Document generated on 07/11/2025 11:44 p.m.

Revue hybride de l'éducation

Quand un établissement scolaire se développe dans une visée inclusive : « On n’a pas le plan d’avance ! »

Isabelle Noël and Carole Rody

Volume 8, Number 1, Winter–Spring 2024

Hors thématique 1

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1110814ar
DOI: https://doi.org/10.1522/rhe.v8i1.1699

See table of contents

Publisher(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (digital)

Explore this journal

Cite this document

Noël, I. & Rody, C. (2024). Quand un établissement scolaire se développe dans une visée inclusive : « On n’a pas le plan d’avance ! ». *Revue hybride de l’éducation*, *8*(1), 1–16. https://doi.org/10.1522/rhe.v8i1.1699

Article abstract

Cet article relate les différentes étapes d’une recherche-action menée dans un établissement scolaire suisse désireux de mieux prendre en compte la diversité des élèves. Coécrit par la directrice de l’école et une chercheuse, il insiste sur la nécessité d’une vision claire de la part de la direction afin d’enclencher et de soutenir la dynamique inclusive dans le temps et auprès des différents acteurs et des différentes actrices. Il met en évidence la dimension contextualisée du processus, ainsi que la nécessité d’établir des priorités, tout en demeurant ouvert et ouverte aux opportunités émergeant en chemin, car non, « on n’a pas le plan d’avance ! ».

© Université du Québec à Chicoutimi, 2024

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Quand un établissement scolaire se développe dans une visée inclusive : « On n'a pas le plan d'avance ! »

Auteures
Isabelle Noël, professeure associée, Haute École pédagogique Fribourg, Suisse, isabelle.noel@edufr.ch

Carole Rody, directrice, École primaire de Bossonnens, Suisse, carole.rody@edufr.ch

Résumé

Cet article relate les différentes étapes d'une recherche-action menée dans un établissement scolaire suisse désireux de mieux prendre en compte la diversité des élèves. Coécrit par la directrice de l'école et une chercheuse, il insiste sur la nécessité d'une vision claire de la part de la direction afin d'enclencher et de soutenir la dynamique inclusive dans le temps et auprès des différents acteurs et des différentes actrices. Il met en évidence la dimension contextualisée du processus, ainsi que la nécessité d'établir des priorités, tout en demeurant ouvert et ouverte aux opportunités émergeant en chemin, car non, « on n'a pas le plan d'avance ! ».

Mots-clés : établissement scolaire ; éducation inclusive ; direction d'école ; dynamique inclusive ; partenariat interprofessionnel

Mise en contexte

Le défi de l'éducation inclusive en Suisse et dans le canton de Fribourg

À l'image de nombreux pays, la Suisse s'appuie sur les recommandations internationales (UNESCO, 2017) et s'attèle à développer un système scolaire plus inclusif. À la suite d'Ainscow (2016), nous envisageons l'éducation inclusive comme un processus dynamique visant à renforcer la capacité d'un système éducatif à prendre en compte la diversité des expériences, identités, profils et besoins des élèves. Visant un changement de paradigme par rapport à l'intégration scolaire, l'éducation inclusive se focalise d'abord sur l'environnement en cherchant à éliminer les obstacles à la participation et à l'apprentissage de toutes et tous. En ce sens, l'éducation inclusive ne devrait plus être associée au placement conditionnel de quelques élèves, généralement les élèves à besoins éducatifs particuliers, au sein d'une classe ordinaire (Ramel et Noël, 2017). Elle exige une réflexion pointue sur l'école et son fonctionnement, ainsi qu'une transformation des pratiques, le but étant de rejoindre chaque élève dans ce qu'il ou elle est et dans les besoins qu'il et elle manifeste à un moment donné de son développement (Thomazet, 2008).

Dans le canton de Fribourg[1], l'éducation inclusive constitue un axe prioritaire de développement fixé par les autorités scolaires. Précisons cependant que le principe d'éducation inclusive n'apparait pas, ou pas encore, explicitement dans les lois scolaires fribourgeoises qui demeurent axées sur la promotion de « solutions intégratives plutôt que séparatives pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers » (Département de l'Instruction publique, de la Culture et des Sports [DICS], 2014). À Fribourg, les réformes et les développements liés à l'éducation inclusive sont encouragés et se mettent en place progressivement, divers projets qui foisonnent çà et là, sans que l'injonction des autorités scolaires ne soit trop forte.

Cet article analyse la situation d'un établissement scolaire du canton de Fribourg actuellement en projet par rapport au développement de l'éducation inclusive. Coécrit par la directrice de l'établissement, Carole Rody[2], qui pilote le changement, et par une chercheuse rattachée à la Haute École pédagogique de Fribourg, Isabelle Noël[3], qui accompagne le changement par une recherche-action, il a pour objectif d'expliciter les

[1] Un canton est chacun des États fédérés de la Confédération helvétique (Suisse). Les cantons organisent leurs propres systèmes scolaires qui sont harmonisés au niveau fédéral par des accords et des concordats.
[2] Afin d'alléger la suite de l'article et parce que nous avons pris le parti de nous impliquer dans la rédaction du texte, nous parlerons désormais de Carole lorsque nous ferons allusion à la directrice de l'école de Bossonnens, Carole Rody.
[3] Afin d'alléger la suite de l'article et parce que nous avons pris le parti de nous impliquer dans la rédaction du texte, nous parlerons désormais d'Isabelle lorsque nous ferons allusion à la chercheure menant la recherche-action, Isabelle Noël.

différentes étapes du processus de développement de l'établissement vers une visée inclusive, en adoptant une posture méta et réflexive. Nous tentons ainsi de rendre compte des étapes, des réalisations, des essais, des réussites et des satisfactions observés et/ou vécus, mais aussi des écueils, des obstacles, des questionnements, des doutes et des incertitudes rencontrés, voire toujours présents.

La mise en place d'un partenariat recherche-terrain sous la forme d'une recherche-action

Carole et Isabelle ont appris à se connaitre dans un groupe de travail cantonal concernant les mesures d'aide ordinaires de pédagogie spécialisée (MAO). Selon le cadre légal en vigueur dans le canton de Fribourg, les MAO sont des mesures de soutien destinées aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage qui rendent difficile l'atteinte des objectifs fondamentaux des programmes généraux de formation. Ces MAO sont dispensées par des personnes enseignantes spécialisées rattachées à l'établissement scolaire, sous la responsabilité de la direction d'école. Le nombre d'unités[4] MAO est actuellement défini par établissement scolaire, en fonction d'une clé de répartition ; ces unités de soutien ne sont donc pas extensibles et il s'agit plutôt de « faire avec ce que l'on a ». Face à l'augmentation actuelle des diagnostics et des besoins divers des élèves, les établissements scolaires fribourgeois font face à des défis importants concernant la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves en général. Constatant cela, les autorités scolaires ont récemment mis sur pied un groupe de travail formé de directeurs et de directrices d'école, de personnes enseignantes et de personnes chercheuses afin de redéfinir la MAO et de faire des propositions concrètes pour le développement de l'éducation inclusive dans les établissements scolaires du canton. C'est dans ce contexte qu'Isabelle a proposé d'accompagner des établissements scolaires, en partant d'une réflexion sur l'allocation et l'organisation des unités MAO disponibles au sein de l'établissement. En tant que directrice, Carole s'est rapidement montrée intéressée par un tel accompagnement sous la forme d'une recherche-action pour son établissement scolaire.

La recherche-action s'inscrit dans le mouvement des recherches dites participatives revendiquant un lien étroit entre milieux de pratique et de recherche, ainsi qu'un rapport le plus symétrique possible entre personnes chercheuses et personnes praticiennes (Morrissette, 2013). Elle consiste en une stratégie de changement planifié s'exerçant au cœur d'un processus de résolution de problèmes (Savoie-Zajc, 2001). Il s'agit d'une stratégie d'intervention dynamique comprenant un processus cyclique d'actions, d'observations, d'analyses et de réajustements où les personnes chercheuses et les personnes praticiennes sont partenaires durant les différentes étapes de la recherche (Bednarz, 2015). Comme le souligne

[4] Une unité MAO correspond à 50 minutes de soutien d'une personne enseignante spécialisée.

Coenen (2001), il n'est pas envisageable de travailler au début d'une recherche-action à l'aide d'un objectif et d'une problématique fixés dans les moindres détails. La définition du « problème » est forcément amenée à se transformer, en fonction des tentatives de solution apportées et d'une évaluation continue (Morrissette, 2013). Un tel processus réclame du temps (plusieurs mois et parfois années), une présence prolongée de la personne chercheuse sur le terrain ainsi qu'une certaine souplesse relative à la planification de la démarche et aux choix méthodologiques.

Quand un établissement scolaire se met en réflexion et en projet par rapport au développement de l'éducation inclusive

L'établissement scolaire dirigé par Carole se situe dans la campagne fribourgeoise. Il s'agit d'une petite école accueillant actuellement 160 élèves réparti·e·s dans neuf classes des degrés préscolaires et primaires. Le personnel est constitué de seize personnes enseignantes ordinaires et de quatre enseignantes spécialisées (à des taux partiels). Une équipe de thérapeutes (psychologie, psychomotricité et logopédie) est également rattachée à l'établissement. Carole occupe le poste de directrice de l'école depuis aout 2021. Auparavant, elle avait travaillé au sein de l'établissement en tant qu'enseignante spécialisée durant 4 ans. Lorsqu'elle accède au poste de directrice, Carole rêve d'une école qui accueille l'altérité et favorise le bienêtre de toutes et tous, élèves et professionnel·le·s. Elle rêve d'une école où le postulat d'éducabilité est tenu pour acquis et où le personnel s'engage et s'épanouit. Notons qu'au moment où Carole coécrit cet article, ce sont ces mêmes ambitions qui l'animent.

À la suite de sa prise de fonction, Carole s'attèle dans un premier temps au projet *Maintien et développement de la qualité* exigé par les autorités scolaires fribourgeoises. L'idée d'une forme de « boucle évaluative constante » conduit dans un premier temps à l'élaboration d'outils d'autoévaluation à l'intention des élèves et des personnes enseignantes. Beaucoup d'échanges ont alors lieu au sein de l'équipe pédagogique, faisant émerger différents constats, notamment le fait que les mesures de soutien dispensées par les enseignantes spécialisées ne semblent pas suffisamment coordonnées ni efficientes. Ceci amène à mettre un accent fort sur le développement de la collaboration interprofessionnelle (Alvarez et al., 2015).

Développement du projet

Les phases et étapes du projet et de la recherche-action

En janvier 2022, la recherche-action débute officiellement et Carole revient dans le premier entretien qu'elle a avec Isabelle sur la phase de « tâtonnement expérimental » antérieure. En effet, depuis sa prise de

fonction en tant que directrice, différentes expérimentations ont été menées, en fonction de certaines opportunités :

> On a déjà testé plusieurs choses. J'ai par exemple donné deux unités à une enseignante enfantine[5] pour qu'elle travaille en plus dans sa classe en co-enseignement avec sa collègue. J'y croyais à fond, mais ça n'a pas du tout fonctionné, ou en tout cas pas comme je l'imaginais (CR, entretien 1).

Carole exprime alors rapidement une demande ou un besoin lors de ce premier entretien :

> J'aimerais bien qu'on réfléchisse ensemble, qu'on trouve une manière d'évaluer des projets où les unités de soutien MAO ne sont pas forcément données à des élèves en particulier, mais organisées différemment, qu'on regarde si ça fonctionne ou pas (CR, entretien 1).

Le besoin d'être épaulée et soutenue par une personne extérieure se fait sentir. Carole est non seulement nouvelle dans sa fonction de directrice, mais elle souhaite mettre en place des manières de fonctionner que l'on peut qualifier d'encore novatrices dans le canton, des pratiques qui ne sont ni généralisées ni complètement officialisées.

Proposition d'une nouvelle organisation des MAO

Au printemps 2022, le constat est là : il y a 18 élèves annoncé·e·s par les enseignantes spécialisées pour une MAO, alors que seulement 11 unités MAO[6] sont disponibles pour l'établissement scolaire. Donner une unité de soutien individuel par élève est de toute façon impossible. Comment procéder concrètement ? Faut-il définir un degré d'urgence en privilégiant les élèves qui ont le plus besoin de l'aide d'une enseignante spécialisée ? Les enseignantes spécialisées et Carole ne sont pas à l'aise avec cette idée et le besoin de repenser l'allocation ainsi que l'organisation des mesures MAO prend encore plus de sens. Un sous-groupe de travail constitué de Carole, d'Isabelle et des enseignantes spécialisées est formé afin de réfléchir à partir de cette « situation-problème ».

Ensemble, elles procèdent d'abord à une clarification collective de ce que sont ou devraient être les unités MAO : de quel ordre sont-elles ? À quel·le·s élèves doivent-elles prioritairement bénéficier ? Elles se lancent ensuite dans une forme de « tempête d'idées » concernant la manière dont ces unités MAO à disposition pourraient être organisées et dispensées au

[5] L'école enfantine correspond aux deux premières années de la scolarité obligatoire en Suisse.
[6] Dans ce cas-là, rappelons qu'une unité MAO correspond à 50 minutes de soutien par une personne enseignante spécialisée.

sein de l'établissement, en exprimant tout ce à quoi elles pensent, sans se censurer. Assez rapidement, une enseignante spécialisée s'exprime : « Mais tu veux qu'on regarde seulement pour les MAO ? Parce que pour moi, en fait, les MAR[7] elles ont une influence énorme sur comment on s'organise avec les MAO » (ES 1). Cette réflexion amène à reconsidérer l'ensemble des mesures de soutien disponibles dans l'établissement — non seulement les MAO — selon les principes suivants qui sont définis par le sous-groupe de travail :

- Privilégier le fait qu'une enseignante spécialisée intervienne par classe (éviter la multiplicité des personnes intervenantes dans une classe afin de favoriser la collaboration interprofessionnelle et le co-enseignement) ;
- Envisager les besoins propres à une classe : si une classe comprend un ou des élèves avec des unités MAR (et donc déjà une enseignante spécialisée), il n'est peut-être pas nécessaire d'ajouter des unités MAO. Les unités MAR peuvent bénéficier plus largement qu'à un ou une élève en particulier ;
- Proposer un système souple et flexible concernant l'utilisation des unités MAO : des ajustements et changements doivent pouvoir se faire périodiquement, en fonction d'une coévaluation régulière.

Plusieurs rencontres du sous-groupe ont lieu par la suite, amenant à différentes versions de répartition des 11 unités MAO entre les différentes classes. Durant cette phase, les enseignantes spécialisées ont exprimé certains soucis quant à la charge de travail consécutive à une telle réorganisation et au partenariat école-famille. Elles craignent notamment que certains parents estiment que les mesures auxquelles leur enfant considéré en situation de handicap a droit (MAR) soient en quelque sorte diluées et mises au service d'autres élèves de la classe. Cependant, elles se sentent faire partie d'une équipe qui se veut créative, souple, qui réfléchit ensemble et s'entraide, et ceci constitue une force indéniable. Différentes idées de prises en charge et de modalités de travail émergent : des regroupements temporaires d'élèves selon certains besoins spécifiques, des modalités de co-enseignement entre personnes enseignantes titulaires et spécialisées, des groupes flexibles interclasses, etc.

En mai 2022, l'état des réflexions et une proposition concrète concernant l'allocation et l'organisation des MAO et MAR pour la future année scolaire sont présentés aux personnes enseignantes titulaires. Selon Carole, aucune réaction spécifique n'est à mentionner : « J'ai eu

[7] Les MAR sont également des mesures de soutien dispensées par des personnes enseignantes spécialisées. Elles sont prévues pour des élèves reconnu·e·s en situation de handicap à la suite d'une procédure d'évaluation standardisée menée par une cellule d'évaluation indépendante de l'établissement scolaire. C'est donc une instance cantonale qui accorde des unités MAR à des élèves en particulier, en fonction de l'estimation d'une situation de handicap.

l'impression que ça semblait tout à fait normal. Pas du tout de réaction, mais vraiment rien, ils ont fait "ah ouais, ouais… ok". Il n'y a même pas eu de question » (CR, entretien 2). Il y avait certainement des germes de ces innovations dans les pratiques en cours à ce moment-là. Avec le recul, force est de constater que les enseignantes spécialisées étaient déjà dans une dynamique proche de celle qui était en train de se formaliser de manière plus officielle au sein de l'établissement scolaire.

Un travail collectif sur la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, le co-enseignement et la conception universelle de l'apprentissage

Dès septembre 2022, différentes formes de travail partagé et de co-enseignement voient progressivement le jour à la suite de la nouvelle répartition des unités MAO entre les classes. En décembre, un après-midi de formation et de réflexion sur la différenciation pédagogique est mis en place dans l'établissement, dans le but d'échanger sur les pratiques actuelles et de les développer. Les échanges portent notamment sur la responsabilité partagée entre la personne enseignante titulaire et l'enseignante spécialisée concernant la prise en compte des besoins divers des élèves. Il s'agit de mettre en lumière tout ce qui se fait déjà dans l'établissement et d'amener à une clarification des rôles spécifiques à chaque personne intervenante dans la mise en place de la différenciation pédagogique. Un constat fait du bien à l'équipe : toutes les formes de travail proposées par Tremblay (2012) sont utilisées dans l'établissement, mettant en évidence une grande variété (co-enseignement, petits groupes de travail et soutien individuel dans et hors de la classe). L'équipe apparait globalement dynamique et impliquée.

Un autre après-midi de formation autour de la Conception universelle de l'apprentissage (CUA) est mis en place au mois de mai 2023, animé par deux collaboratrices pédagogiques externes à l'école. Il s'agit d'une suite logique aux échanges initiés sur la différenciation pédagogique et les différentes formes de travail entre les personnes enseignantes titulaires et les enseignantes spécialisées. Il s'agit aussi d'un moment clé menant à la proposition d'un changement de paradigme : l'enseignement ne peut plus être uniquement aménagé ou adapté pour quelques élèves reconnu·e·s comme possédant des besoins éducatifs particuliers. Il doit être réfléchi en amont, dans le cadre de la planification, pour toucher tous les profils d'élèves et leur permettre d'apprendre dans les meilleures conditions. La perspective d'éducation inclusive fait petit à petit son chemin, faisant bouger certaines représentations concernant la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers et de la diversité des élèves.

De nouveaux projets émanent progressivement

Dans la foulée des réflexions et des transformations en cours dans l'établissement, un projet voit le jour en 1-2H[8] durant l'année scolaire 2022-2023. Ce projet fait suite à diverses réflexions et constats des enseignantes, notamment la difficulté de gérer seule certains ou certaines élèves. Elles ressentent aussi le besoin d'innover dans leurs pratiques pédagogiques. À la suite de différentes visites et prises de renseignements, la décision de fusionner les deux classes de 1-2H est prise : les locaux sont réaménagés en conséquence et les enseignantes titulaires y travaillent désormais ensemble. Deux enseignantes sont ainsi présentes en permanence pour un nombre plus élevé d'élèves : elles co-enseignent, échangent, se soutiennent, différencient et prennent du temps en individuel et en petits groupes avec leurs élèves. À certains moments de la semaine, une enseignante spécialisée ou un enseignant de langue se joint également au duo d'enseignantes titulaires et tous travaillent ensemble en classe.

Les expérimentations et les changements réalisés en 1-2H font progressivement écho dans le demi-cycle suivant (3-4H). Au printemps 2023, les enseignantes de 3-4H évoquent entre autres un document de suivi des objectifs fondamentaux pour le cycle, la mise sur pied d'une potentielle classe unique ou le travail en double degré. Elles se mettent progressivement à repenser leurs classes, leur manière de travailler, à rêver à une école idéale pour elles et leurs élèves. Carole se réjouit d'entendre ses collègues proposer des idées qu'elle avait évoquées plus d'une année auparavant. À ce moment-là, la plupart des membres de l'équipe pédagogique ne sont pas très favorables à des classes à double degré par exemple. Comment se fait-il que les enseignantes de 3-4H apprivoisent progressivement de tels projets ? Pourquoi souhaitent-elles revoir leur fonctionnement et transformer leurs pratiques afin de mieux prendre en compte la diversité des élèves ? Probablement une multiplicité de facteurs : les connaissances acquises ainsi que les réflexions partagées depuis le début de la recherche-action, le sentiment de compétence individuel et collectif qui se développe, les encouragements à oser de la part d'instances dirigeantes extérieures qui voient ces projets d'un genre nouveau d'un bon œil, les effectifs d'élèves pour l'année scolaire suivante qui obligent à se poser certaines questions, etc. Un changement en amène un autre, une idée en amène une autre. Ce faisant, Carole et Isabelle ont le souci de garder en tête la visée du projet global et de mettre en place des formes d'évaluation-réflexion en continu.

[8] Le système scolaire suisse comprend 11 années de scolarité obligatoire selon le concordat Harmos, de la 1H à la 11H. La 1-2H correspond aux deux premières années de scolarité obligatoire et est aussi appelée « école enfantine ».

Une évaluation-réflexion sur les processus en continu

Régulièrement, Carole ressent le besoin de prendre contact avec Isabelle. En effet, se retrouver seule dans le pilotage de l'établissement n'est pas aisé pour elle. Elle apprécie avancer avec une équipe motivée, mais également être accompagnée par une chercheuse dont la posture est chaleureuse et l'expertise rassurante pour elle. Les échanges avec Isabelle sont l'occasion pour Carole de déposer certains aspects, d'être mise au défi, questionnée, mais aussi validée dans ce qu'elle propose. Ces échanges sont pour elle source d'oxygène, d'idées et d'élans renouvelés.

Carole souhaite porter et représenter les différents projets en cours dans son école, montrer leur légitimité et les plus-values qu'ils apportent, mais aussi les limites et les obstacles à leur développement. Afin d'évaluer cela, elle crée au terme de l'année scolaire 2022-2023 un questionnaire de satisfaction à l'intention du personnel de l'établissement. À la demande de choisir un mot pour définir l'organisation des mesures MAO et MAR au sein de leur établissement, voici ce que les personnes enseignantes évoquent spontanément :

La satisfaction globale des personnes enseignantes est mise en lumière. À la question « Est-ce que l'organisation entre enseignant·e titulaire (ET) et enseignant·e spécialisé·e (ES) vous convient ? », une majorité de retours positifs est constatée. Les personnes enseignantes titulaires soulignent la richesse des échanges et du soutien reçu, le fait de se sentir moins seul·e, de pouvoir organiser l'enseignement sous différentes formes et réguler les difficultés avec l'aide de l'enseignante spécialisée. Certains avis sont tout de même plus mitigés. Les collaborations entre certaines personnes (ET-ES) fonctionnent moins bien, pour diverses raisons telles que des visions de l'enseignement divergentes, le sens donné au projet, les aspects organisationnels, etc. Le fait qu'il n'y ait pas d'enseignante spécialisée disponible dans l'établissement les vendredis apparait comme problématique selon quelques personnes enseignantes. De plus, les personnes enseignantes titulaires qui travaillent dans plusieurs classes avec des pourcentages réduits signifient qu'une telle organisation peut vite devenir complexe et chronophage.

Au début de l'année 2023, Carole commence un Certificate of Advanced Studies (CAS) en administration et en gestion d'institutions de formation. Elle a à cœur de légitimer ses modes de gestion et son leadership en acquérant davantage d'outils spécifiques. C'est assez

naturellement qu'elle choisit la thématique de la collaboration interprofessionnelle pour le travail de certification qu'elle doit fournir dans ce cadre-là. Elle fait certaines découvertes l'incitant à réfléchir à son pilotage et à autoévaluer sa conduite de l'établissement et du projet. Parmi ces découvertes, citons par exemple la boucle exploratoire de Deming (Pesqueux, 2008) qui présente les projets comme des phares, des guides. Il s'agit alors de se poser les questions essentielles orientant les pratiques vers des solutions, de remettre sans cesse sa propre vision en question et de s'ouvrir à d'autres observations et évaluations possibles pour naviguer sans perdre ce phare de vue.

Ce n'est jamais fini ! Une idée en amène une autre, un défi en amène un autre et il y a aussi des obstacles

Au fur et à mesure du processus et de la recherche-action, une forme de dynamique inclusive (Pelletier, 2022) prend progressivement place au sein de l'établissement. Comme nous l'avons relevé plus haut, les innovations mises en place par certains et certaines incitent d'autres à des changements. Ainsi, l'enseignante d'activités créatrices de l'école a fait part récemment à Carole de son envie de modifier ses pratiques d'évaluation pour être « dans le tir », en accord avec les pratiques mises en place par les personnes enseignantes de l'établissement. Elle a pris l'initiative de mettre en place des moyens concrets permettant aux élèves d'autoévaluer leur pratique dans le domaine des arts. Notons cependant que, face à cette dynamique qui parait bien enclenchée, quelques personnes enseignantes se sentent un peu déstabilisées. Ainsi, face aux changements et aux réévaluations que leur projet de décloisonnement — même volontairement choisi — amène constamment, certaines enseignantes du demi-cycle 1-2H auraient besoin de « se laisser vivre » et de ne pas toujours être « en mouvement ». Une autre enseignante, estimant avoir mis en place beaucoup de choses dans sa classe et dans l'école, s'exprime ainsi lors d'un après-midi de travail : « Ça ne s'arrête jamais ! ». Carole perçoit parfois de la fatigue de la part de certaines personnes enseignantes : oui, l'école se développe et c'est réjouissant, mais certaines personnes ont peur de s'épuiser. Même si les commentaires qui lui sont adressés demeurent courtois, Carole les prend au sérieux. Elle est consciente et accepte que certaines personnes enseignantes prennent davantage de temps pour se mettre en projet, qu'il y ait des temporalités différentes et que tout ne fasse pas encore sens pour tout le monde.

Durant l'entretien 3 de la recherche-action, Carole exprime en quoi le développement de l'éducation inclusive a une incidence sur différents aspects du travail des professionnel·le·s :

> Quand on commence à penser à l'éducation inclusive, cela touche à tellement tout en fait ! L'évaluation, les pratiques pédagogiques, les outils numériques, la collaboration, la répartition des élèves dans les classes, les domaines

disciplinaires et le sens donné aux apprentissages… (CR, entretien 3).

Durant cet entretien, Carole fait part d'un défi qu'elle aimerait relever à l'avenir : intégrer davantage le travail des thérapeutes au service de l'école inclusive. Ceux-ci travaillent la plupart du temps avec des élèves en individuel, hors des murs des classes, voire de l'école. Cependant, certaines contingences organisationnelles et structurelles, et notamment le fait que les thérapeutes soient rattachés à des services distincts de l'établissement scolaire, sous une autre direction que celle de l'école, rendent complexe l'intégration de nouvelles personnes au projet. D'autres aspects tels que les changements de personnel, l'évolution des unités de soutien à disposition, la composition des groupes-classes, les besoins spécifiques de certains et certaines élèves, obligent sans cesse à réévaluer, repenser, réajuster, inventer de nouvelles façons de faire, être créatif. Ceci illustre l'aspect processuel de l'éducation inclusive, jamais acquise, toujours à réfléchir et développer pour veiller à l'inclusion et au bienêtre du plus grand nombre, élèves comme professionnel·le·s (Rousseau, 2009).

Apports et prospectives

Partie d'une réflexion sur l'allocation et l'organisation des unités MAO, la recherche-action menée durant les années 2022 et 2023 dans une école fribourgeoise a donné naissance à un gros chantier toujours en cours concernant le développement de l'éducation inclusive au sein de l'établissement. Que retenir des processus que nous venons de décrire et qui restent en marche dans cet établissement ? Un aspect nous semble primordial et donne le ton à cet article par le titre que nous lui avons choisi : impossible de décréter ni d'imposer le changement avec un plan qui serait fixé d'avance. La transformation d'un établissement vers une visée inclusive se construit nécessairement localement, avec l'équipe et progressivement. Les changements que nous avons relatés dans cet article ont été amenés petit à petit, par touches successives, en fonction de certaines opportunités et possibilités. La recherche-action a permis de préciser la visée générale et les valeurs sous-tendant le projet, de mettre en place certains aspects spécifiques et de les institutionnaliser, d'assoir et de légitimer un processus qui avait déjà débuté auparavant. Il s'agit d'un processus globalement complexe et contextualisé, rendant assurément vaine la proposition d'un copier-coller de ces réalisations dans un autre établissement scolaire. Nous pouvons cependant mettre en évidence trois piliers de l'éducation inclusive sur lesquels nous avons réfléchi et agi tout au long de cette recherche-action et qui nous semblent transversaux : les aspects organisationnels et structurels, les pratiques de collaboration et de co-enseignement, ainsi que le développement d'une forme de conception universelle de l'apprentissage (Bergeron et al., 2011).

Dans tout ce processus, il y a certes des transformations de pratiques dont nous rendons compte dans cet article, mais également des transformations de visions et de paradigmes qui les sous-tendent. En s'éloignant d'un accent traditionnellement mis sur le soutien à des élèves aux prises avec des difficultés dans une vision plutôt individuelle et médicale, il y a progressivement passage à une vision où l'on questionne tout le système pour mieux prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, selon une approche biopsychosociale (Fougeyrollas, 2010). Serait-ce une manière de s'éloigner d'une logique de délégation et de compensation des désavantages potentiellement épuisante pour les professionnel·le·s, voire le système ? Le projet de développement de l'éducation inclusive que nous avons décrit montre assurément l'importance de la collaboration interprofessionnelle comme pilier central du développement de l'éducation inclusive. La mise en place d'une recherche-action soutenant l'action in situ appuie la plus-value d'une aide indirecte, aux établissements, pour qu'ils puissent élaborer des concepts, être suivis, accompagnés, validés dans leurs pratiques, encouragés, soutenus. En tant que chercheuse, Isabelle a très souvent reçu de la reconnaissance de la part de différents acteurs et de différentes actrices de l'école qui se sont senti·e·s considéré·e·s, pris et prises en compte, félicité·e˙s ou encouragé·e·s pour ce qu'ils ou elles faisaient, développaient.

Bien que le projet mené dans cet établissement scolaire ne soit pas reproduisible tel quel dans une autre école, nous sommes cependant convaincues que l'expérience vécue peut être source d'inspiration. Voilà pourquoi nous avons souhaité coécrire cet article. Développer son établissement dans une visée inclusive dans le canton de Fribourg actuellement, c'est en effet co-construire dans le présent, sans base légale instituée clairement dans le sens de l'éducation inclusive, avec des structures et un arsenal de mesures de soutien qui orientent *à priori* davantage vers l'intégration de certains ou certains que vers la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves dans une perspective inclusive. Cela représente un défi, certes voulu par les autorités scolaires ; c'est aussi un pari qui demande du temps, de la patience, la nécessité d'un engagement face à un système qui ne peut qu'évoluer lentement. Selon Carole, il est alors nécessaire d'avoir une sacrée confiance dans l'équipe : « Si tout à coup tu as des personnes qui ne fonctionnent pas bien là-dedans, si le cadre est large, des fois tu ne sais pas trop ce qui peut se passer quand même » (Carole, entretien 3). À la suite de Autissier et al. (2018), Carole et Isabelle s'entendent sur le fait qu'un leadeurship de type « démocratique » constitue un levier facilitant la conduite d'un tel changement. Il s'agit de tenter d'adopter une approche participative et consensuelle, à même d'insuffler et de soutenir le changement dans le temps, en impliquant réellement les professionnel·le·s du terrain au processus. Comme nous l'avons montré plus haut, cela peut engendrer un effet de contagion positif et renforcer la cohésion sociale au sein d'une organisation. Dans tout ce processus, le rôle de la direction d'école est central (Noël, 2022).

Au moment de terminer la coécriture de cet article, Carole fait le bilan. Elle souhaite encore clarifier ses attentes et prendre garde à ne pas constamment amener du nouveau, au risque de fatiguer ou de surmener son équipe. Elle veut s'atteler à approfondir certaines thématiques et à mieux alterner les moments de formation, d'essais en classe, de réflexion et d'évaluation de nouvelles pratiques. Elle songe également à mieux communiquer sa satisfaction à l'équipe, ainsi que sa fierté face à l'accueil et la prise en compte de la diversité des élèves dans son établissement. Car n'est-ce pas cela l'important ? Que les élèves se sentent accueilli·e·s tel·le·s qu'ils et elles sont ? Que le personnel ressente de la fierté pour ce qui est entrepris, malgré les obstacles et les difficultés ? Elle a aussi à cœur de ne pas oublier celles et ceux qui semblent moins présents et présentes ou concerné·e·s, afin d'éviter que ne se créent une forme de décalage entre professionnel·le·s ou des inégalités de traitement entre élèves.

En effet, lors du démarrage de la recherche-action, nous nous sommes quelque peu appuyées sur le « postulat de la tache d'huile », à savoir le fait que ce que certains et certaines allaient mettre en place dans leur classe ou dans leur cycle pour favoriser l'éducation inclusive allait inspirer et donner l'élan à d'autres pour se lancer. Face au constat que les enseignants du cycle 2 ont certes modifié leurs représentations, mais n'ont pas vraiment réussi à se mettre ensemble pour développer un véritable projet commun durant le laps de temps qu'a duré cette recherche-action, nous nous questionnons : « Et si c'était à refaire ? ». Tabler sur l'effet de contagion positive ne nous apparaît pas ou plus suffisant. La dynamique inclusive doit être véritablement soutenue par la direction auprès des différents acteurs et des différentes actrices. Carole doit faire davantage attention à accompagner toutes les personnes dans le changement, non seulement en faisant des propositions dont certains et certaines s'empareront avec enthousiasme, mais aussi en s'appuyant sur ce qu'ils et elles font déjà. Ceci implique entre autres de créer et de favoriser, pour les différentes équipes en fonction des cycles, des espaces de rencontres et de discussion afin que chaque équipe coconstruise son propre projet, celui qui lui correspond vraiment. Ce constat fait écho à Isabelle quant à son rôle de chercheuse durant tout le processus. Force est de constater que, en fonction du temps à disposition et de la mission qu'elle s'était donnée, Isabelle a essentiellement ciblé ses interventions auprès des personnes qui souhaitaient bénéficier de son expertise en tant que chercheuse. Ainsi, bien réfléchir dès le départ à la meilleure manière d'impliquer chacun et chacune, d'écouter les besoins divers, les peurs et les incertitudes au fur et à mesure nous semble désormais tout aussi important que de foncer avec certains projets en espérant qu'ils essaiment plus loin…

Nous ne terminerons pas cet article sans évoquer un aspect très important pour toutes les deux. Durant toute la période de cette recherche-action et la coécriture de cet article, milieu de la pratique et milieu de la recherche se sont réellement rencontrés. Carole et Isabelle sont unanimes : il s'agit d'une belle rencontre où chaque milieu a beaucoup

appris de l'autre et s'est enrichi de son expérience. Isabelle estime avoir affiné sa compréhension des réalités du terrain, entrevoyant notamment les nombreuses contraintes auxquelles les acteurs et les actrices font face quotidiennement. Carole a eu l'opportunité de vivre de nouvelles expériences telle que celle de coécrire un article, et cette recherche-action lui a permis de mettre en mots ce qu'elle tente de déployer intuitivement dans son école depuis son entrée en fonction en tant que directrice. Même si la recherche-action est terminée à l'heure où nous coécrivons cet article, le processus continue et il est certain que la chercheuse retournera ponctuellement dans l'établissement pour les liens qu'elle y a créés et pour prendre connaissance avec intérêt des développements futurs.

Références

Ainscow, M. (2016). Diversity and equity : A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies, 51*(2), 143-155. https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x

Alvarez, L., Zufferey, V., Kappeler, G., et Diacquenod, C. (2015). Facteurs d'influence du partenariat interprofessionnel dans le contexte de l'accompagnement d'enfants et d'adolescents présentant des besoins particuliers. *Revue suisse de pédagogie spécialisée, 3*, 36-43.

Autissier, D., Vandangeon-Derumez, I., et Vas, A. (2018). *Conduite du changement : concepts clés. 60 ans de pratiques héritées des auteurs fondateurs.* Dunod.

Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation, 39*(1), 171-184.

Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Education et francophonie, XXXIX* (2), 87-104.

Coenen, H. (2001). Recherche-action : rapports entre chercheurs et acteurs. *Revue internationale de psychosociologie, 7*(16), 19-32.

Département de l'Instruction publique, de la Culture et des Sports [DICS]. (2014). Loi du 9 septembre 2014 sur la scolarité obligatoire (LS). DICS.

Fougeyrollas, P. (2010). *Le funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap.* Presses de l'Université Laval.

Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales, 25*(2), 35-49.

Noël, I. (2022). Prendre en compte la diversité des élèves dans les établissements scolaires : les directions d'école entre tensions et innovations. *Revue Erade, 5*(1).

Pelletier, L. (2022). Processus de collaboration et rôle des objets frontières en classe passerelle. *La nouvelle revue - Education et société inclusives, 3*(95), 73-89.

Pesqueux, Y. (2008). Planifier, agir, contrôler : voilà la recette du progrès continu. Dans A. Pezet et S. Sponem (dir.), *Petit bréviaire des idées reçues en management* (p. 40-47). La Découverte.

Ramel, S., et Noël, I. (2017). De l'intégration de certains à l'éducation pour tous : partir des conceptions de futurs enseignants suisses pour (re)penser leur formation. *Education comparée / nouvelle série, 18*, 151-172. https://folia.unifr.ch/unifr/documents/312589

Rousseau, N. (2009). Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 9*, 97-115.

Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon et M. L'Hostie, *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Presses de l'Université Laval.

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

Tremblay, P. (2012). *Collaboration entre acteurs. Comment mette en place un co-enseignement efficace ?* CNESCO.

UNESCO. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. UNESCO.