques éducatives et organisationnelles diversifiées qui répondent aux besoins d'Apprentissage de toute personne, quelle qu'elle soit, sans compromis sur les exigences du curriculum.

Au Maroc, les profils des élèves de l'enseignement primaire ne cessent de se démultiplier, complexifiant davantage ainsi la tâche des enseignants déjà complexe, car structurée et multiforme. Avec des élèves anxieux, autistes, dyslexiques, allophones, effectuant un retour aux études, ayant des troubles de santé mentale, doués ou étant simplement démotivés, la notion de normalité n'est plus commode à notre sens, puisqu'il n'y a de plus normal que la différence. A dire vrai, dans tout groupe-classe, les besoins, les intérêts, les aspirations et donc les potentiels, ne peuvent qu'être variés. Face à cette réalité, les pratiques enseignantes sont également hétérogènes, mais sont-elles toutes inclusives? Par inclusion, nous entendons optimiser pour tout apprenant, ayant ou non des besoins spécifiques, la chance de réussir. Cette question implique une autre plus complexe: A quel degré l'enseignement primaire au Maroc, dans ses dimensions curriculaire et pratique, est-il inclusif? Et puis, est-il plutôt intégratif ou réellement inclusif?

1. *Élèves marocains du primaire en situation de handicap: de l'intégration à l'inclusion*

1.1. **Intégration et inclusion: acceptions et enjeux**

Dans le domaine de l'éducation par exemple, le concept *inclusion* se voit de plus en plus remplacer celui d'*intégration*, même si les contours des deux concepts restent flous, et continuent à s'utiliser dans la société, et même chez certains professionnels de manière interchangeable. En effet, la distinction entre intégration et inclusion, ainsi que les réalités qu'elles recouvrent, prête à équivoque, notamment avec l'évolution des différentes approches qui ont accompagné l'arrivée progressive des élèves en situation de handicap dans les classes ces dernières années. Toutefois, l'on peut avancer les définitions/distinctions suivantes.

L'*intégration scolaire* consiste à placer un élève ayant des besoins particuliers, certes dans une école régulière, mais dans un environnement spécial adapté auxdits besoins, et donc en dehors des classes communes. De ce fait, elle cherche à assurer, en dehors du contexte commun d'apprentissage, un appui au profit de cet élève pour qu'il puisse suivre le cours régulier. Elle stipule de mettre en œuvre des mesures d'accommodements individuelles, spécifiques à chacun des élèves ayant des besoins particuliers, mais également des mesures d'aide et de soutien à leur enseignement hors classe (centre d'aide, etc.).

L'éducation inclusive, selon L'UNESCO, est:

fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité répondant aux besoins éducatifs fondamentaux, enrichissant la présence des apprenant.e.s et centrée sur les groupes vulnérables, elle essaie de développer pleinement le potentiel de chaque individu. L'objectif ultime est donc de mettre fin à toutes les formes de discrimination et de promouvoir la cohésion sociale. (UNESCO: 2015: 6)

Par ailleurs, Handicap International définit l'éducation inclusive comme:

Un système éducatif qui prend en considération, dans le domaine de l'éducation et de l'apprentissage, les besoins spécifiques de tous les enfants et adolescents en situation de marginalisation et de vulnérabilité, y compris les enfants en situation de handicap. Elle vise la suppression de la marginalisation et l'amélioration des conditions d'éducation pour tous. (UNICEF & CSEFRS: 2015: 6)

L'*inclusion scolaire*, exige donc que l'on place cet élève, quelles que soient ses difficultés et ses besoins, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et située dans l'école la plus proche de son lieu de résidence. L'objectif serait de créer à l'intérieur du contexte scolaire des conditions favorables à l'apprentissage pour tous les élèves, si différents qu'ils soient. Selon cette logique, l'intérêt réside dans le fait de répondre au plus grand nombre possible de besoins particuliers, sans pour autant procéder à des mesures individualisées, chaque fois. Ainsi, les élèves en situation de handicap ne sont plus considérés comme étant des îlots à part entière, mais plutôt comme faisant partie intégrante du groupe-classe. L'inclusion, ainsi conçue, prévoit de répondre aux besoins individuels en répondant d'abord aux besoins de tout le groupe.

1.2. **L'éducation inclusive à l'école marocaine: cadre de référence et enjeux**

Selon les statistiques du Haut-commissariat au plan (2014), 5,1% des Marocains sont en situation de handicap (soit 1.703.424 personnes), et environ 66,5% de celles-ci (soit 1.133.615 personnes) n'ont aucun niveau d'instruction. De cette catégorie, 17,1% ont atteint le niveau primaire, 9,8% le secondaire et 1,5% le supérieur. En outre, l'enquête nationale sur le Handicap de 2014 stipule que seulement quatre enfants sur 10 en âge de scolarisation, déclarent être scolarisés, 80,3% des enfants en situation de handicap n'ont jamais fréquenté une institution scolaire, alors que 13,7% ont dû abandonner l'école.

Dans le sens de surmonter le défi de l'éducation pour tous, a été lancé en 2019 l'ambitieux programme national de l'éducation inclusive au profit des enfants en situation de handicap. Ce projet d'envergure émane des Orientations Royales qui prônent l'inclusion et l'intégration de tout individu dans son environnement pédagogique, académique, sociologique et économique. Il se veut une vision novatrice et ambitieuse inspirée du concept d'intégration, proposé dans les années 1970, avec pour enjeu le développement des sentiments d'appartenance et d'acceptation des élèves ayant des besoins particuliers, ainsi que la mise en place de mesures de soutien favorisant l'apprentissage de ces élèves à l'intérieur de programmes réguliers. Bref, il s'agit de faire bénéficier les enfants en situation de handicap des mêmes opportunités que les autres enfants, que ce soit au niveau des infrastructures, des accessibilités ou des adaptations pédagogiques des curriculums.

Outre les conventions internationales ratifiées par le Maroc, notamment celle des droits de l'enfant (UNICEF, 1989) et celle des droits des personnes handicapées (Nations UNIS: 2006), la politique nationale de l'éducation inclusive est encadrée par les instructions royales, la Constitution de 2011, la Loi-cadre n° 97-13 (Bulletin officiel N°6466-12, 2016), la Vision Stratégique 2015-2030, le Plan de Travail National de la Santé et du Handicap 2015-2021, ainsi que plusieurs décisions, notes et circulaires ministérielles, notamment la décision ministérielle 47.19.

Ce cadre référentiel identifie six types de handicap que l'école est supposée accueillir: l'autisme, le handicap mental, l'infirmité motrice cérébrale, le handicap auditif, le handicap visuel, les troubles d'apprentissage. Il explique le processus d'éducation des enfants concernés par ces handicaps, qui s'agence entre la classe ordinaire et la salle de ressources, conçue pour la réhabilitation et le soutien. Il détaille également, dans le cadre d'une ingénierie curriculaire, des adaptations pédagogiques relatives à chaque type de handicap, au niveau des apprentissages notamment au primaire.

Selon cette logique, le Maroc envisage de passer d'une éducation normale à une éducation inclusive, après avoir passé par l'éducation spécialisée, discriminatoire d'ailleurs, et l'éducation intégrative. En d'autres termes, d'une école conçue pour des enfants soi-disant «normaux» pris en charge par des enseignants soi-disant «normaux», à une école conçue pour tous les enfants, quelles que soient leurs différences, et donc une école flexible, ajustable et dynamique, dans le sens où elle s'adapte pour les enfants au lieu de leur demander de s'adapter pour elle, comme c'était le cas avec l'éducation intégrative.

Pratiquement, il s'agit de mener une politique qui conjugue les actions et mécanismes de trois dispositifs parallèles: le centre spécialisé, la classe ordinaire et la salle de ressource pour la réhabilitation et le soutien.

- Le centre spécialisé, souvent géré par des organisations non gouvernementales, conçu au profit des enfants ayant une déficience dite «sévère».
- La classe ordinaire qui accueille tous les enfants. Ceux en situation de handicap «léger» ou «moyen» peuvent également être scolarisés partiellement dans cette structure ou dans des matières précises.
- La salle de ressources pour la réhabilitation et le soutien, auparavant appelée la classe intégrée (CLIS), est une structure intégrée à l'école et accueille les enfants en situation de handicap. Elle se veut un espace où ceux-ci sont assistés par un personnel compétent, aux niveaux physique, psychologique et pédagogique.

Cette perception se traduit à travers les principes (Handicap International & MENA: 2012: 5) de l'éducation inclusive qui:

- reconnaît que tous les enfants peuvent apprendre;
- reconnaît et respecte les différences entre les enfants;
- vise à garantir l'égalité des droits;
- permet aux enfants en situation de handicap ou non, d'apprendre ensemble;
- permet aux structures, systèmes et méthodes d'éducation de répondre aux besoins de tous les enfants;
- prend en compte les besoins individuels de tous les enfants;
- fait partie d'une stratégie élargie visant à promouvoir une société inclusive;
- constitue un processus dynamique évoluant de manière continue;
- est nécessaire pour atteindre une éducation de qualité pour tous.

1.3. L'éducation inclusive à l'école marocaine: état des lieux et perspectives

Il semble que le programme national commence à porter ses fruits. En effet, selon les dernières statistiques du ministère de tutelle, plus de 90,000 élèves en situation de handicap sont scolarisés dans les classes ordinaires et environ 10,000 élèves bénéficient des services de qualification et d'appui à la scolarisation qu'offrent les salles de ressources nouvellement créées dans les établissements scolaires inclusifs. En deux ans, les efforts déployés ont permis de réaliser un taux de couverture de 20% des établissements scolaires par ce programme de l'éducation inclusive. Le plan ambitionne d'atteindre un taux de couverture des établissements scolaires de 100% à l'horizon 2027-2028.

En outre, 500 enseignants et plus de 450 aides à la vie scolaire sont au service des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires. Le nombre de bénéficiaires de l'appui social, quant à lui, s'élève à 3.591 enfants tandis que 659 autres ont bénéficié de rescolarisation dans le cadre de l'école de la deuxième chance. Sur le plan pédagogique, le ministère de tutelle a élaboré, avec l'appui technique de l'Unicef, trois guides de mise en œuvre au profit des directeurs des établissements scolaires, des enseignants et des parents et familles, et a conçu des dispositifs de formation dédiés aux différents acteurs concernés par l'éducation, notamment les inspecteurs, les directeurs et les enseignants. Dans le même sens, des mesures ont été empruntées pour permettre l'adaptation des sujets des examens certificatifs, mais également des conditions d'examen et de correction au profit des élèves en situation de handicap. Bref, le ministère de tutelle ambitionne renforcer continûment l'offre scolaire et la promotion du modèle pédagogique, et améliorer la qualité de la vie scolaire, et ce à travers des partenariats avec la société civile œuvrant dans le domaine du handicap.

Au niveau organisationnel, le département de l'Éducation Nationale a renforcé ses structures fonctionnelles par la création d'une division au niveau de la direction des curriculums, avec des services au niveau de chaque Académie régionale de l'éducation et de la formation et des cellules au niveau de chaque direction provinciale dans le but de prendre en charge les enfants en situation de handicap, les accueillir, les orienter et les accompagner tout au long de leur cursus scolaire.

Certes, les chiffres et les performances susmentionnés s'estiment significatifs eu égard à l'ampleur du projet et aux délais prescrits, mais restent encore en deçà des préconisations. Au fait, les statistiques estiment les nombres des enfants non scolarisés et de ceux ayant quitté très tôt l'école à environ 430,000 en âge de fréquenter le préscolaire et 68,000 en âge de fréquenter le primaire. Les chiffres s'annoncent colossaux au regard des efforts considérables déployés par l'Etat¹ à travers Le Ministère de l'Éducation Nationale et ses partenaires, visant à offrir une seconde chance aux non scolarisés et à lutter contre les déperditions scolaires parmi les élèves vulnérables.

Par ailleurs, l'accueil des enfants «à besoins spécifiques», qu'ils soient porteurs de déficiences intellectuelles, voire physiques, ou de grandes difficultés d'apprentissage, se heurte encore à un certain scepticisme de la part de nombreux professionnels de l'enseignement comme de parents d'enfants n'ayant aucune de ces difficultés.

Les obstacles et contraintes à surmonter sont complexes et multidimensionnels. Justement, la Cour des Comptes du Royaume, dans son rapport (Bulletin Officiel n° 7073 bis: 2022: 248) rendu public le 15 mars 2022, énumère un certain nombre de manquements, d'insuffisances, voire de défaillances qui freinent la cadence d'exécution dudit projet. Ceux-ci, si nombreux qu'ils soient, peuvent se résumer ainsi:

- Le Programme n'a pas été dévoilé sous forme d'un document officiel énonçant des objectifs détaillés, avec des périodes d'achèvement et des coûts estimatifs de chaque élément du projet.
- Les intervenants, leurs responsabilités, les mécanismes de réalisation n'ont pas été précisés. De ce fait, un manque d'estimations financières du programme entrave l'application du programme sur tous les niveaux.
- La formation initiale et continue des ressources humaines reste insuffisante. En effet, les modules de formation prévus par ce programme n'ont pas encore été réalisés au niveau de la formation initiale pour l'année scolaire 2019/2020. En outre, au niveau de la formation continue les objectifs tracés ne sont pas atteints au cours de la même année, en plus d'insuffisances dans les formations des cadres administratifs et pédagogiques dans le domaine de l'éducation inclusive.
- Les locaux dédiés à la formation restent relativement faibles. D'après les données fournies, seulement 3% des salles sont qualifiées au niveau national au cours des années scolaires 2018/2019 et 2019/2020. Des insuffisances ont été constatées dans les établissements, au niveau des accès facilitant l'inclusion à toute personne ayant des difficultés de mobilité, de vision, d'audition ou autre. Dans ce sens, le nombre d'établissements dotés de ces accès au niveau national est passé de 1274 durant l'année scolaire 2018-2019 à 1390 au titre de l'année scolaire 2019-2020, soit un taux de réalisation n'excédant pas 12% pour les deux années.
- Les établissements n'adaptent pas les programmes, les méthodes d'enseignement et le système des examens aux types et au degré d'handicap des élèves.
- Un nombre important d'enfants n'accède pas à l'école, en raison de l'insuffisance de certaines prestations sociales telles que le transport scolaire approprié, l'accessibilité, les services médicaux et paramédicaux, l'assistance sociale et le soutien financier.

Nous estimons qu'en plus des manquements sus-enregistrés, les raisons qui expliquent qu'un bon nombre d'enfants en âge de scolarisation soit en dehors des murs de l'école, sont dues généralement soit à un problème d'accès à l'école, soit à l'incapacité de celle-ci à garder les enfants. Ainsi peuvent-elles se répartir selon trois catégories principales:

- A. Des obstacles liés à l'entourage, physiques, géographiques et humains
- B. Des obstacles liés aux représentations et aux attitudes négatives qui entravent l'encouragement à la scolarisation
- C. Des obstacles institutionnels qui englobent des lois, règlements et procédures pratiques qui ne facilitent pas l'accès à l'école ou entravent la participation de certaines catégories d'enfants à diverses activités, par exemple.

Dans cette intervention, nous nous intéressons particulièrement aux défaillances relevées au niveau de la formation du corps enseignant et au niveau des adaptations pédagogiques des enseignements et des évaluations. C'est à ces niveaux-là que se situe essentiellement la portée d'action de l'enseignant, acteur incontournable de l'éducation inclusive. Par des stratégies simples, mais adéquates, il peut favoriser les apprentissages chez tous ses élèves, quelles que soient leurs difficultés, leurs différences. Toutefois, ces actions et pratiques, si pertinentes qu'elles soient, ne peuvent être envisagées que dans le cadre d'un curriculum aménagé de manière à répondre aux besoins de l'Apprenant et non des apprenants qualifiés de «normaux».

2. La Conception Universelle de l'Apprentissage: de l'intégration de certains élèves à l'éducation pour tous

Nous l'aurons compris donc, l'éducation inclusive exige des changements dans la façon d'accompagner les apprenants dans leur parcours d'études et donc dans les pratiques enseignantes. Etant donné que la variabilité dans la salle de classe est devenue la nouvelle norme, les enseignants sont appelés à remettre en question leurs conceptions et pratiques, et à réfléchir à la meilleure façon de répondre aux besoins des uns et des autres, sachant que les élèves, si différents qu'ils soient et même avec des besoins pédagogiques particuliers, ont tous des compétences et des atouts. Dès lors, les enseignants ne peuvent plus continuer à envisager l'enseignement de façon traditionnelle. À titre d'institution ou simplement en tant qu'individus, ils sont sollicités plus que jamais à dépasser l'idée de l'élève standard, de niveau moyen, alors que tout dans la société se structure désormais par rapport à la diversité. Les élèves, dans toute leur diversité, ont tous le droit d'apprendre.

En fait, si l'école marocaine institutionnalise l'inclusion dans ses discours officiels, il n'en demeure pas moins que les curriculums et les pratiques enseignantes qui en découlent, instaurent *a contrario* une forme de marginalisation des personnes visées, notamment celles en situation de handicap. Dans ce sens, la Conception Universelle de l'Apprentissage ne serait-elle pas une réponse pertinente à cette réalité?

2.1. La CUA: un modèle pédagogique pour franchir les barrières à l'apprentissage

La CUA s'inspire du concept de conception universelle (CU) élaboré dans les années 1980 par un groupe d'architectes et d'ingénieurs. Le modèle originel de la CU visait à assurer l'accès physique à l'environnement. Il se fondait sur l'idée qu'un environnement pouvait être plus accessible à tous si les personnes handicapées étaient prises en compte dès sa conception. La CUA étend ce concept à l'environnement d'apprentissage et met l'accent sur un meilleur accès au programme d'études et à l'enseignement.

Les professionnels de l'éducation peuvent, en prenant en compte la diversité des apprenants dès le stade de la conception, créer des environnements inclusifs et accessibles à tous. L'objectif ultime de la CUA est de favoriser la conception d'environnements d'apprentissage de grande qualité permettant aux élèves de devenir des « apprenants experts ». Effectivement, la CUA porte à la fois sur les deux pôles du spectre de la « normalité » humaine: la déficience et la douance. En misant sur trois grands processus cérébraux, *le quoi, le pourquoi et le comment*, elle est centrée sur l'Apprenant et non sur les apprenants présentant des besoins spécifiques, et oriente l'action pédagogique vers le développement de compétences transversales. Pour ce faire, elle prône le développement et la mise en œuvre de pratiques éducatives et organisationnelles diversifiées qui répondent aux besoins d'Apprentissage de toute personne, quelle qu'elle soit, sans compromis sur les exigences du curriculum.

La CUA se veut donc inclusive. Elle postule que toute personne dispose des moyens de s'ajuster à son environnement de manière à s'y intégrer. Elle cherche à joindre tous les apprenants: qu'ils soient doués, qu'ils soient en difficultés ou qu'ils bénéficient de mesures d'adaptation scolaire. L'inclusion, dans le contexte de la CUA, c'est la mise en œuvre de pratiques pédagogiques variées visant la réussite de chacun malgré ses différences. C'est ainsi que ce qui était un accommodement individuel devient accessible à tous, chacun étant libre d'y avoir recours, s'il en ressent le besoin ou s'il croit simplement que cela peut l'aider à mieux apprendre. Ce faisant, le professeur place tous les apprenants sur un pied d'égalité dans un esprit de justice et d'équité. Dès lors, tous voient leurs différences acceptées, voire valorisées.

C'est là un élément fondamental qui vise le développement du potentiel et de l'autonomie des personnes (je peux le faire) de même que le développement du sentiment d'efficacité personnelle qui désigne:

les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Ce sentiment contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixés, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lors qu'il rencontre des obstacles. (Mâilys: 2004: 475).

L'inclusion scolaire mise quant à elle sur les capacités d'une personne, ses forces, au lieu d'insister sur ses limitations puisque le cerveau de chaque personne s'ajuste à sa réalité et à son environnement. Par conséquent, l'individu s'adapte et devient apte à accomplir les tâches attendues.

Prenons l'exemple d'un enseignant ayant dans son groupe un élève dyslexique. Il pourra l'autoriser à utiliser un logiciel de correction de la langue dans la production de ses travaux afin de compenser sa limitation. Cependant, et c'est là l'esprit de la CUA, tous les autres apprenants pourront aussi utiliser ce même logiciel afin d'améliorer leurs travaux. Cette pratique est à encourager, même lors d'une évaluation, notamment quand il s'agit d'un exercice où la langue n'est pas la compétence évaluée.

2.2. La CUA: neuf principes directeurs pour la planification des cours au primaire

Selon la CUA, la sollicitation de manière simultanée des trois zones cérébrales, le cortex moteur, le système limbique et le cortex préfrontal, permettra de mobiliser le cerveau, ce qui favorise l'interaction des différentes fonctions cérébrales et amène la concentration et l'attention. Pratiquement, il s'agit de miser sur les trois processus cérébraux, à savoir *le quoi, le pourquoi et le comment*, autrement dit sur *les acquis, l'affectif et les méthodes*. En fonction de ces trois processus, s'organisent trois grandes catégories de principes, avec chacune trois déclinaisons. Des exemples sont fournis pour servir d'illustrations.

Tableau-1- Les neuf principes directeurs de la CUA avec exemples d'illustration
(Belleau: 2015: 7-8, avec adaptations)

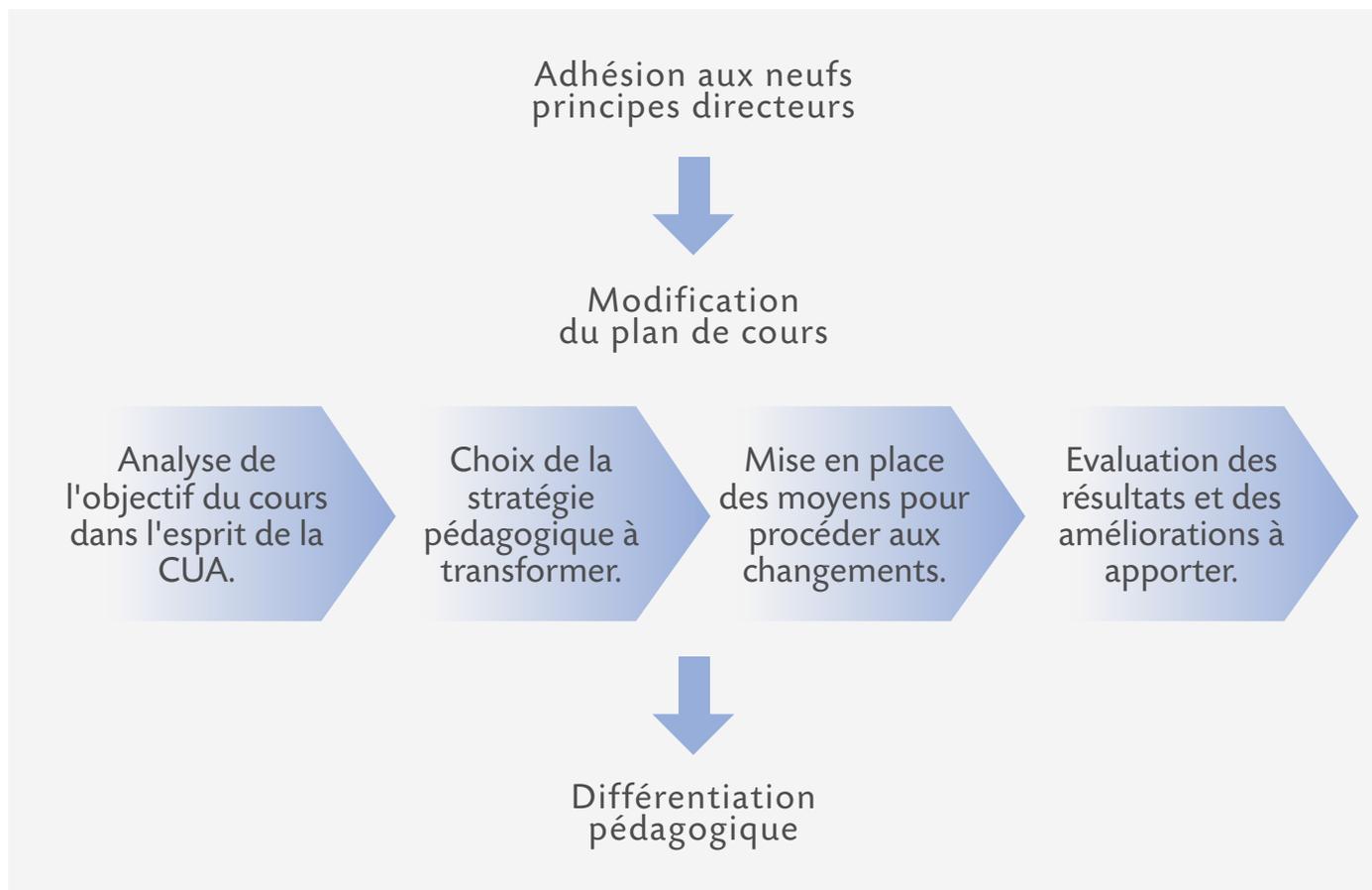
Axe 1: Aider au développement du savoir - le quoi - Pour former des apprenants débrouillards, bien informés et compétents par l'identification, la compréhension et l'arrimage des informations, des idées et des concepts		
Une utilisation équitable des stratégies pédagogiques	Une utilisation flexible des moyens d'enseignement	Une utilisation simple et intuitive des consignes
Le cours répond aux besoins de chacun des élèves, sans les avantager ou les désavantager.	Le cours est conçu de façon à tenir compte des différentes préférences, habiletés et capacités des étudiants dans leur apprentissage.	Les consignes tiennent compte des habiletés langagières, de l'expérience et des savoirs des étudiants. Elles sont claires et les outils sont faciles à utiliser.
Exemples: <ul style="list-style-type: none"> • Exploiter différents formats pour communiquer. • Utiliser les technologies afin de diffuser l'information. • Proposer des formes d'évaluation variées (écrit, oral, etc.). 	Exemples: <ul style="list-style-type: none"> • Proposer différentes formes de disponibilités. • Varier les approches. • Utiliser des supports en appui (schémas, images, maquettes). • Offrir des modalités souples de production des travaux. 	Exemples: <ul style="list-style-type: none"> • Enseigner un concept ou une idée à la fois. • Se mettre à la place de l'apprenant et éliminer l'inutile. • Donner des exemples, contextualiser, illustrer (vidéos, illustrations, affiches, modèles). • Produire des guides.
Axe 2: Tenir compte de la dimension affective de l'apprentissage - le pourquoi - Pour maintenir la motivation et la détermination des apprenants par leur implication personnelle dans les tâches et l'apprentissage.		
Utilisation appropriée de l'espace physique	Le recours à une communauté d'apprentissage	La création d'un climat propice à l'apprentissage
L'espace est organisé afin de tenir compte de la stratégie pédagogique (ex.: manipulations, déplacements) de même que des besoins et des particularités des étudiants (matériel personnel requis et optionnel, taille.)	L'environnement favorise les interactions et la communication entre les étudiants et avec le professeur en fonction de la stratégie choisie de manière à favoriser la participation et la compréhension de tous.	L'environnement est sécuritaire, sécurisant et favorable à l'inclusion et à l'apprentissage de tous.
Exemples: <ul style="list-style-type: none"> • Rendre visibles les éléments importants (ex.: personnes, écrans, tableaux, affiches). • Prévoir les manipulations et les déplacements en fonction du lieu. • Disposer d'un mobilier adéquat et flexible. 	Exemples: <ul style="list-style-type: none"> • Susciter la participation par des formes alternatives. • Proposer des rétroactions formatives régulières. • Exploiter le tutorat par les pairs, le mentorat, le travail d'équipe. 	Exemples: <ul style="list-style-type: none"> • Avoir une gestion de classe effective et efficace. • Exprimer des attentes élevées au regard des objectifs. • Exploiter une réserve de livres. • Adopter une attitude d'ouverture et d'accueil.
Axe 3: Viser le développement de stratégies - le comment - Pour accompagner des apprenants centrés sur des objectifs stratégiques par une bonne planification, l'exécution et le suivi des tâches		
Une information facile à saisir	La tolérance à l'erreur	L'économie d'efforts physiques
L'information essentielle est communiquée de manière efficace et compréhensible en tenant compte des différentes habiletés sensorielles des élèves.	S'appuyer sur les acquis, anticiper les variations des rythmes d'apprentissage et d'habiletés des élèves et s'assurer de minimiser les risques d'erreurs accidentelles.	Le cours minimise le recours aux efforts physiques non essentiels à l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Miser sur les gestes essentiels.
Exemples: <ul style="list-style-type: none"> • Adapter le matériel aux situations. • Diversifier le matériel pédagogique. • Aérer les documents. 	Exemples: <ul style="list-style-type: none"> • Évaluer la maîtrise, la démarche. • Proposer des évaluations authentiques. • Proposer des reprises. • Adopter une pondération pas trop élevée. • Évaluer une chose à la fois, ne pas lier les questions. 	Exemples: <ul style="list-style-type: none"> • Recourir aux technologies (ex. serious games, réseaux sociaux, etc.). Enseigner les bonnes pratiques. • Être disponible à distance. • Fournir des consignes claires dès le début du cours.

7
-
10

2.3. La mise en œuvre de la CUA en classe de primaire

La mise en œuvre de la CUA repose d'abord sur l'adhésion aux neuf principes ci-dessus à partir desquels un enseignant planifiera son cours afin de répondre aux besoins de ses élèves. Il utilisera son plan de cours afin d'informer ces derniers de ses choix et des particularités de son cours de manière à favoriser leur autonomie. S'il le souhaite, il peut transformer sa pratique, de manière graduelle au moyen de quelques éléments à la fois, en s'inspirant des lignes directrices suivantes.

Figure -1- Démarche de la CUA pour gérer les hétérogénéités
(Belleau: 2015: 8)



8
–
10

La différenciation pédagogique qui s'applique aux élèves dans le contexte de la CUA est aussi vraie pour les enseignants. En effet, les préférences, les forces et la spécificité de ceux-ci constituent des éléments clés de sa mise en œuvre. La CUA ne propose ou ne valorise aucune stratégie ou méthode, laissant aux professeurs une grande autonomie et leur permettant d'adopter des pratiques qui leur conviennent. Les éléments clés et les principes directeurs de cette conception leur servent alors de balises dans l'organisation de leurs cours.

3. Gérer la diversité des élèves, un défi pour la formation des enseignants

Le projet de l'école inclusive au Maroc propose deux modules de formation. Le premier, au niveau des CRMEFs, au profit des futurs enseignants. Le deuxième pour les enseignants en exercice. Tous les deux portent sur les concepts de base ainsi que les fondements de l'éducation inclusive, le handicap et les types de déficience et le projet pédagogique individuel (PPI). Toutefois, nous estimons, à l'instar de la Cour des comptes, que ces formations, quoique pertinentes, se révèlent insuffisantes du point de vue des contenus, des méthodologies et des durées.

En effet, nous pensons que les enseignants ont besoin de plus de formations et d'informations sur les manières efficaces d'intégrer les pratiques inclusives dans le temps dont ils disposent, et sur l'enseignement du contenu et des compétences. Il pourrait également être bénéfique aux enseignants d'en savoir plus sur la manière dont les stratégies différenciées et flexibles peuvent répondre à la fois aux besoins d'apprenants spécifiques et à ceux de l'éventail d'apprenants de la classe. Une formation sur la CUA pourrait offrir aux écoles qui souhaitent élargir leur gamme de pratiques inclusives un cadre pour guider et étendre l'éducation inclusive.

Par ailleurs, il serait plus utile encore d'accompagner les enseignants dans ce processus de changement. Ainsi, nous recommandons la mise en place d'un dispositif de formation en ligne cohérent et intégré, engageant dans le cadre d'une ingénierie coopérative didactico-pédagogique, trois instances: l'université à travers la filière *Sciences de l'éducation, enseignement primaire*, le CRMEF à travers la formation professionnelle initiale et l'AREF à travers la formation professionnelle continue. L'objectif serait double:

1. Initier les enseignants à la CUA, en vue de les conscientiser davantage à l'égard de leurs pratiques professionnelles inclusives.
2. Identifier les pratiques inclusives pertinentes et les formaliser dans le sens de créer une «communauté de pratiques de référence».

A vrai dire, ayant vécu pour la plupart leur propre scolarité dans un système scolaire sélectif, voire ségrégatif, les enseignants n'ont eu que peu l'occasion d'expérimenter comme élèves des modèles de pratiques pédagogiques intégratives ou inclusives. De ce fait, la formation revêt une importance capitale pour la mise en œuvre d'un système éducatif plus inclusif. Former les enseignants à accueillir et à gérer toute la diversité des élèves au sein de la classe ordinaire constitue un défi de taille pour les universités et les CRMEFs. Il s'agit en effet de former les enseignants à enseigner dans des classes ordinaires de plus en plus hétérogènes tout en répondant aux besoins particuliers des enfants en difficultés, ceux-ci ne se limitant pas aux élèves ayant un handicap ou une déficience.

Conclusion

Le projet de l'école inclusive au Maroc s'annonce très ambitieux. Il envisage de partir de l'intégration scolaire (modèle médical) où «l'élève ayant des besoins particuliers est intégré à la classe ordinaire, mais il doit s'y adapter (avec des mesures mises à sa disposition)», en passant par l'inclusion scolaire où «c'est plutôt l'école qui s'adapte à l'élève ayant des besoins particuliers pour qu'il puisse participer pleinement aux activités d'apprentissage au sein de la classe ordinaire» pour arriver à l'éducation inclusive (modèle social) où, finalement, «l'école cherche à s'adapter a priori à la diversité des élèves dans leur ensemble. On parle aussi de pédagogie inclusive ou de pédagogie universelle» (CSE: 2017: 5). «[...] La CUA incarne, ne serait-ce que dans le projet normatif qu'elle soutient, une voie novatrice pour l'inclusion des enfants en situation de handicap comme participants à la fois égaux et différents» (Tremblay, Loisel: 2016: 20).

Dans la pratique, le modèle de la CUA va bien au-delà de l'application de bonnes pratiques pédagogiques, c'est une nouvelle façon de penser l'inclusion dans son ensemble et de l'appliquer de manière systématique à l'enseignement auprès de tous. Certes, ce nouvel état d'esprit nécessite, lors de son appropriation, des efforts, des échanges, de la réflexion sur le long terme, de la remise en question de ses propres valeurs et croyances, mais permet une construction solide et durable d'une approche pédagogique inclusive.

¹ À cet égard, les programmes d'éducation non formelle adoptés par le ministère de l'Éducation nationale pour attirer les enfants non scolarisés et déscolarisés et leur donner une seconde chance d'être scolarisés garantissant leurs spécificités et leurs conditions de vie, ainsi que le programme national de réduction des déchets scolaires et de rétention des élèves risquant d'abandonner l'école.

Références

- CONSEIL SUPERIEUR DE L'ÉDUCATION. 2017. *Pour une école riche de tous ses élèves: s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^{ème} année secondaire*. Québec. [En ligne], <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>, consulté le 3 mars 2024.
- ROYAUME DU MAROC. 2022. *Bulletin Officiel n° 7073 bis*.
- BELLEAU, J. 2015. *Dossier CAPRES – La conception universelle de l'apprentissage (CUA)*, Québec, CAPRES. Tiré du site du CAPRES: <http://www.capres.ca/dossiers/la-conception-universelle-de-lapprentissage-cua>, consulté le 15 avril 2024
- BERGERON, L., ROUSSEAU, N. et LECLERC, M. 2011. «La pédagogie universelle: au cœur de la planification de l'inclusion scolaire». In: *Éducation et francophonie*. Vol. 39. N° 2: 87-104. http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-087_BERGERON.pdf, consulté le 28 mars 2024.
- HANDICAP INTERNATIONAL & MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE L'ALPHABÉTISATION (Burkina Faso). 2012. *Manuel de formation des enseignants en éducation inclusive*.
- MAÏLYS, R. 2004. «A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle». In: *L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne]*. Vol. 33. N° 3: 475-476. <https://journals.openedition.org/osp/741>, consulté le 28 mars 2024.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Statistiques de l'éducation 2016-2017*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE. 2019a. *Cadre référentiel de l'éducation inclusive pour les enfants en situation de handicap*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE. 2019b. *Mise en place du programme national de l'éducation inclusive au profit des enfants en situation de handicap: moment pour les directeurs régionaux et provinciaux d'éducation et de formation*.
- TREMBLAY, S. et LOISELLE, C. 2016. «Handicap, éducation et inclusion: perspective sociologique». In: *Éducation et francophonie*. Vol. 44. N° 1: 9-23. <https://doi.org/10.7202/1036170ar>, consulté le 13 avril 2024.
- UNESCO. 2015. «Combattre l'exclusion». In: *TESSA, Un guide pour la formation des enseignants en éducation inclusive au Togo*.