



Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive¹

Nadia ROUSSEAU² (Université du Québec, Trois-Rivières, Canada)

Ce texte relate l'histoire de trois écoles primaires et de deux écoles secondaires de la Gaspésie qui s'étaient donné comme défi de mieux soutenir les élèves ayant des difficultés d'apprentissage dans les classes ordinaires. À travers cette aventure qui aura duré trois ans, les participants auront pris part à des activités de construction de sens et de réflexion menant à l'émergence de nouvelles pratiques pédagogiques et organisationnelles.

Description du projet

Ce projet de recherche-action visait à soutenir et favoriser l'émergence d'une pratique pédagogique inclusive au sein des écoles de la commission scolaire René-Lévesque. L'inclusion scolaire fait référence au placement de tous les enfants, ayant ou non des besoins particuliers, dans une classe ordinaire correspondant à leur âge chronologique dans l'école du quartier (Salend, 2001). Ce projet correspondait entre autres à l'actualisation de l'une des pistes d'action proposées par le Ministère de l'Éducation du Québec (1999) suite au dépôt de la politique de l'adaptation scolaire, soit de « mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence ».

Cette condition ramène à Karagiannis, Stainback et Stainback (1996) qui reconnaissent trois qualités à l'école inclusive. Tout d'abord, l'école inclusive se distingue par son réseau de soutien. Ce réseau comprend la coordination d'une équipe d'individus qui s'entraident de façon formelle ou informelle. Il peut se limiter à l'école ou s'étendre aux intervenants de la commission scolaire et aux organismes communautaires. L'école inclusive

1. Texte qui découle d'un projet de recherche-action visant l'expérimentation d'interventions novatrices en collaboration avec le milieu de la recherche (Mesure 30054, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005-2007).

2. Professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières, Chaire de recherche Normand Maurice. Contact : Nadia.Rousseau@uqtr.ca.



mise ensuite sur une équipe de consultants composée d'une variété de spécialistes qui travaillent ensemble dans l'implantation d'une pédagogie inclusive qui répond aux besoins de tous les élèves. Enfin, l'école inclusive met en priorité les activités d'apprentissage coopératif, favorisant ainsi le développement d'un climat d'entraide propice à l'apprentissage où chaque élève peut exploiter son plein potentiel.

Conditions essentielles à la mise en place d'une pédagogie inclusive

Une pédagogie inclusive implique obligatoirement l'organisation d'une intervention planifiée favorisant l'adaptation de l'élève et de l'enseignant, et le soutien. Comme le spécifient Rigazzio-Digilio et Beninghof (1994), « les commissions scolaires ont besoin d'une bonne planification pour résoudre le conflit apparent entre l'idée théorique d'une éducation inclusive et les réalités pragmatiques des classes d'aujourd'hui » (p. 81). Pour ce faire, l'activité de planification doit se dérouler à *deux niveaux* : 1) au niveau des activités préparatoires à la planification générale de l'inclusion; 2) au niveau de la planification de l'intervention. À ces conditions s'ajoutent le développement d'une vision commune, le leadership éducationnel, la promotion de la diversité, le développement de stratégies de soutien à l'enseignant-e et à l'élève, l'organisation des services d'aide aux enseignant-e-s, la flexibilité, l'évaluation différenciée, la reconnaissance des réussites et l'ouverture au processus de changement (Rousseau & Bélanger, 2004).

Bref historique de la pratique inclusive au Québec

Contrairement à l'Alberta et au Nouveau-Brunswick, qui ont fait de l'inclusion scolaire un choix à la fois politique et social (Alberta Education, 1996; Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 1997), la situation québécoise est beaucoup moins évidente, à l'exception peut-être de la Commission scolaire anglophone du Québec qui a fait le choix d'assurer une pratique inclusive dans leurs écoles (Finn, Heath, Petrakos & Mclean-Heywood, 2004). Cette situation particulière peut sans doute s'expliquer par l'influence de l'histoire américaine sur la population anglophone du Québec.

En fait, encore aujourd'hui, le Québec hésite à parler d'inclusion scolaire. Le vocabulaire utilisé dans les documents ministériels rappelle plutôt celui des États-Unis des années 70 et 80, soit l'intégration scolaire (*mainstreaming*). D'ailleurs, bien que l'on observe une augmentation du taux d'intégration scolaire des élèves ayant des besoins particuliers, il semble que le Québec reste loin d'une pratique inclusive authentique. À titre indicatif, une étude récente réalisée par Gaudreau *et al.* (2004) démontre la proportion toujours élevée de classes spéciales dans l'école québécoise. Ainsi, l'analyse de 19 commissions scolaires québécoises révèle la présence d'une à 241 classes spéciales par commission scolaire au primaire, et de 2 à 224 classes spéciales par commission scolaire au



secondaire. Cette importante variation démontre bien l'inégalité des pratiques en matière d'inclusion, d'une commission scolaire à l'autre, d'une région à l'autre. Il va sans dire que dans un tel contexte, les pratiques inclusives exemplaires ne sont pas monnaie courante. Rappelons-le, la pratique inclusive prend en compte la diversité des besoins des élèves pour maximiser la participation à l'apprentissage, à la vie sociale et culturelle de l'école et de la communauté, pour ainsi réduire le nombre des exclus de l'école ou exclus au sein même de l'école (Barton, 1997; Booth & Aniscow, 2004).

Désireuse de mieux répondre aux besoins des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, la Commission scolaire René-Lévesque a entamé depuis l'année scolaire 2004-2005 un processus de changement et de réflexion sur la pédagogie inclusive. C'est au travers d'une série d'activités de formation continue que des rencontres préparatoires à la planification générale de l'inclusion ont eu lieu. Offertes à un nombre important d'enseignant-e-s, d'orthopédagogues, de psychologues, de directions d'école et de conseillers pédagogiques, ces activités ont permis de sensibiliser les équipes-écoles aux prémisses pédagogiques, sociales et attitudeles sous-jacentes à une pédagogie de l'inclusion scolaire. Ce travail a aussi permis à chaque équipe-école de développer une vision commune de la pédagogie inclusive. L'obtention d'un support financier par le *Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire* a pour sa part permis d'assurer la transition entre la réflexion et la sensibilisation à l'action quotidienne en contexte de classe, tout en étant soutenu par une équipe de chercheuses spécialistes de la pédagogie inclusive. Précisons que pour favoriser la pédagogie de l'inclusion scolaire, il importe d'assurer un mode de formation continue à l'ensemble des intervenants scolaires, et non pas uniquement à l'enseignant-e qui reçoit un élève ayant des besoins particuliers dans sa classe. Selon Dickens-Smith (1995), la formation continue permet aux enseignant-e-s d'être pleinement conscients de leur rôle et de leurs responsabilités dans l'implantation de l'inclusion, en plus de leur fournir différentes stratégies d'enseignement. De plus, l'actualisation de leurs connaissances contribue à réduire leur peur de l'inconnu. Ces conditions de mise en place d'une pédagogie inclusive ont été la trame de fond des activités d'accompagnement, de formation et d'application tout au long de ce projet de recherche-action.

Un plus grand défi pour l'école secondaire

Selon Fisher, Sax et Jorgensen (1998), la mise en place d'une pédagogie inclusive en contexte d'enseignement secondaire oblige la prise en considération de huit principes fondamentaux (pp. 31-32) :

- 1) Les décisions relatives à l'inclusion scolaire et la réforme scolaire doivent découler d'une vision administrative solide qui résiste à l'incertitude et aux difficultés à mettre ces principes en actions concrètes.



- 2) L'inclusion d'élèves ayant des incapacités doit être solidement ancrée dans la réforme de l'éducation.
- 3) Un support aux enseignant-e-s et aux administrateurs doit être accessible à même la structure interne et de par l'association à d'autres ressources externes à l'école.
- 4) La justice sociale, comprenant les incapacités, doit être traitée à l'intérieur du curriculum.
- 5) L'utilisation créative du temps, de même que l'implantation d'une structure innovante du temps scolaire, sont essentielles.
- 6) Les enseignant-e-s ordinaires et les enseignant-e-s de l'adaptation scolaire, avec une nouvelle description de leurs rôles qui reflète le partage des responsabilités pour tous les élèves, doivent collaborer à la conception du curriculum, à l'enseignement et à l'évaluation des élèves.
- 7) Les trajectoires déterminées par les degrés d'habiletés doivent être éliminées et la majorité des classes doivent être hétérogènes.
- 8) Le curriculum doit être thématique, orienté vers l'action, constructiviste et basé sur des standards élevés pour chaque élève.

Jorgensen, Fisher, Sax et Skoglund (1998) illustrent clairement l'impossibilité d'offrir un programme inclusif au secondaire en maintenant un système d'adaptation scolaire conjointement à un système d'éducation ordinaire dans une même école. Ce même constat est émis par Lipsky et Gartner (1996), Schroth, Moorman et Fullwood (1997), et Lupart (1998). De plus, bien que certaines écoles innovent par la mise en place de situations d'apprentissage *expérientielles* dans la communauté, ces occasions de participation sociale ne suffisent pas à l'action inclusive (Jorgensen *et al.*, 1998).

Déroulement

Phase de sensibilisation : Dans un premier temps, la tenue de trois journées de rencontres de formation et de réflexion, réparties sur une année, ont été offertes au personnel scolaire sur les thèmes suivants : prémisses de l'inclusion scolaire, changements obligés, conditions pour une inclusion réussie (temps et planification, restructuration des services, attitudes des intervenants, vision commune et collaboration, ouverture aux changements).

Phase de planification et d'initiation : Dans un deuxième temps, sur une période d'une année, chacune des écoles engagées dans le processus de recherche-action a participé à des activités visant le développement d'une pratique pédagogique inclusive par le biais d'une rencontre d'une demi-journée avec l'équipe de recherche, suivie d'une demi-journée de réflexion et de préparation par l'équipe-école à cinq reprises au cours



de l'année scolaire. Ces rencontres ont permis d'identifier les plus importantes préoccupations des praticiens en suivant le processus de résolution de problèmes suivant : présentation du cas ou du problème, discussions sur les différentes composantes du cas ou du problème, étalement des solutions possibles, discussion sur les avantages et les limites associés à chacune des solutions suggérées, choix de la solution, planification de la démarche à suivre pour actualiser cette solution, et application de la solution.

Méthodologie et moyens utilisés

Le fonctionnement par résolution de problèmes a permis l'interaction continue entre la recherche, la formation et l'action, trois composantes de la recherche-action pour ainsi « produire un changement dans une situation concrète » (Dolbec & Clément, 2000, p. 201).

Le développement d'une pratique inclusive par les membres des écoles participantes a été documenté par l'utilisation d'un journal de bord par école; l'enregistrement et la transcription des rencontres (cinq demi-journées par école); la passation d'un questionnaire portant sur les compétences nécessaires à la pratique inclusive (l'ensemble des participants); et la présentation des pratiques mises en place par chacune des écoles (présentation par chacune des écoles suivie d'une période d'échanges et de questions par les membres des autres écoles).

L'analyse des données ainsi recueillies a permis de décrire avec précision les différents éléments (tant positifs que négatifs, pratiques que réflexifs, organisationnels que structurels) associés à l'implantation d'une pratique inclusive. Les données provenant du questionnaire (utilisé dans les écoles primaires seulement) ont permis d'identifier les compétences professionnelles jugées « maîtrisées » et celles jugées « à développer » par les participants.

Précisons que les cinq écoles participantes sont rattachées à une commission scolaire qui couvre un territoire de 320 kilomètres sur la partie sud de la péninsule gaspésienne. Cette commission scolaire dessert 7'300 élèves répartis dans 38 établissements scolaires³. Elle est située dans une région administrative (Gaspésie-Îles de la Madeleine) qui comprend une population de 95'461 habitants⁴. Les trois écoles primaires sont situées dans des municipalités qui totalisent 731, 1'815 et 4'077 habitants. Les deux écoles secondaires desservent pour leur part des municipalités qui totalisent 3'748 et 696 habitants⁵.

3. Profil de la commission scolaire René-Lévesque. Site consulté le 19 août 2008. http://www.cs-renelevesque.qc.ca/Organisation/RensGen_Profil.htm.

4. Institut de la statistique du Québec. Coup d'œil sur les régions 2007. http://www.stat.gouv.qc.ca/regions/profils/region_00/region_00.htm.

5. Profils des communautés de 2006. Statistique Canada. Site consulté le 19 août 2008. <http://www12.statcan.ca/english/census06/data/profiles/community/Index.cfm?Lang=F>.



Résultats

La recherche-action devait favoriser le renouvellement des pratiques des membres des équipes-écoles participantes, l'accès aux classes ordinaires des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et la réussite d'un plus grand nombre de jeunes, tout en permettant la documentation d'un processus d'implantation d'une pédagogie inclusive en contexte québécois. Ce processus est bien documenté dans les provinces canadiennes ainsi qu'aux États-Unis, cependant très peu d'écrits sur la situation particulière du Québec sont disponibles.

Conditions particulières ayant facilité ou non la mise en œuvre d'une pratique pédagogique inclusive

Le succès de la démarche repose sur trois conditions essentielles : l'appui de la commission scolaire, l'appui des directions d'école, l'engagement et la mobilisation de l'ensemble des membres du personnel des écoles participantes (enseignant-e-s , spécialistes, orthopédagogues, etc.).

L'appui de la commission scolaire

La commission scolaire a grandement contribué à la réalisation de ce projet de recherche-action, et ce, à toutes les étapes de réalisation du projet. Cette implication est essentielle à la mise en place de ce type de processus de changement.

Cet appui s'est traduit par la flexibilité dans l'octroi des libérations aux enseignant-e-s , acceptant d'ajouter une libération à une équipe ou une autre selon les besoins, en fonction de l'évolution des défis et de leurs solutions et en fonction du désir d'une école ou d'une autre d'aller toujours plus loin. Cet appui s'est aussi traduit par le réajustement des ressources enseignantes lorsque la situation d'une école ne respectait pas les conditions d'implantation d'une pédagogie inclusive telles que documentées dans la littérature. Précisons aussi l'implication concrète de personnes-clés de la commission scolaire par une présence continue à l'ensemble des activités (suivi et formation) tout au long du projet, et ce, tant à la phase de sensibilisation qu'à la phase de planification. En tout dernier lieu, cet appui s'est traduit par une communication claire et un partage d'informations entre la commission scolaire, les écoles participantes et l'équipe de recherche.

L'appui des directions d'écoles

Les directions d'écoles, par leur engagement explicite, leur flexibilité et leur leadership éducationnel, ont aussi contribué à la réalisation de cette recherche-action, le degré d'engagement, de flexibilité et de leadership ayant un lien direct avec le degré de changement pédagogique des différentes écoles. Par *engagement explicite*, on entend la participation aux



rencontres de l'équipe-école, l'intérêt, la curiosité et l'enthousiasme à l'égard du projet d'inclusion de l'école, et les réalisations entreprises en ce sens par les membres de l'équipe école. Par *flexibilité*, on entend l'aménagement d'un horaire de rencontres qui s'ajuste aux aléas du quotidien des écoles ou l'ouverture dans une démarche de recherche de solutions non traditionnelles. Enfin, par *leadership éducationnel*, on entend l'ouverture aux changements, la valorisation du changement, les connaissances relatives aux différentes sphères inhérentes à l'apprentissage (connaissances des documents ministériels, des avancées en lien à l'apprentissage, à l'adaptation scolaire, au développement professionnel) et les actions concrètes qui favorisent le changement (prévision de temps d'échange statutaire au calendrier scolaire, prévision de temps de préparation pour un défi particulier), communication fréquente avec l'ensemble des membres de l'école (transfert d'information mais aussi regard professionnel sur une situation donnée).

L'engagement et la mobilisation de l'ensemble des membres du personnel

La réussite d'un projet de changement en contexte scolaire ne peut reposer sur l'intérêt ou le bon vouloir d'un individu. Un changement d'envergure tel que la mise en place d'une pratique inclusive repose sur l'engagement de l'ensemble des personnels d'une école. Cet engagement repose sur un désir réel de changement et une ouverture au changement, la participation à l'ensemble des activités proposées tant dans le volet formation que le volet résolution de problèmes associés à la recherche-action et la capacité de poser un regard critique sur l'impact des gestes pédagogiques relativement à la réussite scolaire d'un enfant. Le degré d'engagement et conséquemment de mobilisation d'une école est directement lié à l'envergure des changements apportés (changements structurels, pédagogiques, philosophiques, etc.).

Facteurs qui contribuent à la mobilisation

Le degré de mobilisation des écoles participantes permet de prédire l'ampleur des changements apportés. Les principaux facteurs contribuant à la mobilisation sont les suivants :

- *Compréhension du besoin de changement* : les participants comprennent que le changement est nécessaire.
- *Compréhension commune* : les objectifs visés et la démarche préconisée sont compris et interprétés de façon similaire par l'ensemble des membres de l'équipe-école.
- *Participation volontaire* : la participation à la recherche-action découle d'un intérêt personnel et n'est pas imposée.
- *Sens de la recherche-action* : les participants attribuent du sens à la démarche de recherche-action.



- *Valorisation* : les participants se sentent valorisés tout au long de la démarche. Ils ont le sentiment que leur contribution est importante, encouragée, estimée et reconnue par la direction d'école, par leurs collègues et par la commission scolaire.
- *Rétroaction* : les participants reçoivent régulièrement de la rétroaction sur l'évolution du projet de changement et ont le sentiment d'exercer un certain contrôle sur ce changement.
- *Communication* : les participants se sentent libres d'exprimer leurs idées, leurs opinions favorables ou défavorables, et ce, sans risque de jugement ou de représailles; le lien de confiance qui règne entre les différents membres de l'équipe-école est ici déterminant.
- *Circulation de l'information* : l'information en lien au projet et au fonctionnement quotidien de l'école est rendue à l'ensemble des membres de l'école.
- *Leadership* : l'équipe-école comprend minimalement un leader qui encourage la prise de risques tout en respectant et prenant en compte les avis des autres membres de l'équipe.

En d'autres termes, la mobilisation nécessaire au changement repose sur l'attribution d'un sens à l'action, l'exercice d'un pouvoir, et la reconnaissance de son apport. Lorsque les différents facteurs de mobilisation sont présents, on assiste à un ralliement de l'équipe-école autour d'une préoccupation commune. Les idées, la confiance, le regard critique et les connaissances s'entrecroisent pour donner lieu à des changements de perceptions, de croyances, de structures et de pédagogies remarquables. A l'inverse, l'absence de mobilisation ramène à la « protection de son territoire », à la justification de ses croyances et au désengagement progressif.

Evolution des croyances et des pratiques inclusives à l'école primaire

Tant les journées de formation et de réflexion que la recherche-action proprement dite ont engendré des transformations relatives aux croyances pédagogiques et aux pratiques inclusives.

Volet formation et réflexion

Tout au long du projet, l'ensemble des participant-e-s a été confronté à la complexité de la réussite éducative (attitudes des enseignant-e-s, soutien parental, effets-école, caractéristiques individuelles, transformation des rôles, etc.). Au fil du temps, les participant-e-s ont fait la distinction entre l'intégration scolaire et la pratique inclusive et réalisé l'ampleur des actions qu'ils peuvent poser, à différents niveaux, pour contribuer au développement global d'un jeune. Surtout, les participants ont pris conscience que les actions inclusives dépassent largement la pratique didactique. Ainsi, les participants constatent que l'action inclusive repose sur une réelle collaboration entre tous les acteurs de l'éducation



(incluant l'ensemble de la communauté) et sur une redéfinition des rôles des membres de l'équipe-école (principe de complémentarité plutôt que d'intervention spécialisée), mettant ainsi fin à l'isolement de l'enseignant-e et favorisant la résolution de problèmes complexes.

Volet implantation d'une pratique inclusive

Le processus d'implantation d'une pratique inclusive oblige l'ensemble des intervenants scolaires à définir leurs conceptions et leurs croyances à l'égard du rôle de l'école, de la place des personnes ayant des besoins particuliers au sein de l'organisation scolaire et des retombées de ces croyances et conceptions sur le sens donné à la réussite éducative. Cette cogitation, cette confrontation d'idées, ce regard sur soi-même (attitudes) et sur l'école comme lieu d'apprentissage, de socialisation et de qualification, ont mené au développement d'une mission et d'une vision communes, partagées par l'ensemble des membres de l'équipe-école. Cette première étape donne sans équivoque l'élan à la mise en place d'une pédagogie inclusive. L'absence d'une vision partagée ou la présence d'une vision partagée « en surface » nuit à la mobilisation et à l'engagement vers une transformation des pratiques. À l'inverse, une mission et une vision bien articulées ayant fait l'objet d'un consensus entre les membres de l'équipe-école, contribuent au renouvellement des pratiques dans l'optique de la réalisation d'un objectif commun.

Les besoins de formation à prioriser à l'école primaire

Le questionnaire *Sondage sur l'éducation inclusive*⁶ a été remis à l'ensemble des participants à la recherche-action des trois écoles primaires. Le sondage visait à déterminer le degré de maîtrise (« insuffisante », « partielle » ou « suffisante ») des participant-e-s dans différents domaines d'intervention ainsi que les besoins de formation à prioriser en lien aux pratiques inclusives. Les domaines d'intervention ciblés étaient : fondements de base de l'éducation inclusive, dépistage des enfants pour établir les besoins particuliers, évaluation individualisée, dispensation de l'enseignement à une diversité d'élèves, gestion de classe, gestion du comportement, connaissances concernant les élèves en difficulté, collaboration avec les familles et les professionnels, enjeux en matière de soins de santé à l'école.

Les besoins de formation à prioriser

Les résultats du sondage révèlent que cinq domaines d'intervention sont associés à une maîtrise insuffisante. Parmi ces cinq domaines, trois font l'objet de besoins de formation : évaluation individualisée, gestion de classe et connaissances concernant les élèves en difficulté (voir tableau 1).

6. Adapté du questionnaire réalisé par le groupe de travail sur l'inclusion de l'Université de l'Alberta (version anglaise : MacDonald, Sobsey, MacPherson-Court & Rousseau, 1996 ; version française : Rousseau, MacDonald & MacPherson-Court, 2004).



Tableau 1 : Domaines d'intervention et leurs composantes nécessitant un besoin de formation

| Evaluation individualisée | Gestion de classe | Connaissances concernant les élèves en difficulté |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Adaptation des évaluations aux particularités intrinsèques des individus - Test de rendement - Validité des tests relatifs au contexte social de l'enfant - Interprétation des résultats des tests - Utilisation des critères pour aider à la prise de décisions - Mesure et établissement des rapports sur les progrès de l'élève - Evaluation sommative | <ul style="list-style-type: none"> - Approche proactive - Gestion de crises - Théories et techniques de gestion de classe - Mise en œuvre de stratégies organisationnelles - Stratégies par groupement - Gestion des transitions | <ul style="list-style-type: none"> - Elèves ayant une déficience intellectuelle - Elèves ayant des troubles d'apprentissage - Elèves ayant une hyperactivité avec déficit de l'attention - Elèves ayant un trouble du langage et de la parole - Elèves ayant des troubles de comportement ou des troubles socioaffectifs - Elèves ayant un handicap moteur (à mobilité réduite) - Elèves ayant des problèmes de santé chroniques - Elèves doués et ayant des talents particuliers - Elèves issus de milieux culturels différents |

Autres besoins de formation

Quatre autres domaines d'intervention font l'objet de besoins de formation (voir tableau 2 ci-contre) bien que les participant-e-s jugent posséder une maîtrise partielle ou suffisante dans ces domaines.

Au secondaire, il ne peut y avoir inclusion sans modifications majeures de la structure traditionnelle de l'école et au rapport enseignement/apprentissage.

En route vers la réflexion

« Jusqu'où on doit adapter ? » ; « Pourquoi cet élève-là est dans ma classe ? » ; « Où l'a-t-on échappé ? » ; « Tout ne repose pas sur l'école. » ; « Je veux bien qu'il soit dans ma classe mais il n'est pas capable de suivre. ».

Ces quelques propos reflètent le sentiment de dépassement partagé par une équipe-école vis-à-vis du nombre important d'élèves ayant plus d'un cycle de retard dans les classes. Une équipe bien intentionnée mais qui ne sait pas « par où commencer » cette démarche pédagogique inclusive. En contexte secondaire, la forte majorité du discours est orientée vers la réussite scolaire dans les matières de base. Peu de place est donnée aux composantes sociales et affectives, exception faite de certains intervenants scolaires qui, de par leurs tâches, peuvent bénéficier de moments



Tableau 2 : Domaines d'intervention et leurs composantes nécessitant un besoin de formation

| Fondements de base de l'éducation inclusive | Dépistage des enfants pour établir les besoins particuliers | Dispensation de l'enseignement à une diversité d'élèves | Collaboration avec les familles et les professionnels |
|---|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Fondements éthiques et philosophiques - Recherche sur le concept d'inclusion - Fondements sociaux de l'inclusion - Attitudes à l'égard de l'inclusion - Historique de l'éducation inclusive | <ul style="list-style-type: none"> - Signes de déficience auditive - Signes de douance et de talents particuliers - Signes de troubles du langage - Signes de déficience intellectuelle - Signes de troubles d'apprentissage - Signes de violence familiale - Recommandation de l'élève pour une évaluation plus approfondie | <ul style="list-style-type: none"> - Enseignement à des groupes diversifiés - Enseignement centré sur la communauté - Résolution de problèmes - Equipes de soutien accessibles à toute l'école - Enseignement multi-niveau - Stratégies cognitives et styles d'apprentissage | <ul style="list-style-type: none"> - Communication élève enseignant - Participation parentale - Réponses aux besoins des familles - Equipe de travail transdisciplinaire : modèles et applications - Travail en collaboration entre professionnels (TES, conseillers, enseignant-e-s, etc.) - Accès à des ressources d'appoint pour répondre aux besoins individuels - Accès à des ressources technologiques pour répondre aux besoins individuels |

individuels avec certains jeunes, de moments qui leur permettent d'assister à des réussites ou d'être témoins de certains progrès.

Les discussions et réflexions contribueront doucement à la prise de conscience que l'école secondaire dans sa structure « traditionnelle », où les tâches enseignantes sont partagées et assumées de façon individuelle, rend difficile la mise en place d'une pédagogie inclusive.

L'équipe a dégagé un certain nombre de constats que nous présentons. L'utilisation de blocs disciplinaires (deux périodes consécutives consacrées à une même matière par un-e même enseignant e) contribue à la progression des élèves qui vivent des difficultés scolaires. La présence de l'orthopédagogue en classe facilite l'enseignement et la réalisation de tâches disciplinaires par les élèves. Pour maximiser l'apport de l'orthopédagogue en classe ordinaire, une planification hebdomadaire conjointe entre l'orthopédagogue et l'enseignant-e disciplinaire est prévue à l'horaire (60 minutes par semaine). À cet effet, un enseignant précise : « Je ne voulais pas d'ortho dans ma classe avant. Maintenant, j'en veux plus ! ». L'exploitation de situations expérientielles dans les cours disciplinaires contribue à la participation des élèves qui vivent des difficultés scolaires.



A titre d'exemple, un jeune ayant des difficultés scolaires importantes réalise une production écrite sur un stage dans la communauté qu'il vient de compléter : « Le jeune savait quoi dire parce qu'il venait de le vivre. Normalement, c'est très difficile d'écrire pour cet enfant-là. ». L'utilisation plus grande des technologies d'aide pour les enfants ayant des difficultés importantes favorise aussi leur engagement scolaire (p. ex., Lexibook, Word Q, etc.). Certes, ces actions favorisent la participation scolaire des élèves, mais ne constituent pas en soi une pratique inclusive exemplaire.

Au secondaire, l'inclusion doit d'abord passer par un sentiment de bien-être chez nos élèves.

En route vers le mieux-être des élèves et des adultes

« L'inclusion, c'est un défi d'adultes plutôt que d'ado ! »; « Les jeunes ont besoin d'aller chercher la complicité de quelqu'un. »; « L'adulte qui n'apporte pas de complicité se sent en échec. »; « [...] je vis de l'impuissance. »; « On veut réussir avec le jeune. »; « Garder la motivation du jeune »; « Qu'il se sent bien ici [...] sentir qu'il a sa place. ».

Ces quelques propos reflètent le désir partagé par les acteurs d'une autre école secondaire de faire vivre un sentiment de bien-être à tous les jeunes de l'école. Les propos partagés par les acteurs gravitent majoritairement autour du pouvoir de leurs actions sur la qualité de vie de l'élève alors qu'il est dans les murs de l'école. Tant le sentiment de pouvoir que le sentiment d'impuissance font partie du discours. Au fil des discussions et de la réflexion qui en découle, certains réalisent que « la solution doit peut-être venir du jeune [...] passer par lui [...] ». Les enseignant-e-s décident donc de s'adresser à l'ensemble des élèves du premier cycle de l'école par la voie d'un questionnaire qu'ils créent et intitulent : « Parle-moi de toi ! ». Ce questionnaire invite les élèves à répondre spontanément à des questions ouvertes (le questionnaire est présenté à l'annexe 1).

Afin de maximiser l'apport de ce questionnaire à la réflexion des acteurs, l'équipe de chercheurs a traité les données pour ainsi offrir un portrait qualitatif et statistique de chacun des groupes ayant répondu aux questionnaires (par groupe et par sexe). La lecture des résultats par les acteurs s'est avérée fort stimulante. Alors que les énoncés témoignent des goûts et intérêts des élèves, les réponses aux énoncés témoignent de leur perception relativement à leurs compétences et caractéristiques personnelles.

Imprégnés des témoignages de leurs élèves, les acteurs participant-e-s décident d'organiser une série de quatre journées d'activités pour les jeunes en lien aux intérêts soulevés par leurs réponses au questionnaire « Parle-moi de toi ! ». Pour ce faire, ils s'engagent à transférer le leadership aux élèves afin que ces derniers soient acteurs du début à la fin des activités (organisation, préparation, inscription et animation des activités). Cependant, lors d'une rencontre subséquente avec les acteurs



participants, ces derniers avaient repris la responsabilité totale de l'organisation et de la préparation des journées d'activités, sans même s'en rendre compte ! Malgré eux, ils avaient oublié l'objectif premier de leurs actions : permettre aux élèves de prendre leur place dans l'école, de s'y sentir bien et d'être au cœur des actions qui se déroulent dans l'école. *Une fois conscients de ce pas de côté*, les acteurs-trices participant-e-s ont réajusté leurs actions par différents moyens (voir tableau 3).

Tableau 3 : Moyens choisis par les participant-e-s pour réajuster leurs actions

| | |
|---|--|
| Création d'une assemblée générale | S'adressant à tous les élèves du premier cycle (élèves du centre de jour inclus). |
| Présentation du projet d'organisation | Organisation de quatre demi-journées d'activités qui découlent des réponses données par les élèves dans le questionnaire « Parle-moi de toi ! » (Annexe 1). |
| Identification de responsables d'activités | Les élèves qui souhaitent être responsables de comité se lèvent et se déplacent vers l'avant de la salle. |
| Rencontre des membres des comités | Les comités sont formés par tous les participant-e-s pour discuter de leurs responsabilités. |
| Présentation des différentes activités | Les activités sont proposées à tous les groupes d'élèves par les élèves organisateurs. Chaque comité présente son activité : cuisine, guitare, jambi, peinture, scrapbooking, raquette, plastique, bois, karaté, photo. |
| Gestion des inscriptions aux activités | À cette étape, les élèves organisateurs de la recherche s'assurent que tous les élèves sont inscrits (133 élèves). Les élèves s'inscrivent aux activités en fonction de leurs goûts et intérêts. Une même activité peut ainsi réunir des élèves ayant ou non des difficultés, de première ou de deuxième année du cycle, et du centre de jour. |
| Organisation et planification des activités | À cette étape, les jeunes font appel à certains membres de leur communauté (p. ex., un enseignant de guitare) de même qu'à leurs enseignant-e-s pour l'achat de matériel (décorations à gâteaux, toiles pour peinture à l'huile). |
| Demi-journées d'activités planifiées | Les demi-journées d'activités sont réparties dans le calendrier (hiver et début du printemps). |
| Suspension des cours | Au moment des activités, tous les cours sont suspendus pour la journée. Tous les enseignant-e-s de premier cycle doivent se greffer à l'une ou l'autre des activités. |

Alors que les acteurs participant-e-s sont inquiets du déroulement et de l'aboutissement de ce projet sur lequel ils ont bien peu de contrôle, les jeunes s'y consacrent totalement, et ce, même sur les heures du midi. Suite à trois demi-journées d'activités se sont dégagés les constats sui-



vants : un seul élève de premier cycle s'est absenté lors des journées d'activités; aucune gestion disciplinaire ni intervention des enseignant-e-s n'ont été nécessaires; la collaboration entre tous élèves confondus (avec ou sans besoins particuliers) s'est déroulée de manière harmonieuse; de même, la cohabitation et le développement de liens entre les élèves et les enseignant-e-s du premier cycle du secondaire se sont révélés positifs; enfin, une production des élèves sous forme d'un PowerPoint intitulé « Une école qui va au-delà du courant ! », réalisé par l'équipe de photo et rendant compte des activités réalisées lors de ces trois demi-journées, a suscité l'étonnement des enseignant-e-s .

Suite à cette expérience, les participant-e-s recueillent les commentaires et perceptions de l'ensemble des enseignant-e-s et professionnels du premier cycle du secondaire (voir tableau 4).

Tableau 4 : Commentaires des enseignant-e-s et professionnels du premier cycle secondaire

| Côté positif de l'expérience | Côté négatif de l'expérience |
|--|---|
| <p>L'implication des jeunes. La belle participation des élèves. La satisfaction palpable. La générosité des gens de la communauté. Voir et être vu par nos élèves dans un autre contexte... avoir du plaisir avec eux sur un même pied ! Equipe-école engagée et motivée. Enthousiasme général. Avoir pu faire des activités en dehors des cours avec mes élèves. J'ai appris les bases du PowerPoint avec les élèves. Excellente participation des élèves, ils semblent intéressés ! Harmonie entre les jeunes du 1er cycle sans égard au niveau ou au groupe. Potentiel intéressant découvert chez plusieurs. Voir la motivation des élèves était une grande réussite. Le plaisir et le sourire étaient source de satisfaction. La participation des élèves a été bonne. Le leadership des jeunes. La relation entre les jeunes et les enseignant-e-s . Peu importe la différence de chacun, tout le monde y a trouvé son compte. Développer un contact différent avec les jeunes. Variété des activités suggérées. Les élèves étaient enjoués et motivés. Leur attitude dans la découverte était belle à voir. Stimulant.</p> | <p>Le manque de temps. Ne pas abandonner trop vite face à l'effort pour acquérir de nouvelles habiletés. Le fait que j'enseigne à plusieurs niveaux et d'avoir à choisir entre mes cours et les activités. Les après-midis d'activités étaient malheureusement trop rapprochées. La mise en application rapide. Prévoir plus de temps entre chaque après-midi d'activités. Le manque de temps ensemble pour développer une chimie signifiante (peu d'activités à date... trop concentrées dans le temps...) La disponibilité du matériel en informatique a été, pour un petit moment, source de grand questionnement. Prévoir du temps pour préparer les activités. Karaté : dommage que plusieurs aient une mauvaise condition physique pour leur âge. TEMPS !</p> |



Enfin, suite à cette expérience, l'équipe d'acteurs retient « qu'il faut faire confiance aux élèves ». A ce titre, les acteurs comptent renouveler l'expérience l'an prochain en assurant une distribution plus grande des activités dans le temps scolaire (un après-midi par étape). Ils misent aussi sur les liens développés lors de ces activités pour favoriser les apprentissages en salle de classe. Enfin, il n'est pas exclu que cette activité soit jumelée à des tâches disciplinaires (p. ex., présentation orale portant sur une toile réalisée dans le cadre d'une activité) ou dans le cadre d'une activité famille école ou communautaire (p. ex., exposition des œuvres créées lors des activités).

Discussion et conclusion

La mise en place d'une pratique inclusive nécessite un travail de collaboration important entre la commission scolaire, la direction d'école et les membres de l'équipe-école (enseignant-e-s, orthopédagogues, psychologues, conseillers, techniciens en éducation spécialisée, etc.). Ainsi, cette pratique ne peut résulter de la volonté d'une seule personne. Elle doit plutôt s'actualiser à travers une vision et une mission communes par les membres de l'équipe-école. Déjà, dans la littérature américaine, on reconnaissait l'importance du développement d'un sens commun donnée à la pratique inclusive (Beninghof & Singer, 1995-1996). Tel que rapporté dans la littérature, la pédagogie inclusive repose sur une dizaine de conditions de réussite et chacune de ces conditions se doit d'être respectée si l'on veut faire de cette expérience une expérience positive tant chez les enseignant-e-s que chez les élèves. En plus des conditions d'implantation associées à la mise en place d'une école inclusive, le degré d'engagement et la mobilisation des différents acteurs de changement sont prédicteurs de l'ampleur des changements apportés. En effet, la mobilisation des acteurs donne l'élan nécessaire au changement, alors que l'absence de mobilisation agit comme un frein individuel et collectif rendant difficile l'ensemble des étapes nécessaires à la mise en place de la pratique inclusive. Plusieurs facteurs contribuent à l'absence ou à la faible mobilisation des acteurs. Parmi ces facteurs, notons la peur de l'inconnu et le manque de ressources personnelles pour faire face aux nouveaux besoins engendrés par un contexte donné (Hayot, 1994), le sentiment d'être peu valorisé ou respecté dans ce nouveau contexte (Dubois, 1998), la crainte de voir sa position professionnelle se modifier (Besson, 2002), et le sentiment d'être dans l'obligation de participer à une action de changement (Fortier, 2002; Besson, 2002). Dans le cadre de cette recherche-action, certains participant-e-s provenant de deux écoles se montraient plus réfractaires aux changements de pratiques. Ils manifestaient ouvertement la peur de l'inconnu, la crainte de voir leur position professionnelle changer et le sentiment d'être dans l'obligation de changer.

Ceci dit, il est de notre avis que l'appui de chercheurs empiriques contribue à assurer le respect des conditions d'inclusion, la documentation du problème et la valeur scientifique des pistes de solutions envisagées.



Selon les connaissances de recherche, la piste de solutions envisagées peut elle contribuer à la pratique inclusive ? De plus, le changement ne peut s'opérer que lorsqu'il y a volonté, désir de changement et temps pour assembler connaissance, réflexion et prise de conscience des impacts des gestes pédagogiques et organisationnels sur la réussite de l'élève.

Enfin, l'accompagnement de cinq écoles dans la mise en place d'une pédagogie inclusive révèle que cette pédagogie ne peut se développer sans l'ouverture nécessaire et la souplesse dans les modes d'organisation scolaire. Ce constat est encore plus vrai à l'école secondaire. Qui plus est, la pédagogie inclusive ne peut se développer dans un contexte où l'accent est principalement mis sur la réussite scolaire au sens strict des contenus disciplinaires. Au fil du temps et des réflexions, les acteurs réalisent que l'inclusion oblige à des remaniements organisationnels et à un rapport enseignement/apprentissage plus souple. La pédagogie inclusive est certes favorisée dans un contexte où la socialisation et le sentiment de bien-être sont mis en avant par les préoccupations des acteurs. Les liens maîtres-élèves, la prise de conscience du potentiel de plusieurs jeunes et la prise de conscience de la possibilité de faire confiance aux élèves, semblent donner des ailes aux acteurs tout en renforçant leur sentiment de compétence professionnelle. Enfin, d'avoir été témoins de la cohabitation et de l'entraide entre les jeunes, et ce, peu importe leur statut, leur potentiel ou leur lieu de provenance, témoigne bien de la force de la différence.



Références

- Alberta Education (1996). *Guide de l'éducation pour les élèves ayant des besoins spéciaux*. Direction de l'éducation française. Edmonton : Alberta.
- Barton, L. (1997). Inclusive education : romantic, subversive or realistic. *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242.
- Beninghof, A. M. & Singer, A.-L. F. (1995-1996). *Ideas for inclusion. The School Administrator's Guide*. Longmont : Sopris West.
- Besson, Ch. (2002). Partage du pouvoir : Leadership participatif : Changement accompagné : Quelques aspects incontournables du travail en réseau. *Psychiatrie, recherche et intervention en santé mentale de l'enfant (PRISME)*, 39, 60-74.
- Booth, T. & Anisow, M. (2004). Index for inclusion : developing learning, participation and play in early years and childcare. Bristol : Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Dickens-Smith, M. (1995). *The effect of inclusion training on teacher attitude towards inclusion*. Chicago (ERIC Document Reproduction Service No. ED 381 486).
- Dolbec, A. & Clément, J. (2000). La recherche-action. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Ed.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 199-224). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Dubois, P. (1998). Comment développer le sentiment d'appartenance du personnel, Mobilisation et efficacité au travail. Actes du 9^e congrès, AIPTL, *Collection Gestion des paradoxes dans les organisations*, t.6. Québec : Presses inter-universitaires.
- Fisher, D., Sax, C. & Jorgensen, C. M. (1998). Philosophical Foundations of Inclusive Education and School Reform. In C. M. Jorgensen (Ed.), *Restructuring High Schools for All Students. Taking Inclusion to the Next Level* (pp. 29-48). Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co.
- Finn, C., Heath, N. L., Petrakos, H. & Mclean-Heywood, D. (2004). *Des modèles de service pour répondre aux besoins des élèves en difficulté*. Communication présentée lors du 72^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Montréal, 12 mai.
- Fortier, J. (2002). Proposition d'un cadre de référence en concertation. Mémoire présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Dunberry, A., Séguin, S., Hurteau, M., Legendre, R. & Mathieu, R. (2004). Rapport d'évaluation sur l'organisation des services offerts aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Tome II. Rapport d'étape de la Recherche évaluative sur la politique de l'adaptation scolaire déposé au ministère de l'Éducation du Québec. Montréal : Université du Québec à Montréal, Faculté des Sciences de l'éducation.
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick (1997). Loi sur l'éducation - Nouveau Brunswick. Accès : <http://www.gnb.ca/0062/acts/lois/e-01-12.htm>
- Hayot, H. (1994). *Motivation, valorisation, mobilisation du personnel scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Jorgenson, C. M., Fisher, D., Sax, C. & Skoglund, K. L. (1998). *Restructuring High Schools for All Students : Taking Inclusion to the Next Level*. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1996). Rational for inclusive education. In S. Stainback et W. Stainback (Ed.), *Inclusion : A guide for educators* (pp. 3-15). Baltimore : Paul H. Brooks Publishing Co.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1996). Inclusion, School Restructuring, and the Remaking of American Society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-796.
- Lupart, J. L. (1998). Setting Right the Delusion Of Inclusion : Implications for Canadian School. *Canadian Journal of Education*, 23(3), 254-264.
- MacDonald, L., Sobsey, R., MacPherson-Court, L. & Rousseau, N. (1996). *Training Needs in Alberta*. Final Report. Université de l'Alberta.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ces élèves : politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Rigazio-Digilio, A. & Beninghof, A. (1994). Toward inclusionary educational programs : A school-based planning process. *Special Education Leadership Review*, (2)1, 81-92.
- Rousseau, N. & Bélanger, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. In N. Rousseau & S. Bélanger (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 347-372). Québec : Presses de l'Université du Québec.



-
- Rousseau, N., MacDonald L. & MacPherson-Court, L. (2004). Besoins de formation et enseignement inclusif : l'expérience albertaine. In N. Rousseau & S. Bélanger (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 295-323). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Salend, S. J. (2001). *Creating inclusive classrooms ; effective and reflective practices* (4^e éd.). New Jersey : Merrill Prentice Hall.
- Schroth, G., Moorman, M. A. & Fullwood, H. (1997). *Effects of Training on Teacher's Stages of Concern Regarding Inclusion*. Rapport de recherche. Texas : Rural Education and Small Schools.



Annexe 1

Questionnaire « Parle-moi de toi ! »

1. Nomme-moi une situation où tu t'es senti le plus fier...
 - o A cette question, les élèves parlent principalement de réussites (scolaires, sportives et autres réussites) et d'aide apportée à une autre personne.
2. Nomme-moi une activité dans laquelle tu as de la facilité...
 - o A cette question, les élèves parlent principalement des activités sportives, artistiques ou de plein air.
3. Quand tu as des temps libres, tu fais...
 - o A cette question, les élèves parlent principalement d'activités sportives et de plein air, de même que d'activités informatiques et vidéo.
4. Si tu avais une baguette magique, tu réaliserais ce rêve...
 - o A cette question, les élèves parlent principalement de réussir l'école ou leur formation, de vivre des réussites sportives et de voyages dans différents endroits.
5. Si tu avais la possibilité de vivre à l'école des activités qui n'existent pas présentement, que proposerais-tu...
 - o A cette question, les activités sportives et artistiques (arts musical et visuel) sont nommées.
6. Quand tu seras adulte, tu aimerais...
 - o A cette question, les élèves parlent particulièrement de leurs aspirations professionnelles et familiales.

