

LA RÉPONSE À L'INTERVENTION ET L'OFFRE DE SERVICES MULTIPALIERIS POUR SOUTENIR L'INCLUSION SCOLAIRE : UN PARADOXE À VISÉE D'EXCLUSION DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP

NATHALIE S. TRÉPANIÉ *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. À partir d'un recensement général des écrits, ce texte offre une analyse critique de l'application actuelle des programmes de réponse à l'intervention (RAI) combinés à une offre de services multipaliers (SMP) en contexte d'inclusion scolaire. Cinq dimensions paradoxales sont ainsi présentées. Il s'agit de l'éligibilité des élèves à recevoir des services professionnels, l'identification des élèves ayant des besoins particuliers, les rôles des enseignants et de l'éducation spéciale, les interventions fondées sur les données probantes et les programmes standardisés ainsi que l'utilisation limitée de l'approche par résolution de problèmes (APRP). En bref, nous expliquerons comment la RAI et l'offre de SMP actuelles peuvent contribuer à l'exclusion des élèves qui rencontrent des situations de handicap pédagogique (SHP) dans leur parcours scolaire.

RESPONSE TO INTERVENTION AND MULTI-TIER SYSTEMS OF SUPPORT TO PROMOTE INCLUSION: A PARADOX FOR THE EXCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

ABSTRACT. Based on a scoping review, this paper provides a critical analysis on how the current application of Response to Intervention (RTI) programs and Multi-Tier Systems of Support (MTSS) interfere with inclusive education. Five paradoxical dimensions are thus presented. These include student eligibility for professional services, identification of students with special needs, roles of teachers and of special education, evidence-based interventions and standardized programs, and a limited use of the problem-solving approach. In short, we explain how RTI and MTSS can actually impede the inclusion of students with disabilities.

L'aube des années 2000 a enrichi l'occident d'un discours axé sur l'inclusion scolaire et la participation sociale des élèves en situation de handicap (SH) ou des élèves que l'on dit parfois comme ayant des besoins particuliers.¹ Depuis la période entourant la *Déclaration de Salamanque* (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1994), l'élaboration

des Règles universelles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des personnes handicapées (UNESCO, 1993) et la Convention relative aux droits des personnes handicapées (Organisation des Nations Unies [ONU], 2006), les principes de base d'une éducation inclusive sont posés. Ainsi, l'inclusion scolaire doit couvrir « toute la gamme des besoins de tous les apprenants... [incluant les élèves] les plus vulnérables à la marginalisation et à l'exclusion » (UNESCO, 2005, p. 11).

Paradoxalement au néolibéralisme éducationnel croissant qui tend à normaliser la culture de performance dans les milieux d'éducation en exigeant notamment une gestion axée sur les résultats (Sané, 2017), l'inclusion scolaire se retrouve au cœur de la volonté de ses acteurs, mais à contre-courant des actions prises à son endroit. Cette situation peut s'illustrer notamment par l'arrivée en force des programmes d'intervention à trois, quatre, voire jusqu'à sept paliers axés sur la réponse à l'intervention (RAI; Fuchs, Fuchs et Compton, 2012)² qui se mêlent souvent à l'organisation des services par paliers ou multipaliers (SMP)³ depuis près de 20 ans en Amérique du Nord (McIntosh et Goodman, 2016). Graduellement, on exige des milieux scolaires de porter une attention particulière à l'utilisation des résultats de recherches scientifiques et aux évaluations standardisées pour orienter et améliorer la performance de tous les élèves (Sugai et Horner, 2009).

L'inclusion scolaire suppose de questionner les organisations et les pratiques existantes (Brokamp, 2017). En ce sens, notre texte propose une réflexion critique sur l'utilisation actuellement privilégiée de la RAI en contexte d'inclusion scolaire en lien avec une organisation des SMP par les milieux scolaires. Notre argumentaire prend appui sur un recensement général des écrits réalisé sur ce sujet. Nous présentons l'inclusion scolaire comme un concept qui s'est imposé graduellement en tant que processus et visée du système d'éducation, notamment à la suite de la mise en œuvre de la politique REI (*Regular Education Initiative*) aux États-Unis. Dès 1986, cette politique a contribué à initier un changement de paradigme éducationnel pour que tout élève en situation de handicap ait désormais une place au sein du système scolaire régulier (Harkins, 2012; Will, 1987). Cette vision contrastant avec l'acception *mainstreaming* qui était jusqu'alors associée au concept d'intégration scolaire, nous tenterons donc d'amener le lecteur à comprendre comment, encore aujourd'hui, les visées souhaitées d'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap pédagogique (SHP) se trouvent confrontées aux pratiques de la RAI et des SMP dont les visées explicites sont celles de l'inclusion, mais qui se trouvent en complète contradiction, dont la conséquence possible est d'exclure ces élèves du système régulier d'éducation.

MÉTHODOLOGIE

Les textes servant d'appui à notre réflexion critique ont fait l'objet d'une *scoping review*, c'est-à-dire d'un recensement général des écrits sur les descripteurs RAI, SMP et inclusion / exclusion scolaires, dans les bibliothèques universitaires et la base de données ERIC. Des ouvrages de référence collectifs de type « *handbook* » ont été retenus de même que des essais. Ce recensement général a été mené en alternance et de façon aléatoire depuis 2008, ce qui pourrait limiter la portée de notre analyse.⁴

Notre attention s'est donc tournée sur les auteurs majeurs depuis le début des années 2000 en matière de RAI et de SMP. Des documents à caractère professionnel ont également été consultés, tels que des sites web dédiés ainsi que des ouvrages hybrides se destinant à la fois au milieu scolaire ou aux praticiens-chercheurs.

Bien que nous n'ayons pas réalisé une recension systématique des écrits sur la thématique abordée, une première lecture a permis d'en arriver à une certaine saturation quant aux idées proposées par les auteurs, laissant ainsi présager un état de question acceptable pour soutenir notre réflexion critique. Le portrait que nous avons dressé de la RAI et de l'offre de SMP en contexte d'inclusion scolaire a été élaboré à partir d'une analyse en profondeur des documents recensés propre au développement de modèles théoriques. Nous avons ainsi privilégié la technique d'analyse de contenu de la méthode d'anasynthèse (Legendre, 1993; Messier et Dumais, 2016) en classifiant les contenus documentaires en éléments formels (c'est-à-dire relatifs aux définitions), axiologiques (c'est-à-dire relatifs aux visées, fondements, principes), praxiques (c'est-à-dire relatifs aux applications, mises en œuvre, pratiques ou praxéologies) et explicatifs.

L'offre de services et l'intervention en contexte d'inclusion scolaire : mise en contexte

De façon générale, l'ouverture à la diversité dans le domaine de l'éducation se traduit à la fois par des approches inclusives d'intervention ainsi que par une organisation de l'école (Hoppey et McLeskey, 2014; Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015). Pour l'UNESCO (2005), l'inclusion correspond à l'approche dynamique qui permet de répondre à la diversité des élèves de façon positive. En suivant cette prémisse, les milieux d'éducation tentent ainsi de relever le défi de la pédagogie inclusive, c'est-à-dire de la pédagogie qui tient compte de la diversité (Borri-Anadon, Potvin et Larochelle-Audet, 2015), en organisant leurs pratiques, leurs programmes et leur offre de services pour répondre aux besoins de tous les élèves qui composent l'école. Le respect de la diversité compte parmi les valeurs qui sous-tendent l'école inclusive avec l'égalité, la participation, la communauté, ainsi que la pérennité (*sustainability*; Booth et Ainscow, 2011, cité dans Braunsteiner et Mariano-Lapidus, 2014, p. 39). C'est dans ce courant qu'a émergé la RAI et que se précise désormais l'offre de services aux élèves qui vivent des SHP.

À l'instar de McLeskey Waldron, Spooner et Algozzine (2014), nous définissons l'inclusion scolaire comme un processus qui place tous les élèves indistinctement dans un environnement scolaire commun en vue de favoriser l'actualisation de leur plein potentiel; la définition que l'on donnera de cet environnement scolaire teintera non seulement les visées, mais surtout les actions d'intervention qui seront entreprises pour soutenir les élèves dans leur réussite. Cet environnement scolaire commun peut prendre la forme d'une classe ordinaire ou d'une école de quartier. Si cette définition peut sembler réductrice par sa perspective organisationnelle, il n'en est pourtant rien, puisque les changements conceptuels du terme d'inclusion scolaire au fil des ans se sont précisés par ses fondements et sa mise en œuvre par une éducation dite inclusive à visée d'inclusion totale (Hornby, 2014). « Cette dernière conception "traditionnelle" de l'inclusion scolaire à visée d'inclusion totale exclut toute forme de ségrégation » (Ramel et Vienneau, 2016, p. 35). Au sens large, le concept d'inclusion scolaire s'inscrit dans une perspective sociale et citoyenne, pédagogique et psychopédagogique, philosophique et morale (Ramel et Vienneau, 2016). Toutefois, l'inclusion demeure encore aujourd'hui un terme polysémique qui peut être utilisé indistinctement du terme intégration pour désigner une même réalité, alors que ces concepts font appel à des visions paradigmatiques distinctes (Le Capitaine, 2013). C'est pourquoi certains auteurs vont préférer parler d'éducation inclusive lorsqu'il s'agit de permettre aux élèves en SH d'évoluer dans des écoles de quartier (Horby, 2014). D'autres préciseront plutôt que le concept d'inclusion scolaire se traduit par une éducation inclusive qui touche tous les élèves (et non seulement ceux que l'on pourrait identifier comme ayant des besoins particuliers), en plus de se définir comme un « processus qui suppose un combat constant contre l'exclusion » (Ainscow, Dyson et Weiner, 2013, p. 6). C'est dans cet ordre d'idées que nous parlerons du concept d'exclusion scolaire comme étant un « processus de rupture du lien social, de désaffiliation, au cours duquel [un élève] perd peu à peu les liens tissés avec d'autres [élèves] ou des groupes d'[élèves] » qui « se construit par des ruptures successives » (UNESCO, 2017, paragr. 1). Dans notre texte, nous établissons ainsi l'environnement scolaire inclusif comme étant l'école de quartier. Nous laisserons le lecteur prendre position sur la nécessité ou la non-nécessité de diverses modalités d'offre de services professionnels à l'extérieur de la classe ordinaire comme relevant d'une conception effective de l'inclusion scolaire.

À l'heure actuelle, tant la RAI que l'organisation de SMP sont présentées comme des voies à privilégier dans l'organisation des écoles inclusives (Mitchiner, McCart, Kozleski, Sweeney et Sailor, 2014). Dans les sections suivantes, nous illustrons comment l'application de la RAI et de l'offre des SMP se pose en paradoxe avec l'éducation inclusive visant à contrer l'exclusion, tant par le processus d'éligibilité à recevoir des services professionnels qu'elles sous-tendent que par leur contribution à l'uniformisation des pratiques d'enseignement dites universelles fondées sur la preuve. À cette situation s'ajoutent la confusion

croissante entre les interventions et le lieu d'offre de services ainsi qu'une incompréhension des rôles de l'orthopédagogue en contexte d'inclusion scolaire par rapport aux enseignants des classes ordinaires. Nous expliquons enfin comment ce chevauchement des rôles s'arrime en partie au fait de la dénaturalisation de l'approche par résolution de problèmes (APRP) dans l'offre de services pour soutenir l'inclusion scolaire.

À propos de l'éligibilité des élèves à recevoir des services professionnels. Dans une approche *mainstreaming* de l'intégration scolaire, l'élève qui se retrouve en situation de handicap et qui reçoit un diagnostic lié à une déficience ou des incapacités reçoit des services en fonction de ce diagnostic (Conseil supérieur de l'éducation, 1996). Dans cette approche, il n'y pas de service sans diagnostic. Administrativement, cette façon de faire se veut plutôt simple en correspondant à celle d'un format unique (*one-size-fits-all*) où tous les élèves qui présentent un même diagnostic reçoivent le même service. Au fil des ans, le discours de l'intégration scolaire se transformera en un discours axé sur l'inclusion scolaire et la participation sociale des personnes dites handicapées à cause notamment des orientations éducationnelles focalisées sur la réponse aux besoins des élèves, conjuguées à la mise en place de diverses politiques. Ce discours fera ainsi pencher la balance jusqu'à un autre extrême où la finalité d'éducation correspond au moyen d'éducation (inclusion totale) pouvant impliquer jusqu'à l'ignorance des déficiences ou incapacités de certains élèves sous prétexte de leur éviter de la marginalisation. À mi-chemin entre ces deux visions, dans un discours plus modéré sur l'inclusion scolaire, on évite de faire reposer la réussite ou l'échec scolaire uniquement sur les caractéristiques de l'élève qui présenterait un handicap ou une difficulté tout en cherchant à répondre à ses besoins (Beauregard et Trépanier, 2010).

Aux États-Unis, depuis un amendement apporté à l'*Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) en 2004, l'identification des élèves en SH et leur éligibilité à recevoir des services spécialisés doivent être réalisées à partir de la réponse de chacun de ces élèves aux interventions réalisées sur la base de pratiques soutenues par des données scientifiques (Fuchs et coll., 2012; Jimerson, Burns et VanDerHeyden, 2016; VanDerHeyden, Witt et Barnett, 2005). Les évaluations des élèves se fondent ainsi sur leurs habiletés ou leurs performances plutôt que sur leurs déficits (*IQ-achievement / discrepancy*; Burns, Jimerson, VanDerHeyden et Deno, 2016; Erchul et Martens, 2010; Fuchs, Mock, Morgan et Young, 2003; Sabatino, 2009; VanDerHeyden et coll., 2005). La RAI est ainsi présentée et utilisée en opposition à une approche qui préconise l'assurance de l'expression de l'échec d'un élève (*wait-to-fail approach*) pour bénéficier de services spécialisés, parce qu'elle permet de soutenir tous les élèves indistinctement dès les premiers signes de manifestation d'une difficulté suite à l'intervention réalisée en classe par l'enseignant (Burns et coll., 2016; McIntosh et Goodman, 2016). Ainsi, chacune de ces approches fait reposer les SH rencontrées par un élève sur ses capacités ou, plutôt, sur ses seules incapacités.

À l'heure actuelle, on retrouve encore aujourd'hui une offre de services et des aménagements pédagogiques tributaires et conditionnels à un diagnostic d'une déficience ou d'incapacités spécifiques de l'élève dans les milieux d'éducation. C'est le cas par exemple en Norvège pour les élèves du primaire ou du secondaire (Nes, 2017) ou au Québec (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). Les milieux qui utilisent la RAI doivent en outre faire la démonstration que l'élève en question ne peut réaliser les apprentissages proposés dans les programmes avec les autres élèves de sa classe, malgré la différenciation pédagogique mise en place et les interventions supplémentaires réalisées sur des périodes de temps variables, dans les premiers paliers de mise en œuvre des programmes. La RAI n'offre ainsi rien de plus qu'une approche axée sur les déficits, dans le sens où « l'inadéquation entre le modèle d'enseignement et l'apprenant constitue la preuve des incapacités de l'élève » (Ferri, 2012 p. 871), et contribue à la justification d'interventions spécifiques et intensives en marge des autres élèves de sa classe. En d'autres mots, si l'élève ne « répond pas » aux interventions en classe ou à des interventions spécifiques qui suivraient, c'est qu'il est également ici porteur d'une difficulté, et cela, sans remettre en question l'intégrité des interventions réalisées par l'enseignant (*treatment integrity*; Reynolds et Shaywitz, 2009) ni d'autres éléments du contexte éducatif qui pourraient avoir contribué à placer cet élève en SHP. Difficile alors de ne pas associer la RAI avec le modèle médical d'intervention où une évaluation normative en remplace une autre, en cherchant à cibler les déficits de certains élèves pour leur proposer de travailler davantage pour rejoindre le niveau attendu de la moyenne de leur groupe-classe, sans quoi ils seront éligibles à l'éducation spéciale hors de la classe ordinaire. La RAI de même que l'offre de SMP s'inscrivent en principe dans une approche d'inclusion, mais, en pratique, elles préconisent une approche *mainstreaming* de l'intégration scolaire en utilisant les difficultés d'un élève à « répondre adéquatement aux interventions » comme prétexte à son exclusion de la classe ordinaire. Si on définit la discrimination comme étant un processus menant à l'exclusion sur la base de critères spécifiques, il devient dès lors possible d'affirmer que la RAI et l'offre de SMP utilisent les non-réponses adéquates d'un élève comme moyen de le discriminer des autres élèves, ce qui aura pour effet éventuel de l'exclure de l'éducation régulière.

Certes, une non-réponse à l'intervention ne correspond pas nécessairement à la présence d'une déficience ou d'incapacités chez un élève, mais qu'en serait-il si cet élève était diagnostiqué préalablement à l'application d'un programme de RAI? Le milieu scolaire choisirait-il alors « d'attendre pour voir » si cet élève nécessite « vraiment » une certaine individualisation de ses apprentissages? Dans l'affirmative, cela signifie que le milieu scolaire retarderait le moment d'adapter son enseignement ou celui d'offrir des accommodations à cet élève, sous prétexte d'attente des résultats prescrits par un programme d'intervention éprouvé scientifiquement. Est-il possible d'envisager que la gradation

des interventions proposées dans un tel programme puisse placer cet élève en situation d'échec avant même qu'il ne soit mis en situation d'apprentissage de ses premiers contenus? Ce possible « *watch-them-fail* » est également décrit par Reynolds et Shaywitz (2009), en ce qui concerne l'iniquité dans l'identification et l'utilisation d'accommodations qui se fondent uniquement sur la RAI dans les interventions auprès d'élèves doués ou d'élèves qui présentent des difficultés sévères.

Identification des élèves sur la base d'une seule caractéristique. Sans entrer dans un débat terminologique en ce qui concerne l'identification de déficiences ou d'incapacités particulières chez un élève, on comprend que l'éducation inclusive cherche à éviter de faire porter à l'élève le poids de ses échecs scolaires ou de les expliquer par ses seules caractéristiques. L'éducation inclusive suppose de prendre effectivement en compte la nature de la diversité, quelle qu'elle soit, pour la considérer comme une richesse collective (UNESCO, 2005).

Si la RAI et l'offre de SMP sont présentées de manière à ce que les services spécialisés soient offerts à des élèves qui n'entrent pas dans la norme des apprentissages attendus, avec ou sans la présence d'un diagnostic, ces élèves seront malgré tout étiquetés comme ne pouvant faire partie de la norme sociale. En étant référés à l'éducation spéciale, ces élèves seront alors évalués de manière à ce que soient précisées leur déficience ou leurs incapacités ultérieurement aux interventions mises en place dans les premiers paliers d'intervention. Le report d'un diagnostic qui serait susceptible d'aider le milieu scolaire à mieux soutenir l'élève, voire à prévenir certaines situations de handicap pédagogiques tant en classe ordinaire que dans d'autres milieux, rend difficile d'envisager que l'inclusion scolaire et la participation sociale des élèves concernés soient au nombre des préoccupations et des orientations éducationnelles.

L'ignorance intentionnelle d'un diagnostic de déficience ou d'incapacités chez un élève pourrait effectivement porter atteinte à ses droits et mener à l'exclusion (Kearney, 2011; Ravet, 2011). En effet, la compréhension de l'élève des caractéristiques entourant son diagnostic peut non seulement l'aider lui-même dans la connaissance de soi et l'utilisation de stratégies efficaces, mais également aider son milieu, incluant ses enseignants, à mieux le soutenir dans ses apprentissages (Jones et coll., 2008, cité dans Ravet, 2011). Bien entendu, les besoins de soutien d'élèves qui présenteraient un même « handicap » peuvent s'exprimer différemment, compte tenu de la multitude des caractéristiques qui composent chaque individu. Toutefois, « éviter l'identification des besoins éducatifs particuliers (*special educational needs and disabilities*) chez les élèves n'empêchera pas leur stigmatisation..., mais cela pourrait les empêcher de recevoir l'éducation à laquelle ils ont droit » (Hornby, 2014, p. 24). Dans cette optique, le défi s'avère de ne pas associer systématiquement un service à une déficience ou à des incapacités reconnues chez un élève en plus d'éviter le capacitisme qui se traduit par la dévalorisation d'une personne à cause de ses

déficiences ou incapacités. En regard du respect de l'intégrité de la personne qui présente une déficience ou des incapacités, il importe plutôt de considérer la personne dans son ensemble en tenant compte notamment, mais pas seulement, de ses particularités pour planifier et organiser les interventions. Il en va de même en ce qui concerne l'offre de services, non seulement pour remédier aux situations de handicap rencontrées par l'élève, mais également et surtout pour prévenir qu'il ne se retrouve dans de telles situations. En ne portant pas une attention particulière, bienveillante et non intrusive à l'ensemble des caractéristiques de ce jeune dans son parcours lorsqu'il se retrouve dans son milieu scolaire, on comprend que la non-reconnaissance de son « handicap » (c'est-à-dire d'une déficience ou d'incapacités) à priori dans l'organisation scolaire pourrait lui causer préjudice.

Les valeurs inhérentes d'un système d'éducation humaniste où l'éducation inclusive est celle de tous les élèves sont dichotomiques par rapport à celles relevant du néolibéralisme croissant qui colore désormais l'ensemble des systèmes d'éducation. À cet égard, Nes (2017) donne l'exemple de l'augmentation du nombre d'élèves identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers en Norvège, car ces derniers peuvent être exclus des résultats aux tests comparatifs internationaux tels que le PISA « et donc éviter d'influencer négativement les résultats » (p. 70). Ce discours bipolaire oriente actuellement les politiques éducationnelles qui tentent de prôner à la fois une vision d'éducation pour tous et une vision de compétition où certains s'en sortiraient mieux que d'autres à la condition de discriminer et d'exclure les moins bons élèves et de ne choisir que les meilleurs pour ces évaluations comparatives. Ce phénomène explique en partie l'incohérence entre les pratiques et les visées d'éducation lorsqu'il s'agit de répondre aux besoins d'éducation de tous les élèves. L'accent sur la performance des systèmes d'éducation actuels se pose en contresens à l'éducation inclusive dans laquelle ils disent pourtant s'inscrire. Ce paradoxe est également soulevé par McLeskey et coll. (2014), lorsqu'ils indiquent que l'une des principales controverses entourant l'inclusion scolaire concerne la place à donner au processus d'inclusion (*inclusiveness*) par rapport à l'efficacité (*effectiveness*) de l'école, alors que les deux devraient être considérés d'entrée de jeu (p. 3). En somme, le développement intégral des individus éduqués ensemble dans une école inclusive suppose qu'il y ait autant de profils de sortie de l'école que de personnes qui la composent.

Éducation spéciale, lieux d'intervention et rôles professionnels. L'offre de SMP dans une optique de complémentarité des programmes de RAI n'est pas conçue de manière à encourager la scolarisation des élèves qui présenteraient des limitations fonctionnelles plus importantes en contexte régulier, à commencer par la classe ordinaire. En passant d'abord par une gradation des interventions en classe ordinaire, la RAI justifie que la gradation des SMP qui suivra se déroulera à l'extérieur de la classe ordinaire avec « l'éducation spéciale ». Liée à une conception de la « normalité » (Kearney, 2011), l'exclusion de l'élève

du milieu ordinaire est susceptible de le placer en situation inéquitable par rapport aux autres élèves, en partant du principe que « l'éducation est un droit fondamental et la pierre d'assise d'une société plus juste » (Vitello et Mithaug, 1998, cité dans Ainscow et coll., 2013, p. 4). En ne répondant pas aux interventions des programmes mis en place, l'élève garde certes le droit d'être éduqué, mais il aura été discriminé de manière à ce que son éducation ne puisse plus se faire avec ses pairs dans la diversité. Dans cette perspective d'exclusion, l'éducation spéciale ne peut avoir cours qu'en milieu ségrégué (Barton, 2004).

Rien n'empêche pourtant les professionnels de l'éducation spéciale d'œuvrer dans différents contextes, y incluant la classe ordinaire, lorsqu'on définit l'éducation spéciale comme la discipline de l'éducation axée sur la réponse aux besoins d'éducation des élèves qui rencontrent des SHP. Dans ce contexte, l'éducation spéciale permet d'envisager les aménagements pédagogiques et l'organisation des services qui s'harmonisent aux caractéristiques des élèves qui rencontrent des SHP dans tous les contextes où ils ont à réaliser des activités d'apprentissage. En outre, les professionnels qui œuvrent en éducation spéciale peuvent soutenir indirectement ces élèves en soutenant leurs enseignants qui, de même que les parents de ces élèves, ne peuvent tout faire seuls.

Sous l'angle de l'exclusion, les « besoins éducatifs spéciaux représentent fondamentalement un euphémisme de l'échec » (Barton, 2004, p. 69). Dans son essence, la RAI tente de se rapprocher de la construction sociale d'une difficulté, dans la mesure où celle-ci est indépendante de la présence d'une déficience ou des incapacités d'une personne (Fulcher, 1999, cité dans Barton, 2004, p. 69). Toutefois, dans son application, elle ne tiendra compte de la possibilité d'un diagnostic de déficience ou d'incapacités qu'une fois que l'élève se retrouvera en échec pour que celui-ci fréquente l'éducation spéciale. Ferri (2012) abonde d'ailleurs dans le même sens, lorsqu'elle cite Fuchs et Fuchs (2006) pour expliquer que les élèves qui ne « répondent pas » aux interventions dans un premier palier sont référés au deuxième palier, ce qui laisse clairement entendre que la classe ordinaire représente un espace sans difficulté (*disability-free*) et que les interventions de deuxième palier ont lieu à l'extérieur de la classe ordinaire où seuls les « répondants » pourront y revenir (p. 869).

Dans ce double discours qui tente d'allier école inclusive pour tous et ségrégation de certains élèves pour l'intervention et l'offre de services, l'une des ambiguïtés qui se posent est de chercher à faire s'équivaloir l'éducation spéciale aux lieux d'intervention hors de la classe ordinaire. Or, comme nous venons de l'expliquer, l'harmonisation des composantes en relation des situations pédagogiques des élèves qui rencontrent des obstacles dans leurs apprentissages, là où d'autres n'en rencontrent pas, est l'apanage de l'éducation spéciale, et cela, dans tous les milieux où ils doivent réaliser des activités d'apprentissage. En ce sens, nous sommes loin de l'avis exprimé par McLaughlin (2006, cité

dans Fuchs, Fuchs et Stecker, 2010) qui parlait de l'abolition croissante des frontières entre l'éducation spéciale et l'éducation régulière. Pour reprendre une thématique bien exposée par Zigmond, Kloof et Volonino en 2009, en considérant l'éducation spéciale comme un lieu d'intervention et non comme un type d'intervention pouvant être réalisé dans divers endroits, dont la classe ordinaire, on perpétue la confusion entre le processus et la finalité des interventions éducationnelles, en opposant une éducation adaptée aux besoins des élèves avec leur scolarisation en classe ordinaire. Certes, l'éducation spéciale peut supposer des interventions « spécialisées, individualisées et intensives » (p. 192), mais il serait faux de ne l'en réduire qu'à cela pour des raisons budgétaires par surcroît (Fuchs et coll., 2010; Quenemoen et Thurlow, 2017).

Dans la RAI, un premier palier d'intervention jugé de grande qualité d'enseignement et de pratiques probantes se caractérise par un programme d'études basées sur des preuves (*research-based curriculum*), des interventions qui s'appuient sur des données scientifiques (*evidence-based interventions*), la différenciation pédagogique (*differentiated strategies*) et l'offre d'opportunités d'apprentissages (*sufficient opportunities to learn*; Hoover, 2011, p. 83). L'enseignement offert au second palier aux élèves qui ne répondent pas aux interventions mises en place dans le premier palier d'intervention a pour but de « compléter » et non de remplacer les interventions réalisées dans le premier palier (Batsche, 2014; Hoover, 2011). Hoover (2011) précise également que les interventions de deuxième palier peuvent être offertes par des spécialistes à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe. Il est un des rares auteurs à apporter cette précision, d'autant plus que la pratique courante semble indiquer le manque de ressources pour faire intervenir les spécialistes avant la référence de l'élève ou le troisième palier d'intervention.

Quoi qu'il en soit, on semble faire désormais reposer les tâches des enseignants du régulier et des enseignants spécialisés (orthopédagogues) sur la (seule) mise en œuvre de pratiques probantes auprès de leurs élèves. Des enseignants spécialisés eux-mêmes indiquent que leurs rôles dans l'application de la RAI se précisent par la différenciation pédagogique, la prise de décisions fondées sur les preuves, la collaboration, la mise en œuvre d'un soutien comportemental et socioémotionnel chez les élèves, la responsabilité de la mise en œuvre des accommodations dans l'enseignement et l'évaluation, et, enfin, la responsabilité de la mise en œuvre des pratiques probantes (Hoover et Sarris, 2014).

En soi, si la différenciation pédagogique fait partie intégrante du travail de l'enseignant du régulier, l'ajustement des pratiques d'enseignement aux caractéristiques de l'élève qui rencontre des SHP correspond davantage à la spécificité du travail de l'orthopédagogue. Il est clair dans ce contexte que la mise en œuvre adéquate des accommodations relève de sa responsabilité (Trépanier, sous presse; Zigmond et Kloof, 2017). Dans le portrait dressé par Hoover et Sarris (2014) sur les rôles professionnels des orthopédagogues dans l'application de

la RAI, il nous apparaît nébuleux que la collaboration, qui devrait s'articuler différemment selon les champs d'expertise, ne puisse reposer que sur un seul professionnel non plus que la mise en œuvre de programmes de RAI qu'ils soient axés sur les comportements ou sur des matières. Dans ce contexte, l'enseignement, qu'il soit spécialisé ou régulier, devient également synonyme de prises de décisions et d'interventions fondées sur la preuve, ce qui nous semble bien réducteur pour prendre effectivement en compte la diversité des élèves et leur proposer de se développer dans leur intégralité.

Des interventions fondées sur des données probantes et des programmes standardisés. Dans sa critique de l'approche RAI, Ferri (2012, en citant Allington, 2002), rappelle qu'un programme éprouvé par la recherche ne peut convenir à tous les élèves parce que, même si l'enseignement d'un programme se faisait d'office, les enseignants devraient d'abord se l'approprier. La fidélité ou l'intégrité de la mise en œuvre des programmes de RAI ressort comme une condition essentielle de ces programmes (Burns et coll., 2016; Ferri, 2012; Hosp, Huddle, Ford, et Hensley, 2016; Reynolds et Shaywitz, 2009). L'ambiguïté réside non seulement dans le fait que les enseignants doivent être capables d'assurer l'intégrité de leur démarche d'intervention (Erchul et Martens, 2010; Reynolds et Shaywitz, 2009; VanDerHeyden et coll., 2005), mais que les élèves seront, au même moment, dans les conditions optimales de mise en œuvre de ces programmes (Ferri, 2012).

L'utilisation de pratiques éprouvées par la recherche (par exemple, l'enseignement explicite ou l'utilisation d'exemples dans l'enseignement) n'est pas le propre de la RAI. En effet, les bonnes pratiques ou les pratiques exemplaires en éducation ont fait leur chemin depuis un moment en sciences de l'éducation (Larose, Couturier, Bédard et Charette, 2011). Avec le temps, ce discours semble s'être arrimé à celui de l'usage des données probantes, notamment pour mieux soutenir la formation des enseignants (Larose et coll., 2011). Ce qui change avec ce discours et cette approche est le fait que l'enseignant doit choisir et mettre en œuvre fidèlement ces pratiques (Sanetti et Kratchowill, 2009, cité dans Hosp et coll., 2016). Lorsqu'il doit appliquer un programme de RAI, le rôle de l'enseignant se réduit ainsi à celui d'un technicien capable d'appliquer ce qu'un programme éprouvé par la recherche recommande (Fuchs et al., 2010).

Du même souffle, on ne peut écarter le fait que des pratiques non probantes en éducation peuvent également donner lieu à des aberrations, voire nuire au développement de certains jeunes plus vulnérables. En effet, certains programmes ou certaines méthodes peuvent avoir été développés à partir de théories incomplètes ou avoir d'autres effets que ceux escomptés. À cet égard, Hornby (2014) invite les milieux d'éducation à la prudence, en donnant l'exemple de l'utilisation massive de la méthode proposée dans les années 1960 par Doman-Delecatto auprès d'enfants cérébrolésés. Contrairement à cette méthode qui

sert d'exemple de précaution quant à une articulation théorique boiteuse et à la fragilité des données utilisées pour en faire la promotion, l'absence de données probantes pourrait tirer son origine d'une faute de financement pour la recherche, et cela, malgré des fondements théoriques prometteurs. Aussi, dans le cas où les données probantes deviendraient le seul guide de référence d'une pratique éducative, cela signifierait ou justifierait de ne plus intervenir auprès des jeunes les plus vulnérables. L'exagération de cette image n'a que pour but d'illustrer que tant l'enseignant de la classe ordinaire que l'orthopédagogue ne peuvent résumer leur travail à l'application de programmes d'intervention fondés sur la preuve, sans compter les difficultés à pouvoir généraliser les résultats des études ayant servi de fondements à ces programmes d'intervention. Les pratiques et les interventions susceptibles de mieux soutenir certains élèves ne seront pas nécessairement celles à mettre en place pour soutenir d'autres élèves. De plus, avec les défis que suppose la réponse à la diversité en classe, les enseignants ont eux aussi besoin de soutien pour arriver à mettre en place certains types d'intervention auprès d'élèves qui vivent des SHP, car leurs seuls savoirs ou leurs seules expertises ne peuvent toujours s'avérer suffisants.

Par ailleurs, pour tenter d'éviter les faux positifs des résultats d'évaluations erronées ou trop vagues liées aux évaluations des premiers paliers de la RAI, Fuchs et coll. (2012) recommandent une seconde étape de dépistage (*two-stage screen*). Pour éviter d'exclure inutilement des élèves qui ne seraient pas effectivement à risque d'échec, les élèves pressentis comme étant à risque devraient ainsi faire l'objet d'évaluations plus systématiques (Fuchs et coll., 2012). Par ce discours même, on justifie que le milieu d'éducation aura alors tout mis en œuvre, sans erreur possible de la part des intervenants, pour cibler les difficultés d'un élève et justifier des interventions spécifiques et plus individualisées à l'extérieur de la classe ordinaire, voire éventuellement uniquement avec des professionnels de l'éducation spéciale.

À cette situation peut s'ajouter la variabilité dans les écrits scientifiques de ce qui permet d'indiquer que des données de recherche sont effectivement suffisamment probantes pour correspondre au minimum attendu et à prescrire une éducation pour tous les élèves de façon générale et générique. À cet égard, Larose et ses collaborateurs expliquent que « ce qui est acceptable ou non en tant que donnée probante ne fait pas l'unanimité dans la documentation scientifique » (Larose et coll., 2011, p. 35).

En privilégiant le développement de programmes de RAI selon une approche standardisée (*protocol standard approach*), les milieux d'éducation peuvent certes bénéficier de données probantes quantitatives relativement rapidement, mais avec des devis de recherche quasi expérimentaux comme seuls témoins de l'efficacité des pratiques et des interventions proposées, avec des tailles variables qui ne tiennent assurément pas compte de l'ensemble plus vaste de la complémentarité possible des résultats pouvant ressortir d'autres types de recherche.

À l'instar d'Allan (2008), nous croyons que le fétichisme voué à la méthode positiviste en éducation ne peut que nuire au processus d'inclusion et à la réussite éducative de tous les élèves. En outre, l'évaluation axée uniquement sur les résultats d'élèves en faisant fi de leurs besoins à priori placera d'emblée les élèves les plus vulnérables en SHP.

Dans le même ordre d'idées, en affirmant que seule une approche impliquant des programmes et des évaluations standardisées doit être considérée dans les pratiques d'enseignement et pour soutenir les décisions quant à l'offre de services à privilégier, on jette le discrédit sur la pertinence et la complémentarité des approches scientifiques qui seraient davantage axées sur une méthodologie qualitative en éducation et qui peuvent également s'avérer rigoureuses (Ferri, 2012; Kovaleski, 2007). Malgré tout, la tendance des dernières années semble pencher en faveur d'une approche standardisée, et cela, même lorsque les programmes préconisaient à l'origine une intervention et une offre de services selon une APRP, par exemple avec le modèle développé à Heartland en Iowa par Ikeda et coll. (2007) tel que le soulignent Fuchs et coll. (2010). Dans cet ordre d'idées, Deno (2016) propose même la précision quantitative d'une situation problème impliquant une prise de décision en lien avec la RAI. Ce type de proposition a pour conséquence de mettre l'accent seulement sur les effets mesurables (quantitatifs) des interventions en évacuant tous les aspects qui pourraient être liés au processus d'intervention en lui-même et, donc, à ses aspects qualitatifs. En outre, toutes les recherches qualitatives ou mixtes en éducation deviennent inutiles, voire futiles, dans ce contexte, alors que ce sont celles qui permettent notamment d'enrichir notre compréhension sur les processus inhérents aux pratiques d'intervention ou d'offre de services.

La résolution de problèmes dans la RAI et l'offre de SMP pour soutenir l'éducation inclusive? L'hégémonie de l'approche standardisée de la RAI et dans l'offre de SMP s'explique en partie par un chevauchement conceptuel et d'application très fréquent entre la RAI et les SMP. Cette situation sème la confusion quant à la pertinence de l'utilisation d'une APRP dans l'intervention et, en particulier, dans l'offre de SMP auprès des élèves qui vivent des SHP. En effet, lorsqu'une offre de SMP correspond à un cadre d'organisation des services pour soutenir ces élèves, elle devrait mettre l'accent sur l'importance de la recherche de solutions qui privilégient le milieu régulier de scolarisation. On cherche ainsi à contrer l'exclusion des élèves en SHP liée à un placement systématique ou une offre de services hors de la classe ordinaire, lorsqu'ils ne rencontrent pas les exigences des programmes d'intervention.

À l'heure actuelle, on insiste plutôt sur la nécessité d'implanter un protocole standardisé de résolution de problèmes pour la mise en place et l'offre des SMP (Sugai et Homer, 2009, cité dans Burns et coll., 2016) en définissant cette dernière comme un « moyen d'identifier les ressources nécessaires à l'apprentissage d'un élève » (Burns et coll., 2016, p. 722) en même temps

qu'elle « focalise sur l'intervention et l'enseignement » (Burns et coll., 2016, p. 720). Pour certains auteurs, l'APRP ne doit pas être utilisée en début de parcours de la RAI (Burns et al., 2016). On limite alors cette approche au seul modèle de l'équipe de résolution de problèmes (*problem-solving team*), faisant fi des autres modèles de service et de leurs applications possibles pour soutenir tous les élèves en SHP qui pourraient évoluer en classe ordinaire.

L'APRP dans l'offre de services destinés à soutenir les élèves qui vivent des SHP a fait ses preuves depuis les années 1980 et elle doit être prise en compte de façon complémentaire aux modalités d'intervention ou aux programmes d'intervention mis en place (Kovaleski, 2007; McIntosh et Goodman, 2016), qu'elles se rattachent ou non à des programmes de RAI (Kratochwill, Clements et Kalymon, 2007). En fait, l'offre de SMP devrait considérer l'ensemble des possibilités allant du soutien direct aux élèves sur une base régulière, occasionnelle ou ponctuelle, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe ordinaire, au soutien qui pourrait être offert en consultation à leur enseignant. Lorsque le modèle d'équipe de résolution de problèmes est mis en place dès qu'un enseignant n'arrive pas à pallier une SHP rencontrée par un élève de sa classe, il permet d'agir en soutien et en prévention dès les premiers paliers d'intervention sans attendre les résultats de l'application d'un programme de RAI (Trépanier et Labonté, 2013). C'est la raison pour laquelle ce modèle de service portait également le nom de modèle de préférence avant les années 2000 (Trépanier et Paré, 2010). Ce type de modèle de service apporte un soutien à l'enseignant dans ses interventions auprès de l'élève, mais il permet également d'envisager une offre de services intégrés, c'est-à-dire coordonnés et harmonisés de manière à répondre aux besoins qui pourraient dépasser le cadre de sa vie en classe ou à l'école, en touchant sa famille ou d'autres milieux dans lesquels il évolue (Eber, Hyde et Suter, 2011; Trépanier et Paré, 2009; Trépanier et Labonté, 2013, 2014). Dans ce contexte, l'élève n'a pas besoin d'un diagnostic pour être soutenu dans sa réussite scolaire et éducative et peut recevoir les services dont il a besoin au moment où il rencontre des obstacles qui font entrave à sa réussite. La pertinence des modèles de service axés sur la consultation de même que celle des modèles de service direct à l'élève à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, sur une base ponctuelle, occasionnelle ou régulière, s'inscrit à tous les paliers de l'ensemble d'une offre de SMP, que soient ou non utilisés les programmes de RAI.

CONCLUSION

L'inclusion scolaire ne consiste pas à traiter tous les élèves de la même manière, mais bien de laisser tout un chacun prendre la place à laquelle il a droit à l'école et dans la société. En soi, l'éducation inclusive implique une transformation des façons de faire qui s'arrime à des changements dans les structures organisationnelles. Le texte que nous avons proposé se fonde sur un recensement général des écrits qui nous a permis de dégager les grandes lignes du concept

de la RAI et de l'offre de SMP dans le contexte actuel d'inclusion scolaire tel qu'il se présente dans les écrits, en contradiction parfois avec les pratiques qu'il sous-tend qui, elles, s'apparentent plutôt à une approche *mainstreaming* de l'intégration scolaire. Sans chercher à répondre à une question de recherche particulière tel que nous l'aurions fait dans une recension systématique des écrits, nous souhaitons plutôt dresser un portrait global, offrir une vue d'ensemble sur le sujet (Dijkers, 2015).

Dans la mesure où l'école inclusive privilégie le milieu ordinaire (classe ou école) comme premier lieu de scolarisation pour tous les élèves (Thomazet et Merini, 2015), la prise en compte des différences individuelles qu'elle implique peut se concrétiser dans la mise en œuvre des premiers paliers de la RAI et de l'offre de SMP (Fuchs et coll., 2012; Prud'homme et coll., 2016; Wehman, Schall, Carr, Targett et West, 2014). Pourtant, sous prétexte d'éducation inclusive, des éléments de mise en œuvre des programmes de RAI et de l'offre de SMP aboutissent à un paradoxe où l'exclusion de la classe ordinaire, voire de l'école régulière, devient l'issue possible pour l'élève qui ne réussira pas après tous les efforts mis en place par son milieu. C'est l'intégration (*mainstreaming*) sous couvert d'éducation inclusive.

Par sa mise en œuvre, la RAI cherche certes à supplanter la catégorisation des élèves en éducation par l'évitement d'un diagnostic, ce qui la rapproche d'une visée d'intervention différenciée et adaptée aux besoins des élèves dans une optique d'éducation inclusive. Toutefois, dans son application, elle ne laisse pas de place en classe ordinaire aux élèves qui rencontrent des difficultés de façon persistante, c'est-à-dire aux élèves qui se retrouvent en SHP de façon persistante. En outre, les élèves qui ne répondent pas aux interventions seront éligibles à l'éducation spéciale, cette dernière correspondant dans ce cas à une éducation en marge des élèves du parcours scolaire régulier.

Non seulement limite-t-on ainsi l'action des professionnels de l'éducation spéciale à l'évaluation diagnostique ou à la rééducation, mais le milieu scolaire qui se dit inclusif se prive également de la richesse de l'expertise de ses professionnels pour agir en prévention. En outre, le temps et l'énergie à consentir avant d'envisager de répondre effectivement aux besoins de chaque élève risque non seulement de marginaliser davantage certains élèves, mais également de faire en sorte que certains types de services professionnels soient considérés comme des « services en surplus » n'ayant rien à voir avec la réussite de tous les élèves (Weist et coll., 2012). Le milieu scolaire se prive également de la possibilité que ses élèves plus vulnérables, ayant des besoins de soutien plus importants, puissent effectivement bénéficier du contact avec leurs pairs du même âge et profiter de la richesse de la diversité pour se développer sainement.

Un autre effet pernicieux de l'application actuelle des programmes de RAI et d'une offre de SMP qui n'incluent pas de services professionnels en classe ordinaire ou en lien avec celle-ci est de faire reposer la pression de la réussite

de tous les élèves de la classe ordinaire sur ses enseignants parce qu'ils utilisent des interventions fondées sur des données probantes. Les enseignants doivent maîtriser intégralement les programmes développés par la recherche et les appliquer comme prescrit, alors qu'il y a souvent loin de la coupe aux lèvres entre ce que l'on peut comprendre d'un programme et son application effective. De plus, on ignore complètement que les enseignants des classes ordinaires pourraient ne pas être en mesure de saisir seuls l'ensemble des éléments qui placent un élève de leur classe en SHP, en les privant des ressources professionnelles qui pourraient les soutenir et soutenir leurs élèves. Cette situation laisse à penser que les nombreuses coupes budgétaires et les priorités des gestionnaires dans le domaine de l'éducation n'encouragent en rien l'inclusion scolaire. L'histoire a pourtant démontré que la ségrégation, qu'elle soit scolaire ou sociale, est plus coûteuse que l'inclusion en considérant les conséquences néfastes pour les personnes qui la subissent en nuisant à l'exercice de leurs droits fondamentaux de reconnaissance en tant qu'êtres humains (par exemple, Conseil supérieur de l'Éducation, 1996; Dyson et Gallannaugh, 2008; Ebersold, Plaisance et Zander, 2016; Oberti et Prêteceille, 2016; UNESCO, 1994, 2003).

Enfin, la collaboration et le soutien en résolution de problèmes représentent une clé pour prendre en compte les besoins particuliers des élèves en éducation inclusive. En soi, la place de l'éducation spéciale est à préciser nommément dans ce contexte et nous ne croyons pas qu'elle soit appelée à disparaître tel que le laissent sous-entendre certains auteurs. Il semble au contraire qu'une offre de services qui s'oriente sur la réponse aux besoins des élèves qui rencontrent des SHP propose des défis de collaboration entre les acteurs qui gravitent autour d'eux, mais aussi aux élèves eux-mêmes. Elle propose également, sans négliger les dimensions objectives, d'envisager plus largement la prise en compte de dimensions subjectives dans le processus menant à la réussite scolaire et éducative de tous les jeunes. La diversité est générique dans le sens où elle englobe tous les individus, mais elle correspond du même coup à prendre en compte la spécificité de chacun. Toute offre de services aux élèves doit donc s'organiser au regard de la diversité des élèves et de ses milieux.

NOTES

1. Les termes « élèves en situation de handicap » (SH) ou « élèves en situation de handicap pédagogique » (SHP) seront utilisés dans ce texte pour désigner tout élève qui rencontre des difficultés d'apprentissage, tout élève qui rencontre des difficultés dans la réalisation de son parcours scolaire, tout élève ayant des besoins particuliers, ou tout élève qui présente des limitations fonctionnelles, c'est-à-dire un «handicap» qui correspond à une déficience ou à des incapacités, qui le placent en situation de handicap (pédagogique, SHP) lorsqu'il rencontre un obstacle dans la réalisation de ses activités d'apprentissage.
2. *Response to Intervention, Responsiveness to Instruction, Response to Instruction* ou RTI.
3. *Multi-Tier Systems of Support, Multi-Tiered Systems of Support (MTSS), ou Multi-Tier Service Delivery (MTSD).*

4. À cela s'ajoute un foisonnement récent de textes sur le sujet. Par exemple, en date du 11 janvier 2019, une recherche dans la banque de données ERIC révèle 82 textes, alors que seuls 28 textes ressortaient à l'époque de notre requête initiale réalisée à la fin 2015.

RÉFÉRENCES

- Ainscow, M., Dyson, A. et Weiner, S. (2013). *From exclusion to inclusion: Ways of responding in schools to students with special educational needs*. Berkshire, Royaume-Uni : Center for Equity in Education, University of Manchester.
- Allan, J. (2008). *Rethinking inclusive education : The philosophers of difference in practice*. Dordrecht, The Netherlands : Springer.
- Barton, L. (2004). The politics of special education: A necessary or irrelevant approach? In L. Ware (dir.), *Ideology and the politics of (in)exclusion* (p. 63-75). New York, NY : Peter Lang.
- Batsche, G. (2014). Multi-tiered system of supports for inclusive schools. Dans J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner et B. Algozzine (dir.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (p. 183-196). New York, NY : Taylor & Francis.
- Beauregard, F. et Trépanier, N. S. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Laroche-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion : une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 49-64). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Braunsteiner, M.-L. et Mariano-Lapidus, S. (2014). A perspective of inclusion: Challenges for the future. *Global Education Review*, 1(1), 32-43.
- Brokamp, B. (2017). The "index for inclusion": Examples from Germany. Dans F. Dovigo (dir.), *Special educational needs and inclusive practices: An international perspective* (p. 79-96). Rotterdam, Netherlands : Sense.
- Burns, M. K., Jimerson, S. R., VanDerHeyden, A. M. et Deno, S. (2016). Toward a unified response-to-intervention model: Multi-tiered systems of support. Dans S. R. Jimerson, M. K. Burnset et A. M. VanDerHeyden (dir.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (2^e éd., p. 719-732). New York, NY : Springer Science+Business Media. Repéré à <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7568-3>
- Conseil supérieur de l'éducation. (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté : avis à la ministre de l'Éducation*. Québec, QC : Bibliothèque nationale du Québec.
- Deno, S. L. (2016). Data-based decision-making. Dans S. R. Jimerson, M. K. Burnset et A. M. VanDerHeyden (dir.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (2^e éd., p. 9-28). New York, NY : Springer Science+Business Media.
- Dijkers, M. (2015). What is a scoping review? *KT Update*, 4(1), 12-15. Repéré à <http://ktdrr.org/products/update/v4n1>
- Dyson, A. et Gallannaugh, F. (2008). Disproportionality in special needs education in England, 42(1), 36-46. Repéré à <https://doi.org/10.1177/0022466907313607>
- Eber, L., Hyde, K. et Suter, J. C. (2011). Integrating wraparound into a schoolwide system of positive behavior supports. *Journal of Child and Family Studies*, 20, 782-790.
- Ebersold, S., Plaisance, E. et Zander, C. (2016). Conférence de comparaisons internationales : école inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels [Rapport scientifique]. Sèvres, France : Conseil national d'évaluation du système scolaire, Centre international d'études pédagogiques.
- Erchul, W. P. et Martens, B. K. (2010). Problem solving and response to intervention. Dans W. P. Erchul et B. K. Martens (dir.), *School consultation: Conceptual and empirical bases of practice*. (3^e éd., p. 17-30). New York, NY : Springer Science+Business Media.

- Ferri, B. A. (2012). Undermining inclusion? A critical reading of response to intervention (RTI). *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 863-880. Repéré à <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.538862>
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. et Compton, D. L. (2012). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children*, 78(3), 263-279.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. et Stecker, P. M. (2010). The "blurring" of special education in a new continuum of general education placement and services. *Exceptional Children*, 76(3), 301-323.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L. et Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 157-171.
- Harkins, S. B. (2012). Mainstreaming, the Regular Education Initiative, and inclusion as lived experience, 1974-2004: A practitioner's view. i.e.: *inquiry in education*, 3(1), article 4. Repéré à <http://digitalcommons.nl.edu/ie/vol3/iss1/4>
- Hoover, J. J. (2011). Making informed instructional adjustments in RTI models: An essential for practitioners. *Intervention in School and Clinic*, 47(2), 82-90. Repéré à <https://doi.org/10.1177/1053451211414193>
- Hoover, J. J. et Sarris, J. S. (2014). Six essential instructional roles to implement response to intervention models: Perceptions of highly qualified special educators. *American Journal of Educational Research*, 2(5), 257-266.
- Hoppey, D. et McLeskey, J. (2014). What are qualities of effective inclusive schools? Dans J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner et B. Algozzine (dir.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice*. (p. 17-29). New York, NY : Taylor & Francis
- Hornby, G. (2014). *Inclusive special education: Evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. New York, NY : Springer Science+Business Media. Repéré à <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1483-8>
- Hosp, J. L., Huddle, S., Ford, J. W. et Hensley, K. (2016). Learning disabilities / special education. Dans S. R. Jimerson, M. K. Burnset et A. M. VanDerHeyden (dir.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (2^e éd, p. 43-58). New York, NY : Springer Science+Business Media.
- Ikedo, M. J., Rahn-Blakeslee, A., Niebling, B. C., Gustafson, J. K., Allison, R. et Stumme, J. (2007). The Heartland area education agency 11 problem-solving approach: An overview and lessons learned. Dans S. R. Jimerson, M. K. Burns et A. M. VanDerHeyden (dir.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (2^e éd, p. 255-268). New York, NY : Springer Science+Business Media.
- Jimerson, S. R., Burns, M. K. et VanDerHeyden, A. M. (2016). From response to intervention to multi-tiered systems of support: Advances in the science and practice of assessment and intervention. Dans S. R. Jimerson, M. K. Burnset et A. M. VanDerHeyden (dir.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (2^e éd, p. 1-6). New York, NY : Springer Science+Business Media.
- Kearney, A. (2011). *Exclusion from and within school: Issues and solutions*. Rotterdam, Netherlands : Sense.
- Kovaleski, J. F. (2007). Potential pitfalls of response to intervention. Dans S. R. Jimerson, M. K. Burnset et A. M. VanDerHeyden (dir.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (2^e éd, p. 80-92). New York, NY : Springer Science+Business Media.
- Kratochwill, T. R., Clements, M. A. et Kalymon, K. M. (2007). Response to intervention: Conceptual and methodological issues in implementation. Dans S. R. Jimerson, M. K. Burnset et A. M. VanDerHeyden (dir.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (2^e éd, p. 25-52). New York, NY : Springer Science+Business Media.
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J. et Charette, S. (2011). Entre discipline et profession : la question des bonnes pratiques guidées par les résultats de la recherche (*evidence-based practices*) à l'enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 2, 31-48. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2011-2-page-31.htm>

- Le Capitaine, J.-Y. (2013). L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds. *Empan*, 89(1), 125-131. Repéré à <https://doi.org/10.3917/empa.089.0125>
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal, QC : Guérin.
- Messier, G. et Dumais, C. (2016). L'anasynthèse comme cadre méthodologique pour la recherche théorique : deux exemples d'application en éducation. *Recherches qualitatives* 35(1), 56-75.
- McIntosh, K. et Goodman, S. (2016). *Integrated multi-tiered systems of support: Blending RTI and PBIS*. New York, NY : The Guilford Press.
- McLeskey, J., Waldron, N. L., Spooner, F. et Algozzine, B. (2014). What are effective inclusive schools and why are they important? Dans J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner et B. Algozzine (dir.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (p. 3-16). New York, NY : Taylor & Francis.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec, QC : Auteur.
- Mitchiner, M., McCart, A., Kozleski, E., Sweeney, H. et Sailor, W. (2014). What are emerging trends and future directions in effective inclusive elementary schools for students with extensive support needs? Dans J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner et B. Algozzine (dir.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (p. 477-491). New York, NY : Taylor & Francis.
- Nes, K. (2017). Inclusive education and exclusionary practices in Norwegian schools. In F. Dovigo (dir.), *Special educational needs and inclusive practices: An international perspective* (p. 63-78). Rotterdam, Netherlands : Sense.
- Oberti, M. et Prêteceille, E. (2016). Les effets de la ségrégation. Dans M. Oberti (dir.), *La ségrégation urbaine* (p. 79-108). Paris, France : La Découverte. Repéré à <https://www.cairn.info/la-segregation-urbaine-9782707164254-page-79.htm>
- Organisation des Nations unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et protocole facultatif*. New York, NY : Auteur. Repéré à <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (1993). *Règles universelles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des personnes handicapées*. Repéré à <http://www.un.org/french/esa/social/disabled/PDF/ReglesEgalisationChances.pdf>
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Paris, France : Auteur.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2003). *Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation. Un défi & une vision. Document de réflexion*. Paris, France : Auteur.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Éducation pour tous »*. Paris, France : Auteur.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2017). Exclusion. Repéré à <http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/exclusion/>
- Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier Dessemontet, R. et Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 123-137). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Quenemoen, R. F. et Thurlow, M. L. (2017). Standards-based reform and students with disabilities. Dans J. M. Kauffman, D. P. Hallahan et P. C. Pullen (dir.), *Handbook of special education*. (2^e éd., p. 203-217). New York, NY : Taylor & Francis.

Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duschesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25-37). Louvain-la-Neuve, Belgique : DeBoeck Supérieur.

Ravet, J. (2011). Inclusive / exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: The case for an integrative position. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 667-682. Repéré à <https://doi.org/10.1080/1360311090324347>

Reynolds, C. R. et Shaywitz, S. E. (2009). Response-to-intervention: Ready or not? Or, from wait-to-fail to watch-them-fail. *School Psychology Quarterly*, 24(2), 130-145. Repéré à <https://doi.org/10.1037/a0016158>

Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 5-48). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Sabatino, C. A. (2009). School social work consultation models and response to intervention: A perfect match. *Children & Schools*, 31(4), 197-206.

Sané, M. V. L. (2017). La gestion axée sur les résultats en éducation : esquisse d'un cadre conceptuel adapté au domaine scolaire. *McGill Journal of Education*, 52(2), 493-508.

Sugai, G. et Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches. *Exceptionality*, 17(4), 223-237. Repéré à <https://doi.org/10.1080/09362830903235375>

Thomazet, S. et Merini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2015(2-3), 137-148. Repéré à <https://doi.org/10.3917/nras.070.0137>

Trépanier, N. S. (sous presse). Une typologie de modèles de service d'orthopédagogie pour soutenir les élèves en situation de handicap. Dans N. S. Trépanier (dir.), *Des modèles de service d'orthopédagogie : une typologie et des considérations pour l'organisation des services et des interventions en contexte d'inclusion scolaire*. Montréal, QC : JFD.

Trépanier, N. S. et Labonté, M. (2014). Un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour offrir des services intégrés en contexte inclusif ontarien : le cas d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 131-147. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1028218ar>

Trépanier, N. S. et Labonté, M. (2013). Les services intégrés à l'école... communautaire! Dans N. S. Trépanier (en collaboration avec L. Roy, dir.), *Plaidoyer pour une école communautaire / Making a case for community schools* (p. 205-238). Montréal, QC : Éditions Nouvelles.

Trépanier, N. S. et Paré, M. (2010). Les modèles d'équipe de soutien à l'enseignant et à l'élève. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 131-159). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Trépanier, N. S. et Paré, M. (2009) Des conditions de réussite au développement de l'école communautaire en sol québécois. Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification* (p. 214-229). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

VanDerHeyden, A. M., Witt, J. C. et Barnett, D. W. (2005). Emergence and possible futures of response to intervention. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23, 339-361.

Weist, M. D., Mellin, E. A., Chambers, K. L., Lever, N. A., Haber, D. et Blaber, C. (2012). Challenges to collaboration in school mental health and strategies for overcoming them. *Journal of School Health*, 82(2), 97-105.

Wehman, P., Schall, C., Carr, S., Targett, P. et West, M. (2014). What are emerging trends and future directions in inclusive secondary schools? Dans J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner et B. Algozzine (dir.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (p. 492-506). New York, NY : Routledge.

Will, M. C. (1987). The Regular Education Initiative: A statement by the Teacher Education Division Council for Exceptional Children. October 1986. *Journal of Learning Disabilities*, 20(5), 289-293.

Zigmon, N. et Kloo, A. (2017). General and special education are (and should be) different. Dans J. M. Kauffman, D. P. Hallahan et P. C. Pullen (dir.), *Handbook of special education* (2^e éd., p. 249-261). New York, NY : Taylor & Francis.

Zigmond, N., Kloo, A. et Volonino, V. (2009). What, where, and how? Special education in the climate of full inclusion. *Exceptionality*, 17(4), 189-204. Repéré à <https://doi.org/10.1080/09362830903231986>

NATHALIE S. TRÉPANIÉRIE est professeure titulaire au département de psychopédagogie et andragogie de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses travaux de recherche et son enseignement portent principalement sur les modèles de service en contexte d'inclusion scolaire pour les élèves en situation de handicap pédagogique à tous les niveaux scolaires, l'analyse des situations de handicap pédagogiques ainsi que les rôles de l'orthopédagogue dans ce contexte. Elle est chercheuse associée au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) et au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). n.trepanier@umontreal.ca

NATHALIE S. TRÉPANIÉRIE is a full professor in the field of education at the department of psychopedagogy and adult education at Université de Montréal. Her work focuses on service delivery models in inclusive settings for students with disabilities, analysis of disabilities and the role of special education teacher. She is an associate researcher at the *Laboratoire international sur l'inclusion scolaire* (LISIS) and the *Centre de transfert sur la réussite éducative du Québec* (CTREQ). n.trepanier@umontreal.ca