

RAPPORT DE RECHERCHE 2013-2015

L'INTÉGRATION SCOLAIRE TELLE QUE VÉCUE PAR DES ENSEIGNANTS DANS DES ÉCOLES DU QUÉBEC (ISVEQ)

**Rapport final déposé le 21 décembre 2015 à la
Fédération autonome de l'enseignement**

Gérald Boutin, Ph. D., responsable du projet ISVEQ
Professeur associé au Département d'éducation
et de formation spécialisées

Lise Bessette, Ph. D., coresponsable
Professeure, directrice
au département d'éducation et pédagogie

Houssine Dridi, Ph. D., professeur
au département d'éducation et pédagogie

Université du Québec à Montréal

REMERCIEMENTS

Nous adressons tous nos remerciements aux nombreuses personnes qui ont participé à cette recherche d'une façon ou d'une autre: responsables de la FAE, enseignants en classe ordinaire, orthopédagogues, techniciens en éducation spécialisée, directions d'établissement et enseignants des classes spécialisées. Leur collaboration nous a permis de mener à terme ce projet.

Dans le présent rapport de recherche, l'utilisation du masculin a été adoptée afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT PROPOS	7
PREMIÈRE PARTIE : HISTORIQUE ET PRÉSENTATION DU PROJET	8
CHAPITRE 1 : HISTORIQUE DU PROJET ISVEQ	8
1.1 Origines du projet	8
1.2 Contrat de services et mandat de recherche.....	8
1.2.1 Contrat de services.....	8
1.2.2 Mandat de recherche.....	9
1.3 Équipe universitaire	9
1.4 Répondants pour la FAE.....	9
1.5 Signataires du contrat entre l'UQAM et la FAE	10
CHAPITRE 2 : PRÉSENTATION DU PROJET	11
2.1 Problématique	11
2.1.1 Aspects législatifs	11
2.1.2 Aspects pédagogiques	11
2.1.3 Aspects sociaux et administratifs.....	12
2.2 Questions de recherche.....	14
2.2.1 Questions principales	14
2.2.2 Questions subsidiaires.....	14
2.3 Objectifs	15
2.3.1 Objectifs principaux	15
2.3.2 Objectifs subsidiaires.....	15
2.4 Méthodologie de recherche	15
2.4.1 Volet qualitatif	16
2.4.1.1 Populations ciblées	16
2.4.2 Volet quantitatif.....	17
2.4.2.1 Population ciblée : enseignants en classe ordinaire	17
2.4.2.2 Élaboration de l'instrument.....	17
2.4.2.3 Pertinence de recourir à un questionnaire d'enquête	18
2.4.2.4 Modalité d'application du questionnaire.....	18
2.5 Modalités de présentation et d'analyse des données.....	18

DEUXIÈME PARTIE : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES ET QUANTITATIVES	19
CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES	20
3.1 Enseignants en classe ordinaire	20
3.1.1 La notion d'intégration scolaire des EHDAAs telle que perçue par les enseignants en classe ordinaire	20
3.1.2 Les expériences vécues	24
3.1.2.1 Le rôle de l'enseignant en classe ordinaire et l'intégration scolaire	27
3.1.2.2 Le cheminement scolaire des élèves HDAA ou SBP	29
3.1.3 Les recommandations émanant des enseignants des classes ordinaires	32
3.1.3.1 Les recommandations reliées à la planification d'une démarche d'intégration	33
3.1.3.2 Les recommandations reliées à l'opérationnalisation des visées exprimées dans le cadre de la planification	33
3.1.3.3 Les recommandations reliées au suivi de la démarche d'intégration scolaire	33
3.2 Les personnels de soutien pédagogique.....	34
3.2.1 Les orthopédagogues.....	35
3.2.1.1 Perception de l'intégration scolaire.....	35
3.2.1.2 Expérience professionnelle	37
3.2.1.3 Recommandations	39
3.2.2 Les directions d'établissement.....	40
3.2.2.1 La perception de l'intégration par les directions d'établissement scolaire	40
3.2.2.2 L'expérience de l'intégration.....	43
3.2.2.3 Recommandations	46
3.2.3 Techniciens en éducation spécialisée.....	49
3.2.3.1 La perception de l'intégration	50
3.2.3.2 Expériences	51
3.2.3.3 Les recommandations	54
3.2.4 Enseignants en classe spécialisée	56
3.2.4.1 Perception de l'intégration scolaire.....	57
3.2.4.2 Expériences des enseignants en classe spécialisée	61
3.2.4.3 Comparaison entre le point de vue des enseignants en classe ordinaire et celui des personnels de soutien pédagogique	64
3.2.4.4 Comparaison entre chacun des groupes du personnel de soutien pédagogique interviewés.....	64
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES	66
Introduction	66
4.1 La perception de l'intégration.....	66

4.2	Les expériences vécues	70
4.2.1	L'intégration dans le cadre de la classe ordinaire	70
4.2.2	Origine et fréquence des services obtenus par les enseignants	72
4.2.2.1	Services de soutien à l'intégration de la part des directions d'école	72
4.2.2.2	Services de soutien obtenus auprès des techniciens en éducation spécialisée (TES).....	72
4.2.2.3	Services obtenus des orthopédagogues	73
4.2.3	Dépistage des élèves à risque.....	74
4.2.4	Appréciation des principaux aspects du processus d'intégration	76
4.2.5	Impact de l'intégration sur la tâche de l'enseignant en classe ordinaire	77
4.2.6	Appréciation de la disponibilité de l'intervention des personnes ressources	79
4.2.6.1	Appréciation de l'intervention de la direction d'école	79
4.2.6.2	Appréciation de l'intervention du technicien en éducation spécialisée	80
4.2.6.3	Appréciation de l'intervention de l'orthopédagogue	80
4.2.7	Qualité des ressources matérielles disponibles pour l'intégration	81
4.2.8	Soutien à l'enseignant lors de l'intégration des élèves HDAA	81
4.2.9	Effets des facteurs d'influence sur l'intégration des élèves HDAA.....	82
4.2.10	Appréciation des activités de perfectionnement.....	85
4.3	Propositions.....	87
4.3.1	Respect des conditions d'amélioration de l'intégration.....	87
4.3.2	Besoins et pertinence des thèmes de perfectionnement.....	89
4.3.3	Principes et conditions générales d'amélioration de l'intégration	89
TROISIÈME PARTIE : ÉTUDE COMPARATIVE DES DONNÉES QUALITATIVES ET QUANTITATIVES, PISTES DE RÉFLEXION ET D'ACTION		92
CHAPITRE 5 : ÉTUDE COMPARATIVE DES DONNÉES QUALITATIVES ET QUANTITATIVES.....		92
5.1	Perception de l'intégration scolaire et de son impact sur les élèves et les enseignants	92
5.1.1	Concernant les élèves	92
5.1.2	Concernant la tâche des enseignants.....	93
5.2	Expérience	93
5.2.1	La planification	94
5.2.2	Le déroulement de l'intégration.....	94
5.2.2.1	Le dépistage et la codification des EHDA	94
5.2.2.2	La démarche d'intégration.....	94
5.2.2.3	Le plan de l'évaluation.....	96

5.3	Recommandations des enseignants concernant l'intégration.....	96
5.3.1	Fonction enseignante	96
5.3.2	Besoins en matière de formation et de perfectionnement	97
5.3.3	Conditions générales d'intégration en classe ordinaire	97
CHAPITRE 6 : PISTES DE RÉFLEXION ET D'ACTION.....		99
Introduction		99
6.1	Retour aux questions de recherche et aux objectifs poursuivis	99
6.1.1	Questions de recherche.....	99
6.1.1.1	Principales	99
6.1.1.2	Subsidiaries	101
6.1.2	Objectifs poursuivis	102
6.2	Points névralgiques qui ressortent de cette étude : rupture ou continuité du processus d'intégration	103
6.2.1	La définition de la notion d'intégration.....	103
6.2.2	La mise en place de la démarche d'intégration	103
6.2.3	Le déroulement du processus d'intégration	104
6.2.4	Les modalités d'évaluation du processus d'intégration	104
6.3	Mise en perspective des éléments-clés émanant du discours des participants	104
6.4	Vue d'ensemble des recommandations de la part des répondants	105
6.5	Forces et limites de la présente recherche	106
CONCLUSION GÉNÉRALE		106
RÉFÉRENCES.....		108
GLOSSAIRE		110
ANNEXE 1		111
ANNEXE 2		116

AVANT PROPOS

Le présent rapport fait état des travaux effectués dans le cadre du projet de recherche intitulé « ***L'intégration scolaire* telle que vécue par des enseignants dans des écoles du Québec*** » (ISVEQ). Notons, d'entrée de jeu, qu'afin d'élargir le spectre de nos prises de données, nous avons aussi pris en compte le point de vue des personnels chargés de soutenir les enseignants en classe ordinaire dans leur tâche quotidienne : orthopédagogues, techniciens en éducation spécialisée, directeurs d'établissement et enfin, enseignants en classe spéciale. Le lecteur trouvera ici un panorama de l'intégration scolaire telle que vécue dans de nombreuses écoles du Québec.

Notre recherche s'est étalée sur plusieurs mois et a consisté notamment à effectuer de nombreuses collectes de données auprès de représentants de neuf (9) commissions scolaires intervenant auprès d'élèves de la maternelle au secondaire. La méthodologie que nous avons choisi d'utiliser auprès des enseignants en classe ordinaire était de type mixte alliant le qualitatif par le biais d'entretiens de recherche et le quantitatif par celui d'un questionnaire informatisé. Les autres prises de données conduites auprès des personnels de soutien pédagogique se sont appuyées uniquement sur des entretiens de groupe. Cette façon de procéder nous a permis d'en arriver à des résultats significatifs dans l'ensemble. Nous tenons particulièrement à remercier tous les répondants qui ont bien voulu participer à nos groupes de recherche ou répondre au questionnaire d'enquête. Sans cette collaboration, une telle recherche n'aurait pas été possible.

Nous sommes heureux de présenter aujourd'hui le fruit de ce travail de longue haleine qui devrait permettre d'éclairer certaines zones d'ombre d'une problématique éminemment complexe. Le rapport que vous allez lire se déploie en trois grandes parties comportant chacune deux chapitres. Il se termine par des pistes de réflexion et d'action ainsi que par des indications sur les points forts et les limites du travail réalisé.

PREMIÈRE PARTIE : HISTORIQUE ET PRÉSENTATION DU PROJET

Cette première partie comporte les éléments suivants : l'historique du projet, la présentation de la problématique, les questions de recherche, la méthodologie et les modalités relatives à la présentation des données recueillies et leur analyse.

CHAPITRE 1 : HISTORIQUE DU PROJET ISVEQ

1.1 Origines du projet

Le titre même du projet dont il va être question ici : « ***L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans des écoles du Québec*** » évoque une préoccupation grandissante dans le monde de l'éducation¹. Ce projet a été mis en chantier à partir d'une entente entre la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) et l'UQAM en 2013. Originellement, il s'agissait de procéder à une recherche exploratoire destinée à recueillir les perceptions des enseignants des classes ordinaires relativement à l'intégration scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation (HDAA). Avant de procéder à la mise en place de cette recherche, il fut convenu d'élargir son spectre à d'autres personnels également concernés par la problématique de l'intégration scolaire des élèves HDAA en classe ordinaire, à savoir : les orthopédagogues, les enseignants en classe spécialisée, les directeurs d'établissements scolaires, et enfin les techniciens en éducation spécialisée². Dans le cadre de ce contrat de service entre la FAE et l'UQAM, nous nous sommes entendus pour faire le point sur la façon dont s'effectuait l'intégration des élèves HDAA dans neuf commissions scolaires du Québec.

1.2 Contrat de services et mandat de recherche

1.2.1 Contrat de services

Les clauses du contrat établi entre la FAE et l'UQAM portent essentiellement sur les points suivants : 1) que l'UQAM s'engage à effectuer une recherche sur l'intégration scolaire des EHDA ; 2) qu'elle remette à la FAE un rapport d'activité à mi-parcours et un rapport final à la fin

¹ Voir la problématique et la bibliographie.

² Pour des raisons d'ordre logistique, nous avons dû avec regret renoncer à interviewer d'autres acteurs dont les psychoéducateurs et les parents.

de l'opération. La réalisation de ce contrat (SePSI-13-BoutinG-S01) requiert la coopération de deux instances : une équipe universitaire et des répondants de la FAE. Dans cette optique, des dispositions ont été prises afin de favoriser au maximum la communication entre ces deux instances. Plusieurs personnes sont impliquées dans cette opération.

1.2.2 Mandat de recherche

Le mandat qui nous a été confié comportait essentiellement les points suivants :

- *Procéder, dans un premier temps, à l'analyse de la perception que se font les enseignants en classe ordinaire de l'intégration ;*
- *Dans un deuxième temps, procéder à l'analyse de la perception de l'intégration que se font les orthopédagogues, les directions d'établissement, les techniciens en éducation spécialisée (TES) et enfin, les enseignants en classe spéciale ;*
- *Dans un troisième temps, prendre en compte l'expérience de ces divers intervenants ;*
- *Enfin, recueillir les recommandations de ces divers répondants concernant le processus d'intégration scolaire des EHDA.*

1.3 Équipe universitaire

Chercheurs :

Gérald Boutin, Ph. D., responsable du projet ISVEQ,

professeur associé au département d'éducation et formation spécialisées

Lise Bessette, Ph. D., coresponsable

professeure et directrice au département d'éducation et pédagogie

Houssine Dridi, Ph. D., professeur au département d'éducation et pédagogie

Lucie Roger, Docteure en sciences de l'éducation, chercheure associée au département d'éducation et de formation spécialisées.

Auxiliaires de recherche :

Simon Forget, étudiant au doctorat

Virginie Baillargeon, étudiante au baccalauréat français langue première

Catherine Lescarbeau, étudiante au doctorat

Joëlle Gaudreau, étudiante à la maîtrise

Martin Lesage, étudiant au doctorat.

1.4 Répondants pour la FAE

Sylvain Mallette, président

Nathalie Morel, vice-présidente à la vie professionnelle

Nathalie Bouchard, conseillère aux relations du travail

Marie-France Levac, conseillère à la vie professionnelle

Le projet est encadré sur le plan administratif par monsieur Martin-Pierre Nombré, directeur général de la FAE.

1.5 Signataires du contrat entre l'UQAM et la FAE

Pour l'UQAM. Messieurs Yves Mauffette, vice-recteur à la recherche et la création,
Normand Petitclerc, secrétaire général de l'université.

Pour la FAE, Monsieur Martin-Pierre Nombré, secrétaire général.

CHAPITRE 2 : PRÉSENTATION DU PROJET

2.1 Problématique

L'inclusion scolaire est au cœur de nombreux débats sur l'éducation dans plusieurs pays. Les dispositifs favorables à une plus grande prise en compte des élèves à besoins particuliers s'appuient sur des dimensions qui relèvent d'exigences reliées à des aspects essentiels de l'intervention éducative.

2.1.1 Aspects législatifs

Au Québec, l'article 235 de la Loi sur l'instruction publique prévoit depuis 1988 « ...des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ». Cette loi instaure spécifiquement « une politique relative à l'organisation des services éducatifs à ces élèves et assure une intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école de chacun de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves ». De plus, l'article 10 de la loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (L.R.Q., chapitre E-20.1.) va dans le même sens. Récemment, l'inclusion scolaire a suscité un débat très vif entre ceux qui se réfèrent à cette loi et ceux qui adhèrent à l'inclusion dite « totale »* (Boutin et Bessette : 2009/2010). En dépit du fait que la législation actuelle préconise une intégration soumise à certaines conditions, divers mouvements militent en faveur du placement en classe ordinaire de tous les élèves, quels que soient leurs difficultés ou leurs handicaps. Ce débat nous amène à souligner la nécessité de prendre en compte les dimensions pédagogiques et sociales de l'intégration. De plus, ces problématiques supposent un premier regard sur l'évolution historique de l'insertion scolaire et sociale comme le souligne Ébersold (2005).

2.1.2 Aspects pédagogiques

Depuis plusieurs années déjà, la question de l'intégration scolaire occupe une place importante dans le domaine de l'éducation, et cela dans la plupart des pays. Elle est au cœur de nombreux débats sur l'éducation sous l'angle pédagogique, deux courants s'affrontent : l'un favorise une intégration conditionnelle, l'autre préconise l'inclusion totale (Boutin et Bessette, 2009/2010 ; Warnock, 2007 ; Wright-Beacher, 1999). Le premier défend une position nuancée qui consiste à

offrir aux élèves en difficulté, désormais dits « élèves à besoins éducatifs particuliers », des services à la mesure de leurs capacités. Le second, lui, opte la plupart du temps pour une position souvent radicale qui préconise, entre autres, la création d'un système éducatif unique, destiné à accueillir tous les élèves, sans exception, quelles que soient leurs caractéristiques. Ceux qui défendent la voie de l'intégration soutiennent aussi qu'on ne saurait intégrer un élève en difficulté dans une classe ordinaire sans prendre en considération un certain nombre de conditions. Cette problématique s'est répandue dans la plupart des pays de l'OCDE. Le Québec ne fait pas exception à la règle (COPEX; « *L'école québécoise : Énoncé de politique et plan d'action* », Chapitre 5, 1979).

Le choix entre ces deux courants a un impact important sur le processus d'éducation et de scolarisation des élèves à besoins particuliers aussi bien que sur ceux qui sont sans besoins particuliers (ESBP)³. Pour sa part, le MELS a convoqué en 2010 les représentants des institutions concernées à une journée d'étude consacrée à ce sujet⁴. Cette rencontre a mis en lumière des points de vue divergents. L'hésitation entre deux paradigmes* persiste : certains adhèrent aux principes de l'intégration scolaire assortie de certaines conditions essentielles, d'autres à ceux de l'inclusion totale. Plusieurs praticiens et un certain nombre de chercheurs soutiennent que la politique inclusive mise en place depuis quelques années n'est pas assortie des moyens appropriés qui en faciliteraient l'application.

2.1.3 Aspects sociaux et administratifs

L'étude de la situation de l'élève à besoins particuliers ne peut faire l'économie d'une prise en considération des dimensions sociales et administratives. En effet, l'inclusion scolaire requiert que nous tenions compte de l'inscription de l'école dans la société. Cette préoccupation sera présente tout au long de notre étude; elle en constituera en quelque sorte la toile de fond.

La nécessité de procéder à des études approfondies afin de mieux cerner la situation qui prévaut dans le milieu scolaire québécois s'impose de plus en plus. Surtout si l'on tient compte de la croissance exponentielle de certaines catégories d'élèves handicapés. Intervenir auprès d'élèves en difficulté et ayant des besoins particuliers (HDAA) nécessite l'engagement de plusieurs acteurs dont le rôle est de soutenir l'intervention de l'enseignant auprès de ces élèves.

³ Tout au long de ce texte, nous utiliserons ce sigle pour désigner les élèves sans besoins particuliers.

⁴ Rencontres des partenaires en éducation, rencontre sur l'intégration des EHDA, 25 octobre 2010, MELS.

La présente recherche veut pallier cette lacune en donnant la parole aux enseignants et, dans une certaine mesure, aux autres intervenants de terrain. La méthodologie utilisée accorde une importance particulière à l'expression du vécu expérientiel des personnes interviewées, sondées ou consultées.

La pertinence de poursuivre une telle recherche nous paraît évidente. Effectivement, sur le plan international, l'UNESCO estime que près de 20 % des élèves ont et auront des besoins particuliers dans leur parcours scolaire (UNESCO, 2013). Au Québec, ces dernières années, nos écoles ont accueilli un nombre de plus en plus important d'élèves présentant des handicaps ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage et q est intégré en classe ordinaire (Authier, 2010). Plus précisément, le nombre d'élèves HDAA est passé de 117 604 en 2001-2002 à 176 349 en 2011-2012, pour une hausse de 58 745, soit 50 %, ce qui est considérable. Durant cette même période, la proportion d'élèves ordinaires est passée de 88 % à 80 % de l'effectif total, alors que celle des EHDAA passait de 12 % à 20 % (MELS, 2014). Toujours de 2001-2002 à 2011-2012, le nombre d'élèves handicapés a doublé, passant de 16 080 à 32 578. On note des augmentations spectaculaires de la prévalence pour les catégories suivantes : 410 % pour les troubles envahissants du développement, 252 % pour la déficience langagière et 163 % pour les troubles relevant de la psychopathologie. Plus précisément, le taux d'élèves handicapés est passé de 3,9 % en 2009 à 5,3 % en 2012. C'est une augmentation de 35 % en trois ans.

Le comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires, mandaté par le ministère de l'Éducation, considère, dans son rapport, que la pratique de sélection, « *qui vide les classes des élèves les plus forts et se conjugue à la politique du maintien en classe ordinaire des élèves en difficulté ou handicapés nuit à la réussite de l'ensemble des élèves* » (MELS, 2014). Par ailleurs, ce même comité attire l'attention du ministère sur le phénomène de « décatégorisation » des d'élèves handicapés. Il aborde aussi brièvement le dossier de la formation professionnelle, constatant le résultat positif des mesures mises en place et soulevant quelques interrogations sur son financement. La quantité de projets particuliers sélectifs, selon ces experts, continue d'augmenter alors que, parallèlement, on fait la promotion de l'intégration des jeunes en difficulté ou handicapés en classe ordinaire, ce qui entraîne un déséquilibre dans la composition des groupes. Il n'en demeure pas moins que des études restent à faire dans ce domaine pour mieux cerner le phénomène, à savoir : la croissance observée de certaines catégories d'élèves handicapés relativement à celle de l'effectif scolaire.

À l'heure actuelle, le débat public tourne autour de plusieurs points qu'il nous a paru essentiel d'analyser : la réduction du nombre de classes spécialisées dans une optique d'égalité des chances, la pénurie d'enseignants spécialisés, le manque de concertation entre les instances concernées, le problème de dépistage et d'évaluation, l'adéquation des ressources et des moyens, etc. Ces éléments et bien d'autres ont été pointés par les répondants dans le cadre de nos entretiens de groupe et de notre questionnaire d'enquête.

2.2 Questions de recherche

Les questions auxquelles nous avons tenté de répondre, dans le cadre de ce projet, sont de deux ordres : des questions principales et des questions subsidiaires. Toutes ces questions prennent en compte le point de vue des répondants que nous avons recueilli dans le cadre de nos prises de données.

2.2.1 Questions principales

- Comment les intervenants perçoivent-ils le processus d'intégration scolaire et les besoins des EHDAA tant sur le plan personnel que collectif ?
- Quelles sont les principales caractéristiques des situations pédagogiques que rencontrent les enseignants dans les écoles eu égard à l'intégration scolaire des EHDAA ?
- Comment les enseignants et les autres intervenants font-ils face aux diverses situations qu'ils rencontrent dans leur pratique ?
- Quelles recommandations les répondants font-ils afin d'améliorer le processus d'intégration scolaire dans les écoles québécoises ?

2.2.2 Questions subsidiaires

- Quels sont les moments-clés du processus d'intégration des EHDAA dans les classes ordinaires ?
- Quels sont les modèles d'intégration mis en œuvre dans les écoles québécoises pour l'intégration scolaire des EHDAA ?
- Quels sont les procédés d'évaluation des apprentissages les plus utilisés concernant les EHDAA ?
- Quelles sont les conditions que les enseignants estiment nécessaires pour être en mesure d'accueillir des EHDAA dans une classe ordinaire ?
- Quels sont les enjeux affectifs et psychiques liés au ressenti des enseignants face à la diversité des cas EHDAA dans leur classe ?
- Quel est l'impact de l'attitude des parents et du contexte social sur l'élève en situation d'intégration en classe ordinaire ?

2.3 Objectifs

Les objectifs que nous poursuivons sont également de deux ordres : les premiers concernent les grandes caractéristiques du processus même d'intégration scolaire, les seconds visent à mettre en perspective des éléments-clés de ce processus et à faire ressortir les caractéristiques des approches en cours dans le milieu scolaire. Les uns et les autres sont étroitement liés à notre problématique de recherche. Ces objectifs se distribuent en deux volets : les objectifs principaux et les objectifs subsidiaires.

2.3.1 Objectifs principaux

- Faire ressortir les principales caractéristiques des interventions auprès des élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement ;
- Analyser la façon dont les intervenants vivent les modèles organisationnels mis en place dans les écoles primaires et secondaires du Québec ;
- Mettre en évidence l'impact des conditions actuelles d'intégration scolaire sur la réussite scolaire.

2.3.2 Objectifs subsidiaires

- Dégager les moments-clés du processus d'intégration scolaire tel qu'il est vécu dans les écoles des commissions scolaires faisant partie de notre échantillon ;
- Effectuer une lecture comparative et transversale des données recueillies auprès de chaque groupe de répondants : enseignants des classes ordinaires, orthopédagogues, directions d'école, techniciens en éducation spécialisée (TES) et enfin, enseignants des classes spécialisées.

2.4 Méthodologie de recherche

Notre choix méthodologique s'est orienté vers une démarche mixte* alliant qualitatif et le quantitatif. Nous nous inspirons, sous cet angle, de la démarche de Greene (2007), de Lodico *et al* (2006) et de la théorie ancrée* de (Glaser et Strauss, 1967), dans le but d'approfondir la compréhension et la confirmation des résultats. La théorie ancrée ou enracinée est une méthode qui devrait nous permettre de proposer de nouvelles connaissances scientifiques dans une logique de découverte. Cette méthode de recherche très concrète se propose de développer des connaissances en les faisant émerger du terrain. Dans ce cadre, la capacité du chercheur à produire des connaissances à partir des données recueillies est primordiale (Garreau et Bandeira-de-Mello, 2010). C'est ainsi que nous procéderons à des prises de

données basées sur une enquête auprès d'une partie des populations concernées. Nous avons recouru également à des entretiens de groupe.

2.4.1 Volet qualitatif

Ce volet est consacré à la présentation des données qualitatives issues des entretiens de groupe conduits auprès des populations concernées : enseignants des classes ordinaires, enseignants de classes spécialisées, orthopédagogues, directions d'école et techniciens en éducation spécialisée (TES). Chacun de ces entretiens de recherche comporte trois éléments-clés : (1) la perception du processus d'intégration scolaire ; (2) l'expérience des enseignants (le vécu) et enfin (3) leurs recommandations pour l'amélioration du processus d'intégration. Le mode de prise de données que nous avons choisi d'utiliser se décline de la façon suivante :

- Chaque participant exprime librement son point de vue à partir d'une carte conceptuelle*.

Ce dispositif sert de base aux échanges entre les animateurs et les participants. Tous les entretiens sont effectués selon les règles éthiques en usage : consentement des participants avec l'assurance de confidentialité et possibilité de se retirer à tout moment sans préjudice, etc.

- Chaque verbatim fait l'objet d'une analyse de contenu permettant de mettre en évidence les points névralgiques.

Cette démarche exige plusieurs lectures destinées à établir des catégories et des sous-catégories à partir des discours recueillis lors des entretiens. Elle permet de rendre compte des perceptions des répondants de la façon la plus respectueuse possible. Nous nous inspirons ici d'une démarche qui vise à laisser émerger les connaissances du terrain. Cette démarche prend en considération le point de vue des répondants sans a priori en leur laissant la possibilité de s'exprimer sans restrictions d'aucune sorte.

2.4.1.1 Populations ciblées

- Enseignants en classe ordinaire : 9 entretiens de groupe à N=10 chacun (NG=90)

Ces entretiens ont été réalisés dans 9 commissions scolaires dont les membres sont affiliés à la FAE. Ils ont été réalisés par deux professeurs faisant partie de l'équipe de recherche. Leur durée était d'environ une heure et trente chacun.

- Orthopédagogues (dénombrement flottant*) : (N=10)
- Techniciens en éducation spécialisée (TES) : (N=8)

- Directeurs d'école (N=16) :
 - membres de la FQDE (N=6)
 - membres de l'AMDES (N=10)
- Enseignants en classe spécialisée : (N=13)⁵

2.4.2 Volet quantitatif

Ce volet prend en compte les données recueillies par le biais d'un questionnaire d'enquête adressé uniquement aux enseignants en classe ordinaire (N=139/350) :

- la perception du processus d'intégration scolaire ;
- le jugement porté sur leur expérience vécue ;
- leurs recommandations pour l'amélioration du processus d'intégration.

2.4.2.1 Population ciblée : enseignants en classe ordinaire

Ce mode de prise de données recourt à un questionnaire informatisé constitué de questions fermées qui, dans plusieurs cas, sont accompagnées de questions ouvertes afin que les répondants puissent être en mesure d'expliquer leur choix. Cet instrument a été adressé à une population de 350 enseignants de classe ordinaire qui accueillent des élèves HDAA dans leur classe. Cette façon de procéder permet d'agrandir le spectre de notre champ de recherche en s'adressant à une population au lieu de s'en tenir uniquement à la population des entretiens de groupe.

2.4.2.2 Élaboration de l'instrument

Le questionnaire d'enquête que nous avons élaboré s'adresse à une population d'enseignants qui n'ont pas participé aux entretiens de groupe. La préparation de cet instrument a exigé plusieurs jours de travail de conception, de mise en forme et d'opérationnalisation. Nous avons effectivement pris en considération la littérature disponible sur l'intégration scolaire d'élèves HDAA. Nous avons également tenu compte des commentaires de plusieurs lecteurs. L'instrument que nous avons élaboré comporte essentiellement les points suivants :

⁵ Nous avons l'intention d'interviewer trois autres groupes de répondants : des psychoéducateurs, des parents d'élèves HDAA en classe ordinaire, parents d'enfants sans besoins particuliers. Pour des raisons de logistique, il ne nous a pas été possible d'avoir accès à ces populations.

- la perception que les intervenants ont du processus d'intégration scolaire ;
- leur expérience d'intégration d'élèves HDAA ;
- les recommandations qu'ils font concernant les éléments-clés du processus d'intégration.

2.4.2.3 Pertinence de recourir à un questionnaire d'enquête

Le recours à un questionnaire d'enquête permet de prendre en compte les points de vue des acteurs les plus concernés par le processus d'intégration et de vérifier dans quelle mesure ceux-ci convergent ou divergent les uns des autres. Un tel dispositif donne l'occasion de rejoindre une population plus vaste constituée de répondants vivant des situations équivalentes à celles des personnes interviewées.

2.4.2.4 Modalité d'application du questionnaire

Un message destiné à joindre des enseignants en classe ordinaire a été diffusé sur le Web auprès d'une population cible de 350 personnes avec un taux de réponse à la hauteur de 139. Tous ces répondants avaient au préalable accepté de faire partie de notre échantillon après avoir été informés des règles éthiques d'une telle démarche.

2.5 Modalités de présentation et d'analyse des données

La deuxième partie de ce rapport porte essentiellement sur l'analyse des données qualitatives et quantitatives. Sur ce plan, nous avons décidé de référer le lecteur au discours même des répondants afin d'éviter toute interprétation inappropriée. L'analyse des données qui a présidé à l'ensemble de cette partie de notre travail prend appui sur une étude conduite depuis plusieurs années dans le domaine de l'intégration scolaire et une observation continue du milieu scolaire québécois.

DEUXIÈME PARTIE : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES ET QUANTITATIVES

« Il ne s'agit pas de rejeter l'intégration scolaire en bloc, mais bien d'en saisir les avantages et les limites ».

Une intervenante

Introduction

La recherche dont nous venons de rappeler l'origine, les visées, le déroulement et la méthodologie utilisée nous a permis de collecter plusieurs données qualitatives et quantitatives que nous avons soumises à une analyse approfondie. Les données qualitatives, émanent du discours de nombreux acteurs capté lors d'entretiens de groupe : enseignants en classe ordinaire, orthopédagogues, techniciens en éducation spécialisée, directions d'établissement scolaire, et enfin, enseignants en classe spécialisée. Quant aux données quantitatives, elles ne concernent que des enseignants en classe ordinaire dont un échantillon différent a été sondé par questionnaire informatisé.

Cette partie du présent rapport contient essentiellement deux chapitres : le premier (Ch.3) est exclusivement aux données qualitatives, le second (Ch.4) aux données quantitatives. Dans un cas comme dans l'autre, nous présentons et analysons les données recueillies, selon le référentiel que nous avons utilisé lors de la prise de données, à savoir : la perception de l'intégration scolaire, l'expérience de terrain et enfin, les voies de solution proposées.

CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES

3.1 Enseignants en classe ordinaire⁶

3.1.1 La notion d'intégration scolaire des EHDAA telle que perçue par les enseignants en classe ordinaire

- *Une notion difficile à définir*

D'entrée de jeu, les enseignants en classe ordinaire disent éprouver de la difficulté à cerner la notion d'intégration scolaire. Les passages suivants illustrent bien cette situation : « *L'intégration est perçue de façon différente aux divers paliers du système* » (1 : 1.1.11). « *Aucune définition claire de ce qu'est un enfant en difficulté* » (1 : 1.1.9). « *Chacun définit à sa façon ce concept d'intégration* » (1 : 1.1.12). Plusieurs participants estiment que l'intégration scolaire est « *banalisée* » de la part des autres intervenants : « *Ils ne sont pas sur le terrain et ne comprennent pas ce que cela représente au quotidien* » (1 : 1.1.13). Ils évoquent également la confusion qui existe entre la notion de *réussite scolaire* et celle de *réussite éducative*. En outre, selon eux, l'expression « *la réussite pour tous* » manque de clarté. « *Tout dépend de ce que l'on entend par réussite* », notent-ils (7 : 1.4.1). « *À vouloir faire réussir tout le monde, on fait du nivellement par le bas* » (9 : 1.9.1). Comme le révèlent les propos colligés, il ne saurait être question de procéder à une « *intégration sauvage** » qui ne tient pas compte du niveau de difficulté de l'élève HDAA.

L'expression « *intégration scolaire* » évoque chez bon nombre d'enseignants une démarche parsemée de défis. Ils interpellent ce dispositif tel qu'il est mis en opération. Ce qui ne veut pas dire pour autant qu'ils remettent en cause la pertinence d'une intégration scolaire comportant des balises à respecter. Dans la même optique, les répondants soulignent les limites des politiques qui sous-tendent le courant de l'intégration totale. Ils notent, entre autres, une rupture importante entre la théorie et la pratique (6 : 1.2.1) (7 : 1.7.1). S'ils reconnaissent la nécessité de prendre en considération les caractéristiques de chacun des élèves qui leur sont confiés, ils insistent sur le fait qu'ils « *ne peuvent pas faire de miracles* ». S'inspirant de la philosophie du *mainstreaming**, les enseignants rappellent à maintes reprises que certains élèves nécessitent des soins d'une telle importance qu'une inclusion totale en classe ordinaire peut leur être préjudiciable.

⁶ Les chiffres en italique réfèrent au verbatim des entretiens de recherche de groupe.

Dans le même sens, plusieurs de nos répondants soulignent la nécessité de tenir compte des types de handicaps vécus par les élèves à intégrer ainsi que du milieu familial et du contexte socioéconomique dans lequel se déroule le processus d'intégration. Les dimensions politiques favorisant l'intégration totale ne leur échappent pas (8 : 1.4.3, 1.4.4) (9 : 1.2.4). La majorité des répondants insiste sur l'importance d'assurer la meilleure qualité possible du processus d'intégration et de respecter les étapes essentielles.

– **Des étapes essentielles**

1) La planification de la démarche d'intégration scolaire d'un élève HDAA

En ce qui concerne la préparation à l'intégration d'un élève en difficulté en classe ordinaire, les participants soulignent qu'il est essentiel à leurs yeux d'établir d'abord un bon diagnostic. Cette demande revient de façon insistante (1 : 1.1.4 ; 1.7.2) (4 : 1.8.2.1 ; 1.3.2) (7 : 1.1.2 ; 1.1.3). On note aussi, chez eux, une préoccupation particulière en ce qui concerne la prévention et l'intervention précoce. « *Si on était intervenu plus tôt, on aurait pu aider cet élève à mieux réussir* », soulignent encore les enseignants. L'étape de la planification doit aussi tenir compte du rôle des enseignants chargés d'accueillir un EHDA dans leur classe, de leur formation, de leur capacité et de leur intérêt à intégrer. Plusieurs font remarquer que la formation à l'intervention auprès des EHDA a des limites : « *On ne saurait former un enseignant à intervenir auprès de tous les types d'EHDA* » (6 : 1.4.6 à 1.4.10).

En outre, avant de procéder à l'intégration d'un élève en difficulté en classe ordinaire, il faut s'assurer de disposer des services que nécessite son état ou son type de handicap (5 : 1.2.3 ; 1.2.5 ; 1.2.7 ; 1.2.9). Les répondants s'interrogent sur les capacités de certains élèves qu'on veut intégrer à tout prix. Sont-ils aptes à bénéficier d'un placement en classe ordinaire (5 : 1.3.1 ; 1.3.2) se demandent certains. L'accueil dans une classe ordinaire ne saurait avoir des chances de réussite sans une modification de l'environnement, sans une prise en compte des aptitudes des élèves qu'on intègre dans une classe ordinaire (5 : 1.3.4). La composition de la classe ordinaire qui accueille un EHDA doit absolument être prise en compte (2 : 1.1.1) ; (6 : 2.14) et « *La multiplicité de cas lourds dans un même groupe a des effets négatifs sur les autres élèves* » (5 : 1.4.1).

En outre, la plupart des répondants insistent sur l'importance de solliciter le plus possible la participation des parents, compte tenu de leur capacité et de leur situation. « *Il est indispensable de s'assurer de la collaboration des intervenants concernés y compris celle des*

parents (6 : 1.1.5) ». Cette dernière préoccupation est apparue dans tous les entretiens de groupe comme un « *élément essentiel* » à la réussite d'une entreprise d'intégration (1 : 1.1.5 ; (1.1.10)). Pour eux, la part des parents conditionne largement la réussite d'une entreprise d'intégration scolaire.

2) Le déroulement d'une démarche d'intégration scolaire

Le déroulement d'une démarche d'intégration requiert un ensemble de dispositions de base. Les enseignants sont très sensibilisés au fait que leur action ne peut vraiment être efficace qu'à la condition qu'ils puissent disposer de temps, de moyens et d'outils adéquats qui leur permettent d'intervenir auprès des EHDA de façon pertinente, sans pour autant négliger les autres élèves de la classe. Cette opinion est largement partagée par les répondants (1 : 1.2.1) ; (2 : 1.1.1) ; (3 : 1.3.6 ; (4 : 6 : 1.1.7).

Concernant les services professionnels, il faut noter que les enseignants reviennent souvent sur la rareté des personnels de soutien pédagogique. *Il manque de personnel compétent pour effectuer les diagnostics*, disent-ils (1 : 2.16 ; 1.7.2.). Ils insistent également sur le comportement de certains personnels de soutien pédagogique qui leur demandent d'« *en faire toujours plus* ». De telles injonctions ont un impact sur leur vécu comme enseignants en classe ordinaire, les conduisant même à développer un sentiment de culpabilité (1 : 1.1.5 ; 1.9.2 ; 1.12.1). Le processus d'intégration ne saurait fonctionner, répètent-ils, sans qu'on puisse disposer de l'aide nécessaire pour intervenir auprès des cas les plus lourds. Le déroulement d'une démarche d'intégration exige la mise en action d'un ensemble de conditions qui concernent non seulement les enseignants de la classe ordinaire, mais tous les autres acteurs, dont les parents (2 : 1.22.2 ; 1.2.2 ; 1.3.2). « *Encore une fois, la participation des parents est requise tout au long du processus d'intégration scolaire* (3 : 1.5.5) ».

Nos répondants insistent notamment sur le rôle de la direction d'établissement : le directeur est la « *cheville ouvrière* » de toute l'opération d'intégration : choix des sujets à intégrer, démarche auprès des enseignants et des autres intervenants, lien avec les familles, etc. Cette préoccupation revient dans tous les groupes d'entretien de recherche (1 : 1.11.1 ; 1.11.) (4 : 1.5.1 ; 1.5.5) (3 : 1.10.1) (6 : 1.2.3 ; 1.4.1) (8 : 1.2.5 ; 1.4.2 ; 1.6.1 ; 1.6.2) (9 : 1.2.5 ; 1.3.2).

3) Le suivi de la démarche d'intégration scolaire d'un élève HDAA

Selon leur perception du processus d'intégration, les enseignants en classe ordinaire rappellent la nécessité de mettre en place les dispositifs adéquats afin d'assurer le plus

possible le maintien des progrès accomplis par les EHDAAs intégrés en classe ordinaire. Ce suivi est d'une importance capitale, notent-ils, si l'on veut assurer aux EHDAAs un cheminement scolaire de qualité, à partir de leur entrée à l'école jusqu'à la fin du cours primaire.

D'après eux, il est indispensable de procéder à une évaluation objective continue des prestations des élèves (1 : 1.6.2 ; 1.6.3) (3 : 10.3 ; 1.4.2) (6 : 1.3.9) (8 : 1.4.4). L'obligation de réussite, telle que préconisée par la gestion axée sur les résultats (GAR), devrait tenir compte des progrès réels de l'élève HDAAs intégré en classe ordinaire et non pas camoufler ses difficultés en majorant ses notes (2 : 1.6 ; 1.1.10) (7 : 1.1.5 ; 1.3.7 ; 1.3.8) (8 : 1.3.14 ; 1.1.7 ; 1.2.5) (9 : 17.10)(3 : 1.1.5).

En définitive, les enseignants en classe ordinaire ne s'attardent pas à chercher une définition théorique de l'intégration scolaire. Ils se montrent plutôt enclins à mettre en évidence un ensemble de conditions qu'ils considèrent comme étant essentielles à la réussite de la démarche d'intégration.

Résumons-les :

- **Bien connaître les caractéristiques** de l'EHDAAs à intégrer ;
- **Disposer des ressources humaines et matérielles** appropriées pour faciliter son fonctionnement dans la classe ordinaire ;
- **Proposer et non imposer une expérience d'intégration** aux enseignants de la classe ordinaire ;
- **Planifier la démarche d'intégration.** Selon les enseignants en classe ordinaire, il ne saurait y avoir de véritable intégration sans une planification soignée qui recueille l'assentiment de tous les acteurs, enseignants, spécialistes, directions, parents et bien sûr l'élève lui-même.

Comme on peut le constater, la plupart de nos répondants s'entendent pour considérer le processus d'intégration scolaire comme un **dispositif destiné à accueillir un élève HDAAs en classe ordinaire en mettant en place un ensemble de dispositifs humains et matériels destinés à faciliter cette insertion**. Ce processus devrait comporter trois phases interreliées : une préparation adéquate, un déroulement bien encadré comprenant une évaluation de résultats et un suivi attentif.

3.1.2 Les expériences vécues

Sans surprise, nos répondants nous parlent de leur expérience professionnelle en se référant de façon implicite ou explicite au **triangle** pédagogique élargi⁷ comprenant la part des **intervenants**, celle des **élèves** et celle des **contenus disciplinaires et des exigences administratives**. Cette approche de type écosystémique* nous permet de mieux saisir les liens qui existent entre ces diverses entités. C'est donc dans cette optique que nous avons procédé à la présentation et à l'analyse des données que nous avons collectées auprès des populations concernées.

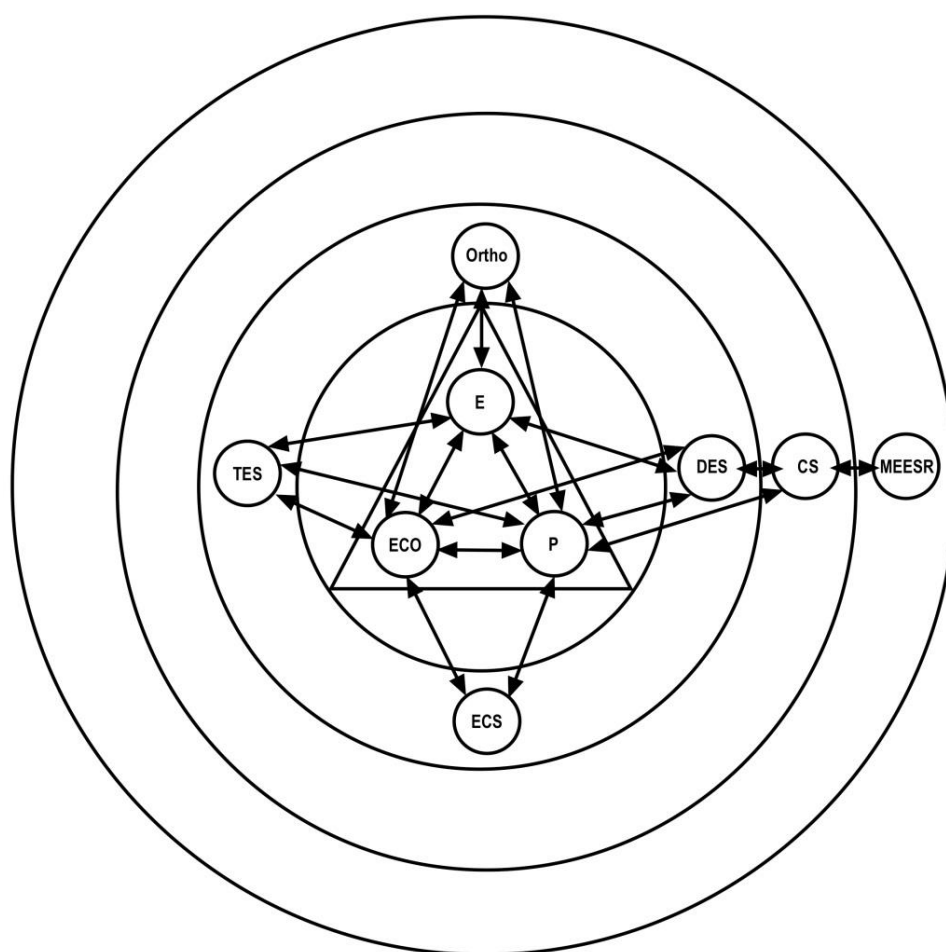
Le constat général qui ressort des entretiens de groupe conduits auprès des enseignants en classe ordinaire se ramène à un **vécu difficile** sous de nombreux aspects. Bon nombre d'entre eux, se basant sur leur observation et leur expérience, font état de nombreuses lacunes et interpellent la façon dont est mis en place, la plupart du temps, le processus d'intégration :

- manque de précision concernant leur rôle ;
- moyens restreints dont ils disposent ;
- forme trop souvent chaotique du processus même de l'intégration notamment sur le plan de l'organisation des opérations ;
- dimensions personnelles et humaines négligées par les autorités scolaires et les parents dans de trop nombreux cas.

Toutes ces observations s'appuient sur de nombreux témoignages. Les personnes interrogées constatent qu'il existe des problèmes importants concernant l'aménagement de passerelles entre chacun des niveaux de scolarité (1 : 1.8 ; 1.10.3) (4 : 1.1.7 ; 1.1.8). Le plan d'intervention adapté (PIA), ajoutent-elles, se réduit trop souvent à de bonnes intentions, il faudrait selon nos répondants tenir compte de son applicabilité (1 : 1.13.1 ; 1.13.2) (3 : 1.5.7 ; 1.3.4) (4 : 1.1.10). De nombreux acteurs participent de façon interactive au processus d'intégration scolaire. Le schéma suivant illustre cette interrelation.

⁷ Il s'agit en fait d'une figure qui comprend l'apport de tous les acteurs concernés par le processus de l'intégration : élève, enseignant en classe ordinaire, orthopédagogue, direction d'établissement, TES et enseignant en classe spécialisée.

ACTEURS CONCERNÉS PAR LE PROCESSUS D'INTÉGRATION SCOLAIRE



Légende

CS	Commission scolaire	MEE SR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
E	Élève	ORTHO	Orthopédagogue
ECO	Enseignant de la classe ordinaire	P	Parents
ECS	Enseignant en classe spécialisée	TES	Technicien en éducation spécialisée
DES	Direction d'établissement		

CONSTATS LE PLUS SOUVENT ÉVOQUÉS PAR LES ENSEIGNANTS EN CLASSE ORDINAIRE

1) Dans de trop nombreux cas, les élèves ne reçoivent pas un service adéquat

- Nombre trop élevé d'élèves HDAA en classe ordinaire
- Manque de coordination entre les services aux élèves en difficulté ou à risque
- Trop d'élèves sont en attente de diagnostic
- Réponses tardives aux demandes de services

2) Les enseignants se sentent souvent démunis en situation d'intégration

- Manque de ressources humaines et matérielles
- Retard pour l'accessibilité des ressources
- Lourdeur de la tâche
- Manque d'expertise et d'information pour faire face aux cas complexes et difficiles

3) Les moyens et stratégies auxquels ils recourent sont limités

- Consultation des personnels de soutien pédagogique
- Recours auprès de la direction

4) Les conditions de base du processus d'intégration font problème

- Décision d'intégrer un EHDA trop souvent sans préavis
- Nombre d'élèves HDAA intégrés en trop grand nombre dans la classe ordinaire
- Déroulement chaotique de la démarche d'intégration

5) Le rôle de la dimension affective trop peu pris en compte

- Impact de l'intégration mal réussie sur l'EHDA et sur l'ESBP
- Souffrance de l'enseignant quand les élèves ne reçoivent pas l'aide dont ils ont besoin
- Satisfaction de l'enseignant quand l'élève réussit
- Épuisement professionnel de trop nombreux enseignants
- Satisfaction lorsque l'élève peut réussir

Dans leur ensemble, les témoignages des enseignants concernant l'intégration des EHDA dans leur classe se révèlent plutôt préoccupants. Effectivement, une majorité d'entre eux rapportent des expériences souvent pénibles⁸. Il en ressort une posture commune concernant la façon de procéder à l'intégration scolaire. Les conditions de base pour procéder à l'intégration ne

⁸ Voir Annexe 1 Témoignages de répondants.

sont pas suffisamment respectées, dans la majorité des cas, de telle sorte que le processus même de l'intégration risque de nuire non seulement aux élèves HDAA, mais aussi aux élèves sans besoins particuliers.

Le processus d'intégration, aux yeux des répondants, a une influence considérable sur le rôle de l'enseignant, le cheminement scolaire des élèves et enfin, les dimensions éducatives et fonctionnelles de l'école. À cet égard, plusieurs d'entre eux ont souligné la nécessité de tenir compte des dimensions cognitives et affectives reliées au processus même de l'intégration scolaire des EHDA. Les enseignants se montrent particulièrement sensibles aux problèmes que rencontrent les élèves en difficulté et tentent, par tous les moyens, de leur venir en aide.

3.1.2.1 Le rôle de l'enseignant en classe ordinaire et l'intégration scolaire

Nos répondants estiment que la démarche d'intégration scolaire, tel qu'elle se déroule, a un impact important tant sur le plan professionnel que sur le plan personnel de leur fonction.

1) Sur le plan professionnel

- Composition et fonctionnement de la classe ordinaire

Plusieurs mettent en évidence le fait qu'ils peinent parfois à enseigner les contenus des programmes. Étant donné la disparité de la composition de la classe, le grand nombre d'élèves HDAA et la multiplicité de leurs handicaps, il leur est difficile de répondre aux besoins de tous les élèves. Une enseignante, par exemple, rapporte qu'elle se retrouve seule pour affronter une classe de plus de 25 élèves dont le tiers sont en très grande difficulté : « *Il faut parer au plus urgent* », dit-elle (2 : 2.28). L'influence de la composition du groupe sur l'enseignement, selon plusieurs répondants, n'est pas suffisamment prise en considération par les autorités. En de telles circonstances, le climat de la classe se détériore au point de nuire à l'apprentissage des élèves et à la fonction enseignante. Certains disent devoir affronter plusieurs situations problématiques chaque semaine (2 : 2.29). Dans un tel contexte, la gestion de la classe devient difficile et peu propice à l'apprentissage (2: 2.4.1).

- Manque de ressources

À cela s'ajoutent le manque de ressources et le retard pour obtenir l'aide nécessaire. De plus, les services quand ils sont accessibles ne sont pas répartis de façon adéquate dans de trop nombreux cas : (2 :2.12) (2 :2.2 ; 2.5.1). De toutes les observations qu'émettent les enseignants que nous avons interviewés, c'est sans doute l'une des plus importantes.

- Évaluation des connaissances et des compétences

Le problème de l'évaluation des connaissances et des compétences s'inscrit sous cette rubrique. Plusieurs enseignants remettent en cause la façon dont on procède actuellement en ce domaine : majoration induite des notes, plusieurs niveaux d'évaluation à l'intérieur de la classe, etc. (4 :2.6.1.). Cette façon d'agir, estiment les enseignants, ne donne pas l'heure juste à l'élève, à ses parents et aux autres enseignants qui l'accueilleront dans leur classe l'année suivante. Elle conduit à des déceptions parfois très importantes quand l'élève passe d'un cycle à l'autre. Toujours sous ce même angle, le plan d'intervention adapté* (PIA) fait problème. De quels personnels dépend vraiment ce dispositif, se demandent-ils, des enseignants-ressources*, des orthopédagogues, des gestionnaires, ou des enseignants ?

En résumé, sur le plan professionnel, les enseignants en classe ordinaire se plaignent d'être trop souvent incités à intégrer un EHDA sans consultation préalable. Sous l'angle du soutien pédagogique, ils déplorent le fait que l'aide dont ils auraient besoin est loin d'être toujours au rendez-vous. « *Beaucoup de conseils et peu d'aide véritable* », souligne une participante, entre autres. La plupart des participants font remarquer que les compressions budgétaires aggravent encore la situation. Plusieurs déplorent les effets pervers d'une intégration scolaire décidée « *au sommet* », pour laquelle on leur demande trop rarement leur avis. Ils dénoncent également le fait qu'on les presse de majorer la note de certains élèves, ce qui remet en cause leur jugement professionnel et leur crée un véritable problème éthique (2.5) (2.6) (2.7).

2) Sur le plan personnel

Sur le plan personnel, parlant de leur expérience, la majorité d'entre eux disent ressentir une **pression considérable** concernant la réussite des élèves en difficulté, quelles que soient les capacités de ces derniers. Cette pression provient de plusieurs sources : charge de travail trop lourde, grand nombre d'élèves HDAA par classe, exigences administratives, demandes des parents, etc. Ils disent aussi vivre sous tension : « *On met trop de pression sur notre dos concernant la réussite des élèves* » (1: 2.11 ; 2.22 ; 2.23). Le mot « *culpabilité* » revient à plusieurs reprises dans leur discours pour exprimer le sentiment de ne pas être à la hauteur des attentes. Certains nous confient même avoir éprouvé un sentiment d'impuissance devant la lourdeur de la tâche (1: 2. 34). Ce sentiment est alimenté notamment par le manque de services (1 :2.3.7) et, dans plusieurs cas, d'une formation adéquate pour intervenir auprès des EHDA éprouvant des difficultés majeures (1 : 2.3.8). Face à l'échec des EHDA qui n'arrivent

pas à suivre le rythme de la classe normale, plusieurs disent devoir souvent se justifier à la demande des parents et de la direction. « *Qu'est-ce que tu vas faire ?* » (1 :2.21) (1 :2.2.9).

En un mot, l'impact de l'intégration scolaire, tel qu'elle est conduite actuellement, sur la fonction enseignante se révèle problématique tant sur le plan professionnel que personnel. Cette politique exige de la part des enseignants des efforts extrêmes qui finissent par miner leur énergie et limiter le niveau de satisfaction dans l'exercice de leur profession, selon leur propre expérience.

TABLEAU RÉCAPITULATIF

Les enseignants en classe ordinaire soulignent, à plusieurs reprises, les conditions de travail difficiles qui sont les leurs quand ils sont amenés à vivre le processus d'intégration scolaire.

Les éléments suivants sont souvent évoqués :

- La pression exercée sur les enseignants crée chez plusieurs un sentiment d'incapacité, d'inefficacité, voire d'incompétence.
- Le dépistage précoce des EHDAА arrive trop tard.
- L'évaluation des capacités réelles de l'élève à intégrer fait particulièrement problème.
- Le slogan de la « *réussite pour tous* » mériterait d'être revu et corrigé. Les demandes nombreuses de majoration de notes créent un problème d'éthique. La réduction des exigences et le nivellement par le bas ont des conséquences sur l'ensemble du système.
- Les effets pervers d'une intégration mal gérée sont souvent observés.
- La notion de la *pédagogie différenciée** devrait être élucidée. Ce type de pédagogie, en dépit de son intérêt, ne saurait, à elle seule, répondre à tous les problèmes rencontrés lors de l'intégration.
- Les enseignants dénoncent la pression de l'administration : DES, Convention de gestion et de réussite éducative, etc.
- Les enseignants disent vivre une charge de travail qui conduit à rendre leur tâche d'enseignement très lourde.
- Les enseignants font état de la complexité des contenus d'enseignement dans le cadre de la pédagogie différenciée.

3.1.2.2 Le cheminement scolaire des élèves HDAA ou SBP

Les répondants accordent à l'élève une place centrale dans le processus d'intégration que celui-ci soit HDAA ou sans besoins particuliers. Dans un cas comme dans l'autre, ils se préoccupent de l'impact qu'une intégration mal gérée peut avoir sur l'élève.

UNE AUGMENTATION RECORD DES EHDAA

Le nombre d'EHDAA a beaucoup augmenté au cours des dix (10) dernières années :

(2004-2005) 147 981 en hausse de 23 % en dix ans

(2013-2014) 182 162 dans les écoles québécoises

Les EHDAA représentent 20 % de tous les élèves contre 12 %, il y a dix ans

Le financement des EHDAA était de 2,1 milliards en 2012-2013 = 2 fois plus qu'au début des années 2000.

Source : Ministère de l'Éducation, de la Science et de la Recherche

- La situation des EHDAA

Les enseignants se disent très préoccupés du fait que le nombre de EHDAA, selon les statistiques disponibles, a augmenté de façon exponentielle au cours des dix dernières années. Ils ont le sentiment d'être très souvent les boucs émissaires de cette situation et de devoir « *faire face à la musique* », selon l'un d'eux.

- L'identification des EHDAA laisse à désirer

Au départ, les répondants insistent sur la nécessité d'identifier à temps les élèves en difficulté avant que leur cas ne s'aggrave. Un dépistage bien contrôlé est essentiel à leur avis (2 : 2.6.1). Ils insistent sur les problèmes relatifs à l'évaluation des capacités des élèves et déplorent les longs délais qui précèdent le diagnostic des EHDAA et l'attribution d'un code*. Dans certains cas, des enseignants font observer que les EHDAA, qui n'arrivent pas à suivre le rythme de la classe, sont souvent « *pris en grippe* » par les élèves sans besoins particuliers (4 : 2.4). Ce mauvais classement a un effet néfaste sur l'estime de soi des EHDAA et finit par les décourager. L'élève se sent trop différent des autres et peine à s'intégrer dans la classe ordinaire.

- Le processus d'intégration : place des élèves HDAA dans la classe et services qui leur sont offerts

Le vécu des EHDAA, dans le contexte de l'intégration scolaire, fait problème sous plusieurs aspects. Souvent trop nombreux dans la classe ordinaire, ces élèves :

- 1) ne reçoivent pas l'aide nécessaire, surtout quand ils éprouvent des problèmes d'ordre psychologique : « *Un psychologue pour plus de 1000 élèves* » (1 : 2.16) souligne un enseignant ;
- 2) subissent le contrecoup des résultats majorés : dans certaines écoles, cette course aux résultats crée une pression importante non seulement sur l'enseignant, mais aussi sur l'élève. « *Il faut que la moyenne des notes soit de 70 % dans mon école* », soutient un participant, entre autres (1 : 2.2) ;
- 3) souffrent d'un manque de services de la part des personnels de soutien. Les orthopédagogues, par exemple, sont de plus en plus rares ainsi que d'autres professionnels prévus par le Régime pédagogique. Ce qui amène parfois des directions d'établissement à recourir malgré elles à des dispositifs d'urgence. Par exemple : « *décoder les élèves considérés en très grande difficulté et les intégrer en classe ordinaire sans plus de précautions* » (2.1.1). Plusieurs des répondants estiment que les EHDAA, placés en trop grand nombre dans la classe ordinaire, éprouvent de plus en plus de difficultés (4 : 2.10).

- La part des parents

Leurs attentes des parents envers les EHDAA sont souvent considérées comme trop élevées : « *Elles manquent de réalisme* » (1 : 2.5) soutiennent les enseignants. Cette non-reconnaissance des capacités réelles de l'EHDAA peut avoir des retombées malheureuses. Par exemple, « *des parents ayant refusé de changer leur enfant de classe, quand il éprouvait de très grandes difficultés, celles-ci ont augmenté en secondaire 2.* » (1 : 2.8.)

La volonté des enseignants d'intégrer en classe ordinaire les EHDAA qui en ont les capacités se révèle manifeste à la condition que de véritables balises soient respectées. Ils estiment de plus qu'une intégration mal préparée et mal réalisée peut être nuisible aux EHDAA aussi bien qu'aux élèves sans besoins particuliers (ESBP).

- Le cheminement scolaire des élèves sans besoins particuliers (ESBP)

Les préoccupations des répondants portent également sur la situation des élèves sans besoins particuliers. Ils s'inquiètent du fait que le surnombre d'élèves par classe, joint à une augmentation des EHDAA en classe ordinaire, conduit à devoir négliger la relation pédagogique chez les élèves les plus faibles. Cette situation provoque des retards d'apprentissage. L'élève sans besoins particuliers y perd : l'enseignant se voit dans l'obligation de s'occuper presque uniquement des EHDAA. Les enseignants rappellent à maintes reprises

que les élèves sans besoins particuliers ne devraient pas souffrir de l'intégration dans leur classe d'élèves HDAA. Ils font remarquer que dans certains cas, ces élèves, surtout ceux qui se trouvent en difficulté légère sont sacrifiés au principe de l'intégration totale. « *Le professeur doit sacrifier des élèves dans sa classe pour en sauver d'autres* ». *Quand tu arrives dans ton portrait de classe pour rencontrer ta direction, ils te demandent : « Quel élève, cette année, as-tu choisi de sauver ? »* (1.2.1.9.). Plusieurs de nos répondants estiment que des EHDA en très grande difficulté devraient pouvoir bénéficier de dispositifs adaptés à leur situation. « *Si de tels dispositifs n'existent pas, la classe ordinaire se transforme en classe spécialisée* », disent-ils.

- Les dimensions éducatives et fonctionnelles de l'école : le Régime pédagogique*

Les enseignants des classes ordinaires sont très attentifs à la transmission des connaissances et au respect des programmes établis. L'insistance sur le principe de la « *reddition de compte* » fait problème : elle remet en cause leur rôle d'enseignants. Ils interpellent l'organisation scolaire plusieurs fois à ce sujet (1 : 2.1.2). À maintes reprises, ils attirent également l'attention sur les effets pervers de l'écart qui existe entre le programme officiel et les aménagements forcés (1 :2.23) (1 :2.27).

Compte tenu de l'intégration des EHAA en classe ordinaire, tel qu'elle est pratiquée à l'heure actuelle, plusieurs enseignants doutent de la capacité à transmettre les contenus des programmes. Ils soulignent également le fait que le cheminement scolaire n'est pas suffisamment pris en considération. Ils se sentent mal à l'aise quand on leur demande de modifier les notes des élèves afin qu'ils obtiennent la note de passage. Dans le même ordre d'idée, ils dénoncent le passage sans condition d'un ordre scolaire à l'autre. Cette façon de procéder conduit à l'accumulation des difficultés d'apprentissage et finalement à l'échec de trop nombreux élèves.

3.1.3 Les recommandations émanant des enseignants des classes ordinaires

Dans l'ensemble, les recommandations des enseignants en classe ordinaire s'appuient sur les expériences vécues. Elles portent sur la planification de l'intégration scolaire, sur son opérationnalisation et enfin, sur son évaluation. Il s'agit là d'un processus qui requiert le respect de nombreuses conditions.

3.1.3.1 Les recommandations liées à la planification d'une démarche d'intégration :

- insister sur la nécessité de la part des pouvoirs publics d'en arriver à une politique qui tient compte de la réalité du terrain ;
- nommer des directions d'établissement informées qui connaissent les services et les moyens de les obtenir ;
- engager des professionnels de soutien pédagogique plutôt que de se contenter de vouloir former les enseignants à des interventions complexes ;
- revoir les modèles d'intégration courants ;
- offrir du soutien aux parents, surtout à ceux dont les enfants sont en difficulté ;
- reconnaître la complexité et la multiplicité des cas d'élèves HDAA à intégrer en classe ordinaire ;
- recadrer le mandat des acteurs concernés par le processus d'intégration scolaire ;
- repenser la formation initiale et continue des enseignants à tous les niveaux.

3.1.3.2 Les recommandations liées à l'opérationnalisation des visées exprimées dans le cadre de la planification :

- placer l'élève et l'enseignant au cœur de l'intégration, se centrer sur la relation pédagogique et non seulement sur l'élève ;
- limiter le nombre d'élèves à « besoins particuliers » dans les classes ordinaires ;
- ouvrir des classes spécialisées pour les cas les plus lourds qui demandent des services particuliers ;
- tenir les promesses faites lors de la rédaction du PIA et de sa mise en œuvre ;
- éviter les ruptures entre les différents paliers du système éducatif ;
- avoir accès à la documentation disponible concernant les divers handicaps (EHDA) ;
- prévoir du temps pour les rencontres des enseignants en classe ordinaire avec les professionnels de soutien pédagogique dans les tâches et l'horaire de travail.

3.1.3.3 Les recommandations liées au suivi de la démarche d'intégration scolaire :

- se donner les moyens d'accompagner les enseignants qui intègrent des EHDA dans leur classe, et particulièrement les nouveaux enseignants ;
- revenir à la possibilité de redoublement en respectant les besoins des élèves concernés ;
- prévoir un allongement de cycle pour certains élèves plus lents ou qui éprouvent davantage de difficultés ;
- adapter les exigences d'évaluation au handicap du EHDA ;

- ouvrir davantage de classes de maturation au préscolaire pour déterminer la nature des difficultés qu'éprouve l'enfant ;
- s'assurer du maintien des ressources nécessaires relativement à l'intégration scolaire ;
- revoir le processus d'intégration afin de l'améliorer ;
- mettre à jour la Loi de l'instruction publique concernant l'intégration ;
- tenir compte des besoins particuliers des différentes catégories d'élèves en difficulté ;
- procéder à une étude poussée du PIA et de ses modes d'utilisation ;
- reconnaître les limites et les avantages de la technologie en ce qui concerne les EHDA.

En conclusion, des enseignants en classe ordinaire, se basant sur leur observation et leur expérience, émettent de nombreuses critiques sur la façon dont est appliquée la politique de l'intégration scolaire des EHDA :

- a) ils dénoncent le côté flou des politiques actuelles et leur manque de réalisme ;
- b) ils mettent en évidence l'idée qu'on ne saurait dissocier l'enseignement général et spécialisé ;
- c) en revanche, plusieurs soutiennent que la classe ordinaire ne peut accueillir tous les élèves sans distinction ;
- d) les répondants, pour la plupart, se disent d'accord sur le fait que de nombreux problèmes relatifs à l'intégration pourraient être corrigés en tenant compte davantage de la réalité du milieu scolaire et en faisant appel à la concertation de tous les acteurs concernés.

En dépit des nombreux défis qu'elle pose, les enseignants en classe ordinaire perçoivent l'intégration scolaire comme une démarche essentielle qui s'inscrit dans nos valeurs démocratiques. Néanmoins, dans l'état actuel des choses, la réalisation d'un tel idéal est mise à mal de multiples façons comme le révèlent les données colligées sur le terrain.

3.2 Les personnels de soutien pédagogique

Les enseignants de la classe ordinaire sont soutenus dans leur tâche par un certain nombre de spécialistes avec lesquels ils entretiennent une collaboration plus ou moins serrée. Ce sont les orthopédagogues, les techniciens en éducation spécialisée, les directions d'établissement scolaire et les enseignants en classe spécialisée. Tous ces intervenants ont un rôle à jouer dans le processus d'intégration scolaire, mais ils ne sont pas les seuls : interviennent également les psychoéducateurs, les psychologues scolaires et les travailleurs sociaux, pour

ne citer que les principaux⁹. Dans le cadre des nombreux entretiens collectifs que nous avons menés auprès d'eux, les enseignants en classe ordinaire ont souvent fait allusion à la participation des personnels spécialisés. Nous présentons, dans ce chapitre, le point de vue des personnels de soutien pédagogique à partir des thèmes qui ont été abordés lors des entretiens de recherche.

3.2.1 Les orthopédagogues

Les orthopédagogues sont sans doute, avec les TES, les intervenants qui sont les plus rapprochés des enseignants en classe ordinaire. Ceux que nous avons interrogés interviennent à tous les paliers du système scolaire. Comme c'est le cas des enseignants en classe ordinaire, ils sont formés en sciences de l'éducation, et pour la plupart, spécialisés en adaptation scolaire et sociale. « *Leur rôle consiste notamment à établir le pont entre la classe spécialisée et la classe ordinaire* ». Ils interviennent au niveau du diagnostic et de l'intervention auprès des EHDA. On remarquera que leur point de vue rejoint celui des enseignants de la classe ordinaire tout en s'en éloignant sur certains points. Il nous a donc paru pertinent de prendre également en compte leur perception de l'intégration scolaire, le regard qu'ils portent sur leur expérience et, pour finir, leurs recommandations concernant l'amélioration du processus même de l'intégration scolaire.

3.2.1.1 Perception de l'intégration scolaire

La politique de l'intégration scolaire s'adresse de façon indifférenciée à des élèves ayant reçu un « *code ministériel* » et à des élèves ayant des difficultés de comportement. Ils estiment que « *l'intégration scolaire est un processus axé sur les besoins de l'élève en difficulté* ». « *Ce sont normalement des services associés à l'élève intégré* ». « Le but de l'intégration est de rendre l'élève en difficulté d'apprentissage et d'adaptation fonctionnel et autonome (198) ». « Les interventions orthopédagogiques visent à préserver le bien-être de l'apprenant en créant avec lui un lien et en veillant à préserver son estime de soi » (153-157). Ces objectifs ne sauraient être atteints sans tenir compte d'un certain nombre de conditions dont voici les principales :

⁹ Rappelons au passage que pour des motifs d'ordre logistique, il ne nous a pas été possible de rencontrer des représentants de tous ces corps d'emplois.

- Un bon diagnostic et une capacité d'accepter la différence

Aux yeux des orthopédagogues, cette condition est essentielle à la bonne marche des opérations. Les avantages d'une bonne évaluation des capacités de tous les élèves sont évidents, et notamment au niveau des services destinés aux EHDA. Une fois établi, le code ne peut pas être modifié pour de simples raisons administratives. Les élèves qui ne sont pas « codés » et qui devraient l'être sont « *source de conflits, font des crises énormes* » (148). Ils ne reçoivent pas les services dont ils auraient besoin.

- Une attitude positive envers les EHDA

Les participants insistent fortement sur ce point : « *Il faut accepter la différence* » (147-173-197). « *L'acceptation de l'autre* » (161) implique l'élève, ses parents, ses enseignants, la direction, les pairs (160-163). « *Il faut être capable d'accepter l'autre comme il est* » (78). La réussite de l'intégration dépend largement de la relation de l'élève avec l'enseignant : ouverture d'esprit, flexibilité, recherche du potentiel de l'élève, dynamisme, etc.

- Des interventions ciblées

Les orthopédagogues font remarquer que leur rôle gagnerait à être mieux défini étant donné la variété des tâches qu'ils doivent accomplir. Ils sont souvent appelés, disent-ils, à intervenir auprès d'élèves non codés et pourtant en grande difficulté, tout autant que comme soutien à l'enseignant en classe ordinaire. Cette mise au point les aiderait à mieux se situer en ce qui concerne leur participation à l'intégration scolaire des EHDA (17).

- Collaboration avec les autres intervenants et les parents

Cette collaboration est indispensable à tous les paliers du processus d'intégration : « *Il faut comprendre que la problématique de chaque élève est particulière et exige la collaboration des parents et des intervenants* » (195) (149-154-166-170-174-184). Les orthopédagogues se définissent comme des « *agents de changement* » dont la tâche consiste à :

- répondre aux questionnements des enseignants (problématique des élèves en difficulté, soutien, recherche, sensibilisation des professeurs et des ESDP, remise en question des pratiques) ;
- créer un lien avec les parents : suggestion d'outils, d'exercices de rééducation, écoute, conseils, etc.;
- orchestrer des mécanismes de collaboration des divers acteurs aux rencontres multidisciplinaires ;

- participer à l'élaboration des PIA (priorisation des objectifs à atteindre) ;
- contribuer à l'organisation des services ;
- transférer en classe ordinaire certains outils ou instruments développés hors classe ou dans des classes spécialisées ;
- repérer les facteurs de risque et les facteurs de protection relativement à l'intégration d'un élève ;
- constituer des dossiers d'aide particulière des élèves ;
- amener les enseignants et les parents à voir les aspects positifs chez l'enfant.

3.2.1.2 Expérience professionnelle

Les orthopédagogues vivent difficilement, dans certains cas, le phénomène d'intégration scolaire. Pour eux, le malaise vient surtout du fait qu'ils peinent à répondre à toutes les demandes. Cette limite est souvent évoquée dans leur propos. La communication avec les enseignants de la classe ordinaire n'est pas toujours facile. Sur le plan de leur expérience, les orthopédagogues énumèrent et commentent plusieurs situations qui font partie de leur quotidien. Leurs commentaires concernent les élèves eux-mêmes, et les autres intervenants, les conditions d'encadrement des EHDA. Pour finir, ils attirent l'attention sur les questions de ressources humaines et matérielles

- Les élèves HDAA

- Les orthopédagogues insistent sur le fait que les EHDA éprouvent de la difficulté à se faire accepter par les autres élèves. Les échecs répétés de certains EHDA finissent par nuire à leur estime de soi.
- Il faudrait avoir le temps de mieux préparer les autres élèves à la venue d'un camarade handicapé ou en difficulté.
- Sur le plan des modèles d'intégration, des classes spécialisées pour les dyslexiques seraient bénéfiques.

Pour conclure sur ce point, les orthopédagogues soulignent que certains élèves en grande difficulté n'ont droit à aucun service. Ils subissent le contrechoc des codes particuliers à certaines commissions scolaires qui créent de la confusion chez les intervenants.

- Les enseignants en classe ordinaire

Surtout pour le secondaire, le temps manque pour des rencontres multidisciplinaires. De nombreuses demandes d'aide des enseignants en classe ordinaire auxquelles les orthopédagogues ne sont pas en mesure de répondre pourraient relever des TES qui

malheureusement ne sont pas assez nombreux. Les enseignants, d'après certains orthopédagogues, ont de la difficulté à appliquer des techniques de différenciation. Rappelons au passage que cette modalité fait problème pour d'autres intervenants qui en réclament la clarification. De plus, selon eux, les enseignants en classe ordinaire auraient intérêt à mieux connaître les troubles de comportement et le matériel adaptatif pourrait leur faciliter la tâche.

- Les directions d'établissement

L'appui de la direction est primordial pour assurer la réussite du processus d'intégration. Quand c'est le cas, la fonction de l'orthopédagogue et des autres intervenants est ainsi facilitée.

- Les TES

Leur apport est positif, estiment les orthopédagogues, cela en dépit de leur nombre trop restreint compte tenu des besoins des écoles. Plusieurs répondants font remarquer que les TES allègent leur tâche, notamment en ce qui concerne les élèves en trouble de comportement.

- Les orthopédagogues

Parlant de leur vécu professionnel, les orthopédagogues considèrent qu'il existe un écart entre le contenu de leur convention collective et la réalité (38-39). Ils insistent sur les principales composantes du rôle de l'orthopédagogue : préciser le cadre de référence de la politique ministérielle concernant l'intégration scolaire (programme, organisation des services complémentaires, plans d'intervention, etc.).

Le manque de clarté dans la définition de leur rôle influe largement sur la mise en œuvre du mandat qui leur est octroyé par le ministère. Les répondants soulignent à cet égard une divergence entre ce mandat et la convention collective concernant le nombre d'heures allouées à la charge de travail hebdomadaire. Cette limite de disponibilité crée une tension chez les enseignants qui se plaignent d'un manque de disponibilité des orthopédagogues concernant l'intervention directe. Ces attentes, tout à fait légitimes, créent une grande pression sur ces derniers qui constatent, entre autres, que le soutien qu'ils apportent aux enseignants en classe ordinaire se révèle bénéfique, tant sur le plan de la sensibilisation à la différence que sur celui des techniques d'intervention auprès des EHDA.

- Les conditions matérielles et humaines

Les orthopédagogues déplorent le manque de financement de l'intégration. Les parents finissent par demander des évaluations en se référant au privé, notent-ils. La réduction du personnel a aussi un impact négatif sur l'aide à apporter aux EHDA : diminution des libérations pour le travail d'équipe, détérioration des conditions de travail, avec comme résultat un impact direct sur les élèves.

3.2.1.3 Recommandations :

- mettre en place une formation plus spécialisée pour les orthopédagogues ;
- faciliter la collaboration avec les autres intervenants, les enseignants et les parents ;
- fournir aux écoles les ressources humaines et matérielles dont elles ont besoin (153-195-197) ;
- favoriser la communication (équipe-école, personnel non enseignant, élèves, familles) ;
- assurer le transfert des connaissances et le partage des informations, identification des priorités, outiller et soutenir l'enseignant titulaire ;
- favoriser une intégration progressive des EHDA (43-44,52,57,61) ;
- éviter de surcharger l'élève de moyens d'apprentissage différents (59) ;
- établir des priorités quand il s'agit de mettre en place une démarche d'intégration ;
- prévenir l'épuisement professionnel : se donner des objectifs réalistes, s'assurer d'avoir une personne-ressource, responsabilité partagée ;
- tenir compte du point de vue de l'enseignant en classe ordinaire avant d'intégrer un EHDA ;
- inclure l'élève dans le processus d'intégration scolaire selon son niveau de développement ;
- prendre le temps nécessaire pour effectuer une intégration de qualité : évaluations régulières, échéanciers réalistes, adaptations des élèves à une nouvelle réalité ;
- mieux définir le rôle de chacun des intervenants ;
- désigner une personne qui serait chargée du dossier d'un élève HDA : cohérence, résolution de conflits entre opinions des différents intervenants, respect de l'opinion des parents (43) ;
- favoriser un processus d'intégration basé sur la collaboration : rencontre multidisciplinaire avant l'intégration, observation de l'élève, intégration progressive (temps partiel) (43-44) ;
- éviter l'épuisement professionnel : se donner des objectifs réalistes, s'assurer d'avoir une personne-ressource, responsabilité partagée (42-43) ;
- laisser le choix à l'enseignant titulaire, si possible (51) ;
- inclure l'élève dans le processus d'intégration si ses capacités le permettent (56, 62) ;
- procéder à une évaluation régulière du processus d'intégration d'un EHDA (51,56, 59) ;

- définir de façon claire les rôles de chacun des intervenants ; une personne devrait être chargée du dossier d'un élève et prendre les décisions relatives aux moyens à mettre en place (cohérence, résolution de conflits entre opinions des différents intervenants, respect de l'opinion des parents ⁽⁴³⁾ ;
- adopter une démarche d'intégration basée sur la collaboration : rencontre multidisciplinaire avant l'intégration, observation de l'élève, intégration progressive.

Les recommandations que font les orthopédagogues vont dans le sens d'une mise à niveau des tâches qui leur sont confiées. À leurs yeux, la réduction des services spécialisés va de pair avec les coupes sombres de personnel dont sont témoins la plupart des commissions scolaires.

3.2.2 Les directions d'établissement

La perception des directions d'établissement concernant l'intégration scolaire se démarque à la fois par un souci administratif et pédagogique. Sur le plan administratif, et concernant de façon plus précise l'intégration scolaire, leur attention se porte sur la gestion des codes ministériels attribués aux EHDAA, notamment. Elles disent se soucier également du type de services demandés par les intervenants (classe normale ou spécialisée, cheminement particulier, etc.). Le processus d'intégration ne se limite donc pas aux seules dimensions administratives. Il est également indispensable de prendre en compte les dimensions pédagogiques. Ces deux éléments font partie intégrante du rôle d'un directeur d'établissement scolaire.

3.2.2.1 La perception de l'intégration par les directions d'établissement scolaire

Plusieurs éléments ressortent du discours des directions d'établissement : (1) besoins des élèves ; (2) évaluations diagnostiques, codes, PIA ; (3) modèles d'intégration ; (4) ressources humaines ; (5) rôle de l'enseignant ; (6) rôle de la direction ; (7) projet de société.

1) Besoins des élèves

Nos répondants considèrent que le processus d'intégration doit porter attention non seulement aux besoins des élèves en difficulté ou à risque, mais aussi aux élèves sans besoins particuliers. Plus encore, les directions d'établissement se sentent imputables de la réussite du plan d'intégration. Il leur revient entre autres de prévoir et d'organiser des services complémentaires relativement à cette politique.

2) Évaluations diagnostiques (codes)

Les directions d'établissement accordent une grande importance à l'évaluation des capacités des élèves en difficulté. Cette action, estiment-elles, est étroitement liée à la démarche d'intégration. Une fois les élèves HDAA identifiés, il s'agit d'une façon logique et efficace de mettre en place des dispositifs adéquats pour leur venir en aide. « *Selon une enquête de l'AMDES, plus de 20 % des élèves en difficulté ne reçoivent pas les services dont ils ont besoin, faute de ne pas avoir été évalués* ». L'intégration, en un mot, est étroitement liée aux plans d'intervention.

3) Les modèles d'intégration

Les directions d'établissement rappellent qu'elles ont la responsabilité de mettre en place des conditions gagnantes pour favoriser l'intégration des EHDA. Selon leurs dires, les modèles d'intégration choisis doivent répondre à plusieurs de ces conditions (5 :25) (7 : 3-5), si l'on veut favoriser une intégration de qualité :

- travail d'équipe ;
- mesures adaptatives pour les divers types de handicap ou de difficulté ;
- pertinence du modèle d'intégration progressive versus non planifiée ;
- établissement de balises, de limites au processus d'intégration ;
- procédures d'intégration adaptées aux capacités du milieu ;
- disponibilité des professionnels de soutien pour aider les enseignants en classe ordinaire ;
- canaux de communication efficaces entre les divers intervenants ;
- maintien de classes spécialisées pour répondre aux besoins des EHDA en grande difficulté.

4) Ressources humaines

Aux yeux des directions, la stabilité du personnel contribue au bon fonctionnement du processus d'intégration. À cela s'ajoutent la formation des personnels et leur préparation au changement : acceptation de la différence, de l'enfant en difficulté et du changement de culture chez les intervenants. Nos répondants mettent l'accent sur la nécessité de procéder à une consultation auprès des intervenants pour orienter leur gestion. Cela particulièrement en ce qui concerne les éléments suivants : les budgets, les tâches d'enseignement, les services complémentaires, l'analyse des particularités de la situation de l'école, et enfin, la prise en compte de la spécificité des milieux dans l'offre de services.

5) Rôle des enseignants

L'intégration scolaire requiert cependant de la part des enseignants, beaucoup de temps et d'effort : planification, organisation matérielle, gestion des activités, etc. *« Il faut traiter des mesures adaptatives avec réalisme : le PIA est à considérer comme un outil incontournable »*. La différenciation suppose un ratio équilibré des EHDAA en classe ordinaire en plus d'une formation des enseignants à cette « nouvelle approche ». Ces derniers doivent démontrer de nombreuses qualités : flexibilité, acceptation du processus, volonté de faire de la différenciation, dévouement, maîtrise de la gestion de classe. Ils doivent en somme développer un sentiment de compétence face à l'intégration.

6) Rôle des directions d'établissement

Les directions d'établissement considèrent que leur rôle consiste à accompagner les enseignants et à démystifier les préjugés relatifs à ce dispositif pédagogique. Ils préconisent un modèle d'intégration collectif qui facilite la collaboration de tous les partenaires : parents, intervenants, élèves, etc. Ce modèle met l'accent sur le soutien à l'enseignant de la classe ordinaire, aux personnes ressources et aux élèves.

Concernant plus spécifiquement le « leadership », ils estiment qu'il leur revient de :

- mettre en place des conditions gagnantes ;
- motiver le personnel à les appliquer ;
- valoriser la contribution et les aptitudes de chacun.

7) Projet de société

Nos répondants rappellent qu'il ne faut pas oublier les enjeux sociaux reliés à la notion d'intégration : égalité, liberté, droit à l'éducation. Le projet de société qu'ils favorisent est marqué par un souci de tolérance et d'ouverture d'esprit. *« Il ne faut pas oublier le volet social de l'intégration : autobus, parc, travail, etc. »*, soulignent-ils.

En résumé, la perception qu'ont les directions d'établissement met l'accent sur la nécessité d'encadrer les personnels enseignants et non enseignants de la meilleure façon possible. La question de l'intégration scolaire des EHDAA les conduit à dérouler un ensemble de conditions de réalisation qui, au vu de leur expertise, leur paraissent incontournables.

3.2.2.2 L'expérience de l'intégration

Après avoir exprimé leur point de vue sur le processus d'intégration scolaire, les directions d'établissement nous ont fait part de leur expérience sur le terrain. Là encore, leur intérêt se porte, pour l'essentiel, sur les mêmes points qu'ils abordent dans leurs propos mettant en lumière les difficultés qu'elles rencontrent pour combler les besoins des élèves et procéder à des évaluations diagnostiques satisfaisantes, etc.

1) Besoins des élèves

Les EHDA dont le code ministériel est identique ont souvent des besoins différents, soulignent les directions. « *Il est difficile de respecter les demandes des intervenants faute de moyens* ». Dans l'état actuel des choses, elles se disent également très conscientes du fait qu'il est difficile de répondre de façon satisfaisante aux besoins des élèves en difficulté. Les raisons qu'elles allèguent pour appuyer ce constat reposent sur de nombreux facteurs dont nous faisons état ici.

2) Évaluations diagnostiques

L'évaluation des élèves en difficulté pose souvent problème : niveaux de difficulté et d'aptitude aléatoire malgré le code attribué. Il arrive qu'en dépit de la bonne volonté des intervenants, des codes soient attribués tardivement. Ces écarts entre le diagnostic et l'intervention adaptée finissent par nuire non seulement aux EHDA, mais également aux ESBP. L'usage qui est fait du plan d'intervention adaptée exige aussi certains ajustements.

3) Modèles d'intégration

Les directions reconnaissent qu'il est essentiel de déterminer des limites à l'intégration scolaire. Elles remettent en cause certains modèles d'intégration qui militent en faveur de l'intégration totale et suggèrent plutôt une intégration assortie de conditions qui en assurent la réussite.

- le modèle actuel manque de structure pour assurer la transition entre les différents milieux ;
- les classes de cheminement particulier disparaissent, il est nécessaire de pallier cette disparition ;
- il existe des différences importantes entre les modes d'organisation des commissions scolaires : certaines sont mieux équipées que d'autres.

4) Ressources humaines

Les directions d'établissement insistent sur l'impact négatif du manque de ressources sur leur volonté de procéder à l'intégration scolaire des EHDA. Elles allèguent de nombreuses limites dont l'une des principales est la pénurie de personnels de soutien pédagogique : orthopédagogues, psychologues scolaires, etc. - à laquelle s'ajoutent diverses problématiques :

- formation des enseignants en classe ordinaire qui ne répond plus à la réalité du milieu scolaire ;
- précarité d'emploi de plusieurs intervenants qui nuit au processus d'intégration ;
- formation continue des enseignants trop « éclatée ».

5) Gestion budgétaire

Les directions se plaignent d'un manque d'autonomie. Les structures administratives sont trop contraignantes. En outre, elles énumèrent un ensemble de lacunes reliées au budget dont elles disposent :

- le manque de financement influe sur la qualité du processus de l'intégration ;
- « *La désintégration des services : regroupement d'élèves dont les caractéristiques sont très différentes dans des classes spécialisées par manque de locaux et de personnel* » ;
- nombre d'élèves HDAA trop élevé dans les classes ordinaires et dans les écoles spécialisées ;
- impacts des contraintes des conventions collectives sur les services aux élèves.

6) Conditions de l'intégration

Les élèves qui souffrent de handicaps majeurs, notent les directions, ne peuvent pas tous être intégrés en classe ordinaire. Il faudrait songer à des dispositifs qui sont mieux adaptés à leur condition. « *Tout se passe comme si l'intégration était associée à la désintégration des services. Une intégration précipitée par manque de moyens peut être nuisible : l'élève HDAA risque d'être rejeté par ses pairs* ». Les principaux obstacles à une intégration réussie peuvent se résumer ainsi :

- manque de cohésion des services ;
- roulement trop grand du personnel, de là un soutien limité aux élèves et aux enseignants en classe ordinaire ;
- démotivation des intervenants due aux conditions de travail ;
- gestion de classe devenue difficile à cause d'un trop grand nombre de cas lourds dans la même classe.

7) Rôle de l'enseignant titulaire en classe ordinaire

Selon les directions, l'enseignant en classe ordinaire se retrouve face à un large éventail de besoins et manque de temps pour les combler. On attend, disent-elles, de la part de l'enseignant en classe ordinaire, un grand nombre de compétences : connaissances des résultats de recherche en éducation, capacité de travailler en équipe et d'utiliser un matériel pédagogique varié : stratégies innovantes, logiciels, etc. La contribution des enseignants au développement de l'expertise concernant l'intégration leur paraît aussi indispensable.

8) Rôle de la direction

Compte tenu des exigences de la fonction, nos répondants estiment, dans leur ensemble, qu'ils favorisent le soutien à l'enseignant et à l'élève. Ils observent toutefois une rupture entre le soutien idéal et le soutien tel qu'il se déroule dans la pratique. Il est également difficile de maintenir un lien étroit entre toutes les personnes concernées par le processus d'intégration. Enfin, les directions disent porter de plus en plus attention à la situation des élèves sans besoins particuliers en classe ordinaire.

9) Collaboration de tous les partenaires

Les directions déplorent, dans certains cas, un manque de collaboration entre les divers niveaux du système scolaire. Ce point revient à plusieurs reprises dans leur discours. Elles manifestent, en outre, une préoccupation particulière en ce qui concerne l'identification des besoins des élèves HDAA et la mise en place de mesures adaptatives à partir d'objectifs communs. La collaboration entre les partenaires demeure cependant trop fragile quand il s'agit d'aménager des passerelles entre les divers niveaux d'enseignement : préscolaire et primaire, primaire et secondaire, etc. « *Il faut travailler à reconnaître et respecter l'expertise des divers intervenants* ».

En conclusion, il ressort de tout cela que les directions d'établissement dénotent une distance importante entre l'idéal et la réalité en ce qui concerne le processus d'adaptation scolaire. Leurs préoccupations touchent presque toutes les composantes de ce dispositif : les besoins des élèves (HDAA et autres), les rôles, tâches et fonctions des acteurs, etc. Les limites sur les plans budgétaire et organisationnel font partie intégrante de leurs soucis de gestionnaires.

3.2.2.3 Recommandations

Les directions d'établissement, dans un troisième temps, nous ont fait part de nombreuses recommandations qui se rapportent globalement à chacun des points traités précédemment. Dans leur optique, elles considèrent que les services aux élèves doivent prendre en compte le respect de plusieurs étapes interreliées : dépistage, évaluation, action concertée, suivi de l'intervention, etc.

1) Services aux élèves

Il faudrait être en mesure de mettre en place des interventions préventives et précoces. Cette façon de procéder nous permettrait de mieux connaître les EHDA et de procéder dans la mesure du possible à une intervention préventive.

2) Évaluations diagnostiques

Selon les directions consultées, l'évaluation de l'élève est primordiale en ce qui concerne l'intégration. Il faudrait, selon elles, déterminer des objectifs à court terme dans les PIA. Elles recommandent de se fixer des objectifs réalistes en lien avec la réalisation efficace d'une démarche d'intégration. À cet égard, elles proposent de cerner davantage les capacités de l'élève intégré en procédant à des évaluations diagnostiques de qualité et d'être ainsi en mesure d'attribuer des codes à certains élèves HDA en toute connaissance de cause.

3) Modèles d'intégration

Les directions d'établissement préconisent la mise en place de modèles d'intégration qui permettraient : (a) de déterminer les priorités ; (b) d'évaluer et distribuer les ressources essentielles ⁽¹⁶¹¹⁾ ; (c) d'assurer l'homogénéité des services à travers les régions « *qui présentent les mêmes besoins* ⁽¹⁶¹³⁾ » ; (d) d'offrir du soutien aux élèves en difficulté en classe ordinaire de manière préventive pour y maintenir les élèves en difficulté ⁽¹⁶¹⁶⁾ ; (e) de mettre en place un mécanisme de régulation et de supervision de l'intégration ⁽¹⁶¹⁶⁾.

4) Ressources humaines

En ce qui concerne les ressources humaines, les directions se disent « *très préoccupées par le choix des bonnes personnes pour les bons postes* ». Cette visée permettrait, si elle était prise en compte, de favoriser la permanence des personnels, car des changements fréquents nuisent au processus d'intégration. En outre, selon les directions, « *les intervenants, à qui on confie l'intégration des EHDAA, devraient avoir accès à des formations à la clé portant sur les besoins spécifiques des EHDAA, la gestion de classe inclusive, etc.* »

5) Gestion budgétaire

Une recommandation très forte de la part des directions porte sur la révision des structures budgétaires. Elles estiment cependant qu'il leur faut maintenir le modèle de gestion axée sur les résultats (GAR) parce qu'il relève des exigences ministérielles concernant l'attribution des subventions destinées à défrayer les coûts de l'intégration des EHDAA en classe ordinaire. Toutes se disent d'accord pour souligner la nécessité de développer une organisation souple du temps pour faciliter le processus d'intégration. Elles requièrent plus d'autonomie en rappelant que les structures administratives actuelles sont contraignantes pour la direction et les enseignants. « *L'éducation doit être considérée comme un investissement à long terme : il faut cesser de calculer le coût d'un élève* (1609-1610). ». « *Il faut arrêter de chiffrer l'intégration parce qu'on a l'impression qu'on veut intégrer pour économiser, alors que l'éducation doit être considérée comme un investissement à long terme* (1534, 1535, 1536) ».

6) Objectifs et conditions de l'intégration

Les directions reviennent à maintes reprises sur la nécessité, pour chaque école, de disposer de services adéquats si l'on veut favoriser l'intégration. Elles tiennent à souligner également qu'il faut à tout prix éviter l'intégration précipitée. Ce type de fonctionnement conduit à des résultats contreproductifs : difficulté d'adaptation pour l'EHDAA et rejet de la part des autres élèves. Les directions reconnaissent, en se basant sur leur expérience, que l'intégration scolaire a des limites. « *Il faut se donner des balises afin de savoir quels types d'élèves peuvent être intégrés, et voir quelles sont les conditions minimales (ratio, aide disponible, formation, accompagnement) pour que le processus d'intégration soit mis de l'avant de façon bénéfique* (1622) ». « *Il est nécessaire de développer une vision commune de l'intégration au niveau des écoles, des parents et de la société* » (1533).

7) Rôle de l'enseignant

Le rôle des enseignants en classe ordinaire retient l'attention des directions d'école assez longuement. Elles dressent, de ces derniers, un tableau qui contient de nombreux éléments (1617) (1618) qu'il convient d'énumérer :

- Se former à la différenciation pédagogique : elle est fondamentale : « *Il faut faire en sorte que les enseignants aient les connaissances qui leur permettent de comprendre la notion de différenciation* ».
- Développer ses compétences relationnelles et pédagogiques ;
- Garder confiance dans la pertinence du renouveau pédagogique ;
- Développer une expertise dans la connaissance du milieu scolaire.

8) Rôle des directions d'établissement

Les directions reconnaissent leur rôle de leaders en ce qui concerne l'intégration des EHDAA. Elles décrivent ainsi leur rôle :

- Établir une adéquation entre le projet d'intégration et la méthode de gestion en effectuant les suivis nécessaires : « *L'équipe de direction doit être prête à modifier son mode de gestion, faire preuve d'ouverture d'esprit (...), croire au potentiel de tous les élèves et à celui des enseignants* » (1531) ;
- Éviter l'intégration forcée : la pire des situations pour tous. « *Il arrive que pour des raisons administratives, un directeur ait à forcer la main à un enseignant afin qu'il accepte d'intégrer un élève en difficulté* » (1608) ;
- Tenir compte de l'importance de l'attitude des parents relativement aux enfants en difficulté et leur apporter le soutien nécessaire ;
- Favoriser un sentiment de sécurité chez les intervenants ;
- Aider les enseignants à avoir une vision réaliste de leur tâche ;
- Reconnaître et accepter les limites de l'élève, du personnel et du milieu ;
- Valoriser les initiatives et les innovations dans les milieux ;
- Jouer le rôle de « *catalyseur* » et de « *leader pédagogique* » : « La pression mise sur les enseignants dans le contexte de l'intégration des EHDAA en classe ordinaire doit être démystifiée : « *Il doit être clair que ceux-ci doivent prendre les élèves où ils sont rendus et tenter de les mener le plus loin possible selon la voie qui se dessine pour eux* » (1531) ;
- Tenir compte, quand il s'agit de procéder à l'intégration d'un EHDAA, de l'expérience de l'enseignant auprès des EHDAA ainsi que ses capacités professionnelles ;

- Avoir une attitude pro-intégration : prioriser les moyens à mettre en place en lien avec le soutien à l'enseignant de la classe ordinaire ;
- Contribuer à développer un lien étroit entre les personnes impliquées dans le processus de l'intégration.

9) Collaboration

Les recommandations que nous avons recueillies de la part des directions accordent à la collaboration une importance déterminante :

- Trouver des moments et des lieux pour le partage d'idées entre les directions. « *Les directions d'école devraient davantage être amenées à partager leurs expériences pour développer une vision et une compréhension communes des enjeux et des moyens possibles* ⁽¹⁶²⁶⁾ ». « *Il devrait y avoir partage d'idées entre les directions d'établissements pour développer une vision et une compréhension de ce qui se passe* » ^(1537,1539,1542) ;
- Favoriser les rencontres de concertation entre les divers intervenants ;
- Diffuser les réussites vécues dans les écoles : « *Il faut diffuser les réussites qui sont vécues par différentes écoles* ⁽¹⁶²³⁾, *de sorte que les différents milieux puissent s'inspirer les uns des autres* » ⁽¹⁶²⁴⁾. « *Il faut s'assurer d'une homogénéité des services offerts à travers les régions qui en ont le plus besoin* » ⁽¹⁵⁴⁴⁾ ;
- Communiquer entre intervenants du milieu de départ et du milieu d'accueil de l'élève intégré : « *Il faut que les gens qui veulent intégrer un élève en classe ordinaire et ceux qui veulent recevoir puissent se parler* » ^(1545, 1547) ;
- Exprimer des attentes claires, des objectifs atteignables et des moyens applicables.

En résumé

Comme on peut l'observer, la vision que les directions d'établissement ont du processus d'intégration s'articule autour des trois grandes étapes : la préparation, la réalisation et l'évaluation des résultats. Leur perception du processus d'intégration se révèle marquée par une politique qu'ils ont mission de faire appliquer. Après avoir situé l'élève au centre de leurs préoccupations, les directions proposent de « *développer une vision commune de l'intégration : écoles, parents et société* » ⁽¹⁶²¹⁾. Elles insistent sur le respect du droit collectif à un enseignement public de qualité ⁽¹⁶²⁰⁾.

3.2.3 Techniciens en éducation spécialisée

L'apport des techniciens spécialisés au processus d'intégration n'est pas à négliger de l'avis des autres intervenants interrogés. Leur formation les prépare à intervenir auprès des EHDA

aussi bien que des ESBP (élèves sans besoins particuliers), et surtout sur le plan psychosocial. Il leur incombe, disent-ils dans leurs propres mots, « *d'aider les élèves, considérés dans leur ensemble, à faire le lien entre leurs activités scolaires et leurs activités sociales* ». Ceux que nous avons reçus en entrevue se sont exprimés largement sur leur perception de l'intégration, leurs expériences professionnelles ainsi que sur les pistes possibles d'amélioration du processus d'intégration.

3.2.3.1 La perception de l'intégration

Les techniciens spécialisés perçoivent l'intégration comme « *une démarche de normalisation* sans étiquette* » (1630-1711), destinée à permettre à tous les élèves de suivre un parcours le plus normal possible (8.1). Ils soulignent le fait que cette démarche est exigeante et requiert le respect de nombreuses conditions tant sur le plan des objectifs que sur celui des conditions d'application. C'est, pour eux, un défi social et pédagogique. « *L'intégration doit devenir une philosophie partagée* » (1798). Ce défi, estiment nos répondants, ne saurait être dépassé sans l'établissement d'objectifs clairs, articulés et le respect de conditions de base.

- Objectifs

Sur le plan des objectifs concernant l'intervention auprès des élèves, les TES en énumèrent un grand nombre dont voici un aperçu :

- soutenir l'enseignant de la classe ordinaire et l'aider à assurer le suivi de l'élève HDAA ;
- sensibiliser les ESBP à la différence et à l'acceptation de l'autre ;
- préserver l'estime de soi de l'élève HDAA ;
- intégrer des élèves HDAA quand cela est possible et bénéfique ;
- avoir accès aux ressources humaines et matérielles nécessaires ;
- s'assurer de la collaboration de tous les intervenants y compris des parents, etc.

Les participants considèrent qu'il existe des limites à l'intégration dont il importe de tenir compte : « *Il faut intégrer les élèves pour qui cela est possible, et accepter que d'autres nécessitent des services différents* » (1795-1796) ». Ils se prononcent nettement contre une intégration inconditionnelle, dite « sauvage ». Les TES constatent que le manque de clarté concernant la notion d'intégration scolaire nuit à l'application de cette politique dans les écoles. Et ce manque conduit à des conflits concernant les rôles, tâches et fonctions des intervenants, l'organisation des services, etc.

- Conditions

On ne saurait parler d'intégration scolaire, disent encore les TES, sans un ensemble de conditions à respecter :

- 1) Établir des plans d'intervention réalistes ;
- 2) Donner accès à des mesures correctives et préventives tels les cheminements particuliers au début du secondaire ;
- 3) Développer des ressources humaines, matérielles et des outils pédagogiques ;
- 4) Agir de façon concertée ;
- 5) Intervenir à temps auprès des élèves en difficulté pour les maintenir le plus possible dans le cadre scolaire habituel ;
- 6) Développer les compétences sociales et affectives ;
- 7) Procéder à l'intégration d'un EHDAA de façon graduelle ;
- 8) Développer la motivation intrinsèque de l'élève en difficulté ;
- 9) Amener le milieu scolaire à réduire la stigmatisation des EHDAA.

En somme, les TES considèrent surtout l'aspect psychosocial de la politique de l'intégration. À leurs yeux, il ne serait être question de procéder à un tel type d'intégration scolaire et sociale des EHDAA sans respecter le plus possible des conditions gagnantes. Ils se considèrent, avant tout, « [...] *comme des soutiens aux enseignants en classe ordinaire en libérant ceux-ci de certaines tâches qui contreviennent à leur rôle initial qui est celui de transmettre des connaissances et d'en vérifier l'acquisition* ».

3.2.3.2 Expériences

Après avoir rappelé les grandes lignes de leur rôle concernant le processus d'intégration, les TES font état de plusieurs expériences vécues sur le terrain. Ils évoquent la plupart du temps les relations qu'ils établissent avec leurs partenaires : enseignants en classe ordinaire, directions d'établissement, etc. Cela tout en soulignant la spécificité de leurs fonctions.

- Rôles et fonction des TES

Les tâches qui incombent à ces intervenants se répartissent en quatre volets essentiels :

- (1) animer des jeux et des activités sociales avec les jeunes pour favoriser l'intégration des EHDAA ⁽¹⁶⁵⁷⁾ ;
- (2) fournir des stratégies à l'élève pour l'aider à travailler et à étudier ⁽¹⁶⁵⁸⁾ ;
- (3) apporter tout le soutien requis à l'enseignant en classe ordinaire, et enfin (4) jouer le rôle d'un agent d'intégration comme soutien scolaire d'intervention en cas d'urgence : « *Les TES*

font une partie du travail portant sur le processus d'intégration (1662) ». Leurs observations portent notamment sur les modèles d'intégration et leur mise en réalisation, l'accompagnement des EHDA, le soutien au personnel enseignant.

- Les modèles d'intégration

Il est difficile, selon les TES, de réaliser sur le plan concret, les visées d'une intégration scolaire satisfaisante. Effectivement, les personnes concernées devraient se donner des objectifs assez réalistes (17.16). La décision d'intégration n'étant pas toujours prise en tenant compte des conditions énumérées ci-dessus, le processus en question éprouve de la difficulté à atteindre une vitesse de croisière satisfaisante : « *L'intégration à tout prix, par exemple, conduit à des dérives* » (16.93). S'appuyant sur leur vécu, les TES soulignent le fait que l'intégration, comme elle est pratiquée trop souvent, occasionne des difficultés (1647) et, parfois même, de la souffrance (1685). Les intervenants éprouvent un sentiment d'isolement surtout quand ils ne reçoivent pas le soutien nécessaire. Cela dégénère parfois en situations critiques.

Bref, selon eux, le problème se situe, en bonne partie, au niveau de l'offre de services. Il faut tenir compte du fait que l'intégration prend diverses formes au secondaire. Il peut s'agir de classes d'accueil, de groupes d'adaptation scolaire et sociale ou encore d'insertion socioprofessionnelle (1736). Les participants donnent des exemples de modèles différents. Dans une classe d'adaptation scolaire à groupe restreint, une équipe composée d'un psychoéducateur, d'une TES et de trois enseignants travaille à l'aide d'un système comportant quatre paliers (1738). *Les deux premiers mettent l'accent sur les habiletés sociales et les deux derniers sur l'aspect scolaire* (1738). La réussite scolaire se développe de manière graduelle, disent ces intervenants. On peut commencer par une matière plus facile pour faire vivre des succès et augmenter la confiance en soi de l'élève. Une participante décrit le cas d'une intégration partielle réussie tant sur le plan social que scolaire qui a débouché sur une intégration complète l'année suivante. Notons que dans ce cas de figure les conditions dont il a été question précédemment avaient été réunies (1739 ; 1740).

- L'accompagnement des EHDA

Les TES accordent une grande importance à cet élément du processus d'intégration. L'accompagnement de l'élève, disent-ils, est au cœur de l'école. Il doit être plus personnalisé (1745). Cet accompagnement concerne également les intervenants chargés de l'intégration. « *Le suivi de l'équipe et les rétroactions sont importants* » (1743). « *Le lien créé par*

l'élève auprès d'adultes significatifs devient une pierre angulaire du processus d'intégration. Le mot confiance prend alors tout son sens, confiance envers les adultes, en lui » (1743). L'enseignant en classe ordinaire a un rôle déterminant à jouer : *« On doit lui fournir une formation en lien avec la difficulté du jeune qu'il accueille. »* (1803). La formation des enseignants au baccalauréat devrait être plus poussée en ce qui a trait à la gestion de classe, la connaissance des différentes difficultés que rencontrent certains élèves difficultés d'apprentissage, TDAH, trouble de langage, TC, etc. (1804).

L'accompagnement concerne également le groupe-classe qui accueille l'élève intégré (1744). Selon les TES, cette préparation contribue à faciliter l'intégration de l'EHDAA dans la classe ordinaire. L'accompagnement sous forme de tutorat est à privilégier parce que bénéfique (1743).

- Soutien et encadrement du personnel enseignant

Quel que soit le modèle d'intégration choisi, il faut compter sur le volontariat de la part de l'enseignant. *« Les intervenants qui intègrent les EHDAA doivent y participer de manière volontaire »* (1743). *« Une fois cet accord obtenu, on devrait fournir à l'enseignant en classe ordinaire toutes les ressources nécessaires et lui confier un nombre raisonnable d'élèves à intégrer. Le fait qu'il y ait un trop grand nombre d'élèves par classe est problématique »*. L'encadrement des enseignants passe aussi par une bonne collaboration entre les acteurs concernés : *« Il faut des rencontres de concertation régulière pour développer une approche écho-systémique et coordonner les interventions au quotidien »* (1800, 1802).

- Organisation des services

Il demeure difficile, dans de nombreux cas, notent les TES, d'accéder aux ressources spécialisées. Cette inaccessibilité ressort notamment de la faiblesse du partenariat entre le réseau de la santé et celui de l'éducation ; elle retarde l'accès aux soins des EHDAA qui sont en situation difficile. L'accès aux outils technologiques en temps opportun fait également défaut (1792). En outre, on déplore souvent le manque de moyens financiers adéquats. Effectivement, l'intégration implique un investissement humain et financier. Enfin, il y a là des dimensions politiques importantes dont il faut tenir compte.

En somme, les TES, à partir de leur expérience, dénotent un manque de cohérence dans les modalités de mise en place de l'intégration scolaire des EHDAA et une pénurie de ressources tant sur le plan humain que matériel. Les recommandations qu'ils formulent font écho aux

lacunes et limites qu'ils observent tant sur le plan de la définition du concept d'intégration qu'à sa mise en pratique.

3.2.3.3 Les recommandations

Les TES, à partir de leur perception de la notion d'inclusion et de l'expérience qu'ils ont du milieu scolaire, émettent un grand nombre de recommandations qui portent, pour l'essentiel, sur les thèmes qu'ils ont évoqués précédemment.

- Services aux élèves

Si l'on veut s'assurer davantage de résultats positifs, il faut plus de ressources financières (1769), de telle sorte qu'on puisse disposer des services et des ressources nécessaires (1772-1774-1775). Le bien-être de l'élève doit être au cœur des décisions administratives (1768). Dans la même veine, nos répondants proposent de rechercher un objectif commun entre les personnes et les équipes concernées, de créer des partenariats entre certains ministères dans une optique de travail d'équipe (1773), et enfin, d'éviter, le plus possible le roulement de personnel (1770). En un mot, les services aux élèves HDAA doivent s'assurer de répondre aux besoins de ces derniers (1776), ce qui exige d'être à leur écoute (1778), et de personnaliser les interventions en fonction des difficultés rencontrées par les EHDA (1777). Toutefois, les services aux EHDA ont des limites : « *il faudrait intégrer en classe ordinaire les élèves intégrables et offrir aux autres des modalités qui conviennent à leur situation : classes ressources, scolarité alternative, etc.* » (8.3.6.)

- Besoins au niveau des ressources spécialisées

Pour répondre à de telles attentes, il faudrait recourir davantage à l'intervention précoce et au dépistage. Il conviendrait également d'augmenter le nombre d'intervenants spécialisés comme les orthophonistes, les psychologues, les TES, etc. L'intervention auprès des élèves en difficulté requiert forcément des ressources spécialisées. Comme le souligne les TES, il appartient aux pouvoirs publics de reconsidérer la mise à disposition des intervenants concernés des ressources dont ils ont besoin pour mener à bien la démarche d'intégration scolaire. Dans cette optique, il devient essentiel de procéder à une analyse plus poussée de la relation entre les besoins des élèves HDAA et les ressources disponibles (1784). Partant de là, on pourrait même considérer une scolarisation alternative pour les élèves en difficulté (1787).

Les modèles d'intégration

Il faudrait revoir l'organisation des services et développer des outils d'information relativement aux lignes directrices de l'intégration pour les parents et pour l'école (1781), de manière à avoir une vision globale tout en ayant la possibilité d'adapter les outils pédagogiques selon les milieux et les différentes clientèles (1782). Toujours concernant les modèles d'intégration, les TES estiment que les responsables administratifs et pédagogiques devraient porter une attention particulière à la clarification des rôles des intervenants concernés (classe ordinaire, orthopédagogues, psychoéducateurs, etc.) qui peuvent offrir un soutien à l'enseignant (1790). Ils devraient également accorder une place importante à la pérennité de l'accompagnement des EHDA. « *Il faut recourir à un accompagnement soutenu et continu, effectué par des personnes significatives pour l'élève* (1794), *et non expéditif et parcellaire* (1793). Concernant l'enseignant en classe ordinaire, celui-ci devrait, selon les TES, avoir le choix d'intégrer un EHDA sur une base volontaire (1779.1). Il faudrait éviter le plus possible le roulement de personnel et choisir les intervenants auprès des EHDA en fonction de leur qualification. « Un roulement de personnel trop important nuit au processus d'intégration » (1779.2).

La collaboration

Dans le cadre de leurs recommandations, les TES insistent, à plusieurs reprises, sur la notion de collaboration entre les intervenants. Le travail d'équipe est essentiel à une intégration de qualité. « *Les intervenants aux différents paliers doivent travailler dans le but d'atteindre le but ultime qui est la normalisation* ». « *Le partenariat entre le réseau de la santé et de celui de l'éducation est essentiel, il faudrait l'encourager au maximum* » (4 : 8.3.2). Selon les TES, « *Il s'agit d'avoir un objectif commun partagé entre les membres de l'équipe-école et la commission scolaire. La collaboration des parents est aussi requise. Il faut également établir une relation interpersonnelle avec l'enfant, pas seulement pédagogique.* »

Le rôle et la formation des TES

Concernant leur rôle, les TES aimeraient que celui-ci soit davantage précisé. De plus, étant donné les nombreux soubresauts du milieu scolaire, l'augmentation du nombre d'élèves en difficulté dans la classe ordinaire, la diminution des personnels de soutien pédagogique et psychologique, il serait opportun qu'ils puissent bénéficier d'une formation enrichie. À cet effet, les TES proposent certains sujets de formation : stratégies d'encadrement des études des

élèves, modalités d'accompagnement des élèves souffrant de handicaps importants, communication intergroupe, violence scolaire et résolution de conflits (6 : 8.3.2).

Projet de société et suivi de l'élève HDAA

Il faudrait considérer l'intégration comme un projet de société qui viserait à donner à chacun sa chance, donc à « *personnaliser les interventions en tenant compte des besoins de tous* » (2 : 8.3.2). Le suivi et l'encadrement de l'élève HDAA s'inscrivent sous cette rubrique (1709). Il faut penser non seulement à l'intégration de l'élève HDAA dans la classe et l'école, mais également à son insertion dans la société. Dans cette optique, plusieurs TES suggèrent de favoriser le soutien à la maison (1669). Pour arriver à établir un lien entre l'école, la famille et le milieu communautaire, il convient, disent-ils, de susciter la collaboration de toutes les instances concernées et de se donner des objectifs réalistes. « *C'est là un gage de réussite* » (1692). « *Il faut éviter les écarts entre les objectifs de l'intégration et la réalité* » (1653).

Conclusion

En résumé, les TES se montrent très attentifs à la nécessité, pour les différents acteurs, de se faire une idée la plus juste possible de l'intégration scolaire. Ils préconisent une approche globale, écosystémique*, axée sur le bien-être de l'élève, qu'il soit considéré comme HDAA ou SBP. Dans le même ordre d'idée, ils insistent sur la pertinence de se donner des objectifs réalistes et assortis des moyens adéquats. Sur le plan de l'expérience, la plupart d'entre eux font état de diverses réussites en indiquant que ces réussites n'ont rien à voir avec le hasard : elles nécessitent la mise en place de la plupart des conditions qu'ils ont énoncées dès le début de leur participation au groupe de recherche (3.2.3.1). Enfin, dans l'ordre des recommandations, nous retrouvons le reflet évident de la perception qu'ont les TES de l'intégration scolaire et de leurs expériences de terrain. Selon eux, l'intégration scolaire est un processus exigeant qui s'inscrit dans un projet de société, une perception de l'école, que les personnes concernées sont invitées à partager.

3.2.4 Enseignants en classe spécialisée

Les enseignants en classes spécialisées, formés en adaptation scolaire, ont la responsabilité d'un groupe d'élèves identifiés EHDAA par un code, attribué suite à une évaluation. Ces enseignants sont centrés sur les besoins particuliers de leurs élèves tout en assurant l'enseignement du contenu du programme officiel autant que faire se peut. Les enseignants

des classes spécialisées reçoivent des élèves qui ont un code¹⁰ de difficulté attribué selon les normes établies par le ministère de l'Éducation (MEESR). Ils voient à ce qu'une réponse adéquate aux besoins très variés de leurs élèves soit assurée tant au niveau des ressources matérielles (ex. : rampe d'accès, ascenseur, etc.) que des ressources humaines nécessaires à leur développement dans l'école. Ils estiment important de développer le sentiment d'appartenance des élèves au milieu d'accueil.

Au niveau de la classe spécialisée, ils sont soucieux du respect du rythme d'apprentissage et du niveau académique de chacun de leurs élèves et tenant compte de l'âge de chacun des élèves intégrés dans leur classe. Ils considèrent que le maintien et le développement de l'estime de soi et de la confiance en soi de l'élève sont prioritaires. Pour éviter l'injustice, ils portent attention aux besoins de chacun des élèves concernant le maintien du bien-être et du rythme d'apprentissage. En aidant les élèves à développer leur autonomie, ils les mettent en situation de développer des stratégies qui sont nécessaires tant pour l'apprentissage que pour la vie en groupe. Ils préparent les élèves qui ont à intégrer une nouvelle classe en effectuant par exemple une visite préalable de l'école. Cette façon d'agir pourrait contribuer à diminuer éventuellement leurs peurs ou leurs appréhensions.

3.2.4.1 Perception de l'intégration scolaire

Les enseignants en classe spécialisée perçoivent l'intégration à travers l'évaluation et le diagnostic qui s'en suit. Ils dénoncent le fait que des élèves DGA¹¹ non codés ne reçoivent pas les services dont ils ont besoin. « *La perte de code, pour des raisons administratives, conduit à la fermeture des classes spécialisées dans les écoles et l'intégration en classe ordinaire d'élèves en grande difficulté* », ajoutent-ils.

Modèles d'intégration

Les enseignants en classe spécialisée considèrent que l'offre de services est différente d'une commission scolaire à l'autre. Il faut établir, disent-ils, une nuance entre l'intégration sociale et l'intégration scolaire, même partielle. En outre, le processus d'intégration scolaire doit être planifié en portant une grande attention aux transitions entre les milieux. Une intégration

¹⁰ www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
pages 14 à 26.

¹¹ DGA signifie difficulté grave d'apprentissage.

inversée est suggérée : les élèves du régulier pourraient être invités dans les classes d'adaptation scolaire pour favoriser l'intégration sociale.

Les enseignants en classe spécialisée s'interrogent quant aux bénéfices d'une classe à niveaux multiples comparativement à ceux d'une classe homogène. Le modèle de services pour les EHDA s'inscrit également dans un débat : on se demande si l'octroi des heures de services de TES ne devrait pas être attribué à l'école pour être ensuite réparti selon les besoins plutôt qu'être attribué à des élèves en particulier. Les enseignants en classe spécialisée observent qu'il y a « *des trous dans l'offre de services en adaptation scolaire au secondaire* » et que l'intégration précipitée conduit certains élèves vers l'anxiété, l'échec répété et finalement le décrochage. Ils avancent que la multiplicité des intervenants nuit au processus d'intégration (ex.) au secondaire, 7-8 enseignants. Selon ces enseignants, il faudrait évaluer les chances de réussite d'une intégration, émettre des conditions et prévoir l'éventualité de l'échec de l'intégration afin d'être prêt à y faire face. En ce sens, une réflexion pourrait être amorcée concernant les problèmes liés à des procédures balisées non personnalisées : l'alternance travail/études au secondaire plutôt que la possibilité de suivre le programme régulier avec soutien.

Ressources humaines

Les enseignants des classes spécialisées soulignent le fait que le service d'orthopédagogie n'est pas toujours offert à temps plein dans les écoles ce qui présente un problème. Une équipe de soutien, comportant des orthopédagogues et des TES, est très aidante : elle facilite le processus d'intégration progressive, assure le suivi, et peut sensibiliser le milieu à l'intégration. La présence de TES permet également de dispenser de meilleurs services aux élèves. Un personnel compétent ayant reçu une formation adéquate est important. Le manque de ressources au niveau du temps et du soutien augmente les difficultés vécues par les enseignants et leur sentiment de solitude.

Gestion budgétaire

Les règles budgétaires¹² déterminent les ressources financières et humaines qui manquent actuellement, selon les enseignants en classe spécialisée, pour assurer les services requis pour intervenir auprès des élèves HDA. Des ratios (élèves/enseignant) plus bas sont

¹² http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financieres/15-00166_Fonctionnement_RB_2015-2016_edition3.pdf

importants pour favoriser l'intégration, mais ce n'est pas le cas en considérant les budgets actuels.

Objectifs et conditions de l'intégration

Les enseignants en classe spécialisée considèrent que le principal objectif de l'intégration scolaire devrait être que les élèves intégrés vivent des réussites et que l'intégration réussie est celle qui permet aux élèves de construire une meilleure estime de soi. Il faudrait prendre exemple sur des modèles positifs. Pour certains, l'intégration serait la réussite du passage d'une classe spécialisée à une classe ordinaire.

On assiste à un « *va-et-vient* » entre philosophies et politiques contradictoires (inclusion totale d'une part et classes fermées d'autre part). Il faut dire que l'intégration est un défi qui ne date pas d'hier. Officiellement, la normalisation proposée par les dirigeants le serait par souci d'égalité, mais il est légitime de soupçonner plutôt des considérations financières. Des limites à l'intégration sont repérées par les enseignants qui indiquent qu'elle est non souhaitable, non bénéfique, pour les élèves ayant des déficiences intellectuelles importantes par exemple. L'intégration sauvage ne respecte ni les besoins ni les capacités de l'élève. Les autres élèves de la classe sont aussi non respectés par cette modalité en considérant que l'accompagnement des élèves intégrés est souvent absent lors de l'intégration massive, précipitée ou improvisée qu'elle soit motivée par l'économie, ou par la pression parentale, judiciaire, politique ou médiatisée.

L'intégration est exigeante tant pour les élèves que pour les enseignants : elle requiert temps et adaptation ; elle peut générer stress, anxiété et surcharge qui suscitent résistance et inquiétudes. L'échec de l'intégration conduit souvent des élèves au décrochage scolaire. Il vaut mieux aider un élève à prendre conscience de ses limites et l'orienter vers un service adapté à ses besoins et à ses capacités quand l'intégration n'est pas jugée souhaitable.

Rôles de l'enseignant en classe spécialisée

L'enseignant en classe spécialisée doit posséder les compétences nécessaires pour bien accueillir l'élève intégré et l'amener à une meilleure estime de soi. Il doit de plus être un praticien de la différenciation pédagogique et du « *team teaching* ». L'intégration des EHDA signifie l'adaptation tant du milieu, des élèves sans besoins particuliers, de l'enseignement que du

matériel pédagogique. Selon les enseignants, ces diverses adaptations prennent beaucoup de temps.

Des mesures adaptatives de différenciation pédagogique sont imposées à l'enseignant alors que les ressources nécessaires ne sont pas toujours disponibles (ex. : numérisation, heures supplémentaires pour évaluations, etc.). Ces mesures constituent une surcharge pour ces derniers qui doivent respecter la progression des apprentissages de tous leurs élèves et avoir des exigences adéquates à cette fin. La connaissance des distinctions entre adaptations et modifications n'est pas facile à intégrer dans la pratique. Quant au « team teaching » entre enseignants du secteur régulier et de l'adaptation scolaire, il constitue théoriquement une stratégie pédagogique bénéfique suscitant la collaboration. Ce mode d'enseignement est souvent difficile à organiser dans des classes à niveaux multiples. Cette difficulté provoque la résistance de certains enseignants à l'utiliser.

Accompagnement

Selon les enseignants en classe spécialisée, un accompagnement plus individualisé est nécessaire afin d'adapter l'enseignement aux besoins de l'élève ayant un trouble de comportement ou un trouble d'apprentissage. Étant donné la façon dont l'intégration est pratiquée, il s'avère que l'élève HDAA bénéficie de moins en moins de services particuliers. L'intégration *sauvage* débouche sur plusieurs conséquences négatives : à titre d'exemple, le manque de suivi, en plus d'être source de stress et d'anxiété pour l'élève et l'enseignant, conduit parfois à l'échec de l'intégration et au retour en classe d'adaptation scolaire de l'élève HDAA. La plupart du temps, l'accompagnement de l'élève, des intervenants et des parents est quasi absent par manque de ressources financières et humaines.

Une préparation adéquate du milieu d'accueil favorise un climat d'ouverture, d'acceptation et de tolérance, mais ce climat peut être compromis si le milieu est mal préparé. Les intervenants peuvent alors être confrontés à une intimidation potentielle lors de l'accompagnement de l'élève, de l'enseignant ou des parents.

Leadership – rapport à l'autorité, etc.

Parfois, le manque de collaboration entre intervenants de l'école spécialisée et ceux de l'école régulière nuit à l'intégration. L'ouverture de la direction facilite le processus d'intégration. Le leadership de la direction est appréciable afin que la collaboration des intervenants des

différents milieux (adaptation scolaire, secteur régulier, externe, réadaptation, ergothérapie, physiothérapie, travailleur social) se réalise notamment par le biais du travail d'équipe multidisciplinaire.

Rôle des techniciens en éducation spécialisée

- *Accompagnement*

Selon les enseignants des classes spécialisées, les enseignants en classe ordinaire peuvent ressentir de la solitude dans l'intervention relativement à l'intégration des élèves en difficulté. Ils énumèrent un ensemble de conditions qui font problème : manque de ressources, promesses de services non tenues, demandes non entendues, tâche alourdie, manque de temps, etc.

Compte tenu de cette situation, les techniciens en éducation spécialisée ont pour rôle de soutenir les enseignants en classe ordinaire : ils peuvent les aider à préparer les élèves à leur intégration, écouter les élèves bousculés et laissés à eux-mêmes dans le processus d'intégration, etc. Malheureusement, souvent l'accompagnement n'a lieu qu'au début du processus. Pourtant, le soutien est nécessaire à différents niveaux : personnel, direction, ressources financières et parents.

- *Collaboration*

Le respect de l'expertise des divers intervenants permet de cibler rapidement un élève pour qui l'intégration ne fonctionne pas et de se réajuster. Ajoutons que la concertation entre les intervenants (enseignants, ergothérapeute, physiothérapeute, orthophoniste, service de suppléance à la communication, travailleur social) du milieu de départ et du milieu d'accueil d'un enfant intégré est nécessaire pour la préparation de l'élève et de son milieu d'accueil, et l'explicitation de ses besoins. Parfois, les attentes irréalistes des parents peuvent nuire à la communication avec et entre les intervenants.

3.2.4.2 Expériences des enseignants en classe spécialisée

La réponse aux besoins des élèves constitue le service essentiel à rendre à l'élève intégré. Il faut répondre aux besoins réels de l'élève en tenant compte de ses capacités. Les enseignants en classes spécialisées notent qu'il faut être plus conscient de cette réalité au niveau du secondaire. Il faut mettre l'élève en situation de vivre des réussites pour favoriser son estime

personnelle tout en prenant en compte les besoins des autres élèves du groupe. Il faut encourager l'élève à participer à l'élaboration de son plan d'intervention adapté.

Selon les enseignants en classe spécialisée, les modèles d'intégration scolaire doivent favoriser l'intégration de l'élève dans différents milieux sociaux (extrascolaires). De plus, ils recommandent une intégration progressive ou partielle. Certains se questionnent à savoir si l'intégration inversée, des élèves du régulier qui vont dans des classes d'adaptation scolaire, ne serait pas à expérimenter.

Pour permettre la réussite de l'intégration, les gestionnaires devraient disposer de budgets qui permettent de plus petits ratios dans les classes et qu'on accorde plus de temps pour les interventions auprès des élèves intégrés. En un mot, plus de ressources humaines, matérielles et financières s'imposent pour la réussite de l'intégration.

Objectifs et conditions d'intégration

D'après les enseignants en classe spécialisée, les objectifs de l'intégration portent trop souvent sur la question scolaire au détriment des autres besoins des élèves. Les difficultés à l'intégration sont différentes selon les types d'élèves. Par exemple, les difficultés liées à l'intégration des élèves trisomiques en classe ordinaire concernent entre autres le développement de l'autonomie, l'accompagnement d'un TES s'impose. L'intégration de l'élève ayant un handicap physique nécessite un aménagement des lieux et un matériel adéquat : rampe d'accès et ascenseur, etc. Il doit aussi être classé selon son niveau scolaire. Les enseignants en classe spécialisée considèrent que l'intégration doit se faire sur une base volontaire. L'intégration est malsaine quand elle est forcée, lorsqu'il y a un manque de ressources, plus particulièrement en raison de compressions budgétaires.

L'intégration n'est pas à préconiser dans les conditions suivantes :

- intégration non planifiée (*intégration sauvage*) ;
- intégration dans un milieu d'accueil non préparé qui suscite des réactions violentes des autres élèves ;
- intégration sans l'accord de l'enseignant ;
- intégration sans la collaboration des parents.

Il faut évaluer les chances de réussite avant de procéder à l'intégration d'un élève HDAA : elle n'est pas souhaitable pour tous, notamment pour l'élève souffrant d'anxiété, le bouc émissaire du groupe, etc.

L'intégration peut se faire via la participation de l'élève aux activités de l'école. Par exemple, l'intégration sociale peut être bénéfique pour les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne ou sévère, mais pas toujours à long terme. Il convient de rappeler que le processus d'intégration, lorsque bien mené, peut être source de fierté pour l'élève et les intervenants concernés.

Rôles de l'enseignant en classe ordinaire

Les enseignants qui accueillent des élèves HDAA doivent être aptes à l'accueillir avec enthousiasme tout en demeurant disponibles pour tous les élèves du groupe-classe. Les répondants interrogés soulignent que « *la différenciation pédagogique est proposée à l'enseignant titulaire comme panacée* ». Cette modalité pédagogique demande beaucoup d'heures supplémentaires de préparation à l'enseignant. Elle nécessite la disponibilité de matériel adapté aux besoins des élèves qu'il est difficile de se procurer particulièrement en ce temps d'austérité budgétaire ; elle oblige également l'enseignant à faire de l'enseignement individualisé auprès d'un élève pendant que les autres du groupe-classe sont en attente et doivent se débrouiller sans le soutien du titulaire. Et, quand il n'y a pas d'enseignement individualisé ou différencié, l'élève HDAA vit de l'incompréhension et de l'insécurité.

Rôle de la direction

Les enseignants doivent faire des revendications auprès de la direction pour que leur travail soit reconnu. Nos répondants considèrent que cette dernière n'est pas toujours consciente de toutes les heures travaillées par les enseignants en lien avec l'intégration des élèves en difficulté. Ils souhaitent un leadership d'ouverture pour faciliter l'intégration d'élèves HDAA.

Collaboration

Dans le processus d'intégration, le respect de l'expertise des intervenants (enseignants, ergothérapeute, physiothérapeute, orthophoniste, service de suppléance à la communication, travailleur social) par la direction permet de cibler rapidement les cas d'élèves HDAA pour qui

l'intégration ne fonctionne pas ; elle permet également de mettre en place un service adapté aux EHDA.

Aux yeux des enseignants en classe spécialisée, le processus d'intégration fait appel à la participation de nombreux acteurs. Ils estiment que leur rôle consiste avant tout à encadrer et soutenir de la meilleure façon possible les EHDA qu'ils ont sous leur responsabilité. Au cours de notre entretien avec eux, ils ont fait état des contributions attendues de la part des différents intervenants avec lesquels ils doivent entrer en contact afin de faciliter à leurs élèves une intégration réussie en tenant compte de leurs capacités.

3.2.4.3 Comparaison entre le point de vue des enseignants en classe ordinaire et celui des personnels de soutien pédagogique

Pour leur part, les enseignants en classe ordinaire définissent la notion de l'intégration scolaire à partir d'un vécu passablement différent de celui des personnels de soutien pédagogique. Pour eux, l'intégration scolaire évoque un défi quotidien concernant leur fonction pédagogique. Il leur revient en effet de conduire chacun de leurs élèves à une réussite maximale. Concernant leur expérience, il faut bien convenir, à partir des données que nous avons colligées, qu'ils ne reçoivent pas le soutien nécessaire pour plusieurs raisons : pénurie de ressources humaines et matérielles, etc. Par contre, tout comme les personnels de soutien pédagogique, ils sont également touchés par ce manque de ressources. Ils déplorent le fait que les conditions de l'intégration scolaire ne sont pas au rendez-vous. Considérant l'évaluation des apprentissages, les enseignants en classe ordinaire sont amenés à remettre en cause la façon dont celle-ci est effectuée.

3.2.4.4 Comparaison entre chacun des groupes du personnel de soutien pédagogique interviewés

À l'analyse, chacun des groupes de personnel concernés se distingue des autres sous divers aspects. Les orthopédagogues, par exemple, se montrent très sensibles aux questions relatives à la particularité de certains handicaps. Partant de là, ils sont en attente d'une formation plus pointue. Cette demande peut s'expliquer du fait que les élèves HDA intégrés en classe ordinaire présentent des caractéristiques de plus en plus complexes. Effectivement, on peut retrouver dans une même classe des élèves autistes, troubles de comportements, etc. auprès desquels l'enseignant ne peut intervenir du fait de sa formation générale. Les orthopédagogues n'ont pas la responsabilité d'une classe, ce n'est pas dans leur attribution. Les TES insistent,

pour leur part, sur la relation entre le social et le pédagogique. Rappelons qu'ils n'ont pas la responsabilité d'un groupe et qu'ils interviennent à la demande de cas référés par l'enseignant de la classe ordinaire (voir leurs fonctions). Les directions d'établissement scolaire ont un devoir de loyauté. Mandatées par la commission scolaire, elles mettent l'accent sur la dimension administrative comprenant la reddition de compte. Pour finir, les enseignants en classe spécialisée se soucient avant tout de préparer les élèves sous leur responsabilité à vivre dans le milieu le plus normal possible.

Conclusion

Cet exposé du point de vue des personnels de soutien pédagogique nous amène à constater de nombreux points de jonction avec celui des enseignants en classe ordinaire. Leur perception de l'intégration scolaire fait ressortir des éléments qui convergent largement : (1) (la notion d'intégration devrait être clarifiée (attribution d'un code = confusion) ; (2) les conditions de réussite de l'intégration scolaire ne sont pas suffisamment respectées ; (3) tous sont d'accord pour souligner que le processus d'intégration exige une mise à jour de la philosophie de base, une préparation adéquate des acteurs concernés et le respect de conditions essentielles, dont l'évaluation des capacités de l'élève et de ses progrès.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES

Introduction

Les données auxquelles nous nous référons dans ce chapitre sont issues du questionnaire informatisé dont il a été question dans la première partie de ce rapport. Nous les avons classées en tenant compte du référentiel* déjà établi concernant la présentation et l'analyse des résultats colligés auprès des divers intervenants qui ont fait partie de notre échantillon. Rappelons, au passage, que ce référentiel comporte essentiellement trois grands axes : la perception de la notion d'intégration, l'expérience des personnes concernées et enfin leurs propositions concernant l'amélioration du processus d'intégration scolaire. Plusieurs figures et tableaux permettront au lecteur de mieux se représenter la portée des données recueillies et analysées.

4.1 La perception de l'intégration

Tout en ne niant pas la nécessité de faciliter aux élèves qui en ont les capacités leur insertion dans la classe ordinaire, les enseignants que nous avons consultés soulignent les limites et même les dérives d'un processus d'intégration quand il est mal planifié, mal géré aussi bien que mal évalué. La plupart d'entre eux considèrent que l'intégration des élèves HDAA représente un défi. Plusieurs reconnaissent que *« l'enfant intégré peut bénéficier du groupe classe, mais ça dépend si toutes les mesures sont mises en place avec une aide particulière en permanence et quotidienne »* (Q38, formu-032). Ils se disent favorables également à l'orientation d'un élève en grande difficulté vers une classe spécialisée si cela est dans son intérêt.

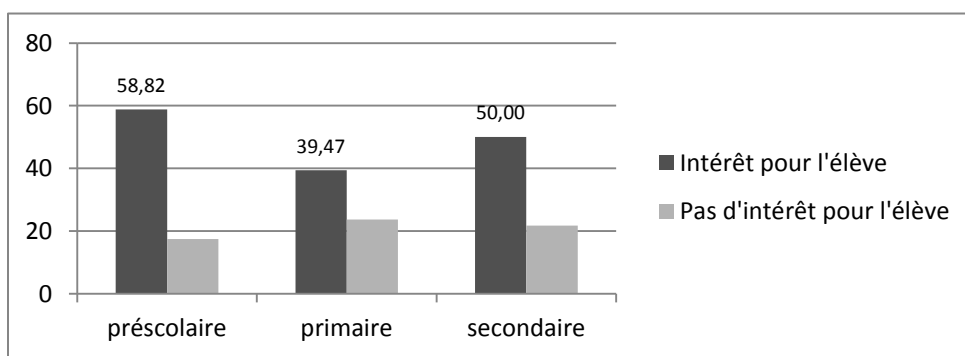


Figure 1 : Intérêt de l'élève en grande difficulté à être intégré dans une classe spécialisée

Nos répondants considèrent qu'ils ne peuvent, malgré leurs efforts et avec les ressources disponibles, conduire tous leurs élèves en grande difficulté à atteindre les objectifs des programmes réguliers. Ils constatent que ceux-ci risquent même de ralentir de façon significative le rythme d'apprentissage des autres élèves. Les enseignants font remarquer que, dans certains cas, les EHDA peuvent subir une diminution de leur estime de soi, surtout lorsqu'ils se comparent aux autres élèves.

Défi de l'intégration

Par ailleurs, nos répondants, dans une proportion de 62,59 %, notent que l'enseignant se retrouve souvent seul face à sa classe et cela particulièrement lorsqu'il s'agit du secondaire. Certains d'entre eux déclarent que *« les réunions pour faire le point sont utiles si le suivi existe et si les mesures préconisées sont mises en place, dans le cas contraire, l'enseignant se sent seul et impuissant. »* (Q32-1, formu-131) ; ce qui représente un défi quotidien. Dans de telles conditions, l'intégration alourdit leur tâche quotidienne dans une proportion de 65,59 % en général, de 71,05 % au primaire et 58,70 % au secondaire. À ce propos, un interlocuteur déclare que *« la tâche s'alourdit sans cesse d'une année à l'autre, même en restant tous les jours presque 2 heures après la cloche, je dois travailler le soir à la maison »* (Q32-6, formu-053).

De plus, les enseignants, dans une proportion de 50,75 % en moyenne, affirment que les élèves en difficulté peuvent ne pas pouvoir s'adapter à l'environnement d'une classe ordinaire contre 37,55 % qui croient que de tels élèves peuvent plus ou moins s'adapter.

Niveau d'adaptation	Préscolaire	Primaire	Secondaire
S'adaptent mal	51,80	52,63	47,82
S'adaptent bien	36,69	36,84	39,13

Tableau 1 : Niveau d'adaptation des élèves en difficulté en classe ordinaire

Certains répondants estiment qu'*« il est légitime pour des enseignants confrontés à une intégration en classe ordinaire d'élèves HDA qui rencontrent des difficultés récurrentes pour lesquelles les ressources nécessaires, revendiquées à maintes reprises, ne sont pas fournies, de s'interroger sur le rôle de l'école et sur les contenus à enseigner. »* (Q49, formu-070)

Estime de soi des élèves HDDA intégrés

La question de l'estime de soi joue un rôle important en ce qui concerne les retombées du processus d'intégration scolaire. Les enseignants de tous les niveaux, la conçoivent différemment et considèrent, dans une importante proportion (42,55 % contre 24,05 % en moyenne), que l'intégration n'améliore pas nécessairement l'estime de soi des élèves en difficulté en classe ordinaire, au contraire pour eux, elle peut donner lieu à une baisse de l'estime de soi. Dans cette optique, ils sont en désaccord avec l'affirmation de certains auteurs (Vienneau, 2002 : Ducharme, 2007), à savoir que l'intégration améliore l'estime de soi des élèves HDAA.

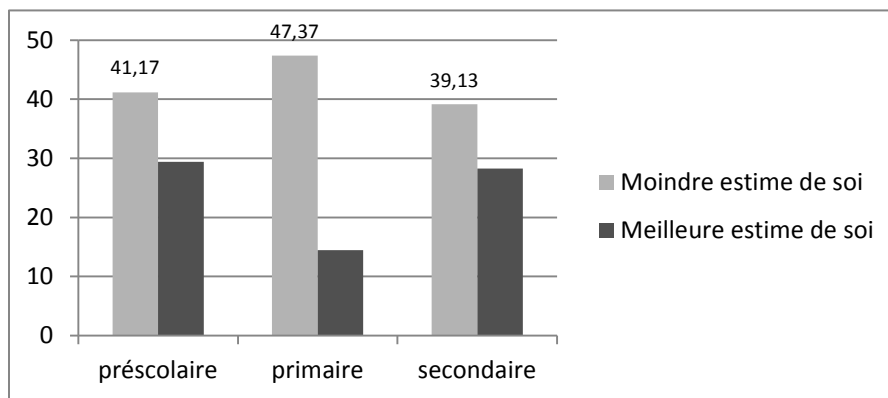


Figure 2 : L'intégration et l'estime de soi

Comme le démontre la figure ci-dessus, c'est dans une proportion de 47,37 % que les enseignants du primaire soutiennent que l'intégration peut avoir pour effet une moindre estime de soi. Ces passages illustrent le point de vue des répondants sur la question de l'estime de soi :

- « *Les élèves ont de la difficulté à suivre puisqu'ils ne sont pas au même niveau que les autres. Cela engendre de la frustration, une baisse d'estime de soi et souvent des crises* » (Q19, formu-003).
- « *L'estime de soi de l'élève HDAA peut diminuer parce qu'il se compare aux autres enfants (résultats scolaires, relations sociales, etc.)* » (Q19, formu-052).

Notre enquête révèle que les enseignants estiment que trop de moyens manquent quand il s'agit d'appliquer la politique d'intégration. De plus, ils constatent que le nombre d'élèves en difficulté augmente sans cesse, atteignant un niveau préoccupant, cela souvent dans une même classe. Les enseignants disent avoir en moyenne, jusqu'à 6 élèves en difficulté dans leur classe.

En outre, 8,7 % des enseignants du secondaire déclarent avoir jusqu'à 14 élèves en difficulté sous leur responsabilité dans chacun de leurs groupes. Ces enseignants, à la hauteur de 44,61 %, soutiennent qu'ils n'ont pas toujours l'aide nécessaire facilitant le processus d'intégration, et 50,00 % de ceux du primaire partagent le même avis. Un bon nombre confirme que « *la classe ordinaire n'a pas les moyens financiers et humains d'offrir à l'enfant intégré tous les supports dont il a besoin.* » (Q39, formu-077).

Niveau d'expertise des enseignants

Plusieurs enseignants, soit 62,10 % en moyenne, déclarent ne pas détenir l'expertise nécessaire à l'intégration des élèves HDAA. Le tableau suivant démontre qu'ils partagent majoritairement le même avis. Plus précisément, comme le démontrent les chiffres ci-dessous, cette expertise manque à 58,82 % des enseignants au préscolaire, à 64,48 % au primaire et à 63,02 % au secondaire.

	Préscolaire	Primaire	Secondaire
N'ont pas l'expertise	58,82	64,48	63,02
Ont l'expertise	17,65	3,95	10,87

Tableau 2 : Estimation des enseignants de leur expertise

Pour soutenir cette affirmation, les répondants allèguent un manque de connaissances des caractéristiques de certains élèves qui vivent avec des handicaps et des difficultés particulières.

Impact des efforts déployés dans le cadre de l'intégration sur les élèves sans besoins particuliers (ESBP)

Sur ce point, les enseignants déclarent que leur conception de l'intégration est confrontée constamment aux défis importants qu'ils doivent relever. Un bon nombre d'entre eux, provenant des divers niveaux, rapportent qu'il leur faut accorder une attention particulière aux élèves HDAA.

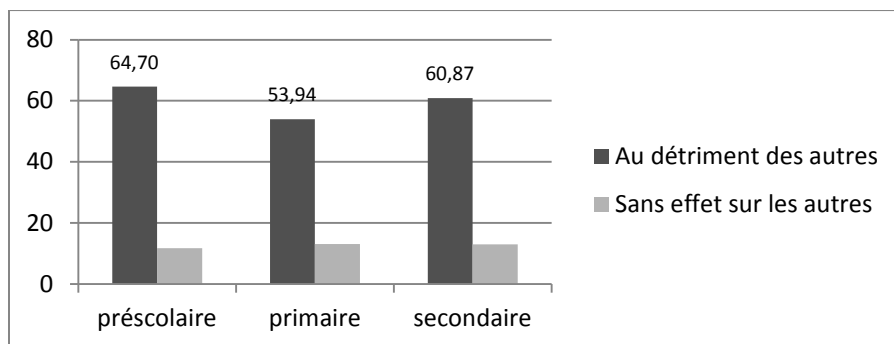


Figure 3 : Effet des efforts déployés auprès des ÉHDAA dans une classe ordinaire

Tel que le démontre la figure 3, les enseignants considèrent, dans une proportion de 59,83 % en moyenne, que les efforts qu'ils déploient pour favoriser l'intégration des élèves HDAA se font souvent au détriment des élèves dits sans besoins particuliers. Plus spécifiquement, ils sont 64,70 % du même avis au préscolaire, 53,94 % au primaire et 60,87 % au secondaire.

4.2 Les expériences vécues

4.2.1 L'intégration dans le cadre de la classe ordinaire

Accès aux services

Plusieurs répondants disent ne pas avoir accès aux services nécessaires, alors qu'ils expriment un important besoin de soutien face aux difficultés particulières d'une classe ordinaire, à l'instar de cet enseignant qui précise : « *Nous n'avons pas assez de services, de connaissances, de temps pour vraiment répondre aux particularités de chacune des difficultés dans nos salles de classe* » (Q26 - formu-046).

Comme l'illustre le tableau suivant, 68,36 % des enseignants en moyenne déclarent que les moyens disponibles ne sont pas adaptés à la tâche qu'ils doivent accomplir dans le cadre de l'intégration d'élèves HDAA. Ils sont 58,82 % au préscolaire, 72,37 % au primaire et 73,91 % au secondaire à soutenir l'inadéquation des moyens par rapport à l'ampleur du travail qu'ils doivent accomplir.

	Préscolaire	Primaire	Secondaire
Inadéquation	58,82	72,37	73,91
Adéquation	23,53	23,68	21,74

Tableau 3 : Adéquation entre tâche de l'enseignant et moyens disponibles

Selon nos résultats, les enseignants font remarquer que les moyens dont ils disposent lors de l'intégration d'un élève HDAA ne sont pas suffisants. De plus, le soutien attribué n'est pas toujours adapté aux besoins des élèves HDAA. À ce sujet, un répondant déclare : « *Je n'ai pas de soutien pour adapter le travail aux élèves qui ont des besoins particuliers. Je manque de temps pour aider les élèves ou les soutenir durant la tâche. Je n'ai que du support ponctuel pour les élèves en crise.* » (Q19, formu-009).

En outre, les enseignants déplorent le fait de ne pas être en mesure d'accéder assez rapidement aux services dont ils ont besoin dans le cadre d'une démarche d'intégration. Ainsi, 64,45 % d'entre eux, en moyenne, déclarent ne pas obtenir les services à temps pour intervenir correctement auprès des élèves en classe ordinaire. Ils sont 73,68 % au primaire et 60,87 % au secondaire à nous dire que les services prennent beaucoup de temps à être accordés.

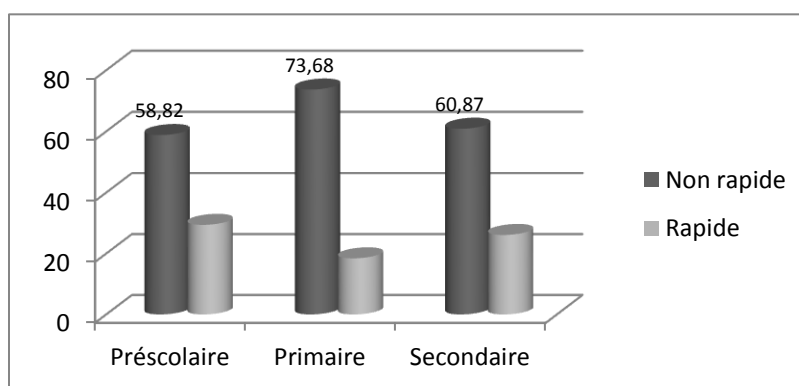


Figure 4 : Rapidité d'obtention des services

Le passage suivant illustre bien cette situation : « *J'enseigne en maternelle dans un milieu où il n'y a pas de pré- maternelle. Les enfants en sont à leurs premiers pas dans le monde scolaire. Il n'y a pas de code et cette première étape de leur scolarité est une tranche de leur vie où ils sont*

observés et où leurs forces et défis sont évalués ». « *Pour le moment [le 3 décembre...], j'en suis à demander l'avis de l'orthopédagogue et de la psychoéducatrice afin de trouver des pistes et des moyens de les rallier à la vie du groupe classe. [...]. J'ai rencontré les parents pour sonder et valider mes observations.* » (Q19, formu-070). En plus de ne pas avoir des services rapidement, les enseignants déclarent devoir faire certains rappels ». « *Nous avons dû faire plusieurs demandes pour avoir l'aide nécessaire et on s'est finalement débrouillé à l'interne.* » (Q19, formu-127).

4.2.2 Origine et fréquence des services obtenus par les enseignants

Les enseignants notent que l'obtention des services nécessaires aux élèves HDAA intégrés dans une classe ordinaire relève de leur initiative et de la spécificité de son intervention.

4.2.2.1 Services de soutien à l'intégration de la part des directions d'école

Les directions d'établissement se préoccupent des aspects administratifs et, notamment, de la planification des politiques d'intégration scolaire appliquées dans leur école. Plus précisément, elles doivent s'assurer que les élèves en difficulté reçoivent les services adéquats de la part des professionnels concernés.

4.2.2.2 Services de soutien obtenus auprès des techniciens en éducation spécialisée (TES)

Les TES interviennent généralement à la demande des enseignants. Nos répondants observent, à la hauteur de 62,59 % au préscolaire, 60,53 % au primaire et 76,09 % au secondaire, que ces personnels de soutien pédagogique interviennent peu en classe : « *Les ressources octroyées pour l'intégration sont nettement insuffisantes, 1 journée et 1/4 par semaine de TES pour un enfant trisomique* » (Q21, formu-108). Cette intervention se fait un peu plus fréquemment au préscolaire et plus rarement au primaire.

Notons que les enseignants expliquent le peu d'accessibilité des TES du fait que ces derniers ne sont pas en nombre suffisant pour répondre à leurs demandes et qu'en principe ils n'interviennent qu'auprès des élèves en troubles graves de comportement : « *Plusieurs de mes élèves n'ont pas leur code. Par exemple parmi mes 3 élèves TSA seulement 1 seul a le code 50. Puisque j'ai rempli des formulaires de demande d'aide avec mon syndicat. On m'a accordé 5heures d'aide avec une TES jusqu'au 19 décembre. Ensuite, on doit réévaluer!* » (Q19, formu-099). Comme le démontre la figure 6, c'est au secondaire que l'intervention des TES est plus rare.

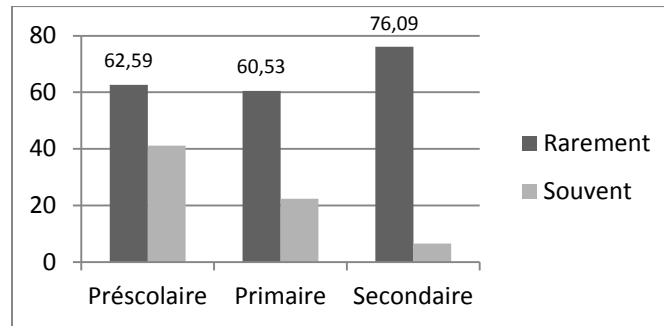


Figure 5 : Fréquence d'intervention des TES en classe

Par ailleurs, les TES sont souvent sollicités pour des questions de retenue, de violence, d'encadrement disciplinaire, etc. Partant de là, selon nos répondants, il découle de cette situation qu'ils ne peuvent pas intervenir plus fréquemment lors d'activités socioculturelles en dehors des heures de classe auprès des élèves, comme le démontre la figure suivante.

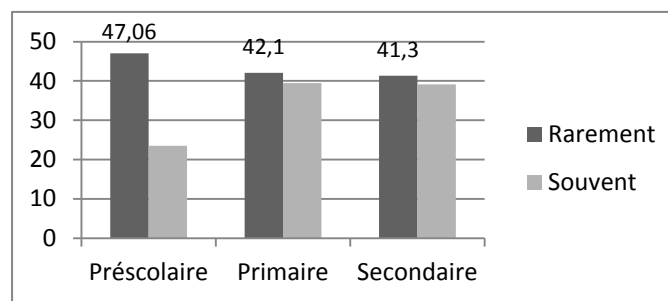


Figure 6 : Fréquence d'intervention des TES hors classe

4.2.2.3 Services obtenus des orthopédagogues

Selon les enseignants interrogés, le soutien des orthopédagogues en classe se fait rare, dans une proportion de 60,95 % en moyenne. Dans ces conditions, les besoins de services exprimés par les enseignants se retrouvent insuffisamment comblés. Selon un répondant, « *Il y a une orthopédagogue deux heures par semaine avec moi dans la classe. Je la prendrais trois heures par jour! Cela permet tellement de mieux répondre aux enfants* » (Q19, formu-057). Il revient aux orthopédagogues, rappelons-le, de répondre à la demande des enseignants, de donner leur avis sur la situation d'un élève HDAA et de participer à l'élaboration des PIA. Enfin, ils reçoivent des élèves en individuel ou en sous-groupes. Mais la rareté des orthopédagogues par rapport aux besoins se manifeste assez souvent dans les milieux scolaires de nos répondants : « *Il y a une orthopédagogue qui voit mes élèves 4 fois par semaine à raison d'une heure par jour.*

Toutefois, il n'y a pas de service en orthophonie et la psychoéducatrice ne peut plus évaluer mes élèves qui présentent possiblement un trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité » (Q19, formu-081).

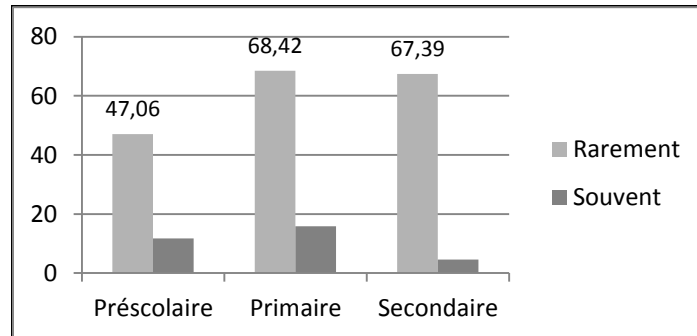


Figure 7 : Fréquence d'intervention de l'orthopédagogue en classe

Comme illustré dans la figure 8, la fréquence d'intervention des orthopédagogues en classe est rare pour 47,06 % des enseignants au préscolaire, 68,42 % au primaire et 67,39 % au secondaire.

L'intervention des orthopédagogues a lieu davantage hors classe. Comparativement au préscolaire et au secondaire, c'est au primaire qu'ils interviennent le plus souvent. Cette situation s'explique sans doute du fait que c'est à ce palier qu'il y a le plus d'élèves intégrés en classe ordinaire.

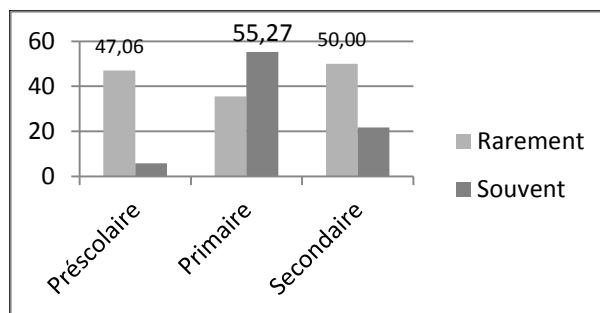


Figure 8 : Fréquence d'intervention de l'orthopédagogue hors classe

4.2.3 Dépistage des élèves à risque

Dans les classes ordinaires, on retrouve des élèves HDAA qui ne sont pas identifiés comme tels. Le MEESR désigne ces élèves sous l'appellation d'« *élèves à risque* ». Le dépistage de

ces élèves relève des enseignants de la classe ordinaire. Le tableau 4 illustre le nombre moyen d'élèves à risque dans la classe ordinaire selon l'estimation des enseignants. En outre, 10,82 % des enseignants en moyenne déclarent la présence d'environ 5 élèves à risque et sans code dans leur classe. Au secondaire, ils sont 10,87 % à déclarer avoir jusqu'à 10 élèves à risque, non encore identifiés, sous leur responsabilité.

Nombre d'élèves	Préscolaire	Primaire	Secondaire
0	23,53	13,16	15,22
1	23,53	7,89	2,17
2	29,41	22,37	10,87
3	5,88	18,42	4,35
4	5,88	14,47	10,87
5	5,88	9,21	17,39
6		3,95	
7	5,88	3,95	4,35
8		3,95	8,7
9		1,32	4,35
10		1,32	10,87

Tableau 4 : Nombre d'élèves à risque en classe ordinaire

Particularités des problèmes observés chez les élèves à risque

Selon les enseignants, ce sont les problèmes de discipline et de comportement qui sont le plus souvent signalés au secondaire. Les problèmes en maternelle eux sont généralement dus à la difficulté du passage du milieu familial au milieu scolaire. Mais, il y a peu d'observation de tels comportements au primaire. Selon nos données, les enseignants déclarent que plusieurs des difficultés vécues par les élèves en milieu familial influent sur leur vécu scolaire.

Par ailleurs, certains répondants disent ne pas connaître très bien la dynamique familiale, mais qu'ils retiennent de la part de leurs élèves certaines indications, comme l'illustrent les passages suivants :

- « *Je ne connais pas très bien la dynamique familiale, mais un certain vendredi avant Noël, j'expliquais aux élèves ce que voulait dire « Thank God, it's Friday » et il était le seul à ne pas être très enthousiaste au fait que c'était vendredi. [...] Il ne semble pas très*

heureux et ne semble pas non plus outillé pour gérer tout ça. Il se sent persécuté au moindre signe d'autorité, choisira de déranger ou de ne pas être à son affaire au lieu d'exécuter les tâches demandées. » (Q40, forum-044) ;

- *« Il ne nous voit pas du tout comme faisant partie de la même équipe. Il se sent confronté à tout moment. J'ai l'habitude de saluer mes élèves dans les corridors quand je les vois et à chaque fois que je viens pour lui dire bonjour, il a un regard méfiant et semble même surpris de ma cordialité... » (Q40, formu-131).*

4.2.4 Appréciation des principaux aspects du processus d'intégration

D'après les constatations des enseignants, l'intégration d'élèves en difficulté se déroule tout au long de l'année scolaire. Quand les élèves arrivent en classe en cours d'année, ils ne peuvent plus bénéficier de services qui ont été accordés à d'autres. Dans ce même contexte, les répondants déclarent, dans une proportion de 59,26 % en moyenne, ne pas être consultés quant au placement d'un élève HDAA dans leur classe. Nos résultats indiquent que 60,53 % des enseignants au primaire et 76,08 % au secondaire vivent une telle situation.

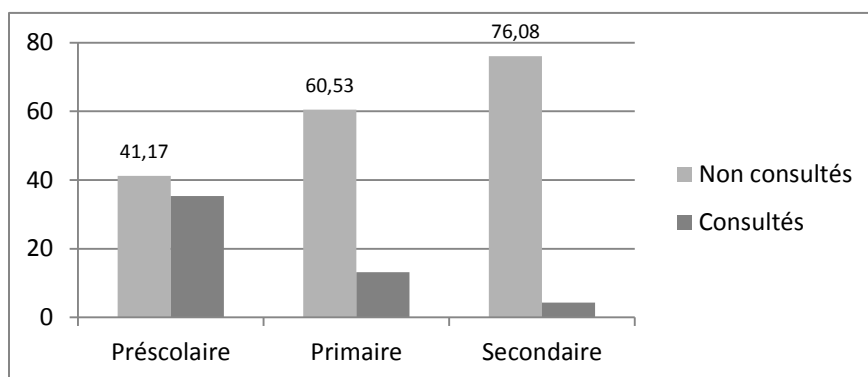


Figure 9 : Degré de consultation de l'enseignant dans le processus d'intégration

En ce qui a trait à d'autres aspects du processus d'intégration des élèves HDAA, les enseignants déplorent avant tout le manque de services. Ils considèrent également que les règles qui président à l'attribution des services sont souvent inadéquates. De plus, dans une proportion de 47,37 % au primaire, les enseignants estiment que le dispositif d'intégration n'est pas efficace ; 52,17 % des enseignants au secondaire partagent cet avis.

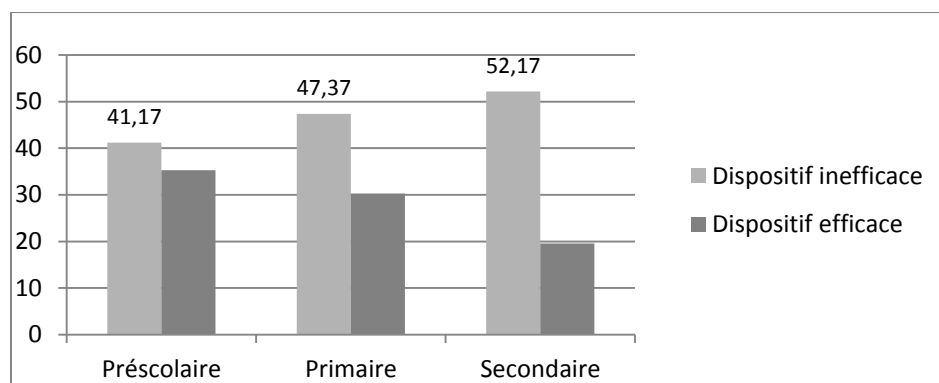


Figure 10 : Inefficacité du dispositif d'intégration

Plusieurs de nos répondants précisent que le dispositif d'intégration ne repose pas nécessairement sur une concertation formelle avec les différents intervenants concernés par le dossier d'un élève en difficulté. La concertation est reconnue par les enseignants comme importante dans un processus d'intégration : *« Il faut allouer beaucoup de temps à la concertation avec les professionnels avec des EHDA, car il faut faire les suivis des dossiers et s'arrimer. Il faut aussi faire beaucoup plus de rencontres de parents, car les deux rencontres de novembre et mars ne suffisent pas »* (Q29, formu-056).

Mais, une telle concertation n'est pas toujours au rendez-vous, tel que le rapportent certains répondants : *« On n'a pas de temps de libération pour la concertation alors on fait ce qu'on peut sans le cadre.. »* (Q32, formu-071) ou encore, *« On m'avait demandé en mai dernier si j'étais intéressée par la classe qui accueillerait 4 élèves intégrés avec une éducatrice à temps plein. Toutefois, on ne m'a jamais consulté sur le nombre d'élèves intégrés, c'était tout ou rien »* (Q24, formu-137).

4.2.5 Impact de l'intégration sur la tâche de l'enseignant en classe ordinaire

L'impact de l'intégration sur la tâche de l'enseignant en classe ordinaire est important. Les répondants observent, aux trois paliers scolaires, que l'intégration exerce une grande influence, notamment, sur l'aménagement et le fonctionnement de la classe. Ils partagent cet avis à 70,59 % au préscolaire, 73,69 % au primaire et 67,39 % au secondaire. Cette situation nécessite de leur part plusieurs préparations de niveaux différents.

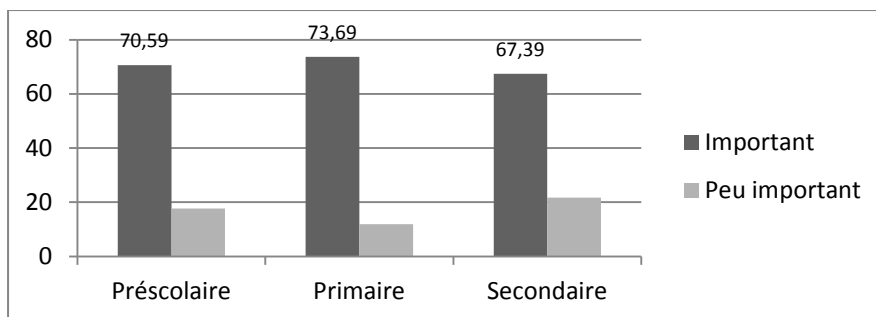


Figure 11 : Importance de l'impact de l'intégration sur l'aménagement et le fonctionnement de la classe ordinaire

Les passages suivants illustrent cette situation :

- « *Toujours en réaménagement des places pour avoir un fonctionnement optimal, sans nuire aux élèves qui fonctionnent bien* » (Q28, formu-109) ;
- « *Manque d'espace pour placer nos élèves - impulsifs, hyperactifs et bruyants...* » (Q28, formu-138) ;
- « *Certains élèves doivent rester près de moi. Celui qui a un trouble visuel doit être obligatoirement face au tableau* » (Q28, formu-137) ;
- « *Je dois tenir compte des C6, des déficits d'attention et des autres qui doivent TOUS être assis en avant (...j'ai seulement 6 bureaux dans la première rangée, il m'en faudrait 18!).* » (Q28, formu-094) ;
- « *Les prises pour les ordinateurs ne sont pas toujours les mieux placées pour que l'élève ait accès à l'enseignant facilement.* » (Q28, formu-057).

Dans un autre ordre d'idées, les enseignants affirment que l'intégration a aussi un impact sur les modalités d'évaluation. La figure 13 indique l'importance de cet impact, et ce dans une proportion de 47,06 % au préscolaire, de 60,53 % au primaire et de 58,69 % au secondaire.

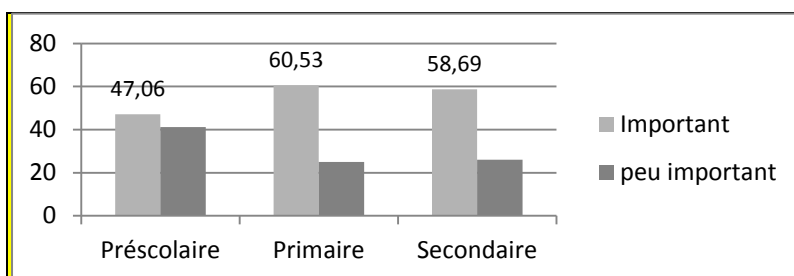


Figure 12 : Importance de l'impact de l'intégration sur les modalités d'évaluation

Par ailleurs, nos répondants jugent que les modalités d'évaluation représentent une certaine complexité, comme l'illustrent ces extraits :

- « J'ai dû évaluer de la matière de l'année précédente durant le 1er bulletin. »(Q28, formu-139) ;
- « Certains parents insistent pour qu'on n'évalue pas tout, que le jeune n'apprenne plus rien par cœur, qu'il utilise Antidote à cause de sa dysorthographe. »(Q28, formu-100) ;
- « Pour les élèves HDAA, selon leur type de difficulté, un grand éventail d'adaptations est offert- 1/3 de temps de plus, des logiciels qui lisent les questions de l'examen, un local à part pour ne pas nuire à l'attention, etc. »(Q28, formu-043).

4.2.6 Appréciation de la disponibilité de l'intervention des personnes ressources

Les enseignants estiment que le fardeau de l'intégration en classe ordinaire leur revient davantage du fait qu'ils sont en contact direct avec les élèves plus souvent et plus longtemps que les autres intervenants. Ils se sentent aussi responsables du déroulement du processus d'intégration. Ils soulignent aussi qu'en l'état actuel des choses, la disponibilité des interventions n'est pas assurée adéquatement : *« les services aux élèves en difficulté sont désuets. Il y a une éducatrice spécialisée qui est là 3 jours par semaine. Celle-ci doit répondre à toutes les demandes de l'école et ne peut être constamment dans ma classe pour m'aider avec mes cas de comportement. Il y a une orthopédagogue qui voit mes élèves 4 fois par semaine à raison d'une heure par jour. Toutefois, il n'y a pas de service en orthophonie et la psychoéducatrice ne peut plus évaluer mes élèves qui présentent possiblement un trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité »* (Q19, formu-081).

4.2.6.1 Appréciation de l'intervention de la direction d'école

Les enseignants donnent également leur avis sur la disponibilité des directions concernant l'intégration des élèves HDAA. Cette disponibilité est plus élevée au primaire, un peu moins au préscolaire et au secondaire.

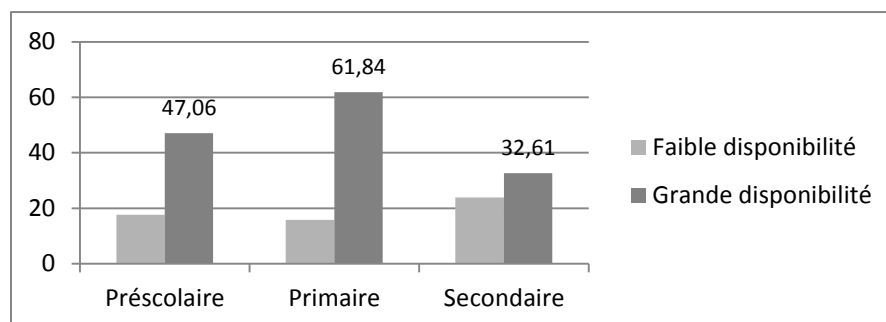


Figure 13 : Niveau de disponibilité des services obtenus par les enseignants auprès des directions

Rappelons, au passage, que l'intervention des directions se fait selon les modalités proposées par la commission scolaire.

4.2.6.2 Appréciation de l'intervention du technicien en éducation spécialisée

Il appert également que les techniciens en éducation spécialisée jouent un rôle plus actif au préscolaire. Ils développent une relation plus marquée avec les élèves qu'aux autres niveaux scolaires. Les enseignants considèrent le degré de disponibilité de ces personnels comme étant de l'ordre de 70,58 % au préscolaire, de 51,32 % au primaire et enfin de 52,17 % au secondaire. Notons qu'aux yeux de plusieurs enseignants, les services des TES ne sont pas courants comme ils le désireraient. Cette situation s'expliquerait largement par le manque de ressources qui frappe les commissions scolaires.

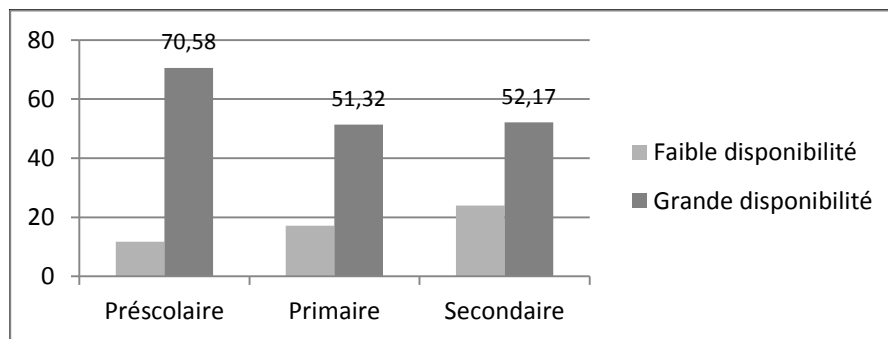


Figure 14 : Niveau de disponibilité des TES

À ce propos, certains enseignants ajoutent que les techniciens en éducation spécialisée n'ont pas un rôle bien défini : *« le rôle des TES n'étant pas défini clairement, c'est la direction et/ou la TES qui décide de sa description de tâche, et d'une année à l'autre, d'une personne à l'autre, le service est très différent et imprévisible »* (Q25, formu-139).

4.2.6.3 Appréciation de l'intervention de l'orthopédagogue

L'appréciation des enseignants concernant le rôle de l'orthopédagogue fait ressortir l'importance de celui-ci au primaire. Tous reconnaissent la part des orthopédagogues : ils ont souvent besoin d'eux et font appel à leurs services. Par ailleurs, les enseignants estiment que les services des orthopédagogues ne sont pas assez accessibles. Les services de ces personnels de soutien pédagogique sont réduits en nombre d'heures et en nombre d'interventions, alors qu'une proportion croissante des élèves requiert des services plus continus et plus fréquents.

	Préscolaire	Primaire	Secondaire
Grande disponibilité	47,06	61,84	32,61
Faible disponibilité	17,64	15,79	23,91

Tableau 5 : Appréciation de la disponibilité des orthopédagogues

4.2.7 Qualité des ressources matérielles disponibles pour l'intégration

Les enseignants soulignent la pénurie des ressources matérielles eu égard au processus d'intégration scolaire. Un enseignant déclare : « *Je n'ai pas de matériel pédagogique adapté, mais de toute façon, puis-je avoir du matériel différent pour la moitié de ma classe ? C'est difficilement gérable.* » (Q31, formu-003). Un deuxième évoque le fait que, lui, il est ; « *toujours pris pour l'adapter [...]. Les élèves, c'est du cas par cas dans la réalité. Le matériel est souvent trop général* » (Q31, formu-114). En résumé, selon nos répondants, les ressources matérielles disponibles pour l'intégration des élèves HDAA ne répondent pas suffisamment à leurs besoins.

4.2.8 Soutien à l'enseignant lors de l'intégration des élèves HDAA

Les dispositifs de concertation

La concertation entre l'enseignant et les différents intervenants est considérée comme étant l'un des moyens qui favorisent le mieux l'intégration. Or, les enseignants interrogés font remarquer qu'une telle concertation fait souvent défaut. Ils considèrent que la concertation formelle avec les autres intervenants ne s'appuie pas sur un dispositif courant de collaboration. Cet état de la situation, soulignent-ils, a naturellement des conséquences directes sur la qualité de l'intégration des élèves HDAA.

La Collaboration avec les parents

La collaboration avec les parents est considérée comme importante à tous les niveaux scolaires. Les enseignants la voient comme une expérience positive et importante dans une proportion de 64,70 % au préscolaire, de 53,95 % au primaire et de 36,96 % au secondaire. Ils observent que, les parents qui collaborent avec l'école et suivent le développement de leurs enfants contribuent à la réussite scolaire de ces derniers.

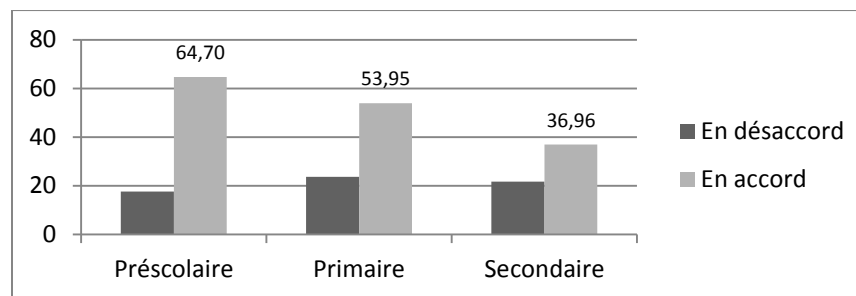


Figure 15 : Degré d'appréciation de la collaboration des parents

Toutefois, selon les enseignants, la relation avec les parents d'élèves en difficulté représente certains défis, dans la mesure où :

- « Certains parents sont très exigeants et demandent des modifications au niveau de nos examens » (Q32, formu-100).
- « Mais certains parents refusent l'aide de l'école (psychoéducation, classe spécialisée), ce qui limite l'aide qu'on peut apporter aux élèves, et diminue l'attention donnée aux autres élèves, qui en pâtissent. » (Q32, formu-139).

4.2.9 Effets des facteurs d'influence sur l'intégration des élèves HDAA

Les enseignants considèrent, dans une proportion de 58,99 %, que le dépistage précoce aussi bien que les interventions préventives, dans une proportion de 64,75 %, la collaboration des parents, à la hauteur 56,83 % ont un effet positif sur l'intégration scolaire de l'élève. Concernant les retards pour l'obtention de services, les enseignants insistent, dans une proportion de 55,40 %, sur le fait que les délais de réponses à leurs demandes de services exercent une influence fort négative sur l'intégration de l'élève HDAA.

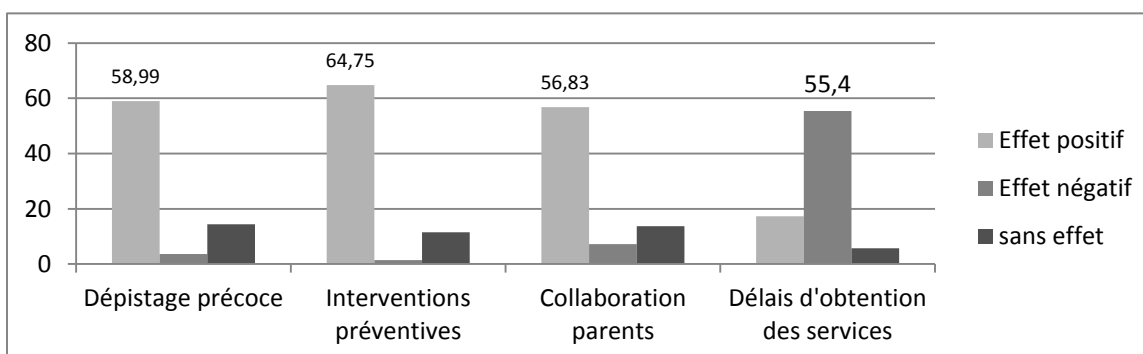


Figure 16 : Facteurs d'influence des interventions sur l'intégration

De plus, selon eux, un diagnostic précoce associé à une intervention adéquate contribue à la mise en place d'un processus favorable à la réussite de l'élève HDAA.

L'accès de l'enseignant au dossier de l'élève

Dans le cadre de notre enquête, les enseignants ont exprimé le souhait d'accéder plus facilement à certaines informations concernant l'élève en difficulté. L'accessibilité à de telles données varie toutefois d'un établissement scolaire à l'autre.

- « À notre école, dès la rentrée en août, on nous remet les plans d'intervention des élèves HDAA et tous les intervenants sont disponibles pour répondre à nos questions. » (Q34, formu-003).
- « On reçoit les noms des élèves en difficulté après le début des classes. Toutefois, dès qu'on a le nom, on a accès à son dossier de PIA. » (Q34, formu-043).

Dans certains cas, les enseignants disent devoir faire des demandes à répétition. Ceci est particulièrement vrai, lorsqu'il s'agit d'un élève nouvellement inscrit à l'école :

- « Il faut demander, redemander, avant d'avoir les données à jour » (Q34, formu-021).
- « Non et c'est l'enseignant qui doit se battre pour recevoir le dossier de l'élève surtout s'il vient d'une autre école ou d'une autre commission scolaire. » (Q34, formu-056).
- « Difficile, dossiers confidentiels, et on n'a pas accès au bulletin de l'année précédente dans notre système GPI. » (Q34, formu-139).

Mesures dont bénéficient les enseignants lors du processus d'intégration

Chargés d'élèves en difficulté en classe ordinaire, bon nombre d'enseignants affirment ne pas bénéficier des accommodements ou des libérations nécessaires à l'accomplissement de leur tâche. Comme le démontre la figure suivante, ils soutiennent que c'est le cas, dans une proportion de 52,94 % au préscolaire, 47,37 % au primaire et finalement de 54,35 % au secondaire.

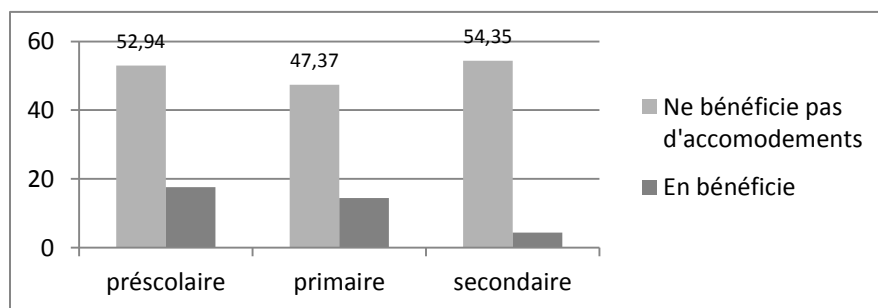


Figure 17 : Accommodements et libérations de tâche pour l'intégration

Effets potentiels de l'intégration sur certains acteurs

Concernant les différents effets potentiels de l'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire, nos répondants observent qu'en l'état actuel du processus d'intégration, des dispositifs et de la disponibilité des ressources, l'intégration apporte peu de bénéfices sur divers niveaux, comme l'illustre la figure suivante.

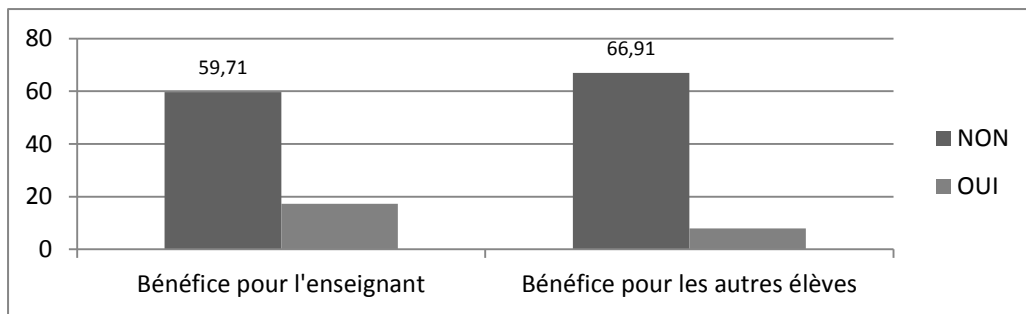


Figure 18 : Effets potentiels de l'intégration sur certains aspects

D'abord, ils estiment, dans une proportion de 59,71 %, que l'intégration n'est pas bénéfique pour l'enseignant de la classe ordinaire, tant sur le plan personnel que professionnel. Ensuite, ils constatent, dans une proportion de 66,91 % que l'intégration n'est pas bénéfique aux autres élèves sans besoins particuliers.

Effet sur le rythme d'apprentissage

Par ailleurs, nos répondants soutiennent, dans une proportion de 58,70 % en moyenne, que le rythme d'apprentissage n'est pas respecté dans une classe ordinaire lorsqu'on intègre des élèves HDAA. Plus spécifiquement, ils sont 52,94 % au primaire, 64,47 % au primaire et 58,69 % au secondaire à soutenir la même idée. Ils estiment en outre que plus les apprentissages sont complexes, plus la situation devient difficile.

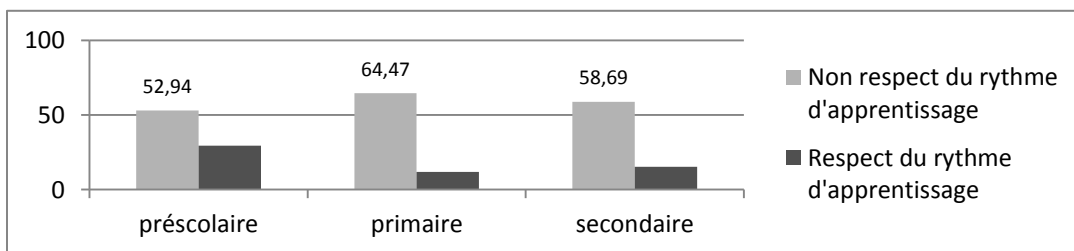


Figure 19 : Respect du rythme d'apprentissage de chaque élève

Effets de la diminution des élèves HDAA en classe ordinaire

Selon nos données, les enseignants soutiennent que la diminution du nombre d'élèves HDAA peut contribuer à la réussite de leur intégration en classe ordinaire. En se basant sur leur expérience, ils remarquent, dans une proportion de 65 % en moyenne, que cette diminution a un effet positif sur la réussite de leur intégration. Ils sont de cet avis à 70,59 % au préscolaire, 59,21 % au primaire et 65,22 % au secondaire.

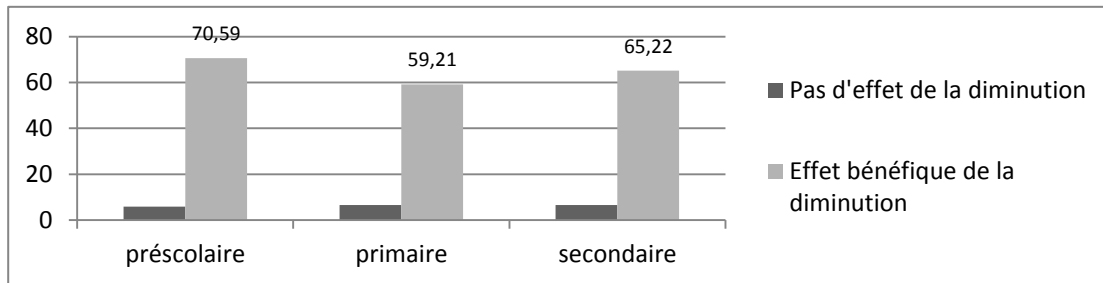


Figure 20 : Effet de la diminution du nombre d'élèves HDAA en classe ordinaire

4.2.10 Appréciation des activités de perfectionnement

Fréquentation des conférences d'experts

Lorsque la formation permet à l'enseignant de mieux articuler ses connaissances avec une problématique qu'il vit dans sa classe, le perfectionnement est apprécié. Comme l'illustre la figure suivante, ils soutiennent, dans des proportions allant de 39,47 % à 54,35 %, fréquenter rarement de telles activités, compte tenu du nombre et de la nature des activités de perfectionnement offertes.

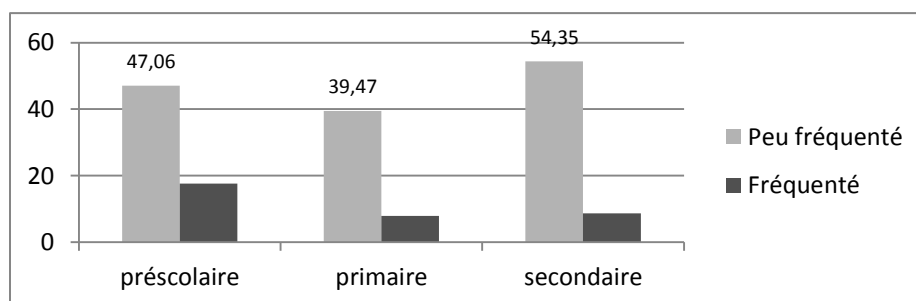


Figure 21 : Fréquentation de conférences d'experts

Pertinence des conférences d'experts

D'après nos données, les enseignants trouvent que les activités de perfectionnement, notamment celles liées aux conférences données par des experts, sont souvent peu pertinentes. Elles ne portent pas nécessairement sur des problèmes qu'ils rencontrent dans leur classe comme l'illustre cet extrait : *« Aucune de mes activités de perfectionnement n'était liée aux élèves HDAA. Mon apprentissage à cet égard s'est fait dans l'action avec les enfants que j'ai eu à gérer. Et chacun étant un cas unique, aucune formation n'aurait pu m'y préparer selon moi. L'accès à des ressources pouvant me donner des idées de façons d'intervenir auprès de chacun de ces cas a été, mais tout de même limité comme aide. »* (Q49, formu-129).

Fréquentation des ateliers sur les interventions innovantes

Les enseignants disent avoir peu de possibilités de participer à des ateliers qui traitent spécifiquement d'interventions innovantes liées aux problèmes vécus dans leur classe ordinaire. C'est au préscolaire qu'ils déclarent fréquenter le plus souvent de telles activités dans une proportion de 41,18 %. Ceux qui fréquentent peu ce type d'ateliers sont les enseignants du primaire à 32,09 % et ceux du secondaire à 47,83 %.

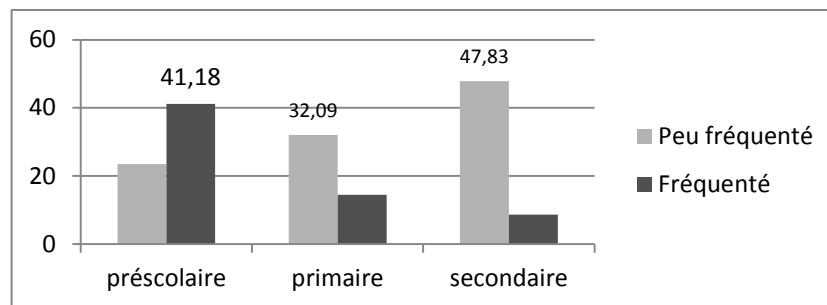


Figure 22 : Fréquentation d'ateliers sur les interventions innovantes

Cette différence témoigne, selon eux, d'une disparité de l'offre, du nombre restreint d'ateliers et du peu de lien avec des problématiques vécues sur le terrain, tel que rapporté dans les passages suivants :

- *« Je n'ai pas eu d'atelier ni de cours spécialisé concernant les EHDA, seulement le français, les math. et le tableau blanc interactif. »* (Q49, formu-115).
- *« Souvent, les formations, ateliers ou activités de perfectionnement auxquels j'ai assisté, ne tiennent pas compte de notre réalité quotidienne. Ils sont - déconnectés - du milieu scolaire si j'ose dire »* (Q49, formu-083).

Pertinence des ateliers sur les interventions innovantes

Au sujet des ateliers de formation, notre enquête révèle, comme l'illustre la figure 23, que le degré de pertinence des ateliers s'élève à 52,94 % au préscolaire, 30,26 % au primaire et 21,74 % au secondaire. On notera que les enseignants du préscolaire participent plus souvent à ces ateliers que ceux des autres niveaux d'enseignement.

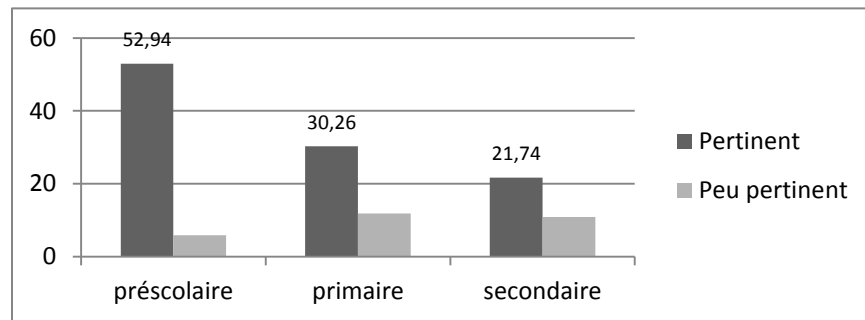


Figure 23 : Degré de pertinence d'ateliers sur les interventions innovantes

À ce propos, certains de nos répondants font allusion, soit au peu de choix qui leur est offert, soit à l'aspect formateur des ateliers :

- « Des formations obligatoires sont imposées par la commission scolaire, mais peu de choix pour les enseignants du régulier. Ces formations sont adaptées pour les enseignants en adaptation scolaire » (Q48, formu-021).
- « Je suis une formation en adaptation scolaire hors de mon milieu de travail pour améliorer mes interventions en classe ordinaire. Rien de formateur n'est proposé dans mon milieu de travail. » (Q48 - formu-083).

4.3 Propositions

4.3.1 Respect des conditions d'amélioration de l'intégration

Les enseignants ont émis différentes propositions pour l'amélioration de l'intégration des élèves HDAA. S'ils se disent favorables à l'intégration des élèves HDAA dans leurs classes, il s'agit bien dans leur optique d'une « intégration scolaire » bien conçue, réfléchie et appuyée sur un processus adéquat qui tient compte de conditions essentielles. Ils soulignent de plus qu'une intégration qui ne répond pas à ces conditions risque de perturber le climat au sein de la classe et même d'entraver l'enseignement et les pratiques pédagogiques. Certains répondants

rappellent, à maintes reprises, que des actions propices à une intégration réussie devraient être posées dès l'entrée de l'enfant à l'école :

- « *Je désire que cela se fasse le moins possible chez les tout petits pour qu'ils aient la chance de démarrer leur scolarité avec tout le soutien possible qui n'est offert seulement qu'au sein des classes spéciales selon moi. Donc... des classes spéciales dès la maternelle même si la nature des difficultés est à évaluer lorsque ces difficultés sont évidemment grandes et perturbantes pour la classe ordinaire.* » (Q53, formu-129).
- « *On doit consulter les profs. Garder les ratios bas et en mettre un maximum par classe. Les gros troubles de comportement ne devraient pas être intégrés à tout prix. Les élèves intégrés devraient aussi être du niveau de la classe dans laquelle ils sont intégrés. On a un programme à voir, cela fait partie de la réalité et on doit le respecter. Le service doit aussi accompagner ces élèves* » (Q53, formu-121).

Prise en compte des besoins prioritaires

Les enseignants considèrent qu'ils doivent compter sur l'aide des personnels de soutien pédagogique en classe comme hors de la classe. Ils priorisent, notamment, celle des techniciens en éducation spécialisée (TES) et celle des orthopédagogues. Ils estiment que ces deux ressources permettraient de faciliter l'intégration si leur service était plus disponible pour tous les élèves qui en ont besoin. La figure suivante montre clairement le degré de priorité qu'ils accordent à certains intervenants.

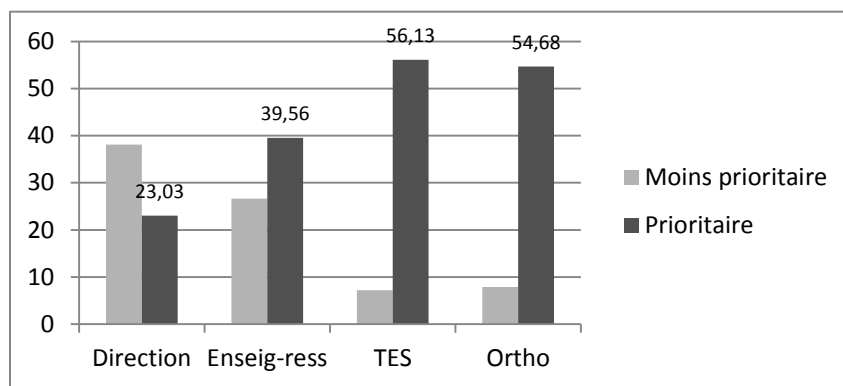


Figure 24 : Priorité accordée pour le service de chaque intervenant

Les enseignants considèrent qu'il est essentiel pour eux de pouvoir compter sur l'aide de plusieurs personnes ressources et également sur la modification d'un ensemble de conditions matérielles : « *Diminution sensible du nombre d'élèves par groupes. Intervenants accompagnateurs présents en classe. Temps réel alloué pour préparer des documents*

spécifiques ou adapter certains contenus de cours. En fait, les services qu'on offre à ces élèves devraient faire en sorte qu'ils soient capables de participer aux activités du groupe-classe comme les autres. » (Q53, formu-016).

4.3.2 Besoins et pertinence des thèmes de perfectionnement

En ce qui a trait aux besoins que les enseignants ressentent en matière de perfectionnement, ils distinguent essentiellement deux thèmes principaux. D'abord, ils désirent acquérir une meilleure connaissance des caractéristiques des différents types d'élèves HDAA rencontrés en classe ordinaire : mieux distinguer et mieux connaître les différents symptômes, les difficultés d'apprentissage et de comportement, la psychologie de l'enfant, etc. Ensuite, ils veulent davantage s'approprier les modalités d'intervention pédagogique recommandées avec certains types d'élèves HDAA.

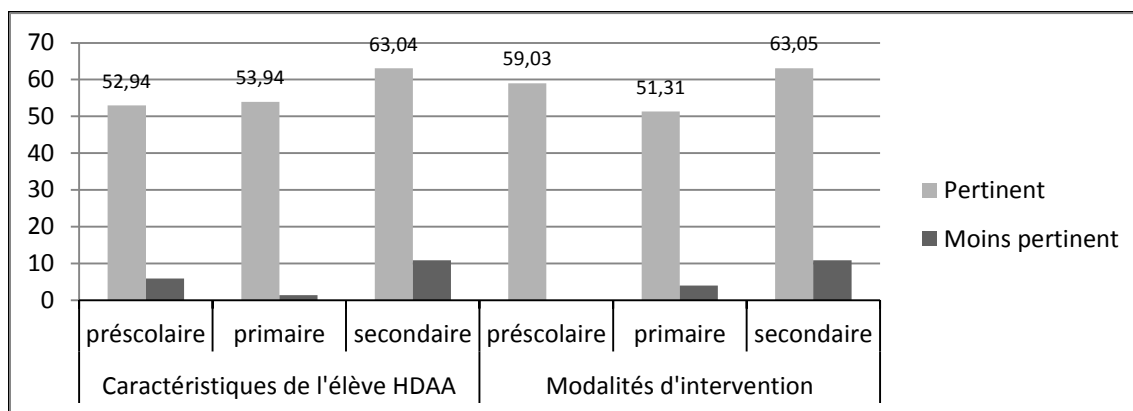


Figure 25 : Thèmes de perfectionnement prioritaires

La figure 25 démontre le degré de pertinence accordé généralement par les enseignants aux thèmes de perfectionnement qui portent notamment sur les caractéristiques de l'élève en difficulté et les modalités d'intervention auprès de lui.

4.3.3 Principes et conditions générales d'amélioration de l'intégration

Les enseignants souhaitent que l'on revoie les principes et les conditions générales de l'intégration en classe ordinaire en fonction des capacités des élèves HDAA et des moyens dont dispose actuellement le milieu scolaire. Ils sont fortement d'accord pour appuyer et suggérer des avenues porteuses : *« Diminuer les ratios des classes du préscolaire en milieu défavorisé et allophone. Passer au temps plein avec l'enseignant pour les élèves de 4 ans afin de limiter le*

changement d'adultes dans leur journée, ce qui fragilise les élèves à risque et les élèves HDAA. Diminuer les contraintes administratives pour le codage des élèves. Augmenter les moyens pour le dépistage précoce au préscolaire des élèves à risque. Augmenter les ressources pour accompagner les familles des élèves à risque. » (Q60, formu-131). Parmi ces conditions, la libération de tâche et la formation spécifiques occupent une place importante.

Libération de tâche et formation du personnel scolaire

Les enseignants sont d'accord, à 59,26 % moyenne, pour affirmer qu'il faut améliorer les conditions de travail du personnel scolaire afin qu'il bénéficie des libérations de tâches et de la formation nécessaire dans une perspective de mieux planifier et soutenir l'intégration des élèves HDAA. Dans une proportion de 52,94 % au préscolaire et 55,27 % au primaire, nos répondants soutiennent cette demande d'amélioration. De même, dans cette optique, ils sont 69,57 % au secondaire à suggérer une amélioration des conditions de travail par la libération de tâche et la formation.

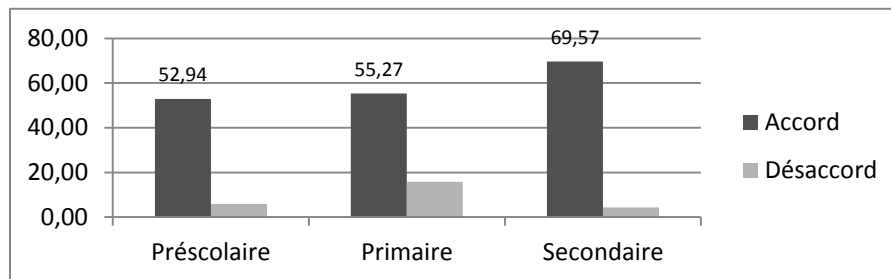


Figure 26 : Amélioration des conditions de travail du personnel scolaire

Conclusion

L'analyse des données quantitatives, tout comme celle des données qualitatives, nous a permis de faire ressortir les points les plus importants que les enseignants ont mis de l'avant, cela à travers les trois thèmes principaux de notre enquête, à savoir : la perception de l'intégration, les expériences vécues et les propositions en vue d'une amélioration du processus d'intégration des élèves HDAA en vue de la réussite du plus grand nombre d'élèves.

Dans l'optique d'une amélioration du processus d'intégration scolaire, les enseignants suggèrent une mise à niveau de ce processus. Malgré tous les efforts déployés et avec les ressources disponibles, les enseignants disent, dans l'état actuel des choses, qu'ils ne peuvent conduire certains de leurs élèves à atteindre les objectifs des programmes réguliers. Ils constatent de plus que des élèves en difficulté qui ne bénéficient pas pleinement de services adéquats ralentissent de façon significative le rythme d'apprentissage de la classe.

Dans le même temps, nos répondants observent que de nombreux facteurs nuisent à l'intégration. Celle-ci souffre notamment de la lenteur de l'obtention des services, des lacunes de la concertation formelle, etc. En outre, ils font remarquer qu'ils ne possèdent pas toujours les connaissances ni l'expertise nécessaire à l'intégration. Tout en appréciant la qualité des services obtenus auprès d'intervenants de proximité tels les techniciens en éducation spécialisée et les orthopédagogues, les enseignants déplorent la rareté des services obtenus. Les problèmes rencontrés par les élèves dits à risque les préoccupent : ces derniers ne bénéficiant pas d'un soutien particulier alors qu'ils en auraient besoin.

En somme, compte tenu des témoignages recueillis, toute intégration doit prendre en compte les besoins prioritaires des élèves HDAA. À partir de ce constat, ils réclament des activités de perfectionnement allant de pair avec les problématiques que nous venons d'évoquer. Ces activités devraient, selon eux, porter sur des thématiques relatives au dépistage précoce, aux interventions préventives ainsi qu'aux modalités de collaboration avec les divers acteurs du système scolaire.

TROISIÈME PARTIE : ÉTUDE COMPARATIVE DES DONNÉES QUALITATIVES ET QUANTITATIVES, PISTES DE RÉFLEXION ET D'ACTION

Cette troisième et dernière partie de notre rapport comporte deux chapitres : le premier consacré à un rapprochement entre les données collectées auprès des enseignants en classe ordinaire de façon quantitative et qualitative, le second à des pistes de réflexion et d'action.

CHAPITRE 5 : ÉTUDE COMPARATIVE DES DONNÉES QUALITATIVES ET QUANTITATIVES

Le contenu du chapitre précédent (Ch.4), consacré entièrement à la présentation de l'analyse des données quantitatives collectées auprès de 139 enseignants en classe ordinaire au moyen d'un questionnaire informatisé, nous conduit tout naturellement à comparer ces données avec celles provenant d'une population de 90 enseignants en classe ordinaire, recueillies par le biais d'entretiens de recherche qualitatifs. Le lecteur se rendra vite compte des nombreuses convergences qui existent entre ces deux sources de données, cela, tant sur le plan de la perception de l'intégration scolaire que sur celui de l'application et de l'évaluation du processus.

5.1 Perception de l'intégration scolaire et de son impact sur les élèves et les enseignants

Les répondants des populations investiguées ont une perception très rapprochée du processus d'intégration scolaire concernant les élèves et les enseignants. Voyons ce qu'il en est plus en détail.

5.1.1 Concernant les élèves

Leur attention se porte sur l'EHDAA intégré en classe ordinaire aussi bien que sur l'élève sans besoins particuliers (ESBP). À leurs yeux, les mesures mises en place pour faciliter l'intégration des EHDAA ne sont pas à la hauteur des attentes énoncées dans la politique officielle. Cette situation risque de nuire aux élèves en difficulté qui, une fois en classe ordinaire, s'adaptent mal à ce nouveau milieu dans une proportion de 51,8 % au préscolaire, de 52,63 % au primaire et de 47,82 % au secondaire. Ces élèves éprouvent de la difficulté à suivre le rythme de la classe, ce qui provoque chez eux de la frustration et souvent des crises. Quant aux ESBP, les

enseignants consultés notent que l'intégration, tel qu'elle est pratiquée actuellement, se fait à leurs dépens, notamment quand elle est appliquée dans des classes surchargées. Sur ce point, les enseignants sont 66,91 % à considérer que l'intégration n'est pas bénéfique pour les élèves dits sans besoins particuliers.

5.1.2 Concernant la tâche des enseignants

Les points de vue des répondants des deux populations convergent sur le constat que le soutien à l'intégration fait défaut. La majorité des enseignants est d'accord pour déplorer le fait qu'un trop grand nombre d'EHDAA sont intégrés dans une même classe ; cela rend leur tâche difficile surtout quand ils ne peuvent pas compter sur une aide efficace. Une critique est également émise au sujet de la difficulté pour les enseignants d'accueillir un trop grand nombre d'EHDAA dans leur classe du fait de ne pas posséder l'expertise nécessaire surtout quand il s'agit de cas lourds. Plus précisément, comme le démontrent les chiffres ci-après, cette expertise manque à 58,82 % des enseignants au préscolaire, à 64,48 % au primaire et à 63,02 % au secondaire. Dans de telles conditions, l'intégration alourdit la tâche quotidienne des enseignants dans une proportion de 71,05 % au primaire et de 58,70 % au secondaire. À ce propos, tout comme dans la population investiguée de façon qualitative, plusieurs enseignants déclarent que leur tâche s'alourdit d'une année à l'autre. Les répondants, dans leur ensemble, estiment que leur perception de l'intégration est confrontée constamment aux défis qu'ils doivent relever : intégration sans consultation dans une large mesure, moyens inadéquats qui ne tiennent pas assez compte des caractéristiques des élèves intégrés, etc.

5.2 Expérience

Là encore, nos répondants insistent sur les nombreux défis qu'ils doivent affronter quand il s'agit de procéder à l'intégration d'un EHDAA dans leur classe. La plupart d'entre eux interpellent la façon dont la politique actuelle est appliquée tant sous l'aspect de sa planification que sur celui de son application et enfin, de son évaluation. Les nombreux commentaires que nous avons colligés et analysés nous amènent à dégager certaines lignes de force concernant ces diverses étapes.

5.2.1 La planification

Les sujets consultés dans le cadre de nos prises de données disent subir le contrecoup d'une planification sommaire du processus d'intégration et d'un manque de vision à long terme. C'est ainsi, observent-ils, que l'enseignant en classe ordinaire, rarement consulté au préalable, se retrouve devant une situation difficile à gérer : lourdeur extrême de certains cas dont les handicaps dépassent largement ses connaissances. Plus de 68 % des enseignants déclarent que les moyens dont ils disposent ne sont pas adaptés à la tâche qu'ils doivent accomplir dans le cadre de l'intégration d'élèves HDAA. Ils sont près de 59 % au préscolaire, plus de 72 % au primaire et 74 % au secondaire à soutenir l'inadéquation des moyens par rapport à l'ampleur du travail qu'ils doivent accomplir.

5.2.2 Le déroulement de l'intégration

Plusieurs lacunes sont signalées au niveau de la réalisation du processus d'intégration. S'appuyant sur leur expérience de terrain, les enseignants de nos deux populations s'entendent sur plusieurs points dont voici un aperçu.

5.2.2.1 Le dépistage et la codification des EHDA

Le ministère de l'Éducation catégorise les élèves en difficulté qui n'ont pas reçu de code sous l'appellation d'« *élèves à risque* » qu'il appartient aux enseignants de dépister. Ce dépistage prend parfois beaucoup de temps. Cette situation nuit à l'élève HDAA, qui, faute de code, ne reçoit pas les services que requiert son état.

5.2.2.2 La démarche d'intégration

Le processus d'intégration des EHDA est également pointé par nos répondants, et cela pour plusieurs raisons :

a) La consultation

Trop souvent, l'enseignant en classe ordinaire n'est pas prévenu. Dans ce même contexte, les répondants déclarent ne pas être consultés quant au placement d'un élève HDAA dans leur classe. Nos résultats indiquent que c'est le cas de 41,17 % des enseignants au préscolaire, de 60,53 % au primaire et enfin de 76,08 % au secondaire.

b) L'ampleur de la tâche

Nous avons vu que les enseignants, lors des entretiens, ont souvent évoqué l'impact de l'intégration sur leur tâche. Cette dernière se voit nécessairement modifiée sous plusieurs aspects quand il s'agit, pour eux, d'accueillir un grand nombre d'EHDAAs dans leur classe. Nous retrouvons la même remarque chez les répondants au questionnaire dans une proportion très importante, soit 70,59 % au préscolaire, 73,69 % au primaire et 67,39 % au secondaire. L'impact d'une intégration massive se fait sentir, toujours selon nos répondants, en particulier sur l'aménagement des programmes, la gestion de classe et les modalités d'enseignement.

c) Le soutien pédagogique

Les enseignants, au qualitatif comme au quantitatif, se plaignent d'un manque de soutien tant sur le plan humain que matériel. Sur le plan humain, à titre d'exemple, ils sont, à une hauteur de 47,06 % au préscolaire, de 68,42 % au primaire et de 67,39 % au secondaire à considérer que les orthopédagogues interviennent rarement en classe. Cette situation s'explique largement, d'après eux, par la pénurie de soutien pédagogique. Sur le plan matériel, plusieurs de nos répondants insistent, sur le fait que très souvent, ils ne disposent pas des outils essentiels qui leur permettraient de faciliter l'intégration de l'élève HDAA dans la classe ordinaire.

d) L'adaptation difficile de l'EHDAAs en classe ordinaire :

La relation pédagogique est souvent difficile du fait que l'EHDAAs éprouve parfois des difficultés à s'adapter à la classe ordinaire. Nos répondants estiment que c'est le cas pour 51,80 % des élèves du préscolaire, pour 52,63 % au primaire et pour 47,82 % au secondaire.

e) Le manque de concertation

Les répondants des deux populations investiguées soulignent l'influence du manque de concertation entre les différents acteurs sur le processus d'intégration. Tous font remarquer que cette lacune est en lien direct avec le manque de temps de libération prévus dans les horaires des personnels qu'ils soient enseignants ou de soutien.

f) Les délais pour l'obtention de services

Là encore, on note une grande convergence entre les réponses obtenues dans le cadre de cette recherche. La plupart des répondants disent vivre souvent des attentes très longues entre la demande de services et les réponses. Ils soutiennent à la hauteur de 54,40 % que cette situation a une influence négative sur les services qu'il conviendrait d'offrir aux EHDAAs.

5.2.2.3 Le plan de l'évaluation

Dans tous les cas de figure, nous avons relevé, tant dans le contenu des verbatim qualitatifs que dans les réponses obtenues à partir du questionnaire, de très grandes similitudes concernant les problèmes relatifs à l'évaluation des capacités des élèves : diagnostic trop superficiel, complexité de l'attribution d'un code à l'élève en difficulté, etc. Plusieurs répondants imputent cet état de choses à « *l'obsession de l'obligation de résultat* qui est préconisée, selon leurs propres mots, par la politique de la gestion axée sur les résultats (GAR*). Cette injonction exerce une grande pression sur plusieurs répondants et influe sur les modalités d'évaluation. Dans un tel contexte, les enseignants se posent des questions sur le plan de l'éthique dans les proportions suivantes (au préscolaire 47,06 %, au primaire 60,53 % et au secondaire 58,69 %) quand il s'agit d'accorder une note à un élève en toute objectivité.

Cet aperçu des convergences entre les deux populations investiguées donne une bonne idée des points nodaux de la question épineuse de l'intégration scolaire.

5.3 Recommandations des enseignants concernant l'intégration

Partant de leurs constats et de leur expérience, les enseignants en classe ordinaire font de nombreuses recommandations aux autorités concernées quant à la fonction enseignante, aux besoins de formation et de perfectionnement et aux conditions générales d'intégration en classe ordinaire :

5.3.1 Fonction enseignante

- Augmenter les personnels de soutien pédagogique en classe et en dehors de la classe ;
- s'assurer du maintien des ressources relativement à l'intégration scolaire ;
- prioriser la contribution des TES et des orthopédagogues ;
- recadrer le mandat des acteurs concernés par le processus d'intégration scolaire ;
- diminuer le nombre d'élèves HDAA en classe ordinaire ;
- ouvrir des classes spéciales pour les cas les plus lourds demandant des services particuliers ;
- nommer des directions d'établissement informées qui connaissent les services et les moyens de les obtenir ;
- tenir compte du temps réel alloué à la préparation de classe dans le contexte de l'intégration scolaire ;
- mieux préparer les responsables de la mise en place du processus d'intégration.

5.3.2 Besoins en matière de formation et de perfectionnement

- Repenser la formation initiale et continue des enseignants à tous les niveaux ;
- assurer la formation continue des intervenants sur les caractéristiques des EHDAA ;
- accéder à des modalités d'interventions pédagogiques adaptées à certains types d'EHDAA ;
- revenir à la possibilité de redoublement en respectant les besoins des élèves concernés ;
- prévoir un allongement de cycle pour certains élèves plus lents ou qui éprouvent davantage de difficultés.

5.3.3 Conditions générales d'intégration en classe ordinaire :

- Insister sur la nécessité de la part des pouvoirs publics d'en arriver à une politique qui tienne compte de la réalité du terrain ;
- revoir les modèles courants d'intégration ;
- mettre à jour la Loi de l'instruction publique concernant l'intégration scolaire ;
- tenir compte des capacités des élèves HDAA intégrés à suivre le rythme de la classe ordinaire ;
- ouvrir davantage de classes de maturation au préscolaire pour déterminer la nature des problèmes de l'enfant ;
- adapter les exigences d'évaluation au handicap de l'EHDAA ;
- reconnaître la complexité et la multiplicité des cas d'élèves HDAA à intégrer en classe ordinaire ;
- prendre en considération les moyens dont dispose le milieu scolaire ;
- accompagner les enseignants qui intègrent des EHDAA dans leur classe, et particulièrement les nouveaux enseignants ;
- offrir du soutien aux parents, surtout à ceux dont les enfants sont en difficulté.

Conclusion

Tant sur le plan qualitatif que sur le plan quantitatif, nos répondants soulignent les nombreux défis qu'ils doivent affronter quand il s'agit de participer à une opération d'intégration d'un EHDAA en classe ordinaire. La plupart d'entre eux interpellent la façon dont la politique actuelle est appliquée, tant sous l'aspect de la planification que sur celui de l'application et de l'évaluation. Les nombreux commentaires que nous avons colligés et analysés nous permettent de dégager des lignes de force au sujet de la planification et de la mise en marche du processus d'intégration.

En conclusion, les enseignants en classe ordinaire et la plupart des autres intervenants, se basant sur leur observation et leur expérience, émettent de nombreuses critiques concernant la façon dont est appliquée la politique de l'intégration scolaire des EHDA.

- a) Ils dénoncent le côté flou des politiques actuelles et leur manque de réalisme
- b) Ils mettent en évidence l'idée qu'on ne saurait dissocier l'enseignement général et spécialisé.
- c) En revanche, plusieurs soutiennent que la classe ordinaire ne peut accueillir tous les élèves sans distinction.
- d) Les répondants se disent d'accord, pour la plupart, sur le fait que les nombreux problèmes relatifs à l'intégration scolaire résultent d'une perception erronée du rôle de certains acteurs dans le cadre de ce mode d'intervention. Ils font appel à un travail de concertation incontournable entre toutes les instances concernées pour une perception plus juste et plus équitable de l'intégration.

En dépit des nombreux défis qu'elle pose, les intervenants consultés perçoivent cependant l'intégration scolaire comme une démarche essentielle qui s'inscrit dans nos valeurs démocratiques. Néanmoins, dans l'état actuel des choses, la réalisation d'un tel idéal est mise à mal de multiples façons comme le révèlent les données recueillies sur le terrain.

CHAPITRE 6 : PISTES DE RÉFLEXION ET D’ACTION

Introduction

Arrivés à la fin d'un long parcours qui nous a permis d'entrer en contact avec plusieurs intervenants du monde scolaire et de collecter de nombreux renseignements sur leur perception de l'intégration scolaire, il nous semble indispensable de revenir à la case départ en nous demandant dans quelle mesure il nous a été possible de répondre aux questions que nous nous posions d'entrée de jeu. Cette façon de procéder nous permettra de faire ressortir les points névralgiques qui ressortent de cette étude et de mettre en perspective, pour finir, les propositions émanant du discours des répondants.

6.1 Retour aux questions de recherche et aux objectifs poursuivis

Les questions auxquelles nous avons tenté de répondre, dans le cadre de ce projet, sont de deux ordres : des questions principales et des questions subsidiaires. Elles ont constitué le fil conducteur de toute notre démarche de recherche qui s'est échelonnée sur plusieurs mois. Les réponses que nous avons obtenues ont fait l'objet d'une analyse conduite de la façon la plus objective possible en respectant avant tout le point de vue de nos interlocuteurs.

6.1.1 Questions de recherche

6.1.1.1 Principales

Comment les intervenants perçoivent-ils le processus d'intégration scolaire et les besoins des EHDAA tant sur le plan personnel que professionnel ?

Les démarches que nous avons entreprises auprès de plusieurs intervenants nous ont donné l'occasion de collecter un grand nombre de données relatives à cette question. Notre attention s'est d'abord portée sur les enseignants en classe ordinaire que nous avons interpellés par le biais de deux types de collecte de données qui se voulaient complémentaires : l'un de type qualitatif par le biais de *l'entretien de recherche de groupe*, l'autre de type quantitatif, au moyen d'un *questionnaire informatisé*. Comme le lecteur aura pu le constater, les résultats issus de ces deux prises de données concordent sur plusieurs points (voir : chapitre 5). Cette concomitance est d'autant plus significative que les populations concernées sont différentes tout en appartenant au même contexte socioculturel et faisant partie des mêmes commissions scolaires. Les autres intervenants (orthopédagogues, directions d'établissement, techniciens en

éducation spécialisée et enfin, enseignants en classe spécialisée) que nous avons consultés se sont exprimés dans le cadre d'entretiens de recherche qui leur ont permis de nous faire part de leur perception sans ambages et en toute confidentialité. Au vu des résultats obtenus, il ressort de cela que les visées de cette première question sont atteintes en large part. Les répondants ont pu s'exprimer en toute liberté sur leur perception du processus d'intégration scolaire tel qu'ils le perçoivent à partir de leur pratique.

Quelles sont les principales caractéristiques des situations pédagogiques que rencontrent les enseignants dans les écoles eu égard à l'intégration scolaire des EHDA ?

Cette question nous a permis de cerner à la source, pour ainsi dire, le VÉCU réel des intervenants de terrain. Tous nous ont livré des éléments révélateurs concernant les situations qu'ils rencontrent dans leur milieu de travail. Partant de là, nous avons pu dresser un tableau général des situations les plus courantes qui caractérisent l'application de la politique officielle de l'intégration scolaire dans plusieurs commissions scolaires du Québec. Tel que le lecteur pourra le constater, plusieurs des situations rapportées posent problème et invitent à une révision, à un recadrage, de la politique en cours.

Comment les enseignants et les autres intervenants font-ils face aux diverses situations qu'ils rencontrent dans leur pratique ?¹³

Grâce à la technique de l'élucidation que nous avons utilisée (voir la méthodologie), les répondants ont eu la possibilité de faire part des stratégies auxquelles ils recourent le plus souvent pour affronter les situations parfois complexes qu'ils rencontrent dans leur pratique quotidienne. Nous avons ainsi été mieux informés des diverses limites qui nuisent à l'application du processus d'intégration scolaire, notamment en ce qui concerne l'accessibilité de services pour les EHDA, leur mise en action et les modalités d'évaluation des résultats obtenus, pour ne rappeler que quelques éléments clés.

Quelles propositions les répondants font-ils afin d'améliorer le processus d'intégration scolaire dans les écoles québécoises ?

Cette question nous a permis de colliger un grand nombre de propositions en provenance d'intervenants de plusieurs champs différents et de mettre en évidence celles qui semblent les plus partagées. Le souci d'améliorer le processus d'intégration scolaire dans son ensemble est

¹³ Voir chapitre 5.

nettement exprimé par tous les intervenants : leurs propositions partent d'une expérience quotidienne en milieu scolaire. Force est de constater que la plupart d'entre elles se rapprochent singulièrement de celles exprimées par plusieurs chercheurs dans le domaine.

6.1.1.2 Subsidiaires

Quels sont les moments-clés du processus d'intégration des EHDAA dans les classes ordinaires ?

Les données recueillies sur ce point font effectivement ressortir les moments-clés qui caractérisent le déroulement du processus d'intégration scolaire. Tous les intervenants insistent notamment sur la nécessité de préparer avec soin l'intégration d'un EHDAA en classe ordinaire, de se donner les moyens de l'accompagner tant sur le plan humain que matériel, et enfin de prendre toutes dispositions pour fournir à cet élève des services à plus long terme.

Quels sont les modèles d'intégration mis en œuvre dans les écoles québécoises pour l'intégration scolaire des EHDAA ?

Cette question nous a permis de cerner davantage les principales caractéristiques des modèles d'intégration en cours dans les écoles québécoises. Il en ressort que le modèle d'inclusion totale domine dans la plupart des cas, avec malheureusement des limites importantes sur le plan des moyens mis en œuvre.

Quels sont les procédés d'évaluation des apprentissages les plus utilisés concernant les EHDAA ?

Les enseignants aussi bien que les autres répondants nous ont exprimé leur préoccupation concernant les procédés des apprentissages mis en œuvre depuis quelques années dans le système scolaire québécois dans la mouvance de la gestion axée sur la réussite (GAR).

Quelles sont les conditions que les enseignants estiment nécessaires pour être en mesure d'accueillir des EHDAA dans une classe ordinaire ?

Le point de vue des enseignants et des autres intervenants sur ce point est clair : pour réussir l'intégration d'un EHDAA en classe ordinaire, il est essentiel de respecter des conditions de base. Leur point de vue concorde avec les recommandations énoncées depuis plusieurs années par nombreux chercheurs dans le domaine (Goupil, 2014 ; Boutin et Bessette, 2012; Gaudreault, 2008), pour ne citer quelques noms.

Quels sont les enjeux affectifs et psychiques liés au ressenti des enseignants face à la diversité des cas d'élèves HDAA dans leur classe ?

Les enjeux en question sont abordés dans presque tous les groupes de répondants. Ces derniers soulèvent à plusieurs reprises l'impact que peut avoir une intégration de cas lourds dans leur classe, tant sur le plan psychologique que physique, surtout quand le soutien des spécialistes n'est pas au rendez-vous. Les données recueillies mettent en évidence la nécessité de préserver le climat de la classe afin de ne pas nuire à la santé des intervenants et des élèves eux-mêmes (Blanchard-Laville, 2001 ; Maranda, 2012-2011 ; etc.).

Quel est l'impact du milieu familial et du contexte social sur l'élève en situation d'intégration en classe ordinaire ?

Ce point est largement abordé par nos répondants. La plupart d'entre eux insistent sur la nécessité de recourir à des dispositifs qui favorisent davantage la relation entre l'école et la famille surtout quand il s'agit de mettre en place un processus d'intégration. Certains en font même une condition *sine qua non*.

6.1.2 Objectifs poursuivis

Dans l'ensemble, les objectifs que nous poursuivions ont été atteints. Rappelons au passage qu'ils étaient de deux ordres : les premiers concernaient les grandes caractéristiques du processus même d'intégration scolaire, les seconds visaient à mettre en perspective des éléments clés de ce processus et à faire ressortir les caractéristiques des approches en cours dans le milieu scolaire. Les uns et les autres étaient étroitement liés à notre problématique de recherche. Rappelons que nous les avons distribués en deux volets : objectifs principaux et objectifs subsidiaires. Dans le premier cas, il s'agissait de faire ressortir le point de vue des répondants concernant les principales caractéristiques des interventions auprès des élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement, d'analyser la façon dont les intervenants vivent les modèles organisationnels mis en place dans les écoles primaires et secondaires du Québec, et enfin de mettre en évidence l'impact des conditions actuelles d'intégration scolaire sur la réussite scolaire. Dans le deuxième cas, nos visées étaient de dégager les **moments-clés du processus** d'intégration vécu dans les écoles des commissions scolaires faisant partie de notre échantillon, et enfin d'effectuer une lecture comparative des données recueillies auprès de chaque groupe de répondants.

6.2 Points névralgiques qui ressortent de cette étude : rupture ou continuité du processus d'intégration

Cette étude nous a permis de cerner certains points névralgiques qui devraient inciter les responsables à revoir en profondeur la politique actuelle d'intégration scolaire des EHDA en classe ordinaire. Entendons-nous bien, en aucun cas, il n'est pas question de contrer le mouvement favorable à une école inclusive, mais bien de s'assurer que cela ne se fasse pas au détriment des acteurs concernés. Les points névralgiques qui ressortent de cette recherche sont nombreux. Ils portent notamment sur : a) la définition même de la notion d'intégration scolaire ; b) la mise en place de la démarche d'intégration ; c) son déroulement ; d) sur les modalités d'évaluation.

6.2.1 La définition de la notion d'intégration

Concernant la définition même de la notion d'intégration, il apparaît de façon évidente qu'elle est loin d'être claire au regard de plusieurs de nos répondants. Certains vont même jusqu'à affirmer qu' *« il s'agit là d'une entreprise marchande destinée à économiser tant sur le plan de l'embauche de personnel que sur celui de l'acquisition de matériel scolaire, etc. »* D'autres déplorent le fait que les définitions émanant du ministère de l'Éducation sèment une certaine confusion. La notion d'élève à risque est particulièrement critiquée, celle de l'attribution des codes également. Sur ce dernier point, nous avons recueilli de nombreux témoignages d'intervenants qui ont dû attendre de longs mois avant de recevoir l'aide nécessaire pour bien encadrer et soutenir un EHDA en grande difficulté.

6.2.2 La mise en place de la démarche d'intégration

La démarche d'intégration retient l'attention de tous les enseignants en classe ordinaire : ils portent notamment une grande attention aux modalités de dépistage et d'identification des EHDA. Notre recherche fait voir des éléments trop souvent négligés : aspects humains, relations interpersonnelle et pédagogique entre l'enseignant de la classe ordinaire, des élèves en difficulté et leurs parents. S'ajoute également la nécessité de prendre en considération les caractéristiques des intervenants ainsi que celles du milieu d'accueil. Tous ces éléments font partie intégrante de la mise en place de la démarche d'intégration et permettent de contrer ce que nos répondants appellent *« l'intégration sauvage »*.

6.2.3 Le déroulement du processus d'intégration

Notre recherche met l'accent sur de nombreux facteurs relatifs à la façon dont devrait se dérouler le processus d'intégration d'un EHDA. Nous avons pu constater à l'analyse de nos données que ce processus est constitué d'étapes qu'il convient de respecter à tout prix. Ces étapes requièrent la participation de nombreux intervenants dont il faut s'assurer de la disponibilité et de l'engagement.

6.2.4 Les modalités d'évaluation du processus d'intégration

L'une des préoccupations majeures des enseignants porte sur les modalités d'évaluation du processus d'intégration. Les données que nous avons recueillies nous ont permis de faire ressortir des éléments clés concernant la notion d'évaluation telle qu'elle se profile dans le domaine qui nous intéresse. Nos répondants mettent de l'avant un ensemble de points trop souvent laissés de côté : l'obligation de résultat, la majoration des notes qui s'ensuit, le dépistage tardif permettant l'identification des EHDA, l'imposition d'un modèle pédagogique telle la pédagogie différenciée.

6.3 Mise en perspective des éléments-clés émanant du discours des participants

Les réponses des sujets qui ont participé à notre recherche s'appuient sur leur expérience quotidienne en milieu scolaire et se rapprochent singulièrement de celles exprimées par plusieurs chercheurs dans le domaine (Cf. Bibliographie).

- La perception du lien entre la politique ministérielle et la réalité du terrain.

Les enseignants insistent sur la rupture qu'ils perçoivent entre la politique officielle et la réalité de son application sur le terrain. Cette rupture a forcément un impact sur la mise en place d'une démarche d'intégration. Leurs témoignages illustrent cette dichotomie (voir annexe 1).

- La répartition des élèves entre classe ordinaire et classe spéciale

Le recours aux classes spéciales pour les élèves HDAA, surtout pour les cas lourds, est préconisé par un nombre important de nos sujets intervenant en classe ordinaire. Cette posture, comme ils le soulignent eux-mêmes, ressort de la difficulté de répondre aux attentes provenant des responsables académiques. Cela compte tenu du manque de ressources et du trop grand nombre d'élèves intégrés sans tenir compte de la gravité de leur handicap.

- La mobilisation du temps de l'enseignant en classe ordinaire pour l'EHDAA au détriment des ESBP

Cette question mobilise un nombre important de nos répondants. Ils font remarquer que leur temps et leur énergie sont consacrés à encadrer les EHDAA souvent au détriment des élèves sans besoins particuliers. De nombreux témoignages appuient cette assertion tout en la mettant en relation avec le trop grand nombre d'élèves intégrés en classe ordinaire sans être en mesure de suivre le rythme d'apprentissages de leurs camarades (voir annexe 1).

- Les exigences de la démarche d'intégration et leur impact sur la charge de travail

L'intégration d'un trop grand nombre d'EHDAA en classe ordinaire modifie largement le fonctionnement de la classe. Dans certains cas, son impact est tel qu'elle crée une surcharge réelle de la tâche des enseignants et les conduit à l'épuisement professionnel. Cette dimension, comme nous l'avons déjà souligné, est très peu souvent abordée quand il s'agit de la mise en place d'un processus professionnel.

6.4 Vue d'ensemble des recommandations de la part des répondants

Comme on a pu le constater, les recommandations des enseignants en classe ordinaire, qui rejoignent pour une large part celles des autres intervenants dans le domaine de l'intégration scolaire, se déploient essentiellement en trois grandes parties. En premier lieu, leur réflexion se porte sur la planification de la démarche d'intégration. Cette réflexion marque l'intérêt des enseignants pour le point de départ du processus d'intégration. Ce premier volet, à titre indicatif, met l'accent sur les éléments clés qui conditionnent le déroulement même du processus d'intégration. En deuxième lieu apparaît la notion d'opérationnalisation. On voit alors se profiler la démarche que doit emprunter l'enseignant en classe ordinaire quand il s'agit pour lui d'intégrer un EHDAA. Cette démarche, dans de trop nombreux cas, toujours selon nos répondants, est parsemée d'embûches. Il n'est donc pas étonnant que la plupart des recommandations qu'on trouve sous cette rubrique soient de types très concrets, de l'ordre des moyens les plus efficaces. En dernier lieu, nos répondants insistent sur le suivi de la démarche d'intégration scolaire. En effet, beaucoup d'efforts sont consacrés à faciliter l'intégration de l'EHDAA dans la classe ordinaire, mais trop peu à son suivi tout au long de sa période de scolarisation.

6.5 Forces et limites de la présente recherche

La recherche dont nous venons de présenter et d'analyser les résultats se démarque par certaines forces, mais aussi par diverses limites. Concernant les premières, tout bien considéré, nous avons pu capter le point de vue de plusieurs acteurs de première ligne à partir d'une méthodologie mixte combinant le qualitatif et le quantitatif. Toutes les personnes concernées ont pu s'exprimer librement dans un cadre propre à cet exercice. La prise de données a couvert un vaste territoire et atteint un nombre important d'enseignants en classe ordinaire ainsi que des personnels de soutien pédagogique. Concernant les limites, il nous faut tenir compte du fait que le nombre de sujets touchés est relativement restreint, soit près de 300 personnes au total ; ce qui ne permet pas de généraliser l'ensemble des résultats obtenus. Telle n'était pas d'ailleurs l'intention ni le mandat établi au départ : il s'agissait plutôt de donner un coup de sonde afin de mieux documenter la problématique complexe de l'intégration scolaire au Québec.

Si l'on tient compte des résultats colligés, le processus d'intégration scolaire est marqué de plusieurs lacunes qu'il importerait de corriger le plus tôt possible afin de ne pas nuire au développement des élèves et à la fonction enseignante. Certes, il existe des intégrations scolaires réussies d'élèves en difficulté, mais alors les conditions gagnantes sont bien présentes. La plupart du temps, les répondants font état de retards qui s'accumulent faute d'une intervention ciblée qui arriverait à temps. Plusieurs dénoncent le passage obligé d'un cycle à un autre sans fournir aux intervenants les ressources nécessaires pour encadrer et soutenir les élèves en difficulté d'apprentissage qui sont trop souvent les perdants dans le processus d'intégration tel qu'il se pratique.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La question de l'intégration scolaire des EHDA en classe ordinaire occupe une place importante dans le domaine de l'éducation au Québec, comme du reste dans plusieurs pays. La recherche que nous venons de réaliser s'est inscrite dans cette mouvance. Comme le lecteur aura pu le constater, les témoignages que nous avons collectés, par le biais d'entrevues de recherche ainsi que par le recours à un questionnaire informatisé, révèlent au niveau des réponses obtenues une concomitance de haut niveau. L'analyse que nous en avons réalisée nous a permis de faire ressortir les éléments-clés relatifs au processus d'intégration scolaire. Dans un premier temps, nous avons pu observer que la perception des intervenants eu égard au processus même de

l'intégration scolaire rompt avec celle des responsables de la politique officielle. Ce hiatus débouche trop souvent sur des malentendus qui nuisent à la mise en place d'un processus efficace d'intégration scolaire. Partant de là, ce sont autant les élèves en difficulté que les élèves sans besoins particuliers qui y perdent au change. Dans un deuxième temps, nos données révèlent que les conditions d'application des politiques d'intégration scolaire comportent plusieurs lacunes : manque de clarification des objectifs, préparation superficielle de la démarche d'intégration, moyens humains et matériels inadaptés, etc. À cela s'ajoutent de nombreuses questions relatives aux modalités d'évaluation du handicap aussi bien que des connaissances acquises par les élèves. De ce constat découle forcément un ensemble de propositions sur lesquelles nous aimerions attirer l'attention des autorités concernées :

- 1) La nécessité d'approfondir la notion **d'intégration scolaire** en relation avec celle **d'inclusion totale**. Cette proposition s'appuie sur le fait, comme nous avons pu le constater au cours de cette recherche, qu'il existe un flou sémantique qui conduit à des malentendus de taille.
- 2) L'importance de soutenir les équipes de travail chargées de procéder à la mise en place des politiques d'intégration scolaire en leur accordant les moyens nécessaires pour en assurer la réussite.
- 3) L'urgence de mettre en place des dispositifs qui permettraient de sortir de l'opposition entre la classe ordinaire et la classe spécialisée. Sur ce point, on aurait intérêt à s'inspirer de modèles innovants dont on trouve des exemples dans divers pays (**voir la bibliographie**).
- 4) La pertinence de poursuivre des recherches approfondies sur des sujets afférents à la problématique dont nous venons de traiter. Pensons, par exemple, à l'épineux problème de la relation entre les parents d'enfants en difficulté et l'école, à la formation des intervenants en classe ordinaire ou spécialisée, l'impact de l'intégration scolaire sur la tâche habituelle de l'enseignant en classe ordinaire, l'évaluation des classes de maturation ou de cheminement particulier, les effets à court, moyen ou long terme des modalités d'intégration.

Ces nombreux éléments devraient être pris en compte dans le contexte d'une révision des politiques actuelles concernant de l'intégration scolaire. Celles-ci, comme on a pu le constater, souffrent de diverses lacunes qui retardent l'avènement d'une démarche pédagogique qui prend en compte le bien-être des élèves HDAA et des élèves SBP. Avant de terminer ce rapport, il convient d'attirer l'attention sur certaines idées reçues qui ont été mises à mal par nos répondants : croire qu'on économise en réduisant l'embauche des personnels de soutien, ou encore considérer la classe ordinaire comme le seul moyen possible de fournir au EHDA tous les services dont il a besoin.

RÉFÉRENCES

Authier, J. (2010). *Perceptions d'élèves en difficulté d'apprentissage quant à leurs conditions d'intégration scolaire au primaire*. Mémoire de maîtrise en éducation, UQAM.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Presses universitaires de France.

Boutin, G. et L. Bessette (2012). « L'inclusion scolaire totale : panacée ou pomme de discorde ? » Dans *La Recherche en Éducation* Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation n°8. <http://www.la-recherche-en-education.org/index.php/afirse/article/view/120/8>.

Boutin, J. et L. Bessette (2009/2010). *Inclusion ou illusion ? : élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites, modalités*. Montréal, Éditions nouvelles : Lyon, Chronique Sociale.

Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions nouvelles.

Goupil, G. et G. Boutin (1983). *L'intégration des enfants en difficulté*. Montréal : Agence d'Arc.

Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Réédition. Montréal : Éditions Gaëtan Morin.

Ducharme, D. (2007). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle : proposition d'un cadre organisationnel*. Québec : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec.

Ébersold, S. (2005). L'Insertion, ses métamorphoses, ses registres de cohérence à la lumière d'un corpus de circulaires (1982-1993). Dans *Société contemporaine* N° 58, 105-130.

Garreau, L. et R. Bandeira-de-Mello (2010). La théorie enracinée en pratique : vers un dépassement de la tension entre scientificité et créativité dans les recherches basées sur la théorie enracinée ? Luxembourg : AIMS.

Gaudreault, L. et al. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Glasser, P. G. et A. L. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine.

Greene, J. C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco : Jossey-Bass.

Lodico, M. G. et al. (2006). *Methods in Educational Research: From Theory to Practice*. San Francisco : Jossey- Bass.

Maranda, M.-F. (2013). « L'école en souffrance » : recherche-action sur les situations de travail à risque pour la santé mentale en milieu scolaire. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2013, Issue 1.

Maranda, M.-F. et S. Viviers (2011). *L'école en souffrance : psychodynamique du travail en milieu scolaire*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Ministère de l'Éducation du Québec (1979). *L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action* ministère de l'Éducation : Service général des communications, Québec.

MELS (2014). *Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*. Gouvernement du Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

UNESCO (2013). *Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*. Document en ligne : esdoc.unesco.org/images/0022/002261/226157f.pdf

Vienneau, R. (2002). « Pédagogie de l'inclusion : Fondements, définitions, défis et perspectives ». Dans *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2) p.15. Accès en ligne : http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXX_2_257.pdf

Warnock, M. (2007). « Impact of Special Educational Needs a New Look » Dan Series of policy discussions, n° 11. London. Philosophy of Education Society of Great Britain.

Wright-Bearcher, E.(1999). « Full Inclusion for Students With Disabilities in the Regular Classroom: Is it the Only Answer ? ». *Social Work in Education*, 21 (1).

GLOSSAIRE

Carte conceptuelle : Représentation graphique, effectuée par un individu, d'un concept émergeant qui permet la structuration et la mise en relation d'informations issues d'un mouvement spontané.

Code : Dispositif relatif à la détermination du niveau de handicap chez un élève en difficulté.

Démarche mixte : Procédé méthodologique qui consiste à utiliser en concomitance l'approche qualitative et l'approche quantitative pour étudier un même objet.

Dénombrement flottant : Fonction principale de l'orthopédagogue qui consiste à prendre en charge l'élève en difficulté identifié comme éprouvant des troubles d'apprentissage.

Écosystémique : Terme qui désigne la relation entre plusieurs éléments différents dans la perspective d'établir entre eux des relations. Concept élaboré par Urie Bronfenbrenner.

Enseignant-ressource : Enseignant chargé de soutenir ses pairs sur le plan pédagogique

Inclusion totale (full inclusion) : Approche pédagogique selon laquelle tous les élèves sont inscrits en classe ordinaire, quelles que soient leurs difficultés d'apprentissage ou d'adaptation.

Intégration scolaire (mainstreaming) : Placement d'un élève en difficulté en classe ordinaire tenant compte de ses capacités à suivre le programme scolaire et le rythme de la classe qui l'accueille.

Normalisation : Processus qui préconise l'accès à la classe ordinaire des élèves en difficulté qui peuvent y recevoir sans discrimination les services nécessaires.

Paradigme : Modèle de réflexion et d'action qui permet de réunir plusieurs facteurs dans le but de mieux saisir une réalité donnée.

Pédagogie différenciée (pédagogie de soutien) : Type de pédagogie mise de l'avant par Louis Legrand qui prend en compte les caractéristiques d'un élève afin de le faire cheminer à son rythme propre.

PIA : Abréviation de « plan d'intervention adapté ». Il vise à optimiser la réussite scolaire et sociale d'un élève HDAA. Il comporte une série d'étapes souvent préconisées par les enseignants eux-mêmes : planification, réalisation, évaluation.

Régime pédagogique : L'ensemble des principes et des règles régissant les services éducatifs d'un niveau scolaire donné.

Synthèse vocale : Technique informatique permettant de produire une parole artificielle sous forme de synthèse sonore à partir d'un texte, quel qu'il soit. Elle recourt concurremment à des techniques de traitement linguistique et à une opération phonétique.

Théorie ancrée (grounded theory) : Approche inductive qui permet d'avoir accès aux réalités du milieu telles qu'elles peuvent être saisies par le sujet. Elle s'oppose à l'approche déductive selon Glaser et Strauss (1967).

ANNEXE 1

Témoignages de répondants

Nous avons choisi neuf témoignages parmi ceux que nous avons retracés dans les verbatim rédigés à la suite des entretiens de groupe. Ces témoignages illustrent, pour l'essentiel, des éléments-clés qui apparaissent dans la présentation de nos données.

Témoignage 1 : Défis permanents

- *Plusieurs de nos répondants font allusion aux défis qu'ils rencontrent dans leur pratique quotidienne.*

« D'une année à l'autre, on change de groupe, on change d'élèves, on a donc différentes difficultés dont certaines qu'on peut aborder, d'autres pour lesquelles on est moins compétents... Ensuite, il y a le défi de consigner les services rendus à l'élève qui pourraient être utiles [pour faciliter son apprentissage]. Enfin, le défi de planifier ces services, parce qu'avant d'avoir des services professionnels, il faut préparer la demande. Avec l'horaire de travail, souvent, on n'a pas le temps d'y arriver. Ça prend du temps avant de rejoindre les ressources... »

« La différenciation fait aussi problème ». C'est un terme technique qu'on utilise souvent à l'école pour dire que les élèves ont des rythmes d'apprentissage différents et qu'il faut donc avoir une approche différente avec chacun d'eux même s'ils sont 32 dans la classe. Quand on intègre des élèves avec différentes problématiques, c'est sûr que ça nous amène à devoir différencier notre pédagogie avec eux. La question qui me vient souvent à l'esprit : si on a conclu que l'élève apprend différemment, pourquoi doit-il être évalué selon les mêmes barèmes que les autres ? On se retrouve avec une pression notamment quand tu es en 4^e et en 5^e secondaire, concernant le passage au Cégep. L'élève ne réussit pas vraiment dans mon cours de français, ça lui prend son français pour le Cégep. On me fait sentir que : c'est moi qui suis méchant de ne pas lui donner une note qui lui permet d'avoir son français pour pouvoir aller au Cégep. *Moi, j'ai envie de dire : ça ne me dérange pas qu'il apprenne différemment dans la classe... avec des outils différents. Je ne vois pas en quoi la pression retombe sur moi de fausser mes résultats ou d'en inventer pour qu'il puisse poursuivre ses rêves. »*

Témoignage 2 : Plan d'intervention

- *Le plan d'intervention (PIA) retient l'attention de nombreux participants*

« Par rapport aux plans d'intervention, moi, au primaire, on les fait. On a les élèves 21 heures par semaine et c'est nous qui faisons les plans d'intervention. Et moi, je passe pour la « pas fine » souvent, mais moi je dis : « Tu ne mets pas ça dans le plan d'intervention, ce n'est pas toi qui t'occupes de l'élève. » Mais là, il y a l'intervenant qui arrive et dit « Peut-être que tu devrais... » Mais moi, quand je pense que je ne serai pas capable, je dis non. Moi, je ne veux pas mettre ça dans le plan d'intervention, quand ils me disent : « Une feuille de route que tu vas signer trois ou quatre fois par jour ». Je marche pas avec ça, moi, je ne suis pas capable... »

« Contrairement à toi, nous au secondaire, on a essayé de mettre le PIA en place dès le début de l'année, au mois d'août. Cette machine-là redevient toujours un problème administratif. Nous aussi, ça commence à se mettre en place, mais ça prend vraiment du temps. Au mois de mai et au moins de juin, il faut se dépêcher parce qu'au 30 juin, les élèves qui ont un PIA vont être financés, alors ils se dépêchent vite de finir ça et c'est bâclé. Quand ils disent : « Vos élèves iront loin ». C'est la commission scolaire qui va loin, pas les élèves! L'élève n'est pas au centre de leurs priorités, ce qui est au centre de leurs priorités, c'est toute la machine administrative. »

« Et là, on parle d'un contexte où on a un dossier [code]. On ne parle pas des autres qui sont à risque! Ceux qui s'impliquent dans ce dossier-là sont supposés avoir les évaluations demandées suite au constat des difficultés, qu'il ait un diagnostic et des services. [...] On peut parler de la problématique des plans d'interventions qui est différente au primaire où c'est notre élève et on connaît les parents, mais au secondaire, quand on a 100 ou 130 élèves et qu'on a un tiers de ces élèves-là qui sont EHDA, c'est évident qu'on ne peut pas faire 40 plans d'intervention. Il y a toute une problématique au secondaire, on devrait travailler là-dessus prochainement. »

« Je vais vous donner un exemple de ce que je dis qui est arrivé l'an passé, à l'école. La priorité du directeur (c'est lui qui gère tout ça, c'est sa responsabilité), et sa priorité c'était de « décoter » des élèves qui étaient en 5e secondaire au lieu de faire des plans d'intervention pour les élèves de 1e secondaire. Ce n'était pas la priorité. C'est pour ça que j'ai dit le mot « sauvage » tantôt. »

Témoignage 3 : Démarches administratives

- *Il arrive souvent que l'enseignant doive effectuer de nombreuses démarches administratives pour obtenir des services pour ses élèves.*

« Il y a aussi tout le côté des démarches administratives. Il faut remplir les formulaires pour la psychologue, faire des rapports, revoir les plans d'intervention, trouver des moyens, toutes les communications mensuelles avec les parents de tous les enfants qui ont des problèmes, etc. À un moment donné, j'ai 14 plans d'intervention et je n'ai pas le temps de prendre des notes évolutives pour 14 élèves. Si je fais ça, je n'enseigne plus et je ne fais plus de préparation. Je ne fais que ça. Il y a comme un débalancement entre ce qui est demandé aux enseignants et ce qui est humainement possible en tant que personne. »

Témoignage 4 : Manque de personnel de soutien pédagogique

- *Le témoignage suivant illustre le manque de personnel de soutien pédagogique.*

« Encore au secondaire, on a deux orthopédagogues pour une école de 1400 élèves. Avant, l'orthopédagogue avait la disponibilité pour venir dans les classes et faire des ateliers. Maintenant, tout ce qu'elle fait, c'est générer du temps et des locaux isolés. C'est tout ce qu'elle fait dans l'école. Il n'y a plus d'ateliers, plus de matériel, plus rien. Elle gère les plans d'intervention de ceux qui ont des outils informatiques parce qu'il y a un local pour les examens avec des casques. Elle gère donc les locaux et le temps. »

Témoignage 5 : Application des programmes officiels

- *L'application des programmes officiels, selon nos intervenants, ne tient pas suffisamment compte des EHDA.*

« Chez nous, c'est la même chose. On se pose la question suivante avec les groupes très faibles : est-ce qu'on met l'accent sur certains concepts importants de notre matière et on laisse tomber les futilités, ou s'il faut voir toute la matière, à la course, comme avec les réguliers? La direction nous répond qu'il faut voir toute la matière, à la course, comme au régulier. Donc, ils sont voués à l'échec, c'est sûr. Ils ne sont pas capables de suivre ce rythme-là! On nous force à voir toute la matière alors qu'on pourrait enlever toutes les futilités, parce que, croyez-moi, il y en a, des futilités. On sait très bien que l'élève en difficulté ne sera pas capable de nous écrire un texte d'une page sur une idée qu'on a sortie en classe. On le sait, mais il faut le faire quand même, parce que c'est dans notre programme. La réussite, avec un point d'interrogation, c'est ça. Moi, je pense que ce serait beaucoup plus favorable pour eux d'éliminer (...) de se concentrer sur ce qui est important. En secondaire 4, en sciences, c'est là où ils frappent le mur. Il y a l'examen du ministère. On sait donc ce qui est important à ce niveau-là. »

« Pour aller dans la même veine, je parlerais des classes d'enfants qui sont déjà en classe spéciale, c'est-à-dire qui ne sont pas intégrés. Concrètement, il s'agit de classes d'enfants dysphasiques. Un enfant de 11 ans ou de 12 ans va faire le programme de 3^e année en français et en mathématiques parce que c'est là qu'il est rendu. La commission scolaire oblige quand même les enseignants à faire le programme de 6^e année en univers social, en sciences, etc. »

Témoignage 6 : Paradoxe de l'usage de la technologie entre l'enseignement et l'évaluation

- *Certains témoignages font allusion à la difficulté d'accès aux technologies pour les élèves HDAA.*

« En fait, il y a des élèves qui ont droit à de la synthèse vocale, à des dictionnaires électroniques et à des ordinateurs portables pour les examens quand ils vont en local isolé. Le problème, c'est que tout le reste de l'année, mis à part les examens, ils n'utilisent pas ces outils. Ils n'ont pas accès à ça. Donc, j'essaie de comprendre... C'est un peu ridicule, parce qu'ils y ont droit au moment de l'examen, mais ils n'ont même pas été habitués à l'utiliser. C'est la réalité. »

« J'ai des élèves qui ont droit à la synthèse vocale*, à Word-Q, mais l'orthopédagogue a deux portables pour toute l'école. Quand les élèves font des exercices en classe pour travailler les stratégies de lecture, ils doivent le faire avec une feuille de papier parce que je n'ai pas d'ordinateurs à leur donner. La stratégie que tu vas mettre en place avec Word-Q ne sera pas la même que celle que tu vas utiliser en lisant la version papier. Mon élève qui travaille en version papier, la stratégie que j'enseigne lui passe six pieds par-dessus la tête parce qu'il sait qu'il va avoir Word-Q à l'examen. »

« Il y a des situations encore plus ridicules. Il peut y avoir les ressources, par exemple, des ordinateurs portables, en quantité parce que le gouvernement a donné une subvention pour que l'école puisse en recevoir, mais ils sont attribués au personnel. Donc, l'équipe technique de la

commission scolaire ne peut pas installer les logiciels dont les élèves ont besoin. Un enfant peut avoir besoin d'un ordinateur portable. Il y en a dans l'école, mais il n'a pas le droit de l'utiliser parce que la subvention n'était pas pour ça. »

Témoignage 7 : Responsabilité de l'évaluation des élèves HDAA

- *La question de la responsabilité de l'évaluation des capacités de l'élève en difficulté est souvent évoquée par nos répondants.*

« Au privé, présentement, il faut vraiment avoir des sous pour aller consulter. J'ai fait les recherches, et c'est entre 750,00 \$ et 1250,00 \$ pour avoir un diagnostic ici, dans la région. »

« Deux choses. La première, c'est que souvent, les psychologues dans les écoles sont là pour évaluer les élèves en difficultés... Une fois que les priorités sont établies, ils y vont dans l'ordre et ils ne font que de l'évaluation. Ils n'ont pas le temps de faire un suivi auprès de l'élève. Ils ne servent vraiment qu'à faire des évaluations. Quand un enfant n'est pas évalué à l'école, le parent doit aller au privé, parfois deux endroits différents, pour avoir un diagnostic pour son enfant. Ces parents peuvent déboursier de 3000,00 \$ à 4000,00 \$ au privé pour obtenir un diagnostic. »

Témoignage 8 : Temps alloué à chaque type d'élèves : EHDA et ESBP

- *Certains enseignants déplorent le fait de devoir consacrer un temps considérable au EDAA intégré au détriment de l'élève sans besoins particuliers.*

« On ne travaille plus pour l'élève régulier, on travaille pour l'élève intégré et pour l'exception. Une des grosses sources de problèmes que je constate est que, avant, l'élève intégré devait s'adapter au groupe. Maintenant, c'est au groupe à s'adapter à l'élève intégré. On a inversé les rôles dans l'école. La majorité de notre temps à nous, les enseignants, est consacré à la minorité des élèves et la majorité passe sous le silence et on n'a plus le temps ni les ressources pour s'en occuper. »

« Le temps à mettre pour les particularités de l'élève, pour l'adaptation du matériel, pour la recherche du matériel, pour l'adaptation de mon enseignement, pour le questionnement sur mon enseignement, pour les lectures supplémentaires que je fais pour mieux comprendre, pour les recherches de moyens, pour l'application des moyens. On parle du temps aussi que ça prend dans la classe, autrement dit, les autres élèves qui sont en attente parce que tu es en train d'aider des élèves en difficulté et parce que tu es en train de mettre en application des choses qui sont au plan d'intervention. Ils doivent attendre, parce qu'il faut bien que tu le fasses. Donc, il y a ces enfants qui sont négligés. Moi, j'ai juste 15 élèves dans une classe régulière en milieu défavorisé. J'en ai sept (7) en orthopédagogie. Là-dessus, j'en ai aussi deux (2) en troubles de comportement qui sont cotés. »

« Nos élèves vulnérables (à risque) sont laissés à eux-mêmes, on n'a pas assez de ressources pour les aider, alors qu'il me semble que c'est ceux-là, qu'on pourrait faire avancer. Puis, nos forts, eux, ils patinent tout seuls parce qu'évidemment, on y va par priorité et ils ne sont pas dans nos priorités. Ça m'ennuie énormément de laisser de côté des élèves vulnérables pour me concentrer sur des gros cas. »

Témoignage 9 : Passage au secondaire

➤ *Le passage au secondaire interpelle les enseignants dans de nombreux cas.*

« Quand tu les envoies au secondaire, tu te fermes les yeux et tu te dis : « Advienne que pourra. » Donc, effectivement, la frustration, on la vit quotidiennement. Il ne passe pas une année sans que je vive ça avec l'orthopédagogue, avec l'équipe multi, parce que l'orthopédagogue il en a plus que n'importe qui. Ça n'a pas de fin. Ils manquent de temps, eux aussi, ils sont essoufflés, tout comme nous. »

« Au secondaire, je reçois des élèves qui sont au niveau du début de la 6^e année, je les reçois en secondaire 1! Et j'en ai 30! »

« Dans mon école secondaire, c'est un « *melting pot* » et on y ajoute des élèves réguliers qui ont beaucoup de potentiel. Moi, je me décourage pour eux, mais les services ne viennent pas. Souvent, ce qui a été fait au primaire ne passe pas au secondaire. »

« Au secondaire, on avait des classes d'adaptation scolaire, avant. Ça s'est évaporé dans la brume. Ce qui nous reste, ce sont deux classes-ressource en secondaire 1 et une classe dont je ne me souviens plus le nom... Théoriquement, en ressource, ce sont des élèves qui ont accumulé une année de retard et l'autre classe, ce sont ceux qui ont deux années de retard. Je vais parler un peu des classes-ressources, parce que c'est ce que je connais le mieux. L'élève doit, dans cette classe-là, rattraper son retard du primaire et faire le programme de secondaire 1. On parle de 40 élèves, divisés en deux classes de 20, qui sont « poqués ». Quand on dit réussite, on s'entend qu'au primaire, ils ont eu des échecs, peut-être plus que deux, dans le sens qu'en français, la note de passage était de 55 %, alors ce n'est pas si grave... C'est toujours des choses comme ça. »

« Les directeurs changent les notes! Oui, ça arrive souvent. Il y a des dossiers qui se ferment. Il y a des parents qui jouent avec ça en changeant de commission scolaire, parce qu'alors il n'y a pas d'obligation de faire suivre le dossier. C'est ça. Il a probablement échoué, mais bon, on s'entend quand même pour l'envoyer au secondaire. De toute façon, il n'y a pas d'autre place où l'envoyer. Le problème, c'est que c'est un élève qui est « poqué » [en grande difficulté.] . Et on lui demande de rattraper son retard en plus de faire le programme de secondaire 1. Le gros du problème, c'est qu'après ça, il s'en va en secondaire 2 au régulier. C'est sûr qu'il n'a pas le temps de voir le programme d'univers social ni celui de sciences. Il arrive en secondaire 2 et il n'a jamais fait de sciences. C'est voué à l'échec! »

« En fait, c'est que le programme est le même. La difficulté c'est qu'on a les mêmes attentes de fin de cycle, on a les mêmes éléments obligatoires à voir dans le programme, on a la même durée. Il faudrait prévoir une durée plus longue, il faudrait prévoir des attentes de fin de cycle différentes. On nous demande de faire des miracles, on n'a pas les outils pour les y amener. Il faudrait prévoir qu'un 1^{er} cycle qui normalement se fait en deux ans se fasse alors en trois ans, il faudrait prévoir quelque chose de différent. Présentement, c'est très difficile. Oui, on peut utiliser des outils différents, leur permettre d'avoir un ordinateur en classe, un système INF parce qu'ils ont des problèmes d'audition, les mettre dans un isoloir quand ils font un examen, mais ça reste les mêmes attentes... Ça devrait être les mêmes évaluations. »

« On leur donne plus de temps pour faire les évaluations, il y a des adaptations qui sont faites, mais les exigences restent les mêmes. »

ANNEXE 2

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

1. ENSEIGNANTS

- Avramidis, E. et Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion : a review of the literature [Les attitudes des enseignants concernant les questions d'intégration et d'inclusion : analyse des recherches] *European journal of specialneedseducation* [En Ligne], 17 (2), 129-147. Accès : [Lien de document ProQuest](#)
- Beacham, N. et Rouse, M. (2012). Student Teachers' Attitudes and Beliefs about Inclusion and Inclusive Practice [En Ligne]. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 3-11. [Lien de document ProQuest](#)
- Bélanger, N. et Wilson, D. (2001). *Formation des enseignant(e)s classes hétérogènes et enfance en difficulté à l'école franco-ontarienne*. Rapport de recherche inédit, Centre de recherche en éducation franco-ontarienne (CRÉFO) OISE/UT.
- Bélanger, N., Connelly, C. et Taleb, K. (2003). *Trajectoires sociales et scolaires d'élèves en difficulté à l'école élémentaire de langue française en Ontario*. Rapport de recherche inédit.
- Bougeard, A.-S. (2012). *L'accord entre les parents et les enseignants dans l'évaluation des troubles de comportement des élèves du primaire* [En Ligne]. Thèse inédite, Université de Sherbrooke (Canada), ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 2012. NR89689. Accès : [Lien de document ProQuest](#).
- Boutin, G. (dir.) (2002). *Formation pratique des enseignants et partenariat : état des lieux et prospective*. Montréal : Les Éditions Nouvelles.
- Boutin, G. (dir.) (2003). *La formation des enseignants en question : modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*. Montréal : Les Éditions Nouvelles.
- Brackenreed, D. (2008). Inclusive Education : Identifying Teachers' Perceived Stressors. *Inclusive Classrooms Exceptionality Education International* [En Ligne], 18 (3), 131-147. Accès : [Lien de document ProQuest](#)
- Bruce, J. R. (2010). *Teachers' perceptions of the inclusion of students with disabilities in the general education classroom* [En Ligne]. Thèse inédite, Tennessee State University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 2010. 3433389. Accès : [Lien de document ProQuest](#)
- Colber, C. D. (2010). *To include or not to include : A study of teachers' attitudes toward inclusive classrooms* [En Ligne]. Capella University. [Lien de document ProQuest](#)
- Cook, B. G. et collab. (1999). Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities : Critical differences of opinion [En Ligne]. *Remedial and Special Education*, 20 (4), p.199. (Document téléchargé) et [Lien de document ProQuest](#)
- Frageau, P. (2006). *Inclusionary practices: Teachers' perceptions of effective strategies* [En Ligne]. Thèse inédite, Southern Connecticut State University. [Lien de document ProQuest](#)

- Fried, J. E. (2007). *Teachers' perceptions and attitudes toward special education and full inclusion* [En Ligne].Thèse inédite, Alliant International University, Los Angeles.[Lien de document ProQuest](#)
- Gavish, B. et Shimoni, S. (2011). Elementary School Teachers' Beliefs and Perceptions about the Inclusion of Children with Special Needs in Their Classrooms [En Ligne].*Journal of International Special Needs Education*, 14 (2), 49-60. [Lien de document ProQuest](#)
- Glazzard, J. (2011).Perceptions of the Barriers to Effective Inclusion in One Primary School : Voices of Teachers and Teaching Assistants.[En Ligne] *Support for Learning*, 26 (2), 56-63. [Lien de document ProQuest](#)
- Grossman, G. E. (2010). *Teacher perceptions about the importance of parental involvement for included students with learning disabilities in New York metropolitan area Orthodox yeshivas and day schools* [En Ligne]. Thèse inédite, YeshivaUniversity.[Lien de document ProQuest](#)
- Hastings, R. P. et Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs [En Ligne].*Educational psychology (Dorchester-on-Thames. Print)*, 23,187-94. [Lien de document ProQuest](#)
- Henry, M.-P. (2011). *Les formes d'organisation du travail chez les enseignants du primaire qui intègrent des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans leur classe ordinaire* [En Ligne].Thèse inédite, Université du Québec à Rimouski (Canada).[Lien de document ProQuest](#)
- Janot-Bergugnat, L. et Rasclé, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris : Armand Colin. 217 p.
- Kieltyka-Gajewski, A. (2012). *Ethical challenges and dilemmas in teaching students with special needs in inclusive classrooms : Exploring the perspectives of Ontario teachers* [En Ligne].Thèse inédite, University of Toronto (Canada).[Lien de document ProQuest](#)
- King-Cassell, L. (2013).*An examination of principals' leadership practices : Perspectives of those who teach the academically gifted and the academically challenged in inclusion classrooms* [En Ligne]. Thèse Inédite, University of Maryland, College Park.[Lien de document ProQuest](#)
- Labonté, M. (2011).*Évaluation de la perception des intervenants de la mise en oeuvre d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour intégrer les services à l'école en contexte inclusif* [En Ligne]. Thèse inédite, Université de Montréal (Canada).[Lien de document ProQuest](#)
- Larivée, S. J. et collab. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), p.525-543.
- Lee, S. E. (2013). *Professional Development and Teacher Perception of Efficacy for Inclusion* [En Ligne]. Thèse inédite, East Tennessee State University.[Lien de document ProQuest](#)
- Migyanka, J. M. (2006). *Teachers' beliefs toward inclusion of students with special needs in regular classrooms : A school district case study*[En Ligne]. Thèse inédite, Indiana University of Pennsylvania[Lien de document ProQuest](#)

- Moore, B. (2005). *Perceptions of teachers and administrators of the organizational supports for inclusion programs in southwest Florida elementary schools*[En Ligne].Thèse inédite, University of Central Florida.[Lien de document ProQuest](#)
- Mulholland, S. M. (2011).*The factors that influence the attitudes of teachers and administrators affiliated with the National Association of Independent Schools (NAIS) reding the inclusion of students with disabilities* [En Ligne]. Thèse inédite, Duquesne University. [Lien de document ProQuest](#)
- Nash, T. et Norwich, B. (2010).The initial training of teachers to teach children with special educational needs : A national survey of English Post Graduate Certificate of Education programmes [En Ligne]. *Teaching and Teacher Education*, 26 (7), 1471–1480.
- Obiefule, O. E. (2009). *A comparative analysis of the perceptions of urban and rural middle school teachers regarding inclusion of students with learning disabilities in general education classrooms* [En Ligne]. Thèse inédite, Texas Southern University.[Lien de document ProQuest](#)
- Peterson. K. (2011).*A Qualitative Study of Instructional Strategies Used by Elementary General Education Teachers in Inclusive Classrooms* [En Ligne]. Thèse inédite, Western Michigan University.[Lien de document ProQuest](#)
- Porter, W. P. (2004). *Teachers' and administrators' attitudes and beliefs about inclusion : Implications for professional development* [En Ligne]. Thèse inédite, Mississippi State University.[Lien de document ProQuest](#)
- Priestley, K. M. (2006). *A qualitative study of educators' perceptions of universal design and teaching practices : Implications for inclusion*[En Ligne]. Thèse inédite, University of Manitoba (Canada).[Lien de document ProQuest](#)
- Prud'homme, L. et collab. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39 (2).
- Richmond, R. C. et Colin, J. S. (1990). Support for Special needs : the class teacher's perspective [En Ligne]. *Oxford review of Education*, 16 (3), 295-310.
- Rohde, L. (2011). *Preschool teachers' beliefs and practices : Emergent literacy in inclusive preschools* [En Ligne]. Thèse inédite, University of New Hampshire.[Lien de document ProQuest](#)
- Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39 (2).
- Schmidt, S. et Lessard, A. (2009).*Intervention différenciée au primaire en contexte d'intégration scolaire : regards multiples*[En Ligne]. Québec : Presses de l'Université du Québec. Accès : http://virtuolien.ugam.ca/tout/UQAM_BIB001089997
- Silverman, J. (2008). *"There is always a path to success for every student : " Educator thinking patterns and inclusion at Parkview Primary Center* [En Ligne]. Thèse inédite, University of Minnesota.[Lien de document ProQuest](#)
- Stocks, A. G. (2010). *Inclusion: Professional development needs of educators* [En Ligne]. Thèse inédite, Delta State University.[Lien de document ProQuest](#)

- Sutton, J. Earl. (2013). *Teacher attitudes of inclusion and academic performance of students with disabilities* [En Ligne]. Thèse inédite, The University of Southern Mississippi. [Lien de document ProQuest](#)
- Szypula, L. (2009). *Teachers' understanding, attitudes towards, and preparedness to teach in the inclusion classroom* [En Ligne]. Thèse inédite, Walden University. [Lien de document ProQuest](#)
- Taylor, R. L. et collab. (1997). Teacher perceptions of inclusive settings [En Ligne]. *Teaching Exceptional Children*, 29 (3), 50. [Lien de document ProQuest](#)
- TeichScimeca, L. (2008). *Elementary inclusion teacher attitudes towards emotional exhaustion, depersonalization, personal accomplishment, administrative support, parental support, and their willingness to continue as inclusion teachers* [En Ligne]. Thèse inédite, Dowling College. [Lien de document ProQuest](#)
- Tomlinson, B. (2007). *A qualitative case study of teachers' inclusion beliefs, skills, and practices in the context of Pennsylvania's General and Special Education Collaborative* [En Ligne]. Thèse inédite, Indiana University of Pennsylvania. [Lien de document ProQuest](#)

2. GESTIONNAIRES

- Abernathy, F. D. (2012). *Assessing the attitudes of administrators to include students with disabilities* [En Ligne]. Thèse inédite, Lincoln Memorial University. [Lien de document ProQuest](#)
- Debnam, T. R. (2008). *Transition to inclusion in middle school : The role of the leader* [En Ligne]. Thèse inédite, Capella University. [Lien de document ProQuest](#)
- Hesselbart, F. (2005). *A study of principals' attitudes toward inclusion : The impact of administrator preparation* [En Ligne]. Thèse inédite, The University of Toledo. [Lien de document ProQuest](#)
- Schmidt, S. et Venet, M. (2012). Principals Facing Inclusive Schooling or Integration [En Ligne]. *Canadian Journal of Education*, 35 (1), 217-238. [Lien de document ProQuest](#)

3. PROFESSIONNELS NON ENSEIGNANT ET PERSONNELS DE SOUTIEN (16 références)

- Downing, J. E. et collab. (2000). Paraeducators in inclusive classrooms [En Ligne]. *Remedial and Special Education*, 21 (3), p.171. [Lien de document ProQuest](#)
- Fisher, M. et Pleasants, S. L. (2012) Roles, Responsibilities, and Concerns of Paraeducators : Findings from a Statewide Survey [En Ligne]. *Remedial and Special Education*, 33 (5), 287-297. [Lien de document ProQuest](#)
- Langevin, R. et collab. (2011). Les aides-enseignants (AE) : un service utile et controversé en adaptation scolaire. *Éducation et francophonie*, 39 (1).
- Poiteau, V. et Arveiller, J.-P (2002). Un nouveau métier : Auxiliaire de la vie scolaire [A new occupation : Helper to school life] [En Ligne]. *Pratiques en santé mentale* 48 (3), 29-30. [Lien de document ProQuest](#)

4. PARENTS

- Bochenek, H. L. (2008). *Approving or disapproving : Parent perceptions of inclusion at the elementary level* [En Ligne]. Thèse inédite, Walden University. [Lien de document ProQuest](#)
- Picard, I. (2012). *Enquête sur les services reçus et les besoins des parents d'une personne présentant une déficience intellectuelle et création d'un programme de soutien*. Thèse de doctorat inédite en psychologie, Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec, Canada).
- Swedeen, B. L. (2009). Signs of an Inclusive School : A Parent's Perspective on the Meaning and Value of Authentic Inclusion [En Ligne]. *TEACHING ExceptionalChildren Plus*, 5 (3), 12. [Lien de document ProQuest](#)

5. ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

- Authier, J. (2010). *Perceptions d'élèves en difficulté d'apprentissage quant à leurs conditions d'intégration scolaire au primaire* [En Ligne]. Mémoire inédit, Université du Québec à Montréal. Accès : <http://www.archipel.uqam.ca/2684/>
- Bessette, L. (2007). De l'enfance exceptionnelle aux élèves à risque en passant par l'enfance inadaptée et l'enfance en difficulté. Dans P. Nedlerlandt (Dir), *Les services scolaires aux enfants en difficulté*. Fernelmont (Belgique) : Editions Modulaires Européennes.
- Boutin, G. et Daneau, C., (2004). *Réussir, prévenir et contrer l'échec scolaire*. Montréal : Les Éditions Nouvelles.
- Boutin, G. et Durning, P. (2008). *Enfants maltraités ou en danger : l'apport des pratiques socio-éducatives*. Paris, l'Harmattan.
- Déry, M. et collab. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement : placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Canadian Journal of Education*, 28 (1/2), p.1-23.
- Goupil, G. et Boutin, G. (1983). *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Montréal : Éditions Agence d'Arc.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3e édition). Boucherville :ÉditionsGaëtan Morin.
- Koster, M. etcollab. (2009). Evaluating social participation of pupils with special needs in regular primary schools : Examination of a teacher questionnaire [En Ligne]. *European Journal of Psychological Assessment*, 25 (4), 213-222.
- Norwich, B. (2004).Pupils' views on inclusion : moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools[En Ligne]. *British educationalresearch journal*,30 (1), 43-66.
- Piché-Caron, J. (2015, Accepté). La différenciation pédagogique : les pratiques d'enseignants en classe spéciale dédiées aux élèves ayant une déficience langagière. *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation*.

6. APPROCHES, PROGRAMME, MODÈLES, ENCADREMENT, DISPOSITIFS ET PRATIQUES ÉDUCATIVES EN SITUATION D'INCLUSION

- Boutin, G. et Bessette, L. (2001). Qu'en est-il des services aux enfants en difficulté dans le contexte de la réforme actuelle? *La feuille orthopédagogique, Bulletin mensuel publié par le Groupe Lire*, 2 (4), Université du Québec à Montréal.
- Chevalier, R.-M. (2006). *Pour une école inclusive : quelle formation pour les enseignants?* Colloque international. IUFM de l'Académie de Créteil, 24, 25 et 26 novembre, Créteil : SCRÉN-CRDF Académie de Créteil.
- Chiponda, A. et al. (2002). *Is Full Inclusion of Disabled Students Desirable?* EDCI 5104 – Schooling in American Society, March 20, 2002.
- Cook, B. et al. (2007). Inclusive teachers' Attitudinal Ratings of Their Students with Disabilities [En ligne]. *The journal of special education*, 40 (4), 230–238. Accès : <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/>
- Cook, T. (2003). Policy : is inclusion better than integration (p. 11-21)? Dans J. Swain et al. (Dir.), *Controversial Issues in Disabling Society*. Philadelphia : Open University Press.
- Crawford, D. *Full Inclusion : One Reason for Opposition* [En ligne]. Wisconsin Press. Accès : <http://my.execpc.com/~presswis/inclus.html>
- Daniels, V. I. (1998). How to manage disruptive behavior in inclusive classrooms [En Ligne]. *Teaching Exceptional Children*, 30 (4), p.26. [Lien de document ProQuest](#)
- Daniels, V. I. et Vaughn, S. (1999). A tool to encourage "best practice" in full inclusion [En Ligne]. *Teaching Exceptional Children*, 31 (5), p.48. [Lien de document ProQuest](#)
- Déry, M., Toupin, J. et al. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement : placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire [En ligne]. *Canadian Journal of Education* 28 (1&2), 1-23. Accès : <http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE28-1-2/CJE28-1-2-dery.pdf>
- Desjardins, B. et Rousseau, N. (2005). *Développement d'une pratique pédagogique inclusive par une activité de recherche-action* [En ligne]. Projet de recherche-action 2005-2006, DGFJ. Accès : <http://www.meq.gouv.qc.ca/DGFJ/das/soutienetacc/pdf/experiences/csrl-projet0506.pdf>
- Dionne, C. et N. Rousseau (Dir.) (2006). *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec. Collection Education-Recherche.
- Dionne, C., Langevin, J. et Paré, M. (1995). Changement de paradigme en éducation – L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle. Dans *Actes du 3^e Congrès de l'Association internationale de recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales*, Trois-Rivières, Département de psychologie : AIRHM, Université du Québec à Trois-Rivières, p. 159-165.
- Doré, R., Wagner, S. et Bélanger, N. (1998). *L'intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces et territoires du Canada*. [En ligne], accès : <http://www.cmec.ca/stats/pcera/compaper/98-44fr.pdf>
- Dubé, F. (2008) *Élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire : Analyse de projets de services innovateurs au primaire* [En Ligne]. Thèse inédite, Université de Montréal (Canada). [Lien de document ProQuest](#)

- Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers : proposition d'un cadre organisationnel* [En Ligne]. Montréal: Didier. Accès : http://virtuolien.uqam.ca/tout/UQAM_BIB000018947
- Ducharme, D. (2007). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle : proposition d'un cadre organisationnel*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec, Québec.
- Dugger Wadsworth, D. E. et Knight, D. (1999). Preparing the inclusion classroom for students with special physical and health needs [En Ligne]. *Intervention in School and Clinic*, 34 (3), p.170. [Lien de document ProQuest](#)
- Duval, L. et al. (1995). *Portrait du champ de l'adaptation scolaire au Québec des années trente à nos jours*. Québec :Éditions CRP.
- Elliott, D. etMcKenney, M. (1998). Four inclusion models that work [En Ligne]. *Teaching Exceptional Children*, 30 (4), p.54. [Lien de document ProQuest](#)
- Fleury, B. (2007). *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs*. Rapport présenté à madame Michelle Courchesne, ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport par le Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire.
- Florian, L. (1998). Inclusive practice : what, why and how? Dans C. Tilstone, L, Florian et R. Rose (Dirs.), *Promoting Inclusive Practice*. London : Routledge.
- Florian, L. (2007). Special or inclusive education : future trends. *British Journal of Special Education*, 35 (4), 203-206.
- Friend, M. etBursuck, W. D. (2002). *Including Students with Special Needs, A Pratical Guide fir Classroom Teachers (3 rded.)*. Boston, Ma : Allyn & Bacon, 2002.
- Garon, C. (2006). *Les élèves de niveau primaire en classe régulière présentant une déficience motrice et les technologies de l'information et de la communication : Éléments facilitateurs ou obstacles* [En Ligne]? Thèse inédite, Université du Québec à Rimouski (Canada).[Lien de document ProQuest](#)
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducationetfrancophonie*, 39 (2).
- Gerent, M. C. (1998). *Successful Inclusion of Students with Disabilities : Modifying Content Delivery and Materials in Inclusive Classrooms* [En Ligne]. Rapport de recherche répertorié dans ERIC : ED429379. [Lien de document ProQuest](#)
- Gillig, J.-M. (2007). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris : Dunod.
- Gillig, J.-M. (2007). *Mon enfant aussi va à l'école – la scolarisation des enfants et des adolescents handicapés en 20 questions*. Paris : Éditions Érés.
- Gillig, J.-M. (2006). L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*,36, 119-125.
- Gore, M. C. (2013). *Stratégies d'inclusion pour les élèves du secondaire : plus de 70 clés pour surmonter les obstacles à l'apprentissage* [En Ligne]. Montréal : Chenelière éducation. http://virtuolien.uqam.ca/tout/UQAM_BIB001214683
- Harrington, S. A. (1997). Full Inclusion for Students with Learning Disabilities : A Review of Evidence. *The School Community Journal*, 7 (1), 63-71.

- Hegarty, S. (2001). Inclusion, learning disabilities and moral education. *Journal of moral education*, 30 (3), 243-249.
- Hehir, T. (2005). *New Directions in Special Education : Eliminating Ableism in Policy and Practice*. Cambridge : Harvard Education Press, Massachusetts.
- Karagiannis, A., Stainback, W., et Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. Dans S. Stainback & W. Stainback (Dir.), *Inclusion : A guide for educators* (pp. 3-16). Baltimore : Paul H. Brookes.
- Kauffman, J. M. et D. P. Hallahan (2004). *The Illusion of Full Inclusion : A Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon*. Austin, Texas : PRO-ED Inc.
- Kennedy, C. H. et Horn, E. M. (2003). *Including Students with Severe Disabilities*. New-York : Pearson Education.
- Kluth, P. et al. (2003). *Access to academics for all students: critical approaches to inclusive curriculum, instruction, and policy*. Mahaw (N.J.), London : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kueker, J. (2000). From Them To Us : An International Study of Inclusion In Education [En Ligne]. *Remedial and Special Education*, 21 (1), p.63. [Lien de document ProQuest](#)
- Laporte, E. (2012). Méthodologie de bilan des élèves des unités localisées pour l'inclusion scolaire. Un exemple d'utilisation de l'échelle de Wechsler non verbale [An assessment method of pupils' in specialised disability schools. An example of the Wechsler Non Verbal Scale][En Ligne]. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 41 (4). [Lien de document ProQuest](#)
- Larrivée, S. et al. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue de l'éducation*, 32 (3), 525-543
- Leclerc, M. et Moreau, A. C. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 39 (2).
- Loreman, T., Deppeler, J. et Harvey, D. (2005). *Inclusive education : a practical guide to supporting diversity in the classroom*. London : Routledge Falmer.
- McCarthy, M. (1995). Inclusion of children with disabilities : Is it required? *Education Law Reporter*, 95, p. 823
- McGregor, G. (1993). Inclusion : A powerful pedagogy. *Front Line*, 2 (1), 8-10.
- McLeskey, J., Hoppey, D., Williamson, P. et Rentz, T. (2004). Is Inclusion an illusion ? An Examination of National State Trends Toward the Education of Students with Learning Disabilities in General Education Classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19 (2), 109-115.
- Mikami, A. Y. et collab. (2013). A randomized trial of a classroom intervention to increase peers' social inclusion of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81 (1), 100-112.
- Mitchell, D. (Dir.) (2005). *Conceptualizing Inclusive Education : Evaluating Old and New International Perspectives*. London and New-York : Routledge Taylor & Francis Group.
- Moll, A. M. (2005). *Differentiated Instruction Guide For Inclusive Teaching*. Port Chester : Dude Pub.
- Moreau, A. C. et collab. (2005). De la collaboration au partenariat : analyse de recensions antérieures et prospective en matière d'éducation inclusive. *Éducation et francophonie*, 33 (2).

- Morrison, S. et collab. (1998). Success for all : evaluating an early-intervention program for children at risk of school failure [En Ligne]. *Canadian Journal of Education*, 23 (4), 357-372. [Lien de document ProQuest](#)
- Murphy, D. M. (1996). Implications of Inclusion for General and Special Education. *The Elementary School Journal*, 96 (5), 469-493.
- Nadeau, M.-F. (2011). *Élaboration et validation empirique d'un modèle de consultation individuelle auprès des enseignants afin de favoriser l'inclusion scolaire de l'enfant ayant un TDAH* [En Ligne]. Thèse inédite, Université de Montréal. [Lien de document ProQuest](#)
- Nes, K. et Stromstad, M. (2006). Strengthened adapted education for all - no more special education? *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4-5), 363-378.
- Ouellet, S. et collab. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action. *Éducation et francophonie*, 39 (2).
- Peterson, K. (2011). *A Qualitative Study of Instructional Strategies Used by Elementary General Education Teachers in Inclusive Classrooms* [En Ligne]. Thèse inédite, Western Michigan University. [Lien de document ProQuest](#)
- Plaisance, E. (2006). Éducation spéciale ou éducation inclusive, la dimension historique (p.11-18), dans R. M. Chevalier (Coord.), *Pour une école inclusive ... Quelle formation des enseignants?* Colloque international IUFM de l'académie de Créteil.
- Puri, M et Abraham, G. (2004). *Handbook of Inclusive Education for Educators, Administrators, and Planners*. New Delhi : Sage Publications Inc.
- Rampaul, W. E. et Freeze, R. D. (1991). Integration of Special needs children in Manitoba schools : service delivery and training of educators. *Canadian Journal of Special Education*, 7 (1), 32-48.
- Rayner, S. (2007). *Managing special and inclusive education*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore :Belmas.
- Repp, A. C.(1996). Inclusion : Multiple Perspectives. *Journal of Behavioral Education*, 6 (3), 279-281.
- Ricard, V., Dion, E., Doré, R., Fortier, M.-P., Dupéré, V. et Cantin, S. (2014). Les actions de l'enseignant de classe ordinaire et l'intégration sociale de l'élève présentant une déficience intellectuelle. *Enfance en difficulté*, 3, novembre, 5-24.
- ROGERS, J. (1993). *The Inclusion Revolution*. Bloomington : Phi Delta Kappa.
- Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Royer, Egide. (1997). *À Problème Complexe, Rarement Solution Simple : La Nécessité d'une intervention intégrée auprès des élèves en difficulté de comportement. For Every Complex Issue There Is a Simple Answer...and It Is Wrong : The Need for a Comprehensive Intervention with EBD Students* [En Ligne]. Paper presented at the First Canadian Conference on Behavior Problems (St. Catharines, Ontario, Canada, May 23, 1997), Laval Univ, Québec. [Lien de document ProQuest](#)
- Sancheet Smith (1990). Preservice teacher attitudes toward mainstreaming before and after intership. *Journal of Special Education*, 14 (3), 233-240.

- Scheffel, D. L. et al. (1996). Inclusion : What It IS and How It Works Best. [En ligne] Accès : http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/02/e3.pdf
- Schneider, C. (2011). *A comparative study of the inclusion of children with special needs in mainstream schools in France and Germany : case studies of eleven classrooms* [En Ligne]. Lewiston : Edwin Mellen Press. http://virtuolien.uqam.ca/tout/UQAM_BIB001180254
- Stainback, W. et Stainback, S. (1992). Schools as inclusive communities. Dans *Controversial issues confronting special education*. Boston : Allyn & Bacon. (p.29-43).
- Stone, B. et Brown, R. (1986-1987). Preparing teachers for mainstreaming : some critical variables for effective preservice programs. *Educational Research Quarterly*, 11 (2), 7-10.
- St-Pierre, M. et Labelle D. (2008). *Les TIC dans le cadre de la gestion scolaire de l'intégration des enfants en situation de handicap, de difficulté d'apprentissage ou d'adaptation*. Rapport de recherche inédit.
- Tétreault, S. et al. (2006). Bien préparer l'arrivée de l'enfant ayant des besoins spéciaux à l'école : Proposition d'outils de communication (p.181-197). Dans *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Thomas, G. et Vaughan, M. (2004). *Inclusive education : readings and reflections*. Berkshire : Open University Press.
- Thousand, J. et collab. (1997). The evolution of secondary inclusion [En Ligne]. *Remedial and Special Education*, 18 (5), p.270. [Lien de document ProQuest](#)
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques* [En Ligne]. Bruxelles : de Boeck. Accès : http://virtuolien.uqam.ca/tout/UQAM_BIB001193875
- Vaughn, S. et collab. (1998b). Using a rating scale to design and evaluate inclusion programs [En Ligne]. *Teaching Exceptional Children*, 30 (4), p.41. [Lien de document ProQuest](#)
- Vezina, Caroline. (2008). *L'élaboration d'un dispositif pédagogique exploitant le récit de vie et son apport sur la connaissance de soi chez des élèves ayant des difficultés d'apprentissage* [En Ligne]. Université du Québec à Trois-Rivières (Canada). [Lien de document ProQuest](#)
- Vienneau (2002). La pédagogie de l'inclusion. *Éducation et Francophonie*, 30 (2).
- Watkins, A. (2007). *L'évaluation dans le cadre de l'inclusion : politique générale et mise en pratique*. Odense : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers.
- Wedell, K. (2008). Confusion about Inclusion: Patching up or System Change. *British Journal of Special Education*, 35 (3), 127-135.
- Weill, E. ; Hochwelcker, F. (2004). Répondre aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage au CP et en primaire : Répondre aux besoins des élèves présentant des troubles spécifiques du langage écrit [Meeting the needs of pupils with learning difficulties in junior school] [En Ligne]. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (ANAE)*, 80, 346-348. [Lien de document ProQuest](#)
- Zaffran, J. (2007). *L'intégration scolaire des handicapés* (2^e éd.). Paris : L'Hamattan.

7. CONDITIONS GÉNÉRALES, FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX ET ORGANISATIONNELS INFLUENÇANT L'INCLUSION

- Arico, A. III. (2011). *The Effect of Class Size on Inclusion Student Academic Success* [En Ligne]. Thèse inédite, Walden University. [Lien de document ProQuest](#)
- Shanker, A. (1994). Full Inclusion Is Neither Free Nor Appropriate. *Educational Leadership*, December 1994/January 1995.
- Soodak, L. C. et collab. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion [En Ligne]. *The Journal of Special Education*, 31 (4), p.480. [Lien de document ProQuest](#)
- Wright-Beacher, E. (1999). Full inclusion of children with disabilities in the regular classroom : Is it the only answer? *Social Work in Education*, 21 (1).

8. IMPACTS DE L'INCLUSION SUR DIFFÉRENTS ACTEURS (14 références)

- Fuchs, D. et Fuchs, L.S. (1995). Sometimes separate is better. *Educational Leadership*, 52, 22-26
- Salend, S. J. (2000). «Strategies and resources to evaluate the impact of inclusion programs on students [En Ligne]. *Intervention in School and Clinic*, 35 (5), p.264. [Lien de document ProQuest](#)
- Salend, S. J. et collab. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators [En Ligne]. *Remedial and Special Education*, 20 (2), p.114. [Lien de document ProQuest](#)
- Shearman, S. (2003) What is the reality of 'inclusion' for children with emotional and behavioural difficulties in the primary classroom [En Ligne]? *Emotional and behavioural difficulties*, 8 (1), 53-76. [Lien de document ProQuest](#)
- Vlachou, A. (2004). Education and Inclusive policy-making : implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (1), 3-21.

9. GÉNÉRALITÉS ET AUTRES : INTENTIONS, PERSPECTIVES ET ANALYSES DE POLITIQUES, GUIDES ET OUVRAGES DE RÉFÉRENCE

- Boutin, G. Lecren, F. (2004). *Le partenariat : entre utopie et réalité : santé et services sociaux, éducation, administration publique et privée*. Montréal : Les Éditions Nouvelles.
- Conseil Supérieur de l'éducation, CSÉ (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté. Avis à la ministre de l'Éducation*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- Elliot, N. (2009). *L'école inclusive* [En Ligne]. Montréal : Chenelière éducation. http://virtuolien.uqam.ca/tout/UQAM_BIB001058555
- Gardou, C., et Poizat, D. (2007). *Désinsulariser le handicap. Quelles ruptures pour quelles mutations culturelles*. Paris : Érès.
- Honorez, J.-M (2008). Les problèmes scolaires de langage écrit sont-ils des handicaps ? Dans G. Boutin, J.-P. Martinez, Y. Montoya et L. Bessette (Dir.) *La prévention de l'échec scolaire : une notion à redéfinir*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

- Honorez, J.-M. (2002). *Hyperactivité avec ou sans déficit d'attention : un point de vue de l'épidémiologie scolaire*, Montréal : Éditions Logiques.
- Montaya Y., Martinez, J.-P. et Boutin, G. (Dirs.) (2006). *L'école actuelle face aux changements, Instruire, éduquer ou socialiser*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Pull, J. D. (2010). *Intégration et inclusion scolaires, des modèles éducatifs attendus* [En Ligne]? Paris : L'Harmattan. Accès : http://virtuolien.ugam.ca/tout/UQAM_BIB001129115
- Reid, G. (2010). *Enfants en difficulté d'apprentissage : intégration et styles d'apprentissage* [En Ligne]. Bruxelles : Groupe de Boeck. Accès : http://virtuolien.ugam.ca/tout/UQAM_BIB001138894
- UNESCO (2003). *La convention des Nations Unies pour les droits humains des personnes handicapées : Résolution du conseil des Canadiens avec déficiences* [En ligne]. Accès : <http://www.ccdonline.ca/fr/international/un> ou <http://www.un.org/french/disabilities/convention/>
- UNESCO (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'éducation pour tous*. [En ligne]. Accès : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224f.pdf>
- Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive : une réponse à l'échec scolaire* [En Ligne]? Paris : L'Harmattan. http://virtuolien.ugam.ca/tout/UQAM_BIB001181768

10. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

- Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école : comprendre, prévenir, intervenir*. Québec.
- CPNCF et CSQ (2010-2015). *Entente intervenue entre le CPNCF et la CSQ*. Québec.
- CPNCF et FAE (2010). *Entente CPNCF et FAE pour 2010-2015*. Convention collective.
- Direction des communications (2006). *Plan d'action du ministère de la Santé et des Services Sociaux conformément à la loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*, Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Gaudreau, L. et al. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gaudreau, L. et collab. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. Rapport déposé au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, direction de l'adaptation scolaire : Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal. (Document papier : Rapport et Instruments questionnaires 1- enseignants 2- parents 3- observation de classe 4- constat matériel dans l'école 5- PNE 6- EHDA et autres élèves 7A- direction d'école, pré-entrevue 7B- direction d'école, en entrevue)
- Gouvernement du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2003). *Les nouvelles dispositions de la Loi sur l'instruction publique*, document 2003-02-01923 du ministère de l'Éducation. [En ligne] Accès : <http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/LIP/index.htm>

- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Politique de l'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves* [En Ligne]. Québec : Gouvernement du Québec, Éditeur officiel.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Élèves handicapés, élèves en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)* [En Ligne]. Québec : MEQ, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Éditeur officiel,
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Identification des élèves à risque présentant la caractéristique de retard d'apprentissage aux 1er, 2^e et 3^e cycles*. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec : MELS.
- Paradis, D. (2004). « Aide aux élèves en difficulté : vérification menée auprès du ministère de l'Éducation, de commissions scolaires et d'établissements publics d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire » [En Ligne], dans *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2003-2004*, vérificateur général du Québec, 2002,

* * * * *