

ÉVALUATION COMPARÉE DE LA QUALITÉ DE DEUX DISPOSITIFS SCOLAIRES DESTINÉS À DES ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

Philippe Tremblay

Université Libre de Bruxelles
Faculté des sciences psychologiques et de l'Éducation
50 av. F.D. Roosevelt CP 186
1050 Bruxelles
philippe.tremblay@ulb.ac.be

Université Laval
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Faculté des sciences de l'éducation
Bureau 1034
2320, rue des Bibliothèques
Québec QC G1V 0A6
philippe.tremblay@fse.ulaval.ca

Mots-clés : *Qualité, inclusion, troubles d'apprentissage*

Résumé. *Cette communication traite de l'évaluation comparée de la qualité de deux dispositifs scolaires d'intervention (inclusion et enseignement spécialisé) auprès d'élèves ayant des difficultés/troubles d'apprentissage. Pour ce faire, nous avons élaboré et utilisé un modèle multidimensionnel d'évaluation de la qualité composé de dix dimensions (pertinence, congruité, adéquation, synergie, efficacité, efficience, impact, fiabilité, flexibilité et bien-fondé), nous inspirant du modèle développé par Bouchard et Plante (2002). Il nous a permis d'élaborer et d'évaluer 31 indicateurs et 10 sous-indicateurs. Nos résultats montrent que les deux dispositifs se distinguent peu sur les composantes basiques (population, objectifs, ressources). Toutefois, des différences significatives apparaissent en ce qui concerne leur fonctionnement et leurs effets; le dispositif d'inclusion se montrant globalement de meilleure qualité sur ces différentes dimensions (efficacité, efficience, impact, fiabilité).*

1. Introduction

Cette communication traite de l'évaluation comparée de la qualité de deux dispositifs scolaires d'intervention (inclusion et enseignement spécialisé) auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage. Nous avons élaboré et utilisé un modèle d'évaluation de la qualité composé de dix dimensions (pertinence, congruité, adéquation, synergie, efficacité, efficience, impact, fiabilité, flexibilité et bien-fondé), inspiré du modèle développé par Bouchard et Plante (2002). Celui-ci nous a permis d'élaborer et d'évaluer 31 indicateurs et 10 sous-indicateurs.

Les deux dispositifs étudiés (inclusion et enseignement spécialisé de type 8), qui accueillent la même population d'élèves ayant des difficultés/troubles d'apprentissage, se différencient par l'utilisation de la co-intervention et/ou du co-enseignement. Le premier dispositif est constitué de six expériences d'inclusion scolaire organisées sur le modèle d'un co-enseignement permanent entre un enseignant de l'enseignement spécialisé (appelé ici orthopédagogue) et un enseignant issu de l'enseignement ordinaire. Quelques heures de logopédie pouvaient être attribuées à la classe. Les enseignants étaient volontaires et n'avaient aucune expérience pratique du dispositif d'inclusion. Le second dispositif étudié est celui de l'enseignement spécialisé de type 8 en

maturité 1 et 2. Dans ces dispositifs, un enseignant spécialisé travaille dans une classe avec un ratio prof/élève plus important. Les élèves bénéficient de périodes de logopédie. Il peut également arriver que le groupe-classe soit pris en charge, en partie, par un autre professionnel (enseignant, kiné, etc.). Les enseignants étaient eux aussi volontaires et avaient une expérience du dispositif d'enseignement spécialisé de type 8.

2. Revue de la littérature

Le concept de qualité a pris une importance notable ces dernières années en Sciences de l'Éducation. Toutefois, ce concept reste, chez beaucoup, très flou. Il s'agit, en effet, d'un concept pluriel, multiple. « *La qualité est capable de multiples sens largement en fonction du point de vue adopté et des valeurs particulières de celui qui l'adopte* » (Shwandt, 1990 p. 186). Par ailleurs, on remarque que, le plus souvent, l'efficacité des dispositifs scolaires, en termes de performances scolaires, sociales ou comportementales, était confondue avec leur qualité, dans une approche le plus souvent de type « processus-produit ». Bien que d'autres dimensions puissent être également prises en compte en recherche (ex. : adéquation, impact des dispositifs, etc.), ces dimensions ne s'inscrivent généralement pas dans un modèle. Cela implique que l'observation et la mesure des interactions dynamiques entre les différentes dimensions de la qualité sont largement passées sous silence.

L'analyse de la littérature permet de constater que l'évaluation de la qualité en éducation renvoie, au final, au concept de « conformité ». Ce concept de conformité fait référence tant à la notion de standard, de modèle, de norme qu'à la notion d'évaluation de degré de conformité « interne » d'un dispositif. Dans le premier cas, un dispositif est conforme, donc de qualité, lorsqu'il reprend une série de caractéristiques externes prédéterminées et qu'il a été jugé (évalué) conforme à celles-ci. L'évaluation de la qualité a été ainsi souvent perçue comme la recherche de conformité à des standards prédéterminés et externes, dans un processus de régulation des dispositifs (Gardner et Nulder, 1999). Cette première conception (poïos) est ainsi « (...) un acte de jugement exprimé à partir de normes et de critères préétablis relativement à un objet quelconque » (Torres, 1996 p.35). Dans le second cas, la qualité se définit par le degré de conformité du dispositif envers ses propres composants. Il n'y a pas de standard préétabli sinon la conformité à ce qui « devrait être » ou « devrait produire » à partir de ses caractéristiques propres. Suivant cette dernière conception, la qualité du dispositif serait, en somme, l'évaluation et la mesure du lien de conformité (ou degré de conformité) entre les différentes caractéristiques du dispositif (population, objectifs, etc.). Cette seconde conception de la qualité (héxis) « (...) est ce par quoi l'objet est pleinement ce qu'il doit être, conformément à ses spécifications individuelles » (Torres, 1996 p. 34). Ces deux approches de la qualité entre ce que le dispositif « devrait produire » selon des standards externes et ce que le dispositif « devrait être » montrent l'ambiguïté de la notion de qualité.

Par ailleurs, dans l'évaluation de la qualité, Cusins (1994) propose deux dimensions pour définir la qualité et la mesurer, l'une se référant à ce qui est produit, l'autre à la manière dont ce produit est perçu. Pour Neergaard (1999), la perception est également une dimension importante de la qualité. Suite à une large revue de la littérature, il conclut que les trois dimensions les plus communes sur lesquelles portent l'évaluation de la qualité sont : le désiré, la reconnaissance de la qualité de ce désiré et la conformité de ce qui est rendu ou produit à une ou des normes ou des standards préétablis et désirés. Dans le même ordre d'idées, selon Plante (1994), la qualité doit être évaluée à partir de trois points de vue qui s'entrecoupent et se conjuguent afin de s'harmoniser : celui de la qualité voulue, révélée ou annoncée dans les objectifs visés; celui de la qualité rendue, matérialisée pendant le déroulement des activités, à travers les ressources, les acteurs, les valeurs, les résultats et les effets et enfin, celui de la qualité perçue, perceptible à travers ce que ressentent les consommateurs, les usagers, les acteurs, etc. La qualité signifie ainsi tant une différence essentielle qu'une forme de jugement.

Adoptant la conception interne de la qualité (héxis), il importe donc de caractériser les composantes du dispositif et les différentes relations qui s'établissent entre elles. L'usage que nous

pouvons faire du concept de dispositif a été fortement influencé dans les sciences sociales par la définition qu'en donne Foucault. Pour ce dernier, un dispositif est le « réseau » qu'il est possible de tracer entre les différents éléments d'un ensemble résolument hétérogène (Foucault, 1977 p. 299). Dans le cadre plus spécifique de l'évaluation de dispositif scolaire destiné à des populations définies (élèves à risques, déficience intellectuelle, primo-arrivant, etc.), un dispositif désigne, selon Castel (1995), une organisation de pratiques résultant d'une intervention délibérée. Il constitue un environnement spécifique aménagé, poursuit une visée intégratrice, protectrice ou réparatrice. Il est mis en œuvre par un personnel spécialisé et s'adresse à des publics reconnus ou désignés comme déficitaires mais également comme bénéficiaires. En somme, un dispositif se composerait de sept éléments caractéristiques : une population, des objectifs/finalités, des ressources, un environnement, des actions, des effets et un espace/temps.

La qualité perçue comme *héxis* implique donc d'évaluer le degré de conformité entre ces différentes caractéristiques, créant de ce fait, les dimensions de la qualité à évaluer. Sur la base de la littérature, nous avons élaboré un modèle d'évaluation de la qualité interne de dispositifs scolaires composés de dix dimensions (pertinence, congruité, adéquation, synergie, efficacité, impact, fiabilité, flexibilité et bien-fondé).

- **La pertinence** : Le lien de conformité entre les objectifs du dispositif et les besoins dans la population pour laquelle il a été conçu.
- **L'adéquation** : Le lien de conformité entre les objectifs du dispositif et les ressources mises en place et en œuvre pour les atteindre.
- **La congruité** : Le lien de conformité entre d'une part les objectifs, populations, ressources et d'autre part, l'environnement dans lequel auquel ils s'inscrivent.
- **La synergie** : Le lien de conformité entre les ressources du dispositif et les résultats visés par ce dernier.
- **L'efficacité** : Le lien de conformité entre les objectifs du dispositif et les résultats obtenus.
- **L'efficience** : Le lien de conformité entre la quantité de ressources et les résultats obtenus.
- **La fiabilité** : Le lien de conformité entre les effets et leur maintien dans le temps et l'espace.
- **L'impact** : Le lien «d'a-conformité» entre les objectifs du dispositif et ses effets.
- **Le bien-fondé** : Le lien de conformité entre les effets du dispositif et les finalités du système dans lequel ils s'inscrivent.
- **La flexibilité** : Le lien de conformité entre les effets du dispositif et celui-ci.

3. Méthodologie

Ce modèle a servi de cadre à l'élaboration de 31 indicateurs et de 10 sous-indicateurs permettant l'évaluation des dispositifs étudiés. Nous avons mis au point un plan d'évaluation comparé de la qualité de deux dispositifs composés de huit expériences d'inclusion en école primaire (12 classes/année) et de neuf expériences (13 classes/année) en enseignement spécialisé de type 8. Le premier dispositif a été mis en place dans le cadre d'une recherche-action menée en Communauté française de Belgique durant deux ans. Celui-ci proposait d'implémenter et de pérenniser un dispositif de co-enseignement visant l'inclusion d'élèves porteurs de troubles d'apprentissage. Ces expériences débutaient en 1^{re} année primaire dans une classe d'enseignement ordinaire (de 12 à 22 élèves) où étaient intégrés 3 à 7 élèves relevant de l'enseignement spécialisé de type 8. Le second

dispositif est constitué de classes de l'enseignement spécialisé de type 8, type destiné à des élèves ayant des troubles d'apprentissage (+/- 10 élèves par classe).

Notre hypothèse avançait que le dispositif d'inclusion se montrait de meilleure qualité que le dispositif d'enseignement spécialisé. Cette évaluation s'est étalée sur deux années scolaires. Différentes actions de recherches (observations, tests scolaires, entretiens, questionnaires, sociogrammes, etc.) ont été entreprises auprès des acteurs des dispositifs concernés (élèves, parents, enseignants, directions). Les résultats présentés reprennent les deux premières années de cette évaluation.

4. Résultats

Nos résultats sont organisés autour des différentes dimensions abordées dans le modèle de la qualité utilisé. Vu le format de la présente communication, nous ne pouvons traiter ici des dix dimensions évaluées à partir des 31 indicateurs et dix sous-indicateurs élaborés. Nous allons donc nous intéresser prioritairement à quelques indicateurs permettant, d'une part, de juger de la comparabilité des deux dispositifs (pertinence, adéquation), et d'autre part, de mesurer les effets de ces derniers (efficacité et impact).

4.1 Pertinence

L'évaluation de la pertinence des dispositifs, qui étudie le lien de conformité entre la population et les objectifs du dispositif, a été approchée à l'aide d'indicateurs liés aux raisons ayant conduit à l'orientation, le quotient intellectuel, le genre, le milieu socioprofessionnels, la nationalité, la langue parlée à la maison et l'âge.

En ce qui concerne le quotient intellectuel, nous n'observons aucune différence significative entre les deux groupes. Nous pouvons conclure que, bien qu'ayant une population ne reflétant pas une population « normale » quant aux performances intellectuelles, les échantillons sont représentatifs de la population « habituelle » de ce type d'enseignement. En effet, la moyenne est de 20 points sous la note moyenne à ces tests comme observés lors de travaux précédents avec la même population (Tremblay 2003, 2006)¹. Cependant, nous remarquons que la distribution est différente dans les deux groupes où la variance est plus forte en enseignement spécialisé de type 8.

Pour les raisons ayant conduit à l'orientation, reprises dans la conclusion des protocoles d'orientation, les deux groupes montrent également peu de différences. Nous remarquons que sur la base des données recueillies, il est difficile de se prononcer sur la réalité de la présence des troubles d'apprentissage chez tous les élèves de l'échantillon. Le terme de « troubles instrumentaux » est largement plus utilisé que celui de « troubles d'apprentissage ». Enfin, nous pouvons observer une grande hétérogénéité des raisons évoquées. Ces raisons soulignent les possibles origines multifactorielles de ces difficultés, mais également le caractère « fourre-tout » de cet enseignement où sont regroupés des élèves qui ne parviennent pas à suivre une scolarité ordinaire.

Au final, l'évaluation de la pertinence des dispositifs montre que les deux dispositifs ont, d'une part, globalement un niveau de pertinence similaire et d'autre part, que la population des deux échantillons est représentative de la population scolaire (type 8) observée en Communauté française de Belgique (ETNIC, 2009, Tremblay, 2003-2006). Cette similarité concerne les raisons ayant conduit à l'orientation vers le dispositif, le niveau socioéconomique des parents, le quotient intellectuel, les raisons ayant conduit à l'orientation, le sexe, la nationalité des élèves, etc. Nous observons les mêmes surreprésentations que celles observées en enseignement spécialisé. Par

¹ Outre les considérations habituelles quant à l'utilisation de ces tests, il importe de souligner que ces derniers résultats sont à prendre avec précautions. Les évaluations du QI ayant été faite à différents moments par un personnel, lui aussi, différent.

exemple, les deux échantillons sont composés de 2/3 de garçons; proportion également présente dans l'ensemble des écoles de type 8 en Communauté française de Belgique. Nous constatons que les populations relevant des dispositifs d'inclusion et d'enseignement spécialisé ne se distinguent qu'au niveau de la langue parlée à la maison et de l'âge moyen. Les élèves en enseignement spécialisé de type 8 sont, en moyenne, plus âgés que les élèves en inclusion (les élèves en enseignement spécialisé sont, en moyenne, un an plus âgés) et font également partie d'un groupe plus hétérogène à ce niveau (variance). Par contre, les élèves en inclusion sont plus susceptibles de parler une autre langue que le français à la maison. Toutefois, il semblerait que cette dernière variation soit plus contextualisée (choix d'écoles bruxelloises en discrimination positive).

4.2 Adéquation

L'analyse de l'adéquation, qui évalue le lien de conformité entre, d'une part, les ressources du dispositif (qualité, quantité et organisation) et d'autre part ses objectifs et sa population, montre deux résultats principaux. Premièrement, sur le plan quantitatif, nous remarquons que les deux dispositifs bénéficient globalement de ressources similaires ; chaque élève bénéficiant environ d'un cinquième (0,21) équivalent temps plein (ETP) dans l'un et l'autre dispositif. Toutefois, ces ressources peuvent varier de 0,14 à 0,41 ETP selon les classes. Cette variation concerne surtout les classes spécialisées, les classes inclusives étant relativement homogènes au niveau des ressources. Ensuite, sur le plan qualitatif, nous observons une utilisation plus importante du personnel paramédical (ex. : logopédie/orthophonie) et d'enseignants extérieurs en enseignement spécialisé. Le travail de ces professionnels s'organise presque exclusivement sur un modèle de co-intervention (ex. : prise en charge individuelle). En inclusion, on fait appel prioritairement à des enseignants orthopédagogues œuvrant au sein même de la classe sur un modèle de co-enseignement. On remarque que ces différentes organisations des ressources (co-intervention/co-enseignement) ont un effet important sur le temps que les élèves passent en classe et le temps où l'enseignant a l'ensemble de sa classe devant lui; les classes inclusives se démarquant avec un temps d'enseignement sensiblement plus important que ceux en enseignement spécialisé de type 8.

4.3 Efficacité

En ce qui concerne les effets, l'évaluation de l'efficacité, au niveau des performances scolaires (prétest/post-test), montre que les élèves dans le dispositif d'inclusion progressent plus et plus vite que ceux en enseignement spécialisé de type 8, et ce, tant en langue française qu'en mathématiques. Par exemple, d'un écart quasi nul entre les deux groupes en début de 1^{re} année (0,22), celui-ci passe à 3,51 points (sur 20) en fin d'année en lecture (figure 1). Le test-t de comparaison de moyenne montre, toutefois, que les différences sont significatives (<0,05) uniquement en français la 1^{re} année, bien qu'une tendance similaire puisse se dessiner en mathématiques et en 2^e année.

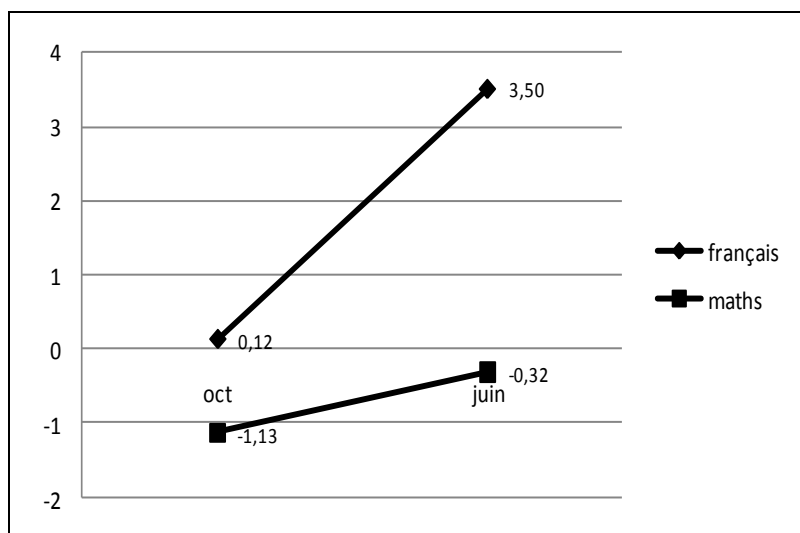


Figure 1 : Évolution de l'écart de performances entre élèves (inclus et type 8) en 1^{re} année

Sur les autres aspects évalués dans l'efficacité (comportement, relations sociales), nous n'observons pas de différence significative entre les deux échantillons sinon en ce qui concerne la participation (absence/présence) où les élèves en type 8 ont en moyenne 29 demi-jours d'absence contre 16 en inclusion. De plus, les élèves inclus ne se distinguent pas de leurs camarades de la classe « ordinaire » sur ce plan. Il nous est, par contre, difficile d'expliquer cette différence de participation des élèves. Différentes hypothèses sont possibles allant de la motivation des élèves, du contexte familial à la distance séparant l'école du domicile. Rea, McLaughin & Walter-Thomas (2002) avancent que cette plus grande participation à l'enseignement pourrait être causée par une plus grande satisfaction des élèves envers un dispositif. « *En outre, l'amélioration possible de la qualité pédagogique et les expériences sociales peuvent avoir des influences positives sur l'assiduité des élèves* » (Rea et coll., 2000 p. 219).

Nous remarquons, à l'analyse des entretiens avec les enseignants, que l'efficacité du dispositif est également utilisée pour contrôler sa pertinence; une faible (ou l'insuffisance de) réponse à l'intervention de celui-ci peut conduire à remettre en question la population inscrite. Cela concerne principalement le dispositif inclusif où près de 25 % des élèves ont été réorientés bien que ce dernier soit perçu comme plus efficace que l'enseignement de type 8 par les enseignants. Pour le dispositif inclusif, nous notons que la référence à l'enseignement ordinaire est très forte; la comparaison étant quotidienne entre élèves. La réussite ou l'échec de ces élèves, selon ce point de repère (enseignement ordinaire, enseignement spécialisé ou l'élève), paraît être la source de satisfaction et de frustration la plus importante à ce sujet pour les enseignants. Toutefois, ces derniers avancent que l'enseignement inclusif se montre plus efficace pour la plupart des élèves. Cependant, ils peuvent faire quelques exceptions selon la réactivité des élèves à l'intervention pédagogique. En enseignement spécialisé, bien que les mêmes points de repère soient présents, ceux-ci sont moins visibles et prégnants. Le rythme de l'enfant devient la norme. Un élève qui progresse peu ou régresse par rapport à la moyenne en début d'année sera plus susceptible d'être réorienté dans le dispositif d'inclusion tandis qu'on maintient plus aisément dans le dispositif spécialisé de type 8 des élèves qui progressent peu. En somme, les performances des élèves en type 8 ont moins d'incidences sur leur parcours au contraire de ceux en inclusion. L'efficacité du dispositif, à court terme, agit comme une forme d'évaluation de la pertinence a posteriori.

4.4 Fiabilité

L'analyse de l'efficacité à l'aide des performances moyennes se complète avec l'analyse de l'évolution des rangs des élèves entre le début et la fin de l'année scolaire (test de Wilcoxon et test

des signes). Celle-ci nous permet de noter que la progression significative des élèves inclus en français de la 1^{re} année touche surtout les élèves les plus faibles. En somme, en français, ce sont ces élèves qui ont le plus profité du dispositif. La deuxième année, la progression est généralisée et significative en français.

Pour les élèves en enseignement spécialisé, nous remarquons que ceux-ci tendent à diminuer de rang la première année de manière significative entre le début et la fin de l'année, et ce, pour tous les groupes (faibles comme forts). La seconde année, la même tendance est observée, mais n'est pas significative statistiquement. L'écart entre les groupes aurait, ainsi, tendance à se creuser d'année en année.

Cette tendance s'observe également en analysant la progression des écarts de moyennes des classes inclusives, prises isolément, par rapport aux classes d'enseignement spécialisé de type 8 de l'échantillon. Les classes inclusives maintiennent leur position ou progressent au contraire de la plupart des classes spécialisées. Le dispositif inclusif se montrerait ainsi plus fiable (fiabilité, c'est-à-dire le maintien dans le temps et l'espace des effets) que celui d'enseignement spécialisé de type 8.

4.5 Bien-fondé

L'évaluation du bien-fondé, c'est-à-dire le lien de conformité entre les effets du dispositif et les objectifs du système scolaire dans lequel il s'inscrit (ex. : équité), permet de s'intéresser aux élèves « ordinaires » ayant bénéficié du dispositif inclusif. Ces élèves « ordinaires », qui participent *de facto* au dispositif inclusif, ont subi (ou bénéficié) un dispositif qui ne leur était pas directement destiné. Par ailleurs, les élèves ordinaires constituent, dans cette évaluation, un point de repère, une norme permettant la comparaison.

En comparant les performances des élèves inclus à celles des élèves relevant de l'enseignement ordinaire, nous voyons que ces derniers connaissent une progression de leurs performances scolaires significativement plus forte que ceux inclus en première année et ce, tant en français qu'en mathématiques. Les résultats entre les deux groupes ont donc tendance à se différencier.

Cependant, la seconde année, le dispositif inclusif semble tendre vers une équité des résultats scolaires entre élèves inclus et ordinaires (figure 2). En effet, les élèves inclus maintiennent l'écart en langue française et ont tendance à le réduire en mathématiques. Il y a une stabilisation des écarts entre élèves.

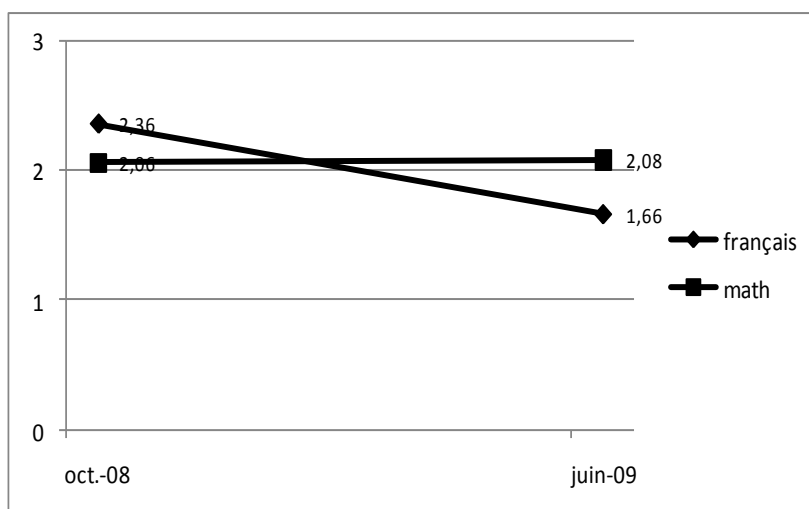


Figure 2 : Évolution de l'écart de performances entre élèves (ordinaires et inclus) en 2^e année

Par rapport aux élèves en enseignement spécialisé de type 8, nous observons que l'écart entre ces élèves et ceux de l'enseignement ordinaire s'accroît significativement durant les deux années prises en compte (figure 3).

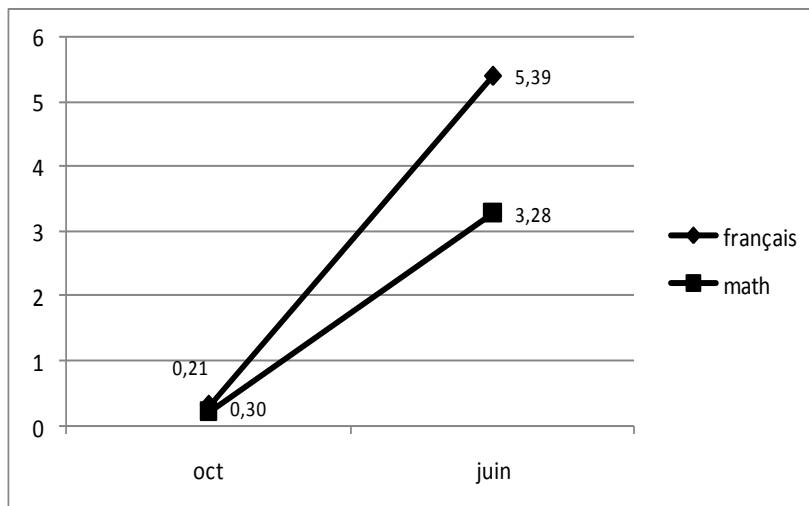


Figure 3 : Évolution de l'écart de performances entre élèves (ordinaires et en type 8) en 1^{re} année

4.6 Impact

Ces écarts de performances entre, d'une part les élèves inclus et en type 8, et d'autre part, ceux relevant de l'enseignement ordinaire ne nous renseignent pas tout à fait sur l'impact du dispositif sur les élèves « ordinaires » par rapport à une classe ordinaire « classique ». Pour approcher l'effet du dispositif inclusif sur cette population au niveau des performances scolaires, nous avons eu recours à des tests normés, en Communauté française de Belgique, permettant de situer les élèves par rapport à un percentile.

En juin de la première année, les élèves ordinaires avaient, en moyenne, un percentile de 40 en français et de 35 en mathématiques. En fin de 2^e année, ce percentile est passé à 60 en français contre 40 en mathématiques. N'ayant pu évaluer les élèves en début de 1^{re} année avec un test normé, nous ne pouvons cependant pas savoir si la faiblesse des performances en fin de 1^{re} année est liée à l'efficacité du dispositif ou à la composition de la classe « ordinaire ». De plus, la taille de l'échantillon et le manque de recul temporel (deux ans) ne nous permettent pas de nous avancer plus avant.

5. Discussion et conclusion

Au regard de l'analyse des différentes dimensions et indicateurs pris en considération dans la présente recherche, le dispositif inclusif et celui d'enseignement spécialisé de type 8 se montrent globalement comparables sur les composantes de base (population, objectifs et ressources). Toutefois, ils se différencient fondamentalement par le contexte dans lequel ils se déploient et par la configuration du travail collaboratif entre professionnels (co-enseignement et co-intervention). Par exemple, les résultats montrent des effets légèrement plus positifs en faveur des élèves inclus, surtout en lecture/écriture. Il en va de même avec d'autres indicateurs liés à la synergie, la fiabilité, les impacts, etc. Le dispositif inclusif se montrerait ainsi de meilleure qualité sur la plupart des

indicateurs évalués. Cependant, la taille de notre échantillon, le caractère de la recherche (recherche-action), des indicateurs contradictoires (ex. : efficacité-performance et maintien dans le dispositif), etc. ne nous permettent pas de généraliser nos résultats.

Les concepts de troubles d'apprentissage, d'intégration/inclusion et de qualité en éducation font encore aujourd'hui l'objet de vifs débats scientifiques. En ce sens, le présent travail peut prêter aisément le flanc à la critique par le simple fait qu'il tente d'approcher ces concepts en les opérationnalisant, les redéfinissant ou encore en adoptant un positionnement face à l'un ou l'autre d'entre eux. Loin d'être inutiles et vaines, ces critiques, tout comme notre travail, soulignent simplement le fait que les champs sur lesquels nous avons travaillé méritent encore clarification et approfondissement. Ainsi, le modèle multidimensionnel d'évaluation de la qualité demande à être interrogé au niveau de son opérationnalisation pour rechercher une plus grande validité, fiabilité et sensibilité.

Par ailleurs, les liens entre dispositifs et pratiques méritent encore d'être éclaircis. Les deux dispositifs étant des *packages*, nous devons poursuivre la recherche sur les facteurs au niveau macro, mezzo et micro pouvant permettre une intervention pédagogique de la meilleure qualité qui soit. On pourrait, par exemple, organiser des classes spécialisées de type 8 d'environ vingt élèves sous la forme d'un co-enseignement (avec deux enseignantes et une logopède attachée en permanence à la classe). Cette configuration, théoriquement équivalente en ressources et population pourrait, peut-être, produire des effets aussi ou plus positifs que ceux observés dans la présente recherche; bien que nous pensons que la fréquentation d'un groupe d'élèves ordinaires soit un facteur essentiel.

À notre sens, des activités de recherches complémentaires à celles déjà effectuées doivent être entreprises pour appréhender au mieux les effets et méta-effets des dispositifs. Des approches longitudinales ou d'analyse de cas, par exemple, pourraient tout à fait s'intégrer au présent modèle d'évaluation de la qualité. Ces approches complémentaires offriront l'avantage d'étayer les résultats obtenus et de questionner autrement la qualité des dispositifs scolaires. Cependant, ce relativisme ne doit pas occulter le fait que si nous ne pouvons nous prononcer de manière claire envers l'un ou l'autre dispositif, la présente recherche-action a sans doute permis de mieux comprendre les deux dispositifs étudiés et l'émergence d'une configuration originale et crédible de ressources permettant l'inclusion de ces élèves en enseignement ordinaire.

6. Références bibliographiques

- Bouchard, C & Plante J. (2002). La qualité : Mieux la définir pour mieux la mesurer. Cahiers du service de Pédagogie expérimentale, 11-12/2002, 219-236.
- Castel, R. (1995). Les métamorphoses de la question sociale. Une Chronique du salariat, Paris, Fayard.
- Cusins, P. (1994). Understanding Quality through Systems Thinking. The TQM Magazine, 6 (5), 19-27.
- ETNIC - Entreprise de technologies nouvelles de l'information et de la communication. (2008). Les indicateurs de l'enseignement. ETNIC – Services des Statistiques de la Communauté française, Communauté française de Belgique.
- Foucault, M. (1977). Le jeu de Michel Foucault, Dits et écrits, T. III.
- Gardner, J.F. & Nudler, S. (1999). Preface. In J.F. Gardner & S. Nudler (Eds), Quality performance in human services. Leadership, values, and vision (pp. xiii-xvii). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Neergaard, P. (1999). Quality management: a survey on accomplished results. International Journal of Quality & Reliability Management, 16 (3), 227-289.
- Plante, J. (1994). Évaluation de programme (français, anglais, espagnol). Québec : Presse de l'Université Laval.
- Rea, P. McLaughlin, V. L. et Walter-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. Exceptional Children, 68 (2), 203-223.

- Schwandt, T.A. (1990). Defining « quality » in evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 13, 177-188.
- Torres, J.-C. (1996). Héxis et poïos : essai d'une analyse conceptuelle de la qualité. *Éducation permanente*, 126(1), 31-4
- Tremblay, Ph. (2007). Évaluation de la validité et de l'efficacité interne de l'enseignement spécialisé primaire de type 8 en Wallonie. *Éducation – Formation – e-286*, 9-21.
- Tremblay, Ph. (2003). Enquête longitudinale sur le parcours scolaire d'enfants sortant du type 8 de l'enseignement spécial (Région bruxelloise). Université Libre de Bruxelles.