

VIVRE-ENSEMBLE : UN ENVIRONNEMENT INCLUSIF ET CRÉATIF POUR TOUS LES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE

Sylvie Ouellet¹
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

INTRODUCTION

Ce projet de recherche-action développement porte sur la conception et la mise en place d'une aire de jeu pour favoriser la participation scolaire et sociale des élèves ayant des limitations graves, aux plans relationnel et de la communication. Les participants visés par ce projet pilote sont les élèves de la classe TEACCH, la classe des élèves ayant de multiples handicaps et les élèves du préscolaire, du premier cycle du secteur régulier et l'ensemble des membres de l'équipe-école. L'aire de jeu consiste en un espace multisensoriel permettant aux enfants de jouer ensemble dans un lieu créatif, stimulant et sécuritaire. Ce texte présente les grandes lignes des étapes vécues par l'équipe-école pour la mise en œuvre d'une pédagogie créative dans une aire de jeu visant les apprentissages du vivre-ensemble.

1. HISTORIQUE ET CONTEXTE

Le projet de l'aire de jeu est l'aboutissement de cinq ans de recherche-action qui se sont déroulés auprès d'une équipe-classe en questionnement et en cheminement (2004-2011). À travers l'accompagnement d'une enseignante en adaptation scolaire souhaitant implanter le nouveau programme en déficience intellectuelle profonde dans sa classe (version à l'essai 2004), un premier projet de recherche-action (Fonds institutionnel de recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières [FIR], 2005-2007) a permis d'initier les questionnements sur les stratégies d'enseignement afin d'amorcer une démarche pour mettre l'élève multihandicapé au cœur de son apprentissage.

Ce projet a suscité plusieurs retombées telles que :

- L'ouverture sur l'inclusion et la reconnaissance sociale des enfants handicapés ou multihandicapés (FIR, 2005-2007);
- L'élaboration d'un matériel basé sur la pédagogie créative et le développement du plein potentiel de l'élève (Programme de recherche-action en adaptation scolaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008-2010);
- Le développement de l'espace de jeu : une aire d'apprentissage qui se veut inclusive et créative (Programme de subvention de l'Institut universitaire du Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement de la Mauricie et du Centre-du-Québec, 2009-2011 et Fonds d'animation de la recherche de l'UQTR, 2009).

¹ sylvie.ouellet@uqtr.ca

2. QUESTIONNEMENTS, RÉFLEXIONS ET FONDEMENT DE L'INTERVENTION

Dans le projet concernant spécifiquement l'aire de jeu, une étape de réflexion préliminaire a été essentielle afin de bien définir les attentes et les objectifs visant un enseignement apprentissage du vivre-ensemble de tous les élèves de l'école. L'équipe s'est donc questionnée sur le potentiel des élèves et les besoins de ces derniers ainsi que sur la pédagogie à favoriser pour atteindre les objectifs visés par ce projet.

2.1 Le potentiel de l'élève ayant de grandes limitations

Influencée par une approche rééducative et médicale, l'intervention auprès de l'élève ayant de grandes limitations est souvent basée sur le déficit plutôt que sur le potentiel de l'élève. En général, cette action influence à plusieurs égards l'approche pédagogique et incite les membres de l'équipe-classe à faire « à la place de » plutôt que soutenir l'élève dans l'apprentissage afin qu'il explore lui-même ses propres limites. De même, la relation à l'élève peut influencer la perception que les différentes personnes, intervenant auprès de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA), ont de ce dernier. Il en résulte parfois une diminution considérable des interventions soutenant l'autodétermination, l'autonomie et le processus d'apprentissage, et cela, sans tenir compte des éléments qui peuvent produire une situation de handicap (Fougeyrollas, 2002; Gouvernement du Québec, 2011a; Paré, Parent, Rémillard et Piché, 2010; Rousseau, 2010).

À la première étape de la démarche, le questionnement de l'équipe s'est donc attardé sur le « Comment soutenir l'élève HDAA? » et sur les attentes du personnel de la classe quant aux réussites et au processus vécus dans l'expérience scolaire de ce dernier.

2.2 Les besoins de l'élève ayant des particularités en complément avec ceux des intervenants

Depuis la désinstitutionnalisation des années 1970-1980, la place du jeune enfant ayant de grandes incapacités est incontestablement à l'école. Alors, quelle place accorde-t-on à la différenciation, au microdéveloppement des habiletés et aux transferts des apprentissages chez ce groupe d'élèves, en particulier sur le plan de l'apprentissage du vivre-ensemble, domaine général de formation faisant partie de tous les programmes du ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2011a; Gouvernement du Québec, 2001a)?

L'école est un lieu de socialisation par excellence (Beaumat et Laterrasse, 2004). Les élèves, avec le soutien des enseignants, y vivent des expériences relationnelles et de communication qui leur permettent d'apprendre à vivre en société. Il en est de même pour l'enfant ayant une déficience intellectuelle associée à des capacités langagières très limitées, ce dernier s'intègre à la vie scolaire selon ses capacités, ses limites et le soutien apporté par son entourage (Ouellet, Caya et Tremblay, 2010). Les approches novatrices explorées ces dernières années par les milieux scolaires visent ce but et s'inscrivent dans la reconnaissance de la diversité des élèves (Ouellet *et al.*, 2011; Rousseau et Prud'homme, 2010).

La communication entre les élèves eux-mêmes et entre les élèves et les enseignants, créant le lien affectif, représente une place importante dans le développement du répertoire d'habiletés prélinguistiques qu'elle sous-tend. Or l'élève polyhandicapé ou ayant une déficience intellectuelle profonde a besoin d'un soutien constant pour son développement et son épanouissement.

Le besoin premier de l'élève handicapé est la reconnaissance de son propre statut d'apprenant. Malgré les déficits et les difficultés, il a un potentiel d'apprentissage qu'il faut découvrir, connaître, reconnaître et respecter (Ouellet, à paraître). Or, les intervenants ont aussi des besoins à cet égard. Entre autres, celui d'être guidé à travers une multitude d'approches de stimulation et d'intervention. Ils ont besoin d'un leadership clair et d'une orientation dans les choix pédagogiques possibles. L'enseignant en adaptation scolaire a un rôle pivot dans cet

environnement qui se définit en plusieurs types de gestion de la classe. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant titulaire exige une gestion pédagogique, une gestion des ressources humaines et une gestion de l'environnement de la classe afin que tous soient au service de l'élève (Caya et Ouellet, 2010).

Ainsi, afin que les besoins de l'élève soient au cœur des actions éducatives et pédagogiques, le rôle de l'enseignant est non seulement centré sur l'élève, mais tout autant sur l'équipe-classe, et dans le contexte précis du projet de l'aire de jeu, sur l'équipe-école. Une deuxième étape a consisté à mettre en place des rencontres pour permettre l'accompagnement de l'équipe-école, inspiré de l'approche de la communauté professionnelle de pratique (CAP) (Leclerc, 2012).

2.3 Briser l'isolement des enseignantes et des intervenants en adaptation scolaire

Les limitations de l'élève handicapé représentent un grand défi pour les intervenants. Par exemple, l'incapacité expressive et langagière ainsi que le manque d'autonomie aux plans cognitif et physique indiquent qu'il faut constamment prendre soin de lui, le stimuler afin qu'il se développe et porter une attention sur le maintien de ses acquis. Comme mentionné, la relation à établir, impliquant les aspects réceptif et expressif de la communication, représente une difficulté à surmonter pour assurer son développement. Comme la communication est un des aspects essentiels à l'épanouissement de l'enfant et à son intégration scolaire et sociale, les habiletés prélinguistiques appartenant à la communication (contact visuel, tour de rôle, intentionnalité de communiquer, fonctionnement même du langage préverbal) ont une incidence sur son développement cognitif.

Afin d'accompagner l'apprentissage du vivre-ensemble de tous les élèves de l'école, il a fallu accorder une importance à l'implication de l'ensemble de la communauté scolaire. En effet, pour apprendre à vivre ensemble et soutenir la participation sociale des élèves ayant de grandes limitations, il est nécessaire de considérer un travail collectif et collaboratif de la part de tous les intervenants. Cette constatation a nécessité de réfléchir aux actions à mettre à profit pour rejoindre tous les intervenants et soutenir leur créativité, les façons de faire et d'adapter leur intervention et la mise en commun des solutions aux problèmes qui pourraient se poser (Ouellet, 2010; Poliquin et Ouellet, 2013). Ainsi, une troisième étape a été de mettre en place un comité de soutien et un forum pour les échanges sur les pratiques spécifiques ainsi que l'élaboration des planifications pédagogiques pour animer l'aire de jeu.

3. ÉLÉMENTS DE LA MÉTHODE

Les éléments de la méthode cernent les objectifs et la question de recherche, les participants visés, la collecte de données ainsi que l'analyse des résultats. La recherche est de type recherche-action développement. Tous les membres du personnel scolaire de l'école sont sollicités dans ce projet.

3.1 Objectifs de recherche

L'objectif principal était de concevoir un environnement multisensoriel adapté aux élèves du secteur adaptation scolaire, classe TEACCH et classe des élèves polyhandicapés et aux élèves du secteur préscolaire et du secteur régulier, classes du 1^{er} cycle du primaire afin de leur permettre de jouer ensemble et de cohabiter dans un contexte de transfert d'apprentissage.

Deux sous-objectifs ont aussi été identifiés :

- 1) Décrire et analyser les effets du jeu à partir de l'environnement multisensoriel (aire de jeu) sur les apprentissages;
- 2) Décrire et analyser l'incidence de l'aire de jeu sur la relation à soi, à l'autre et à l'environnement dans un travail collectif d'intervention.

3.2 Question de recherche

Est-ce que l'aire de jeu permet une meilleure participation scolaire et sociale des élèves polyhandicapés ou ayant un trouble envahissant du développement et, par ricochet, une amélioration de la relation et la communication de l'ensemble des participants au projet?

3.3 Participants

Tous les membres de l'équipe-école mentionnés précédemment (direction, enseignants (n=4), enseignants spécialistes (n=3), éducateurs (n= variable), préposés aux élèves (n=variable), secrétaire, concierge) et trois groupes d'élèves (n=60) sont visés dans ce projet :

- Le 1^{er} groupe est constitué d'élèves polyhandicapés (N=9), âgés de 6 à 20 ans ayant des limitations aux plans cognitif, psychomoteur et de la communication;
- Le 2^e groupe fréquente une classe TEACCH, les élèves (N=5) ont des diagnostics variés : trouble envahissant du développement, autisme avec et sans déficience intellectuelle, syndrome d'Asperger, dysphasie et TDAH avec syndrome de Gilles de la Tourette. Les élèves n'ont aucune incapacité physique;
- Le 3^e groupe comprend des élèves volontaires du secteur préscolaire et du secteur régulier du premier cycle du primaire (N = 60).

Les élèves suivent leur programme habituel et sont invités à venir explorer et jouer dans l'aire de jeu à des périodes déterminées par les enseignants. Les objectifs visés lors de ces périodes sont pour certains élèves : la collaboration dans le jeu, les transferts d'apprentissage en mathématique ou dans des connaissances générales (ex. couleur, forme, texture) ou encore concernant la tolérance aux différences dans les rythmes d'apprentissage (ex. patience, questionnement, partage).

3.4 Les outils de collecte de données et leur traitement

Les outils de collecte de données servent principalement à documenter le processus. Quatre outils ont été utilisés, soient : le journal de bord de l'équipe colligé par une assistante de recherche impliquée dans le projet, la retranscription des rencontres de planification, le forum de discussion (sur internet) et les documents de planification pédagogique.

La collecte de données s'est faite en collaboration avec les enseignants tout au long du projet qui s'est déroulé sur une année scolaire. Le traitement des données a permis de mettre en lien les différentes données obtenues et s'est fait à partir de catégories émergentes et prédéterminées par les thèmes abordés dans les différents documents de collecte de données.

4. ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF ET PÉDAGOGIQUE : L'AIRE DE JEU

Comme présenté précédemment, l'aire de jeu est un environnement multisensoriel disponible aux élèves et aux intervenants scolaires situés à l'extérieur des environnements habituels de la classe. Cette aire de jeu accueille les élèves de différentes classes, dans une même plage horaire, et les invite à vivre des expériences communes de jeux et de transfert d'apprentissage, en particulier sur le thème du vivre-ensemble.

4.1 Le jeu et l'apprentissage

Plusieurs auteurs, dont Winnicott (1975) est le précurseur, introduisent l'idée que le jeu permet de créer un cadre pour vivre des expériences d'apprentissage significatif (Ferland, 2003; Ouellet et Caya, 2013). En effet, selon ces auteurs, le jeu augmente les indices de bonheur, de bien-être ou de plaisir vécus par la personne. Il favorise les interactions sociales, met un accent sur la valorisation et la confiance en soi. La satisfaction issue de ces conditions d'apprentissage est bel et bien discernable par les personnes proches. De plus, ces expériences créatives permettent de renouveler certaines perceptions que les intervenants ont de l'élève handicapé comme apprenant (Ouellet, à paraître).

Le jeu occupe plusieurs fonctions de stimulation chez l'enfant. L'environnement et le matériel procurent une stimulation sensorielle en proposant à l'enfant des formes, des couleurs, des grosseurs, des textures, des odeurs et des bruits différents (Ferland, 2003). Le jeu stimule aussi le développement global par la manipulation, les déplacements, le maintien des postures et l'effort physique. La compréhension, la mémoire nécessaire au fonctionnement des objets et les jeux de rôles font appel aux habiletés cognitives. Dans le jeu, l'enfant est le maître du déroulement. Il donne vie à ses personnages et leur prête des émotions. La dimension affective se reflète dans le jeu par la spontanéité, l'initiative et l'expression des émotions. Finalement, le jeu implique une dimension sociale. L'enfant peut jouer seul ou avec des partenaires, ce qui lui donne l'occasion d'expérimenter divers comportements sociaux.

4.2 L'aire de jeu... apprendre le vivre-ensemble

L'aire de jeu permet aux élèves de jouer ensemble dans un espace créatif, inclusif et stimulant, tout en explorant des transferts d'apprentissage. Cet environnement est ouvert à tous les intervenants de l'école et favorise l'apprentissage en vivant des expériences de collaboration et de tolérance aux différences. La salle de jeu comprend des jeux éducatifs de toute sorte, installés dans un environnement sécuritaire et adapté :

La philosophie de l'aire de jeu se base sur dix principes liés au plaisir d'apprendre : viser le plaisir, actualiser des concepts, soutenir le transfert des apprentissages, cibler la pertinence des connaissances, favoriser l'autonomie, résoudre des problèmes, créer des conflits cognitifs, solliciter la créativité dans les processus personnels et dans les résultats obtenus, reconnaître l'intelligence dominante selon la théorie des intelligences multiples, et finalement garder la devise « L'adulte est un fantôme » dans cet environnement (réunion d'équipe du 11 mars 2011).

5. RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES ET RETOMBÉES DU PROJET « AIRE DE JEU »

Les principaux résultats sont regroupés en deux volets : 1) incidence pour les élèves et 2) incidence pour les membres de l'équipe-école. Ils sont issus des analyses croisées des quatre outils de collecte de données faisant état du processus de mise en place de l'aire de jeu.

5.1 Incidence pour les élèves

Les items de l'incidence pour les élèves sont identifiés par les intervenants de l'école à partir de ce qu'ils ont observé ou anticipé pour les élèves dans le cadre de la planification des activités ludiques qui se dérouleront dans l'aire de jeu. Le tableau suivant présente les items les plus fréquemment mentionnés dans les quatre outils de collecte de données.

Tableau 1
Incidence pour l'élève – items classés en catégories selon les relations à soi, à l'autre et à l'environnement

Catégories	Incidence pour l'élève
Relation à soi	- Meilleure image de soi - Amélioration de la valorisation de l'effort - Cohérence avec le développement global (intégral)
Relation à l'autre	- Reconnaissance du statut de l'élève handicapé - Meilleure perception des besoins de l'élève - Meilleure perception des capacités de l'élève handicapé
Relation à l'environnement	- Effet positif sur le milieu scolaire - Mouvement des concepts de l'inclusion sociale à la coopération entre tous
Autres	- Plaisir dans l'apprentissage - Joie dans les activités

Ces résultats préliminaires sont très encourageants et montrent que l'objectif de mettre l'accent sur l'apprentissage du vivre-ensemble est bénéfique pour les élèves participants.

5.2 Incidence pour les membres de l'équipe-école

La mobilisation de l'équipe-école pour la mise en place de l'aire de jeu a aussi eu une incidence sur les intervenants travaillant auprès des élèves participants. Les items de l'incidence pour les membres de l'équipe-école sont identifiés par les intervenants eux-mêmes à travers les outils de collecte de données, qui sont aussi leurs outils de communication : le journal de bord de l'équipe colligé par une assistante de recherche impliquée dans le projet, la retranscription des rencontres de planification, le forum de discussion (sur internet) et les documents de planification pédagogique. Deux principaux constats sont identifiés dans l'analyse des données.

1^{er} constat : l'importance d'une vision commune

Pour les membres de l'équipe, la définition de l'aire de jeu a permis de reconnaître que :

- Le jeu soutient l'apprentissage pour sa valeur dynamique et émotive et favorise l'expression pour les enfants ayant de multiples limitations;
- Le jeu permet la découverte de potentialités difficilement accessibles et soutient le processus de transfert et de généralisation;
- L'aire de jeu permet une synergie, un travail cohérent et un soutien des collègues et brise l'isolement.

2^e constat : l'aire de jeu « exige » un travail collectif et coopératif constant

Le travail accompli dans une perspective commune, identifiée précédemment, a fait ressortir certains éléments facilitants:

- Intention pédagogique cohérente;
- Scénarios d'apprentissage élaborés collectivement;
- Implication de tous les membres de l'équipe-école;
- Documentation du processus de l'équipe;
- Planifications pédagogiques et structure de l'environnement;
- Célébration de l'effort... l'ouverture de la Ruche (nom donné à l'aire de jeu).

Les réflexions, autour des rôles de chacun dans la mission de l'école (éduquer, instruire, socialiser), permettent de nommer que la démarche collective contribue au mieux-être de tous les élèves de l'école. Il est aussi mentionné que le leadership, le soutien de la communauté professionnelle et l'engagement individuel des membres de l'équipe sont indispensables à la bonne marche d'un tel projet.

CONCLUSION

Dans l'ensemble, le projet pilote a été un succès. Ce projet a permis d'identifier les différentes caractéristiques pour apprendre le vivre-ensemble dans un environnement ludique, créatif et sécuritaire proposé par l'aire de jeu. Cet environnement a soutenu l'exploration d'expériences de communication et la compréhension de ses effets sur la relation authentique à établir avec les élèves et entre les élèves eux-mêmes.

La motivation des membres de l'équipe-école autour des projets des élèves fréquentant les classes d'adaptation scolaire a aussi eu un impact sur les perceptions de leurs capacités, de leur potentiel et sur les besoins de l'ensemble des participants, élèves ou intervenants. D'autre part, une diminution de l'isolement des enseignants a été identifiée et la collaboration des membres de l'équipe a aussi favorisé un engagement individuel et collectif pour le mieux-être de tous.