

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

L'ADAPTATION DE LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE AU PRIMAIRE
LORS DE L'INTÉGRATION D'ÉLÈVES EN
DIFFICULTÉ EN CLASSE ORDINAIRE

RAPPORT DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ

À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.Ed.)

PAR

ROXANE PINSONNEAULT

OCTOBRE 1997



Ce rapport de recherche a été réalisé à
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
extensionné de l'UQAR à l'UQAT



Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier particulièrement Mme Gisèle Maheux, ma directrice de recherche. Sa compréhension, sa patience, ses encouragements, son souci du détail et du travail bien fait m'ont permis de mener à terme cette recherche qui m'habite depuis plus de trois ans. Merci Gisèle, ta présence m'a été indispensable et réconfortante.

Je tiens à remercier les professeurs soutien (excuse-moi Jean, mais le féminin l'emporte sur le masculin dans ma recherche) de la commission scolaire Rouyn-Noranda. Leur grande collaboration et leur appui m'ont été d'un grand secours tout au long du processus d'élaboration du questionnaire et de la collecte des données.

Un merci tout spécial à Monique Gauthier, merci pour ta disponibilité et tes questions si pertinentes.

Un grand merci à toutes les enseignantes qui ont collaboré en répondant au questionnaire. Grâce à vous, nous en savons un peu plus sur la réalité de l'intégration scolaire.

Je voudrais remercier Bruno Bégin qui, malgré ses nombreuses occupations, a su m'aider à comprendre un peu l'univers des statistiques.

Un tendre merci à Jean-François qui s'est occupé des enfants, Catherine et Samuel, afin de permettre à leur mère de converser avec son ordinateur.

Finalement, je dédie ma recherche à mes parents qui m'ont donné la vie terrestre et m'ont enseigné la vie éternelle.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES TABLEAUX.	vi
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE	4
1. Les orientations générales	4
1.1 Les conditions de réussite de l'intégration	6
1.2 Les attitudes face à l'intégration: données de recherche	7
1.3 Les élèves intégrés dans les classes ordinaires	8
1.4 Le service en adaptation scolaire auprès des élèves intégrés	10
2. La situation concrète de l'intégration au primaire	11
2.1 Le point de vue des enseignantes en adaptation scolaire	12
2.1.1 L'individualité des élèves intégrés	13
2.1.2 Les difficultés liées au curriculum.	13
2.1.3 Le soutien aux enseignantes	15
2.2 La situation de l'enseignante titulaire de classe	16
3. La question générale de recherche	18
CHAPITRE II	
LE CADRE CONCEPTUEL	20
1. Le concept d'intégration	21
2. Le concept de pratique pédagogique	22
2.1 L'enseignement	22
2.1.1 Les objectifs d'enseignement, les programmes d'études et le matériel didactique	22
2.1.2 La gestion des activités d'apprentissage	23
2.1.3 Les approches pédagogiques	24
2.1.4 Les formules pédagogiques	24

2.2 L'organisation concrète sur le terrain	27
2.2.1 L'aménagement physique	28
2.2.2 La relation avec les élèves	28
2.2.3 La relation avec les parents	29
2.2.4 La répartition du temps	29
2.2.5 Les services de soutien	30
3. L'adaptation de la pratique pédagogique en situation d'intégration vue dans une perspective de changement	31
3.1 La relation de l'enseignante avec l'élève intégré	33
3.2 La relation de l'enseignante avec les intervenants du milieu	34
3.3. L'adaptation de l'enseignement	34
Conclusion et question spécifique de la recherche	37
CHAPITRE III	
BUTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE	38
CHAPITRE IV	
MÉTHODOLOGIE	41
1. Le terrain de l'étude	41
2. Instrumentation	43
3. Les étapes de la recherche	43
3.1 L'élaboration et la validation du questionnaire	43
3.2 La cueillette des données	44
3.3 L'analyse et l'interprétation des résultats	45
CHAPITRE V	
ANALYSE DES RÉSULTATS	47
1. Les élèves intégrés dans les classes des répondantes	47
2. Les enseignantes et leur perception de l'intégration	49
3. Les obstacles rencontrés lors d'une intégration	52
4. L'adaptation de la pratique pédagogique	53
4.1. Les changements par rapport aux approches pédagogiques	53
4.2. Les changements par rapport aux formules pédagogiques	55
4.3. L'aménagement de la classe	60
4.4. Le temps investi	61

5. L'aide supplémentaire apportée à l'enseignante et à l'élève intégré	64
CHAPITRE VI	
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	69
1. La perception de l'intégration	69
2. Les changements sollicités dans la pratique pédagogique	72
2.1. Les changements au plan des formules pédagogiques	73
2.2. Les changements au plan de l'aménagement de l'espace et de l'adaptation du matériel	75
3. Les relations avec les spécialistes	76
4. Les relations avec les parents	79
CONCLUSION	83
APPENDICE A	
CANEVAS D'ENTREVUE	88
APPENDICE B	
LA REPRÉSENTATION DES PROFESSEURES SOUTIEN EN REGARD DE L'INTÉGRATION	89
APPENDICE C	
LES ÉLÈVES INTÉGRÉS À LA COMMISSION SCOLAIRE ROUYN-NORANDA	92
APPENDICE D	
LE QUESTIONNAIRE	97
APPENDICE E	
LA LETTRE DE PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE	107
BIBLIOGRAPHIE	108

LISTE DES TABLEAUX

Tableau

4.1	Type et niveau de formation complémentaire des enseignantes	42
4.2	Répartition des sujets selon le degré d'enseignement	42
5.1	Nombre total d'élèves intégrés par type de handicap	48
5.2	Analyse de variance sur la composante "intégration"	50
5.3	Perception des enseignantes de l'intégration par rapport à leur expérience de travail	51
5.4	Perception des enseignantes de l'intégration par rapport à leur âge	51
5.5	Les obstacles rencontrés	53
5.6	Pourcentage d'enseignantes selon leur choix d'approches pédagogiques avant et après l'intégration	54
5.7	Répartition du pourcentage des enseignantes selon le type de formules pédagogiques utilisées avant et après une intégration	56
5.8	Perception des enseignantes de leur pratique pédagogique	57
5.9	Perception de l'intégration par rapport au choix de formules pédagogiques	59
5.10	Perception de l'intégration par rapport à l'atteinte des objectifs de l'enseignante	60
5.11	Répartition des enseignantes selon les types d'aménagement de la classe	61
5.12	Répartition des enseignantes selon le temps consacré chaque jour à l'élève intégré par rapport à leur perception de l'intégration	62
5.13	Pourcentage d'enseignantes qui ne consacrent pas de temps à la préparation du matériel adapté par rapport à leur perception de l'intégration	63
5.14	Pourcentage des élèves intégrés qui préfèrent faire le même travail que leurs pairs	63
5.15	Pourcentage du temps hebdomadaire consacré à la préparation du matériel adapté par rapport à la perception de l'intégration	64
5.16	Répartition du temps hebdomadaire consacré par les intervenantes en fonction du type de soutien	65
5.17	Répartition du temps hebdomadaire consacré par les intervenantes à l'extérieur de la classe en fonction du type de soutien.	66

5.18	Répartition du nombre d'enseignantes en fonction de leur préférence d'intervenante(s) pour les aider.	67
C.1	Élèves ayant plus de deux ans de retard scolaire mais sans handicap particulier ou déficience intellectuelle	92
C.2	Élèves ayant un handicap visuel	93
C.3	Élèves ayant un handicap auditif	93
C.4	Élèves ayant de multiples déficiences ou difficultés	93
C.5	Élèves ayant une déficience intellectuelle légère.	94
C.6	Élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère	94
C.7	Élèves ayant une déficience intellectuelle profonde	94
C.8	Élèves ayant une déficience motrice légère	95
C.9	Élèves ayant des troubles sévères de développement	95
C.10	Élèves ayant une déficience organique	96

RÉSUMÉ

La problématique de recherche concerne l'intégration des élèves handicapés et en difficulté dans les classes ordinaires du primaire. Le ministère de l'Éducation du Québec adoptait en 1978 une nouvelle politique relative à l'organisation des services aux élèves handicapés et en difficulté. Le projet, visé par cette politique, tendait à ramener l'élève en difficulté dans le milieu le plus régulier possible. C'était le début de l'intégration comme politique institutionnelle.

Les élèves handicapés et en difficulté intégrés en classe ordinaire du primaire sont de plus en plus nombreux dans les écoles du Québec. Les objectifs d'apprentissage que l'élève intégré doit atteindre ne sont pas les mêmes que ceux de son groupe et cela entraîne une modification du curriculum réel de la classe. Les enseignantes du primaire sont confrontées à cette nouvelle situation et doivent s'ajuster dans leur pratique pédagogique quotidienne.

Le cadre conceptuel de l'étude se situe autour de trois pôles : le concept d'intégration scolaire, une définition de la pratique pédagogique et une conceptualisation de l'adaptation de cette pratique pédagogique lors de l'intégration scolaire d'un ou de plusieurs élèves en difficulté.

Le but général de la recherche vise à connaître l'appréciation des enseignantes du primaire d'une commission scolaire, par rapport à l'adaptation qu'elles font de leur pratique pédagogique lorsqu'elles vivent l'intégration d'un ou de plusieurs élèves en difficulté dans leur classe.

L'instrument d'observation choisi est un questionnaire d'enquête élaboré par la chercheure à partir d'une entrevue exploratoire réalisée auprès d'orthopédagogues et de professeures soutien concernant l'intégration des élèves en difficulté.

L'analyse et l'interprétation des résultats révèlent qu'il existe une ambivalence chez les répondantes face à l'intégration. Même si la moitié des répondantes ne sont pas d'accord avec l'intégration, leurs réponses en ce sens ne sont pas constantes. Les répondantes disent faire peu de modifications dans leur pratique pédagogique lorsqu'elles ont un élève en difficulté dans leur classe. Elles semblent adapter leur pratique à la pièce sans vision globale. Elles veulent davantage d'aide et que cette aide soit plus efficace. Elles souhaitent plus de matériel adapté à la situation et aux besoins d'apprentissage de l'élève intégré.

Une concertation accrue et une responsabilité commune des intervenantes auprès de l'élève intégré sont des avenues qu'il conviendrait d'explorer. L'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires est une problématique difficile et complexe et plusieurs questions restent à poser.

INTRODUCTION

Le rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) marque un tournant dans les services offerts aux élèves en difficulté au Québec. Ce comité avait pour mandat de faire des recommandations relatives aux politiques générales qui régissent l'éducation des élèves handicapés et en difficulté. Avant les recommandations du comité, les élèves en difficulté étaient scolarisés principalement dans les classes et les écoles spéciales. Suite à ces recommandations, une politique d'intégration fut annoncée (MEQ, L'École québécoise, Énoncé de politique et plan d'action, L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, 1978) . Cette politique visait à scolariser les élèves en difficulté dans le milieu le plus normal possible. Les commissions scolaires ont aligné leur action sur cette politique en intégrant davantage les élèves en difficulté dans les classes ordinaires du primaire. Toutefois, dans le contexte socio-économique du Québec en cette fin de millénaire, le système éducationnel québécois vit avec des restrictions budgétaires importantes. Dans le concret, ceci entraîne des coupures dans les services d'aide à l'enfance inadaptée. Les enseignantes titulaires au primaire qui reçoivent des élèves en difficulté dans leur classe font face à cette réalité. Des difficultés et des problèmes surgissent avec lesquels elles doivent composer.

L'intégration des élèves en difficulté en classe régulière du primaire est un sujet qui a fait l'objet de plusieurs études. Ces études portent principalement sur les avantages et les inconvénients liés à l'intégration de ces élèves. Cependant, peu d'études sont traitées du point de vue des enseignantes titulaires de classe ordinaire qui reçoivent des élèves en difficulté et qui, dans le quotidien de leur pratique, adaptent leur enseignement afin de permettre à ces élèves de poursuivre leur scolarisation dans le milieu le plus normal possible.

De manière générale, les enseignantes titulaires de classe au primaire n'ont pas reçu de formation spécialisée pour travailler avec des élèves en difficulté. Elles reçoivent des services de spécialistes ou de professionnels pour les aider dans cette tâche, toutefois cette aide est, dans la majorité des cas, partielle. Les enseignantes sont donc confrontées à s'adapter et à adapter leur pratique pédagogique lorsqu'un ou des élèves en difficulté sont intégrés dans leur classe. Il

apparaît pertinent de connaître en quoi consistent les modalités de leur pratique pédagogique dans la réalité quotidienne.

Cette étude veut explorer le changement dans l'organisation pédagogique des enseignantes qui accueillent des élèves en difficulté en classe régulière du primaire. Elle est effectuée par une orthopédagogue qui travaille auprès des enfants en difficulté au primaire. La préoccupation de l'orthopédagogue-chercheure est de deux ordres : d'abord le peu de temps disponible pour aider les élèves en difficulté et, ensuite, l'observation d'une certaine détresse vécue par les enseignantes du primaire face au phénomène de l'intégration qui prend de plus en plus d'ampleur. C'est donc de cette préoccupation-terrain qu'émane l'objet de recherche, qui se veut en lien avec les concepts de l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires du primaire et la réalité scolaire.

Au chapitre 1, un aperçu est donné des orientations générales et des conditions de l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires du primaire au Québec. On prend connaissance de recherches portant sur les attitudes des personnes impliquées. La situation concrète de l'intégration au primaire est examinée en faisant le point sur les caractéristiques des élèves intégrés dans les établissements du primaire d'une commission scolaire. Le traitement de la situation de l'intégration au primaire est d'abord fait du point de vue des enseignantes en adaptation scolaire. Ce point de vue particulier est utilisé comme point de départ pour aborder la situation de l'enseignante titulaire lorsqu'elle a un ou des élèves en difficulté intégrés dans sa classe. La question générale de recherche est posée et la problématique ainsi dégagée sert de base au cadre conceptuel présenté au chapitre 2.

Les concepts d'intégration, de pratique pédagogique et d'adaptation de la pratique pédagogique constituent le cadre de référence de l'étude. La définition de ces concepts permet de poser la question spécifique de la recherche qui interroge le point de vue des enseignantes d'une commission scolaire, qui vivent ou ont vécu l'intégration scolaire d'un ou de plusieurs

élèves en difficulté dans leur classe, afin de mieux connaître les modifications qu'elles apportent à leur pratique pédagogique.

Au chapitre 3, le but de la recherche consiste à explorer le point de vue des enseignantes par rapport aux approches, aux formules et au matériel pédagogiques utilisés, à l'aménagement de la classe et au recours à des ressources humaines. Cette question spécifique est adressée aux enseignantes du primaire d'une commission scolaire du Québec par voie de questionnaire d'enquête.

La méthodologie, au chapitre 4, fait appel au questionnaire d'enquête et à l'analyse statistique. Le questionnaire interroge les enseignantes sur différents aspects de leur pratique pédagogique pouvant faire l'objet d'adaptation. Il contient également une question ouverte permettant aux enseignantes d'exprimer leurs commentaires ou de faire part de leurs suggestions.

Les chapitres 5 et 6 font état de l'analyse et de l'interprétation des résultats. L'analyse de fréquence est surtout utilisée pour le traitement des réponses ; cependant, on procède à une analyse de variance dans le cas où cela s'avère pertinent. L'interprétation sert à discuter des résultats obtenus en relation avec d'autres études et avec des observations spontanées tirées de la pratique professionnelle. Cette discussion qui intègre les données recueillies à la question ouverte, permet de mieux comprendre en quoi consiste l'adaptation de la pratique pédagogique lors de l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires du primaire.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Nous aborderons la problématique de cette étude en faisant le point sur la perspective institutionnelle concernant l'intégration des élèves en difficulté, ainsi que sur les orientations générales de la politique en vigueur. Suite à cela, les conditions de réussite de l'intégration ainsi que les attitudes des personnes impliquées seront examinées. Nous verrons ensuite quels sont les services d'orthopédagogie offerts dans les écoles. Nous examinerons la situation concrète de l'intégration des élèves en difficulté sur le terrain de l'étude, soit une commission scolaire de l'Abitibi-Témiscamingue. Nous examinerons le point de vue d'enseignante en adaptation scolaire sur la question de l'intégration ainsi que le point de vue des enseignantes titulaires pour finalement poser la question générale de recherche.

1. Les orientations générales

L'intégration des élèves ayant de graves difficultés scolaires dans les classes régulières du primaire est un phénomène en progression au Québec depuis vingt ans (Conseil supérieur de l'Éducation. L'intégration scolaire des élèves en difficulté, 1996). Les classes spéciales, créées au début des années '60 et qui accueillent les élèves ayant d'importants retards académiques, se vident au profit des classes régulières. Ce phénomène a pris de l'ampleur notamment depuis la parution du rapport COPEX en 1976 (Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée au Québec).

Le rapport COPEX faisait état de l'augmentation de la clientèle des élèves exceptionnels: étant au nombre de 3 350 en 1960-61, elle passait à 92 915 en 1976. Plusieurs écoles spéciales virent le jour durant cette période afin d'offrir des services adéquats aux élèves en difficulté d'apprentissage. Les systèmes d'identification et de classification des difficultés d'adaptation et d'apprentissage s'avéraient différents selon le ministère à qui l'on faisait référence, soit celui des Affaires sociales, où on mettait en évidence les notions de "normes" et de "rendement", soit

celui de l'Éducation, où prédominait une perspective d'organisation scolaire mettant l'accent sur l'approche clinique visant à corriger les difficultés scolaires. La façon d'évaluer les enfants en difficulté différait elle aussi d'une institution à l'autre. Selon le rapport, il fallait donc assurer des indicateurs communs de besoins et de développement de ressources car il devenait trop facile d'envoyer un élève dans le système parallèle sans avoir au préalable fait les efforts nécessaires pour le soutenir dans le milieu régulier.

À la suite de ce rapport, le ministère de l'Éducation du Québec adopta une nouvelle politique relative à l'organisation des services aux élèves en difficulté (MEQ, 1978). Le système en cascade à huit niveaux proposé par le rapport COPEX, avec son modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement, devint donc la norme (MEQ, 1978). Le modèle vise à ramener l'élève en difficulté dans le milieu le plus régulier possible. C'était le début de l'intégration comme politique institutionnelle.

En 1989, la loi sur l'instruction publique vint préciser les services éducatifs auxquels les élèves en difficulté avaient droit, d'une part et, d'autre part, les obligations que les commissions scolaires avaient envers eux. Parmi celles-ci, la loi stipule l'obligation d'organiser des services éducatifs pour ces élèves et d'élaborer un plan d'intervention personnalisé pour chacun d'eux (Conseil supérieur de l'Éducation, L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté, 1996).

Selon la recension des écrits, effectuée par le Conseil supérieur de l'Éducation, on constate que le terme intégration prend généralement deux sens : celui d'intégration ("mainstreaming") et celui d'inclusion ("inclusion"). L'intégration-mainstreaming comprend deux aspects: l'intégration physique et l'intégration sociale. L'intégration physique signifie que les élèves en difficulté se retrouvent dans les mêmes lieux physiques que les autres élèves. L'intégration sociale implique que les élèves en difficulté participent aux mêmes interactions sociales que les autres élèves. L'intégration-inclusion rend possible l'éducation de tous les élèves

dans les classes et les écoles ordinaires. Elle tente de tenir compte des besoins de tous les élèves et d'adapter l'enseignement en conséquence.

Le type d'intégration dont il est question dans la présente recherche se situe à la frontière de ces deux définitions. Les élèves concernés par cette recherche sont dans des classes ordinaires situées dans des écoles ordinaires mais bénéficient soit de l'intégration sociale: l'élève en difficulté vit les mêmes interactions sociales que les autres élèves de la classe ; soit de l'intégration-inclusion: l'élève en difficulté fait partie intégrante de la classe et les activités de la classe sont prévues pour répondre aux besoins de tous les élèves. Nous réunirons ces deux types d'intégration sous le terme d'intégration scolaire. Les choix effectués par la commission scolaire où se déroule l'étude, s'harmonisent avec l'orientation du ministère de l'Éducation qui réaffirma en 1992 les orientations prises en 1978 mais en insistant sur l'importance de l'insertion sociale de l'élève. Cependant, pour une bonne insertion sociale de l'élève en difficulté, certaines conditions sont nécessaires.

1.1 Les conditions de réussite de l'intégration

Certaines études portent sur les pré-requis ou les conditions de l'intégration. Lavallée (1986) mentionne deux conditions essentielles à une intégration réussie:

- 1) Le milieu qui accueille l'élève intégré doit être entièrement d'accord et prêt à s'impliquer dans cette nouvelle tâche (p.223).

Toutefois, dans la réalité, le milieu n'a pas toujours le choix d'accueillir ou non un ou des élèves handicapés ou en difficulté. La judiciarisation croissante concernant l'intégration scolaire où parents d'enfant handicapé ou en difficulté et commission scolaire s'affrontent relance le débat sur les droits à l'intégration scolaire.

- 2) Il faut choisir le bon moment pour intégrer un enfant: le placer en classe ordinaire sans aucun support ne le rendra pas plus heureux que de le laisser recevoir son éducation dans un cadre spécial. Ajoutons à cela qu'aucune recherche ne parvient à démontrer la supériorité absolue de la scolarisation en classe ordinaire de celle en classe spéciale (p.223).

Selon le Conseil supérieur de l'Éducation, une condition également très importante pour réussir l'intégration scolaire est la préparation adéquate de toutes les personnes impliquées (CSE, 1996). Les enseignantes actuelles des classes ordinaires n'ont pas été formées pour enseigner aux élèves handicapés ou en difficulté. Si certains perfectionnements d'une journée ou de quelques jours leur sont parfois offerts, la plupart du temps c'est par elles-mêmes qu'elles doivent se perfectionner.

La planification des interventions auprès des élèves en difficulté est aussi une condition importante de l'intégration scolaire. Le plan d'intervention adapté est maintenant un outil indispensable à l'intégration scolaire. Ce plan consiste en l'élaboration d'objectifs d'apprentissage et ou de socialisation concernant l'élève en difficulté intégré dans la classe ordinaire. Ce plan adapté est fait avec l'aide des intervenantes auprès de l'élève intégré ainsi que des parents. À partir de ce plan adapté, les enseignantes doivent alors s'organiser dans leur classe. Cependant, face à cette réalité, les attitudes des enseignantes seront variées.

1.2. Les attitudes face à l'intégration: données de recherche

Les difficultés reliées à l'intégration ont surtout été traitées en relation avec les attitudes des personnes impliquées. À ce sujet, Ouellet (1981) explique qu'il existe deux façons d'aborder l'intégration sous l'angle de la ségrégation des personnes intégrées. Certains auteurs pensent qu'elle est un bon moyen pour remédier à la ségrégation infligée à une certaine population scolaire. D'autres auteurs, à l'inverse, soutiennent qu'elle amplifiera cette ségrégation car on ne prend pas en considération l'impact des attitudes négatives véhiculées par les personnes avec lesquelles les enfants en difficulté, intégrés au secteur régulier, seront appelés à évoluer.

Gans et Flexer (Parent 1989) ont analysé les attitudes des enseignantes face à l'intégration d'enfants handicapés dans leur classe. Les résultats indiquent qu'un *Classement approprié* et un bon *Management de la classe* seraient prédictifs de la réussite de l'intégration. Par ailleurs, ces

deux facteurs sont fortement influencés par: 1) les perceptions de l'enseignante face aux bénéfices de l'intégration complète ; 2) l'expérience d'enseignement avec les handicapés ; 3) les craintes des enseignantes et leur désir d'enseigner ou de ne pas enseigner aux élèves ayant un handicap.

1.3 Les élèves intégrés dans les classes ordinaires

Les élèves intégrés dans les classes ordinaires peuvent se regrouper sous quatre grandes catégories, soit: les élèves ayant une déficience intellectuelle, ceux ayant un handicap physique, ceux ayant des difficultés d'apprentissage et finalement ceux présentant des problèmes affectifs. Nous donnons ici un bref portrait des types d'élèves intégrés dans une commission scolaire de l'Abitibi-Témiscamingue pour l'année 1994-1995.

La présentation des types d'élèves utilise les cotes du ministère de l'Éducation. Pour des raisons administratives, le ministère de l'Éducation donne des cotes aux différents types de handicap. À chaque type de handicap correspond un numéro. Dans le jargon courant on utilise la cote plutôt que le nom du handicap.

Pour l'année 1994-1995, on dénombre dix-neuf élèves qui présentent un handicap physique, treize élèves qui présentent une déficience intellectuelle et cinquante-sept élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage c'est-à-dire des élèves qui ont un retard de deux ans ou plus dans leur langue d'enseignement ou en mathématique ou qui ont des troubles spécifiques d'apprentissage se manifestant par des retard de développement, en particulier au plan des habiletés de communication, suffisamment importants pour provoquer un retard scolaire en l'absence d'intervention appropriée (code de difficulté 02). Il y a dans cette catégorie 21 filles et 36 garçons répartis de la première année à la sixième année du primaire (c.f. Appendice C). Ils sont répartis comme suit :

Handicap physique

Cote	Type de handicap	Nombre d'élèves
41	Handicap visuel	4 élèves
43	Handicap auditif	5 élèves
31	Déficience motrice légère	4 élèves
35	Déficience organique	2 élèves
52	Troubles sévères de développement	4 élèves
Total		19 élèves

Déficience intellectuelle

Cote	Type de handicap	Nombre d'élèves
21	Déficience intellectuelle légère	3 élèves
22	Déficience intellectuelle moyenne à sévère	3 élèves
23	Déficience intellectuelle profonde	3 élèves
74,75,99	Multiples déficiences ou difficultés	4 élèves
Total		13 élèves

Difficultés graves d'apprentissage

Cote	Nombre d'élèves
02	57 élèves

Au total, il y a 89 élèves intégrés en classe ordinaire au primaire, dont 44 sont des filles. Ils sont répartis également entre le premier cycle du primaire (44) et le deuxième cycle (44). Un élève est à la maternelle. Il est normal de ne retrouver qu'un élève intégré à la maternelle car cela implique des procédures de dépistage et d'identification qui ne sont pas toujours enclenchées avant l'entrée en maternelle de l'élève sauf dans les cas où le dépistage a déjà été effectué par le centre local de services communautaires (CLSC) ou quand les parents avaient consulté auparavant.

Les attitudes des enseignantes constituent un facteur à considérer mais ne peuvent contribuer à elles seules à expliquer toutes les difficultés reliées à l'intégration. Le nombre d'élèves par classe, les classes à degrés multiples, le type de milieu (favorisé ou défavorisé),

l'aide des parents, le type de handicap de l'élève intégré sont autant de facteurs importants dont il faut tenir compte. Il faut considérer également la présence ou non de services en orthopédagogie dans les écoles.

1.4 Le service en adaptation scolaire auprès des élèves intégrés

En 1994, il existe des services en adaptation scolaire dans presque chaque école du Québec (Tardif et al., 1991). Les modes d'organisation des services orthopédagogiques varient d'une commission scolaire à l'autre et même d'une école à l'autre. Les personnes qui assurent le service en adaptation scolaire dans les écoles sont des enseignantes qui peuvent avoir différentes formations: en orthopédagogie, en adaptation scolaire, en éducation spécialisée ou en enseignement. Shulte, Osborne et McKinney (1990) distinguent deux types d'assistance auprès des élèves en difficulté: l'assistance directe et l'assistance indirecte.

L'assistance directe concerne le service en dénombrement flottant et/ou le service à l'intérieur de la classe. En dénombrement flottant, l'enseignante en adaptation scolaire entreprend la rééducation d'un ou de plusieurs élèves en difficulté dans un autre local que celui de la classe. Elle élabore, de concert avec l'enseignante titulaire, les objectifs d'apprentissage des élèves qu'elle reçoit ; elle prépare l'activité d'apprentissage ainsi que le matériel adapté.

Lorsque l'enseignante en adaptation scolaire assure le soutien à l'intérieur de la classe, les élèves travaillent individuellement ou en équipe. L'enseignante en adaptation scolaire donne de l'aide individuelle aux élèves en difficulté. Elle peut aussi jouer le rôle de l'animatrice et aborder une notion scolaire particulière ; elle peut également travailler en classe avec l'enseignante titulaire (team-teaching).

Dans le cas de l'assistance indirecte l'enseignante en adaptation scolaire assure la préparation du matériel adapté pour les élèves en difficulté ; elle assure également le support professionnel à l'enseignante titulaire, aux enseignantes spécialistes dans l'école (professeures

de musique, d'éducation physique, d'enseignement moral, d'anglais ou autres...), ainsi qu'aux parents. Elle participe à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation du plan d'intervention adapté de l'élève intégré.

Une même école peut avoir recours à différents modes d'intervention orthopédagogique ou n'en utiliser qu'un seul. C'est une question de gestion interne. Le rôle de l'enseignante en adaptation scolaire est double : il consiste à répondre aux attentes de la titulaire de classe et à apporter de l'aide directe aux élèves en difficulté. L'enseignante en adaptation scolaire devrait être en mesure d'apporter un soutien à l'enseignante aux plans suivants : préparer le matériel adapté, évaluer les apprentissages, assurer le lien école/parents, assurer la continuité entre ce que l'élève intégré a déjà appris et ce qu'il a à apprendre, maintenir un bon climat entre tous les intervenantes y compris les spécialistes (professeures de musique, d'éducation physique, d'enseignement moral, d'anglais ou autres...) et finalement être disponible. L'enseignante en adaptation scolaire assure le suivi pédagogique de l'élève intégré et lui donne de l'aide individuelle afin de combler ses besoins académiques. Les élèves qu'on intègre dans les classes ordinaires ont des caractéristiques parfois très différentes, ce qui entraîne des interventions spécifiques pour chaque cas. L'impact majeur d'une action en adaptation scolaire repose sur la relation aidant-aidé qui est personnalisée. La proximité des acteurs en présence (enseignante titulaire, enseignante en adaptation scolaire et élève intégré) permet une interaction immédiate, facilitant ainsi l'efficacité de la communication pédagogique.

2. Une situation concrète de l'intégration scolaire au primaire

La situation de l'intégration scolaire au primaire dans une commission scolaire de l'Abitibi-Témiscamingue est explorée sous l'aspect des élèves en difficulté qui sont intégrés dans ses classes ordinaires. Ensuite elle est abordée sous l'angle des personnes oeuvrant à l'école primaire et qui évoluent auprès des élèves intégrés : l'enseignante en adaptation scolaire et l'enseignante titulaire de classe.

Dans les écoles et selon les commissions scolaires, l'intégration scolaire prendra différentes formes en fonction notamment, de la densité de la population, de l'étendue d'un territoire, du nombre et du type de personnel disponible. La commission scolaire où se déroule cette étude est située sur le territoire de l'Abitibi-Témiscamingue. Ce milieu a été choisi en raison de sa proximité. C'est un milieu scolaire en région éloignée et il n'existe pas d'école spécialisée pour les élèves handicapés ou en difficulté. Il existe toutefois trois classes spéciales à l'intérieur de deux écoles ordinaires. Ces classes regroupent des élèves ayant des limitations physiques ou intellectuelles importantes. L'étude met en cause des acteurs dont les premiers concernés sont les élèves intégrés et l'enseignante titulaire de classe.

2.1 Le point de vue des enseignantes en adaptation scolaire

Pour mettre en lumière et documenter les difficultés reliées à l'organisation pédagogique dans la classe lorsqu'un ou des élèves en difficulté y sont intégrés, une entrevue exploratoire de groupe a été réalisée auprès de quinze professeures soutien, qui sont des enseignantes ayant une formation en enseignement préscolaire-primaire, en orthopédagogie ou en adaptation scolaire et qui assurent le service en adaptation scolaire dans les établissements primaires de la commission scolaire où se déroule l'étude. Le terme d'enseignante en adaptation scolaire sera utilisé dans ce rapport sauf dans le questionnaire et l'analyse des résultats où le terme de professeure soutien sera employé puisque c'est sous cette appellation que l'on identifie les enseignantes en adaptation scolaire dans cette commission scolaire. Nous avons choisi délibérément de connaître leur point de vue sur la façon dont se vit l'intégration dans leurs écoles respectives parce que leur action professionnelle est directement reliée à l'intégration scolaire et que cette action est délimitée par celle de l'enseignante titulaire. Il s'agissait de mieux comprendre leur point de vue sur l'intégration d'un élève ayant plus de deux ans de retard scolaire dans une classe ordinaire. Suite à l'entrevue réalisée avec les enseignantes en adaptation scolaire, trois difficultés ressortent:

l'individualité de l'élève intégré, le curriculum différent de l'élève intégré par rapport à son groupe-classe et le manque de support aux enseignantes.¹

2.1.1 L'individualité de l'élève intégré

Chaque élève intégré est un cas unique avec son type d'handicap, sa personnalité, sa façon de percevoir et de s'appropriier le réel et cela entraîne selon les cas, des difficultés plus ou moins importantes. Nous avons regroupé différentes difficultés que l'élève intégré peut vivre à l'intérieur de la classe (Commission scolaire Rouyn-Noranda, Politique relative à l'intégration des élèves en difficulté, 1983).

Selon les enseignantes en adaptation scolaire, l'élève intégré peut avoir de la difficulté à être attentif, à s'adapter à un grand groupe et à le tolérer. Il peut avoir une capacité d'attention réduite. Il peut éprouver des difficultés à trouver sa place dans la classe ordinaire et avoir des troubles affectifs entraînant des comportements dérangeant tels que se lever, parler à voix haute quand ce n'est pas le moment, importuner les pairs pendant qu'ils travaillent etc. Certains manifestent peu d'intérêt face à l'école et en arrivent à refuser de développer leurs habiletés académiques. Des relations tendues entre l'enfant, les parents et l'école surviennent à l'occasion. L'élève qui a déjà vécu une intégration marquée par des échecs peut vivre également des difficultés d'adaptation si la perception qu'il a de lui-même est négative. En plus des difficultés d'adaptation, il y a également les difficultés d'apprentissage vécues par l'élève intégré.

2.1.2 Les difficultés liées au curriculum

Toujours du point de vue des enseignantes en adaptation scolaire, les objectifs d'apprentissage que l'élève intégré doit atteindre ne sont pas les mêmes que ceux de son groupe,

¹ Cette entrevue avait également pour objectif de servir de base à l'élaboration d'un questionnaire destiné aux enseignantes titulaires de classe qui ont vécu ou qui vivent l'intégration d'un ou des élèves en difficulté. (Voir canevas d'entrevue et résultats, appendices A et B)

cela entraîne donc une modification du curriculum réel de la classe. L'écart entre le curriculum formel, le curriculum réel vécu en classe, d'une part, et, d'autre part, le curriculum personnel de l'élève intégré est souvent le principal obstacle aux apprentissages scolaires que peut réaliser ce dernier.

Selon Robichaud et Landry, les enseignantes sont trop souvent confinées dans le degré où elles enseignent et n'ont pas une vue d'ensemble du cursus scolaire. L'exemple suivant démontre comment cela se traduit dans la réalité d'une classe de 6^e année du primaire. Le programme régulier exige des élèves d'apprendre les divisions dont le diviseur se situe entre 10 et 99. Dans la réalité de la classe, la titulaire enseigne la méthode pour réaliser les divisions avec des diviseurs à deux chiffres; l'élève intégré ne sait pas compter jusqu'à 50. Elle ne dispose pas de matériel pour montrer la valeur des nombres jusqu'à 50 et manque de temps pour enseigner individuellement à cet élève les notions requises par son cheminement; l'élève intégré se désintéresse de ce qui se passe dans le groupe. Dans la réalité, l'élève intégré manque d'attention, fait du bruit, perturbe le reste de la classe ou, à l'inverse, se renferme sur lui-même. Dans une telle situation, les enseignantes en adaptation scolaire observent qu'il arrive fréquemment que l'enseignante exprime un sentiment de culpabilité.

Ce point de vue a déjà été exprimé par d'autres enseignantes titulaires de classe. Les enseignantes déplorent un manque de matériel didactique adapté et la préparation du matériel est la partie la plus difficile du travail d'une enseignante. "C'est long et difficile, il faut toujours le renouveler parce que, d'une part, les difficultés des élèves sont différentes et, d'autre part, en raison de la nécessité de varier le matériel utilisé avec les mêmes élèves en relation avec les mêmes difficultés" (Maheux, 1995).

Ces éléments mettent en évidence que la compartimentation du curriculum en degrés scolaires (1^{re} à la 6^e année) entraîne certaines difficultés chez les enseignantes qui ne font pas toujours le lien pédagogique entre le degré inférieur et le degré supérieur au leur. La titulaire de classe doit donc situer son enseignement en référence à deux niveaux, en adaptant deux curricula

formels, soit celui prescrit pour les élèves de 6^e année et celui prescrit pour l'élève intégré, en un curriculum réel. Cette tâche n'est pas toujours facile surtout lorsque l'enseignante connaît mal la position de l'élève intégré par rapport au curriculum formel du primaire.

2.1.3 Le soutien aux enseignantes

Le soutien aux enseignantes consiste en l'aide qu'elles reçoivent de la part des enseignantes en adaptation scolaire, de certains spécialistes (orthophonistes, psycho-éducatrices...) ou des parents de l'élève intégré. Cette aide comprend la collaboration de l'enseignante en adaptation scolaire avec l'enseignante titulaire dans l'élaboration des objectifs d'apprentissage, le travail individuel effectué auprès de l'élève intégré par l'enseignante en adaptation scolaire (dans la classe ou dans un autre local), la préparation de matériel adapté et le soutien moral donné à l'enseignante. Les spécialistes donnent de l'information aux enseignantes concernant les handicaps particuliers des élèves intégrés (problèmes reliés à l'audition, à la vue, au langage, à la déficience physique ou intellectuelle, etc.) et assurent le suivi auprès de l'élève intégré. Les parents de l'élève intégré s'occupent des devoirs et leçons à domicile et offrent leur soutien moral et leur collaboration à l'enseignante titulaire. Selon les enseignantes en adaptation scolaire interrogées, malgré l'individualité de l'élève intégré et la diversité des objectifs d'apprentissage, l'enseignante au primaire ne dispose que de peu de soutien pour l'aider à gérer l'intégration d'élèves en difficulté dans sa classe.

Le soutien accordé aux enseignantes par une orthopédagogue n'est que partiel. L'enseignante en adaptation scolaire peut préparer du matériel didactique adapté aux capacités de l'élève intégré. Elle peut également lui enseigner certaines notions de son programme; cependant, cette aide ne comblera que partiellement les besoins de cet élève. Ajoutons que le financement est un critère déterminant de l'aide apportée.

Du point de vue des enseignantes en adaptation scolaire, la titulaire de classe est appelée à travailler en équipe avec une ou des intervenantes soit l'enseignante en adaptation scolaire,

l'éducatrice spécialisée ou toute autre personne amenée à intervenir de façon spécifique avec l'élève intégré. Or, dans certains cas, la titulaire peut refuser de travailler en équipe, ce qui entraîne alors des conflits ou des tensions entre elle et les autres intervenantes. De manière générale la titulaire peut ne pas accepter ou être en désaccord avec l'intégration, se sentir incompétente ou ne pas connaître les objectifs d'apprentissage que l'élève intégré doit atteindre et ce, en raison d'un manque de formation (Lapierre, 1988). Elle peut être inquiète face à son rôle et aux formes d'intervention que sollicitera l'intégration: surplus de tâche, manque de temps disponible à l'élève intégré, nécessité de produire un matériel spécifique. Elle peut aussi avoir des préjugés face à certains handicaps; par contre, la titulaire qui reçoit une aide appropriée maximise les chances d'une intégration réussie, c'est-à-dire une intégration où l'on répond aux besoins de l'enfant, aux besoins de ses pairs et aux besoins de la titulaire. Toujours selon le point de vue des enseignantes en adaptation scolaire, l'aide apportée peut être différente selon ses besoins. Toutefois certains besoins sont plus généralisés que d'autres comme le besoin de matériel de soutien ou d'aide individuelle auprès de l'enfant.

Nous avons exploré la situation de l'intégration du point de vue des enseignantes en adaptation scolaire, il demeure toutefois que ce sont les enseignantes qui ont la responsabilité des élèves intégrés dans leur classe. Elles ont à adapter leur pratique pédagogique et vivre quotidiennement avec l'élève intégré.

2.2 La situation de l'enseignante titulaire de classe au primaire

L'enseignante titulaire de classe au primaire possède généralement une formation universitaire en éducation préscolaire et primaire. Certaines enseignantes plus âgées détiennent des brevets obtenus suite à leur formation dans les écoles normales. La majorité des enseignantes n'a pas été formée pour intervenir auprès des élèves en difficulté. Les enseignantes titulaires reçoivent quelquefois du perfectionnement mais celui-ci est souvent considéré comme trop court, ne tenant pas toujours compte du milieu et n'offrant généralement aucun suivi subséquent (CSE, 1996). L'expérience professionnelle de l'enseignante peut être courte ou longue (jeune

diplômée ou enseignante en fin de carrière), homogène ou diversifiée: une enseignante peut enseigner pendant de nombreuses années au même niveau scolaire (1^{re} à la 6^e année) ou changer de niveau chaque année. Les différents contextes de sa pratique (milieux favorisés ou défavorisés) auront aussi une influence sur son expérience professionnelle.

De manière générale au Québec, les enseignantes reçoivent les élèves intégrés dans leur classe sans avoir été nécessairement formées et consultées. Selon une étude du Conseil supérieur de l'Éducation (1996), la préparation adéquate de toutes les personnes impliquées est l'une des conditions les plus importantes du succès de l'intégration scolaire, sinon la plus importante selon la majorité des auteurs. Certains soutiennent même qu'une absence de préparation constitue un obstacle majeur à la réussite des expériences d'intégration; pourtant, chez nous, il s'est fait relativement peu de choses encore en la matière.

La titulaire de classe est la première intervenante auprès des élèves dans sa classe. Son rôle est donc primordial lorsque l'on parle d'intégration. C'est elle qui reçoit l'élève intégré et qui a la responsabilité première de ce qui se vit dans la classe. Elle a également la responsabilité, en collaboration avec l'enseignante en adaptation scolaire de l'école s'il y a lieu, des apprentissages de l'élève intégré. L'organisation pédagogique est aussi sous la responsabilité de l'enseignante titulaire; elle doit suivre les objectifs fixés par le ministère de l'Éducation et respecter les échéances. L'organisation pédagogique consiste à sélectionner les objectifs du programme d'études du degré enseigné, à planifier les activités en relation avec ceux-ci, à prévoir le matériel didactique nécessaire et finalement à situer cette démarche dans un horaire.

L'intégration suscite des difficultés d'organisation pédagogique telles que l'adaptation du programme d'études pour l'élève intégré, la préparation de matériel adapté, le temps disponible de l'enseignante pour aider l'élève intégré et lui enseigner de nouvelles notions, et la préparation d'activités adaptées. Ces difficultés interfèrent dans la réponse aux besoins des élèves intégrés et ce, malgré de bonnes attitudes de la part des enseignantes. L'enseignante a un contact quotidien avec l'élève intégré dans sa classe et elle s'assure de son bien-être et de

l'évolution de ses apprentissages. On suppose que la perception de la titulaire face à l'intégration a des répercussions très spécifiques sur la façon dont celle-ci sera vécue.

3. La question générale de recherche

Nous avons abordé notre questionnaire concernant la problématique de l'intégration scolaire des élèves en difficulté dans les classes au primaire du point de vue des enseignantes en adaptation scolaire qui, selon notre expérience personnelle, ont une vue d'ensemble des élèves intégrés dans une école de la région de l'Abitibi-Témiscamingue. Nous avons d'ailleurs exploré leur point de vue sur l'intégration en raison de leur présence dans plusieurs écoles et de leur connaissance des différentes réalités scolaires (appendice B). Toutefois, nous croyons qu'elles ne vivent pas les difficultés majeures reliées à l'intégration du fait des circonstances de leur pratique: leur approche est généralement plus individualisée que celle des enseignantes et elles n'ont pas la responsabilité de l'élève intégré.

Nous aurions pu également approcher l'intégration sous l'angle des attitudes mais cela nous semble insuffisant pour justifier les problèmes qui surgissent. Nous savons aussi que les conditions reliées à l'intégration constituent un facteur important de la réussite de l'intégration scolaire mais comme ces conditions ne sont pas généralement sous la responsabilité des enseignantes, nous pensons que cette avenue n'est pas à retenir dans la présente étude. Il nous semble donc important de regarder la problématique, sous l'angle de la pratique enseignante car l'intégration d'un élève en difficulté en classe ordinaire amène une modification tant au niveau de la représentation de la pratique pédagogique de l'enseignante, qu'au niveau de la façon dont elle aborde son enseignement. C'est pourquoi nous avons choisi d'aborder cette recherche en interrogeant le point de vue des enseignantes titulaires au primaire. Cela nous amène à poser la question suivante :

Quels changements les enseignantes titulaires du primaire disent-elles apporter à leur pratique pédagogique lorsque des enfants présentant un retard de deux ans ou plus, sont intégrés

dans leur classe? Les concepts d'intégration et de pratique pédagogique seront définis de manière à éclairer la question de l'adaptation possible de la pratique enseignante en situation d'intégration.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

La politique du ministère de l'Éducation du Québec vise à ramener l'élève en difficulté dans le milieu le plus régulier possible. Dans les écoles au Québec, il y a de plus en plus d'élèves en difficulté qui sont intégrés dans les classes ordinaires (CSE, 1996). Le terme "élève intégré" fait référence à l'élève handicapé et ou en difficulté qui se retrouve dans une classe ordinaire. Les élèves peuvent avoir différents types de handicap : visuel, auditif, multiples déficiences, déficience intellectuelle de légère à profonde, déficience motrice légère ou grave, troubles sévères du développement, troubles d'ordre psychopathologique, déficience organique, difficulté d'ordre comportemental, troubles graves de comportement associés à une déficience psychosociale ou graves difficultés d'apprentissage qui se traduisent par un retard scolaire d'au moins deux ans. Les élèves visés par cette étude sont ceux qui ont un retard scolaire de deux ans ou plus, qu'ils aient un handicap ou non. L'intégration de ces élèves engendre des besoins différents à l'intérieur de la classe ordinaire : du matériel didactique adapté, de l'aide supplémentaire, un aménagement adapté, etc. L'enseignante doit trouver des moyens pour faire les ajustements requis dans sa pratique pédagogique, c'est-à-dire qu'elle aura à prévoir des objectifs spécifiques d'apprentissage pour l'élève intégré, du matériel adapté à ces objectifs et elle aura peut-être à aménager sa classe différemment selon les besoins de l'élève en difficulté. L'ajustement de la pratique pédagogique exigera de l'enseignante une plus grande disponibilité; d'abord avec les élèves de sa classe car l'intégration d'un élève en difficulté requiert l'implication de toute la classe, ensuite avec les différentes intervenantes, telles l'enseignante en adaptation scolaire, l'éducatrice spécialisée, etc., afin d'élaborer et d'assurer le suivi d'un plan d'intervention adapté et enfin avec les parents de l'élève intégré. Nous ne connaissons pas encore le point de vue des enseignantes sur cette réalité-là et nous voulons savoir comment les enseignantes adaptent leur pratique pédagogique lorsqu'il y a un élève intégré dans leur classe.

Le cadre conceptuel de l'étude se structure autour de trois pôles : le concept d'intégration scolaire, une définition de la pratique pédagogique et une conceptualisation de l'adaptation de cette pratique pédagogique lors d'une intégration scolaire.

1. Le concept d'intégration

L'intégration scolaire des élèves en difficulté peut être définie de deux façons, l'intégration au sens global et l'intégration au sens spécifique.

Globalement, nous pouvons parler de désinstitutionnalisation de l'élève handicapé ou en difficulté, la tendance étant à laisser les élèves en difficulté dans leur milieu naturel. Cette désinstitutionnalisation, selon Kaufman et al., peut aller de l'arrangement administratif jusqu'à l'approche éducative de l'élève intégré. La classe spéciale à l'intérieur de l'école ordinaire est une forme d'intégration, nous parlons alors d'intégration sociale. Un élève classé en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (E.D.A.A.), qui passe quelques heures par jour ou par semaine dans une classe ordinaire, vit une intégration dite partielle (Kaufman et al., 1975). Les politiques en matière d'intégration sont imprécises, c'est-à-dire qu'elles ne reposent pas sur des critères précis et communs (Doré et al., 1996), ce qui laisse beaucoup de liberté aux initiatives locales à l'égard des services offerts.

De façon plus spécifique, l'intégration scolaire est la présence de l'élève handicapé et ou en difficulté dans une classe ordinaire. L'intégration scolaire suppose des ajustements de l'enseignement en situation de classe ordinaire. Elle requiert des modifications dans la pratique de l'enseignante titulaire. Certaines enseignantes reçoivent plus d'un élève en difficulté dans leur classe. L'enseignante titulaire se voit placer en situation de devoir adapter sa pratique en fonction des besoins de chaque élève intégré dans sa classe tout en poursuivant son programme régulier avec les autres élèves de la classe.

2. Le concept de pratique pédagogique

Nous aborderons le concept de pratique pédagogique sous deux angles particuliers : l'enseignante elle-même et ses attitudes face à l'intégration en relation avec l'enseignement abordé par le biais des programmes d'études, des approches pédagogiques et des formules pédagogiques; et l'organisation concrète sur le terrain qui recouvre l'aménagement physique, les supports matériels, la gestion de temps ainsi que les services de soutien qui impliquent les enseignantes en adaptation scolaire et les parents.

2.1 L'enseignement

À l'intérieur de sa classe, chaque enseignante peut organiser son enseignement comme elle l'entend. Le terme enseignement ici désigne les actions de ceux qui instruisent les autres ou qui guident leur processus d'apprentissage; ce terme désigne également le fait d'instruire des individus dans un sujet, une matière ou une discipline (Doré et al., 1996). Le processus d'instruction englobe trois composantes, soit les objectifs de l'enseignement, les activités d'apprentissage et l'évaluation (Johnson et Bany, 1974). Nous toucherons particulièrement les objectifs de l'enseignement et les activités d'apprentissage. Bien que l'évaluation soit une dimension importante de l'intervention auprès des élèves en difficulté, elle ne sera par prise en compte dans les limites de cette étude. L'ampleur et la complexité de cette dimension requièrent une attention spécifique.

2.1.1 Les objectifs d'apprentissage, les programmes d'études et le matériel didactique

Les objectifs des programmes sont formulés en terme d'apprentissage par le ministère de l'Éducation du Québec et sont prescrits pour chaque niveau au primaire, ils sont contenus dans les programmes d'études. Des guides pédagogiques viennent souvent compléter ces programmes. Les programmes d'études au Québec sont d'abord divisés par matière, sujet d'apprentissage,

chacun étant ensuite organisé sous forme d'objectifs à atteindre. Les objectifs d'apprentissage prescrits par le ministère de l'Éducation du Québec sont obligatoires et doivent être enseignés pour chacun des niveaux scolaires.

Le matériel didactique produit par les maisons d'édition et disponible dans les écoles primaires du Québec doit respecter les objectifs des programmes pour être approuvé et ainsi permettre aux commissions scolaires de recevoir le financement du ministère de l'Éducation. Ce matériel didactique n'est généralement pas obligatoire pour les enseignantes, toutefois il est très largement utilisé. Il constitue une référence de base pour l'enseignante.

2.1.2 La gestion des activités d'apprentissage

Les activités d'apprentissage désignent les activités organisées par l'enseignante en vue de l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Les activités d'apprentissage sont reliées à des modes d'organisation, en référence au terme anglais "management", qui désigne une technique de conduite des groupes qui s'exerce tout à la fois au niveau organisationnel et au niveau de la régulation des interactions. Il s'agit donc d'un savoir-faire, d'une technique, qui s'acquiert notamment avec l'expérience.

Selon Johnson et Bany (1974), la conduite de la classe est l'ensemble des processus permettant d'organiser et de coordonner les efforts volontaires des élèves pour atteindre leurs objectifs personnels ainsi que les objectifs éducatifs institutionnels. Cela désigne l'activité spécifique par laquelle les enseignantes mettent en place des conditions permettant aux élèves de la classe de déployer leur énergie créatrice et rationnelle pour accomplir les tâches éducationnelles.

"La planification du travail en classe est un processus d'anticipation du contenu à enseigner, tenant compte des caractéristiques de certains élèves, de la dynamique du groupe d'élèves et portant attention aux dispositions personnelles des individus" (Maheux, 1995).

Chaque enseignante a sa propre façon d'organiser sa classe et doit faire des choix quant aux activités d'apprentissage à privilégier dans le contexte particulier de sa pratique. La transmission des objectifs d'apprentissage nécessite, de la part de l'enseignante, qu'elle effectue un choix entre différentes approches et formules pédagogiques. Elle choisira en fonction du matériel disponible, de sa personnalité ou des besoins de sa classe.

2.1.3 Les approches pédagogiques

Les différentes approches pédagogiques qui prennent généralement place dans les milieux scolaires sont les suivantes: disciplinaire, interdisciplinaire, transdisciplinaire et multidisciplinaire. Pour les besoins de cette étude, nous emprunterons les définitions du dictionnaire actuel de l'éducation de Legendre (1993).

Ainsi, l'approche disciplinaire fait référence à l'enseignement centré sur une partie ou encore une seule matière à la fois. C'est un mode d'organisation de l'enseignement où sont traités de façon séquentielle les objectifs terminaux ou intermédiaires d'un groupe d'études [...](p.82).

L'interdisciplinarité implique diverses disciplines ou spécialités qui interagissent entre elles. C'est une relation entre les disciplines qui est mise en évidence par une démarche pédagogique particulière. Cette approche de l'enseignement prend son assise autour d'un thème ou d'un projet qui sert à l'étude de quelques ou plusieurs disciplines intégrées [...](p.86).

La transdisciplinarité est une approche pédagogique qui, préconisant des principes et des concepts généraux applicables dans toute situation pédagogique, focalise prioritairement ses intentions sur le développement intégral au-delà des visées centrées essentiellement sur les contenus scolaires. C'est le degré le plus élevé de l'intégration des apprentissages [...] (p.100).

L'approche multidisciplinaire est centrée sur la juxtaposition de plusieurs disciplines ou matières exploitées parallèlement [...](p.89,90).

La pratique pédagogique, c'est d'abord la conduite de la classe et dans la conduite de la classe nous retrouvons différentes approches pédagogiques. Une approche pédagogique est constituée d'un ensemble de principes et d'orientations qui fondent l'action. On s'interroge sur

les différentes approches lorsqu'il est question d'intégration. Est-ce que certaines approches sont plus susceptibles d'aider l'élève intégré dans ses apprentissages? Est-il plus facilitant, pour une enseignante qui reçoit un élève intégré dans une classe, d'utiliser une approche plutôt qu'une autre? L'approche pédagogique est mise en oeuvre par l'utilisation notamment de formules pédagogiques. Ces formules pédagogiques structurent le quotidien de la classe.

2.1.4 Les formules pédagogiques

Les formules pédagogiques découlent des activités d'apprentissage choisies par l'enseignante. Michèle Tournier, dans *Typologie des formules pédagogiques* (1978), en dresse un portrait tout en spécifiant qu'elles sont rarement utilisées à "l'état pur" mais le plus souvent selon des dosages variés. Chaque enseignante, dans sa pratique, fait son propre dosage de formules pédagogiques; il serait donc difficile de vouloir recenser spécifiquement toutes les pratiques pédagogiques. Cependant, de la typologie élaborée par Michèle Tournier, les formules pédagogiques suivantes, soit l'exposé magistral, l'exposé informel, l'atelier ou le travail d'équipe, le tutorat et l'enseignement programmé apparaissent pertinentes à l'objet d'études et représentatives de la réalité du milieu de l'étude.

L'exposé magistral ou formel est un discours oral, sans interruption, d'une enseignante à un groupe d'élèves. L'enseignante est la source d'information et la communication est à sens unique. Ce type de formule est rarement utilisé à l'état pur et se retrouve généralement lorsqu'il y a un grand nombre d'élèves. Un travail personnel de l'élève concernant l'exposé magistral est le plus souvent requis. L'exposé magistral, dans sa forme la plus pure, s'adresse à l'ensemble des élèves. Il part d'objectifs précis et c'est l'enseignante qui donne les informations. Il permet de s'adresser à des grands groupes et il exige peu de matériel pédagogique, c'est donc une formule qui est économique. C'est également une formule qui est facile à organiser, qui s'accommode bien du style d'organisation administrative des institutions scolaires. L'exposé magistral permet aux étudiants de développer leur sens de l'écoute.

L'exposé informel est un discours oral de l'enseignante mais il se distingue du discours magistral ou formel par de fréquentes interruptions liées aux interventions des élèves. Les interventions des élèves ne sont pas toujours spontanées et l'enseignante doit poser des questions afin d'obtenir un feed-back. L'enseignante peut alors adapter ou modifier son discours selon les interventions. Le moyen de communication de cette approche est essentiellement la parole. Contrairement à l'exposé magistral, l'exposé informel permet des échanges entre les étudiants et l'enseignante. Il permet un feed-back rapide entre l'émetteur (l'enseignante) et le récepteur (l'élève). Il favorise la communication élève-enseignante en autant que les élèves soient intéressés et que l'enseignante soit ouverte aux commentaires ou aux questions des élèves. L'exposé informel permet aux élèves de bénéficier mutuellement de leurs interventions. Peu de matériel pédagogique est requis, un coût modéré et une organisation facile à planifier en font une formule très utilisée.

Dans le cas de l'exposé magistral et de l'exposé informel, c'est l'enseignante qui est la plus active. Dans le cas de l'atelier ou du travail en équipe, ce sont les élèves qui entrent davantage en action. Ce type de formule pédagogique consiste à réaliser un objectif déterminé en petit groupe (3 à 8). L'équipe doit réaliser une tâche précise et chaque membre doit y apporter sa contribution; cette formule mise sur l'enseignement collectif. C'est habituellement une étape dans le processus d'acquisition de connaissances. L'enseignante agit comme personne-ressource, elle intervient lorsque le groupe fait appel à elle ou lorsqu'elle veut vérifier la progression du travail. L'atelier permet des échanges et une participation active des élèves. Le travail en équipe permet de mettre les ressources de chacun en commun . L'enseignante ne participe pas de façon active mais joue le rôle de consultante, elle peut alors suivre la progression de chaque équipe et apporter son aide au besoin.

Dans le cas du tutorat, le rôle de l'élève est davantage accru. Le tutorat est une formule pédagogique où un tuteur s'occupe de l'encadrement de la démarche d'apprentissage d'un élève relativement à un cours donné. L'apprentissage lui-même est réalisé individuellement par l'élève en dehors des périodes de contact avec le tuteur. C'est un encadrement individuel qui permet dans

une certaine mesure de personnaliser l'apprentissage. Le matériel pédagogique y occupe une large part. Le tutorat tel qu'il est vécu au primaire est différent de celui qui est vécu au secondaire. Toutefois certaines écoles alternatives l'emploient de la même façon, à savoir l'encadrement individuel de l'étudiant par un tuteur qui coordonne sa démarche d'apprentissage individuelle. Dans les écoles régulières au primaire cette démarche est différente. Le tuteur est généralement un élève doué qui guide et aide l'élève qui a plus de difficultés dans un domaine en particulier. Il reçoit une formation plus ou moins adéquate selon les milieux afin d'utiliser les bonnes stratégies d'aidant. C'est une formule pédagogique qui favorise l'individualisation des apprentissages et permet de personnaliser l'enseignement. Cela demande une participation active des deux acteurs en présence tout en permettant de viser une gamme variée d'objectifs.

L'enseignement programmé est le résultat de la division d'un contenu d'apprentissage en petites étapes dont le but est de faire progresser l'étudiant dans sa démarche d'acquisition de connaissances. Chaque étape est simple et préalable à la suivante, elle est déterminée en terme d'objectifs à atteindre. C'est une planification systématique et contrôlée de toutes les activités d'apprentissage destinées à guider un étudiant vers la maîtrise du contenu donné. L'enseignement programmé permet l'individualisation des apprentissages,

Le choix des formules pédagogiques effectué par l'enseignante influencera sa pratique. Elle peut n'utiliser qu'une formule pédagogique ou en combiner plusieurs. Ceci nous amène à nous poser une première question de recherche: est-ce que certaines approches et formules pédagogiques sont plus favorables que d'autres à l'intégration d'un élève en difficulté dans une classe ordinaire?

2.2 L'organisation concrète sur le terrain

La définition de cette composante est le résultat d'un effort de conceptualisation de notre pratique dans le milieu. Dans la pratique pédagogique, certains aspects sont davantage reliés à la réalité quotidienne des enseignantes. La réalité est complexe et tenter de retenir tous les aspects

concrets de la pratique pédagogique ne nous semblait pas possible, c'est pourquoi nous avons retenu les aspects qui nous apparaissaient les plus pertinents. L'identification et la définition préliminaire de ces aspects concrets de la pratique pédagogique consistent en un essai de conceptualisation de cette réalité quotidienne. Les aspects concrets de la pratique pédagogique pris en considération dans le cadre de cette étude sont l'aménagement physique de la classe, la relation de l'enseignante avec les élèves de la classe, la relation avec les parents de l'élève intégré, la gestion du temps (disponibilité et préparation de matériel) et les services de soutien.

2.2.1 L'aménagement physique de la classe

Selon qu'une enseignante choisit une approche ou une formule pédagogique plutôt qu'une autre, l'aménagement physique variera. Parmi celui-ci, il y a la disposition des pupitres, des tableaux d'affiches ainsi que l'aménagement d'espaces spécifiques à l'intérieur de la classe; les coins de lecture, d'ordinateurs, de jeux éducatifs, de sciences, d'ateliers et autres en sont les principaux indicateurs. Il y a des limites à l'aménagement physique: le nombre d'élèves par classe, la grandeur du local, l'ameublement et les ressources matérielles disponibles.

2.2.2 La relation de l'enseignante avec les élèves

En situation de classe, l'enseignante fait face à une dynamique relationnelle particulière. Les relations entre les élèves d'une classe sont variées. Dans la vie courante, lorsqu'un élève en difficulté est intégré dans une classe au primaire, les réactions des pairs vont de la surprotection de l'élève intégré jusqu'au rejet de celui-ci. L'enseignante effectue des interventions verbales et non verbales requises au maintien d'un climat de classe favorable au travail en classe (Maheux, 1995).

2.2.3 La relation avec les parents

L'enseignante entretient une relation d'aide et de soutien avec les parents de l'élève intégré. De même, l'enseignante souhaite que les parents de l'élève intégré dans sa classe collaborent en l'appuyant dans ses interventions auprès de leur enfant.

Guidée par une croyance fondamentale en la nécessité pour l'enfant d'expérimenter la réussite, l'enseignante transmet des consignes précises aux parents en ce sens. Elle leur indique comment procéder, assortissant ses indications de principes pédagogiques ou moraux. Elle définit leur rôle et leur tâche. Elle les rencontre et leur communique ses attentes au plan de l'aide qu'ils peuvent apporter à leur enfant, c'est-à-dire leur faire vivre des réussites. Elle leur communique les détails techniques nécessaires à leur action, tout en rappelant constamment l'importance que revêt cette aide pour elle et ses élèves (Maheux, 1995, p. 201,202).

Le suivi des travaux scolaires à la maison et l'encouragement que les parents donnent à leur enfant sont importants car ils assurent un soutien indispensable à l'enseignante.

2.2.4 La répartition du temps

La répartition du contenu à enseigner s'effectue dans le cadre du temps disponible au cours d'une étape donnée de l'année scolaire, ce qui correspond généralement à un trimestre du calendrier (Maheux, 1995). Généralement selon le régime pédagogique, un temps d'enseignement est prévu pour chaque matière; l'enseignante s'y réfère pour planifier ses activités. Cependant, si l'enseignante utilise une approche interdisciplinaire ou transdisciplinaire, le temps d'enseignement prévu pour chaque matière est intégré dans celui-ci. Le point de départ est une vue globale de toutes les matières à enseigner pendant le trimestre (Maheux, 1995). L'enseignante prévoit un temps pour préparer le matériel en fonction des activités choisies. Elle répartit son temps disponible pour expliquer des contenus particuliers à ses élèves, répondre aux questions, apporter de l'aide individuelle et corriger les travaux.

2.2.5 Les services de soutien

Le soutien fait référence à l'aide qui est apportée à l'enseignante titulaire et à l'élève dans la classe. Pour l'enseignante, cette aide consiste à la soutenir dans l'élaboration des objectifs d'apprentissage et dans l'application de ceux-ci auprès de l'élève intégré, à adapter le matériel didactique, à l'appuyer dans ses interventions et à l'encourager dans son action. Pour l'élève intégré, cette aide consiste à le soutenir dans ses apprentissages, à le faire progresser et à l'encourager dans son travail.

Les personnes qui assurent le service de soutien peuvent être les conseillers pédagogiques, l'enseignante en adaptation scolaire, l'éducatrice spécialisée, la direction d'école, la psychologue, l'orthophoniste, l'ergothérapeute etc. Selon le type de handicap ou de difficulté de l'élève intégré, certaines de ces intervenantes travailleront en équipe avec l'enseignante titulaire de classe. Leurs interventions peuvent se faire dans la classe ou à l'extérieur de la classe, avec l'élève intégré, avec l'enseignante ou avec les parents.

Ceci nous amène à nous poser deux autres questions spécifiques de recherche: Comment les enseignantes aménagent-elles leur classe et comment gèrent-elles leur temps disponible entre la préparation de matériel, les relations avec les élèves, les relations avec les parents de l'élève intégré et les relations avec les intervenantes du milieu?

Pour résumer, l'organisation concrète sur le terrain requiert de l'enseignante, lorsqu'elle a un élève en difficulté, qu'elle fasse des aménagements dans sa classe; ces aménagements sont généralement faits en fonction de son choix d'approche et de formule(s) pédagogique(s). L'enseignante tient compte de son groupe d'élèves et de la dynamique qui s'installe dans la classe. Elle est en relation d'aide avec les parents de l'élève intégré. L'enseignante prévoit la répartition du contenu à enseigner dans un laps de temps déterminé, généralement un trimestre. Finalement, l'organisation concrète suppose des services de soutien auprès de l'enseignante et de l'élève intégré.

3. L'adaptation de la pratique pédagogique en situation d'intégration vue dans une perspective de changement

L'enseignante qui reçoit un élève en difficulté dans sa classe vit une situation de changement. Le changement confronte l'enseignante à ses propres valeurs et attitudes face à l'intégration, remet en question ses relations avec les élèves de la classe, entraîne une collaboration étroite avec les intervenantes du milieu et les parents de l'élève intégré. C'est pourquoi l'adaptation de la pratique pédagogique sera abordée sous l'angle du changement. Après avoir situé le concept de changement, la relation de l'enseignante avec l'élève intégré, la relation de l'enseignante avec les intervenantes du milieu et l'adaptation de l'enseignement seront examinées sous cet angle.

Pour évaluer un changement, il est nécessaire de s'entendre sur une unité d'observation. Les différents modèles de changement planifié en éducation réfèrent à quatre unités de changement. Ces unités de changement sont l'individu, le groupe, l'institution et la culture (Savoie-Zajc, 1993). La première unité retenue est l'individu. L'individu est celui qui réagit, adopte ou implante le changement. La deuxième réfère au groupe. Le groupe est un ensemble d'individus qui réagit au changement proposé. Les points de pénétration et le parcours de diffusion du changement varient d'un groupe à l'autre. L'institution est la troisième unité de changement. Elle inclut un ensemble de groupes qui a des objectifs communs et qui réagissent à des politiques institutionnelles. Finalement, une dernière unité de changement est la culture. La culture est la façon de penser et d'agir propre à l'ensemble du tissu social, cette culture se transforme aux contacts établis avec d'autres cultures.

[...] ces quatre unités de changements ne sont pas mutuellement exclusives. L'analyse peut prendre comme objet principal l'unité "groupe" par exemple, mais le discours comprend par voie de conséquence, d'autres unités de changement: les individus, membres du groupe, les groupes, eux-mêmes, sous-systèmes d'une institution (Savoie-Zajc, 1993, p.33).

L'adaptation de la pratique pédagogique touche ces unités de changement. La culture fait référence aux structures sociales et aux manifestations artistiques, intellectuelles et religieuses ou morales du groupe des enseignantes.

La commission scolaire est l'institution qui doit représenter les politiques du ministère de l'Éducation, elle a à élaborer des plans d'actions, mettre en branle des ressources et de la formation. Nous constatons toutefois que dans la réalité du terrain de l'étude, le manque de ressources financières entraîne de multiples difficultés tant au niveau de l'implantation qu'au niveau du suivi à accorder au changement qu'on veut implanter.

Le groupe ici fait surtout référence aux acteurs à l'intérieur de l'école, c'est-à-dire les autres enseignantes, les spécialistes (musique, éducation physique...), les professionnelles (enseignantes en adaptation scolaire), les techniciennes (éducatrices spécialisées), la direction de l'école, la secrétaire et les surveillantes s'il y a lieu. Les autres enseignantes de l'école se sentent de plus en plus concernées car elles se retrouveront tôt ou tard avec les élèves intégrés dans leur classe.

L'individu, c'est-à-dire l'enseignante, est l'acteur impliqué dans le processus de changement. C'est elle qui devra modifier chaque jour sa pratique pédagogique et s'adapter au changement. L'enseignante se retrouve généralement en situation de réaction face au changement, car ce n'est pas elle qui décide de la formation de son groupe. Elle se voit imposer un certain nombre d'élèves dans sa classe à chaque année, ceux-ci ayant des caractéristiques diverses. Comment réagit-elle au changement? Est-ce que sa pratique pédagogique sera tributaire de ses attitudes? L'adaptation au changement apparaît donc être au coeur de la problématique de l'intégration des élèves en difficulté.

Berman et McLaughlin (Savoie-Zajc, 1993) remarquent que plusieurs projets de changement échouent à cause du manque d'attention accordée à l'implantation. Dans le cas de l'intégration des élèves en difficulté, et en référence aux stratégies de changement de Chin et

Benne (1976), la stratégie utilisée semble être de nature “coercitive”: en général les objectifs sont fixés par le MEQ, les informations données sont succinctes et le rôle des enseignantes en est un d’exécutantes. Cette stratégie d’implantation vise l’appropriation du changement par les individus. L’enseignante reçoit donc dans sa classe l’élève handicapé et en difficulté et doit composer avec cette situation.

“Le sous-processus “mobilisation” désigne, selon les auteurs, les retombées d’une décision institutionnelle d’introduire un changement” (Savoie-Zajc, 1993). Lorsque les attitudes et les valeurs mêmes des gens sont interpellées, ceux-ci savent qu’ils auront à se questionner, à s’ajuster mais se sentent à juste titre pris en otage dans ce processus de transformation puisqu’ils ont peu de prise sur lui; ils n’ont pas été pris en considération lors de la prise de décision. Une fois le sous-processus de mobilisation enclenché, comme tel est le cas de la politique de l’intégration de MEQ, la deuxième étape qui consiste en l’implantation d’un changement intégré chez l’enseignante demande d’être particulièrement peaufinée afin qu’il y ait adoption du changement souhaité. Le changement est difficile parce que la formulation du problème ne provient pas des principales intervenantes situées à la base de l’institution mais plutôt des dirigeants situés au sommet. Dans un tel contexte, la nécessaire adaptation de la pratique relève donc de la décision et de l’action individuelles de l’enseignante.

3.1 La relation de l’enseignante avec l’élève intégré

L’enseignante est appelée à s’ajuster à l’élève intégré dans sa classe. Elle devra comprendre ses limites et ses besoins et les faire comprendre aux autres élèves de la classe. Une grande disponibilité est demandée à l’enseignante qui reçoit un élève intégré dans sa classe. L’enseignante consacre du temps pour aider l’élève intégré et lui apporter le soutien nécessaire. Ceci prend place dans un contexte où la finalité est l’apprentissage des contenus par l’ensemble des élèves.

3.2 La relation de l'enseignante avec les intervenantes du milieu

Il faudra que l'enseignante consacre du temps pour rencontrer l'enseignante en adaptation scolaire ou les autres personnes qui interviennent auprès de l'élève intégré. Elle devra également consacrer du temps pour participer à l'élaboration du plan d'intervention adapté. Ce plan est élaboré avec les parents de l'élève en difficulté, le directeur de l'école, l'enseignante en adaptation scolaire et d'autres intervenantes qui assurent un suivi auprès de l'élève intégré. Elle aura probablement à accueillir un ou des intervenantes dans sa classe. Certaines enseignantes sont réticentes à recevoir des adultes dans leur classe. Elles peuvent se sentir observées, évaluées ou critiquées.

3.3 L'adaptation de l'enseignement

L'enseignante qui reçoit tout à coup un élève accusant plus de deux ans de retard scolaire dans son groupe-classe, se voit interpellée dans le quotidien de sa pratique. Elle doit ajuster son enseignement de manière à répondre à l'élève intégré et aux besoins des autres élèves de la classe. Les enseignantes sont trop souvent confinées dans le degré où elles enseignent et n'ont pas de vue d'ensemble du cursus scolaire. À ce sujet, Robichaud et Landry (1982) jugent essentiel qu'une enseignante maîtrise adéquatement les objectifs du programme scolaire au primaire pour qu'une intégration soit réussie. Une enseignante qui reçoit un élève intégré devra connaître les objectifs reliés au cursus scolaire de cet élève. La planification des interventions auprès de l'élève intégré et la préparation du matériel spécifique augmente la tâche de l'enseignante. Son approche pédagogique et les formules pédagogiques qu'elle utilise sont-elles adéquates pour l'élève intégré dans sa classe? Elle se voit placer en situation de devoir adapter sa pratique pédagogique. "Le respect du rythme et des différences individuelles trouve sa base dans une bonne connaissance des élèves: niveau scolaire, goûts, etc. Il est aussi facilité par une adaptation de l'enseignement axée sur une plus grande individualisation" (Goupil, 1990). Les approches et formules pédagogiques ne sont pas toujours axées sur l'individualisation des apprentissages. L'enseignante aura à préparer du matériel supplémentaire ou adapté à l'élève intégré. L'adaptation du matériel

consiste à alléger le matériel didactique en fonction de l'élève intégré, c'est-à-dire qu'il faudra enlever certains objectifs, en ajouter d'autres, diminuer la longueur des textes, enlever les questions ou les problèmes trop difficiles pour l'élève intégré. Cela consiste également à prévoir ou à concevoir un matériel didactique en fonction des objectifs que poursuit l'élève intégré. C'est aussi lié à l'approche pédagogique préconisée par l'enseignante.

L'enseignante fait un choix entre différentes approches, soit les approches disciplinaire, interdisciplinaire, transdisciplinaire ou multidisciplinaire. Est-il plus facilitant de personnaliser l'enseignement selon une approche plutôt qu'une autre? Le choix de l'enseignante titulaire est souvent lié au matériel didactique qu'elle utilise. Une analyse détaillée des matériels didactiques disponibles et de leur flexibilité quant à leur adaptation serait nécessaire afin de poursuivre plus loin cette étude. Les enseignantes considèrent-elles certaines approches plus adaptables que d'autres? Certaines approches sont-elles inappropriées lorsqu'il y a un ou des élèves intégrés dans leur classe? Ce sont des questions que nous voulons leur poser afin de savoir si elles modifient ou non leur choix d'approches pédagogiques et selon le cas, comment elles les adaptent.

Le questionnement s'applique également aux formules pédagogiques. Nous émettons certains commentaires critiques des formules retenues.

L'exposé magistral pénalise l'élève intégré car aucune aide individuelle ne peut lui être apportée durant l'exposé magistral sous peine de déranger le groupe; ceci exclut l'aide apportée par des traducteurs gestuels ou des interprètes oraux mais ceux-ci sont très exceptionnellement présents au primaire vu les coûts que leurs services entraînent.

Comme l'exposé magistral, l'exposé informel s'adresse surtout aux élèves qui sont auditifs au détriment des élèves plus visuels. Ce ne sont pas toutes les enseignantes qui acceptent d'être interrompues par leurs élèves et qui se sentent à l'aise pour discuter ou argumenter. L'enseignante qui utilise cette formule doit très bien "posséder" sa matière. L'élève intégré aura de la difficulté

à suivre si l'enseignante ne prend pas la peine de simplifier certaines explications; à l'occasion, il se sentira davantage exclu puisqu'il ne pourra pas intervenir adéquatement.

L'atelier est une formule intéressante en autant que l'élève intégré puisse y prendre sa place et que l'équipe l'accepte. Cette formule pédagogique est difficile à réaliser lorsque la tâche à accomplir est plus complexe. Une seule enseignante ne suffit pas lorsqu'il faut en plus accorder une aide particulière à l'élève intégré. Cependant, le problème perd de son importance si l'enseignante en adaptation scolaire est présente. Il n'est également pas toujours possible de constituer des équipes équilibrées dont tous les membres puissent prendre une part active au travail à accomplir, ce qui est d'autant plus vrai au niveau primaire. Le travail en atelier demande beaucoup d'organisation et une longue préparation de matériel. Au primaire, comme toutes les équipes travaillent dans le même local, il s'ensuit un accroissement du bruit ambiant.

Le tutorat est une formule personnalisée qui permet à l'élève-tuteur de mieux connaître l'élève intégré tout en développant des stratégies qui l'aideront dans sa propre démarche. L'élève intégré, quant à lui, apprend à exprimer ses besoins et développe de meilleures stratégies de communication.

L'enseignante utilise des approches et formules pédagogiques jugées appropriées et aménage l'environnement physique de sa classe en conséquence. Elle ajoute des tableaux d'affiches, organise un espace spécifique susceptible de répondre à certains besoins particuliers de l'élève intégré (espace jeux éducatifs, magnétophone, ordinateur...), jumelle ou non les pupitres. Nous pouvons supposer qu'un modèle d'enseignement qui est axé sur l'individualisation des apprentissages convienne davantage à l'élève intégré car il permet de tenir davantage compte de la diversité des besoins des élèves.

4. Conclusion

L'enseignante a-t-elle analysé les différentes approches qui s'offrent à elle et fait-elle un choix parmi celles-ci afin de mieux répondre aux besoins de l'élève intégré? Le constat du manque de connaissances théoriques et pratiques de la situation nous amène à formuler la question spécifique suivante:

Selon le point de vue des enseignantes du primaire d'une commission scolaire, qui vivent ou ont vécu l'intégration scolaire d'un ou de plusieurs élèves en difficulté dans leur classe, quelles sont les modifications apportées à leur pratique pédagogique au plan du choix des approches et formules pédagogiques, de l'aménagement de leur local de classe, du matériel pédagogique utilisé et du recours à des ressources humaines?

CHAPITRE III

BUTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Le but général de la recherche vise à connaître l'appréciation des enseignantes du primaire d'une commission scolaire par rapport à l'adaptation de leur pratique pédagogique, lorsqu'elles vivent l'intégration d'un ou de plusieurs élèves en difficulté dans leur classe. Les élèves en difficulté dans le cadre de cette étude, sont les élèves qui présentent un retard scolaire de deux ans ou plus par rapport aux élèves de leur âge, qu'ils soient handicapés ou non. Les buts visés sont les suivants :

- connaître le point de vue des enseignantes titulaires, en référence à leur pratique, par rapport à l'intégration d'élèves en difficulté dans une classe ordinaire du primaire.
- identifier les types d'approches et de formules pédagogiques qu'utilisent les enseignantes titulaires lorsqu'il n'y a pas d'élèves intégrés dans leur classe.
- identifier les modifications que font les enseignantes titulaires aux formules pédagogiques utilisées lorsqu'il y a un ou des élèves intégrés dans leur classe.
- identifier les modifications que font les enseignantes titulaires au plan de l'aménagement de l'espace dans leur classe, ainsi qu'à celui du matériel utilisé lorsqu'il y a un ou plusieurs élèves intégrés dans leur classe.
- identifier les ressources humaines auxquelles peuvent recourir les enseignantes titulaires lorsqu'elles ont un ou des élèves intégrés dans leur classe.

- identifier les contraintes ou les obstacles rencontrés au plan de l'aménagement de leur classe, du matériel pédagogique utilisé et du recours à des ressources humaines par les enseignantes titulaires lorsqu'elles ont un ou plusieurs élèves intégrés dans leur classe.
- identifier les contraintes ou les obstacles rencontrés au plan des relations entre les élèves de la classe et l'élève intégré ainsi qu'à celui de leurs relations avec les parents de ce dernier.

La recherche ne traitera pas spécifiquement des attitudes des enseignantes en regard de l'intégration. Nous voulons cependant connaître le point de vue des enseignantes par rapport à l'intégration afin d'explorer l'existence éventuelle d'une relation entre celui-ci et leur pratique pédagogique.

Le questionnaire d'enquête écrit est retenu comme outil de cueillette de données. Celui-ci a été élaboré suite à un entretien exploratoire avec des orthopédagogues et des professeures soutien. Leur position professionnelle étant différente, certaines de leurs observations peuvent être différentes de celles des enseignantes. Ce choix d'approche délimite la portée de l'instrument de cueillette des données.

Le terrain de l'étude est une commission scolaire de l'Abitibi-Témiscamingue au Québec desservant un territoire où la population totale est d'environ quarante-mille habitants. Cette population est principalement regroupée dans une ville, lieu du centre administratif de la commission scolaire. Toutefois plusieurs villages (12) entourent cette ville, chacun d'eux ayant son école primaire. En tout il y a dix-huit écoles primaires et deux écoles secondaires sur le territoire desservi par la commission scolaire de l'étude (les deux écoles secondaires ne sont pas visées par la recherche). Il est également plus facile pour la chercheuse de limiter sa démarche au territoire de sa commission scolaire étant donné un budget et des moyens limités.

La consultation directe des enseignantes titulaires de classe, qui vivent ou qui ont vécu l'intégration d'un ou des élèves en difficulté en relation avec les modifications qu'elles apportent à leur pratique, permettra de connaître davantage la réalité de l'intégration scolaire; à tout le moins, cette exploration permettra de soulever des questions pertinentes. Il va sans dire que cette étude exploratoire ne permet pas de conclure à des généralisations, cependant, elle peut être symptomatique d'un état de fait qui pourrait se retrouver dans d'autres commissions scolaires ou régions.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

Cette étude s'adresse aux enseignantes titulaires du primaire qui oeuvrent sur le territoire d'une commission scolaire de l'Abitibi-Témiscamingue. Nous présentons ci-après le terrain de l'étude, l'instrumentation utilisée, la population de l'étude ainsi que les étapes de la démarche.

1. Le terrain de l'étude

Le terrain de l'étude est l'ensemble des enseignantes du primaire, d'une commission scolaire, ayant accueilli un élève en difficulté ayant plus de deux ans de retard scolaire au cours des dernières années. Ce terrain offre une diversité au plan de la localisation des écoles, milieu rural et milieu urbain, du nombre d'élèves par école et de l'organisation des groupes-classes, classes à degré unique et classes à degrés multiples.

Les enseignantes du primaire d'une commission scolaire de l'Abitibi-Témiscamingue qui accueillent ou qui ont accueilli un ou des élèves accusant plus de deux ans de retard scolaire dans leur classe au cours des cinq dernières années sont les personnes visées par la recherche. Les répondantes sont des enseignantes d'une commission scolaire qui ont eu ou qui ont un ou des élèves intégrés dans leur classe. La majorité des répondants sont des femmes (97%). Elles ont en moyenne 43 ans ; la plus jeune répondante a 25 ans et la plus âgée a 57 ans. Elles enseignent depuis 20 ans en moyenne, l'écart variant de deux à trente-huit ans. 26% des enseignantes ont une formation complémentaire à leur formation d'enseignante. Le tableau 4.1 fait état du type et du niveau de formation complémentaire des enseignantes.

Tableau 4.1
Type et niveau de formation complémentaire des enseignantes

Type de formation	Niveaux de formation				
	Perfectionnement	Diplômes études collégiales	Certificat universitaire	Baccalauréat	Maîtrise
Enfance inadaptée		1	2	2	
Orthopédagogie		1			
Psychoéducation	1	1			
Communication		1			
Éducation					1
Application pédagogique des ordinateurs			1		

La moitié des enseignantes enseigne dans les écoles de ville (19) et l'autre moitié enseigne dans les écoles de village (19). Le tableau 4.2 représente la répartition des sujets selon le degré enseigné. Presqu'autant de sujets enseignent au premier cycle (1^{re}, 2^e, 3^e années) qu'au deuxième cycle du primaire (4^e, 5^e, 6^e années).

Tableau 4.2
Répartition des sujets selon le degré d'enseignement

Degré	Nombre d'enseignantes
1 ^{er} cycle	15
2 ^e cycle	17
Degrés multiples	5*

* Classe de 1^{re} et 2^e année : 1
 Classe de 3^e et 4^e année : 2
 Classe de 5^e et 6^e année : 1
 Classe de 1^{re} et 3^e année : 1

2. Instrumentation

L'instrument de cueillette des données choisi est le questionnaire d'enquête. Le nombre d'enseignantes et leur dispersion sur le territoire de la commission scolaire constituent la première justification de ce choix. De plus, le questionnaire présente une flexibilité qui permet de recevoir beaucoup d'informations dans un minimum de temps (Gauthier, 1993). L'observation indirecte permet également d'aller rechercher des informations que la répondante ne donnerait peut-être pas si le sondeur lui posait les questions directement, ceci se révèle particulièrement vrai lorsqu'on interroge des gens sur leur pratique.

3. Les étapes de la démarche

La démarche comporte trois étapes : L'élaboration et la validation du questionnaire, la cueillette des données et l'analyse et l'interprétation des résultats.

3.1 L'élaboration et la validation du questionnaire

N'ayant pas trouvé de questionnaire correspondant aux dimensions de la recherche, nous avons élaboré l'outil de cueillette de données (Appendice D). Une entrevue a été réalisée avec les orthopédagogues et professeures soutien de la commission scolaire Rouyn-Noranda. Cette entrevue avait pour objectif de servir de base à l'élaboration du questionnaire au regard des concepts de la recherche (cf. Ch.II : l'intégration, la pratique pédagogique et l'adaptation de la pratique pédagogique de l'enseignante lorsqu'elle a un élève intégré dans sa classe). À partir de ces concepts, nous avons retenu les dimensions suivantes : les types d'élèves intégrés, les approches et formules pédagogiques utilisées, les modes d'organisation de la classe et les aspects concrets de la pratique pédagogique. Nous avons sélectionné les indicateurs les plus pertinents

pour chacune de ces dimensions afin d'élaborer les questions. Le questionnaire contient principalement des questions de type fermé afin de faciliter son analyse.

La validation de l'outil a été réalisée auprès d'enseignantes d'une autre commission scolaire à qui nous avons demandé de compléter et de commenter les questions. Une enveloppe de retour pré-affranchie était fournie avec chacun des questionnaires. Une analyse du questionnaire a été effectuée quant à la clarté et la pertinence des questions. Les ajustements nécessaires ont été apportés. La forme finale du questionnaire se retrouve à l'appendice D.

3.2 La cueillette des données

La cueillette des données a été réalisée aux mois de mars, avril et mai 1996. La procédure de remise du questionnaire retenue fait appel à la direction de chaque établissement scolaire où se trouvent les enseignantes titulaires ciblées. Le nombre de questionnaires requis est remis aux directions d'école lors d'une rencontre au siège administratif de la commission scolaire. Chaque questionnaire est accompagné d'une lettre de présentation à l'intention de chaque répondante (Appendice E). Le questionnaire est retourné directement à l'université. Chaque questionnaire est distribué avec une enveloppe de retour pré-affranchie. Cette manière de procéder assure la confidentialité des réponses.

Étant donné la lenteur et le petit nombre de retour des questionnaires complétés après trois semaines (30 questionnaires), un rappel est effectué par le biais des enseignantes en adaptation scolaire selon la procédure suivante : les enseignantes en adaptation scolaire de chaque école ont été contactées par téléphone et chacune de celles-ci a fait un rappel oral auprès des enseignantes titulaires de leur école respective. Ce rappel a permis de recueillir huit questionnaires supplémentaires. L'étape de cueillette des données est considérée terminée au mois de juin 1996. Des vérifications spontanées effectuées directement auprès d'enseignantes titulaires ou d'enseignantes en adaptation scolaire indiquent que le nombre optimal de réponses est atteint, soit trente-huit questionnaires (25,3% des questionnaires expédiés).

Il peut être intéressant de noter que le questionnaire devait, à l'origine, être distribué aux enseignantes titulaires par les enseignantes en adaptation scolaire. La chercheuse devait rencontrer les enseignantes en adaptation scolaire afin de leur remettre le questionnaire de recherche. La façon de remettre le questionnaire aux enseignantes aurait été la prérogative de chacune des enseignantes en adaptation scolaire. Elles auraient eu la responsabilité de le donner aux enseignantes de leur(s) école(s) respective(s). Cette façon de procéder avait été privilégiée parce que les enseignantes en adaptation scolaire sont présentes dans chaque école et qu'elles sont en contact avec la population de l'étude. Toutefois la démarche prévue a été modifiée puisque les rencontres mensuelles entre les enseignantes en adaptation scolaire ont été annulées par la commission scolaire. Ainsi, la chercheuse n'a pu rencontrer les enseignantes en adaptation scolaire pour leur remettre les questionnaires comme prévu.

3.3 L'analyse et l'interprétation des résultats

La compilation des réponses a été effectuée au mois de juin 1996. L'analyse descriptive des données fait appel à l'établissement des pourcentages. La perception de l'intégration est soumise à l'analyse de variance. Les tests de corrélation sont utilisés pour l'observation d'une relation statistique entre les questions portant sur la perception des enseignantes titulaires de l'intégration, d'une part, et la situation concrète vécue quotidiennement par les enseignantes, d'autre part. L'analyse des données a été effectuée à l'aide du logiciel de traitement de données SPSS. La dernière question que l'on retrouve au questionnaire est ouverte; on demande aux enseignantes si elles ont des commentaires ou des suggestions à communiquer. Les réponses à cette question ne seront pas analysées dans ce chapitre, elles seront toutefois utilisées pour l'interprétation des résultats.

Le nombre de questionnaire reçus de même que les limites de certaines questions, telles l'absence de définition commune de certains termes, ne permettent pas une analyse statistique plus élaborée des données disponibles.

L'interprétation des résultats d'analyses est effectuée au regard du but général de la recherche qui consiste à connaître l'appréciation des enseignantes du primaire par rapport à l'adaptation de leur pratique pédagogique, lorsqu'elles vivent l'intégration d'un élève dans leur classe.

CHAPITRE V

ANALYSE DES RÉSULTATS

Le but général de la recherche vise à connaître l'appréciation que des enseignantes du primaire font de l'adaptation de leur pratique pédagogique lorsqu'elles vivent l'intégration de un ou de plusieurs élèves en difficulté ayant plus de deux ans de retard scolaire dans leur classe. L'outil utilisé pour atteindre le but de la recherche est le questionnaire d'enquête. Les dimensions abordées dans le questionnaire sont les suivantes : les élèves intégrés, la perception des enseignantes par rapport à l'intégration, les obstacles rencontrés, l'adaptation de la pratique pédagogique et l'aide accordée à l'enseignante.

Les résultats de l'analyse du questionnaire seront abordés de la façon suivante : le portrait des élèves intégrés dans les classes des répondantes sera dressé, la perception de l'intégration sera examinée, un bilan sera fait des obstacles rencontrés par les enseignantes lorsqu'il y a une intégration d'élève en difficulté dans leur classe. On examinera les approches et les formules pédagogiques qu'elles utilisent dans leur classe ainsi que les modifications qu'elles apportent à leur pratique pédagogique lors d'une intégration. On examinera le temps qu'elles investissent en relation avec l'adaptation de leur pratique et finalement on verra de quel support matériel, pédagogique ou humain elles disent disposer dans leur pratique quotidienne.

1. Les élèves intégrés dans les classes des répondantes

Les élèves intégrés dans les classes ordinaires sont des élèves qui présentent l'un ou l'autre des difficultés ou des handicaps suivants : graves retards d'apprentissage ou difficultés d'ordre comportemental, handicap auditif, déficience intellectuelle de légère à profonde, déficience motrice légère, troubles graves de comportement associés à une déficience psychosociale, troubles sévères du développement ou troubles de l'ordre de la psychopathologie. Il faut préciser que ces types d'élèves ne présentent pas tous un retard scolaire de deux ans ou

plus. Les élèves sont intégrés dans les classes des répondantes suite à une décision de classement dans laquelle elles n'ont pas été impliquées. On veut connaître les élèves qui sont intégrés dans les classes des répondantes et on aimerait savoir combien elles ont en moyenne d'élèves en difficulté.

Une analyse descriptive de type nominal des réponses des enseignantes a été effectuée afin d'identifier les types d'élèves intégrés dans les classes ; le nombre moyen d'élèves en difficulté dans chaque classe a été calculé.

Les élèves qui sont intégrés dans les classes des répondantes sont majoritairement des élèves ayant de graves retards d'apprentissage ou des difficultés d'ordre comportemental. Il est à noter qu'une enseignante peut avoir dans sa classe plus d'un élève intégré soit de 1 à 5 élèves intégrés par classe, ce qui donne une moyenne de 2,7 élèves. Nous avons regroupé au tableau 5.1 le nombre total d'élèves intégrés dans les classes des répondantes selon leur type de handicap. On y indique la cote administrative qui l'identifie.

Tableau 5.1
Nombre total d'élèves intégrés par types de handicap

Cote + Types de handicap	Nombre
02- Graves retard d'apprentissage	63
12- Difficulté d'ordre comportemental	22
43- Handicap auditif	3
21- Déficience intellectuelle légère	3
22- Déficience intellectuelle moyenne	3
31- Déficience motrice légère	3
13- Troubles graves de comportement associés à une déficience psychosociale	2
52- Troubles sévères du développement (audimutité, aphasie...)	2
23- Déficience intellectuelle profonde	1
53- Trouble de l'ordre de la psychopathologie	1

2. Les enseignantes et leur perception de l'intégration

Un des objectifs de cette étude consiste à explorer la perception des enseignantes par rapport à l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires. Cette perception est examinée en relation avec l'expérience et l'âge des répondantes. Afin de dégager un indice de perception globale de l'intégration des élèves, on établit d'abord une catégorisation des sujets selon qu'ils sont en faveur ou non de l'intégration. L'analyse des réponses est effectuée à partir d'une échelle de type à intervalles (allant de entièrement d'accord à entièrement en désaccord).

L'analyse du questionnaire permet de constater qu'il est difficile d'analyser la perception des répondantes au sujet de l'intégration. En effet, l'analyse des réponses aux différents items décrivant la perception de l'intégration ne nous assure pas d'une information valable sur la perception globale, puisque les répondantes ont donné des réponses qui se situent surtout au milieu de l'échelle (plus ou moins d'accord). On a donc regroupé les 14 items du questionnaire y faisant référence (items 10 à 23, appendice D). La composante "intégration" a été créée en inversant les échelles des items formulés négativement ce qui permet ainsi de dégager des groupes en faveur ou non de l'intégration. L'analyse de variance permet alors de constater une différence entre les groupes par rapport à la composante intégration ($F=34.3$, $p<.0001$). Seuls les groupes dégagés sur la base des réponses à l'item 13 (*Je crois qu'un élève TGA fait des apprentissages plus complets lorsqu'il est intégré dans une classe ordinaire*) permettent de distinguer ces groupes en termes de perception globale de l'intégration (Tableau 5.4). Aucune distinction significative n'a pu être établie concernant les autres items analysés (items 10 à 12 et 14 à 23).

Tableau 5.2
Analyse de variance de la composante "intégration"

Composante	Sujets contre (A=19) (50%)	Sujets ambivalents (B=11) (29%)	Sujets pour (C=8) (21%)	F
Intégration	2,28 ^C	2.99 ^B	3.46 ^A	34.3*
* p < .0001	Sheffé (A*B*C)		p < .05	

On constate que 50% des répondantes sont contre l'intégration des élèves dans les classes régulières, que 21% sont pour et que 29% disent ne pas avoir d'opinion arrêtée sur le sujet.

Face à ces résultats, deux questions se posent : Existe-t-il un lien entre la position exprimée par les enseignantes concernant l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires du primaire et le nombre d'années d'expérience qu'elles ont en enseignement? De plus, est-ce que le fait d'avoir eu, depuis peu ou plusieurs années, un élève intégré dans leur classe présente un certain lien avec la position face à l'intégration?

La composante "intégration" a été mise en relation avec le nombre d'années d'expérience et l'âge des enseignantes. Les tableaux 5.3 et 5.4 illustrent la relation entre l'expérience des enseignantes et leur perception de l'intégration ainsi que l'âge des enseignantes et leur perception de l'intégration.

Tableau 5.3

Perception des enseignantes de l'intégration par rapport à leur expérience de travail

Expérience de travail	En désaccord avec l'intégration	Plus ou moins d'accord avec l'intégration	D'accord avec l'intégration
1 à 5 ans	0%	100%	0%
6 à 10 ans	75%	25%	0%
11 à 15 ans	43%	28.5%	28.5%
16 à 20 ans	62.5%	25%	12.5%
21 à 30 ans	60%	10%	30%
31 à 40 ans	28.5%	43%	28.5%

Le test de corrélation fait ressortir qu'il n'y a pas de relation significative entre la perception des enseignantes et le nombre d'années d'expérience de celles-ci ($r=.11$, $p>.05$).

Tableau 5.4

Perception des enseignantes de l'intégration par rapport à leur âge

Âge des sujets	En désaccord avec l'intégration	Plus ou moins d'accord avec l'intégration	D'accord avec l'intégration
21 à 30 ans	50%	50%	0%
31 à 40 ans	50%	25%	25%
41 à 50 ans	56%	22%	22%
51 à 60 ans	37,5%	37.5%	25%

Il n'y a pas de d'écart significatif entre la perception des enseignantes et le total des années où elles ont eu un ou des élèves intégrés dans leur classe ($r= 0$, $p>.05$). À la lumière des résultats présentés au tableau 5.4, on remarque qu'aucun des sujets plus jeunes (21 à 30 ans) ne semble être d'accord avec l'intégration.

Pour enrichir les données concernant la perception des enseignantes par rapport à l'intégration des élèves en difficulté, la question suivante leur a été posée : "Aimez-vous qu'il y ait un élève intégré dans votre classe?"

Une analyse de fréquence a été effectuée afin d'obtenir en pourcentage la proportion des enseignantes qui aiment ou non recevoir un ou des élèves en difficulté dans leur classe. Les résultats de l'analyse montrent qu'aucune enseignante dit aimer avoir un élève intégré dans sa classe et que 42% des enseignantes ont répondu qu'elles n'aimaient "pas du tout" qu'il y ait un élève intégré dans leur classe, 21,2% ont dit qu'elles aimaient "un peu" qu'il y ait un élève intégré dans leur classe et 36,8% ont répondu "plus ou moins" à cette question.

Certaines enseignantes peuvent donc être d'accord avec l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires du primaire mais néanmoins ne pas aimer avoir un élève intégré dans leur classe.

3. Les obstacles rencontrés lors d'une intégration

On veut connaître les obstacles mentionnés au questionnaire (Appendice D, item 42) que les enseignantes rencontrent lorsqu'il y a un ou des élèves intégrés dans leur classe. On a alors demandé aux enseignantes, à l'aide d'une échelle de type Likert allant de *pas du tout* à *toujours*, d'identifier la fréquence des obstacles rencontrés lors d'une intégration. Une analyse de fréquence a été effectuée afin d'obtenir le pourcentage d'enseignantes pour chacun des obstacles.

On observe que la très grande majorité des enseignantes disent manquer de temps pour aider l'élève intégré (94%). Les difficultés d'apprentissage de l'élève intégré représente également un obstacle important dans le cas de 89% des enseignantes. Le manque de soutien pour l'enseignante (78%) et le manque de soutien pour l'élève intégré (76%) sont des obstacles que disent ressentir la plupart des répondantes. Celles-ci disent également dans une proportion de 76% ne pas ou peu connaître les besoins de l'élève intégré. Les obstacles les moins fréquents rencontrés par les enseignantes sont les suivants : la surprotection de l'élève intégré par ses pairs (7%), le rejet de l'élève intégré par ses pairs (16%) et la présence du support à l'intégration à l'intérieur de la classe (18%). Le tableau 5.5 présente les obstacles rencontrés le plus

fréquemment par les enseignantes. Il est à noter que les enseignantes pouvaient identifier plus d'un obstacle à l'intégration d'un élève en difficulté en classe ordinaire.

Tableau 5.5
Les obstacles rencontrés

Obstacle rencontré	Pourcentage
Manque de temps pour aider l'élève intégré	94%
Difficultés d'apprentissage de l'élève intégré	89%
Manque de soutien pour l'élève intégré	78%
Manque de soutien pour l'enseignante	76%
Ne pas ou peu connaître les besoins de l'élève intégré	76%
Manque de soutien de la commission scolaire	44%
Problème de comportement de l'élève intégré	42%
Manque de matériel	35%
Manque de collaboration de la part des parents	28%
Rejet de l'élève intégré par ses pairs	18%
Présence du support à l'intégration dans la classe	16%
Surprotection de l'élève intégré par ses pairs	7%

4. L'adaptation de la pratique pédagogique

Dans les limites de cette étude, le concept d'adaptation de la pratique pédagogique est défini de manière opérationnelle en référant aux changements apportés par les enseignantes aux approches et aux formules pédagogiques, à l'aménagement de la classe et au temps investi lors de l'intégration d'un élève en difficulté dans leur classe.

4.1. Les changements par rapport aux approches pédagogiques

On se demande si certaines approches pédagogiques sont plus utilisées que d'autres lors de l'intégration d'un élève en difficulté dans une classe ordinaire du primaire. C'est pourquoi on a demandé aux enseignantes quelle approche pédagogique : disciplinaire, interdisciplinaire,

transdisciplinaire, multidisciplinaire ou autre, elles privilégient avant l'intégration d'un élève en difficulté et celle qu'elles privilégient lorsqu'elles ont un élève intégré dans leur classe.

Pour procéder à l'analyse, un calcul de fréquence a été réalisé pour chacune des approches pédagogiques choisies par les enseignantes avant l'intégration d'un élève en difficulté. Nous avons fait un second calcul de fréquence pour chacune des approches pédagogiques choisies par les enseignantes lorsqu'il y a un élève intégré dans la classe. Les données sont regroupées sous le tableau 5.6.

Tableau 5.6
Répartition des enseignantes selon leur choix d'approches pédagogiques
avant et après l'intégration (n=38)

Approche pédagogique	Choix avant l'intégration	Choix après l'intégration
Disciplinaire	7.9%	15.8%
Transdisciplinaire	13.2%	10.5%
Interdisciplinaire	68.4%	57.9%
Multidisciplinaire	7.9%	10.5%
Autre	2.6%	5.3%

La majorité des répondantes choisissent l'interdisciplinarité, (intégration des matières) comme approche pédagogique (68.4%) ; cette proportion diminue toutefois à 57.9% lorsqu'il y a une intégration². L'approche disciplinaire (7.9%) est davantage privilégiée lorsqu'il y a une intégration (15.8%). Il n'y a pas de changement significatif pour les autres approches pédagogiques. Une enseignante a répondu "autre" en précisant qu'il s'agissait de l'intégration des matières.

² Il faut mentionner ici que la commission scolaire privilégie l'utilisation d'un matériel didactique que l'on appelle "intégration des matières" dans le langage commun.

On observe que les enseignantes modifient rarement leur approche pédagogique en fonction d'une intégration. On se demande si la définition des approches pédagogiques (disciplinaire, transdisciplinaire, interdisciplinaire et multidisciplinaire) était la même pour toutes les répondantes. L'enseignante qui a répondu qu'elle faisait de l'intégration des matières plutôt que de l'interdisciplinarité n'était probablement pas à l'aise avec les termes employés par le questionnaire. L'imprécision du questionnaire entraîne donc des résultats peu probants quant aux choix des approches pédagogiques des enseignantes avant et après l'intégration d'un élève en difficulté dans une classe ordinaire du primaire.

4.2. Les changements par rapport aux formules pédagogiques

On veut savoir également si certaines formules pédagogiques sont plus favorables que d'autres à l'intégration d'un élève en difficulté dans une classe ordinaire. C'est pourquoi on a demandé aux enseignantes quelle formule pédagogique parmi les formules pédagogiques (enseignement collectif, tableau de programmation, travail en équipe, travail individuel, ateliers, tutorat ou autre), elles privilégient avant l'intégration d'un élève en difficulté et celle qu'elles choisissent lorsqu'elles ont un élève intégré dans leur classe.

Pour procéder à l'analyse, un calcul de fréquences a d'abord été réalisé pour chacune des formules pédagogiques choisie par les enseignantes avant l'intégration d'un élève handicapé et en difficulté et ensuite un second calcul de fréquences a été effectué pour chacune des formules pédagogiques choisies par les enseignantes lorsqu'il y a un élève intégré dans leur classe. Le regroupement des données est présenté au tableau 5.7. Les résultats présentent le pourcentage des enseignantes qui disent privilégier une formule plutôt qu'une autre. Précisons que les enseignantes ne pouvaient faire qu'un seul choix de formules pédagogiques. Les choix multiples ont été omis volontairement car on veut faire ressortir plus précisément la formule la plus utilisée par les enseignantes.

Tableau 5.7
Répartition des enseignantes selon le type de formules pédagogiques
utilisées avant et après une intégration

Formule pédagogique	Avant l'intégration	Après l'intégration
Enseignement collectif	15%	7%
Tableau de programmation	29%	15%
Travail en équipe	5%	15%
Travail individuel	15%	18%
Ateliers	13%	18%
Tutorat	0%	10%
Autre*	15%	10%

* L'ensemble des formules pédagogiques

Lorsqu'il y a une intégration, on remarque que l'enseignement collectif et par tableau de programmation subissent chacun une baisse de 50% passant respectivement de 15% à 7% et de 29% à 15%. Le travail en équipe passe de 5% à 15% lors d'une intégration et le tutorat passe de 0% à 10%.

Toutefois, on constate que les choix de formules pédagogiques des enseignantes sont diversifiés et qu'il n'est pas possible d'établir une corrélation significative par rapport à l'intégration. Pour enrichir les données sur l'adaptation de la pratique pédagogique des enseignantes, on veut savoir ce qu'elles pensent de la pratique pédagogique et ce qu'elles disent faire dans leur pratique pédagogique lorsqu'il y a un élève intégré dans leur classe. Un regroupement des énoncés du questionnaire concernant des éléments de la pratique pédagogique et de la perception des enseignantes a été effectué au tableau 5.8 de la page suivante sur une échelle de type à intervalles allant de "pas du tout" à "totalement" et des pourcentages ont été établis pour chacun des énoncés. Les numéros d'items du questionnaire correspondant à chaque énoncé sont inscrits avant chacun de ceux-ci.

Tableau 5.8
La perception des enseignantes de leur pratique pédagogique

Items	Énoncés	Pas du tout	Un peu	Plus ou moins	Beaucoup	Totalement
30-	Je pense que la ou les formules pédagogiques que j'utilise dans ma classe conviennent à l'élève intégré	6%	8%	50%	34%	2%
31-	Si j'enseigne ou si j'avais à enseigner dans une classe multiprogramme, je me sens ou je me sentirais à l'aise	13.5%	13.5%	44%	27%	2%
32-	Les formules pédagogiques doivent être combinées pour être efficaces	2%	2%	8%	40%	48%
33-	Je favorise l'aide qu'apportent les élèves de ma classe à l'élève intégré	0%	0%	13%	63%	24%
35-	Je préfère que l'élève intégré fasse le même travail que ses pairs	5%	13.5%	60.5%	16%	5%
36-	Un programme adapté à l'élève intégré est essentiel à son intégration	5%	0%	10.5%	50%	34.5%
38-	J'ai modifié ma façon d'enseigner depuis que j'ai un élève intégré dans ma classe	8%	26%	31.5%	29.5%	5%
39-	J'ai de la difficulté à atteindre mes objectifs lorsqu'il y a un élève intégré dans ma classe	47%	13%	37%	3%	0%

Beaucoup d'enseignantes (item30: $6\%+8\%+50\%=64\%$) pensent que la ou les formules pédagogiques qu'elles utilisent dans leur classe conviennent plus ou moins ou pas du tout à l'élève intégré. Les enseignantes dans une proportion de 71% (item31: $13.5\%+13.5\%+44\%=71\%$) , pensent qu'elles ne se sentiraient de "pas" à "plus ou moins" à l'aise

dans une classe multiprogramme. La plupart des répondantes (item32: $40\%+48\%=88\%$) croient que les formules pédagogiques doivent être combinées pour être efficaces. Une proportion de 87% des enseignantes (item33: $63\%+24\%=87\%$) favorise l'aide que peut apporter les autres élèves de la classe à l'élève intégré. Un pourcentage de 60% des enseignantes (item35) sont plus ou moins d'accord à ce qu'un élève intégré fasse le même travail que les autres élèves de la classe. Elles croient en majorité (item36: $50\%+34.5\%=84,5\%$) qu'un programme adapté à l'élève intégré est essentiel à son intégration. Les enseignantes sont partagées concernant l'énoncé 38: le tiers d'entre elles dit avoir modifié sa façon d'enseigner ($29.5\%+5\%=34\%$), l'autre tiers dit avoir plus ou moins modifié sa façon d'enseigner ($31,5\%$) et l'autre tiers n'a pas modifié sa façon d'enseigner ($8\%+26\%=34\%$) avec l'arrivée d'un élève en difficulté dans leur classe. La présence d'un élève intégré ne semble pas causer de réels problèmes dans l'atteinte des objectifs de la majorité des enseignantes (item39: $47\%+13\%+37\%=97\%$).

Les enseignantes pensent en majorité qu'un programme adapté à l'élève intégré est essentiel à son intégration en classe ordinaire par contre une proportion de 34,5% seulement dit avoir modifié sa façon d'enseigner.

Comment les enseignantes réagissent au changement? Est-ce que les répondantes en faveur (pour) pensent que les formules pédagogiques qu'elles utilisent sont adaptées à l'élève intégré dans leur classe? Est-ce que l'opinion des répondantes en défaveur (contre) de l'intégration va dans le même sens?

Un croisement des données concernant la perception de l'intégration a été effectué avec celles provenant de l'énoncé suivant: " Je pense que la ou les formules pédagogiques que j'utilise dans ma classe conviennent à l'élève intégré". Les résultats sont présentés au tableau 5.9.

Tableau 5.9

Perception de l'intégration par rapport au choix de formules pédagogiques

Je pense que la ou les formules pédagogiques que j'utilise dans ma classe conviennent à l'élève intégré	Pourcentage des sujets		
	Sujets contre N=19(50%)	Sujets ambivalents N=8(21%)	Sujets pour N=11(29%)
Un peu ou pas du tout	10%	3%	0%
Plus ou moins	34%	10%	6%
Beaucoup ou totalement	6%	17%	14%
Total	50%	30%	20%

On constate qu'aucune enseignante, qui se dit en faveur de l'intégration, trouve que la ou les formules pédagogiques qu'elle utilise dans sa classe ne conviennent pas à l'élève intégré. On observe également que 44% ($10\%+34\%=44\%$) sur les 50% des répondantes qui sont en défaveur de l'intégration trouvent que les formules pédagogiques qu'elles utilisent dans leur classe ne conviennent "pas" ou "plus ou moins" à l'élève intégré.

Est-ce que la perception des enseignantes de l'intégration a une influence sur l'atteinte de leur objectifs? Là encore on cherche à connaître la réaction des enseignantes face au changement représenté par l'intégration d'un ou des élèves en difficulté dans leur classe.

Un tableau croisé a été effectué entre les données concernant la perception des enseignantes de l'intégration avec l'énoncé suivant: "J'ai de la difficulté à atteindre mes objectifs lorsque j'ai un élève intégré dans ma classe". Les résultats sont présentés au tableau 5.10

Tableau 5.10

Perception de l'intégration par rapport à l'atteinte des objectifs de l'enseignante

J'ai de la difficulté à atteindre mes objectifs lorsque j'ai un élève intégré dans ma classe	Pourcentage des sujets		
	Sujets contre	Sujets ambivalents	Sujets pour
Un peu ou pas du tout	31,5%	16%	13%
Plus ou moins	16%	13%	8%
Beaucoup ou totalement	3%	0%	0%

On remarque que la majorité des enseignantes atteignent leurs objectifs lorsqu'elles ont un élève intégré dans leur classe et ce, indépendamment du fait qu'elles soient pour ou contre l'intégration.

4.3. L'aménagement de la classe

Est-ce que les enseignantes font des aménagements spécifiques lorsqu'elles ont un élève intégré dans leur classe? Est-ce qu'elles déplacent des pupitres, aménagent-elles des coins particuliers dans leur classe, ajoutent-t-elles des tableaux d'affiches, ont-elles pensé à des aménagements autres que ceux spécifiés dans le questionnaire?

On a d'abord demandé aux enseignantes si elles avaient fait des aménagements spécifiques lorsqu'elles ont eu un ou des élèves intégrés dans leur classe. Une proportion de 34.2% des enseignantes dit faire des aménagements particuliers lorsqu'il y a un élève intégré dans leur classe. Ensuite, parmi ces enseignantes une analyse de fréquence de ces réponses a été faite et des pourcentages ont été établis pour chacun des aménagements spécifiés. Il faut ajouter qu'une enseignante peut avoir fait plus d'un aménagement. Le tableau 5.11 présente ces résultats.

Tableau 5.11
Répartition des enseignantes selon les
types d'aménagement de la classe

Type d'aménagement	% d'enseignantes
Coin lecture	0 %
Coin jeu	13 %
Groupements des pupitres	10,5 %
Séparation des pupitres	10,5 %
Tableaux d'affiches supplémentaires	15,8 %
Coin d'ateliers supplémentaires	21 %
Autre	0 %

Moins de la moitié des enseignantes (34,2%) ont fait des aménagements particuliers lors de l'intégration d'un élève en difficulté dans sa classe. Aucune des répondantes dit avoir aménagé un coin lecture. Il est intéressant de noter qu'autant de sujets (10,5%) décident de séparer les pupitres que de les regrouper. Un coin d'ateliers supplémentaires a été aménagé par 21% des répondantes qui disent avoir fait des aménagements particuliers. Aucune autre suggestion d'aménagement n'a été proposée par les répondantes.

4.4 Le temps investi

Les enseignantes consacrent un certain nombre de minutes par jour ou par semaine pour apporter de l'aide à l'élève intégré. Quelle est la moyenne de temps consacré quotidiennement par les enseignantes à l'élève intégré?

Un calcul de moyenne a été effectué suite aux réponses des enseignantes à la question suivante: "Combien de temps pouvez-vous consacrer par élève intégré dans une journée?" Les enseignantes disent consacrer 32 minutes par jour par élève intégré.

À partir de cette donnée, il s'avère intéressant d'explorer l'existence d'une relation entre la perception des enseignantes de l'intégration et le temps qu'elles disent consacrer à l'élève intégré. Un croisement des données de la perception des enseignantes de l'intégration (sujets pour, ambivalents et contre) a été effectué avec celles du temps consacré chaque jour à l'élève intégré. Le tableau 5.12 présente ces résultats.

Tableau 5.12

Répartition des enseignantes selon le temps consacré chaque jour à l'élève intégré par rapport à leur perception de l'intégration

MINUTES	Sujets contre	Sujets ambivalents	Sujets pour	= % d'enseignantes
0	9,0 %	5,0 %	1,8 %	15,8 %
10 à 20	23,4 %	10,4 %	3,0 %	36,8 %
21 à 40	13,4 %	7,8 %	7,8 %	29,0 %
41 à 60	8,0 %	5,2 %	2,6 %	15,8 %
120%	0 %	2,6 %	0 %	2,6 %

Un pourcentage légèrement plus élevé d'enseignantes qui sont contre l'intégration ou qui sont ambivalentes consacrent moins de temps à l'élève intégré dans leur classe. Toutefois, on note qu'il n'y a pas de relation significative entre la perception qu'elles ont de l'intégration et le temps qu'elles consacrent chaque jour à l'élève intégré.

Est-ce que le temps que les enseignantes consacrent par semaine à la préparation de matériel adapté est influencé par leur perception de l'intégration? Dans un premier temps la question suivante leur a été posée: " Est-ce que vous consacrez personnellement du temps pour préparer du matériel adapté pour l'élève intégré dans votre classe?" Plus du quart des enseignantes (26,4%) ne consacrent pas de temps pour adapter du matériel. Un tableau croisé réunissant la variable "perception de l'intégration" et le pourcentage des enseignantes qui ne consacrent pas de temps à la préparation de matériel adapté montre les résultats suivants :

Tableau 5.13

Pourcentage des enseignantes qui ne consacrent pas de temps à la préparation de matériel adapté par rapport à leur perception de l'intégration

Minutes	Sujets contre	Sujets ambivalents	Sujets pour	= % d'enseignantes
0	16,6%	3,3%	6,5%	26,4%

Les enseignantes qui ne consacrent pas de temps pour adapter ou préparer du matériel (26,4%) sont contre l'intégration dans une proportion de 16,6%. Ajoutons à cela que les enseignantes disent (Item34: $13,2\% + 52,6\% = 65,8\%$) que l'élève intégré préfère faire le même travail que ses pairs (Tableau 5.14.)

Tableau 5.14

Pourcentage des élèves intégrés qui préfèrent faire le même travail que leurs pairs

Item34: L'élève intégré préfère faire le même travail que ses pairs	
Pas du tout	5,3 %
Un peu	7,9 %
Plus ou moins	21,1 %
Beaucoup	52,6 %
Totalement	13,2 %

Dans un deuxième temps, un calcul de moyenne a été réalisé mettant en relation les réponses des enseignantes qui disent consacrer du temps à la préparation de matériel adapté et leur réponse à la question suivante: " Combien de temps pouvez-vous consacrer par semaine à la préparation de matériel adapté?" Le tableau 5.15 présente le croisement entre la perception des enseignantes et le temps qu'elles consacrent à la préparation du matériel.

Tableau 5.15

Pourcentage du temps consacré par semaine
à la préparation du matériel adapté par rapport à la perception de l'intégration

Minutes	Sujets contre	Sujets ambivalents	Sujets pour	= % d'enseignantes
15 à 30	13,2%	2,6 %	0 %	15,8 %
31 à 60	5,2%	5,2 %	0 %	10,5 %
61 à 90	5,2%	2,6 %	0 %	7,9 %
90 à 120	2,6%	5,2 %	2,6%	10,5 %
121 à 180	10,5%	7,0 %	30,5%	21,0 %
Plus de 300	0 %	5,3 %	2,6%	7,9 %

Ainsi les les sujets qui sont pour l'intégration semblent consacrer plus de temps (30,5%, 121 à 180 minutes) à la préparation du matériel adapté que les sujets qui sont contre ou ambivalents (15 à 120 minutes). C'est un aspect auquel il faudrait consacrer plus d'importance lorsqu'on intègre un élève en difficulté dans une classe ordinaire.

5. L'aide supplémentaire apportée à l'enseignante et à l'élève intégré

Quelle aide reçoit l'enseignante lorsqu'elle a un élève intégré dans sa classe? Combien de minutes par semaine? Qui apporte cette aide? Est-ce que l'aide apportée est réalisée à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe? Les enseignantes reçoivent-elles un soutien moral de la part de ces intervenantes?

Les enseignantes reçoivent surtout de l'aide à l'intérieur de la classe. La majorité des enseignantes reçoivent l'aide d'une intervenante à l'intérieur de leur classe (Q.48: 89,4%). La principale intervenante est la professeure soutien (Q.49: 78%).

Les intervenantes consacrent majoritairement moins d'une heure par semaine (71,2%), c'est-à-dire 15 à 60 minutes, à la préparation de matériel. Le temps moyen qu'elle consacre dans la classe au cours d'une semaine est de 124 minutes. La préparation du matériel lui demande 64 minutes/semaine et elle soutient moralement l'enseignante pendant 44 minutes/semaine. Un

tableau croisé mettant en relation le temps consacré par semaine par les intervenantes qui apportent du soutien à l'enseignante et le type d'aide apportée est présenté au tableau 5.16.

Tableau 5.16
Répartition du temps hebdomadaire consacré par les intervenantes
en fonction du type de soutien

Temps consacré par semaine	À l'intérieur de la classe	En préparation de matériel	En soutien moral
0 à 15 minutes	18,5 %	71,2 %	89,6 %
16 à 45 minutes	5,2 %	10,5 %	2,6 %
46 à 60 minutes	13,1 %	13,1 %	5,2 %
61 à 90 minutes	18,5 %	0 %	2,6 %
91 à 120 minutes	29,0 %	2,6 %	0 %
121 à 160 minutes	2,6 %	0 %	0 %
161 à 200 minutes	10,5 %	2,6 %	0 %
+ de 200 minutes	2,6 %	0 %	0 %
Total	100 %	100 %	100 %

L'aide apportée à l'enseignante ne se réalise pas toujours à l'intérieur de la classe auprès de l'élève intégré. La préparation de matériel, le soutien moral ou les rencontres individuelles avec l'élève intégré à l'extérieur de la classe peuvent être réalisés par les intervenantes suivantes: éducatrice spécialisée, professeure soutien, orthopédagogue, conseillère pédagogique, direction d'école, etc. Un peu plus du tiers des répondantes (Q.53: 34,2%) reçoivent l'aide d'une personne qui n'intervient pas dans la classe.

Le tableau 5.17 présente la répartition du temps consacré par les intervenantes à l'extérieur de la classe en fonction du type de soutien. Précisons que les répondantes pouvaient effectuer plus d'un choix.

Tableau 5.17

Répartition du temps hebdomadaire consacré par les intervenantes à l'extérieur de la classe en fonction des types de soutien

Temps consacré par semaine	Préparation de matériel	Soutien moral	Rencontre individuelle avec l'élève intégré
0 minute	81,6 %	84,3 %	94,8 %
1 à 15 minutes	2,6 %	2,6 %	2,6 %
16 à 30 minutes	3,2 %	10,5 %	2,6 %
31 à 45 minutes	0 %	0 %	0 %
46 à 60 minutes	2,6 %	2,6 %	0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Il est intéressant de noter que les élèves intégrés reçoivent très peu d'aide d'une intervenante à l'extérieur de la classe. Le soutien semble se faire presque exclusivement à l'intérieur de la classe. Les enseignantes reçoivent aussi l'aide des parents. Il faut souligner que ce sont les réponses des enseignantes, leur perception de ce que devrait être la collaboration entre parents et enseignante.

Les enseignantes trouvent que l'aide des parents est indispensable lors d'une intégration (Q.59: 92,1%). Par contre, seulement la moitié des parents (Q.57: 47,8%) leur apporte l'aide jugée nécessaire. Parmi ces parents, cette aide se qualifie soit par un support moral (Q.58: 58%), c'est-à-dire l'appui des parents dans leurs interventions, soit par l'aide qu'ils peuvent apporter à leur enfant en ce qui concerne les devoirs et leçons (Q.58: 39%).

Une dernière question a été posée aux enseignantes: " Quelle est la fonction de la personne susceptible d'apporter l'aide la plus adéquate lorsqu'elles ont un élève intégré dans leur classe?" L'analyse de fréquence des réponses est présentée au tableau 5.18.

Tableau 5.18
Répartition du nombre d'enseignantes en fonction
de leur préférence d'intervenant(s)

Intervenante idéale	% d'enseignantes
Professeure soutien	42,0 %
Éducatrice spécialisée	5,3 %
Conseillère pédagogique	10,5 %
Direction d'école	7,9 %
Autre*	5,3 %
Professeure soutien et éducatrice spécialisée	18,4 %
Éducatrice spécialisée et conseillère pédagogique	5,3 %
Professeure soutien et conseillère pédagogique	5,3 %

* Autre fait référence à une autre enseignante.

L'intervenante idéale semble être la professeure soutien dans plus de 42% des cas. Vient ensuite l'assistance commune de l'éducatrice spécialisée et de la professeure soutien (18,4%). La conseillère pédagogique obtient la faveur de 10,5% des enseignantes titulaires et la direction d'école de 7,9%. Les autres intervenantes, soit une autre enseignante, l'éducatrice spécialisée avec la conseillère pédagogique et la professeure soutien avec la conseillère pédagogique sont respectivement choisies par 5,3% des répondantes.

Pour conclure, nous présentons les points qui ressortent de l'analyse des résultats. La très grande majorité des élèves en difficulté intégrés dans les classes ordinaires du primaire sont des élèves qui ne présentent pas de handicaps particuliers. On y retrouve surtout des élèves ayant plus de deux ans de retard scolaire (cote:02). L'analyse des résultats du questionnaire fait ressortir que les enseignantes ont une position mitigée par rapport à l'intégration des élèves en difficulté. L'intégration est vécue différemment par les enseignantes qui expriment des obstacles. Les plus importants sont le manque de temps pour aider l'élève intégré, les difficultés d'apprentissage de l'élève intégré, le manque de soutien pour l'élève intégré et l'enseignante et le fait de ne pas ou peu connaître les besoins de l'élève intégré. Les enseignantes ont tendance à ne pas modifier, suite à l'intégration dans leur classe d'un élève en difficulté, les formules pédagogiques qu'elles

utilisaient auparavant. La majorité des enseignantes ne fait pas d'aménagements spécifiques pour l'élève intégré. Les enseignantes qui sont en faveur de l'intégration consacrent davantage de temps à la préparation de matériel pour l'élève intégré. L'aide apportée à l'enseignante titulaire de classe est surtout donnée à l'intérieur de la classe par une professeure soutien.

Il existait également une question ouverte à la fin du questionnaire où l'on a demandé aux enseignantes si elles avaient des commentaires, critiques ou suggestions. Les réponses à cette question n'ont pas été analysées dans ce chapitre, elles serviront de support à l'interprétation des résultats.

CHAPITRE VI

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

La question spécifique de recherche se pose ainsi : selon le point de vue des enseignantes du primaire d'une commission scolaire qui vivent ou qui ont vécu l'intégration d'un ou de plusieurs élèves en difficulté dans leur classe, quelles modifications disent-elles apporter à leur pratique pédagogique au plan des approches et formules pédagogiques, de l'aménagement de la classe, du matériel utilisé et du recours à des ressources humaines? En réponse à cette question, une étude a été menée auprès des enseignantes du primaire d'une commission scolaire dans le but d'explorer leur point de vue sur l'intégration et les changements que celle-ci suppose dans leur pratique. L'outil de recherche utilisé est le questionnaire d'enquête.

Dans ce chapitre, nous ferons une brève interprétation des résultats afin d'en saisir le sens. Nous choisissons d'aborder cette interprétation par rapport à trois points : la perception des enseignantes de l'intégration, les changements sollicités dans la pratique pédagogique et les relations de l'enseignante avec les spécialistes et les parents. Les commentaires des enseignantes aux questions ouvertes du questionnaire, et qui ne sont pas présentés au chapitre portant sur l'analyse des résultats, serviront de support dans le cadre de l'interprétation des résultats de cette analyse quantitative. Des citations tirées de ces commentaires seront utilisés à cette fin.

1. La perception de l'intégration

Le premier constat qui s'impose consiste en l'ambivalence des répondantes face à l'intégration. Celui-ci apparaît à l'analyse du questionnaire lors du regroupement de l'ensemble des réponses concernant le point de vue des enseignantes par rapport à l'intégration. Un pourcentage élevé de réponses aux questions spécifiques (10 à 23) concernant la perception de

l'intégration³ se situe dans la médiane (plus ou moins d'accord). L'ambivalence vis-à-vis l'intégration des élèves en difficulté en classe ordinaire s'exprime notamment par le fait que les réponses des répondantes se situent surtout au milieu de l'échelle, exprimant une tendance à ne répondre ni par l'affirmative, ni par la négative.

Nous notons également une certaine inconsistance dans les réponses. Bien que les enseignantes se disent majoritairement contre ou ambivalentes par rapport à l'intégration, elles expriment une opinion qui n'est pas toujours en relation avec leur position face à l'intégration. Pour illustrer ce propos, l'analyse nous démontre que cette majorité d'enseignantes, qui est ambivalente ou en désaccord avec l'intégration, ne trouve pas que les politiques de ministère de l'Éducation en matière d'intégration soient nécessairement incorrectes. L'inconsistance relevée dans l'analyse des résultats concernant la perception qu'ont les enseignantes de l'intégration peut être reliée au fait que les répondantes ont eu des élèves intégrés aux caractéristiques différentes, ce qui affecterait leur perception de l'intégration. L'analyse des résultats du questionnaire ne révèle qu'une seule relation significative qui se rapporte au temps de préparation du matériel pour l'élève intégré : les sujets qui sont contre l'intégration disent consacrer moins de temps à préparer du matériel spécifique. C'est un aspect important de la problématique de l'intégration car nous pouvons supposer que si on oblige une enseignante à accepter un élève en difficulté et qu'aucune aide ne lui est apportée, celle-ci peut laisser l'élève en difficulté se débrouiller avec le programme régulier de la classe. Voici un commentaire d'une répondante à ce sujet :

[...] Si j'ai d'autres enfants intégrés, je les aimerai... mais je devrai me limiter dans les préparations d'activités "adaptées" pour protéger ma propre santé!
(V-13)⁴

³ C'est pourquoi nous avons dû effectuer une analyse de variance pour chacune de ces questions afin d'en déterminer la plus discriminante (cf. analyse des résultats).

⁴ Le code "V" signifie: répondante provenant d'une école urbaine (ville) et le chiffre (13) correspond au numéro du questionnaire.

La référence des enseignantes en matière d'intégration ne provient pas des politiques du ministère de l'Éducation mais bien de leur propre expérience. C'est à partir de cette expérience qu'elles émettent leur opinion.

Je n'ai eu qu'une seule fois une enfant intégrée. Mon opinion est basée sur elle. Elle n'avait pas de graves troubles de comportement et elle était même capable de fonctionner au ralenti, ce qui fait une différence d'avec un enfant intégré qui ne fonctionne pas et a de gros problèmes de comportement. (V-109)

Il se peut que le type d'élève intégré influence le point de vue des enseignantes par rapport à l'intégration. Le conseil supérieur de l'Éducation rapporte dans son "Avis à la ministre de l'Éducation" (1996) que le maintien en classe ordinaire s'avère d'abord plus difficile à réaliser dans le cas des élèves en difficulté grave de comportement, des élèves ayant une déficience intellectuelle sévère et des élèves multi-handicapés.

En général, les enseignantes préféreraient qu'il n'y ait pas d'élève intégré dans leur classe, cela va dans le sens des observations de Doré et al.(1996), qui montrent que, dans l'ensemble, les recherches indiquent que les enseignantes ont des attitudes plutôt négatives face à l'intégration et que ces mêmes enseignantes entretiennent parallèlement des attitudes allant dans le sens de l'égalité des personnes. Est-ce que les enseignantes qui sont contre l'intégration le sont parce qu'elles se sentent inconfortables avec cette situation ou bien le sont-elles parce qu'elles ont fait l'analyse de la situation et qu'elles considèrent que ce n'est pas bénéfique pour l'élève intégré? Selon Doré et al.(1996), chez les enseignantes qui disposent de ressources adéquates, on rapporte des attitudes favorables à l'intégration. Il ajoute cependant, que des efforts importants doivent être investis pour le perfectionnement des enseignantes en vue d'améliorer leurs attitudes face à l'intégration. Ceci permet de supposer que la problématique réelle de l'intégration d'un élève en difficulté dans une classe ordinaire du primaire demeure en grande partie inconnue.

2. Les changements sollicités dans la pratique pédagogique

L'enseignante qui reçoit un élève en difficulté est confrontée à des changements dans sa pratique. Il est acquis que le changement dans la vie d'un individu l'amène à se remettre en question, à réévaluer son action. Berman et McLaughlin (Savoie-Zajc, 1993) précisent que l'individu doit avoir prise sur le changement pour que celui-ci puisse voir le jour. Or, les enseignantes qui se voient imposer un élève en difficulté dans leur classe n'ont pas la possibilité d'accepter ou de refuser. Elles se retrouvent alors en situation de faire un choix entre les attentes du curriculum formel et les possibilités de l'élève en difficulté, ce qui amène alors un état de tension permanente chez elles (Maheux, 1995).

Les enseignantes doivent investir davantage de temps et d'énergie afin d'aider l'élève intégré dans son curriculum formel. Elles sont conscientes des besoins des élèves et considèrent qu'un programme adapté à l'élève intégré est essentiel à son intégration et à sa progression scolaire. Cependant, elles considèrent ne pas disposer des conditions requises afin d'assurer cette progression.

On a trop souvent l'impression que l'élève intégré ne progresse pas. Il y a manque de temps, d'aide et de matériel pour aménager la classe de façon à faciliter l'intégration.(NV-161)⁵

Malgré les obstacles rencontrés, la réalité les oblige à prendre en considération les besoins particuliers de l'élève intégré, et par conséquent, à effectuer des modifications au plan des formules pédagogiques, de l'aménagement de l'espace et de l'adaptation du matériel.

⁵ Le code "NV" signifie: répondante provenant d'une école rurale (Non-ville).

2.1 Les changements au plan des formules pédagogiques⁶

L'enseignante, dans sa pratique pédagogique, utilise des formules pédagogiques en fonction des activités d'apprentissage qu'elle planifie. Elle peut faire des exposés magistraux ou informels, préparer des ateliers ou utiliser la formule de tutorat. Lorsqu'un élève en difficulté est intégré dans sa classe, il se peut que certaines formules utilisées ne soient plus appropriées à la nouvelle situation. Certaines formules pédagogiques sont peut-être plus appropriées que d'autres pour favoriser l'intégration d'un ou des élèves en difficulté en classe ordinaire. Ainsi, les formules qui permettent une individualisation des apprentissages permettent de respecter davantage les différents rythmes d'apprentissage comme les ateliers ou le tutorat. Doré et al.(1996), rappelle que pratiquement tous les auteurs qui traitent des conditions de réussite de l'intégration identifient l'individualisation et la personnalisation de l'enseignement comme des plus importantes.

L'analyse des réponses du questionnaire permet de constater que parmi les formules pédagogiques utilisées, le tutorat et le travail en équipe sont légèrement favorisés lors d'une intégration et que l'enseignement collectif accuse une légère baisse. Nous observons une légère tendance vers l'individualisation des apprentissages. Cela va dans le sens d'une adaptation de l'enseignement basée sur une plus grande individualisation telle que suggérée par Goupil (1990). Le commentaire d'une enseignante illustre ce propos :

[...]Je crois qu'on pourrait mieux aider un élève en difficulté si le programme pour eux était sous forme de modules. L'enfant progresserait à son rythme, il vivrait plus de succès, il aurait ainsi un programme ajusté à son handicap.
(V-86)

Il faut ajouter que la moitié des répondantes pense que les formules pédagogiques qu'elles utilisent dans leur classe conviennent plus ou moins à l'élève intégré. Elles donnent des

⁶ Le questionnaire explorait également les approches pédagogiques mais en raison de difficultés méthodologiques, les résultats du questionnaire concernant cet item ne sont pas jugés valides.

indications à l'effet que plusieurs formules pédagogiques ne sont pas pertinentes lorsqu'il y a un élève intégré dans la classe.

Nous avons demandé aux enseignantes si elles se sentiraient à l'aise d'enseigner dans une classe multiprogramme. Nous supposons qu'une réponse positive à cette question pourrait signifier qu'une enseignante se sentirait alors compétente à gérer différents niveaux du curriculum. Si une enseignante se sent à l'aise dans une classe multiprogramme, nous pouvons inférer que cette même enseignante se sentirait à l'aise avec un élève intégré qui poursuit un programme différent de celui de la classe ordinaire. En réponse à cette question, seulement 29% d'entre elles se sentiraient bien en classe multiprogramme. Cela signifie que plus de 70% d'entre elles se disent plus ou moins à l'aise à gérer les programmes de plus d'un niveau.

Une première piste apparaît pour expliquer ces résultats: il peut s'agir d'un sentiment d'incompétence éprouvé par les enseignantes par rapport à leur capacité d'enseigner à des élèves en difficulté en classe ordinaire. D'une part, la formation initiale des enseignantes qui sont présentement sur le marché du travail est essentiellement axée sur la didactique des différentes disciplines et n'aborde pas beaucoup l'aspect qui touche la différenciation de la pratique pédagogique en fonction des caractéristiques de ces élèves (CSE, 1996). D'autre part, les ressources financières restreintes ont pour effet de limiter le ressourcement professionnel (Savoie-Zajc, 1993).

La seconde piste d'interprétation retenue concerne l'appréhension que peuvent éprouver les enseignantes devant la lourdeur que peut représenter l'enseignement simultané de différents niveaux de curriculum. Les enseignantes poursuivent des objectifs différents selon les niveaux scolaires enseignés: prévoir, planifier et coordonner des activités pour deux niveaux scolaires comportent plus de difficultés et plus d'investissement de la part de celles-ci.

Pas toujours facile. On se débrouille souvent comme on peut, avec nos moyens.(V-156)

Les enseignantes voudraient également que les élèves intégrés fassent des progrès significatifs afin de justifier leur intégration et l'énergie déployée à leur égard. Par ailleurs, il arrive que les élèves en difficulté se retrouvent devant les mêmes tâches.

Les élèves intégrés(TGA) se retrouvent trop souvent devant des tâches semblables qui ne les incitent aucunement à progresser. (NV-161)

2.2 Les changements au plan de l'aménagement de l'espace et de l'adaptation du matériel

Certains aménagements favorisent l'intégration d'un élève en difficulté dans une classe ordinaire. Il y a des aménagements qui favorisent les échanges entre les élèves comme le regroupement des pupitres. D'autres permettent un support à l'apprentissage tels que les tableaux d'affiches. L'aménagement d'un endroit spécifique avec des jeux éducatifs ou du matériel adapté, le jumelage de pupitres qui permet à l'élève intégré de recevoir de l'aide d'un autre élève ou l'affichage de tableaux d'aide sur les murs sont des aménagements qui peuvent aider l'élève en difficulté à s'intégrer dans la classe. L'aménagement physique d'une classe est généralement en relation étroite avec les formules pédagogiques qu'utilise l'enseignante. Cependant, il existe des contraintes à l'aménagement d'une classe à savoir la dimension de la classe, l'ameublement disponible ou le nombre d'élèves dans la classe.

Suite à l'analyse des réponses au questionnaire, nous constatons que la majorité des répondantes ne font pas d'aménagements particuliers à l'intérieur de leur classe lorsqu'elles ont un élève intégré dans leur classe. Cependant, la minorité des répondantes qui ont fait des aménagements particuliers dans leur classe observe que le coin d'ateliers adaptés est le plus populaire. D'autres modifications sont également réalisées tels que des tableaux d'affiches supplémentaires ajoutés à ceux existants. Certaines ont groupé des pupitres, d'autres les ont séparés. Notre étude ne permet pas de dégager de tendance, là encore nous observons peu de changement. L'enquête aurait certainement été plus complète si nous avions demandé aux

enseignantes si elles pensaient que l'aménagement de leur classe était adéquat pour l'élève intégré.

L'adaptation de matériel consiste à alléger le contenu du matériel didactique utilisé en classe, soit en diminuant le nombre d'objectifs à poursuivre, soit en diminuant la longueur des textes ou en supprimant les questions ou les problèmes trop complexes pour l'élève intégré. Cela consiste également à prévoir ou à concevoir un matériel didactique approprié à l'élève intégré. Mettre un matériel adapté à la disposition des élèves intégrés (Doré et al., 1996) est donc un besoin important lorsqu'il y a une intégration. Les enseignantes demandent de l'aide pour la préparation de matériel.

On nous promet toujours de l'aide mais dans la pratique tu te retrouves presque seule. C'est la même chose pour la préparation du matériel.[...] (NV-76)

La majorité des enseignantes consacre en moyenne 90 minutes et plus par semaine à la préparation de matériel adapté. Selon les résultats du questionnaire, les enseignantes qui sont contre l'intégration mettent moins de temps à la préparation du matériel. Est-ce que la présence de matériel adapté faciliterait l'intégration des élèves en difficulté? Est-ce que les enseignantes en adaptation scolaire ou les autres intervenantes devraient investir davantage dans la préparation de matériel adapté afin de diminuer le sentiment qu'éprouvent les enseignantes concernant la lourdeur de leur tâche? Est-ce que le matériel didactique offert par les maisons d'édition devraient prévoir des objectifs ou des activités adaptés aux élèves en difficulté à l'intérieur de leur matériel didactique régulier? Voici un ensemble de questions qui se posent et qui concernent les différents acteurs de la scolarisation des élèves.

3. Les relations avec les spécialistes

L'enseignante qui reçoit un élève en difficulté dans sa classe aura de nouvelles relations à développer, soit avec les intervenantes auprès de l'élève intégré, soit auprès des parents de

l'élève intégré. Ces intervenantes apportent de l'aide soit à l'élève intégré, soit à l'enseignante. Les types d'aide sont variables et sont répartis la plupart du temps, en fonction des budgets alloués.

Les nouvelles relations qu'aura à développer l'enseignante avec la ou les intervenantes auprès de l'élève intégré, la place en situation de changement par rapport à sa pratique régulière. Selon Savoie-Zajc (1993), les enseignantes ont acquis une mentalité selon laquelle ce qui se passe derrière la porte de leur classe ne regarde qu'elles, ce qui les isole les unes des autres. L'enseignante qui avait l'habitude de fonctionner de façon autonome dans sa classe se voit appeler à collaborer avec des intervenantes extérieures, notamment l'enseignante en adaptation scolaire ou l'éducatrice spécialisée. Travailler en équipe, se rencontrer à l'extérieur de la tâche prévue constituent un surplus de travail pour l'enseignante.

Le soutien apporté par les diverses intervenantes se réalise soit à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. L'enseignante en adaptation scolaire peut intervenir en classe directement auprès de l'élève intégré pendant les périodes de cours. La préparation de matériel adapté peut s'intégrer à sa tâche. Elle peut également retirer l'élève de la classe pour travailler avec lui des objectifs précis.

Plus de 89% des enseignantes reçoivent de l'aide d'une intervenante à l'intérieur de leur classe et ce, pour une moyenne de deux heures par semaine. Si la moyenne du temps consacré par les intervenantes à l'intérieur de la classe est de 124 minutes par semaine (30 à 660 minutes par semaine) nous remarquons que plus de 36% des enseignantes reçoivent de l'aide moins d'une heure par semaine. Les intervenantes qui travaillent dans la classe consacrent moins d'une heure par semaine à la préparation de matériel adapté. Les enseignantes ont besoin d'aide et elles ont la crainte de perdre le peu d'aide qu'elles reçoivent.

[...] Il ne faut pas s'attendre à ce qu'on fasse des miracles avec un élève intégré quand on a peu de moyens, très peu d'aide et qu'en plus que cet élève présente des problèmes de motivation ou de comportement.[...] (NV-165)

[...] Comment peut-on songer à couper des postes de professeur(e) soutien alors que c'est la seule aide qui nous est apportée.[...] (NV-164)

Les enseignantes reçoivent aussi de l'aide de personnes qui n'interviennent pas directement dans la classe. Cette aide peut être caractérisée par de la formation ou du perfectionnement offerts par des spécialistes, par un support moral appuyant l'enseignante dans ses interventions, par l'apport de matériel didactique adapté ou bien par des interventions épisodiques auprès de l'élève intégré. Les réponses au questionnaire dénotent que ces intervenantes (éducatrice spécialisée, conseillère pédagogique, orthophoniste, direction d'école... plus rarement la professeure soutien,) apportent surtout du soutien moral à l'enseignante. Ils préparent un peu de matériel mais n'interviennent que très rarement auprès de l'élève intégré.

Les services de soutien sont variables, certaines enseignantes en bénéficient plus que d'autres.

J'ai répondu d'après ma réalité actuelle car nous avons à l'école un prof soutien et une éducatrice spécialisée d'après les besoins de nos élèves, un peu moins que nos besoins réels. (NV-47)

L'aide apportée aux élèves en difficulté intégrés dans les classes ordinaires est financée selon les types de handicap des élèves, cependant de nombreuses critiques sont émises concernant cette façon de procéder. Les objections qui sont soulevées portent d'abord sur l'injustice du mode de financement de certaines catégories d'élèves par rapport à d'autres, ensuite sur le fait que deux élèves n'ayant pas les mêmes besoins appartiennent à la même catégorie de handicap et requièrent le même montant pour le milieu scolaire qui les reçoit (CSE, 1996). Une enseignante s'exprime à ce sujet :

[...] Telle qu'elle est vécue présentement (très peu de soutien pour l'enfant) l'intégration sociale de l'enfant TGA se fait au prix de son développement au niveau de ses connaissances scolaires. L'enfant intégré ne reçoit pas l'aide à laquelle il a droit. Le ministère veut bien intégrer les TGA mais il refuse d'en payer le prix. On fait croire à tout le monde que ces enfants reçoivent une aide adaptée et c'est complètement faux.[...] (NV-169)

Plusieurs enseignantes disent ne pas se sentir appuyées lorsqu'elles reçoivent un élève en difficulté dans leur classe. Certaines enseignantes sont épuisées devant la lourdeur de la tâche. Elles disent avoir un programme à respecter et comme elles reçoivent peu d'aide, elles ont un choix à faire : l'élève intégré ou les autres élèves de la classe. Ce choix, disent-elles, est souvent au détriment de l'élève intégré.

[...]Aucune enseignante ne peut, même avec la meilleure volonté du monde, arriver à répondre aux besoins de ces enfants. Il faut de l'aide, beaucoup d'aide.[...] (NV-169)

Ce manque de soutien est également mis en évidence par le conseil supérieur de l'Éducation (CSE L'intégration scolaire des élèves en difficulté, 1996) mais avec certaines nuances:

Comment expliquer que le personnel enseignant ait si unanimement l'impression que le soutien décroît ? Une première hypothèse réside dans le fait que ce soutien même s'il est stable, sur le plan quantitatif, et même en croissance, est de plus en plus en deçà des besoins, qui eux augmentent davantage encore (p.44).

Le conseil ajoute que si la personne qui apporte son aide comme soutien peut par ailleurs avoir le sentiment d'aider, l'élève ou l'enseignant peut considérer cette aide comme inefficace ou contraignante. Les relations entre les enseignantes constituent une question complexe qui requiert un approfondissement.

4. Les relations avec les parents

L'enseignante interagit aussi avec les parents de l'élève intégré. Elle s'attend à leur collaboration pour aider leur enfant dans son cheminement. Cette aide peut être définie par

l'appui des parents concernant l'application des devoirs et leçons à la maison ou le support qu'ils peuvent apporter à l'enseignante dans ses interventions auprès de leur enfant.

Selon l'analyse des réponses du questionnaire, l'aide des parents est aussi jugée indispensable mais seulement la moitié des parents d'élèves intégrés apporte l'aide nécessaire à l'enseignante. L'aide souhaitée par les répondantes concerne le soutien moral, l'appui des parents dans ses interventions et l'aide aux devoirs et leçons.

L'implication des parents n'est peut-être pas pris assez en considération lorsqu'un élève est intégré. Une collaboration plus étroite entre l'enseignante et les parents faciliterait-elle de façon significative l'intégration des élèves en difficulté ? Si les parents n'apportent pas l'aide nécessaire à l'enseignante, est-ce que cela n'a pas un effet démotivant chez les enseignantes ? Une autre étude pourrait éclairer cette question.

Les observations spontanées tirées de la pratique professionnelle rendent compte d'une situation difficile et problématique. Trois questions se posent quant à l'aide apportée. D'abord est-ce que la façon dont l'aide est définie, structurée fournit une aide réelle aux enseignantes et à l'élève intégré ? Ensuite, est-ce le manque de convergence ou de concertation entre les intervenantes, par rapport à l'élaboration des objectifs concernant l'élève intégré et aux interventions qui en découlent, qui fait que l'aide ne semble pas suffisante ou adéquate ? Quels sont les besoins réels des enseignantes lorsqu'il y a un élève intégré dans leur classe ? Un projet d'intégration bien construit peut échouer s'il ne dispose pas de ressources humaines suffisantes pour soutenir adéquatement l'enseignante et l'élève (Doré et al., 1996).

Les enseignantes disent avoir besoin d'aide, elles veulent l'aide d'une personne compétente. L'organisation et la gestion de cette aide ne seraient-elles pas une avenue importante à explorer ? Cette aide requise ne serait-elle pas plus efficace si elle était apportée dans un esprit de concertation entre toutes les intervenantes et si la responsabilité de l'enseignement à l'élève

intégré était partagée entre celles-ci? Les responsabilités semblent définies de manière cloisonnée, chacune agit dans son propre domaine d'activités .

Le plan d'intervention adapté ou personnalisé pour l'élève en difficulté intégré dans une classe ordinaire est préconisé par le ministère de l'Éducation et l'utilisation qui en est faite dans les différents milieux est variable. Cette variabilité devrait tendre à s'ajuster à chaque situation afin de maximiser l'efficacité du plan d'intervention. Les parents collaborent également au plan d'intervention adapté et ils ont partie prenante dans l'élaboration des objectifs. Leur responsabilité concernant leur enfant ne devrait-elle pas être aussi importante à l'école qu'à la maison?

Pour terminer, notre enquête nous amène à constater l'ambivalence des enseignantes face à l'intégration. Elles préfèrent répondre ni par oui ni par non, sachant que leur travail est d'aider les élèves quelles que soient leurs difficultés mais devant malgré tout répondre à des exigences, tout en ayant des objectifs à atteindre en une année. Cette ambivalence n'est jamais mise en évidence lorsque l'on parle d'intégration dans le contexte de pratique quotidienne, pourtant elle est très présente dans les résultats de la recherche.

Est-ce que certains types d'élèves en difficulté sont plus difficilement "intégrables" dans les classes ordinaires? Quels types d'élèves intégrés demandent le plus d'aide ? À ces deux questions, le ministère de l'Éducation a tenté de répondre en allouant des budgets selon le type de handicap de l'élève intégré, mais est-ce que les critères qui ont été utilisés sont les meilleurs? Il serait intéressant d'explorer cette question plus en profondeur.

Les enseignantes adaptent peu leur pratique. Trois questions se posent: adaptent-elles peu leur pratique pédagogique parce qu'elles sont en état de réaction par rapport à l'intégration ou est-ce parce qu'elles ne se sentent pas assez compétentes pour le faire ou encore parce qu'elles ne disposent pas des ressources et des conditions pour le faire? Il serait intéressant de leur poser ces questions.

Le manque d'aide et le manque de matériel sont présents dans l'analyse des réponses des enseignantes. Comment combler ces lacunes? Doivent-elles se résigner à cet état de choses parce que les ressources financières disponibles ne semblent pas pouvoir répondre à tous les besoins? Est-ce qu'une meilleure organisation des services déjà en place serait suffisante? Toutes ces questions demeurent pour l'instant sans réponse.

CONCLUSION

Cette étude aborde la question de l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires du primaire. La problématique exprimée fait ressortir les points suivants. D'abord, il existe des conditions pour que l'intégration des élèves en difficulté s'effectue, il faut notamment que le milieu soit prêt à s'impliquer et que l'élève intégré reçoive du support, de l'aide. Ensuite, il y a la diversité des types d'élèves en difficulté qui sont intégrés, chacun présentant son type de handicap, sa personnalité, sa façon de percevoir et de s'approprier le réel. Il y a également les difficultés liées au curriculum : l'élève intégré ne poursuit pas les mêmes objectifs que les autres élèves de sa classe. Finalement, il y a la diversité de l'aide apportée à l'élève en difficulté ainsi qu'à l'enseignante titulaire de classe. Ces points sont abordés sous l'angle du changement. Ce changement confronte l'enseignante. C'est une situation qu'elle n'a pas choisie, elle compose avec celle-ci dans le quotidien de sa pratique. Pour connaître un peu mieux ce que les enseignantes expérimentent dans leur pratique pédagogique lorsqu'il y a un ou des élèves en difficulté dans leur classe, un questionnaire d'enquête a été élaboré et leur a été envoyé. L'analyse des résultats permet de dégager certains points, à savoir: le point de vue des enseignantes par rapport à l'intégration des élèves en difficulté, les changements sollicités dans la pratique et les relations avec les autres intervenantes impliquées lors de l'intégration des élèves en difficulté.

Notre enquête nous amène d'abord à constater l'ambivalence des enseignantes face à l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires du primaire. Le principal indicateur de cette ambivalence consiste en une hésitation à se prononcer par rapport à l'intégration. L'institution s'attend à ce que les enseignantes composent avec la réalité de l'intégration en adaptant leur pratique pédagogique pour permettre à l'élève intégré de poursuivre sa scolarisation. Le contact direct avec le milieu professionnel amène à penser que les enseignantes se sentent bousculées dans cette procédure. Elles sont conscientes de l'inégalité des chances en éducation, elles savent que chacun de leurs élèves a droit au savoir et que leurs compétences devraient être mises au service de tous les élèves, cependant, une question se pose: quelles sont les exigences qui sont attendues d'elles? Les réponses des répondantes au

questionnaire ne sont pas constantes par rapport à leur point de vue sur l'intégration, elles répondent parfois positivement à un aspect qui prône l'intégration et font l'inverse en répondant négativement en relation avec un autre aspect en faveur de l'intégration. Le faible taux de réponses au questionnaire (25%) pourrait être également interprété comme une indication de cette ambivalence. Elles ont peut-être été timides à se prononcer, la question de l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires du primaire étant délicate. Les enseignantes peuvent se sentir inconfortables de répondre car elles ne semblent pas certaines encore si l'intégration des élèves en difficulté est une bonne chose. Elles ne savent pas si la classe spéciale est plus favorable à l'élève intégré que la classe ordinaire, elles savent toutefois que l'intégration des élèves en difficulté ne se fait pas sans difficultés. Aux prises avec un choix difficile elles font peut-être le raisonnement suivant : si elles disent prendre partie pour l'intégration de ces élèves, elles se doutent qu'elles devront investir davantage de temps dans leur pratique pédagogique; si elles se disent contre l'intégration des élèves en difficulté, cela équivaut à admettre qu'elles font une ségrégation. L'ambivalence des enseignantes est un aspect important à considérer lorsqu'il est question d'intégration, car elles ne sont pas convaincues du bien-fondé de celle-ci. Cela s'avère une voie qu'il conviendrait probablement d'explorer plus en avant.

Cependant, indépendamment de leur point de vue concernant l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires, les enseignantes composent avec cette réalité dans leur pratique pédagogique. Elles disent qu'un programme adapté est essentiel à l'intégration d'un élève en difficulté. Bien que les résultats du questionnaire démontrent une légère tendance à l'individualisation des apprentissages, les enseignantes n'adaptent pas de façon systématique les formules pédagogiques en fonction de l'élève intégré dans leur classe. L'adaptation qu'elles font de leur pratique n'est pas claire encore pour elles, c'est fait à la pièce, au jour le jour. Elles ne se sont pas posé la question de l'adaptation de la pratique pédagogique parce qu'elles sont encore au stade du réagir, c'est-à-dire qu'elles savent ce qu'elles n'ont pas (de l'aide, du matériel adapté, de la formation, des groupes moins nombreux) mais elles ne se sont pas mises en action pour suppléer à long terme aux lacunes reliées à l'intégration des élèves en difficulté. Est-ce que les exigences du programme sont en cause? Les enseignantes ont des objectifs à poursuivre : elles

doivent suivre des programmes et amener leurs élèves à réussir ces objectifs. Les répondantes disent en majorité qu'elles ne se sentiraient pas à l'aise dans une classe multiprogramme. Est-ce que le fait d'avoir à gérer plus d'un programme à la fois est le seul obstacle à l'intégration d'un élève en difficulté?

Le manque de matériel adapté semble être un obstacle important à l'intégration d'un élève handicapé et en difficulté. Les élèves intégrés, qui ne reçoivent pas toute l'aide nécessaire à leur cheminement scolaire, sont peut-être confinés à des tâches répétitives ou à des tâches trop difficiles pour eux. Chaque élève doit-il suivre une formation en parallèle aux autres élèves de sa classe, en ayant son propre matériel spécifique ou bien doit-il avoir le même matériel que les autres et que celui-ci soit partiellement ou complètement adapté? Les maisons d'édition ne devraient-elles pas toujours prévoir des activités adaptées lorsqu'elles élaborent leur matériel didactique? On recommande plus de matériel adapté mais il n'existe pas encore un matériel assez flexible qui pourrait répondre aux besoins de tous les élèves intégrés. Mettre à la disposition de l'enseignante davantage de matériel adapté et d'idées d'activités qui intègrent les différents niveaux scolaires sont des avenues à explorer.

On observe aussi que, malgré une certaine aide, les enseignantes ont encore des besoins qui ne sont pas comblés; elles disent se retrouver le plus souvent seules devant l'élève intégré et ses besoins. La façon dont l'aide est structurée est-elle adéquate? Les intervenantes qui travaillent auprès de l'élève intégré travaillent-elles ensemble ou côte-à-côte? La qualité et la quantité d'aide à l'enseignante et à l'élève intégré semblent être variables. Certaines enseignantes paraissent recevoir plus d'aide que d'autres, certaines enseignantes ne sont pas satisfaites de la façon dont l'aide est appliquée. Ne faudrait-il pas favoriser une meilleure concertation entre les intervenantes et peut-être une responsabilité commune de toutes ces intervenantes auprès de l'élève intégré? Un meilleur soutien aurait peut-être un impact important sur leur perception de l'intégration. Il faudrait tenir compte davantage de ce que les enseignantes disent de la réalité concernant l'adaptation de la pratique lors d'une intégration. Elles n'osent pas trop s'aventurer

dans ce domaine mais si on les incluait davantage dans le processus de décision cela leur permettrait probablement de mieux s'approprier la réalité de l'intégration des élèves en difficulté.

Cette étude n'est que le début d'un questionnement sur l'adaptation de la pratique pédagogique lors de l'intégration d'élèves en difficulté dans les classes ordinaires du primaire. Elle démontre qu'il reste beaucoup de chemin encore à parcourir par rapport à cette problématique. Beaucoup de questions n'ont pas été posées, beaucoup de réponses n'ont pas été données. Le questionnaire de recherche était loin d'être complet et n'a pas permis de faire une analyse en profondeur de l'adaptation de la pratique pédagogique. L'élaboration d'un questionnaire d'enquête est laborieuse et il faut beaucoup d'expérience pour en dégager les résultats. Malgré cela, l'étude met en évidence qu'il faut poursuivre l'exploration de l'adaptation de la pratique pédagogique lors de l'intégration d'élèves en difficulté dans les classes ordinaires parce qu'on sait peu de choses à ce sujet et que mieux comprendre les modalités concernant l'adaptation de la pratique pédagogique par rapport aux élèves intégrés permettra un meilleur ajustement des pratiques concernant l'intégration.

APPENDICES

APPENDICE A

CANEVAS D'ENTREVUE

Professeures soutien⁷

1. Êtes-vous pour ou contre l'intégration et pourquoi ?
2. Quelles sont, selon vous, les principales difficultés que l'on rencontre lorsqu'il y a une intégration ?
 - 2.1. Au niveau de l'enseignante (attitudes, disponibilité, compétence...)
 - 2.2. Au niveau de l'enseignement (choix des formules pédagogiques, gestion de classe...)
 - 2.3. Au niveau de l'enfant intégré (attitudes, types de handicap, compétence...)
 - 2.4. Au niveau des pairs (attitudes, comportement, influence...)
 - 2.5. Au niveau de l'organisation (espace, temps, ressources matérielles...)
 - 2.6. Au niveau du support, de l'aide à l'élève ou à l'enseignante (du prof soutien, de la direction d'école , des collègues de travail, des services éducatifs)
3. Quelle devrait être la meilleure solution aux problèmes reliés à l'intégration ?
 - 3.1. Solution rêvée
 - 3.2. Solution réalisable

⁷ (enseignantes ayant une formation en enseignement préscolaire-primaire, en orthopédagogie ou en adaptation scolaire et qui assurent le service en orthopédagogie à la commission scolaire Rouyn-Noranda)

APPENDICE B

La représentation des professeures soutien⁸ au regard de l'intégration

Une entrevue a été réalisée auprès d'une quinzaine de professeures soutien au primaire de la Commission scolaire Rouyn-Noranda. Elle avait pour objectif de servir de base à la confection du questionnaire destiné aux enseignantes titulaires de classe au primaire. Il s'agissait de connaître les différentes représentations que les professeures soutien ont de l'intégration. Ces intervenantes sont généralement en lien direct avec les élèves intégrés; elles ont également une vue d'ensemble des diverses intégrations qui se vivent dans leur école. L'introduction suivante traduit l'intention de départ de cette entrevue, par la suite nous en analyserons les résultats.

“Je vous rencontre afin de connaître vos points de vue par rapport aux intégrations qui se vivent dans vos écoles. Je veux savoir comment se vit l'intégration et je veux savoir s'il existe des différences entre les écoles. Je n'ai probablement pas toutes les données ou les questions concernant l'intégration et c'est pourquoi je trouve important qu'on se rencontre pour en parler. Chacun et chacune de nous agit de façon particulière et le fait de mettre nos expériences en commun permettra certainement de mettre en lumière les zones grises qui existent dans notre rôle de professeures soutien.”

Nous serions tenté de croire qu'être professeure soutien auprès d'élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire veut dire presque obligatoirement être en faveur des dites intégrations; les résultats de notre entrevue nous indique pourtant qu'il n'en est rien. La majorité des professeures soutien interrogées est favorable à l'intégration mais émet des réserves surtout en ce qui concerne les intégrations au deuxième cycle et celles des élèves dont les cas sont considérés comme très lourds (handicap intellectuel important, multiples handicaps etc.). Une minorité d'entre elles observe que l'intégration existe au détriment de l'enseignante, de l'élève intégré et

⁸ (enseignants ayant une formation en enseignement préscolaire-primaire, en orthopédagogie ou en adaptation scolaire et qui assurent le service en orthopédagogie à la commission scolaire Rouyn-Noranda)

de ses pairs. Souvent l'élève intégré ne comprend pas ce qui se passe autour de lui, ne sait pas ce qu'on attend de lui. Certaines professeures soutien sont en faveur de l'intégration sans condition. Elles considèrent que dans une société démocratique comme la nôtre, chaque enfant a le droit d'avoir sa place sans discrimination face à son handicap. L'intégration est alors une question d'attitude face à celle-ci et il est très rare qu'un enfant n'apprenne pas par l'exemple. Le débat concernant l'intégration s'avère donc pertinent puisqu'il suscite un questionnement qui se situe sur plusieurs niveaux; sociologique, moral et organisationnel.

Les principales difficultés recensées sont les suivantes : l'attitude négative de certaines enseignantes, le comportement dérangeant de l'élève intégré, l'importance de l'écart entre les besoins de l'élève intégré et ceux des autres élèves de la classe, le manque de ressources matérielles et le manque de temps disponible pour l'élève intégré. On ajoute que le ratio d'élèves par classe est trop élevé et que l'enseignante titulaire doit consacrer un minimum de cinq heures supplémentaires à sa tâche hebdomadaire si elle veut préparer du matériel spécifique à l'élève intégré afin qu'il puisse faire des apprentissages reliés à ses besoins. L'enseignante qui consacre davantage de temps à l'élève intégré dans sa classe le fait au détriment de ses autres élèves. L'aide apportée survient quelquefois très tard, à la fin du premier cycle du primaire trop souvent.

Les principaux avantages qui sont ressortis au cours de l'entrevue sont les suivants : l'élève intégré peut vivre dans son milieu avec des enfants de son âge, il apprend les "bons modèles" et à se comporter selon certaines normes. L'entourage de l'élève intégré apprend à accepter davantage les différences entre les individus; connaître c'est mieux comprendre. L'intégration permet aux enseignantes de se questionner sur leur pratique pédagogique, de s'ouvrir à de nouvelles façons d'enseigner (entre autres à travailler en équipe).

La majorité des professeures soutien semblait d'accord sur le fait que l'intégration demandait beaucoup plus qu'une bonne attitude pour être réussie. On préconisait une bonne gestion de classe. Une enseignante bien organisée qui n'a pas peur de remettre certaines de ses pratiques en question permettra une meilleure intégration à l'élève. Les professeures soutien

interrogées n'ont pas remarqué de lien évident entre le choix de certaines formules pédagogiques et la facilité avec laquelle l'intégration se fait. Il faut savoir laisser glisser, l'intégration va bien si on ne focusse pas sur un certain potentiel scolaire mais il faut s'orienter vers d'autres besoins comme la socialisation.

Toutes les professeures soutien s'accordent pour dire qu'il manque des ressources tant au niveau humain qu'au niveau matériel. La majorité des élèves intégrés actuellement fait beaucoup d'occupationnel : c'est-à-dire des travaux qui ne nécessitent que pas ou peu d'interventions de la part de l'enseignante-titulaire mais qui n'entraînent pas de nouveaux apprentissages chez l'élève intégré .

On fait également une différence entre les intégrations au premier cycle et au deuxième cycle. Le premier cycle est plus propice à l'intégration parce que les travaux et les activités proposés sont plus adaptables; l'écart étant moins grand lorsqu'un élève ne sait pas lire. Au deuxième cycle la lecture et l'écriture sont des pré-requis à presque tous les travaux demandés et l'adaptation des tâches demande un temps considérable.

Pour terminer on suggère des solutions idéales qui sont souvent fortement reliées à une augmentation des budgets: matériel spécialisé, diminution du ratio d'élèves par classe, augmentation de l'aide individualisée, perfectionnement des enseignantes, suivi à la maison auprès des parents, programme adapté en gestion de classe, augmentation du temps de planification et de rencontre. On note que les enseignantes auraient besoin d'une meilleure préparation avant d'accueillir un élève intégré; qu'elles auraient besoin d'être sécurisées davantage. On suggère aussi d'inverser le processus d'intégration; ce ne serait plus l'élève qui est intégré mais bien la classe qui intègre un élève afin de permettre un changement d'attitude et de mentalité en profondeur. Il faut savoir donner la chance à l'enseignante la liberté de "dire" à défaut de la liberté de "choisir", car le fait de pouvoir s'exprimer permet souvent d'apporter de nouvelles solutions.

APPENDICE C

Nous donnons ici le portrait des élèves intégrés dans les établissements primaires de la commission scolaire Rouyn-Noranda (C.S.R.N.) pour l'année 1994-1995 qui sont visés par notre recherche.

Tableau C.1
Élèves ayant plus de deux ans de retard scolaire mais sans handicap
particulier ou déficience intellectuelle

Année scolaire	Filles	Garçons
1 ^{RE} année	6	4
2 ^E année	1	8
3 ^E année	2	2
4 ^E année	6	7
5 ^E année	5	10
6 ^E année	1	5
TOTAL	21	36

On retrouve 57 élèves ayant des difficultés graves d'apprentissages c'est-à-dire des élèves qui ont un retard de deux ans ou plus dans leur langue d'enseignement ou en mathématique ou qui ont des troubles spécifiques d'apprentissage se manifestant par des retards de développement, en particulier au plan des habiletés de communication, suffisamment importants pour provoquer un retard scolaire en l'absence d'intervention appropriée (code de difficulté 02). Il y a dans cette catégorie 21 filles et 36 garçons répartis de la première année à la sixième année du primaire. Le peu d'intérêt accordé au français, les problèmes de comportement ou la maturité qui survient plus tard chez le garçon sont-ils responsables de l'écart entre les garçons et les filles dans cette catégorie? C'est une question que nous laissons volontairement en suspens puisqu'elle n'a pas de lien direct avec la problématique de recherche.

Tableau C.2
Élèves ayant un handicap visuel

Année scolaire	Filles	Garçons
1 ^{RE} année	1	1
2 ^E année	1	0
3 ^E année	0	1
TOTAL	2	2

Il y a également quatre élèves ayant un handicap visuel, deux garçons et deux filles répartis au premier cycle du primaire (code de difficulté 41).

Tableau C.3
Élèves ayant un handicap auditif

Année scolaire	Filles
3 ^E année	3
5 ^E année	2
TOTAL	5

Cinq filles ont un handicap auditif (code de difficulté 43) , on ne retrouve pas de garçons dans cette catégorie. Elles sont en troisième et cinquième années du primaire.

Tableau C.4
Élèves ayant de multiples déficiences ou difficultés

Année scolaire	Filles	Garçons
1 ^{RE} année	1	0
2 ^E année	1	0
5 ^E année	1	0
6 ^E année	0	1
TOTAL	3	1

Les élèves ayant de multiples déficiences ou difficultés sont au nombre de quatre (codes de difficulté 74,75 et 99).

Tableau C.5
Élèves ayant une déficience intellectuelle légère

Année scolaire	Filles
1 ^{RE} année	1
2 ^E année	1
3 ^E année	1
TOTAL	3

Tableau C.6
Élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère

Année scolaire	Filles
1 ^{RE} année	2
2 ^E année	1
TOTAL	3

Tableau C.7
Élèves ayant une déficience intellectuelle profonde

Année scolaire	Filles	Garçons
Maternelle	0	1
3 ^E année	1*	0
6 ^E année	0	1*
TOTAL	1	2

* Élève scolarisé à domicile

Trois élèves ont une déficience intellectuelle légère (Q.I. entre 50-55 et 70-75) (code de difficulté 21) et trois élèves ont une déficience intellectuelle moyenne à sévère (Q.I. entre 20-25 et 50-55) (code de difficulté 22). Ce sont six filles réparties de la première année à la sixième année du primaire. Il y a trois élèves ayant une déficience intellectuelle profonde (code de difficulté 23) et qui se retrouvent sur la liste des élèves intégrés à la C.S.R.N., toutefois deux de ces élèves sont scolarisés à domicile et le troisième est intégré à la maternelle.

Tableau C.8
Élèves ayant une déficience motrice légère

Année scolaire	Filles	Garçons
1 ^{RE} année	2	0
2 ^E année	1	0
4 ^E année	0	1
TOTAL	3	1

Tableau C.9
Élèves ayant des troubles sévères de développement

Année scolaire	Filles	Garçons
2 ^E année	1	1
4 ^E année	0	2
TOTAL	1	3

Tableau C.10

Élèves ayant une déficience organique

Année scolaire	Filles
4 ^E année	1
5 ^E année	1
TOTAL	2

On retrouve aussi quatre élèves ayant une déficience motrice légère (code de difficulté 31) ; trois filles et un garçon répartis de la première année à la quatrième année du primaire. Les élèves ayant des troubles sévères de développement (audi-mutité, aphasie) (code de difficulté 52) sont au nombre de quatre, une fille et trois garçons. On les retrouve en deuxième et quatrième années. Et finalement on retrouve deux filles ayant une déficience organique, c'est-à-dire ayant une ou plusieurs atteintes des systèmes vitaux (respiratoire, circulatoire, génito-urinaire, etc.) (code de difficulté 35). Elles sont au deuxième cycle du primaire.

APPENDICE D

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

- 1) Sexe
- a) ☐ Masculin
- b) ☐ Féminin
- 2) Âge _____ ans
- 3) La dernière année où vous avez eu un élève intégré dans votre classe, à quel degré du primaire enseigniez-vous ? (Si vous enseigniez à plus d'un degré à la fois cochez les cases correspondantes)
- a) ☐ 1^{re} année
- b) ☐ 2^e année
- c) ☐ 3^e année
- d) ☐ 4^e année
- e) ☐ 5^e année
- f) ☐ 6^e année
- 4) Depuis combien d'années enseignez-vous ?
_____ années
- 5) Avez-vous une formation complémentaire autre que votre formation d'enseignant(e) dans le champ de l'éducation ?
- a) ☐ oui
- b) ☐ non (passez à la question # 8)
- 6) Si oui, laquelle ?
- a) ☐ enfance inadaptée
- b) ☐ orthopédagogie
- c) ☐ psychoéducation
- d) ☐ autre (précisez) _____

7) Cette formation a été réalisée à quel niveau ?

- a) ☐ perfectionnement
 b) ☐ diplôme d'études collégiales (DEC)
 c) ☐ certificat universitaire
 d) ☐ baccalauréat universitaire
 e) ☐ maîtrise

8) Indiquez le nombre d'élèves intégrés dans votre classe en fonction du type de handicap. (**Indiquez 0 dans les cases qui ne correspondent pas à votre ou à vos élèves intégrés**)

N.B. Les élèves intégrés visés par cette recherche ont tous plus de deux ans de retard scolaire. Veuillez ne pas tenir compte des élèves ayant un handicap spécifique mais qui n'ont pas de retard scolaire

	<u>nombre</u>	<u>Types de handicap</u>	<u>cote</u>
a)	☐	Graves retard d'apprentissage	(02)
b)	☐	Handicap visuel	(41)
c)	☐	Handicap auditif	(43)
d)	☐	Multiples déficiences	(74,75,99)
e)	☐	Déficiência intellectuelle légère	(21)
f)	☐	Déficiência intellectuelle moyenne	(22)
g)	☐	Déficiência intellectuelle profonde	(23)
h)	☐	Déficiência motrice légère	(31)
i)	☐	Déficiência motrice grave	(32)
j)	☐	Troubles sévères du développement (audimutité, aphasie...)	(52)
k)	☐	Trouble de l'ordre de la psychopathologie	(53)
l)	☐	Déficiência organique	(35)
m)	☐	Difficulté d'ordre comportemental	(12)
n)	☐	Troubles graves de comportement associés à une déficiência psychosociale	(13)

9) Faites le total des années où vous avez eu un élève intégré dans votre classe.

_____ année (s)

Que pensez-vous des affirmations suivantes en tenant compte de l'échelle ci-dessous ?
(Veuillez encircler le numéro correspondant, selon votre degré d'accord ou de désaccord)

Entièrement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plus ou moins d'accord	Plutôt d'accord	Entièrement d'accord
1	2	3	4	5
10) Je crois qu'un élève en grave difficulté d'apprentissage (TGA) est plus heureux dans une classe spéciale (non ordinaire).			1 2 3 4 5	
11) L'intégration d'un TGA dans une classe régulière (ordinaire) facilite l'apprentissage de ce dernier.			1 2 3 4 5	
12) L'intégration d'un élève TGA dans une classe ordinaire favorise le rejet de celui-ci par ses pairs.			1 2 3 4 5	
13) Je crois qu'un élève TGA fait des apprentissages plus complets lorsqu'il est intégré dans une classe ordinaire.			1 2 3 4 5	
14) L'intégration d'un élève TGA en classe ordinaire favorise son épanouissement personnel.			1 2 3 4 5	
15) L'élève en classe spéciale (non ordinaire) a plus d'amis que l'élève intégré.			1 2 3 4 5	
16) Je ne pense pas qu'un TGA puisse mieux performer dans une classe ordinaire que dans une classe spéciale (non ordinaire).			1 2 3 4 5	
17) La politique du Ministère de l'éducation concernant l'intégration est une bonne chose.			1 2 3 4 5	
18) L'intégration ne devrait exister que pour les élèves qui ont un handicap mais qui n'ont pas de retard scolaire.			1 2 3 4 5	
19) Les élèves de la classe ordinaire sont pénalisés lorsqu'il y a un élève intégré dans leur classe.			1 2 3 4 5	
20) L'intégration est une bonne chose pour tous les élèves de la classe.			1 2 3 4 5	
21) Il est plus difficile pour un TGA en classe spéciale de se faire des amis que s'il est intégré en classe régulière.			1 2 3 4 5	
22) Il est plus difficile pour un élève TGA d'atteindre les objectifs du programme en classe spéciale (non ordinaire) qu'en classe ordinaire.			1 2 3 4 5	
23) Le classement d'un élève en classe spéciale (non ordinaire) a pour effet de diminuer son estime de soi.			1 2 3 4 5	

24) Pour favoriser un meilleur apprentissage dans une classe où il n'y a pas d'élève intégré, quelle est l'approche idéale qu'une enseignante ou un enseignant devrait utiliser ?(**Cochez une seule case**)

- a) ☐ Disciplinaire (une matière à la fois)
- b) ☐ Transdisciplinaire (La Passerelle)
- c) ☐ Interdisciplinaire (Intégration des matières)
- d) ☐ Multidisciplinaire
- e) ☐ Autre (précisez)

25) Maintenant que vous avez un élève intégré dans votre classe, parmi les approches proposées à la question # 24, quelle serait celle qui favoriserait une meilleure harmonisation des apprentissages ? (**Entourez la lettre correspondante**)

a b c d e

26) Pour favoriser un meilleur apprentissage dans une classe où il n'y a pas d'élève intégré, quelle est la formule pédagogique idéale ? (**Cochez une seule case**)

- a) ☐ Enseignement collectif
- b) ☐ Enseignement par tableau de programmation
- c) ☐ Travail en équipe
- d) ☐ Travail individuel
- e) ☐ Ateliers
- f) ☐ Tutorat
- g) ☐ Autre (précisez) _____

27) Si vous aviez à combiner la formule choisie avec une autre, laquelle choisiriez-vous ? (Entourez la lettre correspondante aux choix offerts à la question #26. Si vous pensez qu'aucune combinaison n'est possible inscrivez la lettre z)

a	b	c	d	e	f	g	Z
---	---	---	---	---	---	---	---

28) Pour favoriser un meilleur apprentissage dans une classe où il y a un ou des élèves intégrés, quelle est la formule pédagogique idéale ? (Entourez la lettre correspondante aux choix offerts à la question #26.)

a	b	c	d	e	f	g				Z
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	--	--	--	----------

29) En fonction de la réponse que vous avez donné à la question précédente (#28), si vous aviez à combiner la formule choisie avec une autre , laquelle choisiriez-vous? **(Entourez la lettre correspondante aux choix offerts à la question #26. Si vous pensez qu'aucune combinaison n'est possible inscrivez la lettre z)**

a	b	c	d	e	f	g	Z
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

En tenant compte de l'échelle ci-dessous, veuillez entourer le numéro correspondant à votre opinion concernant les affirmations suivantes :

Pas du tout	Un peu	Plus ou moins	Beaucoup	Totalement
1	2	3	4	5

30) Je pense que la ou les formules pédagogiques que j'utilise dans ma classe conviennent à l'élève intégré.	1	2	3	4	5
31) Si j'enseigne, ou si j'avais à enseigner dans une classe multi-programmes, je me sens, ou je me sentirais à l'aise.	1	2	3	4	5
32) Les formules pédagogiques doivent être combinées pour être efficaces.	1	2	3	4	5
33) Je favorise l'aide qu'apportent les élèves de la classe à l'élève intégré.	1	2	3	4	5
34) L'élève intégré préfère faire le même travail que ses pairs.	1	2	3	4	5
35) Je préfère que l'élève intégré fasse le même travail que les autres.	1	2	3	4	5
36) Un programme adapté à l'élève intégré est essentiel à son intégration.	1	2	3	4	5
37) J'aime qu'il y ait un élève intégré dans ma classe.	1	2	3	4	5
38) J'ai modifié ma façon d'enseigner depuis que j'ai un élève intégré dans ma classe.	1	2	3	4	5
39) J'ai de la difficulté à atteindre mes objectifs lorsqu'il y a un élève intégré dans ma classe.	1	2	3	4	5

40) Est-ce que vous consacrez personnellement du temps pour préparer du matériel adapté pour l'élève intégré dans votre classe ?

- a) ☐ oui
 b) ☐ non (passez à la question # 42)

41) Si oui, combien de temps consacrez-vous chaque semaine à la préparation de ce matériel ?

_____ heure (s) _____ minutes

42) En tenant compte de l'échelle suivante , veuillez encercler le numéro correspondant à la fréquence où vous avez rencontré les obstacles suivants lorsque vous avez intégré un élève:

Pas du tout 1	Rarement 2	Quelquefois 3	Souvent 4	Toujours 5	
a) Manque de matériel	1	2	3	4	5
b) Manque de soutien pour l'enseignant	1	2	3	4	5
c) Manque de soutien pour l'élève intégré	1	2	3	4	5
d) Ne pas ou peu connaître les besoins de l'élève intégré	1	2	3	4	5
e) Manque de temps pour aider l'élève intégré	1	2	3	4	5
f) Rejet de l'élève intégré par ses pairs	1	2	3	4	5
g) Surprotection de l'élève intégré par ses pairs	1	2	3	4	5
h) Difficultés d'apprentissage de l'élève intégré	1	2	3	4	5
i) Problèmes de comportement de l'élève intégré	1	2	3	4	5
j) Présence du support à l'intégration dans la classe	1	2	3	4	5
k) Manque de collaboration de la part des parents	1	2	3	4	5
l) Manque de soutien de la commission scolaire	1	2	3	4	5

43) Parmi les difficultés présentées à la question # 42, laquelle considérez-vous la plus importante ? (Inscrivez la lettre correspondante)

Lettre ☐

44) Parmi les difficultés présentées à la question # 42, laquelle considérez-vous la moins importante ? (**Inscrivez la lettre correspondante**)

Lettre ☐

45) Avez-vous fait des aménagements particuliers à l'intérieur de votre classe lorsque vous avez intégré un élève dans votre classe ?

- a) ☐ Oui
b) ☐ Non (passez à la question # 47)

46) Si oui, lesquels ?

- a) ☐ Coin lecture
b) ☐ Coin jeu
c) ☐ Groupement des pupitres
d) ☐ Séparation des pupitres
e) ☐ Tableaux d'affiches supplémentaires
f) ☐ Coin d'ateliers adaptés
g) ☐ Autre (précisez) _____

47) Combien de temps pouvez-vous consacrer par élève intégré dans une journée ?

_____ minutes par élève

48) Avez-vous l'aide d'un intervenant dans la classe ?

- a) ☐ Oui
b) ☐ Non (passez à la question # 51)

49) Si oui, quelle est la fonction de la personne qui intervient dans votre classe ?

- a) ☐ Directeur (trice) d'école
- b) ☐ Professeur(e) soutien
- c) ☐ Éducateur(trice) spécialisé(e)
- d) ☐ Conseiller(ère) pédagogique
- e) ☐ Autre (précisez) _____

50) Combien de temps cette personne consacre-t-elle dans :

- a) La classe _____ minutes
- b) La préparation de matériel _____ minutes
- c) Le soutien moral _____ minutes
- d) Autre (précisez) _____ minutes

51) Pensez-vous que l'aide d'un intervenant dans la classe est essentielle lorsqu'il y a une intégration ?

- a) Oui ☐
- b) Non ☐
- c) Je ne sais pas ☐

52) Quel type d'intervenants dans la classe préféreriez-vous avoir ?

- a) ☐ Directeur (trice) d'école
- b) ☐ Professeur(e) soutien
- c) ☐ Éducateur(trice) spécialisé(e)
- d) ☐ Conseiller(ère) pédagogique
- e) ☐ Autre (précisez) _____

53) Avez-vous de l'aide d'une personne qui n'intervient pas dans la classe ?

- a) ☐ Oui
- b) ☐ Non (passez à la question # 56)

54) Si oui, quelle est la fonction de cette personne ?

- a) ☐ Directeur (trice) d'école
- b) ☐ Professeur(e) soutien
- c) ☐ Éducateur(trice) spécialisé(e)
- d) ☐ Conseiller(ère) pédagogique
- e) ☐ Autre (précisez) _____

55) Combien de temps cette personne consacre-t-elle dans :

- a) La préparation de matériel _____ minutes
- b) Le soutien moral _____ minutes
- c) Autre (précisez) _____ minutes

56a) Pensez-vous que l'aide apportée par une personne qui n'intervient pas dans la classe est essentielle lorsqu'il y a une intégration ? (Aide pour la préparation de matériel, soutien moral, etc.)

- a) Oui ☐
- b) Non ☐
- c) Je ne sais pas ☐

56b) Quelle personne est le plus en mesure de vous apporter cette aide ?

- a) ☐ Directeur (trice) d'école
- b) ☐ Professeur(e) soutien
- c) ☐ Éducateur(trice) spécialisé(e)
- d) ☐ Conseiller(ère) pédagogique
- e) ☐ Autre (précisez) _____

57) Avez-vous la collaboration des parents ou des tuteurs de l'élève intégré ?

- a) Beaucoup ☐
- b) Assez ☐
- c) Un peu ☐
- d) Très peu ☐
- e) Pas du tout ☐

58) Quel type de collaboration attendez-vous des parents ou des tuteurs ? (**Ne cochez que le choix que vous considérez le plus important**)

- a) Support moral (appui dans vos interventions) ☐
- b) Aide aux devoirs et leçons ☐
- c) Aide à l'intérieur de la classe ☐
- d) Autre, précisez _____
- _____
- _____
- _____

59) L'aide des parents est-elle indispensable lorsqu'il y a une intégration ?

- a) Oui ☐
- b) Non ☐
- c) Je ne sais pas ☐

60) À qui devrait-on communiquer les résultats de cette recherche ?

- a) ☐ Service de l'enseignement
- b) ☐ Directeur (trice) d'école
- c) ☐ Enseignant (e)
- d) ☐ Professeur(e) soutien
- e) ☐ Éducateur(trice) spécialisé(e)
- f) ☐ Parents
- g) ☐ Autre (précisez) _____

61) Si vous avez des commentaires, critiques ou suggestions, nous aimerions les connaître :

Merci de votre collaboration !

APPENDICE E

Bonjour,

Je m'appelle Roxane Pinsonneault et je suis orthopédagogue au primaire à la commission scolaire Rouyn-Noranda et je fais actuellement une maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Le sujet de mon projet de recherche concerne l'intégration des élèves, ayant plus de deux ans de retard scolaire, en classe régulière du primaire.

Ce questionnaire a pour but de connaître l'impact qu'a l'intégration des élèves ayant un grave retard scolaire sur la pratique pédagogique des enseignants(tes). Les élèves visés par cette recherche sont ceux qui ont deux ans et plus de retard scolaire par rapport à leur groupe-classe. L'élève malentendant qui est intégré dans une classe régulière et qui n'accuse pas de retard scolaire n'est pas visé par cette recherche.

On sait qu'il n'est pas facile d'intégrer un élève en grande difficulté et on ne fait pas toujours appel aux personnes directement concernées pour élaborer des politiques et des programmes. Il est certain que ce projet ne peut être réalisé sans l'aide d'enseignants(tes) qui vivent ou qui ont vécu la réalité de l'intégration. Plus nous aurons d'informations concernant l'intégration dans la pratique, plus nous serons en mesure de prendre de bonnes décisions dans l'avenir.

Ce questionnaire vous est distribué avec une enveloppe pré-affranchie afin de vous faciliter la tâche lorsque vous l'aurez complété. J'aimerais dans la mesure du possible qu'il soit retourné avant le **15 juillet 1995**. N'hésitez surtout pas à mettre vos commentaires à la fin.

Je vous remercie sincèrement de votre collaboration et je crois qu'elle servira à refléter la réalité quotidienne de l'intégration telle qu'elle est vécue par les principaux acteurs, c'est-à-dire les enseignants(tes) eux (elles)-même.

Roxane Pinsonneault

BIBLIOGRAPHIE

Association canadienne d'éducation. 1985. *L'intégration : Qu'en pensent les commissions scolaires?* Toronto, Ontario.

Bear, George G., Andrew Clever et Willis A. Proctor. 1991. "Self-perceptions of nonhandicapped children and children with learning disabilities in integrated classes". *The journal of special education*, vol.24, no 4, p. 409-426.

Bélanger, P.W. et G. Rocher. 1975. *École et société au Québec*. Éditions Hurtubise HMH.

Brunet, Luc et Georgette Goupil. 1983. *Enseignants et directions d'école face à l'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Montréal: Université de Montréal.

Chamberland, Gilles, Louisette Lavoie et Danielle Marquis. 1995. *20 formules pédagogiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Commission scolaire Rouyn-Noranda. 1983. *Politique relative à l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Rouyn-Noranda.

Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation. 1981 *Les cahiers du C.O.P.I.E.: L'inadaptation scolaire*.

Conseil supérieur de l'Éducation. 1996. *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. Québec: Avis à la ministre de l'Éducation.

Cournoyer, Monique. 1982. *Propositions de développement pédagogique face aux problèmes de l'inadaptation scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation

Develay, Michel. 1992. *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF éditeur.

Doré, Robert, Serge Wagner et Jean-Pierre Brunet. 1996. *Réussir l'intégration scolaire: La déficience intellectuelle*. Montréal: Les Éditions Logiques.

Fortin, Marie-Paule. 1992. *Conceptualisation d'une démarche éducative par une enseignante-titulaire auprès des enfants en difficulté en début de scolarisation*. Rapport de recherche, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Gaudreau, Jean. 1980. *De l'échec scolaire à l'échec de l'école : Les sacrifiés*. Montréal: Éditions Québec-Amérique.

Gauthier, Benoît. 1993. *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Gélinas, Arthur. 1981. *Analyse critique de l'évolution de l'éducation spéciale*. Ste-Luce-sur-Mer: Coopérative d'édition universitaire en éducation.
- Giroux, Luc. 1993. "La préparation socio-affective pour l'intégration des élèves ayant des difficultés d'apprentissages". *Vie pédagogique*, no 86 (nov.déc.), p.47-48.
- Godbout, Ghyslain. 1989. *Amélioration de l'organisation pédagogique d'un groupe d'élèves en cheminement particulier*. Rapport de recherche de maîtrise, Université du Québec à Rimouski.
- Gosselin, Lynda, Roland Ouellet et Christian Payeur. 1992. *Inventaire des pratiques favorisant la réussite scolaire dans les écoles primaires et secondaires au Québec*. Sainte-Foy (Qué.): Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- Goupil, Georgette et Gérard Boutin. 1983. *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Montréal: Éditions Nouvelle optique.
- Goupil, Georgette. 1990. *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Boucherville (Qué.): Éditions Gaëtan Morin.
- Goupil, Georgette. 1991. *Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire*. Boucherville (Qué.): Éditions Gaëtan Morin.
- Hamre-Nietupski, Susan, Jennifer McDonald et John Nietupski. 1992. "Elementary students with multiples disabilities into supported regular classes Challenges and solutions". *Teaching exceptionnal children*, (Spring), p.6-9.
- Huard, Suzanne. 1991. *Projet de tutorat pour les élèves en difficulté à l'école primaire*. Rapport de recherche de maîtrise, Université du Québec à Rimouski.
- Johnson, Lois V. et Mary A. Bany. 1974. *Conduite et animation de la classe*. Paris: Éditions Dunod.
- Langevin, Jacques. 1986. Vers un modèle optimal d'apprentissage pour élèves déficients intellectuels. *Apprentissages et Socialisation*, vol.9, no 3, p.155-165.
- Langevin, J., M-H. Goulet, C. Drouin et C. Germain. 1991. "Accessibilité à l'autonomie sociale: Prototypes 1991". *Laboratoire Défi apprentissage*. Université de Montréal.
- Lapierre, Roger. 1988. "Services et ressources accessibles aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage". *Vie pédagogique* (oct), no 56, p.19-21.

- Larrivée, Serge, Sophie Parent et François Gagné. 1990. "Classe spéciale homogène, différences intellectuelles et clivage social". *Revue Canadienne de l'éducation*, vol.15, no 3, p.199-214.
- Lavallée, Marcel. 1986. *Les conditions d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. 2^e éd. Sillery (Qué): Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, Rénald. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Éditions Larousse.
- Lépine, Ginette. 1977. *Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec*. Québec: Éditions coopératives Albert St-Martin.
- Lessard, Claude, Madeleine Perron et Pierre W. Bélanger. 1991. *La profession enseignante au Québec: Enjeux et défis des années 1990*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Maheux, Gisèle. 1989. *La représentation de la pratique de l'enseignement par l'enseignante de l'école primaire en Abitibi-Témiscamingue*. Projet de recherche de doctorat, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Maheux, Gisèle. 1995. *La représentation de la pratique enseignante par l'enseignante de l'école primaire en Abitibi-Témiscamingue*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Michel, Annie. 1990. *Conceptualisation d'un mode de soutien à la pratique pédagogique d'enseignantes en projet d'innovation par la direction d'une école primaire*. Rapport de recherche de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Ouellet, Jacques. 1981. *L'influence des attitudes de l'enseignant de classe régulière envers l'élève intégré*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Parent, Gyslain. 1989. *Comparaison entre la gestion de l'intégration scolaire des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage par les directions d'école provenant d'une région périphérique et leurs homologues de la région métropolitaine*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Perrenoud, Philippe. 1994. *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui: Curriculum : le formel, le réel, le caché*. Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud, Philippe. 1994. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud, Philippe. 1995. *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF éditeur.

- Platek, R., F.K. Pierre-Pierre et P. Stevens. 1985. *Élaboration et conception d'un questionnaire d'enquête*. Statistique Canada, division des méthodes.
- Québec, ministère de l'Éducation. 1976. *Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX): L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*.
- Québec, ministère de l'Éducation. 1992. *Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*.
- Quivy, Raymond et Luc Van Campenhoudt. 1988. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Éditions Dunod.
- Rancourt, Richard. 1981. *Une étude des styles d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles de l'Ontario*. Toronto: Ministère de l'Éducation, Presses de l'université d'Ottawa.
- Robichaud, Omer et Rodrigue Landry. 1982. "Problèmes à surmonter dans l'intégration scolaire". *Revue des sciences de l'éducation*, vol.3, no 3, p.451-462.
- Saint-Laurent, Lise. 1989. "Intégration scolaire au primaire des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne". *Apprentissage et Socialisation*, vol.12, no 3 (sept.), p.158-163.
- Saint-Laurent, Lise et Jean-Charles Lessard. 1990. "Qualité de l'intégration des déficients intellectuels moyens dans les classes spéciales des écoles ordinaires québécoises". *Revue Canadienne de l'éducation*, vol.15, no 4, p.390-399.
- Shulte, A.C., S.S. Osborne et J.D. McKinney. 1990. "Academic outcomes for students with learning disabilities in consultation and resource programme". *Exceptionnal children*, no 57, p.162-172.
- Tardif, M., Claude Lessard et Louise Lahaye. 1991. "L'évolution de l'enfance inadaptée et l'insertion en milieu scolaire des orthopédagogues". *Apprentissage et Socialisation*, vol.14, no 3, p.203-215.
- Tochon, François V. 1993. "Le fonctionnement " improvisationnel" de l'enseignant expert". *Revue des sciences de l'éducation*, vol.XIX, no 3, p.437 à 461.
- Tournier, Michèle. 1978. *Typologie des formules pédagogiques*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Tremblay, Marc-Adélaïde. *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. Montréal: McGraw-Hill Éditeur.