

Table des matières

Sommaire.....	ii
Table des matières.....	iv
Liste des tableaux.....	vi
Introduction.....	1
Contexte théorique.....	4
Une définition de l'intégration scolaire.....	8
Les avantages et les difficultés liés à l'intégration pour l'élève en difficulté et les autres élèves du groupe.....	9
Les difficultés liées à l'intégration et les aspects qui facilitent ce processus au point de vue des milieux scolaires.....	11
Les classes à paliers et les classes répit-transit.....	16
Les classes Kangourou.....	18
L'intégration au sein des classes Kangourou.....	24
Objectifs de la recherche.....	26
Méthode.....	28
Participants.....	29
Déroulement de l'expérimentation.....	31
Instruments	32
Analyses.....	35
Résultats.....	36
Description du processus d'intégration.....	37
Description de l'utilisation de l'ÉAR par les enseignantes.....	48

Discussion.....	52
Limites de l'étude.....	62
Conclusion.....	64
Références.....	68
Appendice A : Échelle d'aptitude à la réintégration (ÉAR).....	75
Appendice B : Questionnaire sur l'intégration des élèves des classes Kangourou.....	82
Appendice C : Questionnaire sur l'appréciation de l'Échelle d'aptitude à la réintégration.....	89

Liste des tableaux

Tableau

1 Répartition des troubles chez les élèves.....	30
2 Nombre d'années d'expérience des enseignantes.....	31
3 Nombre d'élèves qui ont intégré une classe ordinaire selon la présence ou non du psychologue et du psychoéducateur.....	40

Introduction

L'intégration des élèves en difficulté est un sujet de plus en plus étudié en raison de l'augmentation des intégrations des élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) au sein des classes ordinaires. Cette augmentation est en lien avec les recommandations gouvernementales qui mentionnent que chaque élève devrait recevoir dans un milieu le plus naturel possible, une éducation adaptée à ses capacités et à ses besoins (MELS, 2010). C'est en gardant en tête cette préoccupation que le présent mémoire portera sur un modèle de classe spécialisée qui favorise la réintégration des élèves en difficulté dans des classes ordinaires, soit les classes Kangourou (CK), une adaptation québécoise des Nurture groups (NG) développés en Angleterre par Marjorie Boxall (1970).

Puisque dans les CK, une attention particulière est accordée à l'intégration des élèves dans les classes ordinaires, il sera question des facteurs qui influencent l'intégration des élèves ou encore des obstacles rencontrés au cours du processus. De plus, cette recherche a permis de traduire de l'anglais un outil portant spécifiquement sur la réintégration en classe ordinaire. La version française de cet outil a été utilisée par les répondants de la recherche et l'analyse de la pertinence et de l'appréciation de l'instrument sera présentée.

La première partie du mémoire est consacrée au contexte théorique portant sur l'intégration des EHDAA, la présentation des classes Kangourou et elle se termine par les objectifs de la recherche. La méthodologie de la recherche est présentée dans la deuxième partie. Il est question de la description de l'échantillon, des instruments de mesure utilisés et du déroulement de la recherche. La troisième partie, est, quant à elle, consacrée aux résultats qui ressortent des analyses. Enfin, dans la quatrième partie, les résultats sont discutés et mis en relation avec les éléments recensés dans la littérature.

Rapport-Gratuit.com

Contexte théorique

Le nombre d'élèves qui présentent des difficultés comportementales dans les écoles primaires du Québec ne cesse de croître depuis les dernières années. En effet, le nombre d'élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) a augmenté de 13% entre 1999-2000 et 2006-2007 (MELS, 2010). Cette appellation fait référence aux élèves qui ont un handicap intellectuel ou physique, ceux qui présentent des troubles graves de comportement, des difficultés langagières, une psychopathologie ou des troubles envahissants du développement de même que des difficultés d'apprentissage telles que la dyslexie ou la dysorthographe, ou encore le déficit d'attention. Ce terme inclut aussi les élèves à risque soit, par exemple, ceux qui ont un retard scolaire ou des difficultés comportementales, mais qui ne reçoivent pas de codes dans le système actuel. La majorité des EHDAA fréquentent le primaire et le secondaire. Pour l'année 2009-2010, 23% des élèves du secondaire et 19% des élèves du primaire étaient considérés EHDAA comparativement à 5% des élèves du préscolaire (MELS, 2010). Selon les dernières données du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, si l'on compare le pourcentage d'élèves qui présentaient un trouble grave du comportement ou une psychopathologie en 2004-2005 versus en 2009-2010 au primaire, ce pourcentage a augmenté de 21% (MELS, 2010).

Plus les difficultés sont précoces plus elles risquent de persister à l'adolescence et à l'âge adulte, d'où la nécessité de mettre en place rapidement des mesures pour répondre

aux besoins de ces élèves (MELS, 2008). La politique de l'adaptation scolaire indique que les services aux EHDAA doivent être le plus possible offerts dans un milieu naturel et que l'intégration dans une classe ordinaire devrait être visée par les commissions scolaires (Conseil supérieur de l'éducation, 2001). Selon les orientations du ministère, les écoles doivent prendre chaque décision dans le meilleur intérêt de l'élève en collaboration avec ses parents et ce, suite à une évaluation de ses besoins et de ses capacités. Les écoles doivent considérer, dans un premier temps, la classe ordinaire comme le lieu à privilégier pour la scolarisation des élèves en difficulté en apportant les adaptations et le soutien nécessaires. Elles doivent également rendre possible la participation de l'élève à l'ensemble des services et des activités de l'école en faisant les adaptations requises. Finalement, elles doivent offrir le soutien nécessaire aux enseignants des classes ordinaires afin que ces derniers puissent répondre adéquatement aux besoins des élèves intégrés à la classe ordinaire. (MELS, 2011).

L'intégration des élèves en difficulté peut être soit complète, c'est-à-dire que l'élève fréquente une classe ordinaire avec un enseignant régulier, soit partielle, lorsque l'élève vit des moments d'intégration dans une classe ordinaire tout en étant scolarisé à l'intérieur d'une classe spécialisée à d'autres moments. En regard des difficultés rencontrées, l'élève et l'enseignant peuvent être soutenus selon un système qui intègre des services ressources à l'enseignant et à l'élève. Par exemple, à la suite d'une évaluation des capacités et des besoins de l'enfant et à la mise en place d'un plan d'intervention, l'élève peut recevoir des services en psychologie, en orthopédagogie ou

encore l'enseignant peut être soutenu par la présence d'un éducateur spécialisé en classe. Ensuite, si les difficultés perdurent, la participation de l'enfant à une classe ressource, à une classe spéciale dans une école régulière, à une école spéciale, à l'enseignement à domicile et ultimement, si aucune mesure n'a pu aider l'élève, à l'enseignement à l'intérieur d'un centre d'accueil ou d'un centre hospitalier peuvent être considérés (Trépanier & Paré, 2010; MELS 2011).

En 1999-2000, 56 % des EHDAA de tous les ordres d'enseignement étaient intégrés dans une classe ordinaire comparativement à 62 % en 2006-2007. En ce qui concerne les élèves du primaire, 46% étaient intégrés dans une classe ordinaire (avec une participation à une classe ressource ou avec un soutien à l'élève et/ou un soutien à l'enseignant) au cours de l'année 2004-2005 comparativement à 47% au cours de l'année 2009-2010. Malgré une grande intégration dans les classes ordinaires des élèves qui présentent des difficultés d'adaptation, ce groupe demeure le plus nombreux en classe spéciale. En effet, en 2009-2010, 8% des élèves du primaire ayant un trouble grave du comportement, une psychopathologie ou un trouble du comportement étaient scolarisés dans une classe spéciale comparativement à 6,5% des élèves ayant un handicap. L'intégration demeure donc plus faible pour ceux qui sont en difficultés graves de comportement ou qui présentent un trouble de comportement ou une psychopathologie (MELS, 2010). Selon Massé, Lanaris et Carignan (2006), il n'est pas toujours possible d'intégrer des enfants qui présentent des comportements agressifs ou très dérangeants, puisque cela vient à l'encontre des droits des autres élèves de la classe

ordinaire et qu'il y a peu de ressources pour aider ces enfants; il y a parfois seulement un éducateur spécialisé par école. Aussi, pour certains élèves, de plus importants progrès ont pu être observés dans le cadre d'une classe spécialisée plutôt que dans une classe ordinaire. En effet, certains auteurs mentionnent le droit qu'a l'élève d'être scolarisé dans une classe spéciale, si cela répond davantage à ses besoins. L'intégration pour ces derniers est un moyen et non une fin en soi. Les ajustements pédagogiques requis pour les capacités de l'enfant sont parfois difficiles, voire impossibles, à implanter dans le cadre d'une classe ordinaire (Dionne & Rousseau, 2006; Doré, Wagner, & Brunet, 1996).

Une définition de l'intégration scolaire

L'intégration repose sur le principe de normalisation qui vise à scolariser les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou qui sont handicapés dans un milieu semblable et avec des conditions de vie similaires aux élèves sans difficulté (Boutin & Daneau, 2004; Doré, Wagner, Brunet, & Bélanger, 1998; Goupil, 2007). Pour ces auteurs, l'intégration scolaire a pour objectifs de diminuer la ségrégation et de favoriser l'acceptation des différences tout en répondant également aux besoins éducatifs des élèves en difficulté. Selon les principes de l'intégration scolaire, un concept qui a fait son apparition dans les années 1970, un élève ayant des besoins particuliers doit pouvoir évoluer dans un milieu adapté à ses besoins et cela peut être une classe spéciale. Un autre concept apparenté, l'inclusion scolaire, implique que l'élève soit absolument scolarisé dans une classe ordinaire dans l'école de son quartier avec des

élèves du même âge, visant ainsi le développement du sentiment d'appartenance et l'acceptation des élèves ayant des difficultés (Potvin & Lacroix, 2009). Le but ultime du concept de l'intégration est que l'élève soit intégré ou réintégré complètement en classe ordinaire et pour y arriver, l'élève doit être scolarisé dans le milieu le plus semblable à la classe ordinaire dans lequel il aura accès à des services qui répondent à ses besoins. Ces services devraient être mis en place pour permettre à l'élève en difficulté de passer de la classe spéciale à la classe ordinaire (Bonjour & Lapeyre, 2000; Doré, Wagner, Brunet, & Bélanger, 1998; Goupil, 2007). À noter que les termes intégration en classe ordinaire et réintégration dans une classe ordinaire seront utilisés tout au long de la présente recherche et qu'ils ont tous les deux la même signification pour les besoins de la recherche.

Les avantages et les difficultés liés à l'intégration pour l'élève en difficulté et les autres élèves du groupe

Sur le plan des difficultés associées à l'intégration, Dishion, McCord et Poulin (1999) ont mentionné que le fait de regrouper des élèves qui présentaient un trouble de comportement dans un même groupe pouvait contribuer à augmenter les difficultés de ces derniers. Ils ont également avancé l'idée que ces élèves pouvaient mutuellement s'encourager à adopter des comportements déviants et ce, malgré la présence d'intervenants. Les élèves qui fréquentent des classes spéciales ou des écoles spécialisées sont toujours en contact avec des jeunes éprouvant des difficultés d'adaptation et qui, par conséquent, ont des habiletés sociales moindres. (Kauffman &

Hallahan, 1997; Müller, 2010). La fréquentation année après année d'une classe spéciale pourrait également occasionner un important retard scolaire et du même coup, il devient plus ardu de retourner dans une classe ordinaire (Farrell, Smith, & Brownell, 1998). Ces mêmes auteurs indiquent que moins de la moitié des élèves qui fréquentent une classe spéciale seront réintégrés dans une classe ordinaire. Doudin, Borboen et Moreau (2006) mentionnent la présence d'un effet d'étiquetage chez l'élève qui fréquente une classe spécialisée, c'est-à-dire que peu importe les progrès réalisés, l'élève risque d'être toujours perçu comme ayant des difficultés. Les apprentissages notionnels étant moins présents dans ce type de classe, les élèves ont de la difficulté à s'améliorer au point de vue scolaire. Les études portant sur les barrières liées à la réintégration dans la classe ordinaire relèvent aussi de faibles habiletés scolaires de même que peu d'habiletés sociales comme caractéristiques des élèves qui sont moins assujettis à être réintégrés (Avramidis & Brahm, 2002; Gibb, 2007).

Sur le plan des avantages, selon Peltier (1997), les élèves sans difficulté auraient une meilleure estime de soi lorsqu'ils côtoient des pairs différents. Fraser, Walberg, Welch et Hattie (1987), ont quant à eux montré que les élèves en difficulté progressaient davantage s'ils étaient intégrés au sein d'un groupe d'élèves qui étaient motivés par les apprentissages scolaires. L'étude de Ruijs, Van der Veen et Peetsma (2010) portant sur les effets possibles de côtoyer des élèves qui présentent des difficultés comportementales et émotives sur des élèves sans besoins spéciaux, a été réalisée auprès d'une population de plus de 27 000 enfants du primaire des Pays-Bas. Les résultats ont démontré que sur

le plan scolaire il n'y avait pas de différence significative chez les enfants qui évoluaient en classe avec des élèves ayant des besoins spéciaux versus ceux qui étaient dans une classe qui ne faisait pas d'intégration.

Les difficultés liées à l'intégration et les aspects qui facilitent ce processus au point de
vue des milieux scolaires

La littérature présente certaines raisons pouvant expliquer les difficultés liées à l'intégration des élèves en difficulté de comportement dans les classes ordinaires. Dans un premier temps, il semblerait que les élèves qui ont un trouble de comportement sont moins susceptibles d'être intégrés, car bien qu'ils présentent des comportements communs avec les élèves qui ont des troubles d'apprentissage, ils sont plus susceptibles de perturber la classe, de défier l'autorité et d'être plus agressifs (Gable, Laycock, Maroney, & Smith, 1995). Les enseignants des classes ordinaires craignent que ces comportements perturbent les autres élèves et plusieurs disent ne pas être assez outillés pour faire face à ces comportements.

Les besoins de formation liés à la gestion des comportements des élèves se retrouvent cités dans plusieurs études ayant porté sur ce sujet et les enseignants souhaitent accéder à des formations afin d'être plus aptes à intégrer des élèves en difficulté (Bélanger, 2006; Horne & Timmons, 2009; Valeo, 2008). Compte-tenu qu'il y a davantage d'élèves dans une classe ordinaire que dans une classe spéciale, les enseignants mentionnent également qu'ils n'ont pas toujours le temps nécessaire pour modifier les tâches en

fonction des capacités de l'élève (Gable, Laycock, Maroney, & Smith, 1995; Ritter, 1989). Prud'homme (2010) affirme que les stratégies d'enseignement habituelles sont plutôt traditionnelles et tiennent très peu en compte des diverses problématiques des élèves. Le rapport d'évaluation de la Politique de l'adaptation scolaire mentionne également que les méthodes pédagogiques des enseignants sont pour la plupart assez conventionnelles, bien que la politique en soi fait appeler à l'utilisation de pratiques variées (Gaudreau, Legault, Bodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin, & Legendre, 2008). Selon Gable et al, (1995) et Gibb (2007), l'attitude négative des enseignants des classes ordinaires face aux élèves en difficulté pourrait également être une importante embûche à l'intégration, puisqu'ils se mobilisent moins, investissent moins de temps dans la recherche de stratégies pédagogiques adaptées aux besoins des élèves et accordent une moindre importance au développement d'une relation de qualité avec les élèves en difficulté. De leur côté, les syndicats de l'enseignement mentionnent que l'intégration augmente considérablement la tâches des enseignants et que ces derniers ne peuvent pas toujours avoir de l'aide supplémentaire, tel que promis par le MELS (Ladouceur, 2009). Le manque de formation pour enseigner auprès des élèves en difficulté et la méconnaissance des problématiques de ces élèves sont des facteurs qui peuvent également nuire à l'intégration (Gable et al, 1995).

Les différences qui existent entre les services offerts aux élèves en trouble de comportement et ceux offerts dans les classes ordinaires interviennent dans le processus d'intégration ou de réintégration d'un élève passant d'une classe spécialisée à un groupe

ordinaire. Wood et Miederhoff (1989), mentionnent plusieurs différences rencontrées telles que l'environnement physique; la classe est généralement plus grande ce qui occasionne souvent une attention moins individualisée, l'enseignement des diverses matières est plus rapide et les évaluations diffèrent également de celles utilisées en classes spécialisées. Face à ces nouvelles réalités, les élèves réintégréés peuvent avoir davantage de difficultés à suivre les règles de la classe ou à faire adéquatement le travail demandé que lorsqu'ils étaient scolarisés dans une classe spéciale. Aussi, Selon Fuchs, Femstrom, Scott, Fuchs et Vandermeer (1994), les différences entre les deux milieux ne favorisent pas la généralisation des acquis, c'est-à-dire que l'élève peut avoir de la difficulté à appliquer ce qu'il a appris dans son contexte spécialisé au sein de la classe ordinaire.



Pour faciliter la réintégration des élèves qui ont un trouble de comportement dans la classe ordinaire, la littérature mentionne l'importance de certains facteurs liés à l'organisation de l'école et au personnel qui intervient avec ces élèves. La réintégration dans une classe ordinaire devrait être un processus réalisé en plusieurs étapes et qui nécessite d'être évalué régulièrement. L'école devrait donc avoir des règles claires et définies quant au processus de réintégration des élèves, avoir élaboré de façon systématique le déroulement, qui sont les intervenants et quelles sont les valeurs communes sur lesquelles reposent l'intégration (Gable et al, 1995; Schmidt, 2006). Aussi, la direction devrait mettre en place des mesures qui permettraient d'améliorer les connaissances des enseignants qui reçoivent les élèves en difficulté dans leur classe

ordinaire (Tremblay & Royer, 1992). De plus, il est mentionné que la direction devrait prévoir la façon dont seront transférés les apprentissages réalisés d'un milieu à un autre et s'assurer de la coordination de toutes les activités des divers intervenants du processus d'intégration (Gable et al, 1995). En ce qui concerne les facteurs liés à l'élève, des auteurs ont déterminé que les habiletés sociales devaient être suffisamment développées pour que l'élève soit apte à être intégré dans une classe ordinaire. Il doit être en mesure de demander de l'aide, de coopérer avec les autres élèves et être capable d'attendre son tour. Il doit également posséder les habiletés scolaires nécessaires pour suivre le groupe lors des moments d'intégration. Schmidt (2006) et Massé, Lanaris et Carignan (2006) mentionnent que l'enseignant qui reçoit l'élève en classe ordinaire doit orienter ses interventions davantage sur la création du sentiment d'appartenance au groupe plutôt que sur la performance scolaire. De plus, l'élève et l'enseignant doivent pouvoir se référer à un intervenant lors du processus d'intégration (Schmidt, 2006; Massé, Lanaris, & Carignan, 2006). Ce processus doit reposer sur la coopération entre la classe d'attache et d'accueil de même qu'avec les autres parties prenantes du processus. Selon plusieurs auteurs (Schmidt, 2006; Doyle, 2003; MELS, 2011), la préparation de l'élève en difficulté pour ses moments d'intégration ainsi que la préparation des élèves de la classe d'accueil pour l'arrivée d'un nouveau membre au sein de leur groupe sont des éléments primordiaux. Avant de diriger l'élève vers une intégration, l'évaluation de ses aptitudes et habiletés scolaires, sociales et émotives doit être réalisée afin de ne pas précipiter l'élève vers un milieu qui ne répondrait pas à ses besoins et qui ne correspondrait pas à ses capacités (Doyle, 2001).

Les critères utilisés pour évaluer si l'élève est prêt à réintégrer sa classe d'origine, dans le cas où l'élève a temporairement été dans une classe spécialisée ou encore si un parcours en classe ordinaire est maintenant envisagé pour un élève ayant été scolarisé majoritairement en classe spéciale devraient être précis et clairs. Grosenick, George et Lewis (1991) ont établi des aspects qui doivent être considérés avant l'intégration ou la réintégration soient : la progression psychosociale de l'élève, sa capacité à généraliser ses acquis et à les transférer à d'autres milieux, ses progrès scolaires, les caractéristiques de l'enseignant et de la classe qui accueillera l'élève, la perception qu'a l'élève de lui-même quant au fait d'être prêt à réintégrer un milieu ordinaire, les conduites nécessaires à acquérir pour l'élève avant sa réintégration et les changements dans son milieu familial. Les intervenants doivent évaluer l'élève tout au long de son parcours en classe spécialisée afin de déterminer si l'élève progresse et d'identifier lorsqu'il sera prêt à être réintégré. Pour Royer (1992) et Sanfaçon (2001), il est nécessaire que le personnel de la classe spécialisée et de la classe ordinaire connaisse le fonctionnement de chacune des classes en ce qui a trait au processus d'évaluation, aux méthodes pédagogiques utilisées et aux techniques de gestion des comportements difficiles afin de préparer adéquatement la transition de l'élève entre la classe spécialisée et la classe ordinaire. Un autre aspect soulevé par ces auteurs est que les intervenants doivent s'assurer que l'élève est motivé à réintégrer ou intégrer pour une première fois une classe ordinaire et ce, avant d'entreprendre toute autre démarche. Sanfaçon (2001) recommande aux intervenants de discuter avec l'élève de ses craintes face à la classe ordinaire et ils doivent indiquer à

l'élève que ce dernier sera soutenu tout au long de sa démarche par la classe spécialisée. Walker (1997) suggère que les intervenants de la classe spécialisée devraient aider l'enseignant de la classe ordinaire dans la préparation de l'accueil de l'élève, soit, par exemple, par la modification de l'espace physique de la classe ou encore en donnant des suggestions d'interventions pour la gestion des comportements difficiles.

Wong, Kauffman et Lloyd (1991) ont mentionné des pratiques qui s'avèrent efficaces avec les élèves qui présentent des troubles de comportement. Les enseignants devraient, par exemple, planifier des activités qui favoriseront un haut taux de bonnes réponses et peu d'opportunités pour émettre des comportements qui ne sont pas en lien avec la tâche et récompenser verbalement de façon fréquente les comportements appropriés. Les auteurs mentionnent également que les enseignants devraient avoir confiance en leur capacité à aider l'élève en difficulté. Pour ce faire, l'enseignant, pourrait passer du temps avec l'élève en difficulté afin de développer un lien positif avec ce dernier. Kauffman et McCullough (1984) considèrent qu'il faut expliquer aux autres élèves de la classe la façon dont sera réintégré l'élève en difficulté. Ces derniers doivent être encouragés à entrer en contact d'une manière positive avec l'élève

Les classes à paliers et les classes répit-transit

Les commissions scolaires ont dû rechercher de nouveaux modèles de classe pour répondre aux besoins des EHDAA qui sont davantage basés sur les principes évoqués par le Ministère que les classes spécialisées habituelles. Des exemples de modèles sont

les classes à paliers et les classes répit-transit. Les classes à paliers s'adressent aux élèves qui présentent un trouble de comportement. Les intervenantes de ces classes, la plupart du temps une enseignante en adaptation scolaire et une éducatrice spécialisée, tentent de modifier, selon une séquence donnée, les comportements scolaires et sociaux des élèves en appliquant des principes behavioristes (renforcement positif, contrat de comportements, etc.). Certains systèmes incluent également des approches psychoéducatives, comme l'éducation affective (développement de l'estime de soi, contrôle des émotions, etc.) et l'entraînement aux habiletés sociales. Chaque palier comporte des attentes comportementales, un programme de renforcements, des récompenses ou des conséquences, ainsi que des critères pour avancer au palier suivant. Le modèle de base développé par Hewett (1988) était organisé selon six paliers : l'attention de l'élève face aux stimuli, la réponse (verbale et physique) de l'élève de façon active, sa capacité à suivre correctement les ordres, à être en mesure d'explorer et d'acquérir une connaissance appropriée de son environnement, à obtenir l'approbation sociale de ses pairs et à être suffisamment autonome pour acquérir les habiletés nécessaires à sa réussite scolaire. Lorsque l'élève démontre des comportements appropriés pendant un certain temps, il peut passer au palier suivant. Le retour dans la classe d'origine se fait progressivement jusqu'à une réintégration complète, dans la plupart des cas (Massé, Lanaris, & Carignan, 2006).

Pour ce qui est des classes répit-transit, il s'agit d'un service de courte durée allant de deux à dix semaines, qui s'appuie sur une approche systémique et qui vise la

réintégration complète des élèves qui présentent des difficultés comportementales dans leur classe d'origine. Les élèves qui bénéficient de ce type de classe manifestent des comportements moins sévères que ceux qui sont généralement dirigés vers des classes spéciales (MELS, 2009) Le programme Répît-Transit offre un lieu temporaire à l'élève où il peut continuer sa scolarisation avec un enseignement personnalisé et où il est possible d'être aidé dans la gestion de ses comportements. Cela permet de donner un répît à l'élève de même qu'à l'enseignant et à l'ensemble du groupe où des situations conflictuelles étaient vécues. Le programme repose sur huit principes : donner un répît aux acteurs concernés, protéger le lien d'appartenance avec l'école d'origine de l'élève, intervenir en concertation avec les parents, l'élève et l'enseignant, développer des habiletés sociales tant à l'école qu'à la maison, mettre de l'avant la responsabilité de chaque acteur dans la situation de l'élève, intervenir suffisamment pour améliorer la situation du jeune tant à la maison qu'à l'école, favoriser le sentiment de compétence de l'enseignant et aider le parent à se réappropriier un rôle d'éducateur dans la vie de son enfant La réintégration se fait graduellement selon les capacités de l'élève (Tougas, Turbide, & Chagnon, 2010).

Les classes Kangourou

Un modèle novateur de classes spécialisées a été instauré en 2005 dans deux commissions scolaires de la Montérégie dans le cadre d'une recherche-action chapeauté par Caroline Couture; les classes Kangourou (CK). Ces classes sont en fait une adaptation québécoise des Nurture Groups (NG); un modèle utilisé en Angleterre

depuis 1970 développé par Marjorie Boxall (Bennathann & Boxall, 1996). À la base de ce modèle il y a l'hypothèse que certains enfants n'ont pas reçu les soins appropriés durant leur enfance et qu'ils n'ont pas pu expérimenter ce qui leur aurait permis de développer une relation d'attachement sécurisante. Leur capacité à entrer en relation avec les autres et leur compréhension du monde sont, en conséquence, plus limitées, ce qui leur occasionne énormément de difficultés à bien fonctionner à l'école. Par conséquent, ces enfants auraient besoin de vivre les expériences plus précoces associées aux stades de développement qui sont nécessaires au bon développement, avant d'entreprendre des apprentissages dans un contexte scolaire ordinaire.

Un NG offre un environnement et des interactions qui suivent le développement normal d'un enfant. Le comportement de l'enfant est jugé normal en raison de là où il est rendu au plan développemental plutôt qu'en lien avec son âge réel (Couture & Bégin, 2010). Ce modèle de classe découle de la théorie d'attachement de Bolwby (1958) qui soutient que l'attachement est un besoin primaire comme celui d'être nourri. Pour s'attacher à un adulte, le bébé développe des réactions et des comportements dans le but de s'assurer de la présence et de la disponibilité de sa mère. L'attachement s'établit au cours des trois premières années de la vie de l'enfant et aura des répercussions sur la façon d'aborder ses relations sociales pour le reste de sa vie. Un parent disponible, constant, chaleureux sera perçu par l'enfant comme une base de sécurité stable qui lui permettra d'explorer le monde qui l'entoure. Il sentira qu'il est un être qui mérite de l'affection et en grandissant, il sera plus curieux et plus apte à développer des relations

sociales adéquates et à résoudre ses conflits. Il sera également moins anxieux, moins hostile et avec une meilleure estime de soi que des enfants ayant une relation d'attachement inadéquate. En effet, les enfants qui n'ont pas eu un attachement sécurisant, pourront percevoir le monde qui les entoure comme étant dangereux et penser qu'ils ne méritent pas d'être aimés. Ces enfants qui développent des attachements insécurisants ont davantage de problèmes émotifs, sociaux et cognitifs et une fois le modèle établi, il est très difficile de le changer.

Un NG est une classe qui accueille des enfants qui présentent d'importants besoins émotifs, comportementaux, sociaux ou encore scolaires et pour qui une classe ordinaire ne peut répondre à leurs besoins. Les NG sont à effectifs réduits, soit environ 10 à 12 élèves du niveau préscolaire, comparativement aux CK qui s'adressent principalement aux élèves du primaire. Les NG comme les CK se retrouvent dans des écoles ordinaires et il y a une enseignante en adaptation scolaire et une éducatrice par classe. Ces deux adultes sont encouragées à discuter entre-elles, à partager leurs opinions afin de montrer aux élèves une façon respectueuse d'interagir (Couture & Bégin, 2010).

Plusieurs principes régissent les CK et les NG. Tout d'abord, il y a le développement de l'estime de soi. Selon la théorie de l'attachement précédemment expliquée, un enfant qui n'aurait pas développé une relation d'attachement sécurisante risque d'avoir une image plus négative de lui-même. Il peut croire qu'il est quelqu'un qui ne mérite pas d'être aimé (Cassidy, 1988). Bien que les enseignantes ne puissent recréer les premières

relations d'attachement, en étant disponibles face aux besoins de ses élèves, elles peuvent favoriser une sécurité émotionnelle qui, avec le temps, permettra à ces derniers, de croire en leur valeur. C'est donc par l'écoute, le partage de jeux et de repas que se développera la relation de qualité entre les enseignantes et les élèves et du même coup, cela permettra le développement de l'estime de soi.

Ensuite, les NG comme les CK offrent une base de sécurité à l'élève. Les journées sont routinières, prévisibles et les adultes agissent en étant cohérents et constants tout en établissant des limites sans être punitifs. Comme autre principe il y a la compréhension développementale de l'apprentissage des enfants. L'apprentissage se développe dans la répétition des jeux avec l'adulte, par le maternage et lorsque l'enfant est encouragé. Les adultes des CK et des NG doivent donc supporter et encourager les enfants dans leurs apprentissages en tenant compte de leur âge développemental.

Aussi, pour les NG et les CK, le langage est un moyen vital de communication. Les élèves doivent développer leur capacité à exprimer leurs émotions au lieu d'utiliser les gestes et ils doivent avoir recours aux mots également pour comprendre les sentiments des autres. Finalement, comme dernier principe, les NG et les CK considèrent tout comportement comme étant une façon de communiquer. Les adultes qui interviennent auprès des élèves consignent les observations et tentent de comprendre ce que l'élève veut communiquer lorsqu'il utilise des gestes violents ou encore qu'il ne parle pas. Cela permet aux intervenants de ne pas prendre les comportements difficiles comme de la

provocation et ils peuvent alors agir envers l'élève, mais sans être punitifs (Bennathan & Boxall, 1996, Couture & Bégin, 2010).

À l'intérieur des NG et des CK, une attention est accordée à l'environnement physique de la classe, puisque les élèves vivent par moment des situations qui relèvent davantage de la vie familiale. Un coin de la classe est aménagé comme un salon, où il y a des fauteuils ou des coussins qui permettent aux élèves d'avoir un endroit pour se reconforter ou encore pour lire une histoire. Un deuxième coin constitue la cuisine où il y a une grande table pour partager le déjeuner ou la collation. Plusieurs apprentissages peuvent être réalisés avec la nourriture tels que le partage et apprendre à attendre son tour. C'est un moment privilégié où les élèves partagent des repas avec des personnes significatives. Aussi, la CK et le NG possèdent un coin de travail. Selon les classes, les tables de travail sont regroupées ou non et les places ne sont pas toujours assignées, cela est déterminé de façon à ce que les conflits soient évités. Le dernier coin de la classe est celui réservé aux jeux. Les jeux doivent correspondre à l'âge développemental des élèves de même qu'à l'âge réel de ces derniers. Le nécessaire pour les jeux de rôle et les jeux imaginaires doit être disponible dans ce coin (Couture & Bégin, 2010).

Toutefois, les CK ne suivent pas toutes les lignes directrices des NG. Dans les classes québécoises, l'enfant n'est pas nécessairement scolarisé dans son école de quartier, puisque les CK sont, pour la plupart, des anciennes classes spéciales en trouble de comportement dont le fonctionnement a été modifié et qui couvraient tout un secteur de

la commission scolaire. Les élèves proviennent donc de différentes écoles. Une autre différence entre les CK et les NG est que la visée est davantage curative chez les CK, puisqu'elles s'adressent aux élèves des trois cycles du primaire alors que les NG ont une visée souvent plus préventive en s'adressant seulement aux enfants du premier cycle du primaire et à ceux du préscolaire. Pour être admis dans une CK, les élèves doivent présenter des problèmes assez importants et qui durent depuis suffisamment longtemps afin de répondre aux critères du MELS, alors qu'au Royaume-Uni, les enfants sont référés dans les NG avant que leurs difficultés ne se cristallisent, dès que les intervenants réalisent qu'il ne s'agit pas de problèmes provisoires (Couture & Lapalme, 2007).

L'intégration constitue la variable qui différencie principalement les CK des classes spécialisées telles qu'on les rencontre le plus souvent au Québec, puisqu'un effort est effectué dans les CK pour que chaque enfant puisse vivre plusieurs moments dans une classe ordinaire sur une base régulière en vue d'être finalement complètement réintégré. Ces moments permettent à l'enfant de garder une idée juste de ce qui est attendu en classe ordinaire et cela permet également aux enfants des classes ordinaires ainsi qu'aux enseignants de mieux comprendre les problèmes vécus par les élèves en difficulté (Couture, Laflèche, & Tremblay, 2009). Dans les NG, l'élève a une place assignée dans une classe ordinaire dans l'école de son quartier où se situe le NG. Cette classe ordinaire est son principal port d'attache, où il se rend à chaque matin, avant qu'on aille le chercher pour qu'il passe du temps dans le NG. De son côté, l'élève des CK est souvent scolarisé dans une autre école que celle de son quartier, puisque la CK dessert un large

bassin et c'est celle-ci qui lui sert de classe d'attache. Selon les prémisses du modèle, on tente de lui trouver une classe ordinaire dans la même école. Il vit des moments d'intégration dans cette classe qui varient de quelques heures à plusieurs périodes. Dans les faits, il n'y a pas toujours de places réservées dans les classes ordinaires pour chaque élève des CK et certains ne vivent pas de moments d'intégration. De plus, c'est seulement lorsque l'élève aura vécu positivement une réintégration complète dans une classe ordinaire située dans l'école de la CK, qu'il pourra retourner dans son école de quartier (Couture & Bégin, 2010).

L'intégration au sein des classes Kangourou

Une évaluation de deux années des CK a été réalisée par Couture en 2007. Au point de vue de l'intégration dans les classes ordinaires, les données recueillies mentionnent que pour l'année 2005-2006 et 2006-2007 parmi ceux qui participaient pour une première fois aux CK, 70 % des élèves avaient vécu des moments d'intégration; le terme « moments » signifie, par exemple, une activité ou une période par semaine dans une classe ordinaire et parmi ceux qui avaient été en CK pour une deuxième année consécutive, 55% avaient vécu des moments d'intégration (Couture, Laflèche, & Tremblay, 2009). En Grande-Bretagne, une recherche évaluative de quatre ans a été réalisée auprès de 359 enfants et il a été démontré que les élèves qui ont fréquenté un NG présentaient un taux de réintégration complète dans les classes ordinaires de plus de 76% (Cooper & Whitebread, 2007). À la lumière de ces résultats il est possible de

constater que le taux de réintégration des élèves des CK, après leurs deux premières années d'implantation, est inférieur à ce qui a été démontré par les NG.

Les différences qui existent entre les NG britanniques et les CK québécoises peuvent peut-être expliquer, en partie, la raison d'un tel écart. Toutefois, les enseignantes et les éducatrices ont mentionné lors de rencontres avec la chercheuse Couture (2010), qu'il était parfois difficile de savoir si l'enfant était prêt à vivre un moment dans une classe ordinaire. Le seul outil auquel elles se réfèrent est le *Profil Boxall*, la version française du *Boxall Profile*, qui a été élaboré par Bennathan et Boxall en 1998 pour les NG dans le but de situer l'enfant en fonction des sphères du développement et de présenter son profil diagnostique. Il ne s'agit pas d'un outil spécialement développé pour évaluer les capacités à être intégré d'un enfant.

Dans le cadre de la présente recherche, un moyen proposé aux enseignantes des CK pour les aider dans le processus de réintégration des élèves vers les classes ordinaires, est l'utilisation de l'Échelle d'aptitude à la réintégration (ÉAR) (Appendice A) une traduction de la *Reintegration Readiness Scale*. Cette grille a été élaborée en 2001 par Rebecca Doyle, une chercheure britannique qui est aussi une collaboratrice des NG. Cela permet d'identifier les compétences qui doivent être développées par l'enfant pour qu'il soit en mesure de réintégrer avec succès une classe ordinaire. Doyle a mentionné que l'utilisation simple du *Boxall Profile* donnait une vue d'ensemble du développement de l'enfant, mais ne permettait pas de cibler des actions précises d'intervention pour

amener l'enfant à être réintégré. De plus, bien que le *Boxall Profile* donne un portrait juste des capacités de l'enfant, il est trop long à compléter sur une base plus régulière. L'évaluation des aptitudes chez l'élève pour être intégré dans une classe ordinaire étant un pré requis obligatoire afin de s'assurer de lui faire vivre des moments d'intégration positifs, Doyle (2001) a développé un outil spécifique à la réintégration. Finalement, comme il n'y a pas d'outil spécifique pour la réintégration en général, cette échelle pourrait être utilisée dans d'autres types de classe spéciale. Cette grille a été présentée aux intervenantes des CK et ces dernières se sont montrées intéressées à utiliser un outil plus spécifique à la réintégration.

Objectifs de la recherche

La recension des écrits met en évidence une prévalence assez importante d'élèves qui ont des difficultés comportementales et qui, en regard des recommandations gouvernementales, doivent être dirigés vers d'autres ressources que des classes ou des écoles spécialisées. Comme les CK sont des classes spécialisées qui visent spécifiquement le retour des élèves au sein des classes ordinaires, il serait intéressant de s'attarder au processus d'intégration des élèves qui fréquentent les CK, afin de relever les réussites et les difficultés rencontrées à l'intérieur de ces groupes. Ainsi, la présente recherche, comporte deux objectifs.

Objectif 1 : décrire le processus d'intégration dans les classes ordinaires des élèves qui fréquentent les CK.

1a) : décrire les caractéristiques des élèves qui fréquentent les CK et les personnes impliquées dans le processus d'intégration.

1b) : décrire la nature des collaborations entre les différents acteurs du milieu scolaire pour l'aspect de l'intégration dans une classe ordinaire des élèves des CK.

1c) : identifier les facteurs qui influencent le nombre de moments d'intégration vécus par les élèves.

Objectif 2 : décrire l'utilisation de l'ÉAR par les enseignantes ainsi que leur perception de l'instrument.

2a) : identifier si cette grille peut être un outil qui aide à faire vivre des moments d'intégration aux élèves.

2b) : identifier s'il est pertinent d'utiliser l'ÉAR dans la réalité québécoise des CK.

2c) : vérifier la clarté et la pertinence des énoncés et des sous-échelles de L'ÉAR.

2d) : documenter l'utilisation de l'ÉAR (combien de fois l'ÉAR a été utilisée, pour combien d'élèves, etc.).

Méthode

Participants

Dans le cadre de la présente recherche qui s'est déroulée au cours des années scolaires 2009-2010 et 2010-2011, l'échantillon est composé de 12 enseignantes qui travaillent dans une CK du Québec et qui participent à l'intégration dans des classes ordinaires des élèves à qui elles enseignent. Ces enseignantes ont été recrutées à partir des CK existantes dans huit commissions scolaires distribuées dans cinq régions administratives du Québec. La participation au projet de recherche a été sollicitée en présentant celui-ci lors d'une rencontre provinciale des CK. Un document explicatif de même qu'un formulaire de consentement ont été remis aux enseignantes intéressées. Les formulaires de consentement ont été récupérés à la fin de cette journée et par la suite les enseignantes ont reçu par la poste le premier questionnaire à compléter.

Du côté des élèves, l'échantillon est composé de 64 garçons et 20 filles. L'âge moyen des élèves est de 10 ans et varie entre 6 et 14 ans. Plus de 85% d'entre eux sont âgés de 11 ans et moins. Les élèves en deuxième année sont ceux les plus représentés dans l'échantillon de l'étude (21,2%). Tel qu'identifié au Tableau 1, le trouble le plus présent chez les élèves de l'échantillon est celui de l'attachement (38,1%), vient après le trouble de comportement avec 27,3% de l'échantillon. Le trouble le moins présent dans cette étude est celui du trouble anxieux avec seulement 1,2% de l'échantillon. Les CK

regroupent chacune entre 2 et 12 élèves. Dans chaque groupe on retrouve des élèves d'âges différents à l'exception d'un groupe composé uniquement d'élèves âgés de 14 ans.

Tableau 1

Répartition des troubles chez les élèves

Troubles	N	%
Trouble du comportement	23	27,3
Trouble envahissant du développement	4	4,8
Psychopathologie	9	10,7
Trouble de l'attachement	32	38,1
Trouble de l'opposition avec provocation	7	8,3
Trouble anxieux	1	1,2
Trouble du déficit de l'attention/hyperactivité	6	7,1
Déficience intellectuelle	2	2,5
Total	84	100,0

Pour ce qui est des enseignantes, le Tableau 2 présente la distribution de l'échantillon selon leur nombre d'années d'expérience. Il y a trois données manquantes.

Tableau 2

Nombre d'années d'expérience des enseignantes

Années d'expérience	N
3	2
5	1
7	1
9	1
12	1
13	1
15	1
17	1
Total	9

Déroulement de l'expérimentation

Le recrutement pour la recherche a débuté concrètement avec la rencontre des enseignantes lors de la journée provinciale des CK. Toutefois, avant cette étape, la traduction de la *Reintegration Readiness Scale* à l'aide de la méthode de traduction inversée telle que décrite par Robert J. Vallerand (1989), a été réalisée. En juin, le premier questionnaire a été envoyé à celles qui avaient complété le formulaire de consentement (N=22) lors de la rencontre et dès septembre, celles qui souhaitent participer au deuxième volet (N=8) ont reçu l'ÉAR. Une école a manifesté le désir d'être supervisée dans l'utilisation de l'ÉAR. Il a été convenu que l'étudiante rencontrerait une fois les intervenantes de la CK. Pour les autres besoins de la recherche, la

communication avec les enseignantes s'est principalement faite par courriel et par la poste. Les enseignantes qui ont participé au volet un de la recherche devaient remplir un questionnaire maison (Appendice B). Seulement 12 enseignantes sur les 22 ayant consenti à participer à la recherche ont retourné le questionnaire. Les enseignantes (N=5) qui ont également participé au volet deux, ont dû remplir à une reprise un questionnaire maison portant sur l'appréciation de l'ÉAR (Appendice C). Seulement cinq répondantes ont retourné le questionnaire sur l'appréciation de l'échelle, bien que huit enseignantes aient demandé l'échelle et le questionnaire. Huit répondantes ayant participé au volet un n'ont pas poursuivi la recherche, par choix. Une répondante a participé au volet deux, mais elle n'avait pas participé au volet un.

La rencontre de supervision avec les intervenantes de la CK a eu lieu à leur école. Une enseignante, une éducatrice spécialisée de même que la psychoéducatrice de l'école étaient présentes. Il a été question lors de cette rencontre de la compréhension de l'échelle, de l'utilisation qu'elles en ont faite et elles ont pu poser des questions relatives à des interventions qui pourraient être réalisées en fonction des résultats obtenus à l'échelle pour chaque élève. La durée de la rencontre a été d'environ deux heures.

Instruments

Les enseignantes qui ont participé au volet un de la recherche devaient compléter un questionnaire maison (Appendice B) qui prend environ 50 minutes à remplir. Le questionnaire comporte des choix de réponse et des questions à court développement. Ce

questionnaire porte sur le déroulement des moments d'intégration des élèves Kangourou dans les classes ordinaires. Il permet, dans un premier temps, de qualifier la collaboration et le degré de participation des divers intervenants du milieu scolaire dans le processus d'intégration. Des questions portent également sur la présence ou non de places réservées dans les classes ordinaires pour les élèves des CK, si les enseignantes considèrent qu'elles sont suffisamment outillées pour déterminer si l'élève peut être réintégré et si elles voient des bénéfices pour les élèves des CK d'être intégrés et pour les élèves qui accueillent ces derniers. Dans un deuxième temps, une grille est à compléter pour chaque élève de la classe afin de dresser un profil des élèves et de quantifier leurs moments d'intégration. L'âge, le sexe, le trouble principal de l'élève, les matières suivies lors des moments d'intégration et la qualité de son expérience d'intégration ont été demandés pour chaque élève. Le nombre moyen d'heures par semaine d'intégration de l'élève est également à compléter à deux moments, soit pour le mois de décembre et le mois de mai.

Les enseignantes qui ont également participé au volet deux, ont dû compléter un questionnaire maison portant sur l'appréciation de l'ÉAR (Appendice C). Ce questionnaire comporte des questions à choix de réponse et à court développement. Il porte sur la clarté des items, des sous-échelles, du temps nécessaire pour compléter l'outil, sur son utilité pour déterminer si l'élève est prêt à être réintégré dans une classe ordinaire et sur l'appréciation générale de l'échelle. Le temps de passation est de quinze minutes environ.

Reintegration Readiness Scale. (ÉAR en traduction libre). La grille élaborée par Rebecca Doyle en 2001.

L'ÉAR contient cinq sous-échelles. La première est l'auto contrôle et la gestion des comportements qui réfère, par exemple, au fait que l'enfant ne quitte pas la classe sans demander la permission. La deuxième concerne les habiletés sociales, un énoncé est « l'enfant est capable de poser une question et d'attendre la réponse ». La troisième sous-échelle est la connaissance de soi et la confiance en soi, pour celle-ci un exemple est que l'enfant est capable de soutenir le regard de façon appropriée lors d'une discussion. La quatrième correspond aux aptitudes pour les apprentissages, par exemple, l'enfant est capable d'organiser le matériel qui est nécessaire pour faire une tâche. La cinquième sous-échelle est l'approche aux apprentissages, un énoncé réfère au fait que l'enfant démontre de l'intérêt lors des enseignements. Chaque sous-échelle contient entre 11 et 21 énoncés qui sont évalués en fonction de jamais, (1) parfois (2), fréquemment (3) et presque toujours (4). Le score total possible est de 312 et l'auteure a déterminé un résultat de 218 (70%) comme seuil pour indiquer que l'enfant est prêt à entreprendre une préparation à la réintégration. Le résultat de chaque sous-échelle permet également de préciser où sont les forces et les faiblesses de l'enfant en fonction de critères qui permettent la réintégration dans une classe.

Analyses

Le logiciel SPSS version 17.0 a été utilisé pour l'ensemble des analyses effectuées et le seuil de signification a été fixé à $p < 0,05$. Des analyses par tableaux croisés et des tests du Chi deux ont été appliqués aux variables pour déterminer celles qui distinguent significativement les caractéristiques qui influencent le nombre de moments d'intégration vécus par les élèves.

Résultats

Description du processus d'intégration

Le premier objectif du mémoire étant de décrire le processus d'intégration dans les classes ordinaires des élèves qui fréquentent les CK, il sera question dans un premier temps, de la description des moments d'intégration des élèves et des personnes impliquées dans le processus d'intégration.

Selon les données recueillies, les élèves de l'échantillon fréquentent une CK en moyenne depuis 14,5 mois (ET=11,3). Dans l'échantillon, 58 élèves ont vécu un ou plusieurs moments d'intégration versus 26 élèves qui n'ont pas été intégrés et ce, entre le mois de septembre jusqu'à mai. Les élèves qui fréquentent une CK depuis 6 mois et moins sont intégrés en moyenne 4,2 heures par semaine. Ceux qui la fréquentent depuis 7 à 12 mois sont en moyenne intégrés 8,8 heures par semaine. Chez ceux fréquentant une CK depuis 13 à 24 mois, les élèves sont intégrés 4,6 heures par semaine et ceux qui sont dans une CK depuis plus de 24 mois sont intégrés dans une classe ordinaire environ 8 heures par semaine.

Les données portant sur le nombre moyen d'heures d'intégration ont été recueillies à deux moments au cours de l'année scolaire, soit en décembre et en mai. Si l'on s'attarde au groupe d'élèves (N=46) ayant vécu le moins d'heures d'intégration en mai (trois heures et moins), ces élèves présentent à 30% un trouble du comportement, 8% une

psychopathologie, 8% un trouble de l'opposition, 1,6% un trouble anxieux et 1,6% un trouble d'attachement. Pour ce qui est du groupe d'élèves (N=15) ayant vécu le plus d'heures d'intégration en mai (15 heures et plus), ces élèves présentent à 53,3% un trouble d'attachement, 13,3% un trouble du déficit d'attention avec hyperactivité, 13,3% un trouble de comportement, 13,3% un trouble envahissant du développement et 6,7% un trouble d'opposition avec provocation.

Les répondants ont identifiés les matières scolaires dans lesquelles les moments d'intégration étaient vécus par les élèves, c'est-à-dire, les matières qui étaient enseignées dans les classes ordinaires au moment où les élèves des CK allaient y passer du temps. Les données recueillies indiquent que 16,7 % des élèves ont été intégrés lors d'un cours d'éducation physique, 13,1% pour toutes les matières, 9,5% lors d'un cours d'art, 8,3% en mathématique, 6 % en français et entre 1,2% et 2,4 % des élèves étaient intégrés lors des cours d'anglais, d'informatique, lors de la lecture, du vocabulaire, de la routine du matin ou d'un moment récompense.

Les répondantes ont également indiqué si les élèves avaient, selon elles, profité d'une expérience positive lors des moments d'intégration. Les données indiquent que 34,5% des élèves ont profité beaucoup des moments d'intégration, 20,2% en ont profité un peu, 7,1% très peu alors que 7,1% n'étaient pas en mesure d'en profiter. Rappelons que pour 31% cette donnée ne s'appliquait pas, puisqu'ils n'étaient pas intégrés.

Dans le questionnaire adressé aux répondantes, une question portait sur le fait qu'il y avait ou non des places réservées pour l'intégration des élèves dans les classes ordinaires. Les répondantes ont mentionné à 74,1% la présence de places réservées pour l'intégration. Ces dernières ont également mentionné dans une proportion de 84% qu'il y avait des critères établis par les intervenants des CK qui permettaient de déterminer si l'élève pouvait vivre des moments d'intégration dans une classe ordinaire.

Plusieurs acteurs interviennent dans le processus d'intégration des élèves des CK tels que la direction, l'enseignant de la classe ordinaire, le psychologue, le psychoéducateur, l'éducateur spécialisé et l'orthopédagogue. Le psychologue intervient en moyenne 1,67 heures (ET=4,28) par semaine dans une CK. Le psychoéducateur, pour sa part, intervient en moyenne 4 heures (ET=5,16) par semaine, l'éducateur spécialisé en moyenne 27,7 heures (ET=4,28) et l'orthopédagogue n'intervient pas au sein des CK. Le tableau 3 indique le nombre d'élèves qui ont intégré une classe ordinaire selon la présence ou non du psychologue et du psychoéducateur. À noter que la direction, l'enseignante de la classe ordinaire et l'éducateur spécialisé ne sont pas placés dans le tableau puisqu'ils sont présents dans tous les groupes et pour ce qui est de l'orthopédagogue, parce qu'il est absent du processus pour tous les élèves.

Tableau 3

Nombre d'élèves qui ont intégré une classe ordinaire selon la présence ou non du psychologue et du psychoéducateur

Intervenant selon leur présence	Élèves intégrés (%)	Élèves non intégrés (%)
Psychologue présent	69,1	30,9
Psychologue non présent	65,4	34,6
Psychoéducateur présent	60,8	39,2
Psychoéducateur non présent	80,0	20,0

Le deuxième aspect étudié en lien avec la description du processus d'intégration réfère à la nature des collaborations que les enseignantes des CK ont avec les différents intervenants dans ce processus d'intégration. Les 12 répondantes ont d'abord indiqué si elles étaient satisfaites ou non du rôle joué par les divers intervenants. Pour ce qui est de la direction, 58% ont qualifié d'excellent ou de très bon, le support qu'elles ont obtenu des directions pour l'intégration; 17 % de bon et 25% l'on qualifié de passable ou difficile. En ce qui concerne la collaboration qu'elles ont eu avec les enseignantes des classes ordinaires, 28% l'on qualifié d'excellente ou de très bonne, 52% de bonne et 20% de passable ou difficile. Les répondantes ont également indiqué si elles étaient satisfaites du rôle joué par le TES dans le processus d'intégration des élèves des CK. Dans l'échantillon, 59,2% ont mentionné être très satisfaites ou satisfaites, 9,9% sont indifférentes et 30,9% sont insatisfaites. Pour ce qui est de la satisfaction des répondantes envers le rôle du psychologue, 44% sont très satisfaites ou satisfaites, 9,4% sont indifférentes, 36% sont insatisfaites et pour 10,6 % cela ne s'applique pas, puisqu'il n'y a pas de psychologue qui intervient auprès du groupe. Face au rôle du

psychoéducateur, 28,4% se disent très satisfaites ou satisfaites, 9,9% sont indifférentes, 14,8% sont insatisfaites et cela ne s'applique pas pour 46,9% des répondantes, puisqu'aucun psychoéducateur n'intervient dans le processus d'intégration en classe ordinaire dans leur école. Finalement pour ce qui est de l'orthopédagogue, 50% des répondantes sont très satisfaites ou satisfaites et cela ne s'applique par pour l'autre 50% des répondantes qui n'ont pas d'orthopédagogue qui intervient au sein de leur groupe. Cette dernière donnée est toutefois, en contradiction avec une donnée précédente qui mentionnait qu'aucun orthopédagogue n'intervenait avec les CK.

Pour compléter la description des collaborations autour du processus d'intégration, des commentaires ont été recueillis à propos des rôles et collaborations des enseignantes des CK avec les intervenants. Pour ce qui est de la direction, en général, les enseignantes des CK se sentent soutenues et considèrent que les directions sont présentes et impliquées.

On a vécu un changement de direction, mais la collaboration est restée très bonne. Bonne écoute. Léger manque de suivi au niveau du comité d'intégration.

Elle semble très ouverte et veut que ça fonctionne. Cependant, elle doit composer avec les limites de notre organisation scolaire.

La direction nous laisse beaucoup de place quant aux décisions relatives à l'intégration des élèves. Face à un enseignant réticent, la direction est là pour rencontrer l'enseignant et nous aider à trouver des solutions afin que l'intégration de l'élève soit une réussite.

Le projet tient beaucoup à cœur à la direction, un peu plus difficile pour un suivi régulier parfois par manque de temps des deux partis.

Pour ce qui est des TES, la collaboration entre les enseignantes des CK et ces derniers semble bonne, mais selon les enseignantes, leurs tâches devraient être tant dans la classe Kangourou que dans la classe d'accueil.

Pour certains, l'intégration en classe régulière serait plus sécurisante avec la présence d'une personne significative (TES).

Bon travail de collaboration.

Je considère que la TES devrait aider davantage l'élève dans sa transition vers son groupe d'accueil. Elle devrait soutenir les élèves et offrir un suivi auprès d'eux. Je considère que c'est à elle de faire le pont entre ma classe et celle de l'intégration, de proposer à l'enseignant d'accueil des adaptations possibles pour aider l'élève dans son intégration.

Pour ce qui est des rôles et collaborations des psychologues et des psychoéducateurs, selon les commentaires reçus, cela varie en fonction des établissements. Ils participent soit activement au processus ou encore ils sont davantage des personnes ressources pour l'éducateur spécialisé ou l'enseignante. Le psychologue ou le psychoéducateur collabore généralement aux rencontres de l'équipe, répond aux questionnements des TES et des enseignantes, mais il n'a pas nécessairement un rôle précis auprès de l'élève.

Le psychologue participe aux rencontres de l'équipe, répond aux questionnements des TES et des enseignants et fait la présentation initiale des dossiers psychologiques.

Lors de la rencontre d'équipe, la psychologue nous guide selon le besoin.

Le psychologue pourrait fournir de l'information sur la maladie présentée par l'enfant afin que les enseignants des classes ordinaires puissent intervenir plus adéquatement.

Le psychoéducateur m'offre un soutien à moi ou à l'enseignant d'accueil, lorsque l'élève se désorganise ou qu'un problème majeur se pose au niveau de l'intégration. Il rédige en concertation le plan d'intervention. Il s'occupe des communications entre l'école et les services externes offerts à l'élève.

Les répondantes ont émis des commentaires mitigés quant à la collaboration avec les enseignantes des classes ordinaires. La crainte et la présence de préjugés envers les élèves des CK semblent, toutefois, présentes dans la majorité des cas.

L'intégration a été plus difficile avec l'enseignante qui débutait sa carrière que celle qui a plusieurs années d'expériences. La différenciation était presque impossible.

Fermeture d'esprit. Pas toujours ouverts aux propositions, ne comprennent pas toujours la problématique des jeunes, ont parfois des préjugés.

(...) malgré certaines réticences de la part de certains enseignants en raison du nombre élevé d'élèves dans leur classe.

Au premier cycle, très bonne. Au deuxième, bonne.

C'est une première année pour nous. Il y a certaines craintes que nous venions déranger. Nous sommes régulièrement oubliés par les groupes du régulier et l'enseignante n'est pas souvent incluse dans la planification d'activités (...) ce sera sûrement différent en 2010-2011.

Plusieurs admirent notre travail et nous spécifient régulièrement qu'ils ne feraient jamais notre travail. Par contre, certains craignent que nos élèves contaminent les leurs.

Les participantes de la recherche devaient également répondre à une question portant sur la façon dont elles se sentaient outillées pour déterminer si un élève était prêt à vivre un moment d'intégration dans une classe ordinaire. Les répondantes disent être suffisamment outillées dans une proportion de 48,2%, 12,3% ont répondu être moyennement outillées, 30,9% peu outillées et 8,6% disent être insuffisamment outillées.

La totalité des répondantes ont également indiqué qu'elles voyaient des bénéfices chez les élèves qui vivaient des moments d'intégration. Des commentaires portant sur les bénéfices perçus et pour quels élèves les bénéfices étaient les plus importants ont été colligés. De manière générale, les répondantes ont noté une augmentation de l'estime de soi chez les élèves intégrés, une plus grande autonomie, de la fierté ainsi que davantage de comportements socialement adéquats qu'elles expliquent par le fait que les élèves côtoient des pairs ayant une influence positive.

Amélioration de l'estime de soi, augmentation du sentiment d'appartenance, augmentation de l'autonomie.

Estime de soi, rencontrer et côtoyer des jeunes de la classe ordinaire, acceptation face aux pairs.

Apprendre de bons modèles.

Augmentation de l'estime de soi, développement de bonnes habiletés sociales, augmentation de la maturité. Amélioration de la perception des autres élèves et des enseignants.

Augmentation de l'estime personnelle, habiletés sociales plus développées, sentiment de compétence.

Les élèves qui semblent le plus bénéficier des moments d'intégration sont les élèves qui présentent un trouble d'attachement ou un trouble du comportement, qui sont en maternelle ou au premier cycle, qui sont compétents au plan scolaire, qui possèdent des habiletés sociales adéquates et qui démontrent de l'intérêt pour être intégré.

Trouble d'attachement, TC, déficience légère.

Maternelle et premier cycle.

Quand l'élève se sent compétent au plan scolaire, qu'il est sûr. Quand il veut lui-même être réintégré.

TC, élève du 1^{er} cycle.

Élèves ayant recours aux habiletés sociales, aisance à s'exprimer au niveau du langage oral, élèves plus sociables.

Les répondantes ont indiqué que les élèves qui présentaient des troubles anxieux ou des troubles de comportements graves n'intégraient pas les classes ordinaires, de même que les élèves insécures.

Jeunes présentant des troubles anxieux.

TC intense n'intègre pas.

Anxiété trop élevée, crises trop fréquentes. Problèmes familiaux trop graves, insécurité.

Troubles graves du comportement.

Les répondantes ont également eu à qualifier la réaction des élèves des classes ordinaires qui accueillent les élèves des CK. Sur une possibilité de réponses allant d'excellente à difficile, 43,2% ont répondu excellente et 56,8% ont qualifié la réaction des élèves des classes ordinaires de très bonne. Finalement, Les répondantes ont indiqué à 91,4% que l'expérience d'intégration avait des effets positifs sur la perception qu'on les enseignantes des classes ordinaires des élèves des CK.

Le troisième aspect exploré en lien avec le premier objectif est d'identifier les facteurs qui influencent le nombre de moments d'intégration vécus par les élèves. Des

variables ont été étudiées afin de déterminer si elles étaient significativement liées au temps d'intégration vécu par les élèves.

Si l'on s'attarde à l'intégration en fonction du temps depuis lequel les élèves fréquentent une CK, les résultats de l'analyse de variance ($F(1, 78) = 5,39, p = 0,023$) montrent que la relation entre l'intégration et le temps passé en CK est significative.

La relation entre le soutien des spécialistes lors des moments d'intégration et le temps d'intégration dans une classe ordinaire a aussi été étudiée. Des analyses par tableaux croisés ont été réalisées en considérant l'intégration (variable discrète) comme variable dépendante et les variables suivantes comme variables indépendantes : psychologue qui intervient dans le groupe et psychoéducateur qui intervient dans le groupe. Le test de Chi deux ($\chi^2(1,81) = 0,261, p = 0,878$) montre que cette tendance n'atteint pas le seuil de signification pour la variable du psychologue. Le même test a été appliqué à la variable psychoéducateur ($\chi^2(1, 81) = 3,2, p = 0,074$). On peut donc affirmer à priori l'absence de relation entre l'intervention du psychologue ou du psychoéducateur et l'intégration des élèves.

Si l'on s'attarde à la variable des places réservées dans la classe ordinaire et de son lien avec l'intégration, les résultats de Chi deux ($\chi^2(1,81) = 0,162, p = 0,687$) montrent, encore une fois, que les résultats ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble de la population, par conséquent, qu'il n'y a pas de lien entre les deux variables.

La relation entre le cours suivi lors du moment d'intégration de l'élève d'une CK et la présence de critères établis par les intervenants de la CK pour déterminer si cet élève est prêt à intégrer une classe ordinaire a été étudiée. L'analyse par tableau croisé démontre l'existence d'une relation entre les matières et la présence des critères préalables à l'intégration. La majorité des élèves qui ont été intégrés dans un cours d'éducation physique provenaient de groupes dans lesquels les intervenants avaient établi des critères pour déterminer si l'élève était suffisamment prêt pour être intégré. À priori il existe une relation significative entre les matières et la présence des critères de réintégration. Le test Chi deux ($\chi^2 = (13, N=81) 37,803, p=0,000$) confirme que les résultats peuvent être généralisés à l'ensemble de la population. Afin d'étudier la force de cette relation, le coefficient V de Cramer a été analysé. La valeur du V de Cramer est de 0,683, ce qui correspond à une relation d'interdépendance forte entre les matières et la présence des critères d'intégration.

Pour conclure sur le premier objectif, on constate dans la description de l'échantillon que les élèves qui intègrent une classe ordinaire 15 heures et plus par semaine, présentent majoritairement un trouble d'attachement. Les répondantes voient des bénéfices pour la majorité des élèves qui font de l'intégration, mais ces dernières souhaiteraient être plus soutenues par les spécialistes dans le processus d'intégration. Seulement un aspect s'est avéré statistiquement significatif pour influencer le temps d'intégration des élèves soit le temps de fréquentation des élèves d'une CK.

Description de l'utilisation de l'ÉAR par les enseignantes

Le deuxième objectif de la recherche consistait à décrire l'utilisation de l'ÉAR par les enseignantes ainsi que leur perception de l'instrument. Un premier aspect de l'objectif portait sur le fait d'identifier si la grille présentée aux enseignantes permettait de faire vivre davantage de moments d'intégration aux élèves. Cependant, compte-tenu de la taille de l'échantillon qui est de cinq enseignantes, il n'est pas possible de généraliser les résultats obtenus. Par ailleurs, comme toutes les répondantes n'ont pas utilisé l'échelle avec tous les élèves, il n'a pas été possible de vérifier s'il y a l'existence d'une relation entre l'utilisation de l'échelle et l'intégration des élèves. Ce premier aspect n'a donc malheureusement pas pu être vérifié.

Un deuxième aspect de l'objectif était d'identifier s'il était pertinent d'utiliser l'ÉAR dans la réalité québécoise des CK. Les commentaires recensés mentionnent que les répondantes ont apprécié l'outil et souhaitent l'utiliser encore pour faciliter la prise de décision à savoir si l'élève est prêt ou non à vivre des moments d'intégration.

Oui et je compte l'utiliser beaucoup plus l'an prochain. J'aimerais faire deux évaluations par année. Une en septembre / octobre et la dernière en juin possiblement avec la collaboration de l'enseignante du régulier. J'aime que nous soyons capables d'évaluer concrètement le comportement de l'élève. À la fin, cette évaluation nous donne une bonne idée pour savoir si notre élève est favorable à l'intégration ou pas. Selon moi, c'est un outil indispensable et très aidant.

L'échelle est très bien bâtie, cela demeure une piste pour les élèves qui sont frontiers dans le processus d'intégration, mais personnellement je trouve qu'il est parfois simple de savoir si les enfants sont prêts ou non à intégrer. Lorsque la situation est ambiguë, l'outil bâti est plus utile.

J'aimerais avoir des idées d'interventions, des pistes (...) selon l'interprétation des différentes manifestations de comportement.

Les données recueillies indiquent que quatre répondantes sur cinq pensent que l'échelle est facile à utiliser. Il y a trois répondantes sur cinq qui sont un peu d'accord avec l'affirmation que l'échelle oriente les interventions. Les autres répondantes sont neutres. On retrouve également trois répondantes qui sont totalement d'accord avec l'utilisation future de l'échelle, une qui est un peu d'accord et une qui est neutre concernant cette question. Quant à la perception de la nécessité de l'échelle pour déterminer si l'élève est prêt à être réintégré, une des répondantes est totalement d'accord et quatre sont un peu d'accord.

La majorité des répondantes, soit quatre sur cinq, ont passé entre 20 et 30 minutes pour compléter l'outil. Seulement une répondante a passé entre 30 et 45 minutes pour compléter la grille. Il est possible de constater que l'outil prend généralement 30 minutes et moins pour être complété. Les commentaires concernant le temps mentionnent que les répondantes ont peu de temps à accorder à ce type de tâche, mais que le temps requis pour compléter la grille est réaliste.

Nous disposons seulement de une à deux heures par semaine pour faire le travail de bureau. Parfois cela ne suffit pas.

Cette année j'ai eu beaucoup de tests ou de notes pour les médecins à remplir donc je trouvais les questionnaires sur l'intégration un peu long à compléter mais en général je crois que le temps serait adéquat.

Le troisième aspect de l'objectif deux est de vérifier la clarté et la pertinence des énoncés et des sous-échelles de L'ÉAR. Pour ce qui est de la clarté des items, sur les

cinq répondantes, quatre trouvent les items clairs. L'ensemble des répondantes ont également affirmé être totalement en accord ou en accord avec la pertinence et la nécessité des cinq sous-échelles.

Finalement, le dernier aspect de l'objectif deux était de documenter l'utilisation de l'ÉAR (combien de fois l'ÉAR a été utilisée, pour combien d'élèves, etc.). Concernant l'utilisation de l'échelle, trois des répondantes ont utilisé l'outil une fois au cours de l'année auprès de quatre élèves, alors que deux répondantes ont utilisé l'outil deux ou trois fois au cours de l'année auprès de deux élèves seulement. Aucune des répondantes n'a utilisé l'outil quatre fois par année. Des commentaires indiquent pourquoi les répondantes n'ont pas utilisé l'échelle auprès de certains élèves. Il est mentionné que les jeunes ne présentaient pas toujours les comportements nécessaires pour vivre des moments d'intégration, que cela pouvait également être dû au manque de temps ou encore la répondante jugeait être en mesure de déterminer si les élèves pouvaient vivre des moments d'intégration sans compléter la grille.

Les jeunes n'étaient pas tous prêts pour l'intégration, ils présentaient beaucoup de comportements inadéquats pour intégrer un groupe.

Très peu d'élèves étaient susceptibles de vivre de l'intégration, il n'y avait pas de place dans la classe où devait se vivre l'intégration. Pour un élève, j'étais certaine de sa capacité alors pas besoin de l'échelle.

Manque de temps. Nous sommes allés avec les cas prioritaires.

De par leurs comportements je savais que certains n'étaient pas prêts à intégrer.

Pour conclure sur le deuxième objectif, on constate que la majorité des répondantes considèrent que l'outil est pertinent pour la réalité québécoise des CK. Elles souhaitent l'utiliser encore au cours des prochaines années. Ces dernières le trouvent bien construit, bien qu'il nécessite un peu de temps pour le compléter et qu'elles sont limitées sur cet aspect. Elles souhaitent aussi que l'outil puisse être bonifié de pistes d'intervention qui sont en lien avec les résultats obtenus.

Discussion

Le premier objectif de la recherche consistait à décrire le processus d'intégration dans les classes ordinaires des élèves qui fréquentent les CK, d'identifier la nature des collaborations entre les différents acteurs du milieu scolaire pour l'aspect de l'intégration dans une classe ordinaire des élèves des CK et de relever les facteurs qui influencent le nombre de moments d'intégration vécus par les élèves. Le deuxième objectif consistait à documenter l'utilisation de l'ÉAR par les enseignantes ainsi que leur perception de l'instrument afin de vérifier si un tel outil pouvait être utile dans la réalité québécoise des CK. Dans la présente section, les résultats seront mis en lien avec les connaissances théoriques actuelles. Une réflexion quant aux applications possibles de la présente étude et des limites qu'elle présente suivra.

Peu de résultats se sont avérés significatifs lors des analyses, toutefois, il peut être tout de même intéressant de s'attarder aux données, afin d'en dégager une compréhension focalisée, sans tenter de généraliser les résultats. Dans les paragraphes suivants, les résultats quantitatifs seront nuancés en fonction des commentaires reçus, ce qui permettra d'avoir davantage d'informations sur le processus d'intégration et sur l'outil qu'est l'ÉAR.

Une relation significative a été relevée entre le temps passé à l'intérieur d'une CK et le nombre de moments d'intégration vécus par les élèves. Il est logique de croire qu'avec

davantage de temps passé dans un groupe réduit tel qu'une CK, où les habiletés sociales adéquates qui sont essentielles pour vivre de l'intégration sont développées et où il y a la création d'un lien privilégié avec l'enseignante de même qu'un sentiment d'appartenance à un groupe, il sera plus facile pour l'élève d'avoir les pré requis nécessaires qui lui permettront de vivre des moments d'intégration. Avec le temps, les intervenantes des CK connaissent aussi davantage les élèves et sont ainsi plus en mesure de déterminer sur quels aspects travailler avec eux pour les préparer à l'intégration et de mettre en place des conditions qui favoriseront des moments d'intégration réussis (Landrum, Tankersley, & Kauffman, 2003).

La description des moments d'intégration a également mis en lumière que les élèves qui vivaient le moins d'heures d'intégration présentaient soit un trouble du comportement ou une psychopathologie. Cela concorde avec la littérature qui mentionne que les élèves qui présentent un trouble du comportement sont moins susceptibles d'être intégrés, car ils sont parfois plus agressifs, dérangeants et suivent moins les règles en classe (Gable et al., 1995). Les enseignants des classes ordinaires sont en effet parfois plus récalcitrants à accueillir ce type d'élèves. Ce facteur pourrait expliquer, en partie, pourquoi le taux d'intégration et de réintégration des CK est inférieur à celui qu'on rencontre dans les NG qui ne s'adressent qu'aux élèves présentant des problématiques d'attachement.

La relation entre le soutien des spécialistes lors de la réintégration (ou moment d'intégration) et le temps d'intégration dans les classes ordinaires n'était pas statistiquement significative. Par contre, selon la littérature, l'importance d'une étroite collaboration avec d'autres professionnels tels que les psychologues est essentielle pour intervenir auprès des élèves en difficulté. (Heath, Petrakos, Finn, Karagiannakis, McLean-Heywood, & Rousseau, 2004). L'intégration repose sur l'évaluation des difficultés, la réalisation d'un plan d'intervention et la création d'une équipe de consultation ou de résolution de problèmes. Les intervenants doivent structurer les classes ordinaires afin que les élèves, peu importe leurs difficultés, reçoivent une éducation adaptée à leurs besoins (Goupil, 2007). Aussi, selon les répondantes de la présente recherche, les rôles des professionnels varient en fonction des établissements. Certains participent activement au processus alors que d'autres jouent davantage le rôle de personne ressource. Les répondantes souhaiteraient que les professionnels, que ce soit le psychologue ou le psychoéducateur, forment davantage les enseignantes des classes ordinaires à propos des problématiques présentées par les élèves des CK. Cet aspect fait référence au manque de formation des enseignants soulevé par Bélanger (2006) et Horne et Timmons (2009). Pour certains auteurs, la formation pour l'enseignement n'offre pas la préparation et les connaissances nécessaires pour enseigner et intervenir au sein d'une classe qui présente une clientèle aussi hétérogène (Gillig, 2006; Lesar, Benner, Habel, & Coleman, 1997). Les directions des CK actuelles pourraient, par exemple, identifier un spécialiste au sein de leur école qui serait une personne ressource pour l'enseignante de la CK, le TES et l'enseignante de la classe ordinaire pour encadrer les intégrations. Le

spécialiste, soit un psychologue ou un psychoéducateur devrait aider ces intervenants dans la préparation, l'intégration elle-même et le suivi, si le besoin est présent. Cette personne ressource devrait s'assurer que les connaissances sur les problématiques des élèves sont suffisantes pour chacun des intervenants et établir une planification d'actions à mettre en place pour réaliser un processus d'intégration réussi. Le spécialiste pourrait aussi mettre des disponibilités à son horaire pour rencontrer les intervenants afin de les soutenir et de les conseiller lors des intégrations.

Le support de la direction dans le processus d'intégration des élèves des CK était un aspect évalué positivement par la plupart des répondantes. Il semble ainsi être un élément essentiel pour favoriser l'intégration dans les classes ordinaires. Dans le même sens, la littérature mentionne que l'école doit avoir une philosophie commune de même qu'un plan stratégique pour ce qui est de l'intégration, que la direction doit assumer un leadership, promouvoir et privilégier la diversité en classe ainsi qu'évaluer les méthodes d'enseignement afin de s'assurer que ces méthodes répondent aux besoins des élèves. La direction doit favoriser une attitude positive des membres de l'école face à l'intégration (Rousseau & Bélanger, 2004; Schmidt, 2006). Lorsque la direction perçoit positivement l'intégration scolaire, des études indiquent qu'il y a davantage de ressources qui y sont consacrées, cela signifie, par exemple, que les intervenants ont plus de temps pour collaborer ensemble et que les élèves en difficulté bénéficient d'un environnement moins restrictif. L'intégration résulte souvent en un échec lorsque la direction a une attitude peu favorable face aux élèves en difficulté. Schmidt (2006) souligne aussi que

les directions qui possèdent davantage d'expérience auprès de cette clientèle ont généralement une attitude plus positive par rapport à l'intégration de ces élèves. Ainsi, il semble que les directions soient des acteurs déterminants pour la réussite ou non des intégrations au sein de leur établissement. Lorsqu'une direction ajoute ce type de classe à son école, ses responsabilités face aux intervenants des CK, des classes ordinaires et des élèves qui vivent des moments d'intégration sont nombreuses. Son leadership, ses orientations émises face à l'intégration et les mesures d'encadrement qui se rattachent à ce processus semblent être des prémisses essentielles pour des intégrations réussies.

Les commentaires recueillis quand à la collaboration avec les enseignantes des classes ordinaires reflètent la présence, dans certains cas, d'attitudes négatives face à l'accueil des élèves des CK. Des aspects tels que la fermeture d'esprit, le manque d'ouverture face aux propositions et l'incompréhension des problématiques des jeunes ont été énoncés. Cette réalité au sein des CK trouve également échos dans la littérature, notamment dans les écrits de Gibb (2007), qui propose que l'attitude négative des enseignants des classes ordinaires pourrait être une importante embûche à l'intégration. Les répondantes ont mentionné à 74,1% la présence de places réservées pour l'intégration dans les classes ordinaires. Les places réservées semblent favoriser le sentiment d'appartenance de l'élève envers la classe ordinaire, qui est un élément déterminant pour le développement social de l'élève (Schmidt, 2006). Les répondantes ont également mentionné qu'il serait souhaitable d'avoir une place réservée dès le début de l'année pour l'élève afin de faciliter les moments d'intégration et d'avoir une

meilleure collaboration avec les enseignantes des classes ordinaires. Toutefois, tel que mentionné précédemment, avoir deux places pour un même élève n'est pas toujours possible au point de vue financier pour les établissements scolaires.

Un lien significatif a été établi entre l'intégration d'un élève lors d'un cours en éducation physique et la présence de critères établis par les intervenantes de la CK de l'élève pour déterminer si ce dernier est prêt à intégrer une classe ordinaire. Lorsqu'il est question d'intégration, la littérature souligne qu'il est nécessaire d'évaluer les aptitudes de l'élève afin de s'assurer qu'il possède les compétences nécessaires lors de son intégration. Les compétences sociales étant d'ailleurs mentionnées comme étant celles à privilégier avant les compétences académiques (Gable et al, 1995; Schmidt, 2006), ce lien peut probablement être expliqué par la nature du cours qui, possiblement, répond davantage aux habiletés des jeunes des CK. Lorsqu'il y a des critères définis pour déterminer si le jeune est prêt à être réintégré dans une classe ordinaire, les répondantes peuvent déterminer le cours qui est le plus pertinent en lien avec l'évaluation des capacités de l'élève. Il est probable que le cours d'éducation physique soit celui qui est le plus souvent ciblé, étant donné les difficultés scolaires des élèves. En ce qui a trait à la nature des critères pour évaluer le fait d'être prêt à être réintégré ou non, les commentaires des répondantes sont variés et il ne semble pas que les décisions reposent sur une liste spécifique de critères.

Les répondantes ont indiqué dans une proportion de 39,5% qu'elles étaient peu ou insuffisamment outillées pour déterminer si un élève était prêt à vivre des moments de réintégration et pour l'accompagner à travers le processus. Ce résultat suggère donc qu'un outil plus spécifique pour la réintégration tel que celui proposé par Doyle (2001) et traduit à l'intérieur de la présente étude pourrait être aidant pour les intervenants des CK.

La mise en place des CK et plus particulièrement le processus d'intégration des élèves des CK dans les classes ordinaires, nécessite une planification détaillée des actions à réaliser et par quels intervenants elles le seront pour favoriser les moments d'intégration des élèves. La diversité des troubles présentés par les élèves des CK influencent le temps d'intégration qui s'avère être, dans la présente recherche, inférieur aux NG. Face à cette réalité, les intervenantes des CK devraient travailler avec les élèves des CK qui présentent, par exemple, un trouble de comportement, la gestion des émotions, l'autocontrôle et les habiletés sociales qui sont nécessaires pour suivre dans les classes ordinaires et ce, de façon prioritaire. La collaboration entre les intervenants des CK et les enseignantes des classes ordinaires devrait également être encadrée par la direction. Cette dernière doit être claire face à ce qui est attendu dans les classes ordinaires et elle doit mettre en place les ressources nécessaires pour aider les enseignantes qui intègrent les élèves. Du temps devrait être alloué pour que les enseignantes des CK, les TES, le spécialiste désigné comme personne ressource pour

l'intégration et les enseignantes des classes ordinaires puissent se rencontrer et ce, à quelques moments au cours de l'année.

Pour ce qui est des résultats en lien avec le deuxième objectif, soit décrire l'utilisation de l'ÉAR par les enseignantes ainsi que leur perception de l'instrument, étant donné le très faible échantillon de répondantes, il est évidemment difficile de généraliser les résultats. Cependant, les informations recueillies permettent d'obtenir une première appréciation de l'utilisation de cet outil par les enseignantes des CK. En regard de la clarté des items et de la pertinence des sous-échelles, la majorité des répondantes trouvent l'outil compréhensible et bien construit. Les sous-échelles ont des items qui sont en lien avec des caractéristiques qui sont énumérées dans la littérature comme étant essentielles pour évoluer dans une classe ordinaire telles que les habiletés sociales, l'autocontrôle, la gestion des comportements et les aptitudes pour les apprentissages académiques (Doyle, 2001; McSharry, 1999). Par ailleurs, les enseignantes souhaitent à nouveau utiliser l'outil au cours des prochaines années pour déterminer si l'élève est prêt à être réintégré. Bien que l'ÉAR se complète en moins de 30 minutes, selon les commentaires reçus, le temps disponible pour ce type de tâche semble limité dans les écoles. Ce serait donc aux directions des établissements de fournir des moments aux enseignantes afin qu'elles puissent réaliser les évaluations des élèves et qu'elles puissent également réévaluer ces élèves en cours d'année. Cet aspect peut s'avérer un enjeu financier pour les établissements scolaires, toutefois, l'évaluation des aptitudes à la

réintégration en classe ordinaire des élèves des CK est essentielle pour faire vivre des intégrations réussies à ces derniers.

Certaines répondantes ont manifesté le souhait d'avoir des pistes d'intervention, des activités concrètes proposées en lien avec les sous-échelles. Doyle s'est intéressée à cet aspect et elle a publié une liste d'activités en lien avec les sous-échelles. Au moment d'effectuer la recherche, cette liste n'était pas encore disponible. Toutefois, il aurait été intéressant de bonifier l'échelle par quelques exemples d'activités pour favoriser une continuité entre l'évaluation, la planification, l'organisation et l'intervention elle-même. Nous suggérons donc que cet aspect soit travaillé dans la poursuite des travaux. Selon Doyle (2001, 2003), les enseignants devraient réévaluer régulièrement les apprentissages et les habiletés développées chez les élèves à l'aide de l'ÉAR. Comme pour le plan d'intervention, il est important de cibler peu d'aspects à travailler, d'avoir un échéancier réaliste, d'impliquer le plus possible l'élève, d'avoir des comportements attendus mesurables et des activités précises pour atteindre l'objectif fixé. Suite à l'évaluation de l'élève, l'enseignante et le TES pourraient rencontrer l'élève et lui faire part des résultats, soit ce qui ressort comme étant des habiletés prioritaires à travailler pour lui faire vivre des moments d'intégration dans une classe ordinaire. Cette rencontre pourrait également être le moment de s'assurer de l'intérêt qu'à l'élève pour être réintégré. Des activités pourraient être déterminées avec ce dernier pour atteindre les comportements visés par les sous-échelles, de même qu'un échéancier et la façon dont sera mesurée l'atteinte des comportements souhaités. Au préalable, il serait pertinent que

l'enseignante, le TES et possiblement le spécialiste qui agit à titre de personne ressource, dressent une liste d'activités en lien avec les comportements et habiletés visés par l'échelle. Par la suite, il est attendu de la part du TES, que ce dernier soit en mesure d'adapter les activités en fonction de l'élève et de la réalité du groupe. Ce qui sera travaillé avec l'élève devrait être communiqué à l'enseignante de la classe ordinaire. Le moment d'intégration, le cours qui aura lieu, doit correspondre aux compétences de l'élève. Il faut viser un moment d'intégration réussi, même si ce moment est de courte durée.

Lors de la rencontre de supervision pour l'utilisation de l'échelle, il a également été question de la pertinence d'avoir des activités suggérées en lien avec les sous-échelles. Une interrogation principale portait sur la présence d'une sous-échelle qui serait davantage à prioriser qu'une autre, dans le cas où les résultats seraient assez similaires pour chacune. En regard de ce que la littérature évoque comme obstacles pour l'intégration, l'autocontrôle, la gestion des comportements et les habiletés sociales seraient des éléments à prioriser (Schmidt, 2006; Gibb, 2007).

Limites de l'étude

L'étude comporte certaines limites qu'il s'avère important de considérer. D'abord, la faible taille de l'échantillon. La réalité du milieu scolaire avec les changements de personnel, le temps limité pour répondre aux questionnaires et la communication parfois difficile lorsque les écoles sont dispersées dans la province, ont entraîné le recrutement

d'un échantillon restreint. Dans une telle situation, il peut être pertinent de s'interroger sur la pertinence de tenter de généraliser les résultats trouvés sur un échantillon aussi petit. C'est pourquoi l'utilisation des données qualitatives est pertinente pour contextualiser les résultats obtenus.

Par ailleurs, comme les mesures proviennent de questionnaires maisons, il est possible que certaines questions aient été mal comprises ou encore qu'elles ne ciblaient pas toujours adéquatement les principaux facteurs liés à l'intégration qu'il est possible d'identifier dans la littérature. L'étude portant seulement sur les moments d'intégration d'une année scolaire, il n'a pu être possible de déterminer si l'ÉAR favorisait les moments d'intégration puisque la collecte de données ne permettait pas de suivre le parcours d'un même élève sur deux années. Cet élément aurait été grandement pertinent pour la présente étude.

Notons finalement que plusieurs données étaient manquantes sur les questionnaires, et que plusieurs personnes ayant consenties à participer à l'étude se sont désistées au cours du projet. Cela peut être en partie dû au fait que les répondantes n'avaient pas un moment autre que leur temps personnel pour répondre aux questionnaires. La difficulté de la communication avec les répondantes a également pu contribuer à cette situation.

Rapport-Gratuit.com

Conclusion

En conclusion, il importe de souligner l'apport de cette recherche pour les CK actuelles et pour le développement général de la psychoéducation.

D'abord, la recherche a permis de dresser un portrait des moments d'intégration qui sont vécus dans les CK et de faire ressortir certains points, qui selon les commentaires recueillis et l'analyse des données, sont des pistes pour améliorer le processus d'intégration dans les classes ordinaires. Il semble que la crainte des enseignants des classes ordinaires et la méconnaissance des problématiques des élèves sont des aspects vécus par plusieurs intervenants des CK. Ces éléments sont également repris à maintes fois dans la littérature. Il serait donc intéressant, pour les écoles hébergeant une CK d'agir sur ces aspects.

Ensuite, la diversité des troubles principaux des élèves des CK semble être un obstacle pour l'atteinte d'un taux d'intégration ou de réintégration satisfaisant. Les élèves qui présentent un trouble du comportement sont ceux qui ont le moins d'heures d'intégration. Toutefois, la CK offre un compromis entre la classe spéciale et la classe ordinaire suivant ainsi davantage les recommandations gouvernementales et cela permet tout de même aux élèves d'avoir plus de contacts avec les élèves des classes ordinaires que la plupart des autres modèles de classes spéciales. Il est important de préciser aussi que des élèves ayant un TC comme trouble principal ont été intégrés à une classe

ordinaire à raison de plusieurs heures par semaine. Le type de trouble de l'élève ne s'avère donc pas le seul élément qui influence le temps d'intégration dans une classe ordinaire.

Tel que mentionné dans la littérature, la préparation des moments d'intégration est essentielle tant pour l'élève de la CK que pour la classe d'accueil. Il doit y avoir une cohérence entre les comportements attendus par la classe ordinaire et les habiletés et compétences de l'élève qui présente des difficultés. Aussi, les directions doivent faire preuve de leadership auprès du personnel afin de favoriser des attitudes positives face à l'intégration.

De plus, le recours à un outil spécifique tel que l'ÉAR pour favoriser l'intégration et pour éviter que certains élèves qui ne sont pas prêts vivent des échecs, est souhaitable. De par sa fonction qui est d'évaluer sur une base régulière les aptitudes des élèves et de cibler des habiletés précises à développer en lien avec la réintégration, il est plus facile de s'assurer de faire vivre des moments positifs d'intégration aux élèves. Toutefois, il serait pertinent de bonifier l'outil avec des pistes d'intervention. Le personnel qui collabore directement avec les enseignantes des CK devraient soutenir les enseignants dans l'utilisation de l'ÉAR et idéalement déterminer des temps précis, conjointement avec la direction, pour compléter l'échelle pour chaque élève. L'intégration étant le facteur principal qui différencie les CK des autres classes spéciales, il est important d'y accorder suffisamment de temps.

Finalement, bien que l'ÉAR ait été développé dans le cadre des CK, l'outil pourrait être utilisé à l'intérieur d'autres classes spécialisées, puisque les énoncés de l'outil correspondent aux critères attendus dans les classes ordinaires, en général. Il serait intéressant de recueillir les données d'intégration sur deux années avec la mise en place d'un processus allant de la préparation des enseignants et des élèves de la classe ordinaire, à la passation de l'ÉAR, aux interventions nécessaires en fonction des résultats obtenus et à l'intégration elle-même afin de mesurer si le fait de procéder à une évaluation portant spécifiquement sur les aptitudes à la réintégration, favorise davantage d'intégration dans les classes ordinaires. Il est, toutefois, peu probable que l'évaluation à elle seule engendre une augmentation de l'intégration, il faut donc s'attarder au processus entier et aux divers intervenants qui y collaborent.

Références

- Avramidis, E., & Brahm, N. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*, 413-429.
- Bennathan, M., & Boxall, M. (1996). *Effective intervention in primary schools*. London: David Fulton Publishers.
- Bennathan, M., & Boxall, M. (1998). *The Boxall Profile. Handbook for Teachers*. London: The Nurture Group Network.
- Bélangier, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignants du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 63-90). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bonjour, P., & Lapeyre, M. (2000). *L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques. Des intentions aux actes*. Toulouse : Éditions Eres.
- Boutin, G., & Daneau, C. (2004). *Réussir: Prévenir et contrer l'échec*. Montréal : Nouvelles.
- Boxall, M. (2002). *Nurture Groups in School. Principles & Practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development, 59*, 121-134.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir, intervenir*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Cooper, P., & Whitebread, D. (2007). The effectiveness of nurture groups on student progress: Evidence from a national research study. *Emotional & Behavioural Difficulties, 12*(3), 171-190.
- Couture, C., & Bégin, J. Y. (2010). Une adaptation des Nurture Groups au Québec: le cas des classes Kangourou. Dans N. Trépanier, & M. Paré (Éds), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*, (pp. 285-308). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Couture, C., & Lapalme, M. (2007). Les retombées de la première année d'implantation des classes Kangourou au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 63-81
- Couture, C., Laflèche, M-E., & Tremblay, C. (2009). *Développement, implantation et évaluation des classes Kangourou Résultats de la deuxième année (2006-2007)*. Manuscrit soumis pour publication.
- Dionne, C., & Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Dishion, T.J., Mc Cord, J, & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, 54, 755-764.
- Doré, R., Wagner, S. & Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal : Éditions Logiques.
- Doudin, P.-A., Borboën, F. & Moreau, J. (2006). Représentations des enseignants et pratiques de réintégration. Dans P.-A. Doudin & L. Lafortune (Ed.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : Quelle formation à l'enseignement ?* (pp. 145-163). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Doyle, R. (2001). Using a readiness scale for reintegrating pupils with social, emotional and behavioural difficulties from a Nurture Group into their mainstream classroom a pilot study. *British Journal of Special Education*, 28(3), 126-132.
- Doyle, R. (2003) Developing the nurturing school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8(4), 252-266.
- Farrell, D. T., Smith, S.S. et Brownell, M. T. (1998). Teacher perceptions of level system effectiveness on the behavior of students with emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 32 (2), 89-98.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W., & Hattie, J. A. (1987). Synthesis of educational productivity research [Special issue]. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 145-252.
- Fuchs, D., Fernstrom, P., Scott, S., Fuchs, L., & Vandermeer, L. (1994). Classroom ecological inventory: A process for mainstreaming. *Teaching Exceptional Children*, 26(3), 11-15.

- Gable, R. A., Laycock, V. K., Maroney, S. A., & Smith, C. R. (1995). *L'intégration des élèves en difficulté de comportement en classe ordinaire*. Lévis: La Corporation École et Comportement.
- Gaudreau, L., Legault, F., Bodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.-P., & Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gibb, K., Tunbridge, D., Chua, A., & Frederickson, N. (2007). Pathways to inclusion: Moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice*, 23, (2), 109–12.
- Gillig, J.-M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école* (3e éd.). Paris : Dunod.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Grosenick, J. K., George, N. L., George, M. P., & Lewis, T. J. (1991). Public school services for behaviorally disordered students: Program practices in the 1980s. *Behavioral Disorders*, 16(2), 87-96.
- Hallahan, D. P., and Kauffman, J. M. (1997). *Exceptional learners: Introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Heath, N. L., Petrakos, H., Finn, C. A., Karagiannakis, A., McLean-Heywood, D., & Rousseau, C. (2004). Inclusion on the final frontier: a model for including children with emotional and behaviour disorders(E/BD) in Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 8(3), 241-259.
- Hewett, F. M. (1988). The engineered classroom re-visited. Dans R. B. Rutherford, C. M. Nelson, & S. R. Forness (Eds.) *Bases of severe behavioral disorders in children and youth* (pp. 283-289). Toronto, Ontario: Little Brown.
- Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- Kauffman, J. M., & McCullough, L. L. (1984). Integrating exceptional students: special problems involving the emotionally disturbed / behaviorally disordered. *B. C. Journal of Special Education*, 8(3), 201-210.
- Ladouceur, P. (2009). Revoir l'intégration des élèves en difficulté. *Options CSQ Hors série*, 2, 154-168.

- Landrum, T. J., Tankersley, M., & Kauffman, J. M. (2003). What Is Special About Special Education for Students with Emotional or Behavioral Disorders? *The Journal of Special Education, 37*(3), 148-156.
- Lesar, S., Benner, S., Habel, J., & Coleman, L. (1997). Preparing general education teachers for inclusive settings: A constructivist teacher education program. *Teacher Education and Special Education, 20*(3), 204-220.
- Massé, L., Lanaris, C., & Carignan, S. (2006). *Quelques balises pour développer une Classe à paliers adressée à des élèves présentant des troubles du comportement*. Dans *Observatoire canadien pour la violence à l'école*: <http://www.preventionviolence.ca/pdf/balise.pdf>, 23 pages.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Difficultés de comportement : nouvelles connaissances nouvelles interventions*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Document d'appui à la réflexion, Rencontre des partenaires en éducation*. Québec : Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Lignes directrices pour l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec : Gouvernement du Québec.
- McSharry, J., (1999). *A Reintegration Program for pupil with Emotional and Behavioural Difficulties*. London: Institute of education.
- Moran, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal Of Teacher Education, 30*(2), 119-134.
- Müller, C. M. (2010). Negative peer influence in special needs classes: A risk for students with problem behaviour? *European Journal of Special Needs Education, 25*, 431-444.
- Potvin, P., & Lacroix, M-È. (2009). *De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Récupéré le 13 mai 2014 du site du Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE). <http://rire.ctreq.qc.ca/de/l%E2%80%99integration-a-l%E2%80%99inclusion-scolaire-des-eleves-en-difficulte-d%E2%80%99adaptation-et-d%E2%80%99apprentissage-version-integrale/>

- Prud'homme, L. (2010). Se former à un enseignement pour tous les élèves : un aller-retour théorie-pratique. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes pour apprendre tous ensemble* (p. 399-423). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Ritter, D. R. (1989). Teachers' perceptions of problem behavior in general and special education. *Exceptional Children*, 55(6), 559-564.
- Ruijs, N.M., Van der Veen, I. & Peetsma, T.T.D. (2010). Inclusive Education and Students without Special Educational Needs. *Educational Research*. 52, 351-390.
- Sanders, T. (2007). Helping children thrive at school: The effectiveness of nurture groups. *Educational Psychology in Practice*, 23, 45-61.
- Sanfaçon, C. (2001). La délicate question de la réintégration. *La Foucade*, 1(1), 5-7.
- Schmidt, S. (2006). *Analyse des conditions favorables au cheminement et à la réussite scolaires des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire au primaire*. Sherbrooke :Université de Sherbrooke.
- Tougas, A-M., Turbide, R. & Chagnon, F. (2010). L'expérience d'une approche multimodale pour favoriser le maintien en classe ordinaire des élèves en difficulté de comportement au primaire. Dans N. S. Trépanier & M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 309 - 330). Presses de l'Université du Québec.
- Tremblay, R., & Royer, E. (1992). *L'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté, une typologie de modèles de services*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Trépanier, N., & Paré, S. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teachers and administrators views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 7-21.
- Vallerand, R.J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne*, 30 (4), 662-689.
- Walker, H. M. (1997). *The acting out child: Coping with classroom disruption*, (2nd ed.). Sopris West, CO: Longmont, Co.

Wood, J. W., & Miederhoff, I. W. (1989). Bridging the gap. *Teaching Exceptional Children*, 21(2), 66-68.

Wong, K. L. H., Kauffman, J. M., & Lloyd, J. W. (1991). Choices for integration: Selecting teachers for mainstreamed students with emotional or behavioral disorders. *Intervention in School and Clinic*, 27(2), 108-115.

Rapport-Gratuit.com

Appendice A : Échelle d'aptitude à la réintégration (ÉAR)

Échelle d'aptitude à la réintégration

(Traduction de la Readiness reintegration scale, Rebecca Doyle, 2001)

Nom de l'élève observé : _____

Date : _____

Nom de la personne qui complète l'échelle : _____

Veillez encercler le chiffre qui convient le mieux en tenant compte de vos récentes observations de l'élève pour chaque énoncé de l'échelle.

1: Rarement 2 : Occasionnellement 3 : Fréquemment 4 : Presque toujours

1	Auto contrôle et gestion des comportements				
1.1	Peut accepter la discipline sans argumenter ou bouder.	1	2	3	4
1.2	Peut arriver en classe et s'installer tranquillement et de manière appropriée.	1	2	3	4
1.3	Ne quitte pas la pièce sans permission.	1	2	3	4
1.4	Peut accepter les changements de plan, les déceptions avec une humeur égale.	1	2	3	4
1.5	Démontre de l'auto discipline quand les autres tentent d'encourager des écarts.	1	2	3	4
1.6	Est conscient des niveaux de bruits normaux et peut se les faire rappeler et répondre adéquatement.	1	2	3	4
1.7	Ne cherche pas la confrontation durant les périodes de temps non structurées, par exemple, les récréations.	1	2	3	4
1.8	Se conduit d'une manière qui est socialement acceptable en public (ex : lors des sorties).	1	2	3	4
1.9	Maintient des comportements appropriés lorsque la routine de classe est perturbée.	1	2	3	4
1.10	S'engage à respecter les règles admises d'un jeu de groupe organisé.	1	2	3	4
1.11	Se comporte d'une façon appropriée dans tous les lieux de l'école.	1	2	3	4
1.12	Se dirige et reste dans les endroits désignés quand cela est demandé.	1	2	3	4
1.13	Contrôle ses émotions d'une manière appropriée lorsqu'il fait face à des difficultés. (Il ne se bagarre pas, ne court pas, ne se cache pas ou ne se retire pas d'une façon excessive.)	1	2	3	4



2 Habiletés sociales					
2.1	Peut faire face à un grand nombre de personnes.	1	2	3	4
2.2	Peut accepter que le temps de l'enseignant doit être partagé.	1	2	3	4
2.3	Peut poser une question et attendre la réponse.	1	2	3	4
2.4	Peut attendre son tour lors des séances de questions et réponses.	1	2	3	4
2.5	Démontre des habiletés appropriées de communication (parler, poser des questions et écouter.)	1	2	3	4
2.6	Peut travailler à côté des autres dans une situation de groupe sans créer de perturbations.	1	2	3	4
2.7	Interagit et joue de manière positive avec ses pairs.	1	2	3	4
2.8	S'excuse sans qu'on lui rappelle.	1	2	3	4
2.9	Demande la permission pour utiliser des objets appartenant à une autre personne.	1	2	3	4
2.10	Démontre de l'empathie et reconforte ses partenaires de jeux qui sont en détresse.	1	2	3	4
2.11	Choisit ses amis et maintient une amitié réciproque.	1	2	3	4
2.12	Fait et accepte d'avoir des contacts physiques normaux avec les autres.	1	2	3	4
2.13	Accommode les autres enfants qui demandent de se joindre à une activité.	1	2	3	4
2.14	Est autonome dans la gestion de son hygiène et de ses besoins de base.	1	2	3	4
2.15	Montre un véritable intérêt pour les nouvelles ou les activités d'un autre enfant.	1	2	3	4
2.16	Contribue activement à jouer avec deux ou plusieurs enfants.	1	2	3	4
2.17	Varie les rôles entrepris au cours des jeux coopératifs. Par exemple, il ne tient pas toujours le rôle du personnage dominant.	1	2	3	4
2.18	S'engage dans une conversation appropriée avec un autre enfant en échangeant des informations et en utilisant un dialogue approprié.	1	2	3	4
2.19	S'adresse aux adultes et aux enfants d'une façon appropriée par leur nom et en établissant un contact visuel.	1	2	3	4
2.20	Peut partager le matériel avec un autre élève.	1	2	3	4

3 Connaissance de soi et confiance					
3.1	Est disposé à demander de l'aide.	1	2	3	4
3.2	Peut accepter la responsabilité de ses actions sans déni.	1	2	3	4
3.3	Peut reconnaître ses problèmes et est prêt à en discuter.	1	2	3	4
3.4	Est prêt à risquer un échec.	1	2	3	4
3.5	Nomme comment il se sent. Ex: fâché, heureux, triste.	1	2	3	4
3.6	Maintient un contact visuel approprié.	1	2	3	4
3.7	Contribue aux discussions de classe.	1	2	3	4
3.8	Participe aux travaux de groupe, fait des suggestions constructives et adapte des idées.	1	2	3	4
3.9	Répond adéquatement aux histoires, identifie les personnages (le drôle, le gentil, le méchant, l'effrayant).	1	2	3	4
3.10	Participe aux activités de grands groupes (danses, pièces de théâtre, spectacles).	1	2	3	4
3.11	Accepte les compliments du public et félicite de façon appropriée, par exemple, lorsque le travail est bien réalisé par ses pairs.	1	2	3	4
3.12	Montre de la fierté dans la réalisation et la présentation de ses travaux.	1	2	3	4
3.13	A une bonne estime de lui.	1	2	3	4

/52
70%= 36.4/52

4 Habiletés pour les apprentissages					
4.1	Peut travailler seul, sans une attention constante pour de courtes périodes.	1	2	3	4
4.2	Écoute les explications et les instructions et fait en sorte de les suivre.	1	2	3	4

4.3	Comprend la structure de la journée.	1	2	3	4
4.4	Comprend le rôle de l'enseignant et des autres adultes de l'école.	1	2	3	4
4.5	Comprend la structure de la discipline; ce qui arrive s'il ne complète pas son travail, s'il ne se conforme pas aux règles des jeux.	1	2	3	4
4.6	Comprend qu'il y a différents endroits autre que la classe pour les cours, par exemple la bibliothèque et il s'y comporte adéquatement.	1	2	3	4
4.7	Utilise son temps libre en classe de façon constructive.	1	2	3	4
4.8	S'organise par lui-même si aucune aide n'est disponible immédiatement.	1	2	3	4
4.9	Répond adéquatement à une demande personnelle formulée par l'enseignant.	1	2	3	4
4.10	Peut travailler à côté d'un autre élève sans tenter de le distraire.	1	2	3	4
4.11	Organise le matériel qui est nécessaire à une tâche et le range adéquatement par la suite.	1	2	3	4
4.12	Affiche un niveau de curiosité approprié lorsque des changements à la routine régulière sont observés.	1	2	3	4
4.13	Lit et compte à un niveau de compétence observé en classe ordinaire avec un soutien raisonnable.	1	2	3	4
4.14	Montre une volonté d'améliorer sa lecture et ses calculs.	1	2	3	4
4.15	Peut lire suffisamment bien pour comprendre des instructions de base qui sont nécessaires pour effectuer des tâches.	1	2	3	4
4.16	A développé des stratégies pour s'aider par lui-même (à son niveau), par exemple, il utilise du matériel de références comme des banques de mots.	1	2	3	4
4.17	Ne se lève pas et ne se promène pas en classe sans raison.	1	2	3	4
4.18	A besoin d'un programme d'études pour une classe ordinaire.	1	2	3	4
4.19	Ne devient pas impatient si l'aide n'est pas donnée immédiatement.	1	2	3	4
4.20	Est prêt à essayer d'accomplir une tâche de façon autonome.	1	2	3	4
4.21	Porte attention aux discussions et aux instructions en classe.	1	2	3	4

5 Approche face aux apprentissages					
5.1	Est prêt à travailler lors des cours.	1	2	3	4
5.2	Utilise un langage et des gestes appropriés.	1	2	3	4
5.3	Souhaite être réintégré.	1	2	3	4
5.4	A du soutien parental.	1	2	3	4
5.5	Est courtois et montre une attitude positive envers le personnel.	1	2	3	4
5.6	Peut montrer un intérêt positif lors des cours.	1	2	3	4
5.7	Respecte la propriété ou les biens de l'école.	1	2	3	4
5.8	Écoute avec intérêt les explications en classe.	1	2	3	4
5.9	Peut accepter des déceptions. Par exemple, lorsqu'il n'est pas choisi pour participer à une activité.	1	2	3	4
5.10	S'assoit adéquatement sans causer de distractions, lorsque cela lui est demandé, autant en classe que dans les autres lieux de l'école.	1	2	3	4
5.11	Manifeste un bon sens de l'humour.	1	2	3	4

/44

70%= 30.8/44

Résultats

Sous-échelle 1 : Auto contrôle et gestion des comportements	/52
Sous-échelle 2 : Habiletés sociales	/80
Sous-échelle 3 : Connaissance de soi et confiance	/52
Sous-échelle 4 : Habiletés pour les apprentissages	/84
Sous-échelles 5 : Approche face aux apprentissages	/44
Total	/312

Un résultat d'environ **218/312 soit 70%** indique que l'enfant peut être prêt à entreprendre un processus de réintégration en classe ordinaire.

Les résultats obtenus pour chaque sous-échelle permettent d'orienter les interventions auprès de l'enfant.

Appendice B : Questionnaire sur l'intégration des élèves des classes Kangourou

Questionnaire sur l'intégration des élèves des classes Kangourou

Veillez répondre à chacune des questions suivantes :

1. Quel est votre niveau de scolarité ? (Vous pouvez encercler plus d'une réponse)

- a. Baccalauréat Précisez le domaine : _____
b. Certificat Précisez le domaine : _____
c. Maîtrise Précisez le domaine : _____
d. Doctorat Précisez le domaine : _____
e. Autre, S.V.P. spécifiez _____

2. Combien d'années d'expérience avez-vous en enseignement ? : _____

3.1. Y a-t-il un (e) TES en classe ? : oui non

3.2. Si oui, combien d'heures : _____

4. Combien y a-t-il d'élèves dans votre classe ? : _____

5. Quels sont les spécialistes qui interviennent avec votre groupe ? :

Psychologue hres/sem : _____ Orthopédagogue hres/sem : _____

Psychoéducateur hres/sem : _____ Autre(s) _____ hres/sem : _____

Orthophoniste hres/sem : _____

Veillez répondre à chacune des questions suivantes en pensant à l'année scolaire qui se terminera bientôt :

6. Comment qualifieriez-vous la collaboration que vous avez avec les enseignants des classes ordinaires ?

Excellente Très bonne Bonne Passable Difficile

Commentaires : _____

7. Comment qualifieriez-vous le support de la direction en lien avec l'intégration des élèves de la classe kangourou dans les classes ordinaires?

Excellente Très bonne Bonne Passable Difficile

Commentaires : _____

8.1. Y a-t-il des places réservées pour la réintégration de vos élèves dans l'école (classes ordinaires)?

Oui Non

8.2. Si oui, combien ?

9.1. Y-a-t-il des critères sur lesquels est basée la réintégration des élèves en classe ordinaire?

Oui Non

9.2. Si oui, lesquels?

10.1. Quel est le degré de participation de la TES de votre classe dans le processus de la réintégration?

Élevé Moyen Faible Aucune participation Il n'y en a pas dans la classe

Commentaires : _____

10.2. Quelles sont les tâches de la TES de votre classe en lien avec la réintégration? _____

10.3. À quel point êtes-vous satisfait du rôle joué par la TES dans le processus de réintégration?

- Très satisfait Satisfait Indifférent Insatisfait

Commentaires :

11.1 Quel est le degré de participation du psychologue de l'école dans le processus de la réintégration?

- Élevé Moyen Faible Aucune participation Il n'y en a pas dans l'école

Commentaires :

11.2. Quelles sont les tâches du psychologue de l'école en lien avec la réintégration?

11.3. À quel point êtes-vous satisfait du rôle joué par le psychologue dans le processus de réintégration?

- Très satisfait Satisfait Indifférent Insatisfait

Commentaires :

12.1. Quel est le degré de participation du psychoéducateur de l'école dans le processus de la réintégration?

- Élevé Moyen Faible Aucune participation Il n'y en a pas dans l'école

Commentaires : _____

12.2. Quelles sont les tâches du psychoéducateur de l'école en lien avec la réintégration?

12.3. À quel point êtes-vous satisfait du rôle joué par le psychoéducateur dans le processus de réintégration?

- Très satisfait Satisfait Indifférent Insatisfait

Commentaires : _____

13.1. Quel est le degré de participation de l'orthopédagogue de l'école dans le processus de la réintégration?

- Élevé Moyen Faible Aucune participation Il n'y en a pas dans l'école

Commentaires : _____

13.2. Quelles sont les tâches de l'orthopédagogue de l'école en lien avec la réintégration?

13.3. À quel point êtes-vous satisfait du rôle joué par l'orthopédagogue dans le processus de réintégration?

Très satisfait Satisfait Indifférent Insatisfait

Commentaires : _____

14. De quelle façon vous considérez-vous outillé pour déterminer si un élève est prêt à vivre des moments de réintégration et pour l'accompagner à travers le processus?

Suffisamment Moyennement Peu Insuffisamment

Commentaires :

15.1. En général, voyez-vous des bénéfices pour les élèves qui vivent des moments de réintégration?

Oui Non

15.2. Si oui, pour lesquels? (caractéristiques des élèves, cycle/année etc) _____

15.3. Quels sont les bénéfices? _____

15.4. Si non, pour lesquels? (caractéristiques des élèves, cycle/année, etc) _____

15.5. Quels sont les difficultés engendrées? _____

16. Comment qualifieriez-vous la réaction des élèves des classes ordinaires qui accueillent les élèves kangourou?

Excellente Très bonne Bonne Passable Difficile

Commentaires : _____

17. Estimez-vous que l'expérience d'intégration a des effets positifs sur la perception que les enseignants des classes ordinaires ont des élèves de votre classe?

Oui Non

Commentaires : _____

Appendice C : Questionnaire sur l'appréciation de l'Échelle d'aptitude à la réintégration

Questionnaire sur l'appréciation de l'Échelle d'aptitude à la réintégration

Veillez répondre à chacune des questions suivantes :

1. Les items des sous-échelles sont-ils tous clairs?

Oui Non

Si non, lesquels et pourquoi? _____

2. Combien de temps, en moyenne, prenez-vous pour compléter l'échelle pour un élève?

Moins de 20 minutes

Entre 20 et 30 minutes

Entre 30 et 45 minutes

Plus de 45 minutes

3. Le temps de passation de l'Échelle est-il adéquat en fonction de vos tâches et du nombre d'élèves?

Oui Non

Si non, pourquoi? _____

4. Avez-vous utilisé la grille pour tous vos élèves?

Oui Non

Si non, pourquoi? (Caractéristiques des élèves, cycle/année, autres raisons) _____

5. Indiquez le nombre d'élèves auquel s'appliquent chacune des fréquences d'utilisation de l'échelle ci-bas?

J'ai utilisé l'échelle:

- Une fois pendant l'année scolaire pour _____ élèves de ma classe.
- Deux ou trois fois pendant l'année scolaire pour _____ élèves de ma classe.
- Quatre fois ou plus pendant l'année scolaire pour _____ élèves de ma classe.

Je n'ai pas utilisé l'échelle pour _____ élèves de ma classe.

Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés ci-bas sur une échelle de 1 à 5 où le 1 indique que vous êtes totalement en accord et le 5 indique que vous êtes totalement en désaccord.

	1= totalement en accord 5= totalement en désaccord
6. La grille est facile à utiliser	1 2 3 4 5
7.1. La sous-échelle 1 est pertinente et nécessaire pour déterminer si les élèves sont prêts à être réintégrés dans une classe ordinaire	1 2 3 4 5
7.2. La sous-échelle 2 est pertinente et nécessaire pour déterminer si les élèves sont prêts à être réintégrés dans une classe ordinaire	1 2 3 4 5
7.3. La sous-échelle 3 est pertinente et nécessaire pour déterminer si les élèves sont prêts à être réintégrés dans une classe ordinaire	1 2 3 4 5
7.4. La sous-échelle 4 est pertinente et nécessaire pour déterminer si les élèves sont prêts à être réintégrés dans une classe ordinaire	1 2 3 4 5
7.5. La sous-échelle 5 est pertinente et nécessaire pour déterminer si les élèves sont prêts à être réintégrés dans une classe ordinaire	1 2 3 4 5
8. L'échelle est utile pour déterminer si les élèves sont prêts à être réintégrés dans une classe ordinaire	1 2 3 4 5
9. L'échelle vous a permis d'orienter vos interventions auprès des élèves	1 2 3 4 5
10. Vous comptez utiliser cette échelle de nouveau	1 2 3 4 5

Commentaires : _____

Avez-vous des suggestions ou des commentaires à émettre qui permettraient de bonifier l'échelle? _____
