

Le rôle du directeur dans l'implantation de l'inclusion scolaire dans les écoles privées libanaises.

Asma AZAR

L'inclusion scolaire souligne le droit de tous à l'éducation. Elle retient l'école comme lieu privilégié de scolarisation de tous les enfants et vise une intégration pédagogique optimale (Vienneau, 2006). Elle dépasse donc la simple présence physique de l'enfant dans les locaux de l'école. Elle nécessite, en vue d'assurer à chacun les possibilités maximales d'évolution, des changements au niveau du système de gestion de l'établissement scolaire ainsi que des changements pédagogiques en profondeur touchant les objectifs, les supports, les modalités et techniques de travail.

Les expériences d'inclusion scolaire dans le monde sont récentes, non généralisées à toutes les écoles d'un même pays. Dans certains pays, les écarts entre la situation souhaitée et celle existante ne sont point négligeables malgré l'adoption du principe de l'inclusion sur le plan national et malgré les législations mises à jour afin de mieux accompagner l'évolution des expériences et de permettre leur démultiplication.

Au Liban, dès les années 1990, plusieurs établissements scolaires privés accueillent des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Ce fait est saillant en dépit de l'inexistence, à l'échelle nationale, d'orientations explicites au sujet de l'inclusion scolaire ou d'un modèle de référence clair et précis pour l'éducation inclusive au Liban (NIP, 2005). Toutefois, la nature et le devenir de l'intégration scolaire dans les écoles sont très disparates. En effet, les expériences entamées ont été divergentes au niveau de leur évolution. Certaines continuent à se développer jusqu'à présent, mais d'autres ont été limitées dans leur envergure voire arrêtées. De ce fait, la réalité libanaise montre une situation paradoxale à l'endroit de ce sujet.

Conséquemment, il importe de décrire et d'analyser cette réalité et les enjeux de l'intégration scolaire surtout que les expériences menées au Liban jusque-là, sont peu ou pas décrites ou recensées vu l'inexistence d'études statistiques officielles (Najarian, 2008) et vu la pauvreté des études scientifiques menées dans ce domaine au niveau des instances étatiques ou privées (NIP, 2005).

L'inclusion scolaire se présente donc comme une entreprise de développement de l'école tant au niveau de son projet éducatif que de ses structures, ses pratiques et les rôles des différents acteurs. Toutefois, ce changement se veut profond et durable afin de transformer l'école actuelle en l'école pour tous. Ainsi, pour s'inscrire dans la durée, un changement au niveau de la culture, des attitudes et des comportements, devrait survenir.

Ainsi, la transformation de l'école exige l'implication de tous les acteurs de la communauté scolaire (directeurs, enseignants, professionnels, parents, apprenants...) dans un processus de collaboration pour la planification et l'implantation de l'inclusion. Seulement, ces acteurs ne pourraient s'activer sans avoir des buts communs et des modalités de collaboration précisés collectivement ou sans la présence d'un leadership solide de la part de la direction d'école (Rousseau & Bélanger, 2004; Parent, 2004).

A l'école, le directeur est le premier responsable de toute innovation. A lui revient la charge de piloter le changement (Thurler, 2000).

Il s'ensuit que le rôle du directeur soit particulièrement déterminant dans l'adoption et la mise en place de l'inclusion scolaire dans son établissement (Hines, 2008; Kozleski & Smith, 2009; Ainscow & Sandill, 2010; Parent, 2004). L'influence de cet acteur s'avère être déterminante pour la mise en place et la pérennisation des pratiques inclusives dans son école. Ainsi, les changements devant être amenés aux pratiques et au milieu nécessitent l'implication active du chef d'établissement qui saura par son exemple motiver les autres acteurs à s'investir afin de rendre l'école un lieu d'apprentissage pour tous les enfants.

L'intérêt premier de la présente recherche était de produire une étude scientifique afin d'éclairer la situation de l'inclusion scolaire dans la réalité libanaise à cause, notamment, de la pauvreté des recherches scientifiques et du caractère individuel, privé et divergent des expériences qui y sont menées.

Vu l'importance de l'inclusion scolaire pour l'amélioration de l'école et l'assurance du droit de tous les enfants à l'éducation, vu l'influence capitale du rôle du directeur dans ce processus, il importait de déceler quel rôle de la direction de l'école privée libanaise favorise l'implantation de l'inclusion scolaire.

L'étude du rôle du directeur au triple niveau individuel, social et structurel a l'intérêt de permettre un examen multidimensionnel d'une réalité complexe qu'est l'école inclusive et de repérer à la fois les facteurs internes et externes susceptibles d'orienter et d'influencer les choix et l'action de cet acteur dans la mise en place des conditions de réussite de l'inclusion scolaire.

Ces facteurs sont évidemment liés à la personne du directeur (ses valeurs, ses croyances, ses connaissances, ses préférences et ses compétences) ; au système éducatif (les lois, les orientations du système éducatif libanais, le type de gouvernance de l'école, les prescriptions de rôle); à l'école (les caractéristiques de l'école, sa culture et le style de direction adopté, les prescriptions de rôle propres à l'école) et à la société (positionnement par rapport à l'inclusion scolaire, attentes quant au rôle du directeur).

Ainsi, la présente étude a été conduite dans cinq écoles privées inclusives au Liban dont les projets d'intégration scolaire ont duré et évolué dans le temps, moyennant une recherche de type exploratoire selon une approche qualitative. Elle a tenté de répondre aux cinq objectifs suivants :

- Expliciter le rôle prescrit du directeur d'école inclusive tel qu'il se présente dans la réalité libanaise tant au niveau du système éducatif national qu'au sein du secteur privé.
- Identifier les perceptions qu'ont le directeur et les acteurs de la communauté scolaire: de l'inclusion scolaire, des enfants à besoins spéciaux et du rôle joué par le directeur dans l'implantation de l'inclusion scolaire.
- Dégager, auprès du directeur et des acteurs de la communauté scolaire, le rôle attendu et le rôle souhaité du directeur dans l'implantation de l'inclusion scolaire.
- Repérer les motivations du directeur à s'orienter vers l'inclusion scolaire et identifier leur retombée sur son rôle.
- Elaborer un descriptif du rôle du directeur d'école dans l'implantation de l'inclusion scolaire au Liban.

Conséquemment, la visée de la recherche était de repérer auprès du directeur sa perception de son rôle souhaité et de son rôle joué dans l'implantation de l'inclusion scolaire et de dégager auprès des collaborateurs (notamment les responsables, les enseignants, les spécialistes et les parents) leurs perceptions du rôle joué du directeur

dans l'inclusion scolaire ainsi que leurs attentes relatives à ce rôle. Les perceptions qu'ont les différents acteurs (le directeur et ses collaborateurs) de l'inclusion scolaire et des enfants à besoins spéciaux étaient de même recueillies puisqu'elles représentent des facteurs importants influençant leurs attitudes et leurs actions. La description du rôle du directeur a été complétée par un repérage dans les écrits officiels du système éducatif libanais et dans les descriptifs de postes propres à l'école ou à au regroupement d'écoles, le rôle prescrit du directeur.

Compte-tenu la pluralité des données à recueillir et les sources à consulter, le recours à différentes méthodes et techniques de collecte de données a été indispensable. La variété des techniques utilisées et le caractère qualitatif retenu a amené le choix de la méthode de l'étude de cas. Toutefois, en raison de la diversité de l'école privée libanaise, c'est l'étude multicas qui a été conduite à travers une démarche organisée. Cette dernière consistait à effectuer dans chaque école les actions suivantes :

- Un entretien semi dirigé avec le directeur ;
- Un entretien semi dirigé avec le ou les responsables de l'intégration scolaire ;
- Un entretien de groupe avec les responsables de cycle et les coordinateurs de matières ;
- Un entretien de groupe avec les enseignants accueillant dans leur classe des enfants à besoins éducatifs particuliers ;
- Un entretien de groupe avec les parents des enfants à besoins éducatifs particuliers ;
- Un entretien de groupe avec les spécialistes (orthopédagogues, orthophoniste, psychomotricien, psychologue...);
- Une étude de documents (le projet éducatif de l'école, le projet d'établissement, le règlement intérieur, le descriptif du rôle du directeur).

La collecte des données a été produite à travers un total de 13 entretiens individuels, 19 *focus groups* et l'étude de 14 documents. La quantité fastidieuse des données générée a nécessité une analyse des données qualitatives assistée par ordinateur moyennant le

logiciel « QDA Miner 4.0 » lequel a considérablement aidé à réaliser l'analyse requise afin de répondre aux objectifs de la recherche.

Les données recueillies ont été regroupées et analysées selon trois axes principaux : la connaissance de l'inclusion scolaire par les différents acteurs, le projet d'inclusion scolaire mené à l'école et le rôle du directeur.

La conception de l'inclusion scolaire

Les résultats ont montré que les définitions de l'inclusion scolaire données par les répondants d'une même école ne sont point homogènes ou complètes. A savoir que certains parents et enseignants ont confié leur méconnaissance du concept, ce qui les a empêchés d'en donner une définition. Ainsi, les différentes réponses fournies ont un caractère personnel plutôt qu'institutionnel. D'autant plus que l'étude des documents a révélé l'absence de définition de l'inclusion scolaire à l'exception d'une seule école où la définition a été repérée dans l'un des documents internes sans toutefois être partagée par tous les répondants.

Par ailleurs, les résultats montrent que les acteurs interviewés dans les cinq écoles privées libanaises privilégient la conception de l'inclusion scolaire qui tend à associer l'inclusion aux enfants présentant des difficultés d'apprentissage sans toutefois admettre la scolarisation des enfants ayant des troubles du comportement qui risquent par leur présence de compromettre l'ambiance de la classe ; ou celle qui propose de fournir une éducation aux élèves handicapés ou ayant des besoins spéciaux dans l'école ordinaire.

Les répondants privilégient à l'unanimité l'école régulière comme lieu d'éducation des enfants à besoins éducatifs spéciaux (EBES). Toutefois, le comportement et le rendement de l'EBES restent les facteurs déterminants pour sa scolarisation ou la continuation de celle-ci. Dans ces écoles, l'intégration scolaire serait conçue essentiellement en fonction de ses deux niveaux physique (présence physique de l'enfant à l'école ou en classe) et social (entretien de relations sociales avec les pairs et les adultes) (Vienneau, 2006). Il s'en dégage un manque de préoccupation du niveau pédagogique de l'intégration scolaire visant à favoriser l'apprentissage et l'évolution de l'enfant vers l'insertion et la participation sociales.

L'étude de chacune des écoles a permis de relever le fait que les acteurs interviewés ont une conception médicale de l'enfant à besoins éducatifs particuliers, centrée sur le déficit, basée sur le diagnostic médical et orientée vers un objectif de traitement (Thomazet, 2006). Cette conception de l'enfant à besoins spéciaux confirme chez les répondants l'adoption de l'approche de l'intégration conditionnelle où la scolarisation serait réservée aux enfants qui, malgré leur déficience ou trouble, seraient capables de s'adapter à l'école régulière et de répondre à ses exigences au risque d'en être exclus quand les difficultés surgissent ou s'aggravent. Il reste alors que c'est l'enfant qui doit s'adapter à l'école.

Les éléments relatifs aux conditions essentielles de l'inclusion scolaire et aux principaux obstacles tels qu'exprimés par les répondants permettent d'affirmer que les écoles étudiées ont tendance à privilégier la mise en place d'un processus mécanique pour susciter le changement en vue de favoriser l'inclusion scolaire des enfants à besoins éducatifs particuliers. De ce fait, les interviewés mettent en avant la présence des professionnels, l'existence des conditions physiques et la restructuration de l'organisation et centrent peu leur attention sur l'évaluation adéquate des besoins de l'enfant et sur la planification de l'action et des programmes afin de répondre aux besoins de l'apprenant et d'assurer son meilleur intérêt.

Or, la littérature affirme que l'inclusion scolaire ne peut se réaliser qu'à travers un travail communautaire visant la mise en place de pratiques inclusives donc de nouvelles politiques et actions favorisant la participation et la réussite de tous les apprenants à l'école. Conséquemment, le développement de pratiques inclusives ne peut résulter d'un processus mécanique où il suffirait d'introduire de nouvelles techniques ou de restructurer l'organisation (Ainscow, 2005; Ainscow & Sandill, 2010).

Le rôle du directeur

Le directeur de l'école étant un agent actif dans l'implantation de l'inclusion scolaire, son action et son implication représentent un levier important dans la mise en place du changement. Le descriptif du rôle joué du directeur, tel que perçu par les différents acteurs, a permis de pointer l'évolution du rôle de cet acteur pivot et a informé sur la

nature et le degré des changements effectués afin de transformer chacune des écoles étudiées en école inclusive.

Les résultats ont montré des canevas différents de descriptifs du rôle du directeur marqués par des similarités entre les cinq écoles étudiées.

Ainsi, le rôle « manager » a été repéré dans toutes les écoles avec pour certaines, des proportions assez significatives en comparaison avec les autres rôles évoqués. D'un autre côté, les résultats de l'étude montrent clairement que les rôles qui dénotent l'exercice d'un leadership sont peu évoqués, et même ceux qui sont mentionnés montrent une orientation dans le sens de rendre l'école plus inclusive essentiellement sur le plan physique. La perception du rôle joué du directeur dans les cinq écoles étudiées dévoile peu l'exercice d'une influence sur les acteurs de la communauté scolaire afin de les amener à s'engager dans l'entreprise du changement et de rendre les pratiques plus inclusives. A noter que les rôles de transformation de la vision et de la culture sont insuffisamment mis en œuvre et leurs conditions les plus fondamentales ne sont point assurées. Dans ce sens, l'action du directeur pour créer les communautés d'apprentissage et d'y participer ainsi que son engagement dans la transformation des pratiques enseignantes et le soutien à l'enseignant inclusif sont peu perceptibles dans les propos des répondants.

Le rôle « transformer la structure » est bien visible dans les propos des répondants de quatre écoles en termes d'assurer le financement et les ressources techniques; recruter des ressources humaines spécialisées; équiper les espaces supplémentaires pour l'apprentissage et améliorer les conditions physiques de l'école. Quant au rôle « user de politique » repéré chez tous les directeurs avec des proportions différentes est présent d'une manière significative dans trois écoles.

La description ci-dessus montre une nette orientation de la part du directeur pour la mise en place des changements ponctuels et concrets aux dépens d'une orientation vers des transformations plus profondes et durables.

Dans ce sens, peu de directeurs semblent être préoccupés par la transformation des pratiques enseignantes afin que ces dernières puissent assurer la participation et la

réussite de tous les apprenants. Il semble que l'adoption collective de la conception de l'intégration conditionnelle, laquelle s'attend à ce que l'enfant s'adapte à l'école et non l'inverse, justifie cette position du directeur et des enseignants.

Sur un autre plan, la recherche de la prescription de rôle du directeur dans le système éducatif libanais dénonce l'insuffisance de réglementations officielles le régissant. La conception du chef d'établissement au Liban est centrée sur l'administration, la fonction pédagogique demeurant superficielle et limitée.

L'étude des documents relatifs aux écoles choisies a visé le repérage d'une prescription de rôle du chef d'établissement en plus de ce qui existe déjà à un niveau officiel. Cet examen a montré l'inexistence de descriptif du rôle du directeur dans quatre des cinq écoles étudiées. Le descriptif du rôle du directeur propre à la cinquième école s'avère être en cohérence avec les tendances révélées sur le plan officiel soit le management administratif et le leadership pédagogique.

Quant aux attentes formulées par les répondants à l'endroit des rôles du directeur dans l'inclusion scolaire, les plus saillantes se situent au niveau du rôle «transformer la structure». Les collaborateurs et les parents attendent du directeur des changements qui prendraient la forme d'un processus mécanique qui visent l'introduction de nouvelles techniques (acquisition de moyens techniques, technologiques, pédagogiques et d'équipement spécialisé), de restructurer l'organisation (recrutement des spécialistes et prévoir du temps pour les rencontres bien que moins fréquemment mentionné) et d'assurer les ressources financières. Il s'en dégage que les attentes des collaborateurs et des parents quant au rôle du directeur correspondent en grande partie aux orientations que prend le rôle joué par ce dernier.

L'action du directeur serait alors en conformité avec le rôle attendu. Ce qui justifie le sentiment de satisfaction personnelle éprouvé et exprimé par les cinq directeurs quant à leur gestion de l'inclusion scolaire dans leur école et leurs nettes aspirations à développer et à améliorer les conditions de scolarisation des enfants à besoins éducatifs spéciaux.

Ces résultats se révèlent être également en conformité avec le rôle souhaité tel qu'exprimé par les directeurs.

En considérant le rôle selon trois niveaux : le rôle prescrit, le rôle subjectif et le rôle joué, il semble que le rôle joué, le rôle attendu et le rôle souhaité du directeur convergent en termes de domaines d'action et de tâches et s'alignent sur une perspective de changements ponctuels et immédiats se situant essentiellement au niveau de la structure. Les rôles ayant une plus grande emprise sur la mise en place de changements et de transformations plus profondes sont peu ou pas mis en place.

Enfin, sur la base des résultats de la présente étude, il importe de souligner que les orientations des rôles des directeurs des écoles privées inclusives seraient justifiées par :

- la connaissance insuffisante du concept d'inclusion scolaire par tous les acteurs ;
- l'adoption de l'approche de l'intégration-mainstreaming ou conditionnelle dans les écoles étudiées en considérant la scolarisation des EBES comme une chance et non pas comme une entreprise de transformation et d'amélioration de l'école ;
- le manque d'orientations explicites de la part des instances officielles de l'éducation au Liban en termes de scolarisation des EBES ;
- l'absence de formation qualifiante en gestion scolaire visant particulièrement le développement des leaderships pédagogique et transformationnel.

Bibliographie

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? . *Journal of Educational Change*, 109-124.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 401-416.
- Beauregard, F., & Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans M. Paré, & N. Trépanier, *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 32-54). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Chappuis, R., & Thomas, R. (1995). *R • ôle et statut*. France: Presses universitaires de France.
- Hines, J. T. (2008). Making collaboration work in inclusive High School classrooms : Recommendation for principals. *Intervention in school and clinic*, 43(5), 277-282.
- Kozleski, E., & Smith, A. (2009). The Complexities of Systems Change in Creating Equity for Students With Disabilities in Urban Schools, in *Urban Education*. *Sage*, 44(4), 427-451.
- Labaki, P. D. (2010). *Représentations identitaires et styles de directions: Cas des chefs d'établissements catholiques au Liban*. Université Saint Joseph, Faculté des Sciences de l'éducation. Beyrouth: Non publié.
- Lombardi, T., & Woodrum, D. (1999). Inclusion a worthy challenge for parents, teachers, psychologists and administrators. Dans S. I. Pfeiffer, & L. A. Reddy, *Inclusion practices with special needs students : theory, research, and application* (pp. 171-192). New York : Haworth Press.
- Najarian, P. (2008). *Guide des écoles inclusives au Liban*. Beyrouth: Lebanese Autism Society.
- Newcomb, T., Turner, R., & Converse, P. (1970). *Manuel de psychologie sociale, l'interaction de individus*. Paris: Presses Universitaires de France.
- NIP, N. i. (2005). *Le handicap et l'intégration au Liban*. Lebanon.
- Parent, G. (2004). Rôles de la direction dans un école inclusive. Dans B. N. Rousseau Nadia, *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 99-121). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

- Rochblave-Spenlé, A.-M. (1969). *La notion de rôle en psychologie sociale, étude historico-critique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rousseau, N., & Bélanger, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. Dans N. Rousseau, & S. Bélanger, *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 347-372). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec .
- Thurler, M. G. (2000). *Innover au coeur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans *Transformation des pratiques éducatives*. Québec: Presses de l'Université du Québec.