Document généré le 4 août 2025 09:31

Enfance en difficulté

ENFANCE EN DIFFICULTÉ

Quels rôles joue l'aide-enseignant en contexte inclusif ? Constats et enjeux

What Roles do Teacher Aids Play in an Inclusive Context? Key Points and Issues

Nadia Rousseau, Ph. D. et Marie-Élaine Desmarais

Volume 8, février 2021

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1075507ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1075507ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Université Laurentienne

ISSN

1920-6275 (imprimé)
1929-8544 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Rousseau, N. & Desmarais, M.-É. (2021). Quels rôles joue l'aide-enseignant en contexte inclusif ? Constats et enjeux. *Enfance en difficulté*, *8*, 71–93. https://doi.org/10.7202/1075507ar

Résumé de l'article

Cet article présente des résultats d'une métasynthèse qui avait comme principal objectif de produire de nouvelles connaissances sur l'opérationnalisation et les conditions de mise en oeuvre de pratiques plus inclusives au primaire et au secondaire. Outre les résultats quant aux apports et aux limites des pratiques qui tendent vers l'inclusion, au rôle central que joue la collaboration au sein du projet inclusif et à l'importance du leadership de la direction d'école à cet égard, nombre de textes analysés mettent en évidence le rôle tantôt clairement défini tantôt intuitif de l'aide-enseignant. Cet article vise à expliciter les apports et les limites du rôle de l'aide-enseignant en contexte inclusif, et ce, en ce qui concerne tant son rapport aux élèves qu'il accompagne que son rapport aux enseignants qu'il soutient.

Tous droits réservés © Université Laurentienne, 2021

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

UniversitéLaurentienne
LaurentianUniversity

www.laurentienne.ca

Enfance en difficulté
Vol. 8, février 2021, p. 71–93

Quels rôles joue l'aide-enseignant en contexte inclusif? Constats et enjeux

Nadia Rousseau[1] et Marie-Élaine Desmarais[2]
[1]Université du Québec à Trois-Rivières et [2]Université de Saint-Boniface

Mise en contexte de la métasynthèse

Depuis les années 1950, nombre de déclarations internationales visent les droits de l'enfant dans son milieu de vie, dont le milieu scolaire. Les travaux de Ramel et Vienneau (2016) mettent en évidence trois grandes périodes s'y rapportant. La première période, de 1924 à 1989, est caractérisée par la reconnaissance du droit à l'intégration sociale pleine et entière des personnes handicapées et du droit à une éducation et à des soins spécialisés. Les déclarations de cette période mentionnées par Ramel et Vienneau (2016) comprennent notamment la *Déclaration des droits de l'enfant* (ONU, 1959) et le *Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées* (ONU, 1982). Ainsi, déjà, en 1982, on indiquait dans ce programme : « Dans la mesure du possible, l'enseignement des personnes handicapées devrait se faire dans le cadre du système général d'enseignement » (ONU, 1982, Section Enseignement et formation, paragr. 1, ligne 2).

La deuxième période évoquée par Ramel et Vienneau (2016), soit celle des années 1990, est notamment marquée par la *Déclaration mondiale de l'éducation pour tous* (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1990) et par la *Déclaration de Salamanque* (UNESCO, 1994). Cette période est caractérisée par un discours centré sur l'égalité d'accès et le droit à une éducation offerte dans un cadre intégré, à l'intérieur d'un seul et même système d'éducation public et inclusif. Ces trois extraits de la *Déclaration de Salamanque* (UNESCO, 1994) en témoignent :

> « [C]haque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres ». « [L]es systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité » (p. viii).
>
> « [L]es personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un régime pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins » (p. viii).
>
> « [L]es écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes » (p. ix).

Enfin, la troisième période évoquée par Ramel et Vienneau (2016) est celle des années 2000, période caractérisée cette fois par les *Principes directeurs pour l'inclusion* (UNESCO, 2005, 2009) et la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* (ONU, 2006). Ces principes « visent à inscrire l'éducation inclusive dans une perspective d'éducation pour tous sans la limiter à une catégorie d'enfants » (p. 21). Il importe de préciser ici que malgré ces injonctions internationales, les politiques provinciales en matière d'inclusion scolaire évoluent à des rythmes variés. Ainsi, Rousseau, Borri-Anadon et St-Vincent (2014), dans leur synthèse des politiques éducatives favorisant le déploiement de pratiques plus inclusives dans les différentes provinces canadiennes, concluent que contrairement à d'autres provinces, au Québec, les politiques sont plutôt associées à l'intégration scolaire et préconisent une logique de placement et de classement largement inspirée du système en cascade[1] hérité des années 1970. Cela dit, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), organisme-conseil du ministre de l'Éducation, semble adopter une position de plus en plus claire relativement à la nécessité de créer, en contexte québécois, une école pour tous, ou du moins une école plus équitable. Dans son rapport *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, le CSE (2010) a ouvert la porte à une éducation inclusive, notamment par l'utilisation même

[1] Le système en cascade désigne un système intégré de mesures éducatives, soit une cascade de services en huit niveaux, allant de la classe ordinaire (niveau 1) à l'enseignement à l'intérieur d'un centre d'accueil ou d'un milieu hospitalier (niveau 8). Ce système invite à recourir aux mesures spéciales uniquement lorsque la classe ordinaire ne permet plus de répondre aux besoins des élèves (Goupil, 2014).

du concept d'inclusion, une première dans l'histoire des documents-cadres québécois. De plus, en 2017, le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec a dévoilé une nouvelle politique en matière de réussite éducative : la *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Les trois axes qui la composent sont :

1) l'atteinte du plein potentiel de toutes et de tous;
2) un milieu inclusif propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite; et
3) des acteurs et des partenaires mobilisés pour la réussite.

Ces axes confirment l'intention du gouvernement du Québec de se positionner dans une logique d'éducation plus inclusive. Bien que facilitantes, les orientations ministérielles relatives à l'éducation inclusive ne permettent pas à elles seules de transformer les écoles en milieux de vie plus inclusifs. Ce constat explique, en partie du moins, les nombreux écrits dans ce champ, et notamment la préoccupation constante des acteurs de terrain et des chercheurs relativement « à ses aspects opérationnels et à ses conditions de mise en œuvre » (Rousseau, Bergeron et coll., 2013, p. 72).

Aspects opérationnels et conditions de mise en œuvre de l'éducation inclusive

S'appuyant sur des principes d'égalité des droits éducatifs et d'accès universel à l'institution scolaire, l'éducation inclusive repose sur la prise en compte de la diversité des besoins des élèves pour maximiser la participation de ces derniers à l'apprentissage de même qu'à la vie sociale et culturelle de l'école et de la communauté (Booth et Ainscow, 2004). Dès lors, la perspective inclusive tend à s'éloigner de la catégorisation des élèves pour adopter une perspective centrée sur une définition sociale du handicap (AuCoin et Vienneau, 2015; Bélanger et Duchesne, 2010). Dans cette perspective, la diversité ne se résume plus à un phénomène individuel (chez l'élève, en raison de ses attributs individuels), mais apparaît comme un phénomène contextualisé (dans l'école et dans sa capacité à répondre aux besoins manifestés par les élèves), voire un phénomène social (dans les rapports sociaux) (AuCoin et coll., 2019). La perspective inclusive tend également à s'éloigner du seul objectif de réussite scolaire pour adopter l'idée de réussite éducative, qui, sans exclure la réussite scolaire, vise plus largement le développement du plein potentiel des élèves (CSE, 2016; Demba, 2016).

Sur le plan opérationnel, l'école est alors placée dans une quête de restructuration de l'aide apportée aux élèves, où une logique de services (en réponse aux besoins manifestés) gagne à remplacer la logique de placement (en réponse à la catégorisation des difficultés manifestées par les élèves) (AuCoin et Vienneau, 2015). Toujours en cohérence avec cette notion de réussite éducative, l'école inclusive gagnerait à valoriser l'entraide et le respect de l'unicité de chaque apprenant (Vienneau, 2016). Les travaux réalisés en contexte inclusif témoignent des défis associés à sa mise en œuvre. Parmi ces défis, retenons notamment les différents modèles de services (Benoît et Angelucci, 2011; Trépanier et Paré, 2010), les attitudes variables à l'égard de la diversité de besoins (Bélanger, 2010; Combs et coll., 2010; Yeo et coll., 2014), les défis pédagogiques et de gestion de classe pour les enseignants (Bergeron, 2014; Ramel, 2010) ainsi que les défis de collaboration entre différents professionnels (Rousseau, Point et coll., 2017). C'est en réponse à ces défis qu'une synthèse de connaissances visant à produire de nouvelles connaissances sur l'opérationnalisation et les conditions de mise en œuvre de pratiques plus inclusives a été réalisée. Les principaux objectifs étaient :

1. Identifier les conditions favorables et défavorables à l'inclusion scolaire des élèves à risque au primaire, eu égard à l'organisation des services à l'élève et aux pratiques pédagogiques.
2. Identifier les conditions favorables et défavorables à l'inclusion scolaire des élèves à risque du secondaire, eu égard à l'organisation des services à l'élève et aux pratiques pédagogiques.
3. Répertorier d'autres conditions favorables et défavorables à l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire qui pourraient émerger de la littérature scientifique étudiée dans les réponses aux deux premiers objectifs.

Il est entendu ici que l'appellation « élèves à risque » renvoie aux élèves « du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007, p. 24). Sont exclus les élèves ayant des troubles graves de comportement, une déficience intellectuelle profonde, moyenne ou sévère, une déficience motrice légère ou grave, une déficience organique, une déficience langagière, une déficience visuelle, une déficience auditive, des troubles envahissants du développement et des troubles relevant

de la psychopathologie (MELS, 2007). Précisons que seuls les résultats touchant le rôle de l'aide-enseignant en matière d'inclusion scolaire sont rapportés ici (résultats qui émanent du 3e objectif de recherche). En effet, outre les résultats quant aux apports et aux limites associés aux pratiques qui tendent vers l'inclusion, au rôle central que joue la collaboration au sein du projet inclusif et à l'importance du leadership de la direction d'école à cet égard[2], nombre de textes analysés mettent en évidence le rôle tantôt clairement défini tantôt intuitif de l'aide-enseignant. Cet article vise donc à expliciter les apports et les limites du rôle de l'aide-enseignant en contexte inclusif, et ce, tant dans son rapport aux élèves qu'il accompagne que dans son rapport aux enseignants qu'il soutient.

Méthode de recherche

Pour atteindre les objectifs de cette synthèse de connaissances, une méthodologie d'analyse secondaire a été utilisée. Ainsi, nous avons eu recours à la métasynthèse (Beaucher et Jutras, 2007; Erwin et coll., 2011; Walsh et Downe, 2005), qui correspond à la « synthèse de résultats de plusieurs recherches qualitatives pour en créer une nouvelle interprétation » (Finfgeld, 2003, cité dans Beaucher et Jutras, 2007, p. 62), voire une nouvelle compréhension d'un phénomène donné (Walsh et Downe, 2005).

Collecte et analyse de données

La métasynthèse repose sur une série d'étapes à prendre en considération dans sa réalisation. Le tableau 1 rend compte de ces étapes (Walsh et Downe, 2005).

Tableau 1 — Synthèse des étapes de collecte et d'analyse de données

Étapes	Métasynthèse
Définition de l'objectif	Formuler les questions de recherche qui découlent des objectifs spécifiques

[2] Ces dimensions ont déjà fait l'objet de publications.

Étapes	Métasynthèse
Établissement des critères d'éligibilité (inclusion et exclusion)	***Critères d'inclusion :*** • Recherches scientifiques qui rendent compte d'études qualitatives (paradigmes naturaliste et postpositiviste / dimension qualitative seulement) • Les études portant sur l'intégration scolaire et/ou sur l'inclusion scolaire • Les études portant sur : 1) l'apprentissage, 2) le développement social, 3) l'organisation des services, 4) les pratiques pédagogiques et 5) les conditions favorables et défavorables à l'intégration et à l'inclusion • Les études portant sur les niveaux scolaires du primaire et/ou du secondaire • Les études portant sur les élèves dits à risque, comme définis par le MELS (2007) (excluant les études portant exclusivement sur les élèves handicapés et ceux ayant des troubles graves du comportement) • Uniquement les études primaires (excluant les synthèses de littérature) • Uniquement les études publiées à partir de 2000 • Uniquement les études publiées en langue française ou anglaise • Recherches scientifiques qui rendent compte d'études qualitatives (paradigmes naturaliste et postpositiviste / dimension qualitative seulement) ***Critères d'exclusion :*** • Études utilisant une méthodologie quantitative uniquement
Localisation et filtrage des écrits	Utilisation de mots-clés désignés (tableau 2) pour la recherche d'informations dans plusieurs bases de données : Cairn, ERIC, Érudit, Francis, Google Scholar, MEDLINE, PsycINFO, REPÈRE, Thèse Canada
	Inclusion des articles scientifiques publiés, des chapitres de livres avec comité de lecture, des thèses et des rapports de recherche (études primaires dans tous les cas)
Évaluation de la qualité des études	Critères de qualité utilisés proposés par Campbell et coll. (2003)
Extraction des données	Entrée des résultats qualitatifs de chacun des documents sélectionnés sous forme d'annotations (opération de codage)
Synthèse : analyse des données et interprétation des résultats	Analyse des annotations visant à créer des regroupements, à dégager des tendances et à identifier les éléments clés (Beaucher et Jutras, 2007; Bland et coll., 1995) Mise en relation des données et mise en évidence de nouvelles connaissances/compréhensions Le logiciel FileMaker Pro a été utilisé

Chacune des étapes a été suivie dans l'ordre mentionné. **Le filtrage des écrits** a été réalisé par la mise en relation des textes recensés (lecture rapide) et des questions de recherche formulées. Les textes susceptibles de répondre aux questions de recherche étaient ensuite entrés dans une base de données où étaient inscrites la référence complète de chacun, de même que les questions de recherche s'y rattachant. **L'évaluation de la qualité des études recensées** a été réalisée à l'aide d'une liste de critères de qualité identifiés pour la métasynthèse (Campbell et coll., 2003). Cette grille d'évaluation a été utilisée pour chacun des textes inscrits après le filtrage des écrits. Ainsi, conformément à Campbell et coll. (2003), les réponses aux critères d'évaluation (méthode : protocole, échantillon, déroulement de l'étude et analyse de données; résultats : crédibilité, contribution à l'avancement des connaissances, respect des objectifs ou buts de la recherche et possibilité de généralisation; discussion : clarté et cohérence de la présentation des constats, réflexivité, neutralité, vérifiabilité et considérations éthiques) ont été consignées dans une base de données bâtie à l'aide du logiciel FileMaker Pro[3]. Les textes ne répondant pas au minimum acceptable étaient rejetés d'emblée. Une attention particulière était également portée au respect des critères d'éligibilité établis. Enfin, dans de très rares cas (1 % de l'ensemble des textes rejetés), un texte pouvait être mis à l'écart à cause de l'impossibilité de se le procurer intégralement et donc, d'appliquer tant les critères d'évaluation que les critères d'éligibilité. **L'extraction des données** a été effectuée par une lecture approfondie du texte et l'identification de contenus pertinents à l'objet de la synthèse. L'ensemble de ces contenus a ensuite été mis en exergue dans la base de données, pour ensuite subir une analyse thématique permettant d'aborder les résultats de la synthèse de façon structurée et ainsi favoriser une réponse originale aux objectifs spécifiques de recherche.

Tableau 2 — Descripteurs utilisés dans le processus de localisation des écrits

Français	Anglais
Inclusion	Inclusion (ERIC)
Pédagogie inclusive	Inclusive education
Éducation inclusive	—

[3] Les fonctionnalités du logiciel permettent à la fois d'organiser les textes et les passages retenus pour analyse en fonction des questions de recherche, des acteurs scolaires ciblés, des conditions favorables ou défavorables, etc., facilitant ainsi le traitement des contenus sous différents angles.

Français	Anglais
Contexte inclusif	Context effect / contextual learning / spaces of inclusion / contextual of inclusion Inclusive environnement (PsycINFO)
Intégration scolaire	Mainstreaming / ancillary school services / auxiliary school services / integrated services
Élèves à risque	High risk students / at risk students / learning problems / at risk population + *groupe d'âge* + inclusion
Difficultés de comportement	Behavior problems
Trouble de comportement	Behavior disorders / behavioral disorders / emotional disturbances
Difficulté d'apprentissage scolaire	Learning difficulty / learning problems
Dyslexie	Dyslexia
Dysorthographie	Dysorthographia
Dyscalculie	Acalcula / number blindness
Trouble d'apprentissage	Learning disability / learning disorder
Déficience intellectuelle légère	Mentally handicap children / mild mental retardation / intellectual development disorder / mental defect / mild mental retardation
Incapacité intellectuelle	Cognitive impairment / mental disorder / slow learners / trainable mentally retarded / intellectual development disorder / retardation / developmental disabilities
Déficit de l'attention avec hyperactivité	Attention deficit / disorder with hyperactivity / ADHD attention deficit hyperactivity disorder
Déficit de l'attention sans hyperactivité	ADD attention deficit disorder / attention deficit disorders / inattention / span of attention / attention span
Élèves ayant des besoins particuliers	Students special needs / pupil special needs / special education needs / special education / special needs student / special school pupil
Élèves en situation de handicap	Handicap students / disabilities + student needs
Élèves ordinaires	Students + *clientèle scolaire (niveau)* Ordinary student
Élèves réguliers	Regular student / regular and special education relationship
Ajouts de descripteurs en cours de processus	
Apprentissage	Learning
Développement social	Social development
Socialisation	Socialisation
Pédagogie	Pedagogy
Organisation scolaire	School organisation
Services complémentaires	Complimentary services
Organisation des services	Organisation of services
Services à l'élève	Student services

Résultats

Un total de 270 écrits a été répertorié à la suite de l'étape de filtrage. Toutefois, seuls 51 écrits (18,8 %) répondaient aux critères d'éligibilité et de qualité utilisés dans le cadre de cette synthèse, soit 42 articles, 7 thèses et 2 chapitres de livre. De ce nombre, dix textes abordaient explicitement le rôle de l'aide-enseignant dans la mise en œuvre de pratiques plus inclusives. L'étape de filtrage et d'évaluation des écrits recensés a aussi mis en évidence le nombre restreint de textes dédiés aux élèves à risque. Bon nombre de textes adoptent plutôt une perspective globale dans leur traitement de l'intégration ou de l'inclusion scolaire en renvoyant à la diversité dans la classe ou aux élèves ayant des besoins particuliers.

L'aide-enseignant : partie prenante de la collaboration au sein de l'école inclusive

L'analyse des textes recensés dans la métasynthèse met en évidence que, parmi les nombreux acteurs scolaires gravitant autour des enseignants, l'aide-enseignant est identifié comme déterminant dans la mise en place d'un système dit plus inclusif (Burton et Goodman, 2011; Groom et Rose, 2005). En effet, le travail de collaboration avec l'aide-enseignant apparaît comme une condition favorable à l'inclusion scolaire, bien que de nombreux obstacles semblent limiter l'exploitation optimale de cette ressource. Les différents travaux mis en lumière dans la métasynthèse permettent de dresser un portrait détaillé des apports, des limites et des enjeux reliés à l'aide-enseignant eu égard à son rapport à l'élève, à l'enseignant et à l'école. Bien que différents termes soient employés pour faire référence à la posture de l'aide-enseignant, tels qu'auxiliaire de vie scolaire (Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010) et *teacher aid* (Bourke et Carrington, 2007), l'expression « aide-enseignant » est privilégiée afin d'assurer l'uniformité du texte. Avant de s'intéresser aux apports, aux limites et aux enjeux associés à l'aide-enseignant, il importe de mieux définir le rôle de cet acteur scolaire. En nous appuyant sur Bourdon et Toullec-Théry (2016), retenons que l'aide-enseignant joue d'abord un rôle d'accompagnement scolaire. Cela renvoie aux tâches au cours desquelles il assiste les élèves dans les activités pédagogiques. Il joue également un rôle d'accompagnement aux gestes de la vie quotidienne, notamment lors des périodes de repas ou de récréation.

Les apports recensés en lien avec l'aide-enseignant

Au moment d'embaucher un aide-enseignant, l'attention de la direction est portée vers les qualités et les qualifications scolaires et

professionnelles du candidat. Des caractéristiques spécifiques, comme la patience, des habiletés de résolution de problèmes, l'écoute, la justesse des actions, la capacité à travailler en équipe, l'intérêt à apprendre et à se dépasser professionnellement et le sens de la justice sont recherchées (Groom et Rose, 2005). Ces qualités rassemblées forment un tout sous-jacent aux retombées positives de la présence de l'aide-enseignant auprès de l'élève, de l'enseignant et de l'équipe-école.

Les apports recensés eu égard aux élèves ordinaires et à ceux ayant des besoins particuliers

À priori, la présence et l'utilisation appropriée des aides-enseignants dans les écoles qui tendent vers l'inclusion scolaire permettent de mettre en place des stratégies pédagogiques novatrices et profitables pour l'ensemble des élèves (Groom et Rose, 2005). La qualité de l'aide apportée aux élèves est alors optimisée puisque l'aide-enseignant dispose de temps pour créer des liens significatifs avec eux (Groom et Rose, 2005). Dans une perspective globale, le coenseignement, couramment appelé *team teaching*, privilégie un mode de fonctionnement où tous les élèves sont invités à prendre part à l'activité d'apprentissage en cours (O'Rourke et Houghton, 2009). Cela rompt le sentiment d'isolement que peuvent vivre certains apprenants par rapport à leurs pairs pour ainsi développer un sentiment d'appartenance plus important à leur école (Groom et Rose, 2005). L'optimisation de la participation des élèves passe par une prise en compte de chacun lors de l'enseignement, et par un nombre d'heures passées en classe plus élevé pour les jeunes ayant des besoins particuliers. Cela signifie que le soutien, qui est habituellement offert à l'élève ayant des besoins spécifiques à l'extérieur de la classe, est maintenant prodigué à même la classe et qu'il s'avère disponible pour les autres apprenants (Groom et Rose, 2005) de manière individualisée ou en petits groupes au moment opportun (Rousseau, Point et coll., 2017). L'aide-enseignant agit donc comme agent de soutien individuel, notamment au moment de la planification des activités en sous-groupe (Groom et Rose, 2005). Par exemple, l'aide-enseignant peut accompagner les élèves nécessitant plus de soutien de telle manière que les objectifs d'apprentissage établis pour l'ensemble de la classe soient atteints par ces derniers, mais à une cadence différente de celle déployée par l'enseignant (O'Rourke et Houghton, 2009). Il peut également accompagner les élèves dans la résolution de leurs conflits et le développement de relations amicales (Logan, 2006). En outre, en contexte de coenseignement, les élèves se sentent plus à l'aise de poser des

questions et de prendre le temps de bien comprendre les réponses qu'on leur donne puisqu'ils ont moins l'impression d'accaparer l'enseignant et d'attirer l'attention des pairs sur eux (O'Rourke et Houghton, 2009). L'aide-enseignant apparaît également comme un agent de liaison entre l'école et la famille à travers des activités comme le mentorat, le soutien en dehors des heures de classe et la communication avec les parents (Groom et Rose, 2005).

De surcroît, Groom et Rose (2005) constatent que ce mode d'enseignement favorise la progression ainsi que la réussite scolaire et éducative de l'ensemble des élèves de la classe. Par réussite éducative, les auteurs entendent notamment le développement de l'estime de soi et des habiletés sociales des jeunes. Ils précisent que la relation positive qui s'exerce entre l'élève et l'aide-enseignant est souvent tributaire de ces apprentissages. En valorisant les bons coups des élèves, en s'investissant auprès d'eux en dehors des heures de classe, comme à la récréation, en prêtant une attention particulière au vécu des jeunes et en recourant à des interventions cohérentes et justifiées, il devient possible pour l'aide-enseignant de développer ce lien avec eux et d'occuper une posture sécurisante et de confiance. À ce sujet, il arrive parfois que le développement d'une relation positive entre un élève « difficile » et l'aide-enseignant s'avère la solution à préconiser pour un enseignant qui ne parvient pas à développer cette relation lui-même avec l'élève (Roaf, 2003). L'aide-enseignant occupe donc un rôle clé dans l'inclusion scolaire en veillant, entre autres, à la sécurité des élèves, en les encourageant et en clarifiant les diverses consignes, ou même en reformulant le contenu à apprendre (Chan et Yuen, 2015).

Les apports recensés eu égard aux enseignants

Outre le rôle clé de l'aide-enseignant auprès de l'élève, Groom et Rose (2005) ainsi que Burton et Goodman (2011) affirment que le soutien qu'il offre à l'enseignant est tout aussi déterminant dans la mise en œuvre d'une pratique plus inclusive. O'Rourke et Houghton (2009) mettent en évidence les thèmes de la collaboration et du soutien mutuel lorsqu'il est question de coenseignement. Concrètement, l'aide-enseignant accompagne ou remplace l'enseignant dans l'encadrement des élèves lors de certaines activités d'apprentissage (Groom et Rose, 2005; Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010), dans la supervision et dans la correction de certaines évaluations (Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010), dans la gestion des conflits entre les pairs et dans la mise en application des consignes par les élèves (Groom et Rose, 2005).

Pour promouvoir et améliorer le travail d'équipe efficace entre l'enseignant et l'aide-enseignant, Cremin et coll. (2003) proposent trois modèles de gestion de l'environnement de classe. D'abord, la gestion de classe (*room management*), qui vise à décrire différents rôles que peuvent prendre tant l'enseignant que l'aide-enseignant au sein de la classe. Essentiellement, trois rôles sont considérés : 1) l'aide individuelle, responsable d'aider les élèves qui ont besoin d'un soutien individualisé, 2) le responsable de l'activité de groupe, de l'animation de l'activité en cours et du soutien au groupe-classe, ainsi que 3) le pion[4] (*mover*), responsable de répondre aux besoins de l'aide individuelle et du responsable de l'activité de groupe. Ensuite, Cremin et coll. (2003) proposent la délimitation de zones (*zoning*), qui permet d'organiser l'espace de travail de l'enseignant et de l'aide-enseignant de sorte que chacun soit responsable d'une zone au sein de la classe. Il est alors important de prévoir comment et où les élèves seront mis en action au sein de la classe afin que l'enseignant et l'aide-enseignant puissent aider tout le monde efficacement. Enfin, ces mêmes auteurs proposent l'équipe réflexive (*reflective teamwork*), soit un modèle qui permet tant à l'aide-enseignant qu'à l'enseignant de se donner de la rétroaction sur leurs pratiques afin d'améliorer leurs interventions en classe. Les auteurs suggèrent que ces trois modèles soient utilisés chaque semaine afin de perfectionner le travail de collaboration entre les différents membres d'une équipe.

En plus de la collaboration et du soutien entre l'aide-enseignant et l'enseignant, la métasynthèse met en évidence que ce travail d'équipe permet aux deux acteurs d'explorer des approches pédagogiques distinctes qui répondent aux besoins des apprenants, et ce, tout en poursuivant le même objectif.

Les apports recensés eu égard à l'organisation scolaire

Parmi les responsabilités que l'aide-enseignant doit assumer, quelques-unes touchent l'école d'un point de vue organisationnel (Groom et Rose, 2005). Dans une école inclusive, il est attendu, selon ces auteurs, que l'aide-enseignant participe au développement et au maintien d'un climat et d'un environnement scolaires sécurisants et agréables. En outre, dans certaines écoles, c'est lui qui assure la communication avec les parents. Les échanges peuvent concerner la planification de rencontres ou les récents progrès de leurs enfants (Groom et Rose, 2005). Les parents ont d'ailleurs tendance à voir comme favorable la présence de l'aide-

[4] Notre traduction.

enseignant en classe puisqu'ils sont d'avis qu'il contribue positivement aux apprentissages, aux comportements et aux interactions sociales de leurs enfants (Logan, 2006). Pour certains parents, le cheminement de leur enfant en classe ordinaire dépend du soutien de l'aide-enseignant (Logan, 2006).

Les limites recensées en lien avec l'aide-enseignant

Seule une utilisation efficiente de l'aide-enseignant s'inscrit comme condition favorable à l'inclusion scolaire. Cela dit, outre les restrictions temporelles qui agissent comme un frein aux actions des acteurs scolaires (O'Rourke et Houghton, 2009), plusieurs auteurs ciblent d'autres contraintes qui entravent l'exercice optimal de l'aide-enseignant. Entre autres, Toullec-Théry et Nédélec-Trohel (2010) soulèvent des obstacles subsistant dans la collaboration entre ce professionnel et l'enseignant de même que le pouvoir limité de l'aide-enseignant eu égard à l'élève. Idol (2006), pour sa part, aborde les caractéristiques d'une utilisation infructueuse de cette ressource.

Avant de mettre en œuvre la méthode de coenseignement, il importe que les enseignants s'interrogent au sujet de la représentation qu'ils ont du rôle de l'aide-enseignant. Ceux qui prétendent confier leurs responsabilités à l'aide-enseignant plutôt que d'accueillir l'occasion qui s'offre à eux d'enrichir leurs réflexions et de bonifier leurs pratiques sont fautifs (Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010). Rappelons que le coenseignement s'inscrit dans une démarche rigoureuse de collaboration et d'entraide (O'Rourke et Houghton, 2009).

En ce qui a trait au champ d'action des aides-enseignants, celui-ci peut s'avérer restreint par l'enseignant lui-même (Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010). En d'autres mots, c'est l'enseignant qui détermine la nature des tâches de l'aide-enseignant. Dès lors, l'aide-enseignant ne dispose pas de la même latitude (choix d'actions et de tâches) et de la même autonomie que l'enseignant qu'il accompagne.

Par ailleurs, Idol (2006) soulève toute l'importance pour l'aide-enseignant de prêter son assistance à l'ensemble du groupe de manière à favoriser l'esprit de communauté que véhicule l'inclusion scolaire. Lorsqu'au contraire, l'aide-enseignant se consacre à l'accompagnement d'un seul élève ayant des besoins particuliers, il l'isole de ses pairs et contribue ainsi au phénomène d'exclusion sociale de ce dernier (Burton et Goodman, 2011; Groom et Rose, 2005; Logan, 2006; Rogers, 2007; Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010). De plus, cette façon de faire

accroît la dépendance de l'élève ayant des besoins particuliers à l'aide reçue par l'aide-enseignant (Idol, 2006). Une vigilance de la part de l'aide-enseignant est donc nécessaire afin d'assurer le développement de l'autonomie et du plein potentiel des élèves ayant des besoins particuliers et de préserver la qualité de la relation (communication) entre le jeune et l'enseignant (Burton et Goodman, 2011).

Les enjeux liés au rôle de l'aide-enseignant

Devant l'éventail des fonctions qu'occupe l'aide-enseignant, force est de constater les nombreux enjeux auquel il peut être confronté. Qu'il soit question de la gestion du temps (Groom et Rose, 2005), de la définition de sa tâche (Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010), de sa formation (Groom et Rose, 2005; Idol, 2006) ou de sa place au sein de l'équipe-école (Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010), tous ces éléments éveillent des réflexions et des questionnements chez différents acteurs scolaires.

De toute évidence, la mise en œuvre du coenseignement nécessite du temps de concertation afin d'organiser l'enseignement, d'orchestrer les interventions et de porter un regard critique sur les pratiques actuelles (Groom et Rose, 2005). Ainsi, tout doit nécessairement être pensé en fonction des besoins des élèves afin d'y répondre de la manière la plus efficace qui soit. De plus, ces occasions d'échanges offrent la possibilité à l'enseignant de partager ses attentes à son assistant quant à ses responsabilités (Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010) et d'éviter toute forme de confusion de part et d'autre. Pour donner lieu à ces moments de discussion, il est dans l'intérêt de l'organisation scolaire d'offrir à l'enseignant et à l'assistant une flexibilité d'horaire (Rousseau et Point, 2015), car une allocation de temps trop mince nuit à la démarche de collaboration et de développement professionnel (Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010).

D'un autre côté, étant donné le rapport de dépendance établi à tort entre l'aide-enseignant et l'enseignant, l'aide-enseignant doit constamment s'adapter aux pratiques de l'autre. Le cadre de son rôle est dynamique et il est amené à changer selon l'enseignant auprès duquel il travaille (Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010). Groom et Rose (2005) affirment que cette réalité constitue un réel défi pour les aides-enseignants. Selon eux, c'est d'ailleurs ce qui explique, en partie, pourquoi plusieurs personnes sont réfractaires à s'engager dans cette profession. Malgré la réticence de certains enseignants, Groom et Rose (2005) réitèrent l'importance d'inclure l'aide-enseignant dans un

maximum de sphères scolaires afin d'exploiter toute la richesse de son rôle (p. ex. enseignement individualisé; animation de groupe de lecture, de développement des habiletés sociales, de gestion des émotions, etc.; collaboration avec les enseignants spécialistes et les parents, etc.). Ainsi, force est de constater la complexité qui réside dans le développement d'une synergie entre les deux membres de l'équipe de coenseignement.

À ces enjeux s'ajoute celui de la formation que détiennent non seulement les aides-enseignants, mais aussi les enseignants. Toullec-Théry et Nédélec-Trohel (2010) croient pertinent d'offrir aux aides-enseignants une formation traitant des défis du milieu, des objectifs institutionnels ainsi que du contexte et de l'organisation scolaires auprès de laquelle ils s'apprêtent à œuvrer. Cela s'inscrit dans une démarche de développement professionnel et d'optimisation du service offert (Groom et Rose, 2005; Idol, 2006). En ce sens, une formation s'adressant à l'équipe de coenseignement s'avère également nécessaire, aux yeux de Toullec-Théry et Nédélec-Trohel (2010), afin que les deux acteurs puissent tirer profit de leur contexte de pratique. Comme mentionné précédemment, il importe qu'ils acquièrent une méthode de travail axée sur la collaboration (O'Rourke et Houghton, 2009) et l'ouverture ainsi qu'une représentation transversale de leur rôle respectif, c'est-à-dire une relation au sein de laquelle il y a absence de hiérarchie (Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010).

Discussion

Bien que la présence de l'aide-enseignant en salle de classe soit reconnue comme une condition favorisant l'inclusion scolaire (Chan et Yuen, 2015; Gibson et coll., 2015), elle n'en est pas une garantie absolue. Effectivement, pour être un facilitateur à l'inclusion scolaire, l'aide-enseignant doit posséder une série de qualités contribuant tantôt à l'exercice de ses fonctions avec les élèves, tantôt à l'exercice de ses fonctions en relation avec les attentes de l'enseignant. En effet, l'importance de la création d'un lien entre l'aide-enseignant et les élèves de la classe, dont ceux ayant des besoins particuliers, est clairement évoquée par les auteurs consultés. Ce constat n'est pas étranger à l'importance de la relation maître-élève, souvent considérée comme liée aux dispositions des élèves à apprendre, condition encore plus importante chez les élèves manifestant des difficultés scolaires (Espinosa, 2016). Qui plus est, le travail en étroite collaboration avec l'enseignant et les autres professionnels de l'école semble bénéficier

d'une relation de collaboration non hiérarchique où l'un et l'autre (aide-enseignant et enseignant) profitent de l'expérience et du regard de l'autre sur ce qui se vit en classe (coréflexion). Ce constat rappelle une synthèse de repères d'action et de réflexion visant à soutenir l'inclusion scolaire par Bergeron (2015). En effet, parmi ces repères, l'exercice de la réflexion professionnelle et de l'intelligence collective occupe une place de choix. En outre, la place centrale que doit occuper la collaboration au sein de l'école inclusive est maintenant un fait établi (voir par exemple : Allenbach et coll., 2016; Rousseau, Point et coll., 2017). C'est notamment à travers l'exercice collaboratif et réflexif que semble se dessiner le partage des responsabilités au sein de la salle de classe entre l'enseignant et l'aide-enseignant. L'intérêt manifesté à tous les élèves de la classe, et non seulement aux élèves ayant des besoins particuliers, est aussi à prioriser, et ce, en préservant (ou en assurant) le développement de l'autonomie des élèves et en promouvant les interactions sociales entre pairs avec et sans besoins particuliers. À ce titre, le développement de relations d'amitié au sein de la classe est également reconnu comme étant une condition favorable au développement de pratiques plus inclusives (voir par exemple : Morrison et Burgman, 2009; Nowicki et Brown, 2013). Outre les enjeux attitudinaux et de collaboration, réitérons que la fonction même d'aide-enseignant reste territoriale, voire politique, puisque certains pays, et même certaines provinces, y ont recours alors que d'autres non (le cas du Canada). Ainsi, malgré que la documentation scientifique tende à démontrer que l'aide-enseignant peut contribuer positivement à l'inclusion scolaire en collaborant avec l'enseignant et en soutenant tantôt les élèves, tantôt leurs parents (lorsqu'il exerce un rôle de liaison école-famille), la pleine reconnaissance de son rôle et l'offre de formation s'y rapportant restent à définir plus précisément. Il appert en effet que cette formation est souvent absente ou peu adéquate (Carter et coll., 2009; Stephenson et Carter, 2014).

Conclusion

Cet article avait pour objectif d'expliciter la nature de la contribution de l'aide-enseignant en contexte inclusif en explorant son rôle auprès des élèves, dans un contexte où son travail est déterminé par ou avec l'enseignant responsable de la classe. L'exercice aura permis, d'une part, de mettre en évidence la contribution possible de l'aide-enseignant dans la mesure où ses actions reposent sur un réel lien de collaboration avec l'enseignant et que ses gestes ne se dirigent pas uniquement

vers les élèves ayant des besoins particuliers. D'autre part, l'exercice aura également permis de mettre en lumière une série d'enjeux concernant l'exercice même de cet acteur scolaire, notamment la pleine reconnaissance de son statut de même que la nature aléatoire et inégale de la formation soutenant sa pratique. À la lumière de ces constats, la recherche dédiée spécifiquement au développement d'un dispositif de formation optimal pour cet acteur de l'éducation apparaît être une piste intéressante dans la mesure où ceux et celles qui exercent ce rôle (et les enseignants qui les accompagnent) puissent y contribuer, notamment par leur participation à une étude de besoins préalable au développement du dispositif.

Références

Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F. et Tremblay, P. (2016). Les relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *Inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 71-86). De Boeck.

AuCoin, A., Borri-Anadon, C., Huot, A., Ouellet, S., Richard, J., Rivest, A.-C. et Saumure, V. (2019). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité. Un cadre pour le RÉVERBÈRE*. https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2020/04/Bien-etre-et-reussite-en-contexte-de-d-iversite%CC%81-cadre-pour-le-RE%CC%81VERBE%CC%80RE.pdf

AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation. Proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3e éd. revue et augmentée, p. 65-88). Presses de l'Université du Québec.

Beaucher, V. et Jutras, F. (2007). Étude comparative de la métasynthèse et de la méta-analyse qualitative. *Recherches qualitatives*, *27*(2), 58-77.

Bélanger, L. (2010). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *Vers une pédagogie inclusive. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2e éd., p. 109-132). Presses de l'Université du Québec.

Bélanger, N. et Duchesne, H. (2010). Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école. Dans N. Bélanger et H. Duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 1-16). Presses de l'Université du Québec.

Benoît, V. et Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, *39*(2), 105-121.

Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives* : *le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* (thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières). Cognitio. http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7517/1/030826601.pdf

Bergeron, G. (2015). Le développement des pratiques inclusives au secondaire. Repères d'action et de réflexion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3e éd., p. 399-420). Presses de l'Université du Québec.

Bland, C. J., Meurer, L. N. et Maldonado, G. (1995). A systematic approach to conducting a non-statistical meta-analysis of research literature. *Academic Medicine*, *70*, 642-653.

Booth, T. et Ainscow, M. (2004). *Index for inclusion: Developing learning, participation and play in early years and childcare*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

Bourdon, P. et Toullec-Théry, M. (2016). Analyse des effets du dispositif de scolarisation inclusive au lycée polyvalent Les bourdonnières à Nantes. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *2*(74), 181-200.

Bourke, P. et Carrington, S. (2007). Inclusive education reform: Implications for teacher aides. *Australasian Journal of Special Education*, *31*(1), 15-24. https://doi.org/10.1017/S1030011200025562

Burton, D. et Goodman, R. (2011). Perspectives of SENCos and support staff in England on their roles, relationships and capacity to support inclusive practice for students with behavioural emotional and social difficulties. *Pastoral Care in Education*, *29*(2), 133-149. https://doi.org/10.1080/02643944.2011.573492

Campbell, R., Pound, P., Pope, C., Britten, N., Pill, R., Morgan, M. et Donovan, J. (2003). Evaluating meta-ethnography: A synthesis of qualitative research on lay experiences of diabetes and diabetes care. *Social Science & Medicine*, *56*, 671-684.

Carter, E., O'Rourke, L., Sisco, L. G. et Pelsue, D. (2009). Knowledge, responsibilities, and training needs of paraprofessionals in elementary and secondary schools. *Remedial and Special Education*, *30*(6), 344-359.

Chan, T. et Yuen, M. (2015). Inclusive education in an international school: A case study from Hong Kong. *International Journal of Special Education*, *30*(3), 86-97.

Combs, S., Elliott, S. et Whipple, K. (2010). Elementary physical education teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs: A qualitative investigation. *International journal of special education*, *25*(1), 114-125. https://pdfs.semanticscholar.org/8994/da1a5fc5a8c27fe608c086de17f2a61fb578.pdf

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. *Rapport sur l'état des*

besoins de l'éducation (2008-2010). Gouvernement du Québec. https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2010-11-conjuguer-equite-et-performance-en-education-un-defi-de-societe-rapport-2008-2010-etat-et-besoins.pdf

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2016). *Mémoire du conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques pour une politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec. http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0498.pdf

Cremin, H., Thomas, G. et Vincett, K. (2003). Learning zones: An evaluation of three models for improving learning through teacher/teaching assistant teamwork. *Support learning*, *18*(4), 154-161. https://doi.org/10.1046/j.0268-2141.2003.00301.x

Demba, J. J. (2016). *La notion de réussite scolaire*. CRIRES. https://periscope-r.quebec/sites/default/files/medias/la_notion_de_reussite_scolaire.pdf

Erwin, E. J., Brotherson, J. et Summers, J. A. (2011). Understanding qualitative metasynthesis: Issues and opportunities in early childhood intervention research. *Journal of Early Intervention*, *33*(3), 186-200.

Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en Éducation*, *177*(12), 143-154.

Gibson, D., Paatsch, L., Toe, D. et Wells, M. (2015). Teachers' aides working in secondary school settings: Preparedness and professional learning. *Journal of Education and Learning*, *4*(3), 71-87.

Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (4e éd.). Gaëtan Morin.

Groom, B. et Rose, R. (2005). Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: The role of teaching assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *5*(1), 20-30. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2005.00035.x

Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special education*, *27*(2), 77-94. https://doi.org/10.1177%2F07419325060270020601

Logan, A. (2006). The role of the special needs assistant supporting pupils with special educational needs in Irish mainstream primary schools. *Support for Learning*, *21*(2), 92-99. https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2006.00410.x

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *La Politique sur la réussite éducative* : *le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. https://securise.education.gouv.qc.ca/politique-de-la-reussite-educative/

Morrison, R. et Burgman, I. (2009). Friendship experiences among children with disabilities who attend mainstream Australian schools. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, *76*(3), 145-152. https://doi.org/10.1177/000841740907600303

Nowicki, E. A. et Brown, J. D. (2013). "A kid way": Strategies for including classmates with learning or intellectual disabilities. *Intellectual and developmental disabilities*, *51*(4), 253-262.

Organisation des Nations unies (ONU). (1959). *Déclaration des droits de l'enfant*.

Organisation des Nations unies (ONU). (1982). *Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées*.

Organisation des Nations unies (ONU). (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (1990). *Déclaration mondiale de l'éducation pour tous.*

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*. http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf

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 »*.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*.

O'Rourke, J. et Houghton, S. (2009). The perceptions of secondary teachers and students about the implementation of an inclusive classroom model for students with mild disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, *34*(1), 23-24. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2009v34n1.3

Ramel, S. (2010). Quel impact de l'intégration et l'inclusion scolaires sur les enseignantes et enseignants? Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2e éd., p. 383-398). Presses de l'Université du Québec.

Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 23-57). De Boeck Supérieur.

Roaf, C. (2003). Learning support assistants talk about inclusion. Dans M. Nind, J. Rix, K. Sheehy et K. Simmons (dir.), *Inclusive education: Diverse perspectives* (p. 221-240). David Fulton Publishers.

Rogers, C. (2007). Experiencing an "inclusive" education: Parents and their children with special educational needs. *British Journal of Sociology of Education*, *28*(1), 55-68. https://doi.org/10.1080/01425690600996659

Rousseau, N., Bergeron, G. et Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *35*(1), 71-88. http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-102880

Rousseau, N., Borri-Anadon, C. et St-Vincent, L.-A. (2014). L'éducation inclusive au Canada. Préoccupations communes et particularités provinciales. Dans L. Carlson-Berg (dir.), *La francophonie canadienne dans toutes ses couleurs et le défi de l'inclusion scolaire* (p. 35-62). Presses de l'Université Laval.

Rousseau, N. et Point, M. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaires des élèves à risque du primaire et du secondaire : métasynthèse*. Fonds de recherche Société et culture. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_rapport_integration-inclusion.pdf/65f4f932-3595-448a-a8d8-db22b1df32b9

Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Desmarais, M.-É. et Desmarais, K. (2017). Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques : une métasynthèse. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *39*(1), 100-200.

Stephenson, J. et Carter, M. (2014). The work of teacher aides in Australia: An analysis of job advertisements. *International Journal of Special Education*, *29*(3), 145-153.

Toullec-Théry, M. et Nédélec-Trohel, I. (2010). École et inclusion : prendre en compte les besoins spécifiques, une question d'organisation? *Recherche et formation*, *64*, 123-138. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.222

Trépanier, N. S. et Paré, M. (dir.) (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Presses de l'Université du Québec.

Vienneau, R. (2016). Les fondements de l'inclusion scolaire. Introduction. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 21-24). De Boeck Supérieur.

Walsh, D. et Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, *50*(2), 204-211.

Yeo, L. S., Chong, W. H., Neihart, M. F. et Huan, V. S. (2014). Teachers' experience with inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, *34*(1), 1-15.

Correspondance

Nadia Rousseau, Ph. D.
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges
Trois-Rivières (Québec) G8Z 4M3
Courriel : nadia.rousseau@uqtr.ca

Résumé

Cet article présente des résultats d'une métasynthèse qui avait comme principal objectif de produire de nouvelles connaissances sur l'opérationnalisation et les conditions de mise en œuvre de pratiques plus inclusives au primaire et au secondaire. Outre les résultats quant aux apports et aux limites des pratiques qui tendent vers l'inclusion, au rôle central que joue la collaboration au sein du projet inclusif et à l'importance du leadership de la direction d'école à cet égard, nombre de textes analysés mettent en évidence le rôle tantôt clairement défini tantôt intuitif de l'aide-enseignant. Cet article vise à expliciter les apports et les limites du rôle de l'aide-enseignant en contexte inclusif, et ce, en ce qui concerne tant son rapport aux élèves qu'il accompagne que son rapport aux enseignants qu'il soutient.

Mots-clés : aide-enseignant, inclusion scolaire, métasynthèse, pratiques inclusives.

* * *

Abstract

What Roles do Teacher Aids Play in an Inclusive Context? Key Points and Issues

This paper stems from the results of a meta-synthesis which had as main objective to produce new knowledge on the operationalization and implementation conditions of more inclusive practices in schools. In addition to the results relating to the contributions and limits associated with inclusive practices, the central role of collaboration within inclusion and the importance of the leadership of the school

principal in this regard, a number of texts analyzed highlighted the role sometimes clearly defined, sometimes intuitive, of the teacher aid. This paper aims to explain the contributions and limits of the teacher aid in an inclusive context, both in his relationship with the students he works with and the teachers he supports.

Keywords: teacher aid, inclusive education, meta-synthesis, inclusive practices.