

Thématique :

L'éducation inclusive et les difficultés comportementales

Introduction

Depuis les années 70, l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) est promue dans la plupart des pays industrialisés. Toutefois, face aux limites constatées concernant le modèle de l'intégration, un second mouvement est en marche depuis les années 1990, soit celui de l'éducation inclusive.¹ Dans un système inclusif, on considère la diversité des caractéristiques et des besoins des élèves sans assignation à des catégories prédéfinies. L'identification ne constitue alors pas une condition à l'obtention de soutien. Alors qu'en contexte d'intégration la place de l'élève en classe ordinaire s'avère conditionnelle à son adaptation à cet environnement, en contexte d'éducation inclusive il fait d'emblée partie de l'école et de la classe. Dans ce dernier cas, c'est l'environnement scolaire qui doit s'ajuster s'il ne permet pas de répondre aux besoins de l'élève, ou même, s'il contribue à l'apparition de difficultés. L'élève est considéré en tant que membre à part entière de la communauté scolaire et de la classe. L'éducation inclusive mise sur des solutions accessibles au plus grand nombre et appliquées en classe. On envisage aussi des solutions en termes de changement à apporter à l'école et aux pratiques afin d'enrayer les barrières à l'apprentissage. Les difficultés des élèves sont perçues comme découlant de l'interaction avec des facteurs organisationnels et pédagogiques. Comme tous les élèves sont considérés dans l'offre de soutien, l'éducation inclusive a comme effet potentiel de minimiser l'identification liée à une différence.

De façon générale, l'éducation inclusive peut apporter plusieurs bénéfices aux élèves handicapés ou en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA), en particulier sur le plan social. Elle est reliée pour les enseignants et les élèves à des attitudes plus positives envers les personnes handicapées ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (Vienneau et Thériault, 2015). Ces changements se manifestent par une plus grande sensibilité à la situation de ces personnes, une meilleure

¹ Les termes inclusion scolaire et éducation inclusive sont utilisés pour référer à ce mouvement. Alors que des distinctions sont à faire entre ces deux notions pour plusieurs auteurs, leurs fondements sont en général sensiblement les mêmes. Nous privilégions le terme éducation inclusive qui semble se distinguer plus fortement du modèle d'intégration.

compréhension de leur situation, un plus grand respect des différences et l'adoption de comportements de collaboration et de coopération. En plus d'exposer les élèves ayant des besoins particuliers à un programme d'études plus riche et plus diversifié, l'éducation inclusive permet d'améliorer leurs habiletés sociales et leurs habiletés à résoudre des problèmes concrets. Récemment, une métasynthèse dirigée par Rousseau (Rousseau *et al.*, 2015) confirme le portrait positif des impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage des élèves ayant des besoins particuliers, notamment une amélioration du rendement en lecture et en écriture et de l'autonomie des élèves dans les tâches scolaires. Quant à la dimension sociale de l'inclusion, on reconnaît plusieurs apports positifs : une participation accrue des élèves, les manifestations d'amitié plus nombreuses, l'adoption de nouvelles valeurs, le sentiment de faire partie de la communauté scolaire, l'influence positive des pairs, la réduction de la dépendance aux adultes (par rapport à la scolarisation en classe d'adaptation scolaire ou dite spécialisée), l'exploitation accrue des capacités sociales des élèves et un sentiment de fierté. Sur le plan de l'engagement et de l'appartenance, on note une augmentation de la motivation scolaire des élèves ayant des besoins particuliers. Ces bénéfices concernant les apprentissages et la socialisation apparaissent non négligeables pour les élèves manifestant des difficultés de comportement qui connaissent des défis sur ces deux plans ; leur scolarisation en contexte scolaire inclusif devient dès lors incontournable.

Déclaration de principes

- L'éducation inclusive implique que l'école du quartier est le meilleur milieu éducatif pour tous les élèves. Elle soutient l'idée que tous les élèves peuvent tirer avantage d'une scolarisation avec leurs pairs dans leur école de quartier, peu importe leurs besoins. Ainsi, l'école doit offrir un environnement d'apprentissage favorisant la présence, l'apprentissage, la réussite, la participation et la socialisation de chaque enfant. En contexte inclusif, les forces et besoins de chacun des élèves sont considérés, tant dans le cas où ils connaissent des difficultés persistantes ou passagères que s'ils ont besoin d'un enseignement enrichi à un moment ou à un autre.
- L'élève n'a pas à être identifié comme appartenant à une catégorie d'élèves en difficulté de comportement pour recevoir un soutien en classe inclusive. On mise donc sur une intervention rapide dès que les difficultés apparaissent. L'école

considère plutôt, dans son offre de soutien, la diversité des caractéristiques et des besoins des élèves tels qu'ils se manifestent dans le contexte scolaire au quotidien.

- La qualité de l'enseignement est un élément auquel il importe d'accorder une très grande attention. L'éducation inclusive suppose de développer des pratiques d'enseignement adaptées aux besoins et caractéristiques de tous les élèves et c'est dans cette perspective que la différenciation pédagogique doit être privilégiée.
- Des mesures particulières peuvent être mises en place pour répondre aux besoins des élèves présentant des difficultés comportementales. Les mesures doivent être globalisantes, c'est-à-dire qu'elles doivent tenir compte tant des besoins d'apprentissage que des besoins sur le plan socioaffectif de l'élève.
- Le soutien et les services spécialisés devraient d'abord être mis en place en classe inclusive où ils pourraient soutenir l'enseignant, profiter à d'autres élèves de la classe, mais aussi afin d'éviter l'exclusion répétitive de l'élève de la classe afin de recevoir du soutien.
- Les enseignants, les techniciens en éducation spécialisée et les professionnels doivent travailler en partenariat en vue non seulement d'aider l'élève à progresser dans ses apprentissages scolaires et comportementaux, mais aussi de modifier l'environnement scolaire de sorte qu'il soit favorable à ce progrès. Il s'agit donc de repenser l'organisation des ressources, de la classe et de l'enseignement pour aider l'ensemble des élèves.
- Tous les acteurs doivent être conscients des préjugés et stéréotypes qu'ils entretiennent face aux élèves et des étiquettes qui sont présentes dans le milieu scolaire. Il est nécessaire d'accorder une valeur positive et des attentes élevées envers tous.
- La classe d'adaptation scolaire devrait toujours être envisagée comme un placement temporaire réévalué périodiquement et offert dans la perspective d'un retour en classe inclusive.

Recommandations

Pour favoriser la scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) en contexte inclusif, différentes conditions doivent être respectées.

- **La composition de la classe:** Il sera difficile pour l'enseignant d'accueillir un élève PDC dans une classe surpeuplée ou qui comprend un trop grand nombre d'élèves en

difficulté. La composition de la classe devrait respecter les proportions naturelles d'enfants ayant des difficultés. Une somme devrait être allouée pour le soutien en classe par du personnel de soutien ou des professionnels, en fonction des besoins tels qu'établis par une évaluation écosystémique de la situation.

- **Les politiques, les règles, et les procédures** : Celles-ci doivent être cohérentes avec les pratiques recommandées par la recherche pour les élèves PDC ou ne pas constituer un frein à leur mise en œuvre. L'accent doit être mis sur l'apprentissage des comportements appropriés visés et non seulement sur la diminution des comportements inappropriés. Elles devraient aussi contribuer à éviter de stigmatiser l'élève en raison de son comportement.
- **Un personnel qualifié** : La qualité de la formation de l'ensemble des intervenants scolaires (enseignants, techniciens en éducation spécialisée, psychoéducateurs ou psychologues) s'avère une condition essentielle à l'éducation inclusive. (Voir la position sur la formation des enseignants).
- **Le soutien à l'enseignant** : L'enseignant doit pouvoir compter sur des ressources humaines (aide-enseignant, éducateur spécialisé, conseiller pédagogique, psychoéducateur, psychologue) à l'intérieur ou à l'extérieur de sa classe pour le soutenir. Le succès de l'éducation inclusive ne devrait pas reposer uniquement sur les épaules de l'enseignant. Comme il a été dit plus haut, bien que la formation soit jugée essentielle à l'éducation inclusive, elle ne peut garantir que les enseignants seront en mesure de différencier leur enseignement selon la diversité des besoins des élèves de leur classe ou de bien décoder les comportements problématiques des élèves afin de choisir les interventions appropriées. Les enseignants ont besoin d'être accompagnés pour ce faire.
- **Le temps de concertation** : L'enseignant a besoin de périodes de concertation dans son horaire de travail pour rencontrer les autres acteurs impliqués afin de fournir du soutien pédagogique à l'ensemble des élèves ou un soutien plus personnalisé auprès des élèves PDC (parents, psychologues, psychoéducateur, éducateur spécialisé, etc.), échanger à son sujet et trouver des solutions aux problèmes rencontrés.
- **Le soutien à l'élève** : Plusieurs élèves PDC, plus spécifiquement ceux ayant un trouble grave du comportement, peuvent avoir besoin d'un soutien continu (plusieurs heures chaque jour) ou régulier (quelques heures par semaine) afin de favoriser leur réussite éducative, tant sur le plan des apprentissages que sur le plan socioaffectif. Le

soutien continu est habituellement offert par un technicien en éducation spécialisé, alors que le soutien régulier peut également être donné par un psychoéducateur, un enseignant-ressource ou un psychologue. Le soutien continu doit viser particulièrement à favoriser le développement de l'autorégulation comportementale et émotionnelle de l'élève, son intégration sociale et son bien-être. Le soutien régulier peut porter entre autres sur le développement des compétences sociales, la gestion des émotions difficiles ou la gestion de l'attention.

- **L'établissement d'une bonne relation avec l'élève** : La qualité de la relation entre l'élève et les adultes qui gravitent autour de lui (enseignants, autres intervenants scolaires, parents) est un des facteurs les plus importants qui influencent le succès la scolarisation des élèves PDC en contexte d'inclusion (Stoutejesdik, Scholte et Swabb, 2012 ; Orsati et Causton-Theoharis, 2013). Le développement d'une bonne relation entre les adultes et l'élève crée un climat de confiance et de sécurité où ce dernier peut évoluer plus favorablement et accepter de se faire guider. La présence d'un lien significatif aura tendance à diminuer les comportements dérangeants de certains élèves.
- **La création d'un lieu d'appartenance structurant et sécurisant** : Il est reconnu qu'un environnement de classe structuré et prévisible a un impact très positif sur les comportements de tous les élèves, et en particulier des élèves PDC. Il s'avère aussi essentiel que chaque élève se sente accepté et valorisé au sein de la communauté éducative de la classe et de l'école et y joue un rôle actif.
- **La différenciation pédagogique et la pédagogie universelle** : La différenciation pédagogique constitue une composante essentielle des pratiques inclusives visant à reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité (Prud'homme et al., 2016). Elle repose sur la conception de situations d'enseignement d'apprentissage suffisamment flexibles et diversifiées pour permettre à tous les élèves de s'engager et de progresser et peut inclure des adaptations pour les élèves manifestant des difficultés plus importantes ou persistantes. Pour différencier, l'enseignant peut également s'appuyer sur les principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA), une approche complémentaire à la différenciation pédagogique, que certains appellent aussi la pédagogie universelle. Il s'agit d'un cadre de référence pertinent afin d'offrir aux élèves différents moyens de s'exprimer, de participer aux tâches, de se représenter les contenus à apprendre,

d'offrir plusieurs options favorisant leur engagement et de recourir à des stratégies pédagogiques variées (CAST, 2018).

- **La participation active de l'élève :** S'appuyant sur des valeurs démocratiques, l'éducation inclusive est liée un travail d'éducation à la citoyenneté où l'on cherche à soutenir la participation optimale de chaque élève. Cela suppose de privilégier un mode de gestion de classe participatif et démocratique caractérisé par un niveau élevé d'implication des élèves dans l'intention de leur faire prendre la responsabilité de leurs apprentissages et de leurs comportements et de développer leur autonomie (Fillion, Bergeron, Prud'homme, Travers, 2016). Pour l'élève manifestant des difficultés sur le plan comportemental, il s'avère essentiel de mettre en place des conditions favorables à sa responsabilisation et de le soutenir dans ce processus. Il faudra par exemple laisser des choix à l'élève, l'aider à se fixer des buts et à prendre conscience des conséquences positives ou négatives de ses comportements, l'impliquer dans les décisions qui le concernent ou encore privilégier la réparation (Lanaris, 2014). Dans cette perspective, il est également essentiel qu'il soit l'acteur principal des étapes visant la réalisation de son plan d'intervention, notamment lors de l'identification de ses propres besoins et capacités ainsi que de la détermination de ses objectifs (Desbiens et Massé, 2014).
- **L'établissement d'un partenariat avec les parents :** Comme pour tout élève, l'établissement d'un partenariat avec les parents se révèle un facteur important de réussite éducative. Quatre axes d'action pourront favoriser l'établissement d'un rapprochement entre l'école et la famille (Desbiens, 2014) : « diversifier et faciliter la communication ; faciliter l'exercice du rôle de parent ; encourager la participation du parent à la vie de l'école ; collaborer étroitement avec la communauté pour répondre aux besoins des familles » (p. 150).
- **L'établissement d'un partenariat avec les autres réseaux et la communauté.** La collaboration entre le milieu de l'éducation, le réseau de la santé et des services sociaux et les organismes communautaires est essentielle pour assurer le succès de la scolarisation des jeunes présentant des difficultés comportementales et réduire les facteurs de risque associées à ces difficultés.

Références

Beauregard, F. et Trépanier, N. S. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où

- donc se situe l'inclusion ? Dans N. S. 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.
- Bergeron, G., Point, M. et Prudhomme, L. (2013). *Éducation inclusive au Canada : analyse comparative*. Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Chaire Normand Maurice. Récupéré de : http://www.lisis.ch/resources/synthese_education_inclusive_2013.pdf
- Carrington, S., MacArthur, J., Kearney, A., Kimber, M., Mercer, L., Morton, M. et Rutherford, G. (2012). Towards an inclusive education for all. Dans S. Carrington et J. MacArthur (dir.), *Teaching in inclusive school communities* (p. 4-38). Milton, Australie : Wiley.
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. Récupéré de : <http://udlguidelines.cast.org>
- Cooper, P. et Jacobs, B. (2011). From inclusion to engagement: Helping students engage with schooling through policy and practice. Chichester, Angleterre : Wiley-Blackwell. http://pedagogie.quebec.ca/portail/system/files/documents/membres/letableau_v5_n3_educationinclusive.pdf
- Desbiens, N. et Massé, L. (2014). Le plan d'intervention et le plan de service individualisé. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (2^e éd.) (p. 109-132). Montréal : Gaëtan Morin.
- Desbiens, N. (2014). L'établissement d'un partenariat école-famille-communauté. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 147-160). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Fillion, P.-L., Bergeron, G., Prud'homme, L. et Travers, J. (2016). L'éducation à la citoyenneté démocratique : une composante favorisant la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Dans L. Prudhomme, R. Vienneau, H. Duschesne et P. Bonvin (dir.), *L'inclusion scolaire : recherche et développement dans la francophonie et l'Europe Latine* (p. 153-166). Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Fortier, M.-P. (2016). Intégration et éducation inclusive...de quoi parle-t-on ? *La foucade*, 16(2), 22-23.
- Gaudreau, N. et Carrier, G. (2014). L'accompagnement des enseignants en gestion de classe en formation professionnelle. Un soutien à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 4(1), 34-38.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves.

Enfance en difficulté, 1(1), 85-115.

Lanaris, C. (2014). Les interventions proactives et l'encadrement pédagogique. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (2^e éd.) (p. 165-184). Montréal, Qc : Gaëtan Morin.

MacArthur, J. (2009). *Learning better together: Working towards inclusive education in New Zealand schools*, IHC. Récupéré de <http://inclusive.tki.org.nz/assets/Uploads/learning-better-together.pdf>

Massé, L. et Couture, C. (2015). Programme d'accompagnement collaboratif des enseignants du secondaire (ACES). Dans G. Paquette, C. Plourde et K. Gagné (dir.), *Pratiques innovantes de groupe en psychoéducation*. Longueuil, Qc : Béliveau Éditeur.

Massé, L., Lanaris, C., Dumouchel, M. et Tessier, M. (2008). Un service de soutien offert aux enseignants pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité. Dans J. Myre-Bisaillon et N. Rousseau (dir.), *Les jeunes en grande difficulté : contextes d'intervention favorables* (p. 141-165). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.

Nadeau, M.-F., Normandeau, S. et Massé, L. (2015). TDAH et interventions scolaires efficaces : fondements et principes d'un programme de consultation individuelle. *Revue de psychoéducation*, 44(1), 1-23.

Orsati, F. T. et Causton-Theoharis, J. (2013). Challenging control: Inclusive teachers' and teaching assistants' discourse on students with challenging behavior. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 507-525.

Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier, R. et Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 123-138). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Rousseau, N., Massé, L., Carignan, S., Bergeron, G. et Lanaris, C. (2014). L'inclusion et la réintégration scolaire des élèves présentant des troubles du comportement. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 133-146). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.

Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S.,... Tétréault, K. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et métasynthèse*. Rapport présenté au Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et au Fonds

de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC). Québec, Canada. Récupéré de :

http://www.frgsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_resume_integrati-inclusion.pdf/72ac0ca6-093b-45e8-9174-e14e5f1f4719

Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi : Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (p. 5-48). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.

Stoutjesdijk, R., Scholte, E. M. et Swaab, H. (2012). Special needs characteristics of children with emotional and behavioral disorders that affects inclusion in regular education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(2), 92-104.

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.

UNESCO (2015). *Principes directeurs pour l'inclusion en éducation*. Paris, France : Auteur.

Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.

Experts par ordre alphabétique

Geneviève Bergeron, professeure, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Marie-Pierre Fortier, professeure, Département d'éducation et formation spécialisée, Université du Québec à Montréal

Line Massé, professeure titulaire, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières