

Éduquer à la citoyenneté dans un cadre d'accueil à la différence

Teach About Citizenship In the Framework of Accepting Differences

Educación a la ciudadanía en un cuadro de aceptación de las diferencias

Félix Bouvier, Ghyslaine Parent and France Beaumier

Volume 35, Number 1, Spring 2007

L'insertion socioprofessionnelle des jeunes

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1077954ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1077954ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bouvier, F., Parent, G. & Beaumier, F. (2007). Éduquer à la citoyenneté dans un cadre d'accueil à la différence. *Éducation et francophonie*, 35(1), 37–55.
<https://doi.org/10.7202/1077954ar>

Article abstract

The goal of this study is to illustrate the necessity of establishing a partnership between Québec schools, the community, and social or community organizations, so that people who are handicapped or in difficulty can really be included in society. Despite laws advocating the recognition of these handicapped persons as full-fledged individuals, society is not educated about their inclusion. The school has a leading role to play in counteracting this reality. Through dialogue with the students, the school must promote beliefs and values that favour inclusion. Such a program would result in the acceptance of the special realities of this people, which, over the short term, would extend into society. The Propulsion project is a model that favours this kind of extension and promotes citizenship education, making the integration of handicapped people into the community a reality. Propulsion is a living environment for people with physical handicaps. To be accepted, Propulsion tenants must commit to spending three days a week engaged in social activities. In the context of planned social participation, it would be advisable to upgrade a social partnership activity and to create an inclusion project for the adult tenants of Propulsion in partnership with the neighbourhood elementary school.

Éduquer à la citoyenneté dans un cadre d'accueil à la différence

Félix BOUVIER

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Ghyslain PARENT

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

France BEAUMIER

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Le but de cette étude est de mettre en lumière la nécessité d'établir un partenariat entre les écoles québécoises, la communauté et les organismes sociaux ou communautaires afin que l'inclusion des personnes handicapées ou ayant des difficultés se vive vraiment dans la société. Malgré les lois préconisant la reconnaissance des personnes handicapées comme individus à part entière, la société n'est pas pour autant éduquée à cette inclusion. Pour contrer cet état de fait, l'école a un rôle prépondérant à jouer. Il faudrait d'abord que l'école tienne, auprès des élèves, un discours empreint de croyances et de valeurs favorisant l'inclusion de tous. Un tel programme engendrerait une acceptation des réalités particulières de ces personnes qui se prolongerait ainsi, à court terme, dans la société. Un modèle favorisant cette prolongation et promulguant une éducation à la citoyenneté s'illustre dans le projet *Propulsion* où l'engagement des personnes handicapées dans la communauté est une réalité. En effet, *Propulsion* est un milieu de vie pour personnes ayant des

handicaps physiques. Pour y être admis, les locataires de *Propulsion* doivent s'engager à occuper trois jours par semaine en temps sociaux. C'est dans ce contexte de participation sociale planifiée qu'il serait souhaitable d'actualiser une activité de partenariat social et de créer un projet d'inclusion de personnes adultes, locataires de *Propulsion*, à des classes du primaire de l'école du quartier.

ABSTRACT

Teach About Citizenship In the Framework of Accepting Differences

Félix BOUVIER

Ghyslain PARENT

France BEAUMIER

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

The goal of this study is to illustrate the necessity of establishing a partnership between Québec schools, the community, and social or community organizations, so that people who are handicapped or in difficulty can really be included in society. Despite laws advocating the recognition of these handicapped persons as full-fledged individuals, society is not educated about their inclusion. The school has a leading role to play in counteracting this reality. Through dialogue with the students, the school must promote beliefs and values that favour inclusion. Such a program would result in the acceptance of the special realities of this people, which, over the short term, would extend into society. The Propulsion project is a model that favours this kind of extension and promotes citizenship education, making the integration of handicapped people into the community a reality. Propulsion is a living environment for people with physical handicaps. To be accepted, Propulsion tenants must commit to spending three days a week engaged in social activities. In the context of planned social participation, it would be advisable to upgrade a social partnership activity and to create an inclusion project for the adult tenants of Propulsion in partnership with the neighbourhood elementary school.

RESUMEN

Educación a la ciudadanía en un cuadro de aceptación de las diferencias

Félix BOUVIER

Ghyslain PARENT

France BEAUMIER

Universidad de Québec en Trois-Rivières, Québec, Canada

La finalidad de este estudio es mostrar la necesidad de establecer un partenariado entre las escuelas quebequenses, la comunidad y los organismos sociales o comunitarios para que la inclusión de las personas minusválidas o que presentan dificultades se viva realmente en la sociedad. A pesar que las leyes preconizan el reconocimiento de las personas minusválidas como individuos de pleno derecho, la sociedad no está necesariamente educada para dicha inclusión. Para sobrepasar esta situación, la escuela juega un rol preponderante. Por principio, la escuela debe tener un discurso impregnado de valores que favorecen la inclusión de todos. Dicho programa engendraría la aceptación de las realidades particulares de dichas personas, lo que tendría repercusiones, a corto plazo, en la sociedad. Un modelo que favorece dicha aceptación y que promulga una educación a la ciudadanía, es el proyecto Propulsión en el cual la implicación de las personas minusválidas en la comunidad se convierte en una realidad. En efecto, Propulsión es un medio de vida para las personas con minusvalía física. Para ser admitidos en el programa, los inquilinos de Propulsión deben comprometerse en invertir tres días por semana en tiempo social. En este contexto de participación social planificada, es deseable actualizar una actividad de partenariado social y crear un proyecto de inclusión de personas adultas, los inquilinos de Propulsión, en las clases de la escuela primaria del barrio.

Introduction

Le texte qui suit présente une réflexion qui permet de comprendre pourquoi il est nécessaire d'établir un partenariat entre les écoles québécoises, la communauté et les organismes offrant des services aux personnes handicapées ou ayant des difficultés. Cette réflexion permettra de tracer, dans le contexte de l'éducation à la citoyenneté, les jalons et les balises qui pourraient faciliter un partenariat entre les écoles et les centres offrant des services à des personnes handicapées. Ce partenariat vise à accorder une place intéressante aux personnes en difficulté. Une place qui leur revient de droit. Les lignes qui suivent présentent cette réflexion soutenue par différents auteurs ayant travaillé sur le concept de l'inclusion.

Une place à part entière?

En effet, toute société se doit de reconnaître les personnes handicapées comme des citoyens à part entière. Partant de ce principe, les législateurs ont voté une loi sous l'appellation « *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* » (Gouvernement du Québec, 1978). L'objet de cette loi est d'assurer l'exercice des droits des personnes handicapées et, par un engagement des ministères, des municipalités et des organismes publics et privés, de favoriser leur intégration à la société au même titre que tous les citoyens, en prévoyant diverses mesures visant les personnes handicapées et leur famille, leur milieu de vie ainsi que le développement et l'organisation de ressources et de services à leur égard.

Cette loi, qui préconise une approche de responsabilisation, se traduit notamment par de nouvelles initiatives développées dans différents secteurs gouvernementaux et par l'inventaire de plans d'action réalistes. Ces derniers devront contrer les obstacles à l'intégration des personnes handicapées dans différents secteurs d'activités et proposer des mesures correctives. Cet exercice anticipe des retombées positives et variées sur le quotidien des personnes vivant des situations de handicap.

Quoique très prometteuse, cette loi ne propose malheureusement pas de moyens d'éduquer la population à percevoir un individu handicapé comme un citoyen productif pouvant détenir une fonction importante dans la société. Cependant, elle est un premier incitatif à l'intégrer dans un emploi gouvernemental lui permettant ainsi de jouer un rôle reconnu.

À l'instar du milieu gouvernemental, l'école a un rôle prépondérant à jouer pour combattre les attitudes discriminatoires face aux personnes présentant des déficiences physiques ou intellectuelles. Elle a le devoir de reconnaître l'unicité de chaque personne et, par le fait même, son droit à une éducation adaptée à ses besoins, à ses aptitudes et à ses particularités (Landry, 2002). Elle doit fournir tous les outils nécessaires afin qu'elle puisse respecter le droit de chaque élève d'apprendre et d'actualiser son potentiel en bénéficiant des ressources et des milieux d'apprentissage qui sont les plus propices au développement intégral de sa personne (Vienneau, 2002) et, si possible, cela doit se faire dans le cadre de la classe ordinaire et de l'école de quartier (Parent, Plouffe & Dubé, 2003). Si cela s'avère, n'y a-t-il pas lieu de réfléchir à ce qu'il adviendra de ces enfants et de ces adolescents lorsqu'ils deviendront des adultes? Il est clair que l'école doit s'ouvrir sur le monde extérieur et sur la communauté. Il y a lieu de souhaiter que l'école maintiendra sa mission éducative en dehors de ses murs en encourageant l'inclusion et la participation de tous dans ce partenariat école-famille-communauté (Deslandes, 2006a; Deslandes, 2006b). Cependant, le fardeau de l'inclusion dans l'école et dans la société ne doit pas être le lot des écoles seulement. Toutes les intervenantes et tous les intervenants doivent se préoccuper d'offrir aux individus la chance d'accroître leur participation sociale. Pour réaliser cette véritable inclusion, il est nécessaire de préparer toute la communauté et les personnes non handicapées à accueillir celles et ceux qui ont des différences (Goupil, 1997, p. 310). Mais, par son statut social, l'école peut jouer un rôle

prépondérant puisqu'elle a un rôle d'éducation qui doit s'étendre à la communauté (Deslandes, 2005; Deslandes, 2006a; Deslandes 2006b).

Une communauté accueillante et intégrative

Il faut donc préparer les gens à s'ouvrir aux caractéristiques positives des personnes qui ont des différences et voir ces différences comme une véritable richesse.

En créant des communautés accueillantes et intégratives et en promulguant une école pour tous, l'UNESCO (1994), abondant dans ce sens, considère l'inclusion des personnes ayant des besoins spéciaux comme un des moyens les plus efficaces. Comme le souligne Duchesne (2002), pour être effective, l'inclusion exige un travail important de conscientisation et de formation des agentes et agents d'éducation, car ce sont eux qui influenceront sur les valeurs de la génération qui suit. Même si les enseignantes et enseignants sont réceptifs aux principes de l'inclusion, ils n'adhèrent pas nécessairement aux responsabilités qui en découlent (Winzer, 1998 : cité dans Duchesne, 2002). L'indétermination dont ils font preuve se reflète sur les attitudes des élèves. Ainsi, tout comme leurs éducatrices et éducateurs, les élèves se disent réceptifs à accueillir leurs compagnons qui ont des besoins spéciaux, mais ils ne savent comment interagir avec eux (McGregor & Vogelsberg, 1998 : cité dans Duchesne, 2002; Nowicki & Sandieson, 1999 : cité dans Duchesne, 2002). Il faut donc préparer les gens à s'ouvrir aux caractéristiques positives des personnes qui ont des différences et voir ces différences comme une véritable richesse.

Quelques pièges reliés à l'inclusion scolaire et sociale

Dans cette perspective, Duchesne (2002) a entrepris une enquête portant sur les connaissances, croyances et attitudes des agentes et agents d'éducation et des élèves en ce qui a trait à l'inclusion des élèves caractérisés par des besoins spéciaux. La collecte des données s'est faite à partir de questionnaires et d'entrevues auprès de 21 administrateurs scolaires, 104 membres du personnel et 126 élèves de fin de la quatrième secondaire. Les résultats de cette recherche font ressortir, d'une part, que les croyances et les attitudes comme l'égoïsme, le fatalisme, le désabusement, la résignation, le consumérisme, de même que le foisonnement des conceptions erronées sur le sujet causent des préjudices aux personnes handicapées. D'autre part, les résultats témoignent des effets positifs, sur les élèves ayant des besoins spéciaux, de l'altruisme, de l'habilitation, du sens des responsabilités, du partenariat et des contacts prolongés avec eux. De plus, ils indiquent que les croyances et attitudes ambivalentes des intervenantes et intervenants scolaires placent quotidiennement les jeunes devant des messages contradictoires, ce qui va à l'encontre de contacts positifs avec leurs compagnons ayant des besoins spéciaux (Duchesne, 2002, p. 557).

La directrice ou le directeur d'école artisan de la communauté d'apprentissage

L'inclusion est une mission pour tous et une responsabilité partagée dans le but du mieux-être de la personne vivant habituellement des situations d'exclusion.

Parent (2004) estime que la directrice ou le directeur d'école a un rôle important à jouer pour créer une communauté d'apprentissage inclusive qui anime l'école et la communauté. Ce leader a comme principale mission de faire une place à tous les élèves de l'école pour qu'ils se développent à leur rythme et selon leurs besoins, sur les plans cognitif et comportemental. Mais, se basant sur la prémisse que l'école est un espace social dans lequel se trouvent toutes les tendances de la société, les recommandations que suggèrent les travaux de Duchesne (2002, p. 557) s'appliquent au-delà du milieu scolaire. En examinant d'abord le contenu de la formation des administratrices et administrateurs, il serait impératif d'augmenter leurs connaissances en ce qui a trait aux droits des élèves avec ou sans besoins spéciaux. Une réflexion s'impose quant à leur responsabilité d'administratrices et d'administrateurs face à ces droits et à leur leadership pour les faire respecter (Michaud, 2002). Il en va de même pour les dirigeantes et dirigeants gouvernementaux et entrepreneuriaux face aux droits des personnes handicapées. C'est toute une communauté d'apprentissage qu'il faut réellement créer et les murs de cette communauté dépassent largement ceux des écoles. L'inclusion est une mission pour tous et une responsabilité partagée dans le but du mieux-être de la personne vivant habituellement des situations d'exclusion (Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau & Tétreault, 2004, p. 59). Une communauté d'apprentissage serait un endroit où tous les acteurs de l'école et de la communauté mettent à profit leurs connaissances personnelles pour coconstruire de nouvelles connaissances qui profitent à tous. Dès sa naissance jusqu'à sa mort, tout être humain a besoin d'apprendre et de comprendre le monde dans lequel il vit. Nos réflexions nous portent à croire que l'éducation à la citoyenneté dans un contexte réel et dynamique permettrait aux individus de faire un accueil à la différence et de faire l'éloge de la différence.

Une communauté d'apprentissage qui valorise les différences individuelles

Par ailleurs, les enseignantes et les enseignants, les autres intervenantes et intervenants scolaires et même la population en général doivent aussi être davantage informés sur les droits des élèves et des personnes de la communauté qui vivent des situations de handicap (Alliance québécoise des regroupements régionaux pour l'intégration des personnes handicapées, 2002, p. 3-4; Parent, 2004, p. 103). Ils auraient avantage à confronter leur peur en ce qui a trait à la perception d'une perte de pouvoir, engendrée par le respect de ces droits. En effet, il y a encore trop d'intervenantes et d'intervenants qui se perçoivent supérieurs aux personnes à qui ils offrent des services et qui se sentent menacés lorsque les « bénéficiaires » obtiennent des droits qui leur donnent un meilleur *empowerment*. Les éducatrices et les éducateurs auraient intérêt à collaborer avec les parents et les collègues pour créer un climat de

compréhension, de coopération et d'acceptation des différences (Michaud, 2002) et voir le fait de vivre ensemble comme un défi à relever dans la collaboration (Office des personnes handicapées du Québec, 1984; Parent, 2004, p. 109). L'information sur les handicaps et sur les droits des personnes handicapées devrait être divulguée dans tous les milieux afin de démystifier la problématique qui entoure ces gens. Ceci faciliterait les interactions entre individus présentant des caractéristiques différentes.

En se sensibilisant et en prenant des positions claires quant à la justice sociale et à l'équité, les agentes et agents d'éducation pourront favoriser des pratiques d'accueil et d'appartenance et ainsi former une jeunesse davantage capable d'accepter la diversité et l'hétérogénéité des individus qui composent l'école d'aujourd'hui et qui œuvreront dans les milieux de travail de demain. (Duchesne, 2002; Michaud, 2002). Ainsi, cette génération transgressera les croyances et les attitudes de leurs aînés face aux personnes handicapées et permettront à ces dernières de jouer un rôle important dans la société.

Il y a même lieu de croire qu'il serait souhaitable d'utiliser les forces vives de personnes handicapées pour jouer un rôle de locomotive afin de briser les murs de leur isolement. Ces personnes seraient capables de jouer un rôle majeur pour sensibiliser la communauté à leurs réalités.

Une cohabitation raisonnable ou un rêve de fou?

Il est maintenant intéressant de voir comment il serait possible de faire cohabiter des élèves d'une école ordinaire et des personnes vivant des situations de handicap demeurant dans une ressource alternative d'hébergement. C'est précisément ce à quoi sert le programme *Propulsion*. Le regroupement de services intégrés *Propulsion* a pris naissance dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve de Montréal en 1990 et il a un statut d'organisme sans but lucratif. Un projet de construction résidentielle a été présenté à la Société d'habitation du Québec et au ministre de la Santé et des Services sociaux. La construction de quinze logements accessibles, assortis de services de soutien, a été réalisée en 1995. L'objectif de cette ressource est de permettre aux adultes vivant avec une déficience physique et cognitive d'acquérir une certaine maîtrise de leur environnement. Pour ce faire, ils sont invités à exprimer leurs besoins et à participer activement, dans la mesure de leurs capacités, à la prise en charge de ces besoins, tout en étant soutenus s'il y a lieu. Cette ressource vise aussi à développer de nouvelles formes de milieux résidentiels substituts faisant appel à plusieurs partenaires. Cette ressource résidentielle s'adresse aux personnes : 1) ayant des déficiences physiques sévères ou cognitives légères; 2) demeurant actuellement soit avec leur famille, en centre d'accueil, en famille d'accueil ou en CHSLD et 3) désirant s'engager dans un milieu de vie communautaire.

Six conditions essentielles permettent de réaliser la sélection d'un usager de la ressource *Propulsion* : 1) être âgé de 18 ans ou plus; 2) répondre aux critères de la Société d'habitation du Québec; 3) avoir une déficience physique ou cognitive;

4) avoir besoin, sur une base régulière et continue, de services d'assistance pour les activités de la vie quotidienne et des travaux domestiques; 5) ne pas représenter un danger pour soi ou pour les autres et 6) avoir une activité extérieure de jour au minimum trois journées par semaine.

Une activité « obligatoire » dans la communauté : un bien ou un mal?

Certains locataires ou certains membres de leur famille réagissaient mal face à cette obligation. En effet, certains parents considéraient que leur « enfant » était lourdement handicapé et qu'il ferait probablement rire de lui s'il allait dans la communauté. Ainsi, certains auraient voulu voir disparaître cette obligation, mais les intervenantes et intervenants de ce service ont maintenu le cap dans cette direction. Cette sixième condition est probablement l'exigence qui permet à *Propulsion* de réaliser sa véritable mission d'inclusion sociale. En effet, c'est par la réalisation de cette activité que les locataires peuvent réaliser, à la fois, une véritable participation sociale et un *empowerment* dans la communauté. Il est maintenant intéressant de voir comment certains locataires pourraient utiliser ces journées dans le contexte d'une communauté d'apprentissage avec une école avoisinante. Pourquoi les locataires de *Propulsion* doivent-ils utiliser leur temps social pour retourner à l'école dans des souliers d'intervenants-participants?

Il est clair que dans le contexte de la réforme en éducation qui a cours au Québec actuellement, c'est par un projet concret et une expérimentation dans le monde réel que peuvent se développer les véritables compétences, savoir-faire, savoir-vivre-ensemble et savoir-être.

Les locataires de *Propulsion* s'en vont à l'école

Le but des prochaines lignes est, d'une part, de mieux cerner le concept de temps social pour faire connaître l'ensemble des activités qui se réalisent dans le cadre de cette obligation afin de mesurer la participation sociale des locataires utilisant cette ressource alternative. D'autre part, et de façon plus spécifique, ce texte est l'occasion de situer les grandes lignes d'un projet d'inclusion entre les locataires vivant dans le milieu de vie intitulé *Propulsion* et les élèves (de même que leurs enseignantes et enseignants) de l'école primaire du quartier. Pour nous, c'est dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté que pourra se faire cette intégration des enfants et préadolescents, clientèle jugée ordinaire d'une école primaire québécoise type, de 10 à 12 ans, et des locataires de *Propulsion*. Il est clair que dans le contexte de la réforme en éducation qui a cours au Québec actuellement, c'est par un projet concret et une expérimentation dans le monde réel que peuvent se développer les véritables compétences, savoir-faire, savoir-vivre-ensemble et savoir-être. Il y a fort à parier que cette démarche expérimentale est l'occasion rêvée pour actualiser tous les contenus notionnels reliés à ces éléments.

Et si Wolfensberger et ses amis avaient construit *Propulsion*?

Il y a plus d'une trentaine d'années, le concept de la Normalisation (Wolfensberger, 1972) est venu influencer sur toute l'organisation des services aux êtres humains dans tous les pays et le Québec n'a pas fait exception. Le Québec a été parmi les premiers à comprendre tout le changement organisationnel et il a fait la promotion de la Normalisation. C'est ce courant qui a mis en place tous les efforts de désinstitutionalisation et qui a favorisé l'émergence de plusieurs ressources dans la communauté pour permettre aux personnes ayant des besoins spéciaux de recevoir ces services dans le cadre le plus normalisant et le plus similaire à celui des personnes n'ayant pas de handicap. Certes, le cadre environnemental a été prépondérant dans cette nouvelle mission, mais les attitudes des intervenantes et intervenants ainsi que des « bénéficiaires » eux-mêmes jouent un rôle majeur dans toute la démarche éducative et rééducative. En effet, les individus ayant des limitations fonctionnelles ne veulent plus être des « receveurs passifs de services », mais ils veulent avoir un rôle décisionnel et une véritable participation dans tous les événements de la vie qui les touchent. Le concept de « participation sociale » (Flynn, 1994) est une continuité de celui de « Normalisation » (Wolfensberger, 1972) et de celui de « valorisation des rôles sociaux » [VRS] (Wolfensberger, 1991).

Quelques années plus tard, Wolfensberger (1983) suggérait de remplacer le terme « Normalisation », qui portait à confusion, par un nouveau concept de « valorisation des rôles sociaux ». En effet, le but de la Normalisation devait être de créer, soutenir et défendre les rôles sociaux valorisés chez des individus qui risquent d'être dévalorisés. Pour lui, la société serait plus favorable aux personnes qui occupaient des rôles valorisés et les dévaloriserait si elles occupaient des rôles peu estimés. Pour réaliser cette mission, il y a deux stratégies importantes qui doivent être adoptées par les cliniciennes et cliniciens, les intervenantes et intervenants et la société : 1) l'amélioration de l'image sociale des personnes qui sont au moins potentiellement dévalorisées aux yeux d'autrui et 2) l'amélioration de leurs compétences.

Wolfensberger (1991 : cité dans Flynn, 1994 p. 21) a articulé sept thèmes qui font partie de la « valorisation des rôles sociaux » [VRS] et qui aident à comprendre la réalité de la dévalorisation et à identifier les stratégies d'intervention, de prévention ou d'amélioration chez ces personnes : 1) la nécessité de rendre consciente la dynamique souvent inconsciente de la dévalorisation, afin de la contrôler et de la maîtriser; 2) la pertinence des attentes de la circularité des rôles dans la création et la suppression de la dévalorisation; 3) le besoin de chercher une compensation positive par un statut aussi positif que possible du statut dévalorisé; 4) la place du modèle développemental dans l'amélioration des compétences personnelles; 5) l'utilisation positive et efficace de l'imitation comme mécanisme d'apprentissage; 6) l'importance de la mise en valeur de l'image sociale et 7) la centralité de l'intégration sociale personnelle et de la participation sociale valorisée.

C'est dans ce contexte de participation sociale planifiée qu'il serait souhaitable d'actualiser une activité de partenariat social et de créer un projet d'inclusion de

personnes adultes, locataires de *Propulsion*, à des classes de cinquième et de sixième année.

L'éducation à la citoyenneté : une occasion pour encourager la participation de personnes handicapées vivant dans la communauté

Il ne faut pas l'oublier, *Propulsion* croit au concept de la communauté d'apprentissage qui a été énoncé précédemment. *Propulsion* croit que les locataires peuvent jouer un rôle actif dans l'école du milieu. Depuis l'an 2000, en effet, la société québécoise, par le relais du ministère de l'Éducation et de son *Programme de formation de l'école québécoise à l'enseignement primaire*, met en valeur cinq domaines généraux de formation servant de cadre englobant aux apprentissages des élèves. Celui qui se nomme *Vivre ensemble et citoyenneté* est ici privilégié à partir d'un principe central énoncé qui est de faire en sorte que les élèves puissent « faire l'expérience des principes et des valeurs démocratiques sur lesquels se fonde l'égalité des droits dans notre société » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 50). Qui serait mieux placé que les personnes handicapées elles-mêmes pour faire une éducation à la différence? De plus, il y a fort à parier que cette participation aurait des bénéfices importants pour la personne handicapée qui se rendrait dans l'école.

D'ailleurs, pour une personne handicapée, la qualité de vie est souvent en lien avec une capacité de faire des choix matures et éclairés pour accroître la participation sociale et prendre des engagements personnels et valorisés dans la société. Fougerollas et Noreau (2003) estiment que lorsqu'un individu réalise ses habitudes de vie, c'est le résultat de son identité, de ses choix, des déficiences de ses organes, de ses capacités et incapacités, mais également des caractéristiques environnementales de son milieu de vie. Ainsi, lorsqu'une personne est handicapée, cette réalisation peut être influencée par le renforcement de ses aptitudes et la compensation de ses incapacités par la réadaptation. Cependant, le fardeau de la réadaptation ne doit pas porter uniquement sur les épaules de la personne handicapée elle-même, mais il doit aussi y avoir une réduction des obstacles dus aux préjugés, au manque d'aide ou de ressources, à l'absence d'accessibilité du domicile ou de l'école. Pour mesurer la réalisation des habitudes de vie, il faut donc identifier le résultat de la rencontre entre la personne et son environnement et ceci permet de mesurer la qualité de la participation sociale ou de l'intensité de situations de handicap vécues par la personne. Il y a lieu de croire que lorsque les personnes handicapées viendront sensibiliser les élèves du troisième cycle du primaire, elles pourront leur faire prendre conscience de la nécessité de réduire les obstacles majeurs à la réelle participation des personnes ayant des différences. Ces obstacles existent dans l'environnement et trop souvent, malheureusement, dans les attitudes des gens et dans la méconnaissance de la réalité sociale vécue par les personnes handicapées.

Ce projet de collaboration de ces personnes handicapées, dans lequel elles peuvent jouer un rôle évident, efficace et instructif mettant en valeur une réflexion et

D'ailleurs, pour une personne handicapée, la qualité de vie est souvent en lien avec une capacité de faire des choix matures et éclairés pour accroître la participation sociale et prendre des engagements personnels et valorisés dans la société.

une collaboration à des activités concrètes avec des élèves du primaire du même secteur de vie, devrait être tout aussi profitable à ces derniers. Les exercices de réflexion sur les possibilités d'améliorer la vie de quartier, à plusieurs égards, devraient aussi mener à la réalisation de projets concrets. Le tout mènera logiquement à un «partage des valeurs sur lesquelles des groupes différents peuvent construire une société démocratique respectueuse des droits et libertés de la personne et où la paix prévaut» (Marzouk, Kabano & Côté, 1999, p. 18). Dans le même ordre d'idées, l'école a une mission de socialisation dont l'objectif pédagogique ultime aurait évolué depuis le dernier quart du vingtième siècle vers une visée de participation souhaitée de plus en plus large des élèves à la vie citoyenne qui les entoure, ou qui devrait idéalement les entourer (Pagé, Ouellet & Cortesao., 2001, p. 276). C'est là l'un des objectifs que doivent viser enseignantes, enseignants et directions d'école pour leurs clientèles.

Pourquoi les intervenantes et les intervenants de *Propulsion* croient-ils à ce projet?

Plusieurs concepts théoriques viennent solidifier l'opinion des intervenantes et intervenants de *Propulsion* lorsqu'ils ont pensé à inciter les gens à aller trois jours par semaine dans la communauté. Les personnes qui offrent des services aux personnes handicapées physiques doivent aussi porter une attention spéciale à la participation sociale et encourager un plus grand engagement directement dans la communauté. Cardol, De Jong et Ward (2002) ont exploré le concept d'autonomie en termes de participation sociale et ce, dans le cadre particulier de la réhabilitation médicale. Ils se sont basés sur le concept de sciences sociales et de l'éthique. La réhabilitation des personnes ayant des incapacités chroniques doit donc passer d'un modèle biomédical à une perspective centrée sur le client. Selon eux, le concept d'autonomie varie beaucoup d'un individu à l'autre ou d'une culture à l'autre. Il faut cependant faire une distinction cruciale entre l'autonomie «décisionnelle», qui est la capacité de prendre des décisions sans contraintes extérieures, et l'autonomie «exécutive», qui est la capacité d'agir comme on veut. L'individualisme libéral met un trop grand accent sur l'indépendance physique et ne reconnaît pas suffisamment l'interdépendance de tous les individus, incluant ceux qui ont des difficultés. La dimension éthique, qui doit être complémentaire au principe de responsabilité de l'autonomie, doit guider le développement des interventions et des services de réhabilitation afin d'accroître l'autonomie des individus et leur participation dans les activités de la vie quotidienne. L'autonomie est centrale dans tout service de réhabilitation centrée sur le client et elle doit être un préalable à la meilleure participation sociale des individus. Certains chercheurs (Cardol, De Jong & Ward, 2002) croient que l'évolution du concept d'autonomie et de participation sociale dans le domaine médical de la réhabilitation physique vient radicalement modifier les pratiques et les attitudes des intervenants qui œuvrent dans le domaine de la réhabilitation. Ces attitudes doivent changer auprès des personnes handicapées et de leur famille, mais aussi chez les

praticiennes et praticiens, les politiciennes et politiciens, les universitaires et la société en général. Dans le même sens, Catz et Itzkovich (2002), se basant sur une longue carrière comme intervenants spécialisés, croient que la réhabilitation médicale doit toucher des facteurs sociaux, économiques et politiques et doit avoir comme objectif de remettre en place le plus haut degré d'autonomie chez la personne afin de maximiser sa participation sociale. C'est, entre autres, ce que le projet de partenariat « élèves-milieu-handicapés » veut favoriser ici.

Le temps social : un concept permettant d'encadrer l'engagement des personnes handicapées dans la communauté

Le concept de « temps social » commence à faire son chemin. Il englobe tous les moments qui sont en dehors du célèbre « métro-boulot-dodo » et qui permettent de mettre à l'horaire de tout individu l'idée qu'il a à s'engager dans la société, dans la mesure de ses possibilités et talents, dans des activités, organisées ou non, où il apporte une participation active et bénévole. Certains milieux parlent de « services à la collectivité » pour encadrer cette période de temps où l'individu offre ses services dans des activités qui prennent différents visages.

C'est tout à fait dans ce sens d'une collaboration intégrée d'élèves avec des handicapés, dans un sens de recherche à approfondir du mieux-être collectif, que cette collaboration « élèves-milieu-handicapés » se dessine. De cela, il est possible d'inférer qu'il en résultera pour tous un accroissement significatif du sentiment d'appartenance à la collectivité environnante et, par extension inévitable et aussi souhaitée que souhaitable, à l'ensemble de la société québécoise. En fait, il est probant de lier ce genre d'activités à ce que certains philosophes anciens identifiaient déjà comme la *philia*, une sorte de solidarité sociale et de sollicitude qui contribue au sentiment d'appartenance et qui alimente le désir et le bien-être de vivre ensemble (Xypas, 2003, p. 286).

Il y a quelque temps, certains pays ont mis en place différents projets et obligations légales qui encadraient le concept de « temps social » où il y avait nécessité pour tous d'identifier les heures passées à aider autrui. La personne doit indiquer sur une carte le contrat social qui fait en sorte qu'elle dispense des services non payés, aussi bien dans le cadre de son travail que dans celui de sa vie privée. Sommer (2002) informe que c'est au cours de l'année du bénévolat initiée par l'ONU qu'a été publiée la carte du temps social. Avec cette carte d'identité, il est possible d'indiquer tout le bénévolat que la personne a assumé au cours de l'année. Ces informations peuvent servir en cas de réintégration dans le monde du travail. Pour Sommer (2002), c'est une bonne chose que cette carte d'identité du temps social soit reconnue et largement acceptée dans toute la Suisse. Les employeurs sont tenus d'encourager les gens à produire de telles prestations bénévoles. Certains organismes voient même beaucoup de bénéfices à la participation des individus à un « temps social » et y voient des bénéfices pour la santé des personnes qui s'y adonnent (Fondation des maladies du

Une organisation moderne du temps doit permettre à tous de rendre ce temps utile, de le tourner vers une utilité sociale et de privilégier la gratuité.

cœur, 2002). Bringle (2005) a réalisé une recherche qui montre que la participation sociale et un riche réseau social permettent une amélioration dans la santé physique et la santé mentale des personnes. Par ailleurs, la qualité de vie des individus, dans le sens général du terme, est très reliée à leur participation dans des réseaux communautaires. C'est une des raisons qui nous incitent ici à favoriser un rapprochement entre la clientèle du milieu de vie *Propulsion* et des élèves de la fin du cours primaire, dans un cadre d'éducation à la citoyenneté vécu concrètement.

Dans la même foulée et en lien avec ce que préconisent plusieurs auteurs dont la pensée et les études jalonnent les pages qui suivent, Attali (2004) propose de compléter le raisonnement « économique » qui domine actuellement la réflexion « politique » par une dimension plus humaine. Attali (2004) explique qu'avec la société vieillissante, le temps de l'homme sera de plus en plus inactif et les acteurs et décideurs des gouvernements modernes ne peuvent laisser ce temps inoccupé aux seules lois du marché qui poussent les personnes âgées à consommer, à regarder des spectacles et à ne regarder que des pubs. Une organisation moderne du temps doit permettre à tous de rendre ce temps utile, de le tourner vers une utilité sociale et de privilégier la gratuité. Il suggère de combattre la marchandisation du temps libre et de le rendre utile pour les autres. Attali (2004) dit ainsi qu'au-delà de la loi du marché, gratuité, savoir et responsabilité pourraient converger ou déboucher vers une voie humaine dans une société radicalement nouvelle, où chacun, ayant la vie devant soi, aurait le loisir de choisir sa propre définition du « bon temps », du savoir, de la santé, et de découvrir le modèle de réussite qui lui convient. Cela permettrait de vaincre la solitude, d'éviter la marchandisation de l'amour, d'insérer chacun dans un réseau et de valoriser le capital relationnel de chacun. Une étude (Chinman, Wandersman & Goodman, 2005), réalisée auprès de 640 personnes engagées dans des activités de prévention de la toxicomanie dans quatre groupes communautaires de la Caroline du Sud, utilise un modèle « coûts-bénéfices » pour analyser la participation sociale de ces individus. Lors de l'analyse des résultats, ils ont voulu comparer le lien « coûts-bénéfices » et leur taux de participation entre les membres qui représentaient d'autres personnes et les individus qui se représentaient eux-mêmes. Les personnes qui représentaient les autres percevaient de plus grands bénéfices quant à leur participation et avaient une plus grande participation que celles qui se représentaient elles-mêmes.

Garcia (2004) voulait comprendre pourquoi les personnes démunies avaient des attitudes favorables quant à leur engagement social dans des activités favorisant la mise en place de politiques sociales ou dans des activités mises en place par des agences gouvernementales. Son étude voulait connaître, chez les Mexicains, le rôle de leur engagement social, de la religion catholique, du contrôle personnel et des habiletés linguistiques dans leur participation communautaire exigée dans des organisations gouvernementales dans deux villes du Mexique. Les résultats montrent que les personnes pauvres sont très sensibles à elles-mêmes et à la misère des leurs, ce qui suggère que les populations pauvres croient véritablement que leurs efforts peuvent changer leur propre vie et qu'il y a un gain personnel à participer en dépit des désavantages.

Une autre étude (Piliavin, 2005) voulait connaître les bénéfices entre la santé personnelle des gens et leur participation à des activités de bénévolat ou de participation sociale et ce, à partir d'une étude longitudinale portant sur les années 1957, 1975 et 1992. L'étude voulait donc savoir l'impact du bénévolat quant au bien-être psychologique et à la santé des personnes. Elle voulait savoir aussi quelle était la quantité optimale de bénévolat qu'une personne pouvait faire. Elle s'intéressait aussi au genre et au statut matrimonial des bénévoles. L'étude longitudinale montre qu'une grande participation sociale est meilleure pour le bien-être psychologique des individus. La durée d'engagement laisse voir que beaucoup de participation n'est pas mauvais et que peu importe le temps de participation, c'est toujours mieux qu'aucune participation. Il semble aussi qu'un engagement volontaire tout au long de la vie contribue clairement à une meilleure santé mentale comparé à une participation sporadique.

Il appert que la thérapie par les arts est une forme fort intéressante qui peut aider les personnes à avoir un plein épanouissement (McDonagh, 2005, p. 15). Les personnes qui pratiquent l'art-thérapie exploitent leur connaissance de l'art, du théâtre, de la danse et de la musique à des fins psychothérapeutiques. Dans certains projets de ce genre, les participantes et participants peuvent, par exemple, monter une pièce de théâtre. Ils travaillent, mangent et voyagent ensemble et le fait qu'ils ont un « moment de gloire » les aide à atteindre les objectifs cliniques qui sont fixés pour chacun. Par leur participation à de telles activités, ils côtoient le succès au lieu de l'échec. C'est très bon pour l'estime de soi et c'est une expérience qui change leur vie. La thérapie par les arts est d'ailleurs une des avenues d'intégration des activités qui peut être privilégiée entre les handicapés de différentes catégories et les élèves de cinquième et sixième année du quartier. Ce sera par le relais des arts plastiques que les intervenantes et intervenants au projet pourront procéder, tout en montant une pièce de théâtre dans un deuxième temps.

Il y a lieu de souhaiter que les activités faisant partie du temps social d'une personne handicapée soient faites dans le cadre le plus généreux possible à l'égard d'autrui et il est souhaitable qu'elles soient autotéliques. En effet, Parent, Plouffe et Dubé (2003 p. 109) affirment que les activités offertes à l'intention des gens doivent être autotéliques, c'est-à-dire qu'elles doivent avoir une finalité en soi, partir du vécu de l'individu et être « autorenforçantes ». Elles doivent surtout développer des compétences qui se généraliseront, de façon spontanée dans le quotidien. Pour Csikszentmihalyi (2004, p. 79-81), les personnes qui sont sujettes à vivre des activités autotéliques aiment participer à des projets qui ont les caractéristiques suivantes : 1) une adéquation entre les aptitudes de l'individu et les exigences du défi rencontré; 2) une action dirigée vers un but et encadrée par des règles; 3) une rétroaction qui permet de savoir comment progresse la performance; 4) une concentration intense ne laissant place à aucune distraction et 5) une absence de préoccupation à propos du soi et une perception altérée de la durée. Par ailleurs, il semble que l'expérience optimale est exigeante, mais elle est recherchée même au prix d'efforts considérables parce qu'elle produirait ce que Csikszentmihalyi (2004) appelle un enchantement intense et une expansion du soi. L'expérience autotélique est ainsi recherchée pour

elle-même et non pour des raisons autres que l'intense satisfaction qu'elle propose. En vivant des expériences autotéliques, la vie passe à un autre niveau : 1) l'aliénation fait place à l'engagement; 2) l'enchantement remplace l'ennui; 3) le sentiment de résignation est remplacé par le sentiment de contrôle et 4) l'énergie psychique n'est pas orientée vers l'atteinte de récompenses externes, mais elle vise à favoriser l'épanouissement personnel.

Malheureusement, il n'y a pas que des avantages à l'utilisation d'un « temps social ». Dans le cadre d'une recherche doctorale en anthropologie visant à résoudre la problématique du temps gratuit dans l'univers du bénévolat caritatif chez des salariés, Eysermann (2004) a réalisé une étude sur le terrain pendant deux ans dans des groupes associatifs au sein desquels œuvraient des salariés et des bénévoles. Ses résultats indiquent qu'il est impossible de quantifier le travail et le « temps gratuit » et que l'uniformité présumée du temps de travail salarié est rendue caduque. Superposés au temps long de la réalisation de projets, les temps de travail et de non-travail convergeront vers un allongement significatif du temps de présence au travail dont le statut reste problématique. Ces résultats permettent d'ouvrir un débat sur une divergence de perceptions temporelles explicatives de l'insoluble conflit statutaire entre bénévoles et salariés.

Quelques pistes pour que l'école réussisse son partenariat

Les prochaines lignes serviront à tracer les jalons et les modalités d'utilisation du temps investi à des collaborations communautaires des locataires d'une ressource alternative de logement pour des personnes ayant des déficiences physiques et cognitives et à vérifier comment est utilisé le « temps social », tout particulièrement dans le cadre de projets en lien avec le thème de l'éducation à la citoyenneté de l'école primaire la plus près de la ressource. De cette façon, il sera souhaitable, d'une part, de vérifier comment est vécu le « temps social » pour s'engager dans la communauté et réaliser une participation sociale accomplie. D'autre part, il sera intéressant de voir comment s'est engagée la clientèle scolaire visée et d'inventorier les obstacles et les facilitateurs qui sont présents dans le quartier qui est le milieu environnant. Dans le cas qui nous préoccupe, il y a lieu de voir si les enseignantes et les enseignants, la direction de l'école et certains parents ont pu aider à faire acquérir de meilleures compétences en éducation à la citoyenneté pour les élèves et même pour les handicapés.

Il peut être intéressant de faire ressortir quelques pistes à respecter pour implanter une activité d'éducation à la citoyenneté permettant l'inclusion des personnes vivant des situations de handicap avec des élèves de la classe ordinaire. Voici donc les jalons pour réaliser ce projet :

1. Encourager les enseignantes et les enseignants à mettre en place, dans des horaires prévus à cette fin, des activités d'éducation à la citoyenneté qui encouragent la participation de tous dans la vie communautaire;

2. Créer du matériel novateur qui encourage les élèves à avoir des activités partagées avec des personnes ayant des différences physiques ou intellectuelles;
3. Encourager les personnes vivant des situations de handicap à s'engager activement dans les écoles de quartier;
4. Éduquer les élèves à percevoir un individu handicapé comme un citoyen productif pouvant détenir une fonction importante dans la société;
5. Éduquer les élèves à favoriser l'intégration des personnes handicapées à la société au même titre que tous les citoyens;
6. Faire identifier, par les deux groupes ensemble, les moyens pour contrer les obstacles à l'intégration des personnes handicapées dans différents secteurs d'activités et proposer des mesures correctives;
7. Éduquer les élèves ainsi que toutes les intervenantes et tous les intervenants du projet éducatif à combattre toute forme de discrimination face aux personnes présentant des déficiences physiques ou intellectuelles;
8. Fournir tous les outils nécessaires afin que l'école respecte le droit de chaque individu à apprendre et à actualiser son potentiel en bénéficiant des ressources et des milieux d'apprentissage qui sont les plus propices au développement intégral de sa personne;
9. Créer une réelle communauté d'apprentissage où les personnes handicapées peuvent réaliser des apprentissages et apporter une aide opportune à des élèves et où elles peuvent servir de modèles pour encourager tous les élèves à surpasser leurs limites personnelles;
10. Favoriser des échanges continus et continuels entre les deux groupes de cette communauté pour qu'ils ne deviennent qu'un « seul » groupe en encourageant les contacts sociaux, l'altruisme, l'habilitation, le sens des responsabilités, le partenariat et des contacts prolongés;
11. Valoriser le bénévolat inclus dans les activités de « temps social » autant chez les élèves que chez les personnes handicapées en rendant publiques et accessibles les retombées de la participation des volontaires;
12. Fournir, aux élèves ciblés et aux membres de la communauté, des informations et des formations continues pour valoriser la participation sociale;
13. Rendre disponibles des sommes d'argent permettant d'organiser des activités communautaires d'apprentissage pour le mieux-être des personnes ou de la communauté;
14. Faire vivre aux élèves des activités significatives qui leur permettront d'intégrer et de comprendre les vertus de la générosité, de la gratuité et de la responsabilité sociale.

Références bibliographiques

- ALLIANCE QUÉBÉCOISE DES REGROUPEMENTS RÉGIONAUX POUR L'INTÉGRATION DES PERSONNES HANDICAPÉES (2002). *Le tournesol – AQRIPH*. Québec : Alliance québécoise des regroupements régionaux pour l'intégration des personnes handicapées.
- ATTALI, J. (2004). *La voie humaine*. Paris : Fayard.
- BEAUPRÉ, P., BÉDARD, A., COURCHESNE, A., POMERLEAU, A. et S. TÊTREAU. (2004). Rôle des intervenants scolaires dans l'inclusion, dans N. Rousseau et S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 57-76.
- BRINGLE, R.G. (2005). Designing Interventions to Promote Civic Engagement, dans A.M. Omoto (Dir.), *Processes of community change and social action*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p.167-187.
- CARDOL, M., DE JONG, B.A. et C.D. WARD (2002). On autonomy and participation in rehabilitation. *Disability and Rehabilitation : An International Multidisciplinary Journal*, 24 (18), p. 970-974.
- CATZ, A. et M. ITZKOVICH. (2002). On autonomy and participation in rehabilitation. *Disability and Rehabilitation : An International Multidisciplinary Journal*, 24 (18), p. 996-998.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2004). *Vivre. La psychologie du bonheur*. Paris : Robert Laffont.
- CHINMAN, M.J., WANDERSMAN, A. et R.M. GOODMAN (2005). A Benefit-and-Cost Approach to Understanding Social Participation and Volunteerism in Multilevel Organizations, dans A.M. Omoto (Dir.), *Processes of community change and social action*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, p.105-125.
- DESLANDES, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille, dans L. Deblois et D. Lamothe (Dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 223-236.
- DESLANDES, R. (2006a). Designing and implementing school, family and community collaboration programs in Quebec, Canada. *The School Community Journal*, 16 (1), p. 81-105.
- DESLANDES, R. (2006b). La problématique école-famille-communauté dans la formation des maîtres, dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau, *L'innovation et la formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action pour les futurs enseignants*. Volet Intervention des Presses de l'Université du Québec, p. 183-205.

- DUCHESNE, H. (2002). Les connaissances, croyances et attitudes reliées au droit à l'éducation pour les élèves franco-manitobains ayant des besoins spéciaux. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (3), p. 537-563.
- EYSERMANN, B. (2004). *Bénévoles contre salariés : une question de temps*. Communication présentée au 129^e Congrès national des sociétés historiques et scientifiques : Temps social, temps vécu au Moyen-Âge et au temps présent - époque moderne et contemporaine, tenu à Besançon le 22 avril 2004.
- FONDATION DES MALADIES DU CŒUR DU CANADA (2002). *À la conquête des solutions. L'activité physique et la sédentarité*. Document téléchargeable : [<http://ww2.fmcoeur.ca>].
- FLYNN, J.F. (1994). De la normalisation à la valorisation des rôles sociaux : évolution et impact entre 1982 et 1992. *Réseau international CIDIH et facteurs environnementaux*, 6 (3), p. 20-24.
- FOUGEYROLLAS, P. et L. NOREAU (2003). Le Processus de Production du Handicap : le modèle de référence. *La mesure des habitudes de vie*. Lac-Saint-Charles : RIPPH.
- GARCIA, C.H. (2004). Social participation of Mexican poor people : A multidimensional model, dans S.P. Shohov (Dir.), *Advances in psychology research*. Hauppauge : Nova Science Publishers, p. 221-266.
- GOUPIL, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1978). *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*. Québec : éditeur officiel du Québec.
- LANDRY, R. (2002). Pour une pleine réalisation du potentiel humain : la pédagogie actualisante. *Éducation et francophonie*, 30 (2). Document téléchargeable : [<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/01-landry.html>]
- MARZOUK, A., KABANO, J. et P. COTÉ (1999). *Éduquer à la citoyenneté à l'école*. Montréal : Logiques.
- MCDONAGH, P. (2005). Thérapie par les arts : Tout un art. *Affaires universitaires*, novembre 2005.
- MICHAUD, C. (2002). Pour une pédagogie de l'accueil et de l'appartenance : interprétation des savoirs et des pratiques. *Éducation et francophonie*, 32 (2). Document téléchargeable : [<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/03-michaud.html>]
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (1984). *À part... égale. L'intégration sociale des personnes handicapées : un défi pour tous*. Québec : Ministère des Communications, Direction générale des publications gouvernementales.
- PAGÉ, M., OUELLET, F. et L. CORTESAO (2001). *L'éducation à la citoyenneté*. Montréal : CRP.
- PARENT, G. (2004). Rôle des intervenants scolaires dans l'inclusion, dans N. Rousseau et S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 99-121.
- PARENT, G., PLOUFFE, A. et D. DUBÉ (2003). Sport, Académique et Motivation (SAM) : Un projet emballant pour des élèves présentant un trouble de comportement, dans N. Rousseau et L. Langlois (Dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 103-132.
- PILIAVIN, J.A. (2005). Feeling Good by Doing Good : Health Consequences of Social Service, dans A.M. Omoto (Dir.), *Processes of community change and social action*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 29-50.
- SOMMER, D. (2002). *Une carte d'identité du temps social pour les membres de l'EEM*. Suisse/France : Église Évangélique Méthodiste.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Paris : Unesco.
- VIENNEAU, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définitions et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30 (2). Document téléchargeable : [<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/10-vienneau.html>]
- WOLFENBERGER, W. (1972). *Normalization. The Principle of Normalization in Human Services*. Toronto : Leonard Crainford.
- WOLFENBERGER, W. (1983). *Normalization-based guidance, education and supports for families of handicapped people*. Downsview : Institut canadien pour la déficience mentale.
- WOLFENBERGER, W. (1991). *La valorisation des rôles sociaux : Introduction à un concept de référence pour l'organisation des services*. Genève : Éditions des deux continents.
- XYPAS, C. (2003.). *Les citoyennetés scolaires*. Paris : P.U.F.