

# Les enseignants spécialisés au Canada : une analyse comparée des appellations, titres et fonctions

Philippe Tremblay  
Université Laval  
Nancy Granger  
Université de Sherbrooke

Special education teachers in Canada:  
A compared analysis of their appellations,  
titles and functions

doi:10.18162/fp.2018.479

## Résumé

Dans une perspective comparative et pancanadienne, le présent article s'intéresse à la fonction d'enseignant spécialisé, qui vise à soutenir la réussite de tous les élèves, notamment ceux qui ont des besoins spécifiques. Or, cette fonction revêt différentes formes et caractéristiques en matière d'appellations, de titres (formation et diplômes) et de fonctions. Dans ce cadre, les textes législatifs, les politiques et les procédures dans les dix provinces et les trois territoires de la fédération canadienne ont été analysés. Les résultats obtenus montrent la diversité au sein de cette fonction au Canada, principalement entre les enseignants spécialisés du Québec et ceux des provinces et territoires du Canada anglais.

### Mots-clés

Enseignants spécialisés, étude comparative, type de formation, titres, fonctions.

### Abstract

The teaching profession is continuously evolving. In Canada, the role of the special education teacher is to support the academic achievement of every student and particularly those with specific needs. This role has many forms and characteristics in terms of appellations, titles (training and certification), and functions. In this regard, various legal documents, government policies, and procedures from Canada's ten provinces and three territories were analyzed and compared. Results reveal a rich diversity within this profession in Canada, particularly between Quebec educators and their Anglophone peers in other parts of the country.

### Keywords

Special education teachers, comparative analysis, type of training, titles, functions.

## Introduction

Au Canada, l'inclusion scolaire constitue maintenant la voie privilégiée de scolarisation des élèves à besoins spécifiques (Tremblay et Belley, 2017; UNESCO, 2015). Cette transition vers l'inclusion a été un long processus historique ayant suivi un cheminement diachronique d'une province à l'autre du Canada (Rousseau, Dionne, Vézina et Drouin, 2009). Depuis 1994, l'ensemble des provinces canadiennes semble suivre les prescriptions internationales comme celle de l'UNESCO qui les enjoint à se rallier autour d'une initiative commune vers l'inclusion scolaire (UNESCO, 1994). Leurs initiatives sont toutefois inégales, car le gouvernement fédéral n'a pas de responsabilité au sujet de l'éducation; ces responsabilités étant assumées par les dix provinces et les trois territoires qui composent la fédération canadienne. Les diverses politiques provinciales et territoriales teintent dès lors le travail éducatif des enseignants dans les milieux scolaires.

Afin d'assurer un soutien adéquat aux élèves et de collaborer avec les enseignants dans l'adaptation de leurs pratiques, les instances ministérielles préconisent, entre autres, l'ajout d'*enseignants spécialisés*. Leur mandat peut consister à conseiller, planifier, structurer les apprentissages voire à évaluer et diagnostiquer les élèves (Gambhir, Broad, Evans et Gaskell, 2008; Tardif et Borgès, 2009). Dans le cadre de cet article, l'appellation générique d'*enseignant spécialisé* sera donc utilisée pour désigner les enseignants qui ont des titres et fonctions relatifs aux élèves à besoins spécifiques, et ce, peu importe le type d'école et de dispositif de scolarisation dans lequel ils œuvrent (classe/école spéciale, classe ordinaire/école, classe ressource au sein de l'école ordinaire, etc.).

Par ailleurs, comme le montrent Tardif et LeVasseur (2010), les trois dernières décennies ont été marquées par une plus grande démocratisation de l'éducation et par un plus grand souci d'équité préconisant la mobilisation des agents d'éducation pour favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Divers agents scolaires interviendraient auprès du tiers des élèves qui fréquentent la classe ordinaire dans le but de favoriser leur réussite scolaire et éducative (Tardif et Borgès, 2009; Tardif et LeVasseur, 2010). Or, selon ces auteurs, les agents scolaires sont parfois des enseignants, qui détiennent le titre d'enseignant spécialisé, mais ils peuvent aussi être des techniciens en travail social, des préposés ou encore des spécialistes.

Actuellement, les provinces et les territoires canadiens adhèrent à une vision de complémentarité entre les acteurs de l'éducation qui balisent le travail des *enseignants spécialisés*. Dans une perspective comparative et pancanadienne, le présent article s'intéresse à la fonction d'enseignant spécialisé, qui vise à soutenir, dans une optique d'éducation inclusive, la réussite de tous les élèves, notamment ceux qui ont des besoins spécifiques. D'une part, les appellations et les titres des enseignants spécialisés seront comparés et analysés et, d'autre part, les fonctions qui leur sont attribuées seront relevées. Il va sans dire que cette pluralité de politiques éducatives au Canada pose la question des tâches qui sont attribuées aux divers acteurs de l'éducation d'une province ou d'un territoire à l'autre. Dans une évaluation de plusieurs articles sur une description contextualisée du champ de l'éducation spécialisée (Arnaiz et Castejón, 2001; Crowther, Dyson et Millward, 2001; Forlin, 2001; Pijl et van den Bos, 2001), Emanuelsson (2001) conclut qu'il y a des résultats étonnamment similaires entre les pays, mais beaucoup de variété au sein de ceux-ci.

## Revue de la littérature

Depuis le tournant du millénaire, on retrouve désormais des politiques intégratives ou inclusives dans toutes les provinces canadiennes (Tremblay et Belley, 2017). Alors qu'au Québec le concept d'intégration scolaire est explicitement utilisé, dans les autres provinces canadiennes, le concept d'inclusion scolaire est privilégié. L'intégration scolaire désigne un processus d'adaptation de l'élève ayant une déficience, un trouble ou une difficulté à un système scolaire ordinaire préexistant (Beauregard et Trépanier, 2010; Bélanger, 2010; Plaisance, 2010). L'intégration scolaire peut ainsi très bien coexister avec des écoles spéciales. L'inclusion, quant à elle, repose plutôt sur l'idée que tous les enfants devraient être scolarisés ensemble, et ce, nonobstant leurs caractéristiques individuelles (Peters, 2007; UNESCO, 2006). L'inclusion repose ainsi sur une définition du handicap nouvelle et systémique qui met de l'avant les barrières et obstacles de l'environnement (par exemple, l'école) empêchant l'élève ayant une déficience, un trouble ou une difficulté de participer pleinement à la vie scolaire à égalité avec les autres (Fougeyrollas, 2010). L'inclusion scolaire constitue donc un changement paradigmatique qui place l'école inclusive en situation d'adaptation devant la diversité de tous les élèves plutôt que l'adaptation des élèves à une école ordinaire et normative (Plaisance, Belmont, Vérillon et Schneider, 2007). Or, malgré ces intentions législatives, il demeure que la réalité scolaire s'adapte aux conditions socioéconomiques et démographiques qui la caractérisent.

Certains leviers sont reconnus pour favoriser l'application des principes de l'éducation inclusive (Ainscow et Miles, 2008; AuCoin et Goguen, 2004). Parmi ces derniers, la culture de collaboration, le soutien offert aux enseignants, le leadership de la direction d'établissement, les interventions adaptées aux besoins des élèves, les attitudes ainsi que les valeurs des enseignants et la planification en vue de l'intégration des élèves. Le niveau de préparation des enseignants et la qualité de leur formation sont aussi identifiés par AuCoin, Goguen et Vienneau (2011) comme un élément d'importance dans l'application des valeurs et des interventions inclusives.

La lecture du rapport Porter et AuCoin (2012), réalisé au terme d'une vaste recension auprès des divers agents scolaires des secteurs francophone et anglophone du Nouveau-Brunswick, montre qu'il existe un écart important entre les attentes en matière d'éducation inclusive et les services offerts. Ce rapport indique que les enseignants-ressources (en principe déployés pour soutenir les élèves à besoins spécifiques et leurs enseignants) consacrent de 18 à 32,8 % de leur temps à effectuer d'autres tâches que le soutien attendu (Porter et AuCoin, 2012). Ces tâches varient selon les milieux et sont souvent administratives. Lorsqu'on y regarde de près, ce sont l'élaboration et la rédaction des plans d'intervention qui requièrent le plus de temps, suivis de l'analyse des dossiers d'élèves et des rapports d'évaluation à produire. Les auteurs soulignent aussi le peu de présence des enseignants-ressources en salle de classe et relèvent que des pratiques comme le modelage, le coenseignement et les interventions en salle de classe auprès des élèves ayant des besoins particuliers sont encore peu exploitées par les enseignants-ressources (Porter et AuCoin, 2012). En ce qui a trait à la formation continue, les enseignants-ressources y accordent une grande importance et y voient une pertinence. Toutefois, les statistiques répertoriées montrent que la formation continue des enseignants-ressources occupe entre 1,1 et 4,6 % de leur tâche. Porter et AuCoin (2012) soulignent en conclusion combien la formation préalable à cette fonction est inégale. Certains enseignants-ressources possèdent de solides qualifications alors que d'autres peinent à intervenir dans certaines dimensions de l'apprentissage. Ce manque de formation explique peut-être pourquoi ils acceptent de réaliser diverses tâches non liées à leur fonction.

À cet égard, plusieurs chercheurs (Clotfelte, Ladd et Vigdor, 2008; Gambhir et al., 2008; Gustafsson, 2003; Musset, 2010; Wayne et Youngs, 2003; Wenglinsky, 2002) rappellent à quel point les compétences des enseignants sont un facteur influençant fortement l'apprentissage des élèves. La formation initiale et continue joue un rôle primordial au regard de la capacité du milieu scolaire à offrir une éducation de qualité à tous les élèves (Musset, 2010; Wilson, Floden et Ferrini-Mundy, 2001). Néanmoins, les politiques favorisant l'intégration ou l'inclusion scolaire ont contribué à changer la composition de la classe régulière et ont rendu nécessaire le développement de compétences plus poussées relatives au curriculum, aux méthodes d'enseignement, aux stratégies d'apprentissage, aux interventions différenciées prenant en compte la diversité de la classe.

Cet article vise à combler un point aveugle de la recherche en proposant une analyse des appellations, titres et fonctions qui contribuent à définir la tâche des enseignants spécialisés au Canada. À ce jour, il n'existe pas de recherche en éducation comparée traitant de la qualité des enseignants spécialisés au niveau canadien. De manière générale, des analyses récentes de ce type sont très rares (Gambhir et al., 2008).

## Méthodologie

L'analyse a été effectuée à l'aide d'un axe qui présente les différents types de politiques scolaires (AuCoin et al., 2011; Tremblay et Belley, 2017). Les textes du type 1 incluent les législations, les constitutions et les conventions collectives; les textes du type 2 sont liés aux politiques et aux protocoles, aux directives administratives jugées nécessaires à l'implantation de mesures pédagogiques et éducatives pour les élèves à besoins spécifiques de même qu'aux règles et aux normes en vigueur. Soulignons que les textes du type 2 possèdent également un caractère légal dans la mesure où la loi donne la latitude au ministre de décréter des politiques. Enfin, les textes de type 3 correspondent aux procédures et aux interventions à utiliser auprès des élèves à besoins spécifiques. Ces derniers textes abordent les procédures pratiques et les directives spécifiques.

### *Collecte de données*

Aux fins de la présente analyse ont été répertoriés et colligés, d'une part, l'ensemble des lois et des politiques gouvernementales spécifiques des dix provinces et des trois territoires canadiens, et, d'autre part, tous les guides provinciaux et territoriaux renvoyant aux appellations, titres et fonctions des enseignants spécialisés, et ce, en allant directement les chercher sur les divers sites gouvernementaux (55 textes). Tous les territoires (n=3) et provinces (n=10) du Canada ont été inclus dans cette recherche de documents tant en français qu'en anglais. En ce qui a trait à la recension des formations des enseignants spécialisés, les annuaires des programmes des universités canadiennes ont été utilisés pour renseigner le caractère obligatoire ou non de la formation. Plusieurs phases de collectes (5) ont été nécessaires entre 2015 et 2017 pour s'assurer d'avoir un échantillon complet de données pertinentes (Gall, Gall et Borg, 2007).

### *Méthodes d'analyse de données*

Les documents consultés ont fait l'objet d'une lecture approfondie et les informations pertinentes ont été consignées selon les visées poursuivies dans cette recherche documentaire. Ainsi, 1) les appellations, 2) les titres et 3) les fonctions associées aux enseignants spécialisés ont été documentés suivant les étapes de la recherche documentaire (Fortin, 2010). Comme il a été souligné par Payne (2002), lors d'une tentative d'une telle comparaison transnationale, il importe d'être au clair quant à l'objet précis de la comparaison. Ainsi, la méthode d'analyse a fait appel au repérage d'indices contenus dans le corpus des textes associés répertoriés, ces indices ayant ensuite permis l'élaboration d'indicateurs déterminés autour desquels gravitent les idées présentées. Les données ont été contrôlées par des visites sur le terrain ou des contacts téléphoniques auprès des ministères concernés, des universités et des commissions ou conseils scolaires ou des écoles. Cette démarche a d'abord permis de vérifier si l'ensemble des textes concernant la thématique avait bien été rassemblé. Puis, après lecture de ces documents, plus d'une cinquantaine de rencontres avec différents acteurs (professeurs, fonctionnaires, directeurs, etc.) des dix provinces canadiennes ont été organisées pour s'assurer de la bonne compréhension de la littérature et constater l'application par les milieux. Par exemple, les visites dans les milieux scolaires ont permis de constater que plusieurs enseignants spécialisés n'avaient pas les titres requis dans un contexte de pénurie d'enseignants et/ou d'éloignement géographique par rapport aux universités. Toutefois, s'agissant de

prérogatives des commissions ou des conseils scolaires, employeurs des enseignants, il est difficile de quantifier ce phénomène à cause de la dispersion des données.

## Résultats

### Les appellations

Au total, onze appellations ont été recensées dans les dix provinces et trois territoires canadiens. Les appellations de *resource teacher* et *special education teacher* sont les plus souvent répertoriées. On repère *resource teacher* dans quatre provinces anglophones soit en Ontario, au Manitoba, en Saskatchewan, en Colombie-Britannique et à l'Île-du-Prince-Édouard, et dans trois provinces au secteur francophone, soit au Nouveau-Brunswick, en Nouvelle-Écosse et en Ontario sous l'appellation *enseignant-ressource*. L'appellation *special education teacher*, également très utilisée, se retrouve au Manitoba, en Alberta, en Saskatchewan, en Colombie-Britannique, à l'Île-du-Prince-Édouard ainsi qu'à Terre-Neuve-et-Labrador. Ces deux appellations (*resource teacher* et *special education teacher*) renvoient souvent à d'autres appellations et titres qui correspondent à des choix spécifiques relatifs à chacune des provinces; ils jouent le rôle de grande catégorie qui regroupe plusieurs services offerts selon les districts ou les établissements scolaires. Par exemple, l'Alberta inclut des appellations tels que *educator*, *instructor*, *teacher of gifted student*, *teacher of hospitalized*, *special need teacher with deaf and hard of hearing*, etc. sous le terme générique de *special education teacher*.

**Tableau 1**

*Appellations données aux enseignants spécialisés au primaire selon les provinces et les territoires au Canada.*

Titres	Provinces et territoires au Canada												
	QC	ON	MB	AB	SK	CB	NB	NÉ	IPE	TNL	TNO	YU	NU
1. Orthopédagogue	◆												
2. Enseignant en adaptation scolaire	◆							4					
3. Resource teacher		◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆				
4. Special needs teacher		◆		◆		◆							
5. Special needs teacher/deaf/hard of hearing		◆		◆								◆	
6. Special education teacher			◆	◆	◆				◆	◆			
7. Learning assistance teacher					◆	◆						◆	
8. Enseignant itinérant							◆						
9. Program support teacher											◆		
10. Student support teacher													◆
11. Instructional resource teacher									◆				

De plus, dans certaines provinces canadiennes, des appellations et titres liés à des déficiences spécifiques peuvent exister. C'est le cas du *special needs teacher with deaf and hard of hearing* qui peut aussi prendre le nom de *specialist teacher* au Yukon alors qu'en Ontario cette fonction sera associée à celle de *special needs teacher*, et en Alberta, elle fait partie des tâches qui incombent au *special education teacher*. En somme, on relève deux types d'enseignants spécialisés : les premiers sont formés à des problématiques relatives aux contenus scolaires et à leur adaptation (par exemple, *orthopédagogue*, *resource teacher*) tandis que les seconds sont formés à des problématiques relatives à des besoins spécifiques d'élèves (par exemple, *special needs teacher with deaf and hard of hearing*, *enseignant en adaptation scolaire*).

Certaines appellations sont moins fréquemment répertoriées. L'appellation de *learning assistance teacher* est répertoriée en Colombie-Britannique et au Yukon. Celle de *special need teacher* est pour sa part répertoriée en Colombie-Britannique et en Ontario. Dans cette dernière province, on retrouve aussi l'appellation de *special need teacher consultant*. Au Québec, deux acceptions francophones sont répertoriées soit *orthopédagogue* et *enseignant en adaptation scolaire*<sup>1</sup>. Le Nouveau-Brunswick offre aussi le service d'*enseignant itinérant*, l'Île-du-Prince-Édouard mentionne recourir à un *school counsellor*, Terre-Neuve-et-Labrador utilise l'appellation de *instructional resource teacher* alors que la Saskatchewan présente plutôt le *learning resource teacher*. Enfin, dans les Territoires du Nord-Ouest, il est question du *program support teacher* et au Nunavut du *student support teacher*.

### **Les titres requis**

Dans l'enseignement, on parle de *titres* pour désigner les diplômes requis pour dispenser les cours et de *fonctions* pour caractériser les emplois (Fédération Wallonie-Bruxelles [FWB], 2016). Deux grands modèles de formation des enseignants existent (Eurydice, 2015). Dans le modèle simultané, le volet d'enseignement professionnel est dispensé d'emblée en parallèle du volet d'enseignement général. Dans le modèle consécutif, les étudiants effectuent d'abord leurs études dans une discipline donnée et suivent, après l'obtention de leur diplôme, un programme de formation professionnelle d'études dans le domaine de l'éducation.

Dans l'ensemble des provinces canadiennes, il est prévu une formation des enseignants spécialisés, œuvrant en école/classe ordinaire ou en école/classe spéciale. Toutefois, la possession d'un diplôme spécialisé ne constitue pas nécessairement une obligation légale (au niveau provincial) pour devenir enseignant spécialisé. De plus, contrairement aux autres enseignants réguliers où les titres sont peu nombreux, on retrouve, selon les provinces, plusieurs titres et types de formations spécialisées.

**Tableau 2**

*Titres requis par province.*

Province	Titres des enseignants spécialisés	Types de diplôme	
<b>Québec</b>	Orthopédagogue professionnel	Maitrise en orthopédagogie ou adaptation scolaire (2 ans)	
	Enseignant en adaptation scolaire / Enseignant orthopédagogue	Baccalauréat en adaptation scolaire	
<b>Ontario</b>	Resource teacher / Enseignant-ressource	Early Childhood Education Resource – Certificate	
		Bachelor of Education / Teacher Education Program	
	Special needs teacher	An undergraduate degree in Psychology	
	Special needs teacher consultant	Special needs teacher with deaf / hard of hearing – Certificate	
	Special needs teacher with deaf / hard of hearing		
<b>Manitoba</b>	Special education teacher / Resource teacher	Post-Baccalaureate Diploma in Education (30 crédits)	
<b>Alberta</b>	Special needs teacher / Special education teacher / Resource teacher	Special Education Master Program Inclusive Education (12 crédits)	
<b>Saskatchewan</b>	Special education educator / Learning resource teacher	Master of Education Degree in Special Education (30 crédits) 18 credits required to be hired	
<b>Colombie-Britannique</b>	Special education teacher / Special needs teacher / Resource teacher	Special Needs Education post-diploma (2 years)	
	Learning assistance teacher	Bachelor of Education	
<b>Nouveau-Brunswick</b>	Enseignant-ressource	Spécialisation en enseignement ressource (30 crédits)	
	Enseignant itinérant	Spécialisation aux troubles sensoriels (30 crédits)	
<b>Nouvelle-Écosse</b>	Enseignant-ressource	Maitrise en éducation (2 ans)	
<b>Île-du-Prince-Édouard</b>	Special education teacher	Specialization in Special or Inclusive Education (min. 15 crédits)	
	Resource teacher	Master's degree in Special Education (2 ans)	
	School counsellor	Master's degree in Counselling (42 crédits)	

<b>Terre-Neuve-et-Labrador</b>	Instructional resource teacher (aussi appelé Special education teacher ou Special educator)	Bachelor of Special Education, offered as a second degree program	
<b>Territoires du Nord-Ouest</b>	Program support teacher	Diploma in Special Education (30 crédits)	
<b>Yukon</b>	Learning assistance teacher / Special needs teacher of deaf / hard of hearing	Master's in Special Education (2 ans)	
<b>Nunavut</b>	Student Support teacher	Student Support Assistant – Certificate (30 crédits)	

 Diplôme spécialisé facultatif     Modèle consécutif     Modèles au choix

 Diplôme spécialisé obligatoire     Modèle simultané

Le tableau ci-dessus montre que les provinces anglaises ont adopté un modèle consécutif. À titre d'exemple, en Ontario, au Manitoba, en Saskatchewan, en Colombie-Britannique, au Nouveau-Brunswick, en Nouvelle-Écosse, au Yukon et au Nunavut, le futur enseignant suit une formation disciplinaire de trois années (dans les matières de son choix), puis il réalise deux années de formation en éducation. Au terme de ces cinq années qui constituent la formation de base en enseignement et l'obtention du diplôme, il est possible de réaliser une formation complémentaire de 30 crédits universitaires en enseignement spécialisé ou une maîtrise. En Alberta et dans les Territoires du Nord-Ouest, les futurs enseignants doivent réaliser un baccalauréat de quatre ans en enseignement régulier. À la suite de leur diplomation, les personnes intéressées à travailler en éducation spécialisée peuvent parfaire leur formation en entreprenant un certificat universitaire ou une maîtrise en enseignement spécialisé dans une université qui offre ce type de formation. Par ailleurs, le Manitoba, la Nouvelle-Écosse et le Nunavut demandent une formation complémentaire en enseignement d'une durée de deux ans.

Au Québec, on observe la coprésence de deux voies de formation initiale des enseignants spécialisés. Premièrement, le modèle simultané (1<sup>er</sup> cycle) permet de former des enseignants spécialisés (enseignement en adaptation scolaire). Cette formation est offerte dans la plupart des universités francophones. Cette formation habilite les futurs *enseignants en adaptation scolaire* à enseigner aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) en école/classe spéciale. Les *enseignants en adaptation scolaire* sont formés sur un type de dispositif (classe spéciale) et différents types d'élèves. En effet, les classes spéciales accueillent principalement des élèves ayant des troubles du comportement, un TSA, une déficience intellectuelle modérée à sévère, etc. Cependant, il leur est également possible avec ce titre de devenir *orthopédagogue* en école ordinaire. En outre, au Québec, un modèle consécutif de formation des enseignants spécialisés est aussi disponible. Certaines universités offrent un diplôme de 2<sup>e</sup> cycle en orthopédagogie ou en adaptation scolaire. Ainsi, les enseignants qui détiennent déjà un baccalauréat en enseignement régulier primaire peuvent s'inscrire pour compléter leur formation et pouvoir intervenir plus adéquatement auprès des élèves à besoins spécifiques comme *orthopédagogue* à l'école ordinaire.

### ***Les fonctions des enseignants spécialisés***

Les ressources documentaires consultées (législations, constitutions et conventions collectives, politiques, protocoles, directives administratives, procédures, interventions et directives spécifiques pour le personnel scolaire) ont permis de faire émerger quatre grandes responsabilités attribuées aux enseignants spécialisés. Outre la collecte et la consignation des données propres à l'analyse documentaire, il importe de donner un sens aux informations recueillies (Bardin, 2009; Fortin, 2010). Ces dernières constituent quatre axes d'intelligibilité en congruence avec quelques-uns des leviers identifiés précédemment (voir Ainscow et Miles, 2008 et AuCoin et Goguen, 2004). Ces catégories ont été extraites des documents et permettent de regrouper des rôles spécifiques sous chacune d'elles. Plus spécifiquement, les documents présentent les enseignants spécialisés dans les provinces et territoires canadiens comme les personnes à qui l'on confie la tâche de : a) soutenir les enseignants; b) soutenir les élèves; c) tisser des ponts entre les divers acteurs; et d) structurer les modèles de service au sein du milieu scolaire.

Le premier axe consiste, pour l'enseignant spécialisé, à soutenir les enseignants dans leur planification didactique et pédagogique de manière à ce que les contenus essentiels soient ciblés pour les élèves à besoins spécifiques et évalués. Le deuxième axe vise à soutenir directement les élèves. Le troisième axe relève l'importance de communiquer les informations pertinentes pour le cheminement de l'élève au sein de l'équipe-école ainsi qu'à tisser des liens entre l'école et la famille afin de soutenir les apprentissages et le développement de l'enfant en concertation avec son milieu immédiat. Finalement, le quatrième axe relève aux enseignants spécialisés la possibilité de s'impliquer dans la structuration des services au sein de l'établissement scolaire. Précisons que ces fonctions ne sont pas mutuellement exclusives et qu'elles peuvent être assumées simultanément par les enseignants spécialisés dans les milieux.

L'ensemble de ces fonctions s'inscrit également dans le processus de plan d'intervention. Par exemple, en Nouvelle-Écosse, le *resource teacher* doit « [...] consulter et collaborer avec les autres professionnels; participer à la révision des plans d'intervention et/ou des adaptations et à l'évaluation des progrès de l'élève [...] » (Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 2005, p. 10). En effet, bien que cette responsabilité incombe, légalement, à direction d'école et/ou au conseil scolaire et qu'elle s'inscrive dans un travail d'équipe, l'enseignant spécialisé constitue un acteur central de ce processus. Souhaitant dépasser ce seul point de vue, la présente analyse ne s'intéresse pas spécifiquement à cet outil (plan d'intervention), qui fera l'objet d'une publication spécifique.

Tableau 3

Fonctions des enseignants spécialisés selon les provinces et les territoires au Canada.

Prov.	Mentions dans les documents recensés	Fonctions des enseignants spécialisés au Canada											
		Soutenir les enseignants			Soutenir les élèves			Communiquer			Structurer les services		
		Planifier	Observer	Ajuster/ Remédier	Évaluer	Enseigner des stratégies d'ap- prentissage	Former aux technologies de soutien	Diffuser l'information au sein de l'école	Mettre en relation l'école et la famille	Offrir de la formation	Contribuer au développement d'un modèle de service	Exercer un leadership pédagogique	Collaborer avec les divers acteurs
QC	Orthopédagogue professionnel Enseignant en adaptation scolaire	•	•	•	•	•	•	•		•			•
ON	Resource teacher Special education teacher Special needs teacher with deaf / hard of hearing	•	•	•	•	•	•	•	•			•	•
MB	Resource teacher	•	•	•	•	•		•					•
AB	Special education teacher Special needs teacher with deaf / hard of hearing	•	•	•	•	•	•	•	•				•
SK	Special education teacher Learning resource teacher (LRT)	•	•	•	•	•	•	•				•	•
CB	Resource teacher Learning assistance teacher	•	•	•	•	•	•	•					•



**Soutien aux enseignants :** Parmi les similitudes, le *resource teacher* a une fonction de soutien aux enseignants et aux élèves dans toutes les provinces et territoires dans lesquels on le retrouve. Ces tâches sont de planifier avec l'enseignant de la classe, d'observer puis de partager ses observations avec l'enseignant et les autres personnes impliquées, d'ajuster le programme aux capacités des élèves et, dans certains milieux, d'évaluer. C'est le cas en Ontario, au Nouveau-Brunswick, en Nouvelle-Écosse, à l'Île-du-Prince-Édouard, aux Territoires du Nord-Ouest et au Manitoba : « *One of the primary universal roles of resource teachers is to provide service and support to teachers and students within the context of fostering positive relationships in an inclusive learning environment* » (Manitoba Education and Advanced Learning, 2014, p. 13). La tâche d'évaluer n'apparaît pas explicitement dans les documents qui décrivent la fonction en Saskatchewan. Au Nouveau-Brunswick, le rapport de Porter et AuCoin (2012), qui décrit les tâches des enseignants-ressources, mentionne l'évaluation comme étant l'une des tâches allouées à cette fonction. La même observation vaut pour le titre de *special education teacher* à qui on attribue la tâche d'évaluer en Alberta alors qu'en Ontario elle n'est pas mentionnée pour cette fonction, mais plutôt attribuée à celle de *special education consultant* qui semble être son homologue. Cette situation se retrouve aussi au Nouveau-Brunswick où la tâche d'évaluer revient aux *enseignants itinérants*. Au Québec, l'*orthopédagogue* est qualifié pour intervenir auprès des élèves qui ont des difficultés en lecture, en écriture et en mathématiques, tout en tenant compte de la collaboration du titulaire de la classe et des parents. Il peut établir une évaluation diagnostique des difficultés et bâtir des activités rééducatives conformes au programme de formation et en lien avec les processus déficitaires (FSE-CSQ, 2013, p. 18).

**Soutien aux élèves :** Parmi les similitudes observées, le soutien aux élèves apparaît comme une tâche inhérente à la fonction de *resource teacher* dans toutes les provinces et territoires à l'exception du Nunavut. Plus spécifiquement, il est attendu de ces enseignants qu'ils enseignent des stratégies d'apprentissage aux élèves à besoins spécifiques. Dans certaines provinces et certains territoires, cet enseignant forme aussi les élèves aux technologies de soutien à l'apprentissage (synthèse vocale, logiciel de traitement de texte, correcteurs orthographiques). Au Québec, l'*orthopédagogue* peut travailler en individuel ou en dénombrement flottant, c'est-à-dire avec des petits groupes d'élèves qui proviennent de classes différentes; il peut également animer des ateliers et offrir un soutien en salle de classe en collaboration avec l'enseignant (FSE-CSQ, 2013).

**Communiquer :** L'importance de communiquer de l'information concernant les élèves à besoins spécifiques apparaît dans neuf provinces. La Colombie-Britannique, Terre-Neuve-et-Labrador, les Territoires du Nord-Ouest et le Nunavut n'en font pas explicitement mention. Plus précisément, le *resource teacher* a une responsabilité de diffusion de l'information au sein de l'école, en Alberta, au Manitoba, en Saskatchewan et à l'Île-du-Prince-Édouard. On attribue aussi au *resource teacher* le rôle de tisser des liens entre l'école et la famille. On trouve explicitement cette préoccupation en Ontario, au Manitoba, au Nouveau-Brunswick et en Nouvelle-Écosse. Par exemple, en Nouvelle-Écosse : « *L'enseignant ressource doit [...] communiquer de façon continue avec les parents des élèves ayant des besoins particuliers; et enfin, participer au processus de transition (de la communauté à l'école, de niveau à niveau, d'école à école et de l'école à la communauté) pour les élèves ayant des besoins particuliers* » (Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 2005, p. 9-10).

**Structurer les services :** Enfin, le resource teacher peut, dans certains milieux scolaires, offrir de la formation. Cet aspect de la tâche est plus rare, mais est tout de même relevé en Saskatchewan, à l'Île-du-Prince-Édouard et à Terre-Neuve-et-Labrador. Dans ces mêmes provinces, on s'attend à ce que cet enseignant contribue au développement d'un modèle de service. En Ontario et en Saskatchewan, le resource teacher doit faire preuve d'un certain leadership pédagogique au sein de l'équipe-école. Par exemple, en Saskatchewan, le resource teacher, aussi appelé learning assistance teacher et special education teacher. Les tâches qui lui sont conférées sont, entre autres, celles de responsable des évaluations individuelles, de la planification des programmes et de leur exécution. Il peut aussi être invité à aider le directeur d'école à organiser les horaires des assistants pédagogiques, à donner de la formation et un soutien continu aux enseignants de la classe. (Good spirit school division, 2012; Saskatchewan ministry of education, 2012). En ce sens, il assume un certain leadership pédagogique au sein de l'école. Au Québec, l'orthopédagogue peut élaborer des programmes d'études adaptés aux besoins individuels et au rythme d'apprentissage des élèves et, ainsi, collaborer avec les enseignants en les conseillant dans leurs interventions pédagogiques auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage (FSE-CSQ, 2013).

### ***L'enseignant-ressource formé pour les troubles sensoriels***

La fonction de *special need teacher with deaf and hard of hearing (DHH)* est souvent incluse dans la tâche du *special need teacher* ou du *resource teacher*. Toutefois, trois descriptions spécifiques se rapportant à cette fonction ont été recensées, soit en Ontario, en Alberta et au Yukon. Il est possible que d'autres provinces ou territoires aient les mêmes attentes pour les enseignants spécialisés qui interviennent avec les malvoyants et les malentendants, mais cette catégorie de personnes semble faire partie d'une offre de service plus large dans les documents recensés. Ainsi, en Ontario, l'appellation de *special need teacher with deaf and hard of hearing* est utilisée; en Alberta, *special need teacher* est utilisé alors qu'au Yukon cet enseignant se fait plutôt appeler *specialist teacher*. L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2011, p. 4) décrit les enseignants à qui l'on confie cette tâche comme étant capables de « [...] comprendre, analyser, interpréter et mettre en œuvre les programmes d'études, les politiques et les lignes directrices du ministère de l'Éducation et d'autres lois relatives à l'enseignement des personnes sourdes ou malentendantes ». En outre, il doit être capable de planifier, d'évaluer, de réguler l'enseignement et l'apprentissage des élèves à sa charge en vue d'optimiser leur développement. La dimension réflexive relative à l'agir professionnel des enseignants spécialisés est encouragée, tout comme ils sont enjoins de travailler en concertation et en collaboration avec les autres personnels de l'école. Le *Student support services manual* (Yukon Government, 2015), quant à lui, spécifie que le *specialist teacher for the deaf and hard of hearing* offre un service direct aux élèves qui sont malvoyants ou malentendants. Il offre un service de consultation (itinérant) auprès des écoles, des enseignants et des parents. Le type de service et sa fréquence sont déterminés par le besoin de consultation des enseignants, des parents et des autres professionnels. L'objectif central est toujours de répondre aux besoins des élèves. L'enseignant pour les malvoyants et les malentendants, avec la permission des parents, peut aussi coordonner les services avec les professionnels de la santé.

Enfin, en Alberta, selon le *Program review for deaf and hard of hearing* (Calgary Board of Education, 2014) stipule que les personnes qui œuvrent auprès des malvoyants ou des malentendants appuient l'équipe d'apprentissage scolaire en l'informant des meilleures pratiques en matière de technologie d'assistance

et de stratégies d'enseignement. Ils travaillent aussi directement avec les élèves pour développer leur autonomie, la capacité à utiliser les technologies dont ils ont besoin, le développement des habiletés auditives, l'alphabétisation et le développement du langage. Ils voient aussi au développement social et affectif de l'élève et se préoccupent des transitions selon les besoins et les ressources disponibles.

La fonction d'*enseignant itinérant* possède beaucoup de points en commun avec cette fonction, mais s'en distingue par son rôle d'évaluation (notamment visuelle et langagière) et de recommandation auprès des enseignants en lien avec les évaluations, notamment concernant les habiletés fonctionnelles. Toutefois, ces enseignants spécialisés accompagnent aussi les élèves dans l'appropriation de stratégies d'apprentissage et les forment aussi aux technologies de soutien. Cette appellation a été répertoriée uniquement au Nouveau-Brunswick. Selon le document *Lignes directrices sur les services aux élèves ayant un handicap sensoriel*, l'*enseignant itinérant* intervient auprès des enfants d'âge préscolaire et scolaire ayant un handicap sensoriel (Nouveau-Brunswick Éducation, Direction des services pédagogiques, 2005, p. 7).

### ***L'enseignant-ressource formé pour les handicaps intellectuels***

En Colombie-Britannique, le *learning assistance teacher* est un enseignant spécialisé ayant la responsabilité de soutenir les élèves ayant une déficience intellectuelle. Il travaille conjointement avec l'enseignant de la classe. Au Yukon, le *learning assistance teacher* est un enseignant qui est formé aux attentes scolaires à tous les niveaux et qui aide les enseignants à offrir des programmes éducatifs aux élèves à besoins spécifiques. Il est un enseignant expérimenté possédant des qualifications spécialisées supplémentaires qui fournit un ensemble coordonné et intégré de services de soutien aux enseignants et à leurs élèves ayant des besoins d'apprentissage divers. Il a des fonctions d'aide à l'apprentissage et à l'organisation, au maintien et à l'intégration des services à l'école. Dans une visée inclusive, il tisse également des liens avec les services de soutien disponibles. Le *learning assistance teacher* offre un service direct aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et facilite les fonctions de l'équipe scolaire, y compris la documentation pertinente pour permettre à l'équipe-école de tenir des réunions de manière efficace (Yukon Government, 2015).

Parmi les similitudes répertoriées, le service à l'enseignant et à l'élève figure au programme dans ces deux milieux. Le Yukon se distingue par une fonction plus administrative et basée sur la préparation de réunion, voire de formation pour le personnel impliqué alors que la Colombie-Britannique ne mentionne pas cet aspect dans les documents consultés.

## **Discussion**

Cette recherche comparative réalisée visait à mettre en lumière les appellations et titres que détiennent les enseignants spécialisés ainsi que les fonctions qu'ils assument dans les provinces et territoires canadiens. Les analyses comparées montrent que cette fonction revêt différentes formes et caractéristiques en matière d'appellations, de titres (formations et diplômes) et de fonctions. S'ajoutent à ces dernières quelques différences marquées entre le Québec et le reste du Canada.

En somme, la recension effectuée permet de relever que le titre d'enseignant régulier est obligatoire sur l'ensemble du territoire canadien pour pouvoir s'inscrire à la formation comme enseignant spécialisé (sauf au Québec). Il s'agit de la principale condition d'admission à la formation initiale des enseignants spécialisés dans tous les systèmes scolaires provinciaux et territoriaux (sauf au Québec). Les critères d'admission et les méthodes de sélection varient cependant aussi bien en contenu qu'en nombre. Ainsi, un certificat supplémentaire ou une maîtrise sont offerts pour compléter la formation. Ils peuvent être définis soit au niveau des établissements de formation ou des ministères (Éducation, Enseignement supérieur). Selon les provinces ou les territoires, le nombre de crédits supplémentaires peut varier de 12 à 60 selon le type de formation choisi. Les certificats comptent pour la plupart de 12 à 30 crédits alors qu'une maîtrise atteint les 60 crédits. Dans presque tous les territoires et provinces canadiens, les enseignants spécialisés sont formés selon le modèle consécutif qui fait suite à la diplomation de base en enseignement. À cet égard, il semble exister un lien étroit entre le titre d'enseignant spécialisé et la formation de type consécutif qui le caractérise dans la plupart des provinces comme démontré précédemment. Au Québec, on observe la coprésence de deux voies de formation initiale des enseignants spécialisés, l'une simultanée de 1<sup>er</sup> cycle (enseignant en adaptation scolaire destiné aux classes/écoles spéciales) et l'autre consécutive de 2<sup>e</sup> cycle (orthopédagogue destiné aux écoles ordinaires). De plus, dans le reste du Canada, les enseignants spécialisés se divisent plutôt selon les fonctions auprès de certains publics (par exemple, élèves malentendants ou malvoyants) que selon un type de classe comme au Québec (par exemple, enseignant en classe d'adaptation scolaire).

Aussi, quelques tendances lourdes dans l'ensemble du Canada sont observées. Premièrement, les appellations tendent graduellement à adopter des visions d'enseignants spécialisés polyvalents sur l'ensemble des problématiques (par exemple, *resource teacher*) plutôt que des spécialistes liés à des handicaps particuliers ou des dispositifs spécifiques (par exemple, classe spéciale). Deuxièmement, un passage à une formation de 2<sup>e</sup> cycle universitaire (DESS, certificat, maîtrise) se généralise. Le Québec, bien que gardant une formation de 1<sup>er</sup> cycle, voit ses universités développer plusieurs projets existants ou futurs d'allongement des études des enseignants spécialisés vers une maîtrise qualifiante (par exemple, Table interuniversitaire sur la formation en orthopédagogie). Troisièmement, le modèle qui est privilégié est celui de l'enseignant régulier qui se spécialise pour devenir *resource teacher* ou *orthopédagogue*. Enfin, l'utilisation de plus en plus grande d'une approche non catégorielle amène ces enseignants à assumer une fonction, sans avoir la responsabilité, relative à l'identification des élèves et de leurs besoins dans le plan d'intervention. Dans le cadre de l'école ordinaire, ces fonctions s'exercent dans une optique de prévention et d'intervention rapide. Dans ce cadre, il s'agirait donc plus d'identification des besoins des élèves que des élèves à besoins spécifiques; un intérêt plus marqué à la nature des difficultés plutôt qu'à leur cause.

Si l'on s'attarde à la tâche éducative proprement dite, la recension montre une division du travail entre, d'une part, les enseignants de la classe et, d'autre part, les enseignants spécialisés qui gravitent autour de cette dernière ou qui interviennent au sein de celle-ci. Tardif et LeVasseur (2010) parlent d'émergence de nouvelles formes collectives du travail d'éducation des élèves ou même de formes partagées. À travers ces formes, des phases de décomposition-recomposition du travail d'enseignement traditionnel se réinventent par segmentation, différenciation, délégation et relégation des tâches et des pouvoirs au sein de la classe voire de l'école. En fait, il demeure complexe de connaître ce que font effectivement les différents spécialistes répertoriés. Outre les descriptions rapportées, les informations sur l'organisation des services dans les écoles canadiennes s'avèrent pratiquement inexistantes.

L'intensification du travail enseignant incite donc à diviser le travail pour parvenir à respecter les injonctions gouvernementales en matière d'éducation inclusive. Répondre aux besoins de tous les apprenants devient l'affaire de tous les agents de l'éducation faisant appel à ce que Tardif (2012) nomme le professionnalisme collectif. Dans cette perspective, la collaboration institutionnelle devient à la fois une norme culturelle au sein de l'établissement et une obligation professionnelle. Or, une saine collaboration se base généralement sur le partage équitable des pouvoirs. En contexte d'inclusion scolaire, les enseignants se plaignent d'être débordés et de ne pas bénéficier suffisamment du soutien promis. Cette recherche ne permet pas de documenter cet aspect. De plus, selon les commissions ou conseils scolaires, il n'est pas possible de connaître les compétences des ressources disponibles ni leur capacité à relever les défis propres au milieu.

En ce sens, certains questionnements émergent de la recension effectuée. La disparité des politiques d'encadrement des rôles et fonctions des enseignants spécialisés contribue-t-elle réellement à une organisation des services efficaces en fonction des besoins des élèves et des enseignants? Quels rapports les enseignants spécialisés entretiennent-ils avec les enseignants de la classe? Comment se traduit, dans les faits, la collaboration entre enseignants spécialisés et les autres acteurs de l'école? Parviennent-ils à exercer un véritable leadership? Quels sont les indicateurs qui permettent de conclure que leur apport à la classe ordinaire est favorable à la réussite des élèves à besoins spécifiques? Ces questions pourront certainement faire l'objet d'une étude plus approfondie de la fonction d'enseignant spécialisé au Canada.

Parmi les éclairages nouveaux que fournit cette recherche, notons la contribution attendue de ces enseignants dans la mise en œuvre des visées de l'éducation inclusive au Canada. En effet, chaque province ou territoire déploie des ressources afin de soutenir l'éducation de tous les élèves et de contrer les inégalités scolaires et sociales au pays. Par ailleurs, la disparité observée est source de questionnements et appelle à la réflexion sur l'harmonisation des services à l'élève et à une cohésion au sein des systèmes éducatifs interprovinciaux et territoriaux. De plus, il serait pertinent d'enrichir cette étude d'observations directes dans les différents milieux afin de constater l'adéquation entre rôles prescrits et rôles réels de la fonction d'enseignant spécialisé. Dans la foulée des politiques éducatives qui revendiquent une éducation pour tous et valorisent une plus grande participation sociale et citoyenne, il sera certainement intéressant de demeurer à l'affût des multiples transformations qui teinteront la fonction d'enseignant spécialisé au Canada.

## Note

- 1 Au Québec, l'appellation *enseignant-ressource* est également présente et définie dans une convention collective. Toutefois, cette appellation ne correspond pas à un enseignant spécialisé, mais plutôt à un enseignant régulier qui a, entre autres, des tâches liées au soutien aux élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (au plus 50 % de sa tâche). Il n'y a aucun titre requis.

## Références

- Ainscow, M. et Miles, S. (2008). Vers une éducation pour l'inclusion pour tous : prochaine étape? *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, 145(1), 17-44.
- Arnaiz, P. et Castejón, J.-L. (2001). Towards a change in the role of the support teacher in the Spanish educational system. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 99-110. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250110040712>
- AuCoin, A. et Goguen, L. (2004). L'inclusion réussie : Un succès d'équipe! Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 281-292). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- AuCoin, A., Goguen, L. et Vienneau, R. (2011). Pas plus spécial que nécessaire : analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps. *Éducation et francophonie*, 39(2), 23-49. <http://dx.doi.org/10.7202/1007726ar>
- Bardin, L. (2009). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Beauregard, F. et Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2010). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2<sup>e</sup> éd., p. 111-132). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Calgary Board of Education. (2014). *Exceptional and special needs: program review for deaf and hard of hearing*. Repéré à <http://www.cbe.ab.ca/programs/supports-for-students/exceptional-and-special-needs/Pages/Deaf-and-Hard-of-Hearing.aspx>
- Clotfelte, C. T., Ladd, H. F. et Vigdor, J. L. (2008). *Teacher credentials and student achievement in high school: A cross-subject analysis with student fixed effects*. Cambridge, MA : National Bureau of Economic Research. <http://dx.doi.org/10.3386/w13617>
- Crowther, D., Dyson, A. et Millward, A. (2001). Supporting pupils with special educational needs: Issues and dilemmas for special needs coordinators in English primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 85-97. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250110040695>
- Emanuelsson, I. (2001). Reactive versus proactive support coordinator roles: an international comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 133-142. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250110040677>
- Eurydice. (2015). *La profession enseignante en Europe. Pratiques, perceptions et politiques*. Repéré à <http://www.fedec.eu/file/734/download>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). (2016). *Circulaire générale relative à la réforme des titres et fonctions*. Repéré à [http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do\\_id=6044](http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=6044)
- Forlin, C. (2001). The role of the support teacher in Australia. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 121-131. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250110040703>
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- FSE-CSQ. (2013). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA. Référentiel pour le personnel enseignant qui intervient auprès des élèves ayant des besoins particuliers – élèves à risque et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA)*. Repéré à [http://www.serm.ca/fileadmin/user\\_upload/syndicats/z63/EHDAA/2012-2013/FSE\\_Referentiel\\_EHDAA\\_Avril\\_2013\\_01.pdf](http://www.serm.ca/fileadmin/user_upload/syndicats/z63/EHDAA/2012-2013/FSE_Referentiel_EHDAA_Avril_2013_01.pdf)
- Gall, M. D., Gall, J. P. et Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction* (8<sup>e</sup> éd.). Boston : Pearson Education.
- Gambhir, M., Broad, K., Evans, M. et Gaskell, J. (2008). *Characterizing initial teacher education in Canada: Themes and issues*. Repéré à <https://www.oise.utoronto.ca/ite/UserFiles/File/CharacterizingITE.pdf>
- Good spirit school division (2012). Student support teacher. Repéré à <https://www.gssd.ca/About/AdministrativeProcedures/Documents/Student%20Services-Student%20Support%20Teacher.pdf>

- Gustafsson, J.-E. (2003). What do we know about effects of school resources on educational results? *Swedish Economic Policy Review*, 77-110.
- Manitoba Education and Advanced Learning. (2014). *Supporting inclusive schools: a handbook for resource teachers in Manitoba schools*. Repéré à [http://www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/res\\_teacher/pdf/sis\\_resource\\_teachers\\_mb\\_schools.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/res_teacher/pdf/sis_resource_teachers_mb_schools.pdf)
- Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse. (2005). *Favoriser la réussite scolaire : services et programmation en enseignement ressource*. Repéré à <https://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Services%20et%20programmation%20et%20enseignement%20ressource.pdf>
- Musset, P. (2010). *Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects*. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbph7s47h-en>
- Nouveau-Brunswick Éducation, Direction des services pédagogiques (2005). *Lignes directrices sur les services aux élèves ayant un handicap sensoriel*. Repéré à <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/LignesDirectricesSurLesServicesAuxElevesAyantUnHandicapSensoriel.pdf>
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2011). *Programme pour enseigner aux élèves sourds ou malentendants – Communication LSQ/ASL ou Programme pour enseigner aux élèves sourds ou malentendants – Communication auditive et verbale*. Repéré à [https://www.oct.ca/-/media/PDF/Additional%20Qualifications/FR/Deaf%20or%20Hard%20of%20Hearing/Deaf\\_Guideline\\_f.pdf](https://www.oct.ca/-/media/PDF/Additional%20Qualifications/FR/Deaf%20or%20Hard%20of%20Hearing/Deaf_Guideline_f.pdf)
- Payne, J. (2002). A tale of two curriculums: Putting the English and Norwegian curriculum models to the test of the «high skills» vision. *Journal of Education and Work*, 15(2), 117-143. <http://dx.doi.org/10.1080/13639080220137807>
- Peters, S. (2007). Inclusion as a strategy for achieving education for all. Dans L. Florian (dir.), *The SAGE Handbook of Special Education* (p. 117-130). Londres : SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781848607989.n10>
- Pijl, S. J. et van den Bos, K. (2001). Redesigning regular education support in The Netherlands. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 111-119. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250110040686>
- Plaisance, E. (2010). L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative. Le cas français. Dans *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Repéré à <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-p/Leducation%20inclusive.pdf>
- Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A. et Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation scolaire et de la scolarisation*, (37), 159-164. <http://dx.doi.org/10.3917/nras.037.0159>
- Porter, G. et AuCoin, A. (2012). *Strengthening inclusion, strengthening schools. Report of the review of inclusive education programs and practices in New Brunswick schools: An action plan for growth*. Repéré à <https://www.gnb.ca/legis/business/pastsessions/57/57-2/LegDocs/2/en/StrengtheningInclusion-e.pdf>
- Rousseau, N., Dionne, C., Vézina, C. et Drouin, C. (2009). L'intégration scolaire d'enfants ayant une incapacité : perceptions des parents québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, 32(1), 34-59.
- Saskatchewan ministry of education (2012). Student support services: Teacher credentials. Saskatchewan: course verification catalog.
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.172>
- Tardif, M. et Borgès, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 42 (2), 83-100. <http://dx.doi.org/10.3917/lsdle.422.0083>
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Paris : Presses universitaires de France. <http://dx.doi.org/10.3917/puf.tardi.2010.01>
- Tremblay, P. et Belley, S. (2017). Les limites à la scolarisation en classe régulière au Canada : une analyse comparative. *Revue Éducation comparée*, 18(2), 87-118.

- UNESCO. (1994). *Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753f.pdf>
- UNESCO. (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Éducation pour tous »*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224f.pdf>
- UNESCO. (2015). *Forum mondial sur l'éducation*. Repéré à <https://fr.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/education-inclusive>
- Wayne, A. J. et Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73(1), 73-89. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543073001089>
- Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10(12). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v10n12.2002>
- Wilson, S. M., Floden, R. E. et Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps and recommendations*. Repéré à <http://www.education.uw.edu/ctp/sites/default/files/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf>
- Yukon Government. (2015). *Student support services manual*. Repéré à <http://www.education.gov.yk.ca/manual.html>

## Pour citer cet article

- Tremblay, P. et Granger, N. (2018). Les enseignants spécialisés au Canada : une analyse comparée des appellations, titres et fonctions. *Formation et profession*, 26(2), 80-98. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.479>