

Références complémentaires

Huard, I. (2006). La réussite un pas à la fois. *Liaison*, avril, p.1.

Cet article décrit les résultats d'un projet de recherche sur l'intégration d'un élève présentant des troubles de la communication. Dans ce projet de recherche, il s'agissait de préparer l'intégration d'un élève pendant toute une année pour ensuite l'intégrer à temps complet dans une classe ordinaire.

L'article est disponible sur le site Internet http://www.usherbrooke.ca/liaison_vol40/n16/a_famille.html

Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Quelques chapitres intéressants dans ce livre :

Bélanger, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 37-56). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.



Ce chapitre vise à présenter les attitudes des intervenants scolaires envers la pratique de l'inclusion. Ainsi, après avoir donné une définition du terme attitude, l'auteure fait une recension des écrits portant sur les attitudes observées chez des enseignants, des directions d'école, des parents et des élèves par rapport à l'inclusion scolaire. Enfin, tout au long de ce chapitre, l'auteure relève certaines pistes d'explication de la présence de ces attitudes.

Parent, G. (2004). Rôle de la direction dans une école inclusive. In N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 101-121). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Ce texte traite du rôle de la direction face à l'inclusion des élèves à risque dans les classes ordinaires. L'auteur y parle des conditions essentielles et des innovations pédagogiques pouvant être mises de l'avant par les directions afin de favoriser l'inclusion. Il aborde aussi le rôle de collaborateur que la direction d'école peut avoir envers les enseignants et finalement de la culture de l'inclusion que les directeurs et directrices peuvent promouvoir dans toute la communauté.

Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. In N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 349-358). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Ce chapitre vise à présenter les dix conditions que ces auteures considèrent comme essentielles pour mettre en place une école inclusive. Pour ces auteures, l'inclusion est l'affaire de tous, et la réussite de son implantation dépend de toutes les personnes évoluant dans le système scolaire.

Ce projet a reçu l'appui du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et de la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et est issu d'une recherche réalisée dans le cadre du Programme persévérance et la réussite scolaire - PRPRS en 2004-2006 (FQRSC-MEQ).

Adapter pour faire la différence. Propositions d'adaptations didactiques en français et en mathématiques pour favoriser l'intégration des élèves en difficulté dans la classe ordinaire.

Chercheurs : Julie Myre-Bisaillon et Laurent Theis, Professeurs, Université de Sherbrooke

Collaborateurs : Antoine Giguère et Vincent Martin, Étudiants à la maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke

Éducation,
Loisir et Sport
Québec

UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE
Faculté d'éducation

Adapter pour mieux intégrer¹

Donner le ton pour favoriser l'intégration

Laurent THEIS et Julie MYRE-BISAILLON professeurs, Université de Sherbrooke

Vincent MARTIN et Antoine GIGUÈRE, étudiants à la maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke

La direction d'école : un élément clé pour assurer la réussite de l'intégration

Au Québec, les difficultés d'apprentissage touchent environ 11 % des élèves (MEQ, 1999) et influencent tous les domaines d'apprentissage. Pour ces élèves, les difficultés sont omniprésentes tout au long de leurs parcours scolaire, professionnel, social et individuel. Pour plusieurs, les difficultés d'apprentissage les empêchent d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou professionnelles ou les conduisent directement vers l'exclusion du système scolaire actuel (MEQ, 2003).

Dans sa politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) privilégie la classe ordinaire pour la scolarisation des élèves en difficulté ou handicapés. Pour ces élèves, le soutien orthopédagogique individuel a longtemps été le mode d'intervention privilégié. Toutefois, Vianin (2001) soutient que l'intervention auprès de cette clientèle dans le contexte de la classe ordinaire est de plus en plus souhaitable. En ce sens, Schumm (1999) avance que l'enseignant de la classe ordinaire se voit confier la responsabilité première d'adapter son enseignement aux besoins des élèves intégrés tout en tenant compte de la réalité de la classe ordinaire.

¹ Les informations présentées dans ce document sont issues d'une synthèse des connaissances sur l'adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves en difficultés, réalisée dans le cadre du Programme persévérance et réussite scolaire - PRPRS en 2004-2006 (FQRSC-MEQ)



L'intégration des élèves en difficulté est un défi de taille pour les enseignants de la classe ordinaire. Comme il ne suffit pas de présenter à ces élèves les mêmes activités qu'aux autres élèves, les enseignants doivent mettre en place des mesures didactiques et pédagogiques qui modifieront leur vision du fonctionnement de la classe entière (Vaughn et Schumm, 1996). Pour ce faire, une avenue possible consiste à mettre en place des adaptations didactiques et pédagogiques.

Cependant, Maertens et Bowen (1996) signalent que si l'attitude du personnel enseignant est généralement considérée comme fondamentale pour la réussite de l'intégration scolaire, d'autres variables jouent un rôle déterminant dans la réussite ou l'échec de l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires. Gameros (1995) indique que l'un des principaux facteurs contribuant à la création d'un environnement scolaire intégrateur est une direction d'école qui reconnaît l'intégration comme un processus à long terme et qui présente une vision d'acceptation de la diversité des besoins des élèves et de l'intégration scolaire de ceux qui sont en difficulté. Turner et Traxler (1995) abondent dans le même sens en ajoutant qu'un leadership de la part de la direction, empreint d'encouragement et d'une volonté d'être un soutien à l'égard du personnel de leur établissement, est primordial.

Capper et al. (2001) soutiennent que l'attitude de la direction d'école envers l'intégration scolaire est un des indicateurs les plus importants d'une intégration réussie. De plus, Turner et Traxler (1995) précisent que, dans le cadre de l'intégration des élèves en difficulté, la direction sert de pont entre les parents et le milieu scolaire. Finalement, d'après Vidovich et Lombard (1998), la direction peut aussi, par la nature de son statut et de son rôle, encourager les parents à accompagner et à soutenir leur enfant dans l'intégration scolaire. Pour Reihl (2000), la direction d'école représente alors, à travers son leadership et sa vision globale, la clé de l'intégration scolaire, puisqu'elle fournit les possibilités de mieux faire connaître et comprendre cette intégration et les pratiques qui lui sont sous-jacentes.

Il est impératif que la direction identifie et articule une philosophie, une vision, qui reflète la croyance que tous les élèves peuvent apprendre, que tous les élèves ont le droit d'être éduqués avec leurs pairs du même âge et dans une classe régulière d'enseignement. Non seulement il est important d'identifier et d'articuler une telle philosophie, mais il est également impératif de bâtir un consensus parmi le personnel de l'école à l'égard de cette philosophie.

Patreese D. Ingram (1997)



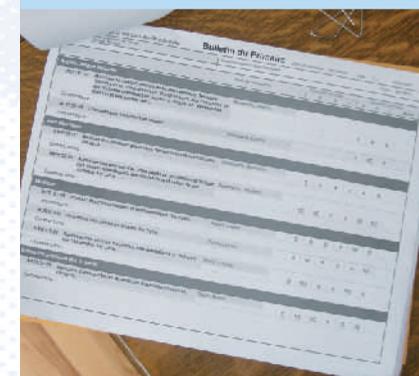
Des mesures à mettre en place pour une évaluation plus adaptée⁴

L'évaluation des apprentissages et les méthodes qui sont utilisées pour y arriver sont un des aspects fondamentaux de l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires. L'enseignant qui doit effectuer une telle tâche peut mettre en place des adaptations, tout en respectant les particularités de chaque élève. Parmi celles-ci, on retrouve l'utilisation d'un lecteur technique pour les situations formelles d'évaluation de l'élève, l'adaptation du temps alloué en fonction de ses besoins et la consignation des adaptations apportées.

Le lecteur technique est une personne qui lit la consigne pour l'élève en difficulté afin de lui donner accès au contenu écrit. Il prend donc en charge toute l'activité de lecture, que ce soit en français, en mathématiques ou dans toutes autres situations dans lesquelles l'écrit est impliqué. Le plus souvent, c'est un acteur de l'école ou un pair plus âgé qui assume ce rôle.

Les élèves en difficulté lisent généralement plus lentement, se fatiguent plus rapidement et ont besoin de faire des pauses plus régulièrement. Pour eux, **le temps** est alors un facteur important de réussite. L'allocation de plus de temps pour la réalisation d'une tâche peut alors leur être utile, mais ce temps doit être bien organisé. Par exemple, il est possible de raccourcir une tâche, de la fragmenter en différentes étapes, de diminuer le nombre de numéros à faire ou de réduire la longueur d'un texte à lire. Il est cependant important de conserver toutes les parties de la tâche. Par exemple, dans la rédaction d'un texte, on demandera à l'élève de rédiger un paragraphe de moins à l'intérieur du texte et non de ne rédiger que le début.

Enfin, **le bulletin**, comme outil descriptif du niveau de développement des compétences, ainsi que de l'acquisition et de la structuration des connaissances de l'élève doit refléter la situation de l'élève intégré et doit donc, lui aussi, faire mention des adaptations apportées à l'évaluation. Ainsi, lorsqu'il y a entente avec la direction, il est possible d'inscrire sur le bulletin la lettre ou l'indication de réussite avec une mention « réussie avec adaptation » ou toutes autres formules qui indiqueraient que la situation d'évaluation a été adaptée.



⁴En ce qui a trait aux épreuves ministérielles, il est important de s'assurer de respecter les règles

Agir sur les facteurs de succès de l'intégration

Les directions d'école qui souhaitent favoriser l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires peuvent s'orienter à partir de quelques facteurs de succès déterminés par Guzman (1997). Ceux-ci concernent des attitudes ou des actions que devraient arborer ou effectuer les directions pour stimuler le succès de l'intégration dans leur établissement.

1. L'établissement d'un système de communication, permettant aux différents membres du personnel de se positionner face aux orientations et aux pratiques de l'établissement, ainsi que de proposer des recommandations pour d'éventuels changements. Ce système de communication permet, entre autres, aux membres du personnel de connaître la manière de faire valoir leurs propositions de changements;
2. La collaboration avec le personnel de l'établissement pour bâtir et établir une véritable philosophie de l'intégration;
3. L'implication active de la direction dans le processus de développement des plans d'intervention personnels (PIP) des élèves en difficulté;
4. L'implication personnelle de la direction dans un dialogue avec les parents des élèves en difficulté et le développement de rapports avec ceux-ci avant les rencontres liées au plan d'intervention personnel;
5. L'établissement de règles pour répondre aux besoins des élèves en difficulté dans les différentes disciplines scolaires;
6. Le développement professionnel face aux problématiques relatives à l'intégration des élèves en difficulté dans la classe ordinaire;
7. La planification des actions de collaboration.

Favoriser la collaboration entre les intervenants

La collaboration est un facteur indispensable à l'intégration scolaire des élèves en difficulté. Que ce soit entre les enseignants des classes ordinaires ou entre ces derniers et les enseignants spécialisés en adaptation scolaire, entre les enseignants et les parents des élèves intégrés, entre les enseignants et le personnel des services éducatifs complémentaires, entre la direction et les enseignants ou entre la direction et les parents des élèves intégrés, la collaboration constitue l'une des clés du succès de l'intégration scolaire.

Puisque la collaboration sous-tend une communication efficace entre les parties et une volonté de travailler conjointement, elle permet de mieux structurer les énergies investies par les différents acteurs du système scolaire vers la réussite de l'intégration des élèves en difficulté. Quoique toutes les ramifications des collaborations potentielles nommées ici soient importantes, la collaboration entre les enseignants des classes ordinaires, les enseignants spécialisés en adaptation scolaire et les services éducatifs complémentaires est capitale, autant par des moments de planification conjointe que par le coenseignement, ou les groupes d'échange pour le partage d'idées.

La direction joue un rôle prépondérant quant à l'instauration d'un mode de collaboration dans l'établissement scolaire qu'elle dirige. Elle peut encourager les parents à participer à l'intégration de leur enfant et à collaborer avec les différents membres du personnel, en plus d'assurer une certaine flexibilité dans l'horaire pour des moments de partage entre les membres du personnel. L'ouverture de la direction aux besoins du personnel, relatifs à l'intégration, ainsi que des parents et des élèves eux-mêmes est donc primordiale.

Adapter l'organisation scolaire pour favoriser l'intégration

L'intégration des élèves en difficulté nécessite certaines dispositions particulières. Mises en place par la direction, ces mesures permettent de mieux coordonner les différents agents et ressources travaillant à soutenir l'intégration scolaire des élèves. Quoiqu'une multitude de paramètres puissent être adaptés dans une optique d'intégration, certains, comme la gestion des horaires, permettant des périodes conjointes de planification, et le décloisonnement favorisent particulièrement la mise en place de l'intégration.

La gestion des horaires des enseignants par la direction pour l'instauration de moments de planification conjointe entre les enseignants des classes ordinaires ou entre ces derniers et les enseignants spécialisés en adaptation scolaire permet d'unifier et de coordonner plus profitablement leurs efforts pour l'intégration des élèves en difficulté. Ces moments sont essentiels pour ériger un mode de collaboration entre les différents enseignants et favoriser la réussite de l'intégration des élèves.



Le décloisonnement dans différentes situations peut être bénéfique pour les élèves qui présentent des difficultés, mais aussi pour les autres élèves et pour les enseignants. S'il peut, à prime abord, paraître compliqué dans son organisation, ses effets sont très positifs. Par exemple, il peut s'agir de décloisonner deux classes ordinaires et une classe d'adaptation scolaire pour reformer trois groupes pour des contenus d'apprentissage précis comme l'enseignement de stratégies de lecture. Ainsi, on reforme des groupes plus homogènes en tenant compte du nombre d'élèves dans les groupes les plus faibles. Il est aussi possible de travailler des contenus différents et de faire de l'enrichissement avec les élèves les plus avancés lors de ces périodes dites de décloisonnement.

En résumé, la direction peut et doit agir sur différentes composantes de son établissement si elle veut favoriser l'intégration scolaire des élèves en difficulté dans les classes ordinaires. La préparation à la mise en place de l'intégration, la collaboration entre les membres du personnel de l'établissement, la formation continue en lien avec l'intégration scolaire et les diverses méthodes d'évaluation des apprentissages des élèves sont des mesures positives incontournables favorisant l'intégration scolaire des élèves en difficulté.

De la classe spéciale à la classe ordinaire

Lorsque l'on prépare le retour en classe ordinaire d'un élève ayant été scolarisé en classe spéciale, différentes pistes s'offrent aux intervenants. Par exemple :

- l'intégration partielle durant l'année qui précède l'intégration complète permet à l'élève de se familiariser avec le rythme d'apprentissage de la classe ordinaire et de se créer un réseau d'amis avec lesquels il sera en confiance l'année suivante;
- les enseignants des classes ordinaires peuvent aller observer l'élève en difficulté dans la classe spéciale avant que celui-ci n'intègre sa classe, de façon à mieux connaître sa problématique, son fonctionnement et son niveau d'apprentissage;
- les enseignants des classes spéciales peuvent accompagner l'élève intégré dans la classe ordinaire au début de l'intégration à certains moments clés de façon à augmenter son sentiment de sécurité et le soutenir au plan des apprentissages, de même qu'à soutenir l'enseignant. Sa présence est ensuite retirée progressivement.

Miser sur la formation continue

La formation continue est un autre élément essentiel d'une intégration scolaire réussie dans un établissement d'enseignement. Elle permet la mise à jour des connaissances et le renouvellement des pratiques en lien avec l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires. En ce sens, les directions sont aussi invitées à participer aux mêmes séances de formation que les enseignants de façon à pouvoir approfondir, par la suite, les contenus abordés. En effet, il est important que la direction connaisse et comprenne les réalités en lien avec les problématiques des élèves en difficulté et leur intégration, telles que vécues et rencontrées par les enseignants œuvrant dans le système scolaire. Ainsi, les directions, en perfectionnant leurs compétences professionnelles par la formation continue, en plus de celles des enseignants de leur établissement, permettent de rendre tous les individus intervenant avec les élèves intégrés plus compétents et aptes à participer avec succès à leur intégration dans les classes ordinaires.

Certains thèmes relatifs aux élèves en difficulté et à l'adaptation scolaire sont généralement traités dans les formations en lien avec l'intégration scolaire (e.a. Monteith, 1998). En voici une liste non exhaustive :

- dépistage des élèves en difficulté;
- définitions des différentes conditions d'élèves en difficulté;
- principales politiques et orientations en vigueur sur les élèves en difficulté et l'adaptation scolaire;
- influence historique des diverses législations;
- besoins pédagogiques des élèves en difficulté;
- identification des méthodes efficaces pour répondre aux différents besoins des élèves;
- adaptation et modification du matériel didactique;
- utilisation efficace de la technologie;
- utilisation efficace des données provenant d'évaluations d'élèves pour planifier des interventions adaptées à leurs besoins.

Quelques références sur la problématique de l'intégration scolaire

- Capper, C.A., Theoharis, G.T. et Keyes, M.W. (1998). *The principal's role in inclusive schools for students with disabilities, empowering and democratic schools, and restructuring schools : A comparative analysis*. Document présenté au « University Council of Educational University Administration Annual Conference ». St-Louis, MO, 30 octobre au 1er novembre.
- Gameros, P. (1995). The visionary principal and inclusion of students with disabilities. *NASSP Bulletin*, 79 (568), 15-17.
- Gillig, J.M. (1998). *L'aide aux enfants en difficulté à l'école*. Paris : Dunod.
- Gouvernement du Québec (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Ministère de l'Éducation, Bibliothèque nationale du Québec.
- Gouvernement du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire. Direction de l'adaptation scolaire et sociale*. Québec : Ministère de l'Éducation, Bibliothèque nationale du Québec.
- Maertens, F. et Bowen, F. (1996). « Attitudes et changements des attitudes du personnel enseignant envers l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ». *Revue canadienne de psycho-éducation*, 25 (1), 41-59.
- Parker, S.A. et Day, V.P. (1997). Promoting inclusion through instructional leadership: The roles of the secondary school principal. *NASSP Bulletin*, 81(587), 83-89.
- Reihl, C. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.
- Roach, V. (1994). The superintendent's role in creating inclusive schools. *The school administrator*, 51(10), 20-27.
- Schumm, J.S. (1999). *Adapting reading and math materials for the inclusive classroom : Volume 2 : Kindergarten through fifth grade*. Reston, VA : The council for exceptional children.
- Turner, N.D. et Traxler, M. (1995). *Observations of parents, teachers, and principals during the first year of implementation of inclusion in two midwestern school districts*. Rapport présenté à la 73e « Annual Convention of the Council for Exceptional Children », Indianapolis, IN.
- Vaughn, S. et Schumm, J.S. (1996). Classroom Ecologies : Classroom interactions and implications for inclusion students with learning disabilities. In D. Speece et B. Koegh (eds.), *Research on classroom ecologies : Implications for inclusion of children with learning disabilities* (p.107-124). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Vianin, P. (2001). *Contre l'échec scolaire. L'appui pédagogique à l'enfant en difficulté d'apprentissage*. Belgique : De Boeck et Berlin.
- Vidovich, D. et Lombard, T.P. (1998). Parents', teachers' and administrators' perceptions of the process of inclusion. *Educational Research Quarterly*, 21(3), 41-52.

² Monteith, D.S. (1998). Special education administration training for rural minority school leaders: A funded proposal. In *Coming together : Preparing for rural special education in the 21st century* (p. 390-397). Actes du 18e congrès annuel de l'American Council on Rural Special Education. Charleston, Sc.