

LES PERCEPTIONS DES DIRECTIONS D'ÉCOLES PRIMAIRES AU SUJET DES ÉLÉMENTS QUI FACILITENT L'INCLUSION SCOLAIRE

Francine Julien-Gauthier, Sylvie Tétreault, Pauline Beaupré, Maude Veilleux-Lemieux,
Audrée Courchesne, Laurence Laquerre et Mélanie Paré

PROBLÉMATIQUE

En 1994, les États généraux sur l'éducation sont venus confirmer le rôle crucial des directions d'école sur le plan de l'intégration scolaire. À la suite de ces travaux, « *les modifications apportées à la Loi sur l'Instruction publique donnent aux écoles une plus grande marge de manœuvre et plus de pouvoirs pour qu'elles fassent les choix les plus appropriés pour les élèves* » (MÉQ, 1999a, p. 11), y compris les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Chacune des directions d'école se voit confier la tâche d'orchestrer l'inclusion des enfants qui ont des besoins particuliers dans son établissement. De concert avec les différents partenaires engagés dans cette intégration, ce sont elles qui donnent le ton à l'ouverture à la différence et à la croyance au potentiel de tous les élèves.

Cette étude a pour but de connaître la perception des directions d'école au sujet de l'inclusion scolaire. Elle fait partie d'une recherche sur l'évaluation d'un programme de préparation à l'inclusion et de soutien à la transition (PIST) pour des enfants d'âge préscolaire ayant des besoins spéciaux et conçu spécifiquement pour l'entourage, soit leurs parents, les intervenants des Centres de la petite enfance (CPE) et de l'école qui les accueille (Tétreault & Beaupré, 2002). Elle s'inscrit dans les objectifs du ministère de l'Éducation « *qui retient comme cible prioritaire dans le développement de la recherche en adaptation scolaire la collaboration entre l'école, la famille et la communauté* » (MÉQ, 1999b, p. 10).

LE PROGRAMME PIST

Le programme de préparation à l'inclusion et de soutien à la transition (PIST), de Tétreault et Beaupré (2001-2004) vise à identifier et à expérimenter des stratégies pour faciliter l'inclusion lors de la transition de la garderie à l'école et du préscolaire au primaire. Il a été conçu dans un souci de respecter les valeurs éducatives et les milieux où il sera expérimenté (Tétreault & Beaupré, 2002).

MÉTHODOLOGIE

Les participants à la présente étude sont les directions d'école primaire qui accueillent, à l'automne 2002 un des 22 enfants inscrits au PIST dans une maternelle régulière. Ces jeunes fréquentent un CPE au printemps 2002 et leurs parents ont procédé à l'inscription à l'école de leur quartier. Avec l'accord des parents, les directions de ces écoles ont été contactées par téléphone et sollicitées pour une entrevue semi-dirigée d'une durée d'une heure environ. Tous ont accepté de participer et de partager leur réflexion au sujet de l'intégration d'un enfant qui a des besoins particuliers dans leur école.

COLLECTE ET ANALYSE DES DONNÉES

Le guide d'entrevue comporte des questions ouvertes qui invitent le participant à partager son opinion sur sa vision de l'inclusion et sur l'impact de l'inté-

gration d'un enfant qui a des besoins particuliers dans son école. Les entrevues se sont déroulées à l'école et les propos des participants ont été enregistrés sur bande audio. Le contenu des entrevues est ensuite transcrit intégralement. Une version résumée a été réalisée et postée à chacun afin qu'il la révise, précise ou complète l'information. Cette étape permet de valider l'information recueillie afin qu'elle reflète de façon juste le point de vue des répondants. Par la suite, l'information validée est compilée et codifiée avec le logiciel Nudi.st N'VIVO, version 1.3. L'analyse s'appuie sur un cadre de référence écologique (Bronfenbrenner, 1996) à partir duquel l'inclusion est perçue comme l'implantation d'un changement dans un milieu qui possède sa propre culture et dont la dynamique reflète les politiques et les pratiques qu'il a développées au fil des ans.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans un premier temps, les résultats des entrevues avec les directions d'école présentent leur perception de l'inclusion d'un enfant qui a des besoins particuliers dans une école primaire. Par la suite, les principaux éléments qui facilitent l'inclusion de ces enfants sont abordés.

DESCRIPTION DES PARTICIPANTS

Le groupe des participants comprend sept hommes et quinze femmes qui exercent une fonction de direction (17) ou de direction adjointe (5). Trois d'entre eux sont âgés de 30 à 40 ans, huit de 41 à 50 ans et enfin, onze de 51 à 60 ans. Leur expérience à la direction d'une école est de huit ans et moins pour douze d'entre eux et de douze à vingt-huit ans pour les dix autres.

PERCEPTION DE L'INCLUSION

De façon générale, les participants se sont prononcés en faveur de l'inclusion. Il apparaît que leur vision de l'intégration en classe régulière s'inscrit dans un continuum allant d'une inclusion qui « va de soi » à l'expression de certaines inquiétudes quant à la

capacité de l'école d'accueillir un enfant qui a des besoins particuliers dans une classe régulière et comme le dit l'un des directeurs : « *pas à n'importe quel prix...* ».

Pour favoriser l'inclusion, la nécessité de diffuser l'information au sujet des modèles d'inclusion développés dans les écoles québécoises transparaît de l'ensemble de cette étude. De nombreuses écoles intègrent dans la classe régulière les enfants qui ont des besoins particuliers durant toute leur scolarisation préscolaire et primaire. Certains établissements intègrent des enfants de façon systématique depuis plus de 15 ans et même davantage. Ils ont adapté leur fonctionnement et développé leurs pratiques éducatives de façon à accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs difficultés. Un directeur se prononce ainsi :

« Il y aurait lieu de revoir nos façons de faire, de redéfinir les rôles du personnel pour s'assurer de répondre vraiment aux besoins des enfants... ».

La diffusion à grande échelle de l'information concernant la structure et l'organisation des modèles d'inclusion qui sont efficaces, peut apporter un éclairage intéressant aux administrateurs dans l'implantation de programmes scolaires plus inclusifs (Cavallero, Ballard-Rosa & Lynch, 1998). De même une direction forte, qui partage ses croyances et son engagement pour une éducation plus inclusive avec tous les intervenants peut consolider l'infrastructure qui soutient l'inclusion (Hanson, Horn, Sandall, Beckman, Morgan *et al.*, 2001). L'influence de la direction va au-delà de son rôle administratif, la collaboration et le soutien qu'elle offre aux enseignants favorise leur engagement et le développement d'attitudes favorables à l'inclusion (Villa, Thousand, Meyers & Nevin, 1996).

LES ÉLÉMENTS QUI FACILITENT L'INCLUSION

Selon les directrices et directeurs rencontrés, l'inclusion d'un enfant qui a des besoins particuliers dans l'école de son quartier peut être facilitée par de nombreux facteurs, il s'agit entre autres :

- **Communication** : La qualité de la communication qui s'établit entre les différents acteurs engagés dans l'inclusion est primordiale. Pour la favoriser, les parents sont invités à exprimer leurs attentes envers l'école, à identifier les aspects qui sont importants pour eux et à en discuter ouvertement avec la directrice ou le directeur. La communication sous différentes formes (contacts réguliers, carnets de bord, rencontres) entre les divers intervenants facilite l'intégration (Tétrault, Beaupré, Godin & Pomerleau, 2001);
- **Collaboration** : L'engagement des partenaires, plus particulièrement les ressources spécialisées est essentiel pour répondre aux besoins spéciaux de l'enfant. La participation d'intervenants spécialisés pour informer et soutenir l'enseignant représente un élément clé de la réussite de l'inclusion. Ces intervenants ont une connaissance des caractéristiques de l'enfant et surtout des moyens à mettre en place pour faciliter et soutenir ses apprentissages scolaires et sociaux. Un directeur affirme :

« Un bon plan d'intervention avec la famille et les collaborateurs, c'est fondamental » ;

- **Cohésion** : Une concertation entre les partenaires au sujet des objectifs d'éducation de l'enfant doit exister. Il s'agit de tendre vers un équilibre entre le respect des capacités de l'enfant qui a des besoins particuliers et les exigences nécessaires pour l'amener à développer au maximum son potentiel. Les parents exercent l'influence la plus importante et la plus cohérente dans la vie de leur enfant, ils sont les partenaires essentiels de son développement et de son éducation (Taylor & Baglin, 2000; Twombly, 2001).

Une directrice souligne une difficulté rencontrée:

« La concertation lors des plans d'intervention n'est pas nécessairement facile et simple, on connaît mal chacun de nos milieux,... quelqu'un nous conseille quelque chose, quelqu'un d'autre nous conseille autre chose,... à l'occasion il y a des intervenants

qui créent de grandes attentes auprès des parents,... la collaboration avec les parents est importante pour concilier tout ça... »

Le concept d'une « vision partagée » entre les divers partenaires demeure un élément important de la réussite de l'inclusion (Brotherson, Sheriff, Milburn & Schertz, 2001.) D'autres facteurs sont identifiés par les participants :

- **Confiance** : Les parents doivent avoir confiance envers l'école et les enseignants. Ces liens de confiance peuvent faciliter la communication et enrichir la contribution des uns et des autres dans le développement des moyens d'intervention pour tous les enfants de la classe. Une directrice l'exprime en ces mots :

« C'est certain que ça demande, que c'est exigeant en terme d'organisation, en terme de services, mais on apprend aussi beaucoup avec ces enfants là. Même au niveau même de la pédagogie, le fait qu'on doive adapter notre enseignement à des enfants qui sont différents, ça nous aide même pour les autres, ça nous enrichit ».

- **Reconnaître les bons coups** : Il importe de partager les réussites, les préoccupations et les inquiétudes entre les différents partenaires. Le partage des réussites a souvent un effet mobilisateur qui soutient la motivation et consolide leur engagement dans la poursuite des objectifs de l'intégration de l'enfant. L'échange constructif autour des préoccupations des partenaires et des difficultés rencontrées peut donner lieu à l'émergence de solutions originales aux défis de l'inclusion. Il apparaît important que la direction soit présente, comme le souligne une directrice :

« Ça demande une direction d'école qui est suffisamment présente pour assurer une coordination, une cohérence entre les intervenants et préserver le moral des troupes. Il faut un grand optimisme et c'est parfois difficile de tenir le phare ».

- Il s'avère intéressant que les parents expriment leur appréciation de l'éducation offerte à leur enfant. Pour les intervenants de l'école, l'investissement de temps et d'énergie lors des apprentissages est important et la reconnaissance des parents et des autres partenaires favorise leur engagement. La motivation des enseignants est influencée également par leur perception des progrès de l'enfant et la conscience de leur contribution à son développement.

CONCLUSION

L'analyse des propos des directions d'école indique que la pratique et la politique sont deux réalités différentes. En effet, bien qu'elles soient orientées par une politique d'intégration scolaire, les directeurs et directrices consultés ont des perceptions qui peuvent être plus ou moins acceptantes et travaillent dans des milieux qui ont aussi une histoire et une culture d'intégration (ou de non-intégration). Pour tendre vers une évolution conjointe des perceptions

et des façons de faire, l'inclusion de l'enfant est en elle-même le facteur clé du développement de pratiques éducatives plus inclusives. L'intégration d'un enfant dans la classe régulière s'appuie sur une volonté politique, un leadership local, la détermination des parents et l'engagement des enseignants (Odom, 2000). Il ressort également que l'inclusion scolaire est un projet d'équipe. Tous doivent y trouver des gains. Les parents, les directions et les enseignants doivent être encouragés à débiter une collaboration, la poursuivre et s'impliquer davantage pour le bien-être de l'enfant. D'ailleurs, une directrice résume bien cette dynamique :

« C'est toujours un peu inquiétant, les gens ont peur de ne pas avoir les compétences et ça ne démarre pas toujours positivement... le professeur va trouver ça lourd et difficile... mais au bout d'un an habituellement les enseignants sont capables de voir le cheminement qui a été fait par l'enfant et de se reconnaître une responsabilité dans ce cheminement là, qui fait que ça peut devenir intéressant aussi pour eux ».

RÉFÉRENCES

- BROTHERSON, M.J., SHERIFF, G., MILBURN, P. & SCHERTZ, M. (2001) Elementary School Principals and Their Needs and Issues for Inclusive Early Childhood Programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(1), 31-45-182. CAVALLARO, C.C., BALLARD-ROSA, M. & LYNCH, E.W. (1998) A Preliminary Study of Inclusive Special Education Services for Infants, Toddlers, and Preschool-Age Children in California. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(3), 169-182. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1999a) *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : ministère de l'Éducation. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1999b) *Une école adaptée à tous ses élèves. Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Québec : ministère de l'Éducation. HANSON, M.J., HORN, E., SANDALL, S., BECKMAN, P., MORGAN, M., MARQUART, J., BARNWELL, D. & CHOU, H.-Y. (2001) After Preschool Inclusion : Children's Educational Pathways Over the Early School Years. *Exceptional Children*, 68(1), 65-83. ODOM, S.L. (2000) Preschool Inclusion : What We Know and Where We Go From Here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27. TAYLOR, J.M. & BAGLIN, C.A. (2000) Families of Young Children With Disabilities : Perceptions in the Early Childhood Special Literature. *Infant-Toddler Intervention. The Transdisciplinary Journal*, 10(4), 239-257. TÊTREAU, S. & BEAUPRÉ, P. (2002) *Évaluation d'un programme de préparation à l'inclusion et de soutien à la transition (PIST) destiné à l'entourage des enfants d'âge préscolaire vivant des situations de handicap*. Communication présentée au XXV^e congrès de l'Association du Québec pour l'intégration sociale (AQIS). Mont Saint-Anne. TÊTREAU, S., BEAUPRÉ, P., GODIN, J. & POMERLEAU, A. (2001) *Projet d'accompagnement destiné aux enfants présentant des limitations fonctionnelles importantes et fréquentant un service de garde de la région de Québec*. Québec : Régie régionale de la santé et des services sociaux de Québec. TWOMBLY, E. (2001) Screening, Assessment, Curriculum Planning and Evaluation : Engaging Parents in the Process. *Zero to Three*, 21(4), 36-41. VILLA, R.A., THOUSAND, J.S., MEYERS, H. & NEVIN, A. (1996) Teachers and Administrator Perceptions of Heterogeneous Education. *Exceptional Children*, 63(1), 29-45.