

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR CHRISTIANE LAFERRIÈRE

VIVRE L'INTÉGRATION SCOLAIRE À LA MATERNELLE :

ÉTUDE DE CAS DE TROIS ENSEIGNANTES

MARS 2003

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

Les écoles québécoises doivent répondre aux exigences formulées par la nouvelle politique de l'adaptation scolaire en matière d'intégration des élèves EHDA. Toutefois, nous possédons peu d'informations sur la réalité de l'enseignant qui intègre ces élèves.

Cette étude vise donc à mieux comprendre comment se vit l'intégration scolaire chez les enseignants de l'élémentaire qui intègrent un élève ayant un handicap sévère dans la classe de maternelle. Plus spécifiquement, elle tente de définir quel apport la direction d'école peut fournir aux enseignants pour les soutenir dans le processus d'intégration. En outre, elle cherche à préciser si l'expérience des enseignants relève de l'intégration scolaire ou de l'inclusion scolaire

Des entrevues semi-dirigées et de groupe ont été réalisées avec trois enseignantes et trois techniciennes en éducation spécialisée, à deux reprises durant une année scolaire.

Les résultats démontrent que les enseignantes sont prêtes à assumer leur rôle auprès des élèves EHDA en autant qu'elles aient suffisamment de soutien des techniciennes en éducation spécialisée et de la direction d'école. Elles assument leur rôle d'enseignantes dans un contexte d'intégration scolaire et non dans un contexte d'inclusion scolaire.

Table des matières

| | |
|---|-----|
| SOMMAIRE..... | ii |
| TABLE DES MATIÈRES..... | iii |
| LISTE DES TABLEAUX..... | v |
| LISTE DES FIGURES..... | vi |
| REMERCIEMENTS..... | vii |
| CHAPITRE I – Introduction..... | 1 |
| CHAPITRE II – Contexte théorique..... | 17 |
| CHAPITRE III – Méthodologie..... | 44 |
| CHAPITRE IV – Résultats..... | 54 |
| CHAPITRE V – Conclusion..... | 92 |
| RÉFÉRENCES..... | 105 |
| APPENDICE A – Protocole d’entrevues des enseignantes..... | 111 |
| APPENDICE B - Protocole d’entrevue des techniciennes en éducation spécialisée... | 113 |
| APPENDICE C - Formulaire de consentement des participants..... | 115 |
| APPENDICE D - Définition des codes utilisés dans l’analyse des données des enseignantes..... | 118 |
| APPENDICE E – Liste de codes et le nombre d’unités de sens par code pour les enseignantes..... | 121 |
| APPENDICE F – Définition des codes utilisés dans l’analyse des données des techniciennes en éducation spécialisée..... | 123 |

| | |
|--|-----|
| APPENDICE G – Liste des codes et le nombre d’unités de sens par code pour les techniciennes en éducation spécialisée..... | 127 |
| APPENDICE H - Échantillon : extraits d’unités de sens pour 3 codes provenant des entrevues des enseignantes et des techniciennes en éducation spécialisée..... | 129 |

Liste des tableaux

| | |
|--|----|
| Tableau 1 : Synthèse de la politique de l'adaptation scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999)..... | 22 |
| Tableau 2 : Calendrier et nature des activités de la cueillette de données..... | 51 |
| Tableau 3 : Évolution des thématiques qui découlent des entrevues réalisées auprès des enseignantes..... | 68 |
| Tableau 4 : Évolution des thématiques qui découlent des entrevues réalisées auprès des techniciennes en éducation spécialisée..... | 76 |

Liste des figures

| | |
|---|----|
| Figure 1 : Organigramme de la commission scolaire..... | 26 |
| Figure 2 : Synthèse de réseaux de sens des données recueillies auprès des enseignantes en octobre 2001..... | 56 |
| Figure 3 : Synthèse de réseaux de sens des données recueillies auprès des enseignantes après une année d'enseignement en contexte d'intégration scolaire..... | 60 |
| Figure 4 : Synthèse de réseaux de sens des données recueillies auprès des techniciennes en éducation spécialisée après une année d'intervention en contexte d'intégration scolaire..... | 64 |
| Figure 5 : Modèle intégrateur des différents rôle de la direction..... | 96 |

Remerciements

Je tiens à remercier personnellement chacune des enseignantes qui ont bien voulu m'enrichir sur leur vécu dans l'intégration des élèves handicapés dans leur classe. Merci à Lise Lavergne, Micheline Lemire et Nathalie Godcher pour ces précieuses confidences et pour votre collaboration entière au projet.

Je tiens également à remercier les trois techniciennes en éducation spécialisée en la personne de Marie-Ève Bergeron, Isabelle Robert et Manon Trottier qui ont manifesté une grande ouverture et un partage sans compromis sur une cause qui leur tenait tant à cœur quant à l'intégration de l'enfant qu'elles aidaient à cheminer avec tant de professionnalisme.

Sincèrement, vous avez été de précieuses collaboratrices qui avez alimenter ma recherche et qui avez fait en sorte que ce travail voit le jour. Merci de votre générosité.

Merci à Liza pour son soutien moral et technique qui a su m'épauler tout au long de l'écriture.

Introduction

Ce premier chapitre présente le sujet de la recherche. Dans un premier temps, il fait un survol de l'expérience de la chercheure et présente le centre d'intérêt de la recherche. Ensuite, il identifie et situe le problème à l'étude. Par la suite, il présente les objectifs de la recherche, de même que l'importance de la recherche.

Il est essentiel, pour la poursuite de la présente recherche qui s'inscrit dans une perspective qualitative, de bien identifier la conception de la chercheure en ce qui a trait à l'intervention scolaire auprès des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) (Merriam, 1998; Bogdan et Biklen, 1998). Conformément aux recommandations de Merriam (1998), le centre d'intérêt est présenté d'un point de vue personnel, basé sur les valeurs et l'expérience professionnelle de la chercheure, plutôt que sur la littérature liée à ce domaine.

1.1 Expérience de la chercheure

Dans cette étude, il est important de préciser que la chercheure est une observatrice interne à la recherche puisque tout se déroule dans son milieu de travail. Comme il sera préciser au chapitre 3, cette position de la chercheure s'inscrit dans le mouvement « *teacher as researcher* », mouvement dont la popularité s'est accrue depuis la dernière décennie, bien que cette pratique ne fasse pas l'unanimité (Kemmis et Mc

Taggart, 2000). Toutefois la chercheure n'est pas responsable des dossiers reliés à l'intégration des élèves handicapés à l'intérieur des classes du milieu. Elle intervient indirectement auprès du personnel enseignant et de soutien en ce qui concerne les élèves handicapés intégrés à des fins de recherche seulement. Son rôle de directrice adjointe, au moment où se sont déroulées les activités de cueillette de données, ne l'engage pas à fournir le soutien que la direction apporte aux intervenants, ni d'intervenir dans les décisions relatives à cette intégration. Les tâches administratives liées aux plans d'intervention des élèves EHDAA ainsi qu'à l'attribution des ressources financières, humaines et matérielles, reviennent uniquement à la directrice de l'école. En fait, le rôle de directrice adjointe qu'occupe la chercheure implique davantage des tâches telles que l'activation du projet éducatif de l'école, les activités éducatives, le suivi des comportements de tous les élèves de l'école, les plans d'intervention des élèves de la classe ordinaire et ce, de la maternelle à la 3^e année, le plan de réussite, le plan d'action de l'école, le volet informatique, ainsi que toutes tâches administratives en collaboration avec la directrice.

La chercheure a œuvré une bonne partie de sa carrière à l'enseignement primaire auprès d'élèves en adaptation scolaire. Ces élèves présentaient des handicaps intellectuels ou physiques, ou les deux handicaps à la fois, des difficultés d'apprentissage, des difficultés comportementales, ainsi que des troubles de la personnalité. Elle s'est toujours engagée respectueusement envers ces personnes en s'assurant de leur offrir, en concordance avec les politiques de l'école, le maximum de ce qu'ils pouvaient recevoir sur les plans pédagogique, affectif et social. En tant qu'enseignante, elle a œuvré dans

des classes ou des écoles spécialisées. Selon sa propre optique, les enfants semblaient aussi heureux qu'elle de se trouver dans cet environnement. Toutefois, pour la chercheure, l'environnement sécurisant de ces classes et de ces écoles contribue malheureusement, à resserrer ces élèves dans un carcan, sans grandes possibilités de dépassement. Cette situation serait due, en grande partie, au fait que les élèves se retrouvent en permanence avec des individus possédant des limites semblables ou inférieures aux leurs. Elle admet cependant qu'à l'intérieur d'un tel cadre restreint, ces jeunes parviennent à vivre des expériences que l'on pourrait qualifier de normalisantes. La chercheure est convaincue également que l'on peut dépasser cette structure en intégrant les enfants ayant des besoins spéciaux, aux autres enfants n'ayant pas de difficulté et cela, dans leur milieu naturel, c'est-à-dire, l'école de quartier que tout enfant fréquente normalement tout au long de son primaire.

La chercheure occupe depuis peu un poste de directrice adjointe dans une école primaire. Cette école appartient à une commission scolaire qui, comme le veut le système d'éducation au Québec depuis la réforme de l'éducation (1998) et les États généraux (1996), intègre maintenant dans les classes ordinaires les élèves EHDAA. À ce titre, elle est très réceptive à l'intégration de ces enfants dans des classes ordinaires. Elle considère que ces élèves ont le droit également de fréquenter l'école du quartier; qu'ils ont droit aux mêmes services que les autres enfants de l'école et de leur entourage; qu'ils ont le droit de vivre des échecs et de grandes réussites. Ces enfants présentant des difficultés de tout ordre sont avant tout des personnes et ont droit au respect le plus absolu. Voilà les principes de base qui dirigent les actions éducatives de la chercheure.

1.2 Problématique

La problématique est présentée en deux parties. La première présente le centre d'intérêt, et la seconde, l'identification du problème.

1.2.1 Centre d'intérêt

Cette recherche s'intéresse au vécu des enseignants qui reçoivent des élèves EHDAA dans leur classe ordinaire. Plus spécifiquement, elle s'intéresse à la perception qu'ont les enseignants de l'intégration scolaire et à leur conception du soutien administratif à l'intégration. Comment les enseignants vivent-ils l'intégration scolaire des élèves EHDAA dans leur classe ? Comment les enseignants s'adaptent-ils au contexte d'intégration scolaire ? Selon les enseignants, quel apport la direction d'école peut-elle fournir aux enseignants pour les soutenir dans le processus de l'intégration ? Selon les enseignants, quelle structure organisationnelle facilite le processus de l'intégration de ces jeunes ? L'expérience vécue appartient-elle au domaine de l'intégration scolaire ou à celui de l'inclusion scolaire ? Il y aura lieu de voir, dans la section « Identification du problème », que l'intégration scolaire n'est pas synonyme d'inclusion scolaire. Telles sont les questions auxquelles s'intéresse cette étude.

1.2.2 Identification du problème

Historiquement, la place des personnes de toutes les nationalités ayant un handicap ou un trouble d'apprentissage ou d'adaptation a souvent été synonyme de

ségrégation (Ndayisaba et De Grandmont, 1999). Par ségrégation, ces auteurs désignent l'isolement des personnes présentant des différences de toutes sortes à l'intérieur d'une collectivité. Dans le même esprit, Fisher, Sax et Pumpian (1999, p. 111) mentionnent des indicateurs culturels de la ségrégation scolaire, soit : « *Status quo et prudente conformité, acceptation, soupçon, apprentissage passif, homogénéité, éducation 'en ligne', test de mémoire, centré sur soi, apprentissage centré sur la matière, défi pour l'élite, rigidité, contrôle autoritaire* » (*traduction libre*).

À l'inverse, l'école qui ne pratique pas la ségrégation scolaire présente selon Fisher, Sax et Pumpian, 1999, p. 111, les indicateurs culturels suivants : « *innovation et prise de risque, curieux, confiance, coaching, apprentissage actif, hétérogénéité, éducation personnalisée, valorisation de la performance, conscience globale, holistique, apprentissage interdisciplinaire, attentes élevées pour tous, sentiment de prise en charge, flexibilité, démocratie et justice* » (*traduction libre*).

Au Canada, le débat sur l'intégration scolaire et sociale, soit l'inverse de la ségrégation scolaire, perdure depuis plusieurs années déjà (Smith, Luckasson et Crealock, 1995) et le Québec n'y fait pas exception (Goupil, 1997). Stainback et Stainback (1996) ont également documenté un tel débat. Ces auteurs constatent quelques effets pervers de la ségrégation scolaire aux États-Unis: « *La philosophie et les pratiques ségrégationnistes d'autrefois ont eu des effets négatifs sur la personne handicapé, sur les écoles et sur la société en général. Pour les personnes handicapées, l'idée même qu'elles*

puissent être utiles dans des contextes séparés, coupés du reste de la société,, renforce le rejet et la stigmatisation sociale » (1996, p. 29).

Au Québec, la Commission d'enquête sur la santé et le bien-être social (Castonguay-Neveu, 1971) décrivait les conditions de vie déplorables des personnes handicapées au Québec : Horth (1998) reprend quelques observations de cette commission.

Les personnes handicapées ne sont pas reconnues comme des citoyens et citoyennes à part entière, le marché du travail leur est inaccessible, elles ont un niveau de vie très bas, les ressources spécialisées sont concentrées à Québec et à Montréal, la mise sur pied de services se fait sans planification, ni coordination, toutes les personnes handicapées n'ont pas un accès égal aux services de réadaptation, la prévention est une dimension méconnue des politiques.

Les conclusions de cette commission font ressortir la nécessité d'une intervention de l'État afin de contrôler les causes d'apparition des différences, de minimiser leurs conséquences sociales et de favoriser l'intégration sociale des personnes handicapées (Commission Castonguay-Neveu, 1971 : cité dans Horth, 1998).

Toujours au Québec, Horth (1998) mentionne que ce n'est qu'au début des années 1960, que les services spécialisés ont commencé à se développer dans le réseau scolaire. La création du ministère de l'Éducation du Québec en 1963, du Bureau de l'enfance exceptionnelle, devenu en 1969 le Service de l'enfance inadaptée, le lancement de la régionalisation scolaire, la formulation de nombreuses règles administratives en faveur de l'éducation spéciale et la signature des conventions collectives comportant des clauses

pour l'éducation des enfants en situation d'adaptation et d'apprentissage furent des facteurs importants pour le développement dans le réseau scolaire. Vingt ans plus tard, le gouvernement du Québec a adopté la loi sur l'exercice des droits des personnes handicapées (Assemblée nationale du Québec, 1988). Cette loi s'avérera une législation de premier plan pour l'intérêt des personnes handicapées, car elle assurait l'exercice des droits des personnes handicapées. Dans cette loi, la personne handicapée se définit comme : « toute personne limitée dans l'accomplissement d'activités normales et qui, de façon significative et persistante, est atteinte d'une déficience physique ou mentale où qui utilise régulièrement une orthèse, une prothèse ou tout autre moyen pour pallier son handicap (Horth, 1998). Enfin, en 1978, le gouvernement crée officiellement l'Office des personnes handicapées du Québec. Tout comme le mentionne Horth (1998, p. 3), cet organisme a comme mission première :

de coordonner les services aux personnes handicapées et d'en influencer le développement, d'élaborer et de voir à la mise en œuvre des moyens assurant l'intégration sociale, scolaire et professionnelle des personnes handicapées, de promouvoir et de défendre leurs droits et leurs intérêts, de contribuer à l'avancement, au développement et à l'application des connaissances relatives aux personnes handicapées et les rendre accessibles à tous et à toutes

Un an plus tard, le rapport du comité provincial pour l'enfance exceptionnelle, le COPEX, émet soixante-deux recommandations portant, entre autres, sur : 1) l'orientation du développement de l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec; 2) les définitions et la classification; 3) l'évaluation; 4) l'intervention des services pédagogiques et parapédagogiques; 5) le financement des services; et 6) l'intervention du ministère de l'Éducation du Québec. Ces recommandations serviront de

base, mais également de modèle organisationnel, à l'élaboration d'une politique pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (Goupil, 1997; Horth, 1998). Cet énoncé de politique, comparable à la loi PL 94-142 en application aux États-Unis depuis 1975, propose trois grandes orientations pour les jeunes en situation d'adaptation et d'apprentissage. Elles visent à : 1) permettre l'accessibilité à un service public d'éducation ; 2) donner une éducation de qualité ; 3) assurer le droit aux enfants en difficulté de grandir dans un cadre le plus normal possible.

L'introduction, en 1988, de la *Loi sur l'instruction publique*, loi 107, offre un cadre législatif pour la mise en place et le maintien de services aux EHDAAs (Horth, 1998). Parmi les grandes orientations, notons l'article 234 (Assemblée nationale du Québec, 1988) qui stipule que la commission scolaire doit adapter des services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, selon leurs besoins. L'article 235 de cette loi, pour sa part, prévoit que la commission scolaire adopte les normes d'organisation des services éducatifs à ces élèves de manière à faciliter leurs apprentissages et leur insertion sociale.

Néanmoins, un questionnement demeure quant aux limites de l'aide apportée par les commissions scolaires. Ces dernières font face à des ressources matérielles, financières et humaines insuffisantes quoique nécessaires à la formation des enseignants, aux besoins suscités par le type de handicap que peut présenter l'élève, et à l'obligation des directions d'école de travailler en équipes multidisciplinaires. Les enseignants qui œuvrent au premier plan de l'intervention sont, en quelque sorte prisonniers de ce

manque de ressource qui nuit à la réalisation de leur tâche d'éducateurs. Comme le mentionnent Auger et Boucharlat (1999), les enseignants vivent des situations angoissantes face aux difficultés d'adaptation et d'apprentissage des élèves et le malaise vécu constitue, en soi, une de leur réalité scolaire.

Malgré tout, l'ouverture dont font preuve les acteurs du système d'éducation rassure les bénéficiaires des services, tels les enfants EHDA, et permet des possibilités d'intégration sociale. Le ministère de l'Éducation du Québec se dote d'organismes, de lois et de politiques favorisant une plus grande possibilité d'éducation et de socialisation pour les enfants ayant un handicap dans le milieu scolaire. En fait, les décennies 1970 et 1980 sont marquées par une évolution de l'ouverture du milieu éducatif envers les élèves EHDA. D'ailleurs, les États généraux sur l'éducation du Québec (1996) font état de cette ouverture et des changements qu'elle apporte : « Il ne faudrait pas perdre de vue que l'école est d'abord là pour faire apprendre et non pour enseigner, ce qui suppose une pédagogie différenciée qui s'écarte des recettes préparées d'avance. » (États généraux sur l'éducation du Québec, p.10) Ces changements, qui sont perçus par plusieurs comme de véritables bouleversements, obligent à repenser l'éducation et l'école et à les inscrire dans un projet de société lui-même redéfini (États généraux sur l'éducation du Québec, 1996). C'est pour mieux répondre aux besoins en matière d'éducation des différentes populations scolaires qu'il faut réajuster la mission de l'école (États généraux, 1996). Il faut recentrer l'école sur l'élève à tous les ordres d'enseignement, remettre l'élève au cœur de la mission éducative. L'école doit se faire plus humaine, plus accueillante, plus stimulante (États généraux sur l'éducation du Québec, 1996). Pour les élèves EHDA,

l'évaluation des besoins de l'élève tiendra compte de la situation de chacun. Selon ces situations, divers outils d'évaluation pourront être utilisés (Goupil, 1997). Plusieurs des évaluations des besoins de l'élève se réalisent dans le cadre même de la classe , et Goupil (1997) propose, entre autres, les méthodes suivantes :1) des observations plus ou moins formelles de l'enseignant ; 2) l'analyse des productions de l'élève ; 3) l'observation et l'analyse des résultats scolaire ; 4) la description des méthodes utilisées et les interventions effectuées avec l'élève ; 5) l'observation de la façon dont l'élève utilise différentes stratégies d'apprentissage ; 6) les portfolios. Dans le rapport « *Réaffirmer l'école* » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1997) du groupe de travail sur la réforme scolaire, les auteurs recommandent que les épreuves d'évaluation développées tant par les écoles que par le ministère de l'Éducation du Québec délaisSENT la forme dite objective et empruntent, entre autres, les modèles suivants : 1) des réponses libres, 2) des réponses illustrées par des données, 3) des réponses avec argumentations, 4) des réponses orales, 5) des activités pratiques, 6) des portfolios particulièrement pour des disciplines artistiques. Ce type d'instrument de mesure correspond davantage aux visées d'intégration des savoirs et de développement de l'esprit de synthèse que préconise la réforme (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997).

Quant à l'enseignement, Auger et Boucharat (1999) suggèrent fortement d'exercer une pédagogie de la motivation, c'est-à-dire d'être soi-même motivé, de croire au postulat d'éducabilité, de communiquer les objectifs de la tâche, de rendre l'élève acteur, de créer des situations d'interactivité, de mettre l'élève en situation de réussir et de pratiquer l'évaluation formatrice. En fait, cette pédagogie reflète clairement la

pédagogie de la réforme scolaire qui se veut la poursuite des efforts nécessaires pour que la réussite de l'élève handicapé ou en difficulté se manifeste aussi sur les plans de l'instruction et de la qualification (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999).

La réforme des années 2000 vise essentiellement un virage vers le succès. Des données de base permettent de croire qu'il y avait un urgent besoin d'une nouvelle structure organisationnelle sur les plans des interventions et des services offerts aux élèves EHDAa au Québec. L'apport des services à l'élève ainsi que les ressources qui s'y rattachent font partie des grandes préoccupations du ministère de l'Éducation du Québec. Ces changements obligent les commissions scolaires et les écoles à revoir les politiques et les règlements concernant les services à offrir à l'élève EHDAa (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Pour concrétiser cette idée, les instances éducatives ont dû réviser en profondeur le curriculum scolaire. Cette révision entraîne un rehaussement du niveau culturel des programmes d'études et introduit plus de rigueur à l'école tout en accordant une attention particulière à chaque élève, notamment les élèves ayant un handicap ou en difficulté. Le nouveau curriculum insiste sur le développement des compétences qui doivent être présentes non seulement dans les disciplines enseignées, mais aussi dans l'ensemble des activités éducatives organisées par l'école.

1.3 Objectifs de la recherche

L'objectif premier de la recherche proposé est de mieux comprendre l'expérience quotidienne de l'intégration ou l'inclusion, scolaire telle que vécue par les enseignantes

œuvrant à la maternelle. Les objectifs secondaires touchent plus spécifiquement la compréhension du rôle de la direction dans le processus d'intégration ou d'inclusion scolaire tel que perçu par les enseignantes et les techniciennes en éducation spécialisée, ainsi que la distinction entre les concepts d'intégration et d'inclusion.

La chercheure joue un rôle actif de recherche tant au plan de la recherche elle-même, par la cueillette de données, etc, qu'au plan des interventions scolaires via son rôle de gestionnaire. Ce double rôle devrait permettre de répondre à deux objectifs. D'une part, de mieux comprendre l'expérience des enseignantes et des techniciennes en éducation spécialisée. En effet, le statut de la chercheure facilite une compréhension de l'intérieur, en contexte, qui est par ailleurs juxtaposée à une compréhension théorique. D'autre part, il lui permit aussi de développer un modèle organisationnel de soutien à l'intégration scolaire qui répond aux besoins identifiés par les participants, en plus de rendre possible une analyse critique du rôle de gestionnaire dans le processus d'intégration.

L'atteinte de ces objectifs permettra de mettre en lumière le processus d'implantation de l'intégration, les contraintes et avantages du processus, les attitudes des enseignantes et du personnel de l'école, ainsi que l'addition de ressources en classe qui auront été nécessaires à l'intégration.

1.4 Importance de la recherche

L'histoire de l'éducation démontre bien la difficulté et les exigences associées à l'intégration scolaire des élèves EHDAA. Il apparaît donc primordial de s'interroger sur le processus d'intégration des élèves ayant un handicap et ce, tant de la perspective de l'élève que de celle de l'enseignant. Ainsi, une meilleure compréhension de l'expérience de l'intégration scolaire pourrait contribuer à élaborer des procédures adéquates visant à encadrer le travail des enseignants qui reçoivent des élèves EHDAA.

Par ailleurs, sur le plan théorique, bien que nombre d'auteurs québécois et le ministère de l'Éducation du Québec utilisent le terme « intégration scolaire », de l'anglais *mainstreaming*, il apparaît important de prendre compte d'une terminologie plus complète utilisée par tout autant d'auteurs en Amérique du Nord depuis la fin des années 80 et encore aujourd'hui, soit « l'inclusion scolaire », de l'anglais *inclusion* ou *inclusive education*. Seon Doré, Wagner et Brunet 1990, le terme « intégration », utilisé plus particulièrement en contexte scolaire québécois, signifie que les populations cibles seront desservies selon des modalités qui, tout en étant adaptées à leurs besoins, se rapprocheront le plus possible de la norme. Dans cette optique, tout comme le précise Goupil (1997, p. 16), l'accent est mis sur l'élève en difficulté et sur les efforts à faire pour le scolariser dans une classe ordinaire.

L'intégration ayant pour effet de ségréguer un trop grand nombre d'élèves en difficulté, un nouveau concept, celui de l'inclusion scolaire, est donc apparu dans les années 1980. Stainback et Stainback (1996, p. xxi) définissent le concept de l'inclusion scolaire comme suit : « Terme utilisé mondialement, comme un procédé où tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur école et de leur classe de quartier et pas seulement placés dans le cadre scolaire normal.

L'inclusion scolaire comprend l'intégration physique, l'intégration sociale et l'accès à l'éducation normale et aux activités sociales et récréatives de l'école (Goupil, 1997). Ce processus d'inclusion s'adresse autant aux enfants handicapés qu'aux pairs, aux intervenants scolaires et aux membres de la communauté. L'inclusion apparaît être un terme plus intégrateur, lorsque l'on veut parler d'une intégration vraie, pour que tous les enfants puissent évoluer sur tous les plans. Il ne s'agit plus de tenter d'aider uniquement les élèves éprouvant des difficultés, mais plutôt de tenir compte des besoins de soutien de chacun des membres de l'école, constitués par tout le personnel et tous les élèves, afin que les élèves EHDAE réussissent dans le cadre normal des activités éducatives.

1.5 Questions de recherche

Trois sous-questions sont à la base de cette recherche sur l'intégration scolaire des élèves ayant un handicap en classe ordinaire. Tout d'abord, comment se vit l'intégration scolaire chez les enseignants du préscolaire intégrant un élève ayant un handicap sévère?

Ensuite, quel apport la direction d'école peut-elle fournir aux enseignants pour les soutenir dans le processus d'intégration? Finalement, est-ce que l'expérience vécue par les enseignants appartient au domaine de l'intégration scolaire ou à celui de l'inclusion scolaire?

En plus de l'introduction, ce mémoire comprend quatre autres chapitres. Le second chapitre présente le cadre de référence de l'étude. Le troisième chapitre décrit la méthode de recherche utilisée. Le quatrième chapitre fait état des résultats et de la discussion des résultats. Enfin, le cinquième et dernier chapitre rend compte des principales conclusions, ainsi que des retombées pratiques et scientifiques de la recherche. Pour compléter, les appendices apportent des précisions supplémentaires importantes sur certains aspects de la recherche.

Chapitre 2

Cadre de référence

Dans un premier temps, ce chapitre présente une définition des concepts de l'intégration scolaire et de l'inclusion scolaire. Ensuite, il précise les rôles attendus des intervenants scolaires œuvrant en contexte d'intégration et d'inclusion scolaire.

2.1 Définition de l'intégration

Il apparaît important de définir l'intégration scolaire puisqu'elle est au centre des politiques éducatives du ministère de l'Éducation du Québec. De plus, comme il sera précisé un peu plus loin, le terme « intégration » est parfois, à tort, utilisé de façon synonyme au terme « d'inclusion ». Doré, Wagner et Brunet (1996) précisent que l'intégration signifie que les populations EHDAAS sont desservies selon des modalités qui, tout en étant adaptées à leurs besoins, se rapprocheront le plus possible de la norme. Toutefois, ces auteurs précisent que l'intégration a pour effet de ségréguer un trop grand nombre d'élèves. En effet, pour Wagner et Brunet (1998), les élèves qui reçoivent des services ségrégués accèdent très rarement à des services moins ségrégués ou, ultimement, à la classe ordinaire. Comme le mentionne Goupil (1997), en contexte d'intégration scolaire, l'accent est mis sur l'élève en difficulté et sur les efforts à faire pour le scolariser dans une classe ordinaire.

Ce bref retour historique tend à souligner la mise en place d'un important mouvement d'intégration scolaire et de normalisation depuis la fin des années 1960 et au cours des années 1970. En effet, Wolfensberger (cité dans Horth, 1998, p. 6) est un des premiers à utiliser le concept de normalisation au Québec. Ce dernier stipule que la normalisation « vise l'utilisation des moyens aussi valorisants et stimulants que possible afin d'instaurer et de maintenir un statut, des attitudes et des comportements personnels acceptables et ceci dans le cadre social le plus normalisé ». De plus, Wolfenberger (cité dans Horth, 1998) encourage la valorisation des rôles sociaux qui est définie [comme un processus qui permet à des personnes vivant avec une différence intellectuelle, physique, émotionnelle ou sociale de s'adapter aux conditions de vie d'une façon aussi normale que possible dans la communauté où elles doivent vivre.]

Le processus de valorisation des rôles sociaux vise le développement des compétences ou des habiletés sociales et l'amélioration de l'image sociale de la personne. Les principes de normalisation et de la valorisation des rôles sociaux sont au cœur du mouvement de développement de l'intégration scolaire au Québec. Précisons que la normalisation n'exclut pas le recours à des mesures spéciales, mais rend la ségrégation plus difficile. Par ségrégation, Gilling (1996) entend la mise à l'écart et privation de certains droits suivies par des personnes, des groupes à l'intérieur d'une collectivité. En contexte éducatif, il y a ségrégation lorsque, par exemple, les intervenants privent certains élèves de participer à des activités scolaires ou parascolaires à cause de handicaps, de difficultés scolaires ou de difficultés d'adaptation. Conséquemment, le principe de normalisation implique que pour retirer un enfant de la classe ordinaire afin qu'il soit

placé en classe spécialisée, l'école doit démontrer que le milieu ordinaire ne peut répondre aux besoins de l'élève et que la classe spéciale est plus appropriée. Ce faisant, l'école passe d'une pratique normalisante à une pratique ségrégative.

2.2 Définition de l'inclusion

Puisque l'intégration a pour effet de ségréguer un trop grand nombre d'élèves en difficulté, un nouveau concept est donc apparu, celui de l'inclusion. Stainback et Stainback (1996, p. xi) définissent le concept de l'inclusion comme un procédé où tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur école et de leur classe de quartier et pas seulement placés dans le cadre scolaire normal. L'inclusion totale comprend l'intégration physique, l'intégration sociale et l'accès à l'éducation normale et aux activités sociales et récréatives de l'école (Goupil, 1997). Ce processus d'inclusion s'adresse tant aux enfants handicapés qu'aux pairs, aux intervenants scolaires et aux membres de la communauté. L'inclusion apparaît être un terme plus complet lorsqu'il s'agit de parler d'une intégration vraie pour que tous les enfants puissent évoluer sur tous les plans. Ainsi, dans l'esprit d'inclusion, les intervenants ne cherchent plus à aider uniquement les élèves éprouvant des difficultés, mais tentent plutôt de tenir compte des besoins de soutien du personnel et de tous les élèves afin que les EHDAAs réussissent dans le cadre normal des activités éducatives. Selon Lupart (1998), les classes spéciales devraient être éliminées et un soutien et des services devraient être disponibles aux élèves dans la classe. De plus, il mentionne que beaucoup de doutes existent encore concernant l'intégration des élèves ayant des besoins spéciaux dans les classes ordinaires.

Présentement, les tests standardisés et la réussite scolaire tendent à promouvoir l'excellence au détriment de l'équité. Toujours selon Lupart (1998), les personnes favorables à l'inclusion comptent sur la vision de la qualité centrée sur le progrès continu de chaque élève en opposition aux mesures standardisées par des tests normatifs. En contexte inclusif, le progrès continu est centré sur l'élève. Il est le but ultime et l'indicateur d'excellence de toute réalisation du potentiel de l'élève avec ses limites et ses forces.

C'est dans le même esprit que Charue (1996) trace une fine ligne entre la normalité et l'anormalité. Cet auteur voit en l'inclusion scolaire la possibilité de développer bon nombre de comportements tant sur les plans affectifs, cognitifs que sociaux. Toutefois, il reconnaît que certains cas dits « trop lourds » sont difficiles à traiter en classe ordinaire.

2.3 Modèle d'intégration scolaire

Conformément aux exigences du ministère de l'Éducation du Québec (1999), les commissions scolaires du Québec doivent élaborer un modèle d'intégration scolaire pour leurs écoles. Pour ce faire, les commissions scolaires doivent s'inspirer des grandes orientations de la politique de l'adaptation scolaire. Comme l'illustre le tableau 1, *Synthèse de la politique de l'adaptation scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999)*, cette politique comprend d'abord un exposé de la situation qui présente un constat quantitatif des progrès des élèves EHDAA sur la scolarisation, des progrès de

l'application de l'intégration, des réels succès, des irritants du soutien dont dispose le personnel enseignant, et du mécontentement des partenaires relié au mode de financement. Ensuite, la politique présente le nouveau contexte engendré par la réforme de l'éducation. Ce contexte est caractérisé par une plus grande autonomie de l'école, la reddition de comptes et le partenariat. Enfin, il y a aussi l'orientation fondamentale et les voies d'action à privilégier pour l'intégration scolaire et la réussite du plus grand nombre. De façon générale, ces orientations reconnaissent l'importance de la prévention dans les interventions et créent un environnement favorable aux apprentissages. De plus, elles placent l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation des intervenants.

Tableau 1

Synthèse de la politique de l'adaptation scolaire
(Ministère de l'Éducation du Québec, 1999)

1. Exposé de la situation

- En 1997-1998, au secteur public, 12,42% des élèves de l'effectif scolaire étaient handicapés ou avaient des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.
- Les élèves en adaptation scolaire sont répartis ainsi : 66,7% des élèves ont des difficultés d'apprentissage, 19,3% des élèves ont des troubles du comportement, 2,3% des élèves ont des déficiences multiples, et 2,1% des élèves ont une déficience moyenne ou profonde.
- La répartition des effectifs, en fonction de la langue d'enseignement, indique que les taux de déclaration des élèves en difficulté sont plus élevés au primaire et au secondaire au secteur anglophone qu'au secteur francophone.

- L'intégration des EHDAAs dans les écoles et les classes ordinaires constitue l'enjeu majeur des revendications des organismes représentant ces élèves. La grande majorité des élèves sont intégrés à l'école ordinaire et cette situation est en progression pour la plupart des EHDAAs. Toutefois, il y a un écart entre les taux d'intégration des élèves du préscolaire et du primaire et ceux du secondaire.
- Il y a eu une diminution du personnel professionnel et une croissance significative du côté du personnel technique.
- Il y a eu interrogation des banques de données du Ministère pour connaître le taux de réussite des EHDAAs et le cheminement scolaire des élèves non diplômés.
- Le Conseil supérieur de l'éducation note des progrès indéniables sur la scolarisation des EHDAAs. Il constate une intégration qui progresse, mais de façon variable parle de réels succès mais peu connus et mentionne que des liens entre l'école et la communauté ont été créés. Le Conseil fait un constat des irritants existants en ce qui concerne le soutien dont le personnel enseignant dispose, à la préparation de ce personnel, à la planification et à l'évaluation des interventions, à la persistance de croyances ou de pratiques qui freinent encore l'intégration, ainsi qu'à un mode de financement qui mécontente à peu près tous les partenaires.

2. Nouveau contexte engendré par la réforme de l'éducation

- Les modifications apportées à la *Loi sur l'instruction publique* donnent aux écoles une plus grande marge de manœuvre et plus de pouvoir pour qu'elles fassent les choix les plus appropriés pour les élèves.
- L'idée maîtresse de la réforme de l'éducation est de proposer un virage vers le succès : le succès du plus grand nombre.
- L'importance de la mission de l'école : instruire, socialiser et qualifier, et l'ouverture à la communauté.

3. Orientation fondamentale et voies d'action

- Reconnaître l'importance de la prévention ainsi que d'une intervention rapide et s'engager à y consacrer des efforts supplémentaires.

- Créer un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite de tous les élèves.
- Reconnaître les premières manifestations des difficultés et intervenir rapidement.
- Placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves EHDAA.
- Adapter ou modifier des façons de faire.
- Proposer différents choix à l'élève.
- Connaître la situation des élèves handicapés ou en difficulté.
- Organiser les services en fonction de l'évaluation individuelle des besoins et des capacités des élèves et privilégier l'intégration à la classe ou au groupe ordinaire.
- Considérer l'élève comme l'acteur principal de sa réussite.
- Accueillir les parents à l'école et soutenir leur participation.
- Assurer une meilleure coordination des interventions.
- Ouvrir l'école aux partenaires, soit d'abord aux parents, pour constituer une communauté éducative.
- Améliorer les connaissances et dégager des pistes d'interventions appropriées.
- Acquérir une vision globale et intégrée des difficultés qu'éprouvent les jeunes et des moyens d'intervenir.
- Évaluer les progrès des élèves pour ajuster l'intervention.
- Améliorer la qualité des services rendus.
- Rendre compte des résultats obtenus.

Le modèle d'intégration de l'école où se déroule la présente étude est solidement implanté dans toutes les écoles du territoire de la commission scolaire. Toutefois, le modèle emprunte la personnalité de la direction d'école qui le gère. La figure1,

« *Organigramme de la commission scolaire* », présente ce modèle d'intégration scolaire en y intégrant les ajouts et les ajustements qui diffèrent d'un milieu à l'autre. Une présentation des différents services de la commission scolaire est présenté dans les pages qui suivent.

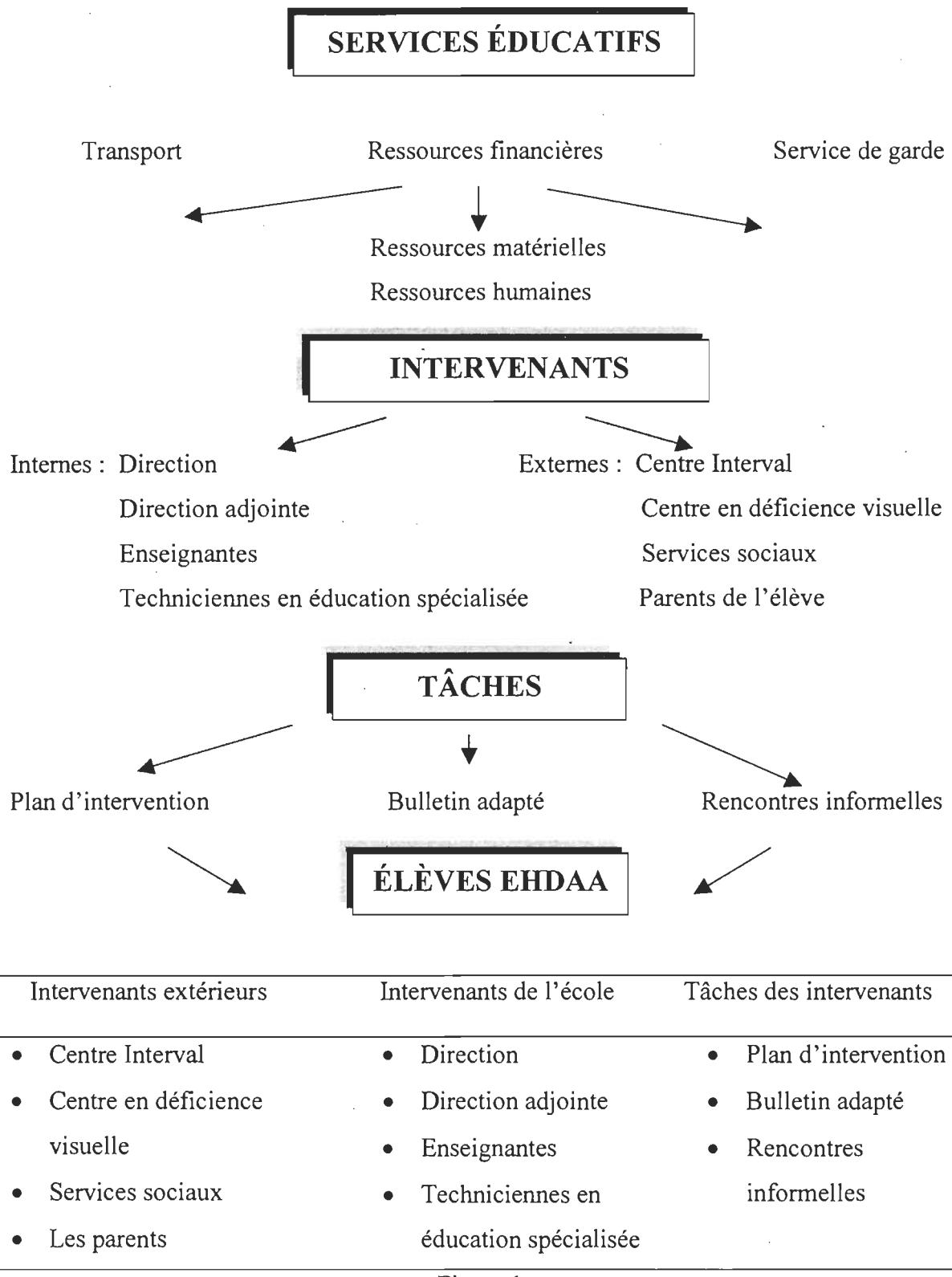


Figure 1

Organigramme de la commission scolaire

2.3.1 Les services éducatifs

La commission scolaire nomme un responsable des services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Ce responsable répondra aux demandes de la direction d'école.

La direction est le point de relation entre les élèves handicapés et les services éducatifs de la commission scolaire. Le pouvoir décisionnel revient uniquement aux responsables des services éducatifs de la commission scolaire. Ce sont eux qui reçoivent les demandes, qui autorisent, qui attribuent les services à l'élève et qui répartissent les ressources financières selon les besoins.

La direction d'école s'assure de la faisabilité du plan d'intervention pour chacun des élèves ayant un handicap. Le plan d'intervention détermine les services demandés. Par la suite, les demandes de services sont acheminées vers la commission scolaire.

2.3.1.1 Les services du transport

Lorsque l'enfant est admis à l'école et que son intégration nécessite un transport adapté ou un matériel spécialisé dans le transporteur, comme un harnais, la direction assure la faisabilité du service. Elle communique avec le service à la commission scolaire, qui organise le transport sécuritaire et adapté pour l'enfant.

Selon l'article 292 de la Loi sur l'instruction publique, le transport des élèves organisé par une commission scolaire pour l'entrée et la sortie quotidienne des classes est gratuit.

2.3.1.2 Le service des ressources financières

Les ressources financières proviennent de la commission scolaire et la direction d'école fait une demande pour les différents services ou moyens nécessitant des coûts particuliers. Le service des ressources financières de la commission scolaire couvre les frais relatifs aux besoins physiques tels : les rampes internes et externes, les sièges adaptés, le matériel des salles de bain, les poussettes, etc. De plus, ce service fournit à l'enfant tout outil favorisant son intégration en classe régulière.

Selon les articles de Loi sur l'instruction publique, l'exercice financier d'une commission scolaire commence le 1^{er} juillet et se termine le 30 juin de l'année suivante. L'article 277 de cette loi stipule que la commission scolaire doit adopter et transmettre au ministre, avant la date et dans la forme qu'il détermine, son budget de fonctionnement, d'investissement et de service de la dette pour l'année scolaire suivante. Le budget de la commission scolaire doit prévoir les ressources financières accordées aux comités de la commission scolaire et indiquer les ressources financières affectées aux services aux élèves EHDAA.

2.3.1.3 Le service des ressources matérielles

Selon l’Assemblée nationale du Québec (1988) la commission scolaire a pour fonction, dans le respect d’un accord intergouvernemental de libération du commerce, d’acquérir ou de prendre en location les biens meubles et immeubles requis pour l’exercice de ses activités et de celles de ses établissements d’enseignement, y compris accepter gratuitement des biens; de construire, réparer ou entretenir ses meubles et ses immeubles; de déterminer l’utilisation de ses biens et de les administrer, sous réserve du droit de ses établissements d’enseignement à l’utilisation des biens mis à leur disposition; de favoriser l’utilisation de ses immeubles par les organismes publics ou communautaires de son territoire ou de donner en location ses meubles et ses immeubles, sous réserve du droit de ses établissements d’enseignement à l’utilisation des locaux ou immeubles mis à leur disposition.

Il revient à la direction de l’école de fournir le matériel nécessaire pour répondre aux besoins de l’élève handicapé intégré dans son école. Sous les recommandations des différents intervenants, la direction voit à la réalisation des besoins matériels pour l’enfant intégré.

2.3.1.4 Le service des ressources humaines

L’article 261 de la Loi sur l’instruction publique mentionne que la commission scolaire affecte le personnel dans les écoles en tenant compte des besoins en personnel

dont lui font part les directions d'école et, le cas échéant, conformément aux dispositions des conventions collectives.

2.3.1.5 Le service de garde

L'énoncé 256 de la Loi sur l'instruction publique relève qu'à la demande d'un conseil d'établissement d'une école, la commission scolaire doit, selon les modalités d'organisation convenues avec le conseil d'établissement, assurer, dans les locaux attribués à l'école, des services de garde pour les élèves de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, incluant les élèves EHDAA.

2.3.2 Les intervenants

2.3.2.1 Les intervenants du centre Interval

Le centre Interval est un centre en Mauricie qui offre des services de psychologie, d'ergothérapie, de psychothérapie, d'orthophonie et autres services pour les enfants présentant des handicaps, des anomalies ou des besoins particuliers. Les enfants ont un suivi hebdomadaire avec les intervenants et un suivi médical au centre. Certains enfants bénéficient également de matériels spéciaux adaptés à leur handicap.

Un soutien est également offert aux parents en terme informatif, de répit et de suivi. Les intervenants du centre Interval sont souvent présents dans les familles avant que l'enfant ne soit scolarisé. Donc, ces intervenants rencontrent les intervenants de

l'école pour leur faire part du dossier de l'enfant qu'ils suivent, souvent depuis son très jeune âge.

2.3.2.2 Les intervenants du Centre visuel de Québec

Le Centre visuel de Québec offre un service itinérant offert sur tout le territoire de la Rive-sud et la Rive-nord de la région de Trois-Rivières. Les intervenants viennent dans les écoles pour outiller, former ou soutenir les enseignantes et les techniciennes en éducation spécialisée qui œuvrent auprès des élèves reconnus au sens de la loi comme ayant une déficience visuelle. Leurs visites sont sporadiques et favorisent l'adaptation du matériel ou l'aide financière quant à l'achat de matériel spécialisé.

Des ententes entre le centre et la commission scolaire sont fréquentes quant au partage des coûts relatifs au matériel adapté.

2.3.2.3 Les services sociaux

Ce service encadre les familles dans le besoin, offre des mesures d'aide en thérapie, en psychologie, en évaluation, en orthophonie et en suivi à domicile. Le service est, selon le cas, conseillé par une personne extérieure à la famille ou imposé par le milieu scolaire.

2.3.2.4 Les parents

Les parents de l'élève en difficulté sont les agents de communication entre les différents services et les différents intervenants. Ce sont eux qui nous racontent le vécu de l'enfant et donnent les pistes essentielles pour l'orientation des agirs pédagogiques et des orientations éducatives offertes à l'enfant.

2.3.2.5 La direction

Le rôle de la direction de l'école est assumé par deux personnes : la directrice et la directrice adjointe. Le rôle de la directrice est principalement lié à l'organisation du plan d'intervention bi-annuel. Lors de ces rencontres se retrouvent tous les intervenants œuvrant de près ou de loin avec l'enfant EHDAa ainsi que les parents. Les demandes des intervenantes surviennent souvent à ces occasions et le rôle de la directrice est de favoriser la mise en place des services et de trouver le financement s'y associant. La directrice a aussi un pouvoir consultatif en lien avec les services éducatifs de la commission scolaire.

Il est à noter qu'un enfant qui arrive à la maternelle n'a pas tous les services en place pour favoriser son intégration en classe ordinaire. La direction doit donc voir à tout mettre en place rapidement. Pour les élèves en reprise de maternelle, ils bénéficient déjà de services de qualité et certains ajouts viendront répondre de façon plus précise et spécifique à leurs besoins qui seront à nouveau identifiés.

2.3.2.6 La direction adjointe

Le rôle principal de la directrice adjointe consiste à soutenir les deux principales intervenantes, en l'occurrence l'enseignante et la technicienne en éducation spécialisée, afin de faciliter les moyens utilisés dans leurs différentes interventions. Les moyens ont été mis en place à l'arrivée de l'enfant à l'école et, par la suite, il y a eu des modifications à l'intervention selon les demandes des intervenantes découlant des besoins des enfants.

La direction adjointe favorise également des échanges informels avec les intervenantes et ce, individuellement ou en sous-groupes. La directrice adjointe permet aux intervenantes d'échanger les effets positifs et négatifs reliés à l'intégration de l'enfant dans leur classe.

La directrice adjointe soutient les techniciennes en éducation spécialisée dans leurs démarches quant à la réalisation d'un bulletin personnalisé adapté. Les techniciennes veillent à ce que le contenu du bulletin adapté réponde aux attentes des parents et illustre de façon réaliste les apprentissages faits par l'enfant au cours de l'année scolaire.

La directrice adjointe a un pouvoir consultatif envers l'équipe multidisciplinaire et envers les responsables des services éducatifs de la commission scolaire. Elle a un pouvoir décisionnel quant à la gestion de son personnel et quant à l'atteinte des objectifs du plan d'intervention

2.3.2.7 Les enseignantes

Au moment de cette étude, trois enseignantes intègrent chacune un enfant présentant un handicap sévère dans leur classe dont leur groupe est formé de 19 autres enfants de niveau maternelle ordinaire.

La principale tâche de ces enseignantes est de faire acquérir à tous les enfants les compétences nécessaires pour permettre le passage de la maternelle à la première année du primaire. Elles ont à adapter leur enseignement au rythme de chacun des élèves, à maintenir à jour les acquisitions de chaque enfant et à respecter les objectifs établis dans le plan d'intervention personnalisé.

En début d'année, les enseignantes reçoivent une formation élémentaire de base à titre informatif sur les besoins de l'enfant handicapé présent dans leur classe. Elles participent activement au plan d'intervention bi-annuel avec tous les intervenants œuvrant auprès de cet enfant: parents, enseignante, technicienne en éducation spécialisée, direction, intervenants d'Interval et intervenants du Centre en déficience visuelle du Québec.

2.3.2.8 Les techniciennes en éducation spécialisée

Il y a trois techniciennes en éducation spécialisée dans l'école. Pour chacun des trois enfants, une technicienne l'accompagne en classe. Deux des élèves bénéficient de 25 heures d'accompagnement par semaine et l'autre à raison de 30 heures par semaine.

La principale tâche du TES est de suivre l'enfant qui leur est assigné afin de favoriser les déplacements, d'adapter le matériel pédagogique qui facilitera les apprentissages, d'intégrer l'enfant aux activités quotidiennes et d'en faciliter l'accès, de suivre des formations spécifiques au handicap de l'élève, d'accompagner l'enseignante dans sa pédagogie, d'intégrer l'élève socialement, de faire un suivi avec l'enseignante et les parents, d'adapter un bulletin démontrant les apprentissages, et de respecter les objectifs établis dans le plan d'intervention.

Les techniciennes en éducation spécialisée participent activement au plan d'intervention bi-annuel avec tous les intervenants œuvrant auprès de l'enfant

2.3.4 Les tâches

2.3.4.1 Le plan d'intervention

Le plan d'intervention est fait en concertation avec les parents, l'enseignante, la technicienne en éducation spécialisée et les intervenants qui offrent des services adaptés

aux besoins de l'élève handicapé. Ce plan est réalisé en début d'année afin de fixer les objectifs personnalisés de l'enfant et les orientations quant à son cheminement scolaire et personnel. Ce plan est aussi révisé à la fin de l'année pour évaluer ce qui a été fait et définir l'orientation et les besoins pour l'année suivante. Le plan d'intervention est planifié et dirigé par la direction de l'école.

2.3.4.2 Les rencontres informelles

Ces rencontres se font entre les enseignantes, entre l'enseignante et la technicienne en éducation spécialisée, entre l'enseignante et la direction adjointe, et entre la technicienne en éducation spécialisée et la direction adjointe. Ces rencontres *ad hoc* se font, selon les besoins des parties, dans des endroits peu précis et au moment opportun. Les rencontres ont lieu lorsque chacun en ressent le besoin, comme par exemple raconter une situation problématique en lien avec une activité sociale vécue en classe.

2.3.4.3 Le bulletin adapté

Tous les enfants de la maternelle ont un bulletin commun, mais les élèves handicapés ont chacun un bulletin adapté, fait par la technicienne en éducation spécialisée, qui précise les objectifs et les apprentissages que fera l'enfant au cours de l'année. Ces bulletins précisent l'évolution de l'enfant, favorisant ainsi un meilleur suivi par les parents.

2.4 Les élèves EHDAA

Pour cette étude, trois enfants participent au projet d'intégration. Chaque enfant fréquente l'une des trois classes de maternelle. Ces trois enfants présentent des handicaps physiques distincts.

Le premier enfant a une déficience visuelle. Le deuxième enfant est handicapé par une dysplégie spastique qui est une paralysie des membres inférieurs accompagnée de raideurs musculaires. Cette dysplégie spastique est reliée à un problème de prématurité accompagné d'une probabilité de déficience légère. Le troisième enfant est handicapé par le syndrome de Crouzon associé à une surdité sévère et d'une hydrocéphalie. Chez ce troisième enfant, ce syndrome se manifeste dès la naissance par une soudure des os du crâne. L'enfant a dû subir une dizaine d'opérations dans les cinq premières années de sa vie. Ce syndrome entraîne quelques troubles dont des problèmes au niveau des articulations, une fissure palatine, une voix nasale et possiblement un retard intellectuel.

2.5 Origine du modèle d'intégration scolaire

Mais d'où proviennent les assises du modèle d'intégration scolaire existant dans les commissions scolaires du Québec ? En fait, l'apparition de ce modèle découle de conjonctures historiques provinciales, nationales et internationales. Voici quelques

repères historiques nécessaires à la compréhension du modèle d'intégration scolaire des écoles québécoises présentement en application.

Dans les années 1960 et 1970, il y a création des classes spéciales pour enfants en difficulté. Les élèves qui les fréquentent sont catégorisés selon leurs difficultés. Dès lors, les intervenants croient au dépistage précoce et aux interventions dans les groupes spécialisés (Goupil, 1997). Dotées d'un minimum d'élèves, ces classes ont pour objectifs de donner plus d'attention individuelle, de minimiser le sentiment d'échec et d'adapter le matériel utilisé. Après l'instauration de ces mesures, il est possible d'observer un accroissement majeur du nombre d'élèves présentant des difficultés. Malheureusement, malgré l'aide apportée à ces enfants, ces derniers entrent, trop souvent, dans le secteur spécial pour ne plus jamais en ressortir (Goupil, 1997). De plus, de nombreux malaises sont exprimés par les enfants en classes spéciales. Ils se sentent exclus, rejetés, peu valorisés, en plus de faire l'objet de moqueries diverses (Villa et Thousand, 1995).

En 1975, à la suite de diverses actions judiciaires, scientifiques et de ces déclarations de principe, la loi PL 94-142 est promulguée aux États-Unis. Cette loi stipule que désormais, les élèves EHDA devront être scolarisés dans le cadre le plus normal possible. Cette loi assure à nos voisins américains, le droit à l'éducation, à une éducation gratuite, à une éducation dans un environnement le moins restrictif possible, à la confidentialité de l'information, au recours et le à un plan d'intervention personnalisé pour chaque élève EHDA (Goupil, 1997). Cette loi américaine aura d'importantes

répercussions au Québec et partout ailleurs au Canada (Smith, Luckasson et Crealock, 1995).

Suite à la loi américaine et au nombre croissant d'élèves en difficulté, le rapport du comité provincial pour l'enfance exceptionnelle (1979), connu sous le terme COPEX, fait son entrée et propose une formule normalisante pour l'organisation des mesures spéciales : le système en cascade. En premier lieu, précise Goupil (1997), ce rapport dénonce les augmentations enregistrées du nombre d'élèves en difficulté et critique sérieusement le modèle « médical » qui est utilisé dans le processus de classification des élèves. Ce modèle est appelé médical car il s'attarde sur la précision des difficultés ou des handicaps, il dicte d'en rechercher les causes, puis il demande l'application d'un traitement visant la guérison. À l'inverse, le système en cascade propose un modèle organisationnel d'intervention et de placement des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans le cadre le plus normal possible. Dans cette cascade de services, les mesures spéciales sont utilisées seulement lorsqu'il est impossible de répondre aux besoins de l'élève dans le cadre de la classe ordinaire. Le système comprend huit paliers de services scolaires allant du cadre le plus normal que possible au cadre le plus restrictif. Voici les différents paliers : 1) dans la classe ordinaire avec l'enseignant de cette classe ; 2) la classe ordinaire avec des services ressources à l'enseignant de cette classe; 3) la classe ordinaire avec des services ressources à l'enseignant de cette classe et à l'enfant ; 4) la classe ordinaire avec la participation de l'enfant à une classe ressource ; 5) la classe spéciale dans l'école ordinaire avec la participation de l'enfant aux activités générales de l'école ; 6) l'école spéciale ; 7)

l'enseignement à domicile ; et 8) l'enseignement à l'intérieur d'un centre d'accueil ou d'un centre hospitalier (Goupil, 1997, p. 9). Le système en cascade vise le maintien de l'élève dans la classe ordinaire ou son retour le plus rapide vers cette classe.

Dans les années 1980, il est possible de constater un net progrès quant à l'intégration en classe ordinaire (Horth, 1998). Pour la grande majorité des élèves en difficulté, la classe est définie comme un lieu particulièrement propice aux apprentissages à cause de la stimulation que constitue la fréquentation d'autres jeunes. Elle est, de plus, un moyen privilégié d'insertion dans la société.

Toujours dans le même élan d'une pédagogie de l'intégration, le ministère de l'Éducation du Québec (1999) présente son plan d'action au regard de la dernière politique en adaptation scolaire. Ce plan d'action comprend plusieurs voies d'action, dont la prévention. Cette dernière constitue la première voie d'action à privilégier pour obtenir des résultats durables et éviter ainsi des revirements dans le parcours scolaire d'un élève. De plus, le plan stipule que l'école doit s'assurer que ses actions se situent dans le prolongement des parents et des autres partenaires de l'école. Afin de permettre la mise en œuvre d'actions préventives et de favoriser l'adaptation de l'enseignement aux besoins particuliers, le ministère s'engage à diminuer le nombre moyen d'élèves par classe au préscolaire et au premier cycle du primaire. Il entend mettre en place cette mesure dès septembre 2000 pour toucher tous les milieux en 2003 (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999).

2.6 Description du rôle de l'enseignant en contexte d'intégration ou d'inclusion scolaire

Une des sous-questions de recherche et en lien avec la nature de l'intervention éducative et vise à identifier s'il y a « intégration » ou « inclusion ». Cette sous-question laisse voir que les enseignants sont au cœur de cette recherche. relative à la nature de leur Il nous apparaît important de bien comprendre leurs rôles en contexte d'inclusion scolaire. Dans l'esprit de l'inclusion scolaire, tous les enseignants devraient être formés pour assumer leurs tâches auprès de tous les élèves. Comme l'explique Lupart (1998), pour que l'inclusion devienne une réalité dans les écoles, il faut que les enseignants des classes ordinaires acceptent les responsabilités qui découlent d'une plus grande diversité d'élèves dans leurs classes et qu'ils soient vigilants à faire les modifications nécessaires afin de favoriser l'apprentissage de tous les élèves.

En fait, ce sont l'amélioration et la réussite scolaire des élèves handicapés qui devraient justifier les pratiques enseignantes. L'intégration ou l'inclusion scolaire n'est qu'un des moyens d'y parvenir. Toutefois, les enseignants sont les premiers acteurs dans ce processus. Pour de nombreux chercheurs (Lupart, 1998 ; Villa et Thousand, 1995), les enseignants doivent comprendre et modifier certains comportements et attitudes pour parvenir à exercer des pratiques enseignantes différentes, telles les approches pédagogiques, les interventions adaptées et l'adaptation de leur enseignement.

Il y a aussi lieu de croire que des compétences particulières sont attendues des enseignants qui pratiquent l'intégration scolaire ou l'inclusion. À cet effet, Horth (1998)

met l'emphasis sur la capacité de l'enseignant à s'adapter en se fondant sur une solide connaissance de soi, une habileté à gérer le stress et le désir de s'améliorer professionnellement. Les enseignants doivent être capables d'établir des relations de concertation et de coopération. Ils doivent être aptes à établir une relation d'aide avec les élèves. Les compétences d'évaluation des difficultés doivent apparaître ainsi que la capacité de prévenir l'apparition des difficultés et surtout l'habileté au niveau du respect des différences. À cela, s'ajoute le développement d'habiletés et de connaissances des enseignants vis-à-vis l'intervention pédagogique et la gestion de groupe (Horth, 1998).

Le ministère de l'Éducation du Québec (1999) a également comme préoccupation l'adaptation des services éducatifs offerts à la personne handicapée ou en difficulté. Il s'est donc donné comme moyen d'augmenter le nombre de ressources professionnelles et de ressources de soutien pédagogique à l'école. Selon le plan d'action, cette mesure devrait être mise en œuvre graduellement au cours des trois prochaines années. Ce faisant, pour favoriser une intervention plus cohérente et harmonieuse, le ministère de l'Éducation du Québec (1999) veut créer une véritable communauté éducative avec l'élève et ses parents, puis avec les organismes de la communauté intervenant auprès du jeune et les partenaires externes. Lors de la constitution de cette communauté éducative, il est souhaitable de développer une plus grande considération de l'élève, un plus grand accueil et une plus grande participation des parents, une meilleure coordination des interventions et une ouverture de l'école vers les partenaires.

Afin de porter une attention particulière aux élèves à risque, le ministère de l'Éducation du Québec (1999) s'engage aussi à améliorer et à dégager des pistes d'intervention appropriées permettant de répondre à leurs besoins. Pour répondre aux exigences du ministère de l'Éducation, le milieu scolaire devra donc mettre en place une démarche d'évaluation qui visera à adopter les interventions et les services en fonction des orientations de la politique de l'adaptation scolaire, et à améliorer les résultats obtenus de façon continue, tant en ce qui a trait aux progrès de l'élève qu'à la qualité des services rendus.

Un des buts de cette recherche est de décrire la perception qu'ont les enseignants quant à leur expérience d'enseignement aux élèves ayant un handicap en classe ordinaire et quant à leurs besoins de soutien au plan administratif. Ce faisant, cette étude permettra d'identifier si l'expérience des enseignantes correspond au principe de l'intégration scolaire ou à celui de l'inclusion scolaire.

Dans le prochain chapitre, la méthode de recherche utilisée pour répondre à ces questions sera présentée.

Chapitre 3

Méthode

3.1 Type de recherche

Ce projet de recherche s'inscrit dans une approche qualitative. L'étude de cas, une composante de la recherche qualitative, permet de mieux comprendre comment se vit l'intégration scolaire chez les enseignantes de l'élémentaire qui intègrent un élève ayant un handicap sévère en classe maternelle. Cette étude de cas permet de mieux décrire l'apport de la direction d'école aux enseignantes dans le processus de l'intégration. Elle permet également de vérifier si le processus d'intégration de ces enseignantes relève de l'intégration scolaire ou de l'inclusion scolaire. L'étude de cas s'étale sur une année scolaire, soit de septembre 2001 à juin 2002. Selon Duchesne (1990), l'étude de cas est un outil pour étudier un phénomène énoncé dans sa globalité et dans ses spécificités telles que les contraintes externes et internes du projet, la position du problème, l'école et son personnel, les élèves intégrés et le programme d'intégration. Selon Brousseau, Dodier et St-Laurent (1999), l'étude de cas se définit comme une mise en situation d'une problématique ou d'une activité professionnelle réalisée dans le but d'obtenir un résultat.

Dans une implication concrète, la chercheure analyse l'intégration de trois élèves handicapés en classe ordinaire qui est une situation réelle plutôt qu'hypothétique. Elle porte son attention sur la perception des enseignantes sur leurs expériences d'enseignement dans un tel contexte. Elle cherche donc à intégrer théorie et pratique et s'ingénie à proposer des solutions aux difficultés rencontrées par les enseignantes, voire

même à dresser un modèle d'intégration en classe ordinaire de la personne ayant un handicap.

Cette étude de cas s'inspire du modèle de Duchesne (1990) qui s'est fait connaître pour son étude sur l'intégration scolaire au Manitoba. Dans les lignes qui suivent, les participants, la procédure et les instruments de recherche, le processus de cueillette de données, le traitement et l'analyse des données.

3.2 Participants

Cette étude de cas se réalise dans une école primaire de la grande région de la Mauricie. Cette école se situe dans un milieu semi-urbain, socioéconomiquement élevé. La clientèle se définit de la maternelle à la sixième année. Cette étude de cas requiert la collaboration de trois enseignantes œuvrant au niveau maternelle et y occupant un poste permanent. Deux d'entre elles ont à leur actif plus de 25 années d'expérience dans une classe maternelle. La troisième enseignante possède moins de dix années d'expérience en enseignement dans des classes du primaire et du secondaire. Une des enseignantes est à l'aube de la retraite, la deuxième termine sa carrière dans moins de cinq ans, tandis que la troisième caresse des projets pédagogiques et administratifs pour les années à venir. Les trois participantes ont été d'une grande disponibilité tout au long de cette étude. De plus, elles ont démontré beaucoup d'ouverture face à cette intrusion de notre part dans leur enseignement. Volontairement, elles ont partagé leur vécu, sans retenue. Ce qui, disent-elles, leurs permettait un certain recul sur la pratique de leur profession. C'est par

l'entremise d'une rencontre individuelle que nous avons acheminé la demande de participation à l'étude. Cette rencontre fut brève, mais explicite quant à l'engagement des participantes. Toutes trois ont accepté sur le champ et avec enthousiasme de faire partie de cette étude.

Trois techniciennes en éducation spécialisée ont aussi participé à l'étude. Les trois participantes en sont à leur début dans leur profession, soit, en moyenne, moins de cinq ans d'expérience. Elles ont reçu, chacune, un perfectionnement spécifique relié au handicap qui caractérise l'enfant avec lequel elles travaillent quotidiennement. Deux des techniciennes en éducation spécialisée assument une présence de 25 heures par semaine auprès de chacun des enfants, et la troisième assure 30 heures auprès de son enfant. Quotidiennement, elles assistent un enfant et son enseignante dans la classe. Les trois techniciennes étaient enchantées de participer à la recherche et de nous faire mention de leur expérience d'intégration d'un élève ayant un handicap en classe maternelle. Toutes trois, elles ont démontré une grande disponibilité à partager les moindres apprentissages, les petites et les grandes réussites, les embûches rencontrées et les problèmes surmontés. Elles avaient une facilité à écrire sur l'évolution de l'enfant qu'elles suivaient et à interpréter les résultats de leurs écrits. Elles se sont montrées généreuses au dévoilement de leur tâche et ce fut un plaisir pour elles de sortir d'un certain anonymat. C'est à l'occasion d'une rencontre individuelle que nous avons demandé à ces trois professionnelles de collaborer à l'étude. L'acceptation fut immédiate et enthousiaste. Toutes trois ont démontré leur empressement à participer à l'étude.

Les trois enfants intégrés dans les classes ciblées pour cette recherche présentent un handicap physique tel : une déficience visuelle, une quadraparésie spastique reliée à des conséquences d'une naissance prématurée, et le syndrome de Crouzon associé à une surdité sévère et d'une hydrocéphalie. Les deux premiers étaient en reprise de maternelle tandis que le troisième arrivait d'une classe de pré-maternelle à mi-temps. Compte tenu de leur handicap physique sévère, les enfants ont eu un suivi à la Clinique Interval de Trois-Rivières qui offre des services de psychologie, d'ergothérapie, d'orthophonie, de psychomotricité et de physiothérapie. Cette clinique travaille parallèlement avec les médecins spécialisés de l'hôpital Ste-Justine de Montréal. Dès leur naissance, ces enfants ont bénéficié de ces services qui, au départ, avaient pour but d'évaluer pour ensuite pratiquer les techniques de correction et finalement assurer un suivi et le transfert vers le milieu scolaire. Le soutien aux parents est offert et apprécié par tous les partenaires. Lors des rencontres entre le milieu clinique et le milieu scolaire, les orientations de rééducation sont définies pour assurer une plus grande évolution du jeune.

L'appendice C reproduit le formulaire de consentement de participation à la recherche des enseignantes et des techniciennes en éducation spécialisée. Il est à préciser que le consentement des parents des trois enfants par a été obtenu le biais d'un appel téléphonique placé en septembre 2001, soit quelques jours avant le début de la cueillette de données. L'accord verbal des parents apparaissait suffisant puisque la recherche porte sur l'expérience des enseignants et non pas sur celle des enfants.

3.3 Procédure et instruments

L'appendice A reproduit le Questionnaire d'entrevues semi structurées pour les enseignantes qui comporte cinq questions portant sur le rôle de l'enseignante, de la technicienne en éducation spécialisée, sur la charge de travail lié au processus d'intégration de l'élève ayant un handicap, sur les situations problématiques rencontrées à l'intégration, et sur le soutien de la direction d'école dans le processus d'intégration. Au préalable, le questionnaire a été validé auprès de trois personnes qui étaient deux enseignantes et un chercheur en éducation. Cette validation visait à s'assurer de la clarté des questions. Leurs suggestions ont permis la restructuration des questions afin de les rendre plus précises.

En octobre 2001, il y a eu trois entrevues individuelles semi-structurées, enregistrées, dotées de questions ouvertes afin que les enseignantes concernées puissent parler aisément de leur vécu. L'opération se répète en avril 2002 auprès des trois mêmes enseignantes. Le même questionnaire a été réutilisé afin de vérifier les différences de perception qui nous permettait d'établir des comparaisons évidentes au cours de l'année scolaire.

La même procédure a été utilisée pour les trois techniciennes en éducation spécialisée qui ont participé aux entrevues individuelles. Toutefois, ces participantes n'ont pas eu d'entrevue initiale, mais elles ont fait une entrevue en avril 2002. Le

Questionnaire des entrevues semi structurées pour les techniciennes en éducation spécialisée apparaît à l'appendice B.

3.4 Cueillette de données

La cueillette de données s'est effectuée au cours de l'année scolaire 2001-2002. Comme l'indique le tableau 2, *Calendrier et nature des activités de la cueillette de données*, elle utilise des entrevues individuelles, semistрукturees, le journal de bord et l'observation non participante. Les entrevues individuelles semistruiturées, d'une durée d'une heure chacune, ont été enregistrées sur une bande magnétique audio et réalisées auprès des trois enseignantes et des trois techniciennes en éducation spécialisée. Deux entrevues ont été réalisées par les enseignantes et une seule par les techniciennes en éducation spécialisée. De plus, les enseignantes et les techniciennes en éducation spécialisée étaient invitées à tenir un journal de bord sur leur expérience d'intégration d'un élève handicapé en classe ordinaire. L'utilisation de ce journal a permis de vérifier des constantes, de réadapter les interventions et de libérer des émotions. De plus, les contenus des rencontres entre la chercheure et les participantes et que les échanges formels ou informels entre eux ont tous été de nature confidentielle. Enfin, des observations non participantes ont permis de faire état des situations énoncées par les enseignantes et les techniciennes en éducation spécialisée. Les observations non participantes avaient une durée et une fréquence variables selon la disponibilité de la chercheure, des enseignantes et des techniciennes en éducation spécialisée.

Conformément aux recommandations de Merriam (1998), la chercheure a tenu également un journal de bord où y sont indiqués ses propres observations participantes, ses résumés des discussions formelles ou informelles en ce qui a trait à l'expérience d'intégration en cours, et tout questionnement qui surgissait en cours d'année. Ses propres préoccupations ainsi que celles des participantes furent annotées dans son journal de bord.

Tableau 2
Calendrier et nature des activités de la cueillette de données

| DATES | OUTILS | PARTICIPANTS |
|---------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Fin octobre 2001 | Entrevues semistруктуées | Enseignantes |
| Au cours de l'année | Journal de bord | Enseignantes |
| Au cours de l'année | Journal de bord | Chercheure |
| Au cours de l'année | Observations dans les classes | Chercheure |
| À la mi-décembre | Entrevue de groupe | Enseignantes et techniciennes |
| Au cours de l'année | Échanges informels | Enseignantes et techniciennes |
| Début avril 2002 | Entrevues semistруктуées | Enseignantes |
| Début avril 2002 | Entrevues semistруктуées | Techniciennes |

La triangulation des données s'effectue à travers les observations, les entrevues et les écrits du journal de bord des participantes et de la chercheure (Stake, 2000). Cette triangulation permet d'identifier des constantes, des variabilités et des similitudes dans certaines situations. De plus, ce procédé permet de faire des liens entre les expériences

des participantes afin d'en tirer les principes communs dans la mesure où cela sera bénéfique pour le processus d'intégration des trois enfants ayant un handicap. C'est par la triangulation que s'est dessinée l'expérience d'intégration des enseignantes.

3.5 Traitement et analyse

La transcription des données s'est traduite par le *verbatim* des observations faites en classe, des entrevues semi dirigées et des résumés des rencontres informelles des différents membres du personnel oeuvrant de près ou de loin auprès des élèves intégrés dans la classe maternelle. Les règles de transcription sont respectées pour que la pensée de l'interlocuteur soit le plus juste possible en essayant, comme le fait ressortir Deslauriers (1991), de faire la différence entre ce qui est observé et ce que l'interlocuteur pense. Un résumé des *verbatsims* fut remis aux participantes afin de vérifier la justesse de l'interprétation des propos tenus. Cette technique permet à la chercheure de bien comprendre l'expérience des participantes.

L'opération du codage, qui consiste au découpage des informations transcrrites obtenues par observation, entrevue ou tout autre moyen et leur enregistrement, permet d'identifier, de rassembler et de classer les différentes informations. La chercheure a précédé ensuite à l'élaboration d'un système de codage qui consiste à repérer les noyaux de sens. Les éléments ont été regroupés en catégories qui se définissent ainsi : « dénominateur commun auquel peut être ramené tout naturellement un ensemble d'énoncés sans en forcer le sens » (Strauss et Corbin, 1990). Le codage s'est fait par

ordinateur avec le logiciel Atlas qui s'avère être un outil efficace d'exécution. Ce logiciel a permis de dégager les unités de sens qui nous ont servi pour fin d'analyses dans le traitement des données et des discussions.

À l'appendice H, apparaissent des extraits d'unités de sens provenant des entrevues des enseignantes et des techniciennes en éducation spécialisée. Dans ces extraits, trois codes ont été choisis parmi tous les codes afin d'énumérer quelques unités de sens s'y rattachant.

Dans le prochain chapitre, il y aura une présentation des résultats obtenus et ceux-ci seront discutés à la lumière des écrits présentés dans la recension.

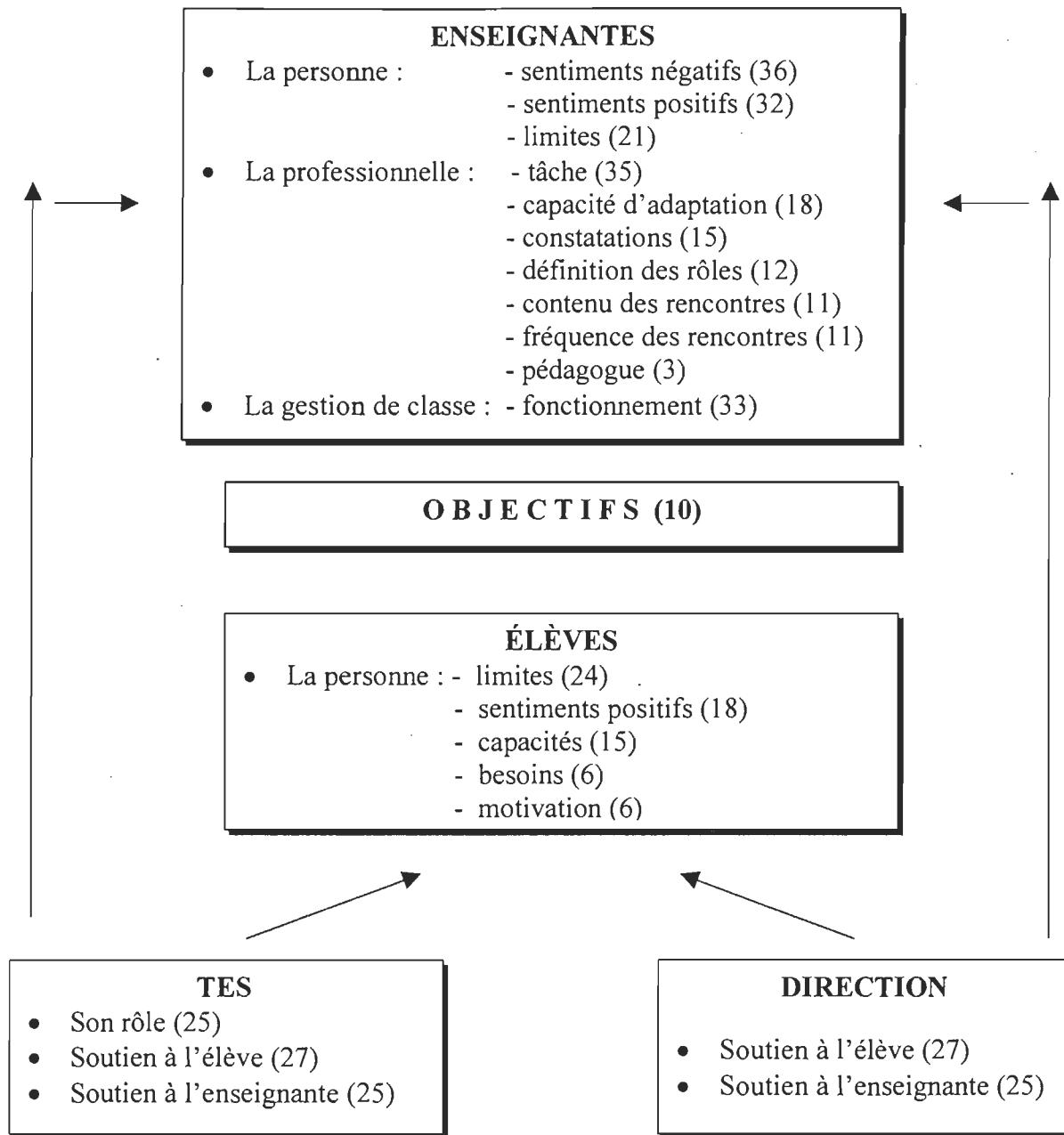
Chapitre 4

Résultats et discussion

Ce présent chapitre décrit les résultats de la recherche, l'interprétation de ces résultats ainsi qu'une discussion sur ces résultats. Les résultats sont présentés selon trois grandes étapes. La première présente la perception initiale des trois enseignantes participant à l'étude. La deuxième s'attarde sur la perception des enseignantes après plus d'un an d'intervention en contexte d'intégration scolaire. Enfin, la troisième étape présente la perception des techniciennes en éducation spécialisée.

4.1 Perception initiale des enseignantes

Les données recueillies nous ont permis d'élaborer une grille-synthèse de réseaux de sens des unités codifiées. La figure 2, «*Synthèse de réseaux de sens des données recueillies auprès des enseignantes en octobre 2001*», présente la grille synthèse de réseaux de sens des données d'entrevues réalisées avec les trois enseignantes en octobre 2001. Les définitions des codes utilisés dans l'analyse des données provenant des enseignantes sont présentées à l'appendice D. De plus, le nombre d'unités de sens par code est présenté à l'appendice E.



NOTE : Le nombre entre parenthèses indique le nombre d'unités de sens pour chacun des éléments.

Figure 2

Synthèse de réseaux de sens des données recueillies
auprès des enseignantes en octobre 2001

Comme l'illustre la figure 2, « *Synthèse de réseaux de sens des données recueillies auprès des enseignantes en octobre 2001* », analyse des données qualitatives a permis l'identification de quatre familles, soit : a) les enseignantes ; b) les élèves ; c) le soutien par les techniciennes en éducation spécialisée ; et d) le soutien par la direction d'école. Les liens entre ces familles font référence aux soutiens que la personne peut recevoir.

- A) La famille *enseignantes* regroupe trois catégories : la personne, la professionnelle et la gestion de classe. Ces catégories totalisent 20 codes comprenant 383 unités de sens.
- B) Dans la deuxième famille intitulée *élèves*, il y a cinq codes comprenant 69 unités de sens dans une seule catégorie : la personne.
- C) Dans la famille *la technicienne en éducation spécialisée*, nous retrouvons deux catégories : le rôle et le soutien. Ces catégories totalisent trois codes comprenant 77 unités de sens.
- D) Finalement, dans la dernière famille titrée *la direction*, il y a la catégorie soutien totalisant deux codes comprenant 52 unités de sens.

4.1.1 Famille A : Les enseignantes

Dans la famille *enseignantes*, les codes *tâches*(35) et *fonctionnement*(33) ont une importance justifiée par rapport aux autres codes. Il en va de même pour les *sentiments négatifs*(36) et *positifs*(32) manifestés par la personne de l'enseignante. Le nombre

d'unités de sens pour ces codes est beaucoup plus élevé que les autres codes tels que : *les limites*(21), *la capacité d'adaptation*(18), *la définition des rôles*(12), *le contenu des rencontres*(11), *la fréquence des rencontres*(11), et *l'aspect pédagogique*(3). Par ailleurs, les sentiments négatifs et positifs que vivent les enseignantes dans l'intégration des élèves ayant un handicap, sont partagés quasi également. Dans la catégorie *la personne*, les limites chez les enseignantes sont mentionnées à de nombreuses reprises, 21 fois, relativement à l'intégration des élèves dans leur classe. Dans la catégorie *la professionnelle*, *la capacité d'adaptation* (18) prend manifestement une place importante dans l'enseignement, car elle fait partie du quotidien de l'enseignante. Ce code exprime une différence dans la pédagogie de l'enseignement dite ordinaire.

4.1.2 Famille B : Les élèves

Dans la famille *élèves*, la catégorie de *la personne* regroupe un nombre important d'unités de sens pour le code *les limites de la technicienne* avec un total de 24 unités de sens. Les autres codes inclus dans cette catégorie sont *les sentiments positifs* (18), *les capacités* (15), *les besoins* (6) et *la motivation* (6).

4.1.3 Famille C : La technicienne en éducation spécialisée

Dans la famille *des techniciennes en éducation spécialisée*, la catégorie *soutien* s'avère importante pour les enseignantes et les élèves handicapés avec un nombre total d'unités de sens de 95. La catégorie *rôle* de la même famille se démarque avec un

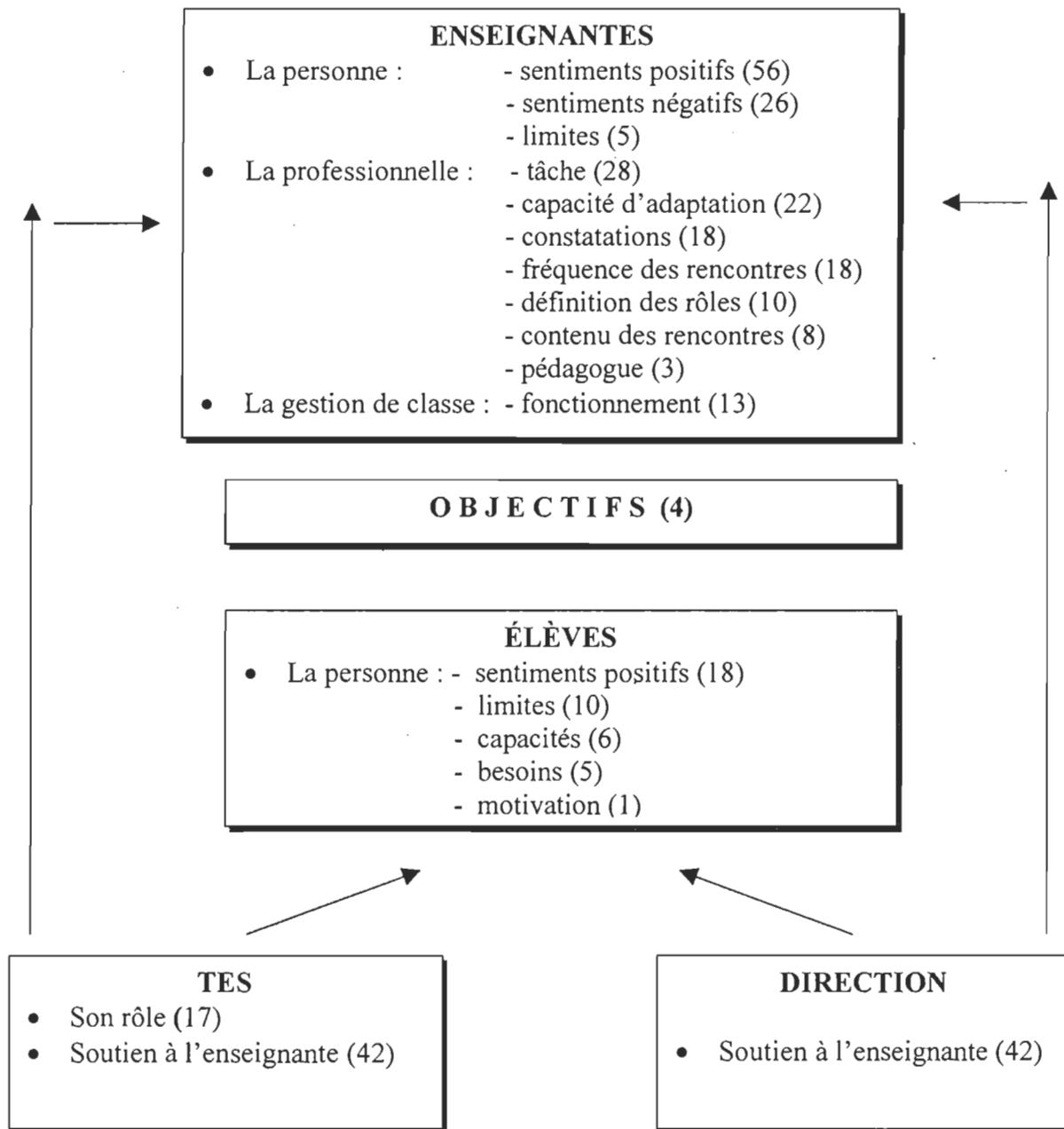
nombre total de 37 et semble étroitement liée avec la catégorie *le professionnel* dans la famille *enseignantes*. De par leur proximité, ces deux catégories regroupent sensiblement les mêmes codes.

4.1.4 Famille D : La direction

La famille *direction* comprend seulement la catégorie *soutien* mais le grand nombre d'unités de sens, soit 52, démontre toute son importance.

4.2 Perception des enseignantes après une année

Les données recueillies lors de la deuxième entrevue réalisée avec les enseignantes ont permis l'élaboration d'une grille-synthèse de réseaux de sens des unités codifiées. La figure 3, « *Synthèse de réseaux de sens des données recueillies auprès des enseignantes après une année d'enseignement en contexte d'intégration scolaire* », présente la grille-synthèse des réseaux de sens des données d'entrevues réalisées avec trois enseignantes après une année d'enseignement en contexte d'intégration scolaire.



NOTE : Le nombre entre parenthèses indique le nombre d'unités de sens pour chacun des éléments.

Figure 3

Synthèse de réseaux de sens des données recueillies auprès des enseignantes après une année d'enseignement en contexte d'intégration scolaire

Comme l'illustre la figure 3, « *Synthèse de réseaux de sens des données recueillies auprès des enseignantes après une année d'enseignement en contexte d'intégration* », présente l'analyse des données et permet d'identifier les quatre familles, les catégories qui y sont associées ainsi que leurs codes respectifs.

Famille A) La famille *enseignantes* regroupe trois catégories: la personne, le professionnel et la gestion de classe. Cette fois, ces catégories totalisent 20 codes comprenant 204 unités de sens.

Famille B) Dans la deuxième famille intitulée *élèves*, on dénote sept codes comprenant 40 unités de sens dans une seule catégorie : la personne.

Famille C) Dans la famille *la technicienne en éducation spécialisée*, nous retrouvons deux catégories : son rôle et soutien. Cette catégorie totalise quatre codes comprenant 48 unités de sens.

Famille D) Finalement, dans la famille titrée *la direction*, la catégorie soutien totalisant un code comprenant 42 unités de sens. Vous trouverez en appendice la liste complète des codes, leurs significations ainsi que le nombre des unités de sens s'y rattachant.

Les appendices D et E présentent la liste des codes utilisés leurs définitions et le nombre d'unités de sens par code.

4.2.1 Famille A) : Les enseignantes

Dans la famille *enseignantes*, le code *tâche* (28 comparativement à 35) a encore une très grande signification après quelques mois d'intégration, tandis que le code *fonctionnement* (13 comparativement à 33) a beaucoup diminué en importance. Les codes *adaptation* dans la catégorie *la personne* et le code *capacités d'adaptation* (22 comparativement à 18 dans le tableau) dans la catégorie *du professionnel* ont légèrement augmenté.

Les données de la deuxième entrevue surprennent avec cinq unités de sens ayant pour code *limites*, comparativement à 21 unités de sens pour ce même code en début d'expérimentation.

Enfin, dans la catégorie *personne*, les sentiments positifs passent de 32 à 56 et les sentiments négatifs diminuent de 36 à 26.

4.2.2 Famille B) : Les élèves

Dans la deuxième famille, les codes reliés aux élèves sont moins apparents, excepté le code *limites* qui est peu souvent mentionné par rapport à la première entrevue. Les enseignantes semblaient dire que les limites étaient moins frappantes et l'adaptation de l'élève plus apparente.

Les données de la deuxième entrevue étonnent avec 10 unités de sens dans la catégorie *limites*, comparativement à 24 unités de sens pour ce même code lors de la première entrevue.

4.2.3 Famille C) : *La technicienne en éducation spécialisée*

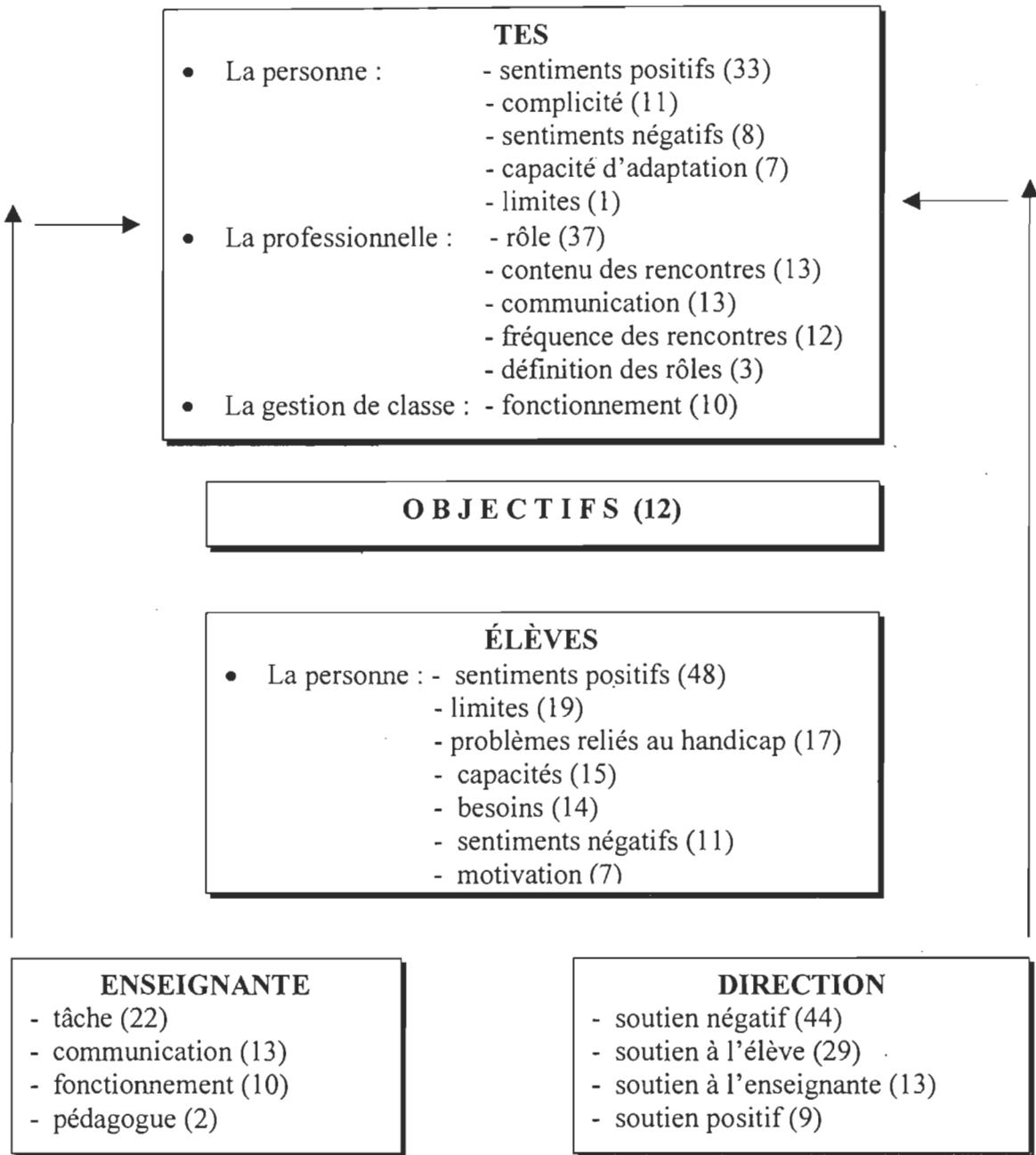
Dans la famille *techniciennes en éducation spécialisée*, les codes représentés sont moins ressortis que dans la première entrevue.. Ces énoncés semblaient davantage plus clairs pour les enseignantes, moins nébuleux à l'intérieur de leur tâche quotidienne.

4.2.4 Famille D) : *La direction*

La direction, par son soutien, semble encore très présente pour les enseignantes. On retrouve 42 unités de sens sous le code *support de l'enseignante*, comparativement à 25 lors de la première entrevue.

4.3 Perception des techniciennes en éducation spécialisée

Les données recueillies auprès des techniciennes en éducation spécialisée après un an d'expérimentation nous ont permis d'élaborer une grille-synthèse de réseaux de sens des unités codifiées. Le figure 4 présente la grille-synthèse de réseaux de sens de ces données. La liste des codes utilisés, leurs significations et le nombre d'unités de sens qui leur est associé sont présentés aux appendices F et G.



NOTE : Le nombre entre parenthèses indique le nombre d'unités de sens pour chacun des éléments.

Figure 4

Synthèse de réseaux de sens des données recueillies auprès des techniciennes en éducation spécialisée après une année d'intervention en contexte d'intégration scolaire

Comme l'illustre la figure 4, « *Synthèse de réseaux de sens des données recueillies auprès des techniciennes en éducation spécialisée après une année d'intervention en contexte d'intégration scolaire* », l'analyse des données permet l'identification de quatre familles et les catégories qui y sont associées ainsi que leurs codes respectifs.

Famille A) La famille *techniciennes en éducation spécialisée* regroupe les trois catégories : la personne, la professionnelle et la gestion de classe. Cette fois, ces catégories totalisent 11 codes comprenant 148 unités de sens.

Famille B) Dans la deuxième famille intitulée *élèves*, il y a sept codes comprenant 131 unités de sens dans une seule catégorie : la personne.

Famille C) Finalement, dans la famille titrée *la direction*, la catégorie soutien totalise quatre codes comprenant 95 unités de sens.

Vous trouverez en appendice la liste complète des codes, leurs significations ainsi que le nombre des unités de sens s'y rattachant.

4.3.1 Famille A) : Les techniciennes en éducation spécialisée

Les trois techniciennes en éducation spécialisée ont une définition très claire de leur rôle auprès de l'enfant handicapé dans la classe. Elles disent connaître également le rôle de chacun des intervenants œuvrant auprès de l'enfant. Dans la catégorie *la professionnelle*, le code *rôle* apparaît 37 fois. Dans la catégorie *la personne*, le code des *sentiments positifs* revient 33 fois. Dans la catégorie *la professionnelle*, on dénote

également que les codes *communication* (13), *contenu des rencontres* (13) et *fréquence des rencontres* (12) sont très présents et importants en nombre. Le code *rôle* est très présent avec un total de 37 unités de sens. Dans la famille *soutien apporté à l'enseignante, elle* prend toute son importance dans les codes *communication* (13), *tâche* (22) et *fonctionnement* (10).

4.3.2 Famille B) Les élèves

Dans la famille *élèves*, on constate que la catégorie *la personne* se démarque avec 48 unités de sens sous le code *sentiments positifs*. Par ailleurs, cette famille apporte un nouveau code non présent chez les enseignantes : les *problèmes reliés au handicap* qui apparaît 17 fois.

4.3.3 Famille C) La direction

Nous remarquons une forte note au niveau de la catégorie *support apporté par la direction* dans le code *soutien négatif de la direction à la technicienne* avec 44 unités de sens comparativement à neuf unités de sens dans le code *support positif de la direction à la technicienne*. Le code *soutien à l'élève par la direction* est mentionné 29 fois.

4.4 Interprétation des résultats

Les données recueillies permettent de présenter les résultats sous deux perspectives, soit celle des enseignantes et celle des techniciennes en éducation spécialisée.

4.4.1 Perception des enseignantes

L'analyse des données permet l'identification de cinq thèmes en ce qui a trait à l'évolution de la perception des enseignantes de septembre 2001 à avril 2002. Ces thèmes sont : 1) les sentiments de l'enseignante ; 2) les limites de l'enseignante ; 3) le fonctionnement en classe ; 4) les limites de l'élève ; et 5) le soutien apporté à l'enseignante. Il y a lieu de voir que les codes qui forment ces thèmes ont considérablement augmenté en nombre d'unités de sens entre la première entrevue qui a eu lieu en début d'année et la seconde entrevue tenue après un an d'enseignement en contexte d'intégration scolaire.

Le thème *les sentiments de l'enseignante* précise l'évolution et la nature de leurs sentiments tout au long de l'expérimentation. Le thème *les limites de l'enseignante* permet de mieux comprendre ou de décrire les limites de leurs tâches telles qu'elles les perçoivent. *Le fonctionnement en classe* met en lumière la gestion de classe des intervenants quant à la planification, le déroulement et l'organisation des activités en classe. Le quatrième thème *les limites de l'élève* permet l'étalage des limites que peuvent

vivre les élèves ayant un handicap. Finalement, *le soutien apporté à l'enseignante* comporte les actions concrètes de la technicienne ou de la direction quant au soutien à l'enseignante dans son enseignement et dans son organisation en classe.

Le tableau 3, « *Évolution de thématiques qui découlent des entrevues réalisées auprès des enseignantes* », résume les cinq familles, les catégories et leur nombre d'unités de sens.

Tableau 3

Évolution des thématiques qui découlent des entrevues réalisées auprès des enseignantes

| Thèmes | Perception initiale | Perception après un an | Évolution |
|------------------------------|---------------------|------------------------|-----------|
| Les sentiments positifs | 32 | 56 | + 24 |
| Les sentiments négatifs | 36 | 26 | - 10 |
| Les limites de l'enseignante | 21 | 5 | - 16 |
| Le fonctionnement en classe | 33 | 13 | + 20 |
| Les limites de l'élève | 24 | 10 | - 14 |
| Le soutien de l'enseignante | 25 | 42 | + 17 |

4.4.1.1 Les sentiments de l'enseignante

Le thème *les sentiments de l'enseignante* est composé de 56 unités de sens pour les sentiments positifs et 26 unités de sens pour les sentiments négatifs.

Comparativement avec la première entrevue, les sentiments positifs ont augmenté de 24 unités de sens et les sentiments négatifs ont diminué de 10 unités de sens. Ce thème représente 40% des unités de sens au total soit 27% pour les sentiments positifs et 13% pour les sentiments négatifs de la deuxième entrevue réalisée auprès des enseignantes. En comparaison, lors de la première entrevue, ce pourcentage s'élevait à 30% soit 16% pour les sentiments positifs et 14% pour les sentiments négatifs. Il y a donc une évolution positive des sentiments des enseignantes vis-à-vis leur expérimentation d'enseignement en contexte d'intégration scolaire. Voici quelques citations qui identifient clairement les sentiments positifs de l'enseignante en contexte d'intégration scolaire alors qu'elles ont à travailler en collaboration avec une technicienne en éducation spécialisée :

J'ai pas d'objection à ce que les enfants pensent qu'il y a deux professeurs dans la classe.

C'est la même chose que les autres.

Mais je la considère comme une autre face à mon enseignement parce que je vais lui poser des questions à elle, pas plus souvent à elle qu'à un autre.

Même que c'est un plus, c'est pour les enfants, ça fait deux adultes pour s'occuper de vingt enfants.

Là, il y a une complicité puis ça va beaucoup mieux. Dans le fond, on a cheminé chacune de notre côté.

J'ai appris à déléguer je pense, c'est ça, je prenais beaucoup la tâche sur mes épaules.

Ces commentaires laissent voir qu'en l'espace de quelques mois d'enseignement en contexte d'intégration scolaire, les enseignantes sont de plus en plus aptes à vivre cette expérience. Au tout début de l'année scolaire, les sentiments positifs relié à l'intégration étaient moins apparents qu'en fin d'année scolaire. Par exemple, une enseignante raconte : « *Des valeurs importantes se sont véhiculées dans ma classe. Pour ma part, ce petit était un rayon de soleil. L'expérience m'a fait grandir.* » Il y a aussi lieu de

remarquer que la structure de l'intégration scolaire mise en place ou en vigueur au sein de l'école, fait que l'enseignante en tant que personne vit une expérience d'intégration positive et enrichissante. Voici quelques extraits qui appuient cette interprétation :

La personne qui est le plus en charge du dossier, c'est la technicienne.

La technicienne s'implique au niveau des autres enfants aussi.

Ça prend une technicienne à temps plein.

Pull (1998) amène l'idée de reconnaissance de l'enseignant comme celui qui détient un des rôles principaux dans la démarche de l'intégration scolaire. Contribuer à la réussite de l'intégration scolaire, dit-il, c'est d'entendre l'enseignant dans ses besoins de formation, d'impliquer l'enseignant dans le processus de l'intégration scolaire et dans la planification de la démarche ainsi que dans l'évaluation de ses résultats. C'est à travers le journal de bord des enseignantes et des échanges informels que ces réflexions se sont manifestées.

Pour être franche, je m'attendais à pire car cet enfant est très hypothéqué côté santé (septembre 2001)

Je me sens très démunie face à l'enfant quand son éducatrice n'est pas là. (septembre 2001)

Le fait qu'il soit accompagné est très profitable autant pour l'enfant que pour moi. (septembre 2001)

Je me sens plus relaxe, je me mets moins de pression sur les épaules. (avril 2002)

Cela lui a donné l'occasion de se sentir comme les autres enfants. (juin 2002)

Des valeurs importantes se sont véhiculées dans ma classe. Pour ma part, ce petit était un rayon de soleil. (juin 2002)

4.4.1.2 Les limites de l'enseignante

Le thème *Les limites de l'enseignante* est composé de cinq unités de sens alors qu'il y en avait 21 dans la première entrevue. Il est permis de croire que les limites de

l'enseignante ont diminué de façon importante au cours de l'intégration des élèves ayant un handicap dans leur classe. Ce thème représente 2,5% des unités totales de la deuxième entrevue réalisée auprès des enseignantes, tandis qu'il représente 9,2% des unités de sens total de la première entrevue réalisée en début d'année scolaire. Ce thème est caractérisé par la diminution des limites perçues par l'enseignante dans le processus d'intégration scolaire. Cela permet de croire que les enseignantes ressentent moins de limites au fur et à mesure que les mois passent en contexte d'intégration scolaire. Assurément que la structure de l'intégration scolaire mise en place, le soutien apporté aux enseignantes, et les moyens financiers et matériels furent des éléments tributaires de la baisse considérable quant aux limites ressenties. Plus l'enseignement en contexte d'intégration se vivait au quotidien, plus l'adaptabilité de la personne de l'enseignante se manifestait, plus les limites de *la personne de l'enseignante* diminuaient. Doré, Wagner et Brunet (1996) sous-tendent que les attitudes sont des prédispositions qui amènent une personne à répondre favorablement ou non à une situation ou à une autre personne. Voici quelques citations au niveau des limites que rencontraient les enseignantes en contexte d'intégration et quelques autres citations au niveau de la capacité d'adaptation des enseignantes :

C'est qu'il faut toujours préciser.

Je ne peux pas accorder du temps autant sinon je vais perdre l'intérêt du groupe.

Ce n'est pas un enfant que j'ai, j'en ai vingt.

Ces enfants demandent toujours, tout le temps.

Mais moi, je n'ai pas conscience de ça, parce que je ne vais jamais à la toilette avec elle.

Ces énoncés démontrent clairement que les enseignantes ont fait un grand travail au niveau de l'acceptation de la situation et de la personne intégrée dans leur classe et qu'elles ont dû revoir leurs limites pour faire place à une plus grande ouverture.

4.4.1.3 Le fonctionnement en classe

Le thème *le fonctionnement en classe* est composé de 13 unités de sens à la deuxième entrevue et 33 unités de sens lors de la première entrevue. Cette importante augmentation amène à penser que les enseignantes ont vu un énorme changement dans leur fonctionnement de la classe. Ce thème représente 14% des unités au total lors de la première entrevue, comparativement à 6,4% des unités lors de la deuxième entrevue. Ce thème est caractérisé par un changement dans la pratique quotidienne de l'enseignante. En début d'année, les enseignantes devaient modifier considérablement leur gestion de classe auprès de la personne ayant un handicap dans la classe. Au fil des mois, le fonctionnement de la classe s'est modifié positivement et adéquatement jusqu'à ce que son fonctionnement soit chose quotidienne plutôt que tributaire à l'intégration d'un élève. En fin d'année, la présence des élèves intégrés modifiait peu le fonctionnement quotidien de la classe. Voici quelques citations relatant le vécu des enfants et des enseignantes.

*Moi je ne voulais pas qu'elle passe toujours en premier :
La marchette prend de la place mais elle ne la laisse pas dans la classe, elle la laisse sur le bord de la porte maintenant.*

Les enseignantes étaient confrontées à un fonctionnement de classe différent de ce qu'elles vivaient ordinairement. Elles devaient absolument modifier leurs pratiques pour favoriser leur enseignement dans cette intégration. Ces éléments laissent voir clairement

qu'elles ont réussi à trouver une façon de faire qui leur convient et qui respecte surtout leur personne. Les propos des enseignantes rejoignent les propos de Brunet et Doré (1996) lorsque ces derniers revendentiquent la transformation des pratiques actuelles de la vie scolaire en proposant d'évaluer chaque élève intégré en fonction de ses progrès et compétences. Ils proposent de participer activement au mouvement intégratif en évolution et d'apporter un changement aux structures scolaires en vigueur et aux pratiques éducatives. La préparation des enseignants à l'intégration scolaire est primordiale pour mieux gérer et organiser la classe. Il est alors essentiel que les enseignantes soient respectées dans leur enseignement afin que leur travail de pédagogue soit encore plus pertinent et porteur de réussite.

4.4.1.4 Les limites de l'élève

Le thème *les limites de l'élève* est composé de 10 unités de sens lors de la deuxième entrevue et de 24 unités de sens lors de la première entrevue. Cet indice suppose que la perception des limites des élèves était moindre à la fin de l'année scolaire en contexte d'intégration. Il est même possible d'admettre que les limites sont diminuées dû au fait que l'enfant est accompagné à temps plein par une technicienne en éducation spécialisée. Les limites de l'enfant sont par le fait même moins apparentes car la technicienne pallie beaucoup aux manques et aux incapacités de l'élève. Gilling (1996) nuance ces propos en citant que la technicienne n'est pas la propriété de l'enfant ; ce n'est pas son auxiliaire, mais celle qui l'aide progressivement à agir seul. Le thème « *limites de l'élève* » représente 34,8% des unités au total à la première entrevue et 25% des unités

au total lors de la deuxième entrevue. Ce thème est caractérisé par une diminution des perceptions des limites des élèves ayant un handicap sévère. Les techniciennes vont adapter le matériel, diminuer les exigences pour ainsi favoriser les apprentissages et les réussites. Il est possible d'affirmer que les élèves intégrés dans les trois classes de maternelle ont fait les activités proposées avec du matériel adapté et des critères d'évaluation à leur niveau. Les limites sont donc devenues moins apparentes et, conséquemment, les moments d'incapacités et les échecs ont été réduits. En graduant les apprentissages de façons séquentielle, les enseignantes remarquent une grande amélioration chez les trois enfants. Tout en tenant compte des limites des enfants, l'enseignante, avec l'aide de la technicienne, pouvait les adoucir et les contourner pour mieux favoriser le développement de l'enfant en plus de permettre aux enfants de vivre des succès et de rehausser leur estime de soi. Voici quelques citations sur les apprentissages des enfants :

*La technicienne trouve qu'elle fait vraiment des petits pas.
Il fait la même chose que les autres.*

4.4.1.5 L'enseignante

Le thème *l'enseignante* est composé de 42 unités de sens lors de la deuxième entrevue. Il représente 100% des unités de sens de la deuxième entrevue. Lors de la première entrevue, la famille *soutien* regroupait 52 unités de sens divisé en deux catégories : Le soutien à l'élève (27) et le soutien à l'enseignante (25). Ce changement permet d'affirmer l'importance de cette thématique pour les enseignantes.

Le soutien apporté par la technicienne en éducation spécialisée auprès des enseignantes en contexte d'intégration est primordial pour les enseignantes. L'intégration de l'élève handicapé ne pourrait se réaliser sans cet apport. L'élève ayant un handicap nécessite une aide particulière physique reliée à l'adaptation du matériel pédagogique, du support technique, des outils de travail, du soutien physique quant aux déplacements dans la classe et dans l'école, et d'une formation pointue sur les caractéristiques reliées au handicap. La technicienne favorise le passage et le lien entre la pédagogie de l'enseignante et les apprentissages de l'élève. Les enseignantes sont formelles sur la nécessité de sa présence. Voici les citations relevant l'importance de cet apport :

Ce qui change la situation, c'est qu'elle est là à temps plein.

Il faut qu'elle soit là à temps plein avec une enfant comme elle.

Il y a plein de choses qu'elles peuvent m'apporter, mais à deux, on peut le faire.

En réalité, le support c'est de donner des services et moi j'ai eu le maximum des services.

Le soutien apporté par la direction d'école relevait davantage du point de vue administratif. Les enseignantes étaient satisfaites du fait que les services ont été mis en place rapidement et que le nombre d'heures allouées répondaient aux besoins des enfants. La direction d'école a agi à titre de coordonnatrice des ressources financières et matérielles et humaines dans le projet d'intégration scolaire.

Moi ça m'a satisfait.

Son rôle est beaucoup plus de rassembler les gens et de mettre les idées en commun.

Pour cette année, je trouve ça correct. Moi, quand je n'ai pas de problème, je trouve ça correct.

4.4.2 Perception des techniciennes en éducation spécialisée

Le tableau 4, « *Évolution des thématiques qui découlent des entrevues réalisées auprès des techniciennes en éducation spécialisée* », représente les différents thèmes abordées lors des entrevues avec les techniciennes en éducation spécialisée.

Tableau 4

*Évolution des thématiques qui découlent des entrevues réalisées
auprès des techniciennes en éducation spécialisée*

| Thèmes | Perception initiale |
|------------------------------------|---------------------|
| Les sentiments positifs de la TES | 33 |
| Le rôle de la TES | 37 |
| Les sentiments positifs de l'élève | 48 |
| Le soutien de la direction | 44 |

L'analyse des données provenant des techniciennes en éducation spécialisée permet l'identification de quatre thèmes en ce qui a trait à l'évolution de leurs perceptions. Ces thèmes sont : 1) les sentiments positifs de la technicienne en éducation spécialisée ; 2) le rôle de la technicienne en éducation spécialisée ; 3) les sentiments positifs de l'élève ; et 4) le soutien négatif de la direction d'école. Les techniciennes en éducation spécialisée présentent des sentiments positifs face à l'intégration. De plus, elles arrivent à définir clairement leur rôle en contexte d'intégration scolaire. Les

sentiments positifs face à l'élève sont liés aux aspects bénéfiques de l'intégration scolaire chez les enfants ayant un handicap. Finalement, le soutien négatif de la direction d'école donne quelques pistes quant à l'organisation et la structure de cette intégration.

4.4.2.1 Les sentiments positifs de la technicienne en éducation spécialisée

Le thème *les sentiments positifs de la technicienne en éducation spécialisée* présente 33 unités de sens, ce qui représente 22,3% du nombre total d'unités de sens recueillies chez les techniciennes. Les techniciennes en éducation spécialisée expriment les sentiments qui les habitent dans leur quotidien en contexte d'intégration. Les sentiments positifs (33) exprimés sont beaucoup plus importants en nombre que les sentiments négatifs (8). Ce thème est caractérisé par une attitude positive ferme quant à l'intégration des élèves ayant un handicap sévère en classe ordinaire. Comme le constatent Maertens et Bowen (1996), la réussite de l'intégration des EHDAAs repose sur une formation adéquate et sur l'expérience directe auprès des élèves. Dans le cas présent, les techniciennes en éducation spécialisée œuvrent de façon quotidienne auprès des enfants. Voici quelques citations démontrant le caractère positif des perceptions des techniciennes en éducation spécialisée vis-à-vis l'intégration scolaire et les enfants intégrés :

*Puis j'ai trouvé ça super intéressant que l'enseignante soit là au plan d'intervention justement parce qu'elle apportait des points que moi je ne voyais pas.
Au niveau social, il y a une grosse amélioration.
Ce matin, j'ai eu l'impression d'avoir une conversation avec lui.
Elle a un charisme, c'est une belle enfant puis elle est toujours souriante.
J'étais contente des petits résultats qui surgissent à toute heure du jour.*

Dans leur exposé, les techniciennes semblaient centrer davantage leur récit sur l'enfant d'abord et ensuite sur leur rôle auprès d'eux. De par leur formation en éducation spécialisée, les techniciennes sont parées à travailler avec un enfant en situation d'intégration. Comme le mentionne Cochram (1998) dans son article, les enseignants en éducation spécialisée ont une attitude plus positive envers l'inclusion que les enseignants de la classe ordinaire. Cochram (1998) fait remarquer qu'il est important de préparer les enseignants non seulement sur le plan cognitif, mais aussi sur le plan affectif.

4.4.2.2 Le rôle de la technicienne en éducation spécialisée

Ce thème *le rôle de la technicienne en éducation spécialisée* regroupe 37 unités de sens, ce qui représente 25% du nombre total d'unités de sens recueillies chez les techniciennes en éducations spécialisée. Les données des entrevues permettent d'affirmer que le rôle de la technicienne est très bien défini par cette dernière. En effet, la technicienne en éducation spécialisée a une bonne connaissance de son rôle à jouer auprès de l'enseignante en situation d'intégration. Elle décrit son rôle clairement au regard de l'intégration de l'enfant. Elle est capable de situer sa place par rapport à la place de l'enseignante dans la même classe. La clarté avec laquelle les techniciennes décrivent leurs rôles est surprenante. Notons que les enseignantes avaient plus de difficultés à composer avec une autre intervenante dans la classe quotidiennement. Dans leurs propos, les techniciennes décrivent le type d'accompagnement, les tâches associées, la complémentarité avec l'enseignante, le côté technique relié au handicap, l'adaptation

de matériel, la fabrication d'un bulletin adapté, la relation avec la famille et les centres spécialisés, etc.

Je l'accompagne surtout dans ses déplacements, dans les transferts aussi, puis aux tables.

Il faut que je repose les questions car je dois lui donner des indices.

J'ai bâti un agenda pour que la mère soit au courant quotidiennement de ce qui se passe.

Il est plus capable de se remettre en cause au niveau de son comportement mais il ne le fera pas par lui-même.

Qu'est-ce que je peux aller chercher comme ressources à la Commission scolaire.

J'ai monté beaucoup beaucoup de matériel jusqu'à maintenant.

Les paroles de la technicienne rejoignent clairement les propos de Gilling (1996), lorsque ce dernier mentionne que la technicienne est là pour progressivement adopter des positions de retrait par rapport à l'enfant, au fur et à mesure que celui-ci progresse en autonomie. Elle est tenue d'appuyer le personnel enseignant et d'assurer une assistance matérielle et éducative. Ceci laisse entendre que la technicienne agit en secondant l'enseignant dans les exercices éducatifs, notamment au niveau de la compréhension des consignes données au groupe. Elle doit assister l'enfant intégré dans les petits groupes de travail pour favoriser son autonomie et ses relations avec les autres (Gilling, 1996). Cette clarté dans la tâche découle du fait que la technicienne a le souci d'un seul enfant tandis que l'enseignante s'occupe de tout le groupe. Leur vision de la réussite chemine donc en sens inverse. L'une a des pensées spécifiques et pointues tandis que l'autre, l'enseignante, a des visées globales et terminales.

Je le sors de la classe pour travailler des choses précises avec lui. (TES)

Je suis là pour décoder les consignes qu'il n'est pas capable de décoder. (TES)

Quand c'est l'histoire, je suis assise derrière elle et je lui pose des questions pour savoir sa compréhension. (TES)

*Mon rôle d'enseignante c'est de présenter des activités de maternelle.
(enseignante)*

Je donne des idées et des pistes à la technicienne. (enseignante)

4.4.2.3 Les sentiments positifs de l'élève

Ce thème *les sentiments positifs de l'élève* comprend 48 unités de sens, ce qui représente 30% du nombre total d'unités de sens recueillies chez les techniciennes en éducation spécialisée. On constate que les techniciennes mentionnent à de nombreuses reprises les sentiments positifs que ressentent les élèves dans leur intégration scolaire en classe régulière. Ce thème est caractérisé par le positivisme que dégage l'intégration des enfants ayant un handicap sévère dans la classe de maternelle régulière. Comme Zaffran (1997), nous soutenons que les élèves « ordinaires » sont tout à fait aptes à entretenir des relations particulières avec l'enfant intégré. Zaffran (1997) renchérit en soutenant que le projet d'intégration n'est rien de moins que l'acceptation de la différence. Voici quelques citations des techniciennes en éducation spécialisée qui reflètent l'acceptation de la différence et la relation entre les enfants de la classe :

Il devait apprendre à leur parler, à partager, à connaître tous les adultes, les concepts, les consignes et la routine.

Il est plus attentionné, plus alerte à ce qui se dit, à tout ce qui change autour de lui. Elle est capable d'aller chercher ce qu'elle a besoin, ce qui lui convient bien.

Je n'ai pas demandé à personne de s'adapter à lui mais je lui ai demandé de s'adapter au fonctionnement de la classe.

Ces citations permettent de saisir l'importance du quotidien dans l'accumulation de situations qualifiées de positives. Ce sont ces petites situations quotidiennes qui font le bien-être de chacun des enfants et des intervenants. Comme le mentionnent Bonjour et Lapeyre (2000), l'école n'est pas le seul lieu d'intégration, mais il faut reconnaître qu'elle constitue un lieu essentiel de socialisation et d'insertion. Lorsque l'école s'engage dans

un processus d'intégration, elle doit s'adapter pour rester un lieu de réalité sociale. L'enfant en intégration scolaire n'attend pas que l'école traite son handicap. Il demande qu'elle *vive avec* lui, comme lui *vit avec* elle, sans répulsion, sans enthousiasme et sans indifférence non plus.

4.4.2.4 Le soutien négatif de la direction d'école

Ce thème *le soutien négatif de la direction d'école* recueille 44 unités de sens, ce qui représente 46% du nombre total des unités de sens trouvées chez les techniciennes en éducation spécialisée. Le soutien négatif prend une signification toute particulière en incluant 44 unités de sens comparativement à neuf unités de sens pour le soutien positif. Ce thème précise la nécessité pour les techniciennes d'être soutenues en contexte d'intégration des élèves ayant un handicap en classe ordinaire. À cet effet, Doré, Wagner et Brunet (1996) indiquent qu'un projet d'intégration bien construit doit disposer de ressources matérielles et humaines pour soutenir à la fois l'enseignante, la technicienne et l'élève. Il apparaît donc que la réussite de l'intégration repose sur l'adoption d'une philosophie qui privilégie l'intégration et une nouvelle culture de coopération, soutenue par la direction d'école. La direction se doit donc d'accorder un soutien budgétaire et d'adoindre les ressources humaines et matérielles nécessaires au bon fonctionnement de l'intégration, le tout dans un esprit de collaboration. Par ailleurs, à plusieurs reprises, les techniciennes mentionnent le besoin que la direction d'école soit informée des dossiers des élèves et qu'elle participe activement au développement de l'intégration. Les

techniciennes aimeraient avoir des échanges entre elles et avec la direction. Elles proposent de décrire leur travail d'intégration et d'informer la direction d'école de l'évolution positive des enfants en contexte d'intégration. Voici des citations révélatrices :

On pourrait mieux échanger sinon c'est comme si on fait affaire avec quelqu'un qui ne sait pas trop de quoi on parle.

Moi je m'attendais à avoir des comptes à rendre à quelqu'un pendant l'année.

Plus d'ouverture, plus de support dans le sens de, je suis au courant de ce que tu fais.

Je ne sens pas qu'elle est au courant de ce qui a été fait, ce qui se fait et ce qui va se faire.

4.4.3 Distinction entre la perception des enseignantes et la perception des techniciennes en éducation spécialisée

L'analyse des données recueillies auprès des enseignantes et des techniciennes en éducation spécialisée permet de constater quelques différences dans leurs perceptions relatives à l'expérience en contexte d'intégration scolaire. Les différences sont présentées sous quatre thèmes : 1) les limites de la personne ; 2) le soutien de la direction ; 3) les sentiments ressentis ; et 4) le rôle de chacun dans l'intégration.

1) les limites de la personne enseignante et de la technicienne

L'analyse des données nous permet de constater que pour l'enseignante, les limites de la personne se caractérisent par la non-connaissance du handicap de l'enfant et de la capacité à composer avec des ajustements continuels à faire dans son enseignement. Les enseignantes doivent continuellement penser qu'elles ont, dans leur classe, un élève qui a des besoins particuliers. Elles ont l'impression que leur enseignement est plus

réfléchi, plus séquentiel et conséquemment moins fluide. Certaines ont même l'impression de ne pas y arriver, de manquer de temps et de faire preuve d'incompétence dans leur enseignement. Elles se sentent moins aptes à passer le contenu des apprentissages, même après plusieurs années de pratique. Dans l'analyse de Lupart (1998), pour que l'inclusion devienne une réalité dans l'école, il faut que les enseignants d'une classe ordinaire acceptent toute la responsabilité d'une diversité d'élèves et qu'ils soient vigilants en s'assurant de faire les modifications nécessaires afin de favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Une réorganisation s'impose par la formation initiale des enseignants afin d'inventer de nouvelles manières de travailler dans un système d'éducation uniifié. Ceci laisse clairement voir l'urgence et la nécessité chez les enseignants et les intervenants de recevoir une formation adéquate en lien avec les particularités de l'enfant en intégration. Les enseignantes mentionnent que sans la technicienne, elles ne pourraient exercer leur rôle d'enseignante et négligeraient les autres enfants du groupe. Les enseignantes sont unanimes pour dire que sans la présence des techniciennes, elles ne pourraient avoir un élève intégré dans leur classe car pour elles, la technicienne est la personne ressource, voire la spécialiste qui connaît les besoins de l'enfant intégré.

Ce qui change la situation, c'est qu'elle est là à temps plein.

Non, non, sans elle, ce ne serait pas possible.

Ce n'est pas un enfant que j'ai, j'en ai vingt.

Pour les techniciennes en éducation spécialisée, les limites de la personne sont quasi inexistantes. Elles composent avec cet élément sans y voir de difficulté majeure. Elles s'imposent même de pousser plus loin les apprentissages des élèves ayant un handicap, initient les autres élèves du groupe à vivre cette intégration, outillent

confortablement l'élève avec un matériel adapté à ses besoins et s'impliquent dans une équipe multidisciplinaire dans le seul but de faire évoluer au maximum leur élève. Pour elles, les limites sont rejetées au grand intérêt des enfants.

Je le sors de la classe pour travailler des petites choses avec lui.

La moitié du travail est adapté.

Oui, je le vois comme un autre enfant.

Il peut avoir retenu des petits mots et il se crée des activités avec ça. C'est beaucoup mieux que c'était.

Selon Zaffran (1997), pour qu'il y ait une entente entre les partenaires, un effort doit venir de l'intérieur. L'école doit donc trouver et instaurer un consensus entre tous les partenaires participant à la socialisation de l'enfant. Pour y arriver, Zaffran propose de prendre en compte les éléments suivants : 1) éviter la surprotection, 2) éviter l'acquisition des savoirs scolaires à tout pris, 3) éviter l'isolement, 4) s'attendre à l'existence d'un décalage des attentes entre les partenaires et 5) démystifier le handicap.

Dans le cas présent, il est permis de supposer que la perception des limites de l'enseignante peut découler des attentes relatives à l'acquisition des savoirs scolaires et d'une méconnaissance du handicap de l'enfant.

4.4.3.2 Le soutien apporté à la direction d'école

Pour l'enseignante, le soutien de la direction est convenable sur le plan technique, organisationnel et financier. Les enseignantes jugent les interventions faites par la direction adéquates et nécessaires dans certaines situations comme, par exemple, le plan

d'intervention. Elles mentionnent que lorsqu'elles ont eu des demandes à faire, celles-ci ont été très bien reçues. Voici quelques citations qui en font foi :

*Je peux dire que j'ai été très bien supportée par eux.
En réalité, le support c'est de donner le service, puis moi, j'ai eu le maximum.
J'ai eu ce que je m'attendais.*

Pour les techniciennes, cet apport est qualifié de médiocre et inconcevable d'où la nécessité qu'il soit repensé et amélioré.

*Moi, je m'attendais à avoir des comptes à rendre à quelqu'un pendant l'année.
Avoir des encouragements de la direction.
On en sait beaucoup plus que la direction peut en savoir sur l'enfant.*

Les techniciennes affirment que la direction ne connaît pas les élèves ayant un handicap et il en va de même pour les personnes des services extérieurs qui travaillent auprès d'eux. Pour elles, il s'avère important que la direction ait une connaissance pointue des dossiers des élèves intégrés, car trop d'éléments entrent en ligne de compte dans le processus d'intégration tels que les services extérieurs à l'élève, les services spécialisés, les cliniques spécialisées et les centres spécifiques au handicap. Selon elles, l'équipe multidisciplinaire qui gravite autour de l'enfant doit être connue et concertée le plus souvent possible. Tout comme Gilling (1996), les techniciennes préconisent une organisation qui reprend les étapes de réalisation de l'action pédagogique. L'action pédagogique sous-tend une précision des objectifs à atteindre et les moyens mis en œuvre pour assurer cette prise en charge. Il ne faut pas oublier que l'action pédagogique est une composante de l'intégration individuelle ou d'un collectif (Gilling, 1996). En effet, l'organisation des services éducatifs à l'intérieur de l'établissement prévoit les moyens et les stratégies pour former une équipe pédagogique sous la coordination de la direction

d'école en collaboration avec toutes les personnes concernées. L'équipe pédagogique doit informer régulièrement la famille des progrès de l'enfant, associer la famille aux différentes phases du projet et s'assurer qu'elle joue un rôle actif, soutenir la famille par un service d'accompagnement, et maintenir et favoriser les contacts avec la famille. La direction, quant à elle, doit veiller à ce que le projet évite la ségrégation scolaire des enfants à l'intérieur de son école, les intolérances individuelles et les clivages professionnels.

Le rôle de la direction est perçu par les techniciennes comme primordial à la réussite de l'intégration. Comme le soulignent Doré, Wagner et Brunet (1996), le soutien administratif de qualité est essentiel à la réussite d'expériences d'intégration. Le directeur d'école joue un rôle prépondérant. Ce dernier peut promouvoir, encourager, trouver les ressources humaines et matérielles nécessaires, voir au transport des élèves, au perfectionnement et à la supervision des intervenants.

4.4.3.3 Les sentiments ressentis

Les sentiments partagés par les techniciennes en éducation spécialisée sont forts nombreux et très positifs. Les techniciennes identifient de nombreux éléments positifs pour l'enfant en contexte d'intégration tels l'estime de soi, l'évolution constante, le droit d'être reconnu comme une personne normale et la grande stimulation sociale du groupe. Les techniciennes discutent peu de sentiments négatifs. Elles sont plutôt favorables à cette expérience d'intégration et disent se sentir très près de l'enfant, en ce sens qu'elles

partagent un quotidien privilégié avec lui. Elles disent faire partie intégrante de l'évolution de l'enfant, de ses progrès quotidiens et de ses réussites, petites et grandes. Elles semblent témoins, plus que quiconque, des résultats immédiats de l'intégration sur le développement global de l'enfant.

Hey là, j'étais contente des petits résultats qui surgissent à toute heure du jour puis De le sortir de la classe, c'est très très positif.

Tout son vocabulaire, depuis janvier, on voit beaucoup de résultats puis au Centre, ils sont impressionnés.

Elle a un charisme en plus, c'est une belle enfant puis elle sourit tout le temps. Je trouve ça intéressant.

C'est un rayon de soleil cet enfant-là.

Les enseignantes, elles, disent être témoins des progrès de l'élève au même titre qu'elles le sont pour les progrès des autres enfants du groupe. Elles détectent les apprentissages des enfants de façon plus globale tandis que la technicienne perçoit les apprentissages de manière plus définie, décortiquée et spécifique.

Il a besoin d'activités secondaires, à côté, pour se centrer sur ce qu'il a à apprendre, puis lui faire intégrer correctement. (TES)

Il me le dit dans ses mots, il reformule dans ses mots à lui puis je reformule tout ça pour essayer de lui mettre des phrases plus complètes. (TES)

Il faut décortiquer les choses, y aller étape par étape. Une consigne est faite, on passe à l'autre. (TES)

L'enseignante va prendre le même temps que pour un autre enfant. (enseignante)

Dans le sens, qu'elle fait les mêmes interventions avec Mathieu qu'avec les autres enfants de la classe. (enseignante)

Les enseignantes expliquent leurs attentes clairement vis-à-vis les élèves en leur transmettant des messages clairs et précis, tout en informant les parents concernés.

Je suis un peu comme le capitaine du bateau, c'est moi qui donne les tâches, c'est moi finalement qui pars le groupe.

C'est l'enseignante qui a rassemblé tout le monde. C'est plus elle qui a comme conduit la réunion.

Elle va poser des questions comme elle va poser des questions aux autres enfants.

Elle affiche ses couleurs, puis elle dit clairement ça c'est non ou ça c'est comme

ça.

Tout comme le précisent Brunet et Doré (1996), l'analyse des données révèle que les enseignantes évaluent l'élève par rapport à ses progrès, ses propres compétences et ses moyens de les développer.

4.4.3.4 Le rôle de chacun dans l'intégration

Il est important de noter qu'au fil des mois d'intégration, les rôles entre les enseignantes et les techniciennes en éducation spécialisée se sont définis afin que chacune trouve sa vraie place auprès des enfants du groupe. Les rôles n'étaient pas clairs dès le départ. Elles ont dû s'asseoir, clarifier les rôles et même comprendre la tâche de l'autre. Des petits réajustements furent nécessaires quant à la place des deux adultes dans la même classe. Les attitudes, les perceptions, les attentes, les compétences des enseignantes sont jugées extrêmement importantes pour la réussite de l'intégration (Kabano, 2000). Il y a lieu de penser que l'adaptation fut plus ardue à faire du côté des enseignantes, car plus individualistes dans leur profession, mais elles ont profité de richesses incroyables au contact des techniciennes. L'étude de Maertens et Bowen (1996) démontre qu'il est possible d'envisager un changement des attitudes du personnel enseignant si la formation des enseignants et les conditions dans lesquelles se fait l'intégration scolaire sont favorables. Le journal de bord et les échanges en témoignent grandement.

Là, il y a une complicité, ça va beaucoup mieux.

Puis, elle m'a fait comprendre que j'avais empiété sur son territoire qui ne me regardait pas, puis elle avait raison.

Ce qui change la situation, c'est qu'elle est là à temps plein.

Si elle n'était pas là, ce serait une charge de travail.

L'analyse des données révèle que les techniciennes en éducation spécialisée définissent clairement leur rôle dans l'intégration de l'élève ayant un handicap. Elles connaissent leurs tâches et leurs mandats et s'efforcent de les rendre à terme. En plus d'être un soutien constant à l'élève, elles outillent et supportent l'enseignante qui œuvre auprès d'elles. De par leur formation initiale et leur perfectionnement pertinent, elles sont en mesure d'apporter une aide précieuse et complémentaire à l'enseignante.

Moi, je me vois comme une accompagnatrice de l'enfant pas seulement pour les petits besoins physiques mais au niveau de tout son cheminement global.

Je l'aide dans tout son cheminement.

Je suis présente pour répéter les bouts qu'il n'a pas le temps d'assimiler dans les consignes, dans les travaux à faire dans toutes les étapes à réaliser.

Je l'aide au niveau de son autonomie, prendre ses responsabilités. Tout ça, c'est des choses qu'on travaille ensemble.

J'adapte du matériel pour lui, beaucoup beaucoup de matériel.

L'enseignante définit son rôle tel qu'il est sans « intégration scolaire ». Elle est le moteur du groupe, elle fait évoluer tous les enfants du groupe, elle doit enseigner différentes techniques au niveau des apprentissages. Avec l'aide d'une technicienne en classe de façon constante et permanente, rien dans son enseignement n'est changé ou différent. Elle dit même seconder la technicienne en éducation spécialisée.

Ce n'est pas un enfant que j'avais, j'en avais vingt.

Mon rôle finalement c'est de présenter des activités de type maternelle que ce soit avec une enfant intégrée. C'est de mener une classe en réalité.

Moi, je vois mon rôle comme un support à la technicienne.

Moi, je vais continuer ce que j'ai à faire.

Si je peux compléter, si je peux rajouter des choses, je vais le faire.

Par ailleurs, Doré, Wagner et Brunet (1996) constatent qu'une vision systémique des intervenants est essentielle à l'intégration en classe ordinaire. Il y a des principes à respecter tout en tenant compte des besoins de chacun : le respect des personnes, le droit à la satisfaction des besoins de base, l'égalité des chances et l'appartenance à la communauté. De plus, comme le mentionne Horth, (1998), les compétences attendues chez les enseignants œuvrant auprès des élèves intégrés sont : 1) de solides fondements en éducation tant historiques, légaux que sociaux ; 2) une action pédagogique comme axe intégrateur qui regroupe toutes les compétences liées à la connaissance de l'élève, à la connaissance des disciplines, à l'adaptation de l'enseignement, à la gestion de la classe ainsi qu'à la collaboration et au travail d'équipe ; et 3) l'éthique et le développement professionnel.

4.5 Est-ce le vécu d'intégration ou d'inclusion ?

Il est permis de croire que la présente recherche se situe davantage dans un vécu d'intégration que dans un vécu d'inclusion. Les élèves intégrés de l'école où se déroule la recherche sont maintenus en classe ordinaire avec un soutien permanent et individuel. Les classes inclusives ne nécessitent pas ce soutien constant. Les élèves font partie intégrante du groupe et profitent des mêmes avantages et inconvénients que les autres membres du groupe. Ils ne reçoivent pas un supplément d'aide individuel. Dans les classes inclusives, l'enseignante considère cet enfant intégré comme les autres enfants du groupe. De plus, ils sont intégrés dans les activités scolaires et parascolaires, dans les activités de la communauté et dans les activités sportives du milieu ou du quartier. Dans

les classes inclusives, les enseignantes prennent en charge l'enfant intégré et obtiennent peu de services extérieurs à la classe.

Dans l'école qui a servi d'environnement à cette réflexion, certes, les enfants sont intégrés, mais en ajoutant, dans chaque classe, les ressources supplémentaires qui viendront répondre aux particularités des enfants ou qui serviront de soutien aux enseignantes dans leur tâche pédagogique. À ce compte, les enseignantes n'ont plus à intégrer l'élève ou adapter leur enseignement, car la technicienne s'occupe de la vie scolaire de ces enfants sur les plans personnel, physique et académique. La technicienne effectue le passage au monde scolaire avec l'enfant ayant un handicap. Elle vit l'intégration avec lui.

Conclusion

Bonjour et Lapeyre (2000) mentionnent que l'intégration scolaire des enfants handicapés constitue une problématique intra-institutionnelle dans la mesure où elle interroge l'école dans ses fondements comme dans ses fonctionnements. L'intégration scolaire ne questionne pas seulement l'école sur ses techniques pédagogiques, mais elle s'étend plus largement à l'organisation, aux pratiques, aux rituels, au savoir et à la relation pédagogique, bien au-delà de la personne humaine en général.

Suite aux résultats et à la discussion des résultats, il est pertinent d'élaborer sur les trois questions initiées par la recherche. La première ciblait le vécu des enseignantes de l'élémentaire qui intègrent un élève ayant un handicap sévère dans la classe de maternelle. En contexte d'intégration scolaire, plusieurs facteurs doivent être pris en considération. Il faut tenir compte de la dualité du rôle de l'enseignant puisqu'il est à la fois un individu avec une personnalité qui lui est propre, et un professionnel qui est régi par des règles et procédures établies. À cela s'ajoute la gestion de classe qui est combinée avec la dualité du rôle, le point central de la tâche de l'enseignant. Dans l'intégration, une grande place est accordée à la notion de « être » de la personne intervenante, c'est-à-dire, un investissement total et humain auprès d'un enfant ayant des besoins particuliers. Personne peut faire fi de l'enseignante comme individu, car cette partie d'elle-même ne peut être dissociée en situation d'intégration. L'enseignante

ressent, vit, comprend, voit et entend la présence de l'enfant ayant un handicap. C'est un grand partage ouvert et passionné.

La deuxième question de recherche faisait référence au soutien de la direction d'école dans l'intégration scolaire. Cet apport s'avère essentiel pour les techniciennes en éducation spécialisée car à travers les entrevues, elles manifestaient clairement ces besoins de soutien de la part de la direction. Ce même soutien de la direction fut toutefois bien reçu par les enseignantes. Leurs besoins reliés au soutien de la direction étaient satisfaits unanimement. Pour ces dernières, ce soutien de la direction convenait à leurs exigences quant à l'intégration des élèves ayant un handicap. Pour les techniciennes, quoique absent, le soutien aurait dû être davantage encadrant dans le sens où la direction d'école aurait eu à initier tous les intervenants à la problématique de l'élève et à mener les actions annuelles vers une même visée. Professionnellement, les techniciennes auraient aimé que la direction d'école agisse à titre de « rassembleure » où elle est le point d'origine et le point d'ancrage de tous les intervenants qui agissent auprès de l'enfant intégré. Ces réajustements feraient en sorte que leurs insatisfactions seraient moindres et leurs besoins comblés.

La troisième question de recherche portait sur le choix du terme, soit l'intégration ou l'inclusion, à l'école où se déroule l'étude. Très tôt, il faut mentionner qu'il s'agit beaucoup plus de classes d'intégration et non de classes d'inclusion. Cette affirmation se situe au niveau des services individualisés de la technicienne en éducation spécialisée. En effet, celle-ci travaille beaucoup en individuel avec l'enfant et pallie au manque dans

les actions quotidiennes. Selon Doré, Wagner et Brunet (1996), le concept d'inclusion reflète plus clairement et plus précisément ce qui est requis ; tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur classe et école de quartier et pas seulement placés dans le cadre normal comme le laisse sous-entendre le terme américain « *mainstreaming* ».

Les retombées pratiques de la recherche

L'étude présentée ainsi que ses résultats amènent à proposer un modèle d'intégration des élèves EHDAA. Ce modèle découle des résultats et de la discussion élaborés précédemment. La figure 5 « *Modèle intégrateur des différents rôles de la direction* » démontre les paramètres de ce modèle d'intégration établi par les résultats de la recherche.

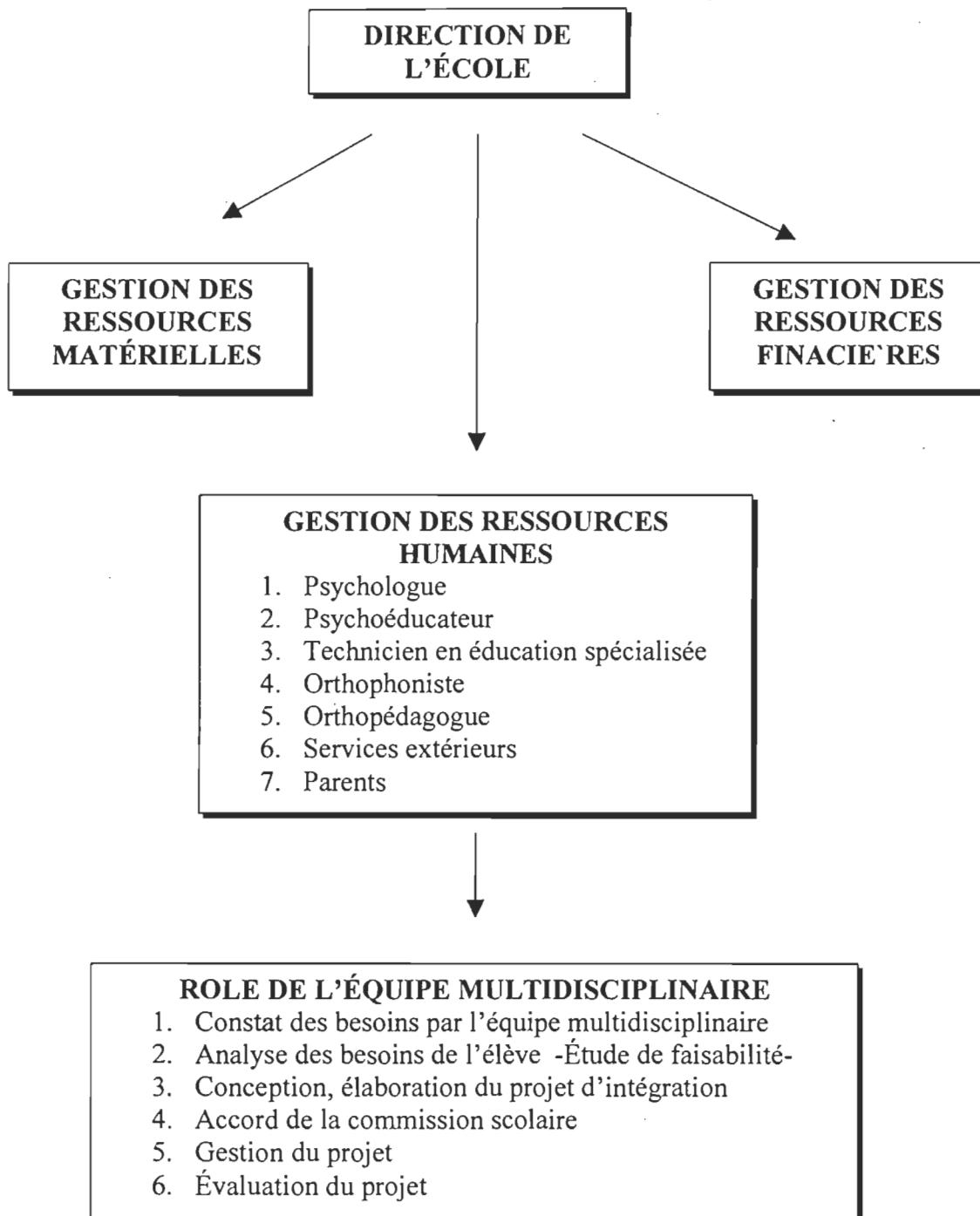


Figure 5

Modèle intégrateur des différents rôles de la direction

La figure 5, « *Modèle intégrateur des différents rôles de la direction* » permet de mieux cerner le rôle de la direction dans son rôle de soutien à l'élève intégré. Ce modèle laisse voir que l'équipe multidisciplinaire joue un rôle majeur dans ce processus.

Dans les lignes qui suivent, il y aura une élaboration des rôles des différents partenaires. Il sera entre autre question de : 1) la gestion des ressources matérielles, financières et humaines et 2) des différents rôles de l'équipe multidisciplinaire.

GESTION DES RESSOURCES

Un budget est disponible à toutes les écoles pour la gestion des ressources humaines au regard de l'intégration des élèves EHDA. Les budgets des ressources matérielles sont gérés par la commission scolaire et le budget des ressources humaines est géré par la direction d'école.

Ressources humaines : Une équipe multidisciplinaire est dirigée par la direction d'école quant à l'organisation des services adaptés dans son établissement. L'équipe multidisciplinaire est composée de la direction, un enseignant de la classe d'accueil, un psychologue, un psychoéducateur et/ou un technicien en éducation spécialisée, un orthopédagogue, un orthophoniste, les services extérieurs et les parents.

Le rôle de l'équipe multidisciplinaire :

1. Constat des besoins par l'équipe multidisciplinaire

Lors d'une rencontre avec l'équipe multidisciplinaire qui peut comprendre la direction, les parents, un psychologue, un psychoéducateur et/ou un technicien en éducation spécialisée, un enseignant de la classe d'accueil, un orthophoniste, un orthopédagogue et les services extérieurs, les différents intervenants font état des besoins spécifiques de l'élève tels les besoins physiques, psychologiques, sociaux et intellectuels. Ces besoins sont identifiés par observations de l'équipe multidisciplinaire ou reliés à la problématique de l'enfant ; soit intellectuelle ou physique.

Lors des entrevues accordées, les techniciennes et les enseignantes mentionnent que les élèves intégrés ont de grands besoins et que l'on doit les connaître pour cibler davantage nos interventions vers des visées communes.

2. Analyse des besoins de l'élève – Étude de faisabilité

Cette analyse des besoins est reconnue par l'équipe multidisciplinaire telle que définie ci-haut. L'équipe étudie la faisabilité des différentes interventions dans les lieux physiques dans lesquels l'élève évoluera. L'équipe fait un rapport financier sur l'équipement nécessitant des coûts relatifs aux installations à l'intérieur de l'établissement.

Dans cette étude, les enseignantes se disaient satisfaites des équipements fournis pour favoriser l'enfant intégré dans ses déplacements ou dans son organisation physique.

L'analyse des besoins se traduit par les éléments suivants :

- a) Les capacités, le potentiel, les difficultés et les manques sur les plans physiologiques, psychologiques, intellectuels et scolaires seront analysés par l'équipe multidisciplinaire pour mieux identifier les besoins particuliers.
- b) L'identification des contraintes et des ressources permettra une mise en place d'une structure adéquate et répondant vraiment aux besoins de l'élève.
- c) L'énumération des objectifs éducatifs et pédagogiques situeront l'élève au cœur de ses apprentissages et de son cheminement. Tel que discuté avec les enseignantes, les aspects ci-dessous prennent toute leur importance dans le développement personnel chez l'enfant. Les objectifs éducatifs et pédagogiques faisaient partie du contenu des rencontres entre l'enseignante et la technicienne en éducation spécialisée. Ces dernières ont surtout relevé les points tels l'intégration sociale, la communication langagière, la motricité fine et les apprentissages scolaires. Les enseignantes et les techniciennes doivent être en accord sur l'approche à utiliser pour être aidantes à tous les différents niveaux de construction chez l'élève.

3. Conception, élaboration du projet d'intégration

La direction d'école procède à la mise en place des professionnels de l'intervention, répondant aux besoins spécifiques de l'élève; c'est-à-dire qu'une partie de l'équipe multidisciplinaire œuvre, selon les besoins spécifiques, sur le terrain auprès de l'enfant. Les intervenants choisis et impliqués orientent leurs interventions vers des objectifs précis. Les techniciennes en éducation spécialisée trouveront une grande satisfaction dans ce processus car elles mentionnent que l'équipe qui gravite autour de l'enfant intégré doit être connue et concertée le plus souvent possible. Leur rôle est davantage défini comme un rôle de conseiller, d'organisateur et d'accompagnateur envers l'enseignant de la classe d'accueil. Elles font partie de l'analyse des besoins des enfants intégrés. Un tel modèle amène une perception de soutien plus grand de la part des techniciennes auprès des enseignantes.

L'équipe multidisciplinaire détermine le temps d'intégration de l'enfant où ce dernier est accompagné par les intervenants de l'éducation. Elle détermine les heures d'accompagnement allouées à l'enfant dans la semaine de travail, et elle est en mesure de définir le temps d'intervention de chacun des services complémentaires tels la psychologie, l'orthophonie, l'orthopédagogie etc. À ce stade, l'équipe multidisciplinaire est en mesure de convenir d'un temps alloué au soutien à l'élève si ce dernier se révèle à une difficulté d'adaptation uniquement. L'équipe détermine un soutien permanent dans l'intégration, ou un soutien temporaire.

Dans l'étude, les techniciennes en éducation appréciaient grandement le soutien des services extérieurs qui offraient les services proposés ci-haut tels la psychologie et l'orthophonie. Ce soutien figurait de façon permanente car les enfants en bénéficiaient hebdomadairement et ce, tout au long de l'année scolaire.

4. Accord de la commission scolaire

C'est un acte administratif reconnaissant les responsabilités des intervenants et les relations de partenariat.

La direction d'école répond aux exigences de la commission scolaire en remplissant les formulaires nécessaires qui officialisent l'intégration des élèves en classe régulière. Lors des entrevues, les techniciennes et les enseignantes mentionnaient qu'elles n'avaient pas de regard précis sur ces aspects de l'intégration. Ces aspects administratifs se situent à un niveau extérieur à ce qui se vit dans une classe ; d'où l'indifférence à la chose. Les préoccupations des intervenantes se situent beaucoup plus dans l'action avec les enfants, à gérer le quotidien, et à répondre adéquatement aux attentes et aux exigences des enfants et des parents.

5. Gestion du projet

La direction d'école veille au respect de l'engagement des partenaires, c'est-à-dire l'équipe multidisciplinaire, les parents, la commission scolaire et les services externes.

Elle doit s'assurer que les services mis en place répondent aux exigences de départ et donne les résultats escomptés. La direction d'école s'assure d'un suivi pour chacun des services quant à la nécessité reliée au perfectionnement des intervenants ainsi qu'aux rencontres formelles des équipes. Comme le stipulent les enseignantes et les techniciennes en entrevues, la direction d'école doit être le point d'ancrage et le point central de cette intégration. C'est le relais entre tous.

6. Évaluation du projet

L'équipe multidisciplinaire se réunit à nouveau à intervalles réguliers, pour évaluer les résultats obtenus. Une réunion semestrielle est donc indispensable. Cette évaluation donne lieu à un bilan écrit, communiqué à chacun des membres de l'équipe et annexé au projet (plan d'intervention). Les bilans établis permettent d'intégrer les transformations opérées au cours de la gestion du projet, de gérer les éventuels écarts, et d'informer régulièrement la famille. Les bilans sont examinés avant la fin de l'année scolaire pour le mieux-être de l'enfant à la prochaine rentrée. L'équipe éducative se prononce sur la révision de la mesure intégrative, sur sa poursuite ou sur une autre orientation en accord avec les familles.

La structure d'intégration élaborée ci-haut permet d'orienter les visées vers une école plus inclusive qu'intégrante. Pull (1998) mentionne qu'il est évident que tous les élèves intégrés ont besoin d'aide. Ils méritent d'être soutenus, appuyés, assistés, guidés et suivis de la meilleure façon possible, adaptée à la situation personnelle de chaque élève

concerné. Si nous parlons de respect de l'enfant dans ce qu'il est profondément, nous pouvons parler d'inclusion. Ici, nous voulons apporter la distinction entre *se sentir intégré* et *être intégré* (Lang, 2001). La notion d'inclusion institue l'intégration de façon plus radicale et plus systématique, et met l'accent sur les applications pratiques de l'intégration (Doré, Wagner et Brunet, 1996).

Les retombées scientifiques de la recherche

Au regard de la présente étude, quelques questionnements surgissent à l'effet que le modèle proposé par la chercheure devrait être validé dans le but de vérifier la justesse et la pertinence de ce type de modèle. Nous savons que ce nouveau modèle tend vers l'inclusion scolaire et il serait convenable d'en vérifier les paramètres afin que ledit modèle relève entièrement de l'inclusion scolaire.

Le modèle de la commission scolaire de la présente recherche s'avère un modèle qui convient aux enseignantes dans la mesure où celles-ci bénéficient d'une aide à temps plein dans la classe. Il serait opportun de vérifier cette satisfaction dans une situation où l'enseignante ne pourrait obtenir ce soutien de façon permanente. Nous pouvons nous questionner sur la capacité des enseignantes à relever un tel défi, seules ou avec une équipe supportante, mais pas toujours présente. L'enseignant a-t-il besoin d'être outillé et supporté ou a-t-il un grand besoin d'être accompagné et remplacé comme premier intervenant auprès de l'élève intégré ? Cette piste intéressante peut faire l'objet d'une étude systémique sur le soutien apporté aux enseignants des classes ordinaires dans un

contexte d'intégration scolaire. Il serait intéressant de faire une étude sur la relation entre l'enseignante et la technicienne en éducation spécialisée au niveau de la complémentarité des rôles.

Les enseignantes démontrent une grande ouverture dans l'intégration scolaire en autant que le modèle proposé favorise leur enseignement et leur pratique pédagogique compte tenu qu'elles ont un bon nombre d'élèves à s'occuper. Elles sont donc favorables à l'intégration dans la mesure où une ressource humaine additionnelle les soutient et les accompagne dans le processus d'intégration d'un élève EHDAA. L'attitude positive des enseignantes et des techniciennes est présente lorsque ces dernières se sentent appuyées par la direction à travers les ressources financières et physiques. Elles ont besoin d'un support moral et d'une compréhension sans jugement de leur vécu au quotidien. Elles ne veulent pas être seules à vivre cette situation. car pour elles, le poids est moins lourd à porter lorsqu'elles peuvent partager avec des personnes intéressées à la même problématique. L'intégration d'un élève ayant un handicap physique est un partage en équipe de connaissances, d'actions et d'évaluations d'un enfant ayant de grands besoins. Chacun des intervenants est tributaire des autres pour faire grandir un être.

Références

Assemblée nationale du Québec. (1988). *Loi sur l'Instruction publique*. Loi du Québec, chapitre 84, lois refondues du Québec, chapitre I-13.3. Québec : Gouvernement du Québec.

Auger, M.T. & Boucharlat, C. (1999). *Élèves difficiles, profs en difficulté*. 3^e édition, Lyon : Chronique sociale.

Bogdan R.C. et Biklen S.K. (1998). *Qualitative RESEARSH for Education: An Introduction to Theory and Methods* (3^e édition). Boston: Allyn & Bacon

Bonjour, P. & Lapeyre, M. (2000). *L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques*. Saint-Agnès : Éditions Èrès.

Brousseau, J. Dodier, C. et St-Laurent, P. (1999). *L'étude de cas : un outil pédagogique stimulant et professionnalisant*. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.

Cesari Lusso, V. (2001). *Quand le défi est appelé intégration*. Allemagne : Peter Lang.

Charue, R. (1996). *De la normalité à ... l'anormalité*. Montréal : Éditions Nouvelles.

Cochram, K.H. (1998). *Differences in Teachers Attitudes Toward Inclusion Education as Measured by the Scale of Teachers'Attitudes Toward Inclusive Classrooms (STATIC)*. Communication présentée au congrès annuel de l'association de Mid-Wester Educational Research : Chicago, Illinois.

Commission des États généraux sur l'éducation. (1996). *Les États généraux sur l'Éducation : Exposé de la situation*. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'Éducation. (1995). *Pour la réforme du système éducatif : Dix années de consultation et de réflexion*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : Gouvernement du Québec.

Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative*. Montréal : THEMA.

- Doré, R., Wagner, S. & Brunet, J.P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire*. Québec : Les Éditions Logiques.
- Duchesne, H. (1990). *L'intégration scolaire : Un exemple Manitobain*. Winnipeg : Presses Universitaires de Saint-Boniface.
- Fisher, D. Sax, C. , et Pumpian, I. (1999). *Inclusive High Schools Learning from Contemporary Classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes publishing.
- Gilling, J.M. (1996). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris : Dunod.
- Goupil, G. (1997). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal : Gaëtan Morin, 2^e édition.
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum. (1997). *Réaffirmer l'école : Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Horth, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec. Site de l'adaptation scolaire et sociale de la langue française*. Page Web. URL. (<http://www.adaptationscolaire.org>).
- Kabano, J. (2000). *Les représentations sociales d'enseignantes et d'enseignants des classes ordinaires du primaire à propos des élèves handicapés*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Kemmis, S. and Mc Taggart, R. (2000). Participatory Action Research. Dans Denzin, N. et Lincoln, Y. (Eds). *Handbook of qualitative research* (2^e édition), p. 567-606. California: Sage Publications.
- Liu, J. , et Pearson, D. (1999). *Teachers' Attitude Toward Inclusion and Perceived Professional Needs for an Inclusive Classroom*.
- Lupart, J. (1998). *Setting Right the Delusion of Inclusion : Implications for Canadian Schools*. *Canadian Journal of Education*, 23(3), 251-264.

Maertens, F. et Bowen, F. (1996). La problématique des attitudes des enseignants envers l'intégration des élèves EHDA. *Revue Canadienne de psychoéducation*, 25(1), 41-59.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) : définitions*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Politique de l'adaptation scolaire, une école adaptée à tous ses élèves*. Québec : Gouvernement du Québec.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Application in Education*. San Francisco : Jossey-Bass Publishing.

Ndayisaba, J. & De Grandmont, N. (1999). *Les enfants différents*. Outremont: Les éditions Logiques.

Pull, J. (1998). *L'intégration psycho-socio-pédagogique en classe scolaire ordinaire de l'élève affecté d'un handicap*. Rouen : Septentrion.

Schroth, G. and Others. (1997). *La transition entre le système traditionnel exclusif et le modèle d'inclusion*.

Smith, D., Luckasson, R. et Crealock, C. (1995). *Introduction to Special Education in Canada : Teaching in an Age of Challenge*. Ontario : Allyn & Bacon.

Stake, R.E. (2000). Case Studies. In Denzin, N.K. et Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. 2^e édition. pp.435-454. California : Sage Publications.

Stainback W. et Stainback. S. (1996). *Inclusion. A guide for educators*. Baltimore: Maryland.
Brookes.

Villa, Thousand, J. (1995). *Creating an Inclusive School*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Zaffran, J. (1997). *L'intégration scolaire des handicapés*. Montréal: L'Harmattan.

Appendices

Appendice A

Protocole d'entrevue des enseignantes

Questionnaire d'entrevues semi-structurées pour les enseignantes

1. Pourriez-vous me décrire votre rôle auprès de (nom de l'enfant) intégré(e) dans votre classe ?
 2. Avez-vous des rencontres avec la technicienne en éducation spécialisée ? Pouvez-vous me parler de ces rencontres ?
 3. Croyez-vous que le fait d'avoir (nom de l'enfant) dans votre classe augmente votre charge de travail ? Expliquez ?
 4. a) Pourriez-vous me raconter une situation problématique liée à l'intégration de (nom de l'enfant) ?
b) Lorsque confrontée à un problème relié à l'intégration de (nom de l'enfant), comment arrivez-vous à trouver une solution ?
 5. a) Pourriez-vous me parler de la nature du soutien de la direction d'école dans ce processus d'intégration ?
b) Croyez-vous que la direction d'école pourrait apporter davantage de soutien ? Par quels moyens selon vous ?

Appendice B

Protocole d'entrevue des techniciennes en éducation spécialisée

Questionnaire d'entrevues semistруктуées pour les techniciennes en éducation spécialisée

1. Pourriez-vous me décrire votre rôle auprès de (nom de l'enfant) intégré(e) dans votre classe ?

2. Avez-vous des rencontres avec l'enseignante de la classe ? Pouvez-vous me parler de ces rencontres ?

3. Croyez-vous que le fait d'avoir (nom de l'enfant) intégré(e) dans la classe augmente la charge de travail de l'enseignante? Expliquez ?

4.
 - a) Pourriez-vous me raconter une situation problématique liée à l'intégration de (nom de l'enfant) ?
 - b) Lorsque confrontée à un problème relié à l'intégration de (nom de l'enfant), comment arrivez-vous à trouver une solution ?

5.
 - a) Pourriez-vous me parler de la nature du soutien de la direction d'école dans ce processus d'intégration ?
 - b) Croyez-vous que la direction d'école pourrait apporter davantage de soutien ?
Par quels moyens selon vous ?

Appendice C

Formulaire de consentement des participants



Université du Québec à Trois-Rivières

C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada / G9A 5H7

Téléphone : (819) 376-5095

Télécopieur : (819) 376-5127

Le 25 octobre 2001

VIVRE L'INTÉGRATION SCOLAIRE À LA MATERNELLE : ÉTUDE DE CAS

DESCRIPTION DU PROJET

Informations générales

Le projet de recherche intitulé « l'intégration scolaire à la maternelle : étude de cas » s'effectue dans le cadre de ma maîtrise et se déroule sous la direction de Mme Nadia Rousseau, professeure de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Cette étude vise ; 1) à mieux comprendre comment se vit l'intégration scolaire chez les enseignants de l'élémentaire qui intègrent un élève ayant un handicap sévère dans la classe de maternelle ; et 2) à déterminer quel apport la direction d'école peut fournir aux enseignants pour les soutenir dans le processus d'intégration. En plus des observations participantes que j'effectuerai, les trois enseignantes et les trois techniciennes en éducation spécialisée seront invitées à participer à la collecte de données via deux entrevues semi-dirigées, des échanges informels et une entrevue de groupe. De plus, ces dernières auront à tenir un journal quotidien sur leur expérience. Les données seront traitées de façon anonyme et seront utilisées à des fins de recherche et de développement pédagogique.

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
À PARTICIPER AU PROJET**

CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

Je, _____ reconnaiss avoir été suffisamment informé(e) du projet ci-haut mentionné et bien comprendre ce que ma participation à ce projet implique. En toute connaissance et en toute liberté, j'accepte d'y participer et j'autorise le responsable à utiliser les résultats de ma participation selon les informations fournies.

signature du participant

date

ENGAGEMENT DU RESPONSABLE

En tant que chercheure dans le projet relatif à *l'intégration scolaire à la maternelle : étude de cas de trois enseignantes*, je m'engage à mener ce projet selon les dispositions du Comité permanent de déontologie de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Je m'engage également à m'assurer que l'intégrité physique, psychologique et sociale des participants tout au long du projet soit respectée et à ce que le matériel recueilli soit utilisé selon les modalités annoncées.

Christiane Laferrière,
Étudiante de maîtrise,
Département des sciences de l'éducation

date

Appendice D

Définition des codes utilisés dans l'analyse des données des enseignantes

Définition des codes des entrevues des enseignantes tenues en octobre 2001 et en avril 2002

1. **Besoin de l'élève** : expression d'un besoin relatif à l'élève.
2. **Capacité de l'élève** : capacités qu'a l'élève dans ses apprentissages.
3. **Capacité d'adaptation** : capacité des intervenants à s'adapter à différentes situations vécues en classe.
4. **Constatations** : constatations faites par l'enseignante sur des situations concrètes.
5. **Contenu des rencontres** : des sujets abordés lors des rencontres entre la technicienne et l'enseignante.
6. **Définition des rôles** : définition des rôles de la technicienne et de l'enseignante.
7. **Fonctionnement** : comportement, attitudes et dynamique des élèves du groupe.
8. **Fréquence des rencontres** : nombre de rencontres entre la technicienne et l'enseignante.
9. **Limites des élèves** : comportement des élèves qui justifient le retrait du groupe.
10. **Limites de l'enseignante** : irritants que rencontre l'enseignante dans son enseignement.
11. **Motivation de l'élève** : motivations intrinsèques concrètes de l'enfant dans des situations d'apprentissage.
12. **Objectifs** : buts à atteindre par l'enfant et vu par la technicienne ou l'enseignante.
13. **Pédagogue** : rôle d'animation par l'enseignante dans des situations d'apprentissage vécues par l'élève.
14. **Rôle de la technicienne** : tâche et mission de la technicienne.
15. **Sentiment de découragement de l'enseignante** : verbalisation ou expression d'une situation dans laquelle l'enseignante semble découragée par les événements.
16. **Sentiment élève d'adaptation** : adaptation de l'élève dans différentes situations quotidiennes.
17. **Sentiment élève espoir** : situations démontrant de l'espoir pour l'élève dans l'intégration.

18. **Sentiment d'équité de l'élève :** traitement équitable de l'élève dans le groupe.
19. **Sentiment d'intégration de l'élève :** situations dans lesquelles l'élève est vraiment intégré dans le groupe.
20. **Sentiment d'adaptation de l'enseignante:** adaptation du matériel par l'enseignante ou des situations à son enseignement.
21. **Sentiment ambivalent de l'enseignante:** ambivalence de l'enseignante quant à ce qu'elle ressent face à une situation donnée.
22. **Sentiment de complicité :** situations qui démontrent une grande complicité de travail entre la technicienne et l'enseignante.
23. **Sentiment de culpabilité de l'enseignante :** culpabilité de l'enseignante dans sa profession.
24. **Sentiment de déception de l'enseignante:** déception de l'enseignante dans une situation donnée.
25. **Sentiment de doute de l'enseignante :** remises en question faites par l'enseignante sur sa pratique.
26. **Sentiment d'espoir de l'enseignante:** espoir ressenti par l'enseignante pour l'enfant.
27. **Sentiment d'équité de l'enseignante :** démonstration de l'enseignante qu'elle traite l'enfant de façon équitable dans le groupe.
28. **Sentiment d'intégration de l'enseignante:** situations dans lesquelles l'enseignante démontre l'intégration de l'enfant.
29. **Sentiment de réalisme de l'enseignante :** démonstration par l'enseignante de la réalité du quotidien en fonction des situations vécues par l'enfant.
30. **Sentiment de satisfaction de l'enseignante:** joie démontrée à travers les situations quotidiennes.
31. **Soutien de l'enseignante :** soutien que l'enseignante reçoit de la part de la technicienne ou de la direction.
32. **Soutien à l'élève :** soutien que reçoit l'enfant de la part de la technicienne et des organismes extérieurs.
33. **Tâche de l'enseignante :** augmentation de la charge de travail de l'enseignante.

Appendice E

Liste de codes et le nombre d'unités de sens par code pour les enseignantes

Liste des codes et le nombre d'unités de sens des entrevues des trois enseignantes tenues en octobre 2001 et en avril 2002

| | | Enseignantes | | Automne – printemps-total global |
|--|------------|--------------|------------|----------------------------------|
| CODES | 1 | 2 | 3 | TOTAUX |
| Besoin élève | 0 - 5 | 0 - 0 | 6 - 0 | 11 |
| Capacité élève | 3 - 5 | 6 - 0 | 6 - 1 | 21 |
| Capacité d'adaptation | 10 - 14 | 7 - 6 | 1 - 2 | 40 |
| Constatations | 2 - 14 | 4 - 1 | 9 - 3 | 33 |
| Contenu des rencontres | 5 - 6 | 4 - 2 | 2 - 0 | 19 |
| Définition des rôles | 9 - 4 | 1 - 3 | 2 - 3 | 22 |
| Fonctionnement | 8 - 6 | 13 - 0 | 12 - 7 | 46 |
| Fréquence des rencontres | 1 - 6 | 7 - 6 | 3 - 3 | 26 |
| Limites des élèves | 7 - 8 | 3 - 0 | 14 - 2 | 34 |
| Limites de l'enseignante | 10 - 2 | 4 - 0 | 7 - 3 | 26 |
| Motivation de l'élève | 2 - 1 | 1 - 0 | 3 - 0 | 7 |
| Objectifs | 5 - 2 | 1 - 0 | 4 - 2 | 14 |
| Pédagogue | 1 - 3 | 0 - 0 | 2 - 0 | 6 |
| Rôle de la technicienne | 13 - 4 | 4 - 7 | 8 - 6 | 42 |
| Sentiment élève d'adaptation | 0 - 9 | 2 - 0 | 3 - 2 | 16 |
| Sentiment élève d'espoir | 0 - 0 | 0 - 0 | 1 - 0 | 1 |
| Sentiment élève d'équité | 0 - 2 | 0 - 0 | 1 - 0 | 3 |
| Sentiment élève d'intégration | 3 - 2 | 1 - 0 | 4 - 3 | 13 |
| Sentiment élève de satisfaction | 0 - 0 | 0 - 0 | 3 - 0 | 3 |
| Sentiment d'adaptation de l'enseignante | 8 - 5 | 1 - 5 | 3 - 7 | 29 |
| Sentiment ambivalence de l'enseignante | 5 - 4 | 1 - 0 | 2 - 0 | 12 |
| Sentiment de complicité de l'enseignante | 0 - 0 | 0 - 0 | 0 - 4 | 4 |
| Sentiment de culpabilité de l'enseignante | 4 - 3 | 0 - 0 | 1 - 0 | 8 |
| Sentiment de déception de l'enseignante | 4 - 5 | 0 - 1 | 2 - 0 | 12 |
| Sentiment découragement de l'enseignante | 3 - 4 | 2 - 0 | 3 - 0 | 12 |
| Sentiment de doute de l'enseignante | 5 - 6 | 3 - 0 | 1 - 2 | 17 |
| Sentiment d'équité de l'enseignante | 1 - 3 | 1 - 0 | 2 - 0 | 7 |
| Sentiment d'espoir de l'enseignante | 2 - 0 | 1 - 0 | 0 - 0 | 3 |
| Sentiment d'intégration de l'enseignante | 2 - 1 | 3 - 3 | 4 - 3 | 16 |
| Sentiment de réalisme de l'enseignante | 0 - 0 | 0 - 0 | 0 - 10 | 10 |
| Sentiment de satisfaction de l'enseignante | 1 - 4 | 2 - 3 | 4 - 5 | 19 |
| Soutien de l'enseignante | 6 - 6 | 10 - 17 | 9 - 19 | 67 |
| Soutien élève | 4 - 0 | 9 - 0 | 14 - 0 | 27 |
| Tâche enseignante | 18 - 11 | 7 - 10 | 10 - 7 | 63 |
| TOTAUX : | 287 | 162 | 241 | 690 |

* octobre 2001 – avril 2002 : le premier chiffre représente le # d'unités de sens pour l'entrevue en octobre 2001. Le second chiffre présente le # d'unités de sens des entrevues d'avril 2002.

Appendice F

Définition des codes utilisés dans l'analyse des données
des techniciennes en éducation spécialisée

Définition des codes des entrevues des techniciennes en éducation spécialisée tenues en avril 2002

1. **Besoin de l'élève** : expression d'un besoin relatif à l'élève.
2. **Capacité de l'élève** : capacités qu'a l'élève dans ses apprentissages.
3. **Capacité d'adaptation** : capacité des intervenants à s'adapter à différentes situations vécues en classe.
4. **Communication** : situations présentant une conversation entre deux personnes.
5. **Constatations** : constatations faites par la technicienne en éducation spécialisée ou l'enseignante sur des situations concrètes.
6. **Contenu des rencontres** : sujets abordés lors des rencontres entre la technicienne et l'enseignante.
7. **Définition des rôles** : définition des rôles de la technicienne et de l'enseignante.
8. **Fonctionnement** : comportement, attitudes et dynamique des élèves du groupe.
9. **Fréquence des rencontres** : nombre de rencontres entre la technicienne et l'enseignante.
10. **Limites des élèves** : limites des élèves qui justifient le retrait du groupe.
11. **Limites de la technicienne** : limites présentées par la technicienne sur des situations concrètes quotidiennes.
12. **Motivation de l'élève** : motivations concrètes de l'enfant dans des situations d'apprentissage.
13. **Objectifs** : but à atteindre par l'enfant et vu par la technicienne ou l'enseignante.
14. **Pédagogue** : rôle d'animation par l'enseignante dans des situations d'apprentissage vécues par l'élève.
15. **Problème relié au handicap** : situations problématiques reliées au handicap de l'enfant.
16. **Rôle de la technicienne** : description du rôle de la technicienne.
17. **Sentiment de bien-être de la technicienne** : sentiment d'être bien et à l'aise ressenti par la technicienne sur une situation donnée.
18. **Sentiment de complicité de la technicienne** : situations qui démontrent une grande complicité de travail entre la technicienne et l'enseignante.

19. **Sentiment élève d'adaptation**: adaptation de l'élève à différentes situations quotidiennes.
20. **Sentiment élève espoir**: situations démontrant de l'espoir pour l'élève dans l'intégration.
21. **Sentiment élève non intégration**: situations dans lesquelles l'enfant ne semble pas s'intégrer au groupe.
22. **Sentiment d'adaptation de la technicienne**: adaptation du matériel ou des situations dans l'enseignement des apprentissages par la technicienne.
23. **Sentiment ambivalent de la technicienne**: ambivalence de la technicienne quant à ce qu'elle ressent face à une situation donnée.
24. **Sentiment de complémentarité de la technicienne**: impression, par les intervenantes, d'être complémentaires dans leurs interventions auprès de l'enfant.
25. **Sentiment de déception de la technicienne**: déception de la technicienne dans différentes situations.
26. **Sentiment d'espoir de la technicienne**: espoir pour l'enfant perçu par la technicienne.
27. **Sentiment d'intégration de la technicienne**: situations dans lesquelles la technicienne démontre l'intégration de l'enfant.
28. **Sentiment d'isolement de la technicienne**: sentiment de la technicienne d'être mise à part dans sa relation avec les autres adultes.
29. **Sentiment de non intégration de la technicienne**: situations dans lesquelles l'enfant n'est pas intégré selon elle.
30. **Sentiment de satisfaction de la technicienne**: joie démontrée à travers les situations quotidiennes.
31. **Situation de comparaison**: situations dans lesquelles des comparaisons sont faites en rapport à l'enfant intégré.
32. **Soutien négatif de la technicienne**: perception de la technicienne du soutien négatif reçu de la direction.
33. **Soutien positif de la technicienne**: perception de la technicienne du soutien positif reçu de la direction.

- 34 **Soutien à l'enseignante** : soutien à l'enseignante reçu de la part de la technicienne ou de la direction.
- 35 **Soutien à l'élève** : soutien à l'enfant reçu de la part de la technicienne et des organismes extérieurs.
- 36 **Tâche de l'enseignante** : augmentation de la charge de travail de l'enseignante.

Appendice G

Liste des codes et le nombre d'unités de sens par code pour
les techniciennes en éducation spécialisée

Liste des codes et le nombre d'unités de sens des entrevues des trois techniciennes en éducation spécialisée tenues en avril 2002

| CODES | TES | | | Unités de sens |
|--|------------|------------|-----------|-----------------------|
| | 1 | 2 | 3 | |
| Besoin élève | 3 | 10 | 1 | 14 |
| Capacité élève | 1 | 12 | 2 | 15 |
| Capacité d'adaptation | 3 | 1 | 3 | 7 |
| Communication | 0 | 4 | 9 | 13 |
| Constatations | 3 | 9 | 0 | 12 |
| Contenu des rencontres | 4 | 7 | 2 | 13 |
| Définition des rôles | 3 | 0 | 0 | 3 |
| Fonctionnement | 7 | 3 | 0 | 10 |
| Fréquence des rencontres | 6 | 4 | 2 | 12 |
| Limites des élèves | 4 | 10 | 5 | 19 |
| Limites des techniciennes | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Motivation de l'élève | 3 | 3 | 1 | 7 |
| Objectifs | 9 | 3 | 0 | 12 |
| Pédagogue | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Problème relié au handicap | 2 | 10 | 5 | 17 |
| Rôle de la technicienne | 5 | 21 | 11 | 37 |
| Sentiment technicienne bien-être | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Sentiment technicienne de complicité | 0 | 6 | 5 | 11 |
| Sentiment élève d'adaptation | 2 | 7 | 4 | 13 |
| Sentiment élève d'espoir | 1 | 5 | 0 | 6 |
| Sentiment élève d'intégration | 5 | 15 | 9 | 29 |
| Sentiment élève de non intégration | 1 | 5 | 2 | 8 |
| Sentiment technicienne d'adaptation | 2 | 1 | 0 | 3 |
| Sentiment technicienne ambivalence | 2 | 1 | 0 | 3 |
| Sentiment technicienne de complémentarité | 0 | 0 | 5 | 5 |
| Sentiment technicienne de déception | 3 | 0 | 1 | 4 |
| Sentiment technicienne d'espoir | 0 | 4 | 0 | 4 |
| Sentiment technicienne d'intégration | 0 | 0 | 5 | 5 |
| Sentiment technicienne d'isolement | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Sentiment technicienne de non intégration | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Sentiment technicienne de satisfaction | 0 | 2 | 2 | 4 |
| Situation de comparaison | 2 | 1 | 0 | 3 |
| Soutien négatif de la technicienne | 12 | 26 | 6 | 44 |
| Soutien positif de la technicienne | 5 | 1 | 3 | 9 |
| Soutien élève | 3 | 21 | 5 | 29 |
| Tâche enseignante | 4 | 14 | 4 | 22 |
| TOTAUX : | 108 | 210 | 95 | 413 |

Appendice H

Échantillon : extraits d'unités de sens pour trois codes
provenant des entrevues des enseignantes et des
techniciennes en éducation spécialisée

Extraits d'unités de sens pour un code

1. Besoin des élèves :

- a) « Parce que même il y en a aussi à la maternelle qui voient, qui entendent, qui... pis un moment donné, il faut aller les chercher aussi parce qu'ils trouvent ça long. »
- b) « C'est un enfant qui a besoin de beaucoup de répétitions. »
- c) « Il a besoin de répétition, il a besoin de manipuler, de voir, de toucher, il a besoin de le concrétiser beaucoup. »
- d) « Surtout que c'est un enfant qui est curieux, puis qui s'épanouit devant la nouveauté. »
- e) « Il a besoin de quelqu'un avec lui, il n'y arriverait pas tout seul. »
- f) « Il a besoin d'activités secondaires à côté pour comme aller focusser sur ce qu'il a à apprendre, puis faire intégrer comme il faut. »

2. Capacité de l'élève :

- a) « Lui là, si mettons on voit, je ne sais pas moi, on fait un atelier sur les sens, bien lui en une fois ça sera pas acquis. »
- b) « Il est rendu qu'il a une grosse autonomie puis une meilleure capacité de jugement. Tsé, plus au niveau moral : ce qui est bien, ce qui est mal, aussi par rapport aux autres enfants. »
- c) « Il est très allumé. »
- d) « Mais d'adapter le bulletin moi j'en voyais pas l'utilité, puis c'était pas une question de ne pas vouloir en monter un autre, c'était : il est capable de fonctionner avec ça. »
- e) « Je le vois en première année cet enfant-là, mais c'est impensable de dire qu'il va le faire en un an. »
- f) « Tsé un moment donné, elle va être capable de suivre un groupe toute seule sans qu'il y ait quelqu'un qui lui dise : bon là Chloé il faut que tu fasses telle affaire. Je trouve ça intéressant, c'est son autonomie à elle, c'est ses responsabilités de savoir qu'est-ce qu'elle doit faire comme travail. Je trouve ça intéressant. »

3. Rôle de la technicienne en éducation spécialisée

- a) « Sensibiliser les autres élèves à ce que Shannon peut vivre soit par la...de l'activité qui leur faisait reproduire un petit peu leur handicap. »
- b) « L'apprentissage du braille en tant que tel. »
- c) « Le support à l'enseignante par rapport au handicap. »
- d) « Moi c'est d'accompagner Mathieu à 25 heures par semaine, puis je me vois vraiment comme une accompagnatrice, mais pas simple accompagnatrice de l'aider pour les petits besoins physiques ou quoi que ce soit, c'est vraiment au niveau de tout son cheminement global. »
- e) « Je lui apporte une aide dans toute son organisation. Que ce soit au vestiaire pour s'organiser, j'enlève tsé je me laisse pas traîner, quand on fait un travail, je fais ça, qu'est-ce que j'ai de besoin ? »
- f) « Je le sors de la classe justement pour travailler des choses précises. »