

## **Inclusion dans une communauté apprenante : analyse des situations d'incapacité reliées à l'usage de nouvelles technologies en milieu scolaire**

**KALUBI, Jean-Claude**

7220

(professeur, Fac. Éducation, Université de Sherbrooke, Canada)

L'introduction de nouvelles technologies à l'école a fait émerger de nouvelles voies d'apprentissage et de nouvelles perspectives dans les pratiques visant la réussite de la majorité des élèves (Bordeleau, 1994). C'est pour cela que le programme de réforme scolaire du gouvernement du Québec (MEQ, 1999) propose de mettre l'accent sur des interventions spécifiques qui pourraient favoriser la création d'une véritable communauté d'apprentissage et encourager les efforts de réussite en faveur de tout élève à risque ou présentant des incapacités. Le recours aux technologies offre dans ce sens plusieurs avantages et suggère des interventions concertées entre plusieurs acteurs concernés.

Certes, la recension des écrits montre la difficulté de retenir une définition exhaustive au sujet des communautés apprenantes. En même temps, quelques configurations peuvent être identifiées en structurant les expériences vécues dans des classes ou dans divers réseaux utilisant les nouvelles technologies. Aussi faudrait-il admettre que les communautés apprenantes n'offrent pas un champ unifié de méthodes ou de techniques. Plusieurs réalités hétérogènes s'y croisent (Kalubi, Houde, Morin, 2003). Comme le rappellent Craipeau, Choplin, Cortési-Grou, Cros, et Perrier (2002), cette notion viendrait remplir un vide conceptuel - au sens de Eraut (2002) - en abordant divers enjeux d'innovations collaboratives et en soutenant le développement d'habiletés sociales complexes.

Dans l'optique de Guiterrez et Stones (1997), la communauté apprenante constitue une voie permettant l'organisation et l'adoption des pratiques favorables au respect des besoins de chaque élève. Elle apparaît comme une figure interactive en construction et reconstruction continue. Elle est articulée autour des rapports de partenariat, de participation et de réajustement; autour des démarches fonctionnelles et des besoins contextuels. Pour l'élève ayant des incapacités, les nouvelles technologies apportent un ensemble d'instruments et des outils facilitant l'organisation des pratiques afin de contourner des obstacles existant dans les interactions ordinaires. En partant de ses propres expériences en enseignement spécialisé, Sapon-Shewin (1998) insiste sur les rôles que l'élève peut jouer au sein de sa communauté. Ces rôles offrent des repères dans une nouvelle relation éducative caractérisée par des liens solides et suivis entre l'élève et ses pairs, les enseignants, les parents et les membres de la collectivité. Les technologies viendraient dans ce contexte offrir à chacun les moyens d'assumer ses responsabilités, de briser l'isolement et de jouir du sentiment d'appartenance à un groupe qui ne met l'accent que sur les activités et réalisations, sans aucune référence aux incapacités et limites singulières.

En partant d'un registre plutôt tourné vers les préoccupations de citoyenneté, Hansotte (2002) parle de « cercle fonctionnel » soumis à une rationalité stratégique et où la réussite des interventions présuppose que le candidat abandonne dès le départ l'idée de déboucher sur une résolution valide. L'espace temporel de ce cercle s'avère en général positif pour tous les participants. Grâce aux technologies, chaque élève peut donner son opinion, proposer des solutions viables, souligner des apports constructifs et décrire des attentes en tenant compte des aspirations de l'ensemble de la société. Enfin, d'autres auteurs insistent sur la promotion des

situations de prise de parole (Johnson et Johnson, 1999), évoquent les avantages de certains droits inaliénables. La communauté apprenante peut apparaître comme une structure imaginaire mise en place en vue d'organiser l'échange de paroles, l'expression du respect mutuel et la démonstration d'une écoute active. Elle devient alors un espace de liberté, de libération et d'ajustement, fondé sur le partage des expériences, des savoirs et savoir-faire. L'un des avantages enregistrés concernant l'usage de nouvelles technologies consiste à gérer de façon différenciée le facteur temps. La possibilité de s'intégrer aux échanges à tout moment semble influencer les sentiments de confiance, tout en donnant à la plupart des élèves vivant avec des incapacités l'impression de ne jamais être négativement jugés ou critiqués pour leur rythme et d'autres formes d'imperfection.

Ainsi, chaque acteur peut prendre une distance réflexive vis-à-vis des questions-clés, approches et exigences. La finalité poursuivie consisterait à miser sur la participation active, sur le développement des compétences plurielles et sur la transformation des stratégies personnelles, qu'elles soient cognitives ou métacognitives. L'essor des technologies, en transformant le fonctionnement de l'école et de la communauté, met l'accent sur des échanges constructifs, au détriment des approches individualistes et des approches autoritaires basées exclusivement sur le savoir de l'enseignant et de l'adulte (Lebrun, 2002). Par rapport au propos soutenu dans ce texte, l'usage de nouvelles technologies contribue surtout à améliorer la qualité de l'aide à l'apprentissage, du fait de la considération des rythmes individuels ainsi que les niveaux d'incapacité des élèves. Toutefois, il convient de souligner que l'amélioration des services offerts nécessite une clarification conceptuelle, afin de pouvoir cerner adéquatement les facteurs susceptibles d'influencer la conception et le choix des dispositifs d'adaptation.

### **Facteurs adaptatifs et situations d'incapacité**

En général, les situations d'incapacité chez les élèves ne sont pas faciles à définir ou à décrire. Dans son bulletin d'information intitulé *Nature et origine des incapacités*, l'Office des personnes handicapées du Québec (2002) donne des indications utiles en soulignant, entre autres, que le milieu scolaire peut être considéré comme un facteur accélérant l'émergence et l'amplification des troubles, des déficiences, des incapacités ou des handicaps. Par ailleurs, certaines caractéristiques individuelles (sous l'angle de la vue, de la parole ou de la physiologie) doivent être analysées, puisqu'elles sont susceptibles de multiplier les signes de manifestation des incapacités, des difficultés de comportement, des difficultés d'apprentissage, etc. Dans des contextes ordinaires, le registre des situations d'incapacité en classe peut être très vaste (Houde et Kalubi, 2003). Ces situations peuvent avoir une incidence sur de nouveaux apprentissages chez l'élève, sur l'acquisition des habiletés fonctionnelles en famille comme dans la communauté, et sur le développement des compétences relatives à l'usage des technologies. L'adaptation de chaque candidat à un processus expérientiel est marquée par plusieurs tâtonnements. Il se construit autour de multiples exercices, des réajustements stratégiques et des interactions multiples. Seule l'analyse des tâches réelles permet de dégager des facteurs spécifiques susceptibles d'expliquer les mécanismes de fonctionnement personnel ou collectif, de même que les paramètres entourant les voies d'autonomie et d'autocontrôle. L'analyse permettrait aussi de mettre en lumière les facteurs qui influencent l'évolution des attentes, lors de l'usage de nouvelles technologies. Les défis posés par les technologies dans le contexte des communautés apprenantes ne sont pas uniformes. Ils dépendent aussi du type d'outils spécifiques privilégiés. Toute technologie n'entre en ligne de compte, d'après le manifeste américain *Individuals with Disabilities Education Act* (Anderson-Inman, Knox-Quinn et Szymanski, 1999; Sherer, 1998; Todis, 1996), que si elle peut aider directement à maintenir ou à améliorer les capacités fonctionnelles d'une personne, de l'élève. Le domaine des technologies en milieu scolaire dépasse largement le champ d'application des ordinateurs, même si ces derniers tendent à capter

tout l'intérêt de manière particulière. L'analyse des défis adaptatifs contribuerait à cerner des situations individuelles et des facteurs favorisant la stimulation de l'autonomie chez l'élève vivant avec des incapacités. Contrairement aux apparences, il s'agit là d'un enjeu actuel touchant des communautés émergentes, des environnements scolaires et des expériences familiales. D'après Mul et Sitlington (2003), plus de la moitié des aides techniques achetées, qu'elles soient sur des bases numériques ou d'autres, sont sous-utilisées ou rapidement abandonnées. Dans le cas des élèves vivant avec des incapacités ou présentant des besoins spéciaux, des recherches comme celle de Roesler et Kirk (1998) montrent qu'un nombre important des sujets déclarent que les aides techniques mis à leur disposition n'ont pas donné des résultats escomptés, du point de vue du développement intégral et de l'émergence de nouvelles habiletés; ces aides n'ont pas, semble-t-il, facilité l'intégration effective de certains élèves dans leurs nouvelles communautés. Partant de tels constats, il s'est avéré utile de remettre en question les idées apprises concernant l'apport de nouvelles technologies à l'inclusion dans une communauté apprenante, d'approfondir l'analyse des facteurs favorisant l'articulation entre l'usage de nouvelles technologies et l'intégration de la personne dans sa communauté, de cerner les mécanismes d'adaptation individuelle et collective autour de l'usage des technologies, et enfin de comprendre les facteurs qui aident tous les acteurs à améliorer leurs interactions et leurs compétences intégrées.

### **Des protocoles dynamiques**

De tels interrogations et objectifs ont émergé au cours d'une recherche sur le développement des communautés apprenantes, dans et autour d'une classe accueillant des élèves présentant des besoins spéciaux. Il s'agit du prolongement d'une recherche triennale subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. Dans le volet spécifique de la recherche-action menée à l'école de la Source Vive (Commission scolaire de la région de Sherbrooke, Québec), plusieurs projets spécifiques ont été développés dans chacune des quatre classes participantes. En plus des données de recherche enregistrées dans le portfolio électronique du projet, il s'est avéré nécessaire de procéder à des entrevues semi-dirigées avec des enseignants, des élèves choisis dans chaque classe et des parents. L'analyse de l'ensemble des données permet de mettre en évidence des changements et différents facteurs spécifiques agissant soit comme obstacles ou comme facilitateurs, par rapport à l'intégration de nouvelles technologies, en prenant comme appui théorique des concepts décrits dans le modèle québécois sur les processus de production des handicaps (Fougeyrollas, 1998). L'analyse des données est en voie de se terminer. À la lumière du travail accompli à ce jour, quatre catégories de facteurs s'avèrent significatifs et influencent l'adaptation et l'évolution des élèves vis-à-vis des situations d'incapacité. Il s'agit des facteurs d'ordre relationnel, des facteurs d'ordre socio-affectif, des facteurs organisationnels et des facteurs d'ordre cognitif. Dès à présent, l'on peut noter le poids relatif des facteurs relationnels et organisationnels, et leur influence sur les mécanismes généraux d'adaptation. Pour approfondir ces questions et différents aspects qui sont relatifs, la recherche se poursuit autour des clientèles particulières, vivant avec des déficits intellectuels (cf. B. Morin, projet d'un mémoire de maîtrise) et auprès des élèves qui ont une déficience physique (cf. A. Sokhn, projet en études doctorales).

### **RÉFÉRENCES**

- Anderson-Inman, L., Knox-Quinn, C., et Szymanski, M. (1999). Computer-supported studying: Stories of successful transition to postsecondary education. *Career Development for Exceptional Individuals*, 22, 185-212.
- Badley, E. M. (1993). An introduction to the concepts and classifications of the international classification of impairments, disabilities, and handicaps. *Disability and Rehabilitation*, 15, 161-178.
- Bordeleau, P. (1994). *Apprendre dans des environnements pédagogiques informatisés*. Montréal : Éditions Logiques.

- Mull, C.A. et Sitlington, P.L. (2003). The role of technology in the transition to postsecondary education of students with learning disabilities: a review of the literature. *Journal of Special Education*, 37 (1),
- Craipeau, S., Choplin, H., Cortési-Grou, N., Cros, F. et Perrier, F. (2002). Communautés d'apprentissage et innovation dans les dispositifs de formation : une perspective critique. *Éducation permanente*, 152(3), 159-170.
- Eraut, M. (2002). Conceptual analysis and research questions: do the concepts of learning community" and "community of practice" provide added value? Paper presented at the Annual meeting of the American educational research association, New Orleans, LA, April 1-5.
- Fougeyrollas, P. (1998). Les déterminants des situations de handicap et de la participation sociale: enjeux et défis des perspectives québécoises et internationales. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 9, 11-13.
- Gouvernement du Québec (1999). *Prendre le virage du succès. Une école adaptée à tous ses élèves. Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gutierrez, K. et Stone (1997). Creating communities of effective practice: Building literacy for language minority children. In J. Oakes et K Quartz (Eds.) *94<sup>th</sup> NSSE yearbook: Creating new educational communities* (p. 32-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Hansotte, M. (2002) *Les intelligences citoyennes : comment se prend et s'invente la parole collective*. Bruxelles : De Boeck.
- Houde, S. et Kalubi, J.-C. (2003). *Élaboration d'un cadre théorique sur la discipline: Problème de concept ou problème de méthode?* Communication présentée dans le cadre du 31<sup>e</sup> congrès de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCÉÉ), Halifax (N.S., Canada), 27-31 mai.
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (1999). The Three Cs of School and Classroom Management. In J. H. Freiberg et J. Brophy, (ed.) *Beyond behaviorism : changing the classroom management paradigm* (p. 119-144). Boston : Allyn and Bacon.
- Kalubi, J.-C., Houde, S. et Morin, B. (2003). *Communauté apprenante élargie : étude des conditions de persévérance des élèves à risque*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Lebrun, M. (2002). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck.
- OPHQ, Office des personnes handicapées du Québec. (2002). Nature et origines des incapacités. *StatFlash. Bulletin d'information statistique de l'Office*, 16. Document télé-accessible à l'URL : [http://www.ophq.gouv.qc.ca/recherche/statistique/D\\_Flash16.htm](http://www.ophq.gouv.qc.ca/recherche/statistique/D_Flash16.htm)
- Roessler, R. T., & Kirk, H. M. (1998). Improving technology-training services in post-secondary education: Perspectives of recent college graduates with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 13(3), 48-59
- Sapon-Shevin, M. (1998). *Because we can change the world. A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Sherer, M. J. (1998). The impact of assisted technology on the lives of people with disabilities. In D. B. Gray, L. A. Quatrano, & M. L. Lieberman (Eds.), *Designing and using assistive technology* (pp. 99-115). Baltimore: Brookes
- Todis, B. (1996). Tools for the task? Perspectives on assistive technology in educational settings. *Journal of Special Education Technology*, 12(2), 49-61

**Mots clés :** nouvelles technologies, forum interactif, intégration des élèves à risque, portfolio électronique