

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

PAR

STÉPHANIE BÉLANGER

IDENTIFICATION DES ATTITUDES DES ENSEIGNANTES DU PRIMAIRE

EN LIEN AVEC LE PHÉNOMÈNE DE L'INCLUSION SCOLAIRE

NOVEMBRE 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.

## Résumé

Cette recherche s'intéresse aux attitudes des enseignantes<sup>1</sup> du primaire relatives à l'inclusion scolaire. Soulignons que l'inclusion implique le placement à temps plein de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier. La recherche suit un paradigme qualitatif de type phénoménologique qui permet de mieux comprendre la logique des attitudes, ainsi qu'une approche quantitative exploratoire afin de dresser un portrait global des perceptions des enseignantes. La collecte des données, effectuée à l'aide d'un questionnaire de type Likert, d'entrevues semi-dirigées et d'observations non participantes, s'est déroulée entre octobre et décembre 2002 auprès de 24 enseignantes provenant de huit écoles de la région de Québec; 12 enseignantes pratiquant une des formes d'intégration et 12 enseignantes inclusives.

Ainsi, les résultats indiquent que toutes les enseignantes confondent les termes « inclusion » et « intégration ». Il n'y a pas de différences significatives entre les perceptions des enseignantes faisant de l'intégration et leurs collègues inclusives. Cependant, les enseignantes faisant de l'intégration ont une perception légèrement plus positive que les enseignantes inclusives relatives au déroulement en classe, mais elles ont une attitude plus négative quant à l'attribution d'une étiquette aux élèves ayant des besoins particuliers.

---

<sup>1</sup> L'utilisation du féminin ne se veut pas discriminatoire. Comme cette profession est largement féminine, l'emploi du féminin est utilisé à seule fin d'alléger le texte.

Bien que les enseignantes soient réticentes à l'inclusion, elles se disent ouvertes si l'on respecte certaines conditions telles que la réduction du ratio enseignante-élèves, l'ajout de ressources humaines et matérielles ainsi que l'adaptation d'un horaire plus flexible et l'existence d'opportunités de développement professionnel. Par ailleurs, elles ne croient pas que tous les élèves puissent être inclus dans une classe ordinaire, d'où leur désir de maintenir des classes spéciales.

### Remerciements

J'aimerais exprimer toute ma reconnaissance à Mme Nadia Rousseau qui m'a initiée au monde de la recherche en m'offrant plusieurs opportunités enrichissantes. Bien plus qu'une directrice, elle est devenue une amie sincère.

Un remerciement particulier à Mme Rollande Deslandes et M. Ghyslain Parent pour leurs précieux conseils. Sans oublier Mmes Christiane Pinard, Mélanie Charland et Odette Larouche pour leur soutien technique indispensable.

Je tiens également à remercier toutes les enseignantes et tous les enseignants qui ont accepté de participer à cette étude. C'est grâce à leur apport que la recherche peut se développer.

J'aimerais souligner le soutien financier de la Chaire de recherche CFER, de la Fondation Chagnon, de la Société St-Jean-Baptiste de la Mauricie et de la Fondation de l'UQTR. Ces appuis m'ont permis de me consacrer pleinement à mes études.

Enfin, ces remerciements seraient incomplets sans exprimer ma gratitude à mon époux et à ma famille qui ont su me soutenir et m'encourager de diverses façons dans ma démarche.

## Table des matières

<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>II</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>IV</b>
<b>Liste des tableaux</b> .....	<b>X</b>
<b>Liste des figures</b> .....	<b>XII</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE I</b> .....	<b>3</b>
<b>PROBLÉMATIQUE</b> .....	<b>3</b>
1.1 PRÉSENTATION DU CENTRE D'INTÉRÊT.....	4
1.2 IDENTIFICATION DU PROBLÈME .....	6
1.3 QUESTIONS DE RECHERCHE .....	8
1.4 IMPORTANCE DE LA RECHERCHE .....	8
<b>CHAPITRE II</b> .....	<b>10</b>
<b>CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE</b> .....	<b>10</b>
2.1 HISTORIQUE .....	11
2.1.1 Développement de l'inclusion scolaire aux États-Unis .....	12
2.1.2 Inclusion scolaire au Canada .....	13
2.2 DÉFINITIONS D'INTÉGRATION, D'INCLUSION ET D'ATTITUDE .....	14
2.2.1 Intégration scolaire.....	14
2.2.2 Inclusion scolaire.....	17
2.2.2.1 Une intervention planifiée.....	18
2.2.2.2 Avantages de l'inclusion scolaire .....	19
2.2.2.3 Difficultés associées à l'inclusion .....	21
2.2.3 Pourquoi utiliser le terme inclusion?.....	22
2.2.4 Attitudes.....	23
2.3 PERCEPTIONS DES INTERVENANTS SCOLAIRES RELATIVES À L'INCLUSION .....	24
2.3.1 Perceptions des enseignantes du primaire.....	25
2.3.2 Perceptions des enseignantes du secondaire .....	27
2.3.3 Perceptions des stagiaires en enseignement .....	28
2.3.4 Perceptions de la direction .....	29
2.3.4 Perceptions des parents en général .....	33
2.3.5 Perceptions des parents d'enfants ayant des besoins particuliers.....	34

2.3.6	<i>Perceptions des élèves du secteur ordinaire</i> .....	35
2.3.7	<i>Perceptions des élèves ayant des besoins particuliers</i> .....	37
2.4	OBJECTIFS DE RECHERCHE .....	39
<b>CHAPITRE III .....</b>		<b>40</b>
<b>MÉTHODE DE RECHERCHE.....</b>		<b>40</b>
3.1	TYPE DE RECHERCHE.....	41
3.2	ÉCHANTILLONNAGE .....	42
3.3	INSTRUMENTS DE RECHERCHE.....	46
3.3.1	<i>Questionnaire « Évaluation des perceptions des enseignantes relatives à l'inclusion scolaire »</i> .....	46
3.3.2	<i>Entrevue de groupe</i> .....	48
3.4	COLLECTE DE DONNÉES .....	49
3.4.1	<i>Questionnaire « Évaluation des perceptions des enseignantes relatives à l'inclusion scolaire »</i> .....	49
3.4.2	<i>Entrevues de groupe</i> .....	50
3.4.3	<i>Observation non participante</i> .....	50
3.5	TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES .....	51
<b>CHAPITRE IV .....</b>		<b>55</b>
<b>PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION.....</b>		<b>55</b>
4.1	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA THÉMATIQUE 1 : IMPLANTATION DE L'INCLUSION .....	57
4.1.1	<i>Définitions des termes inclusion et intégration</i> .....	59
4.1.1.1	<i>Inclusion</i> .....	59
4.1.1.2	<i>Intégration</i> .....	61
4.1.1.3	<i>Confusion entre les termes « inclusion » et « intégration »</i> .....	62
4.1.2	<i>Bénéfices de l'inclusion</i> .....	63
4.1.2.1	<i>Bénéfices pour tous les élèves</i> .....	64
4.1.2.2	<i>Bénéfices identifiés pour les élèves ayant des besoins particuliers</i> .....	66
4.1.3	<i>Désavantages de l'inclusion</i> .....	70
4.1.3.1	<i>Désavantages pour l'élève ayant des besoins particuliers</i> .....	70
4.1.3.2	<i>Désavantages pour les autres élèves du secteur ordinaire</i> .....	72
4.1.4	<i>Position des enseignantes relative à l'implantation de l'inclusion scolaire</i> ..	74
4.1.4.1	<i>Enseignantes favorables à l'implantation de l'inclusion scolaire</i> .....	74
4.1.4.2	<i>Enseignantes éprouvant des réticences relatives à l'inclusion scolaire</i> ..	75
4.1.4.3	<i>Enseignante contre l'inclusion scolaire</i> .....	79
4.1.5	<i>À qui revient la décision d'implanter l'inclusion scolaire? (Catégorie : Choix)</i> .....	80

4.1.6	<i>Résumé pour la thématique « Implantation de l'inclusion »</i> .....	83
4.2	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA THÉMATIQUE 2 : CONDITIONS FACILITANT L'INCLUSION .....	85
4.2.1	<i>Présentation des résultats de la catégorie « Modifications »</i> .....	86
4.2.1.1	<i>Modification de l'enseignement</i> .....	87
4.2.1.2	<i>Modifications des exigences et de l'évaluation</i> .....	89
4.2.2	<i>Présentation des résultats de la catégorie «Collaboration entre les intervenants scolaires »</i> .....	90
4.2.2.1	<i>Collaboration entre les enseignantes</i> .....	91
4.2.2.2	<i>Collaboration entre l'enseignante et l'orthopédagogue</i> .....	93
4.2.3	<i>Présentation des résultats de la catégorie « Formation nécessaire à l'implantation de l'inclusion scolaire »</i> .....	95
4.2.3.1	<i>Préalables requis à l'implantation de l'inclusion</i> .....	96
4.2.3.2	<i>Expérience et développement professionnel</i> .....	97
4.2.4	<i>Présentation des résultats de la catégorie « Soutien des parents »</i> .....	98
4.2.5	<i>Présentation des résultats de la catégorie « Ajout de ressources humaines »</i> .....	99
4.2.6	<i>Résumé de la thématique « Conditions facilitant l'inclusion »</i> .....	101
4.3	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA THÉMATIQUE 3 : OBSTACLES À L'INCLUSION .....	103
4.3.1	<i>Obstacles relatifs à la gestion des services (Présentation des résultats de la catégorie « Administration »)</i> .....	104
4.3.1.1	<i>Manque de ressource et de soutien</i> .....	105
4.3.1.2	<i>Manque de temps</i> .....	106
4.3.1.3	<i>Ratio enseignante-élèves élevé</i> .....	107
4.3.2	<i>Présentation des résultats de la catégorie « Manque de formation des enseignantes »</i> .....	108
4.3.3	<i>Présentation des résultats de la catégorie « Manque de soutien des parents »</i> .....	111
4.3.4	<i>Présentation des résultats de la catégorie « Peu de collaboration » et « Attitudes négatives »</i> .....	112
4.3.5	<i>Résumé de la thématique « Obstacles à l'inclusion »</i> .....	114
4.4	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA THÉMATIQUE 4 : ÉTUDE DES BESOINS .....	116
4.4.1	<i>Présentation des résultats de la catégorie « Formation continue »</i> .....	117
4.4.2	<i>Présentation des résultats de la catégorie « Besoins administratifs »</i> .....	119
4.4.3	<i>Présentation des résultats de la catégorie « Besoins de ressources humaines »</i> .....	120
4.4.4	<i>Présentation des résultats de la catégorie « Besoin de gestion du temps »</i> .....	122
4.4.5	<i>Résumé de la thématique « Étude des besoins »</i> .....	123

4.5 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA THÉMATIQUE 5 : DÉROULEMENT EN CLASSE	124
4.5.1 <i>Présentation des résultats pour la catégorie « Acquisitions »</i>	126
4.5.1.1 <i>Les enseignantes considèrent que les élèves ayant des besoins particuliers font de faibles acquisitions</i>	127
4.5.1.2 <i>Des acquisitions qui se traduisent différemment</i>	129
4.5.2 <i>Présentation des résultats pour la catégorie « Types d'intervention »</i>	130
4.5.2.1 <i>Besoins de l'élève</i>	131
4.5.2.2 <i>Dénombrement flottant</i>	132
4.5.2.3 <i>Orthopédagogie intégrée</i>	133
4.5.3 <i>Présentation des résultats pour la catégorie « Gestion de classe »</i>	134
4.5.3.1 <i>Lourdeur de la tâche d'enseignement</i>	135
4.5.4 <i>Présentation des résultats pour la catégorie « Modifications apportées à l'enseignement »</i>	136
4.5.5 <i>Présentation des résultats pour les catégories « Caractéristiques des élèves » et « acceptation des limites »</i>	140
4.5.5.1 <i>Acceptation des limites</i>	140
4.5.5.2 <i>Caractéristiques des élèves</i>	141
4.5.6 <i>Résumé de la thématique « Déroulement en classe »</i>	143
4.6 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA THÉMATIQUE 6 : CLASSEMENT DES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS	145
4.6.1 <i>Présentation des résultats pour la catégorie « Attribution d'une étiquette »</i>	146
4.6.2 <i>Présentation des résultats pour la catégorie « Placement de l'élève et classe spéciale »</i>	148
4.6.3 <i>Résumé de la thématique « Classement des élèves ayant des besoins particuliers »</i>	151
4.7 PRÉSENTATION DES OBSERVATIONS EN CLASSE	152
4.7.1 <i>Comportement des élèves</i>	153
4.7.2 <i>Discipline en classe</i>	154
4.7.3 <i>Gestion des différences</i>	155
4.7.4 <i>Pratique de l'enseignement</i>	157
4.7.5 <i>Autres observations</i>	159
4.7.6 <i>Liens entre les observations, l'entrevue et le questionnaire</i>	160
4.7.6.1 <i>Modifications apportées à l'enseignement</i>	161
4.7.6.2 <i>Coopération entre les élèves</i>	161
4.7.6.3 <i>Ouverture aux différences</i>	162
4.7.6.4 <i>Gestion du temps</i>	163

<b>5. CONCLUSION.....</b>	<b>164</b>
5.1 <i>Conclusion.....</i>	164
5.1.1 <i>Quelles sont les attitudes des enseignantes du primaire face au phénomène de l'inclusion scolaire? .....</i>	165
5.1.2 <i>Quelles sont les principales attitudes dont il faut tenir compte lors de l'élaboration d'un programme de formation continue qui favorise des modalités inclusives? .....</i>	166
5.1.3 <i>D'où proviennent ces attitudes et comment les expliquer? Comment peuvent-elles avoir un impact quant à l'implantation de l'inclusion? .....</i>	168
5.2 <i>Limites de la recherche .....</i>	169
5.3 <i>Implications futures en recherche et pistes à développer .....</i>	170
5.4 <i>Implications pratiques.....</i>	171
<b>RÉFÉRENCES.....</b>	<b>173</b>
<b>APPENDICE A.....</b>	<b>184</b>
LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT REMIS AUX ENSEIGNANTES .....	184
<b>APPENDICE B.....</b>	<b>187</b>
LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT REMIS À LA DIRECTION .....	187
<b>APPENDICE C.....</b>	<b>190</b>
QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTES RELATIVES À L'INCLUSION SCOLAIRE .....	190
<b>APPENDICE D.....</b>	<b>200</b>
ÉNONCÉS TIRÉS DU QUESTIONNAIRE DE BERGREN (1997) ET LIU ET PEARSON (1999).....	200
<b>APPENDICE E.....</b>	<b>202</b>
ÉNONCÉS TIRÉS DU QUESTIONNAIRE DE DICKENS-SMITH (1995) .....	202
<b>APPENDICE F.....</b>	<b>204</b>
ÉNONCÉS TIRÉS DU QUESTIONNAIRE DE COCHRAN (1997, 1998).....	204
<b>APPENDICE G.....</b>	<b>206</b>
ÉNONCÉS AJOUTÉS AFIN DE MIEUX CERNER LES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTES .....	206
<b>APPENDICE H.....</b>	<b>208</b>
PROTOCOLE D'ENTREVUE.....	208
<b>APPENDICE I.....</b>	<b>211</b>

LISTE DES CATÉGORIES ET DES CODES.....211

### Liste des tableaux

Tableau 1 .....	45
Distribution des participantes (n=22) quant à leur niveau d'enseignement, leur niveau d'éducation, leur expérience en enseignement et en intégration ainsi que le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers dans leur classe .....	45
Tableau 2 .....	48
Énoncés du questionnaire « Évaluation des perceptions des enseignantes relatives à l'inclusion scolaire » provenant des travaux de Bergren (1997); Cochran (1997; 1998); Dickens-Smith (1995); Liu et Pearson (1999), ainsi que les questions ajoutées par l'auteure .....	48
Tableau 3 .....	57
Distribution des 2 628 unités de sens pour les thématiques retenues suite aux entrevues faites avec les deux groupes d'enseignantes .....	57
Tableau 4 .....	58
Distribution des énoncés (557 unités de sens) de la thématique « <i>Implantation de l'inclusion</i> » dans cinq catégories .....	58
Tableau 5 .....	86
Distribution des énoncés (355 unités de sens) de la thématique « <i>Conditions facilitant l'inclusion</i> » dans cinq catégories .....	86
Tableau 6 .....	103
Distribution des énoncés (332 unités de sens) de la thématique « <i>Obstacles à l'inclusion</i> » dans cinq catégories .....	103
Tableau 7 .....	116
Distribution des énoncés (304 unités de sens) de la thématique « <i>Étude des besoins</i> » dans quatre catégories .....	116
Tableau 8 .....	125
Distribution des énoncés (1015 unités de sens) de la thématique « <i>Déroulement en classe</i> » dans huit catégories .....	125
Tableau 9 .....	145
Distribution des énoncés (165 unités de sens) de la thématique « <i>Classement des élèves ayant des besoins particuliers</i> » dans trois catégories .....	145

Tableau 10.....	212
Thématique 1 : Implantation de l'inclusion scolaire.....	212
Tableau 11.....	215
Thématique 2 : Conditions facilitant l'inclusion scolaire.....	215
Tableau 12.....	217
Thématique 3 : Obstacles à l'inclusion scolaire.....	217
Tableau 13.....	219
Thématique 4 : Étude des besoins.....	219
Tableau 14.....	220
Thématique 5 : Déroulement en classe.....	220
Tableau 15.....	223
Thématique 6 : Classement.....	223

Liste des figures

*Figure 1.* Système en cascade. ....16

## Introduction

De nos jours, les enseignantes sont confrontées à des classes de plus en plus hétérogènes. En effet, au lieu de placer systématiquement tous les élèves ayant des besoins particuliers à l'intérieur de classes spéciales, le MÉQ encourage maintenant les établissements à intégrer ces élèves dans une classe ordinaire dans la mesure du possible (MÉQ, 1999b). Ainsi, l'inclusion scolaire fait ses premiers pas au Québec. Celle-ci consiste au placement de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier. Il est important de noter que l'inclusion est une intervention planifiée qui fournit le soutien et les adaptations nécessaires à l'élève et à l'enseignante.

L'inclusion étant une réalité relativement nouvelle dans le milieu de l'enseignement, nous nous sommes intéressées plus particulièrement à ce qu'en pensent les enseignantes. Ainsi, notre recherche porte sur les attitudes des enseignantes du primaire relatives à l'implantation de l'inclusion scolaire.

Ce mémoire est composé de quatre chapitres. Le premier porte sur la problématique de recherche où nous vous présentons les raisons qui motivent le choix de notre sujet, son importance et les questions soulevées par cette recherche. Nous retrouvons dans le cadre de référence au deuxième chapitre, les définitions des termes « intégration », « inclusion » et « attitude » ainsi qu'une recension des écrits retraçant l'historique de

l'inclusion et les perceptions des intervenants scolaires relatives à celle-ci. Nous identifions par la suite les objectifs de cette recherche. La méthodologie utilisée est identifiée au troisième chapitre. Nous avons choisi, au chapitre quatre, d'intégrer la discussion aux résultats afin de pouvoir associer immédiatement ces résultats aux écrits scientifiques. Nous croyons qu'il est plus agréable pour le lecteur de lire ces parties conjointement au fur et à mesure que les données sont dévoilées plutôt que de présenter la discussion dans un chapitre distinct où le lecteur doit se rappeler tous les résultats présentés précédemment. Enfin, nous reprenons, dans la conclusion, les questions de recherche en lien avec les résultats obtenus. Nous y présentons également les limites de l'étude, son impact sur le milieu de la recherche et de la pratique ainsi que des pistes de réflexion pour de futures interventions.

## **CHAPITRE I**

### Problématique

### 1.1 Présentation du centre d'intérêt

C'est l'histoire de Kevin qui reprend sa première année pour une deuxième fois. En juin, il ne sait toujours pas lire. L'école demande son inscription dans une classe spéciale. C'est aussi l'histoire de Sébastien qui fait régulièrement des crises en classe; il jette ses livres, saute sur son bureau, crie. Trois mois plus tard, l'école demande son inscription dans une classe spéciale. Mathieu, quant à lui, fait des progrès remarquables depuis 3 ans. À la maternelle, il se cache sous les tables et communique peu avec son enseignante. Les intervenants l'envoient tout de même en première année où il y passe deux ans. Il apprend à lire et à interagir avec les autres élèves et son enseignante. Il fréquente ensuite les deuxième et troisième années. À la fin de cette dernière, tous considèrent qu'il a accumulé un trop grand retard scolaire. L'école demande son inscription dans une classe spéciale. Nous sommes en 2001.

Pourtant, les écrits rapportent que depuis 1990, l'intégration scolaire est une priorité au Canada (Porter et Richler, 1992). Au Québec, il faut toutefois attendre en 1999 pour en avoir la confirmation. En effet, c'est à ce moment que le MÉQ dévoile la nouvelle politique de l'adaptation scolaire qui cautionne l'article 235 de la Loi sur l'instruction publique (MÉQ, 1999b). Cet article se lit comme suit :

*« La commission scolaire adopte, après consultation du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une politique relative à l'organisation des services éducatifs à ces élèves qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école de chacun de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses*

*besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves. » (Ministère du Québec, 2003, art.235)*

Remarquons que cette Loi offre une grande latitude sur le placement ou non d'un élève dans une classe ordinaire. Tout d'abord, certains peuvent parler d'intégration si un élève, qui fréquente une classe spéciale dans une école ordinaire, participe à la fête de Noël de l'école. En effet, cette définition de l'intégration mentionne la fréquentation à une classe ordinaire ou simplement la participation à certaines activités de l'école. De plus, il faut procéder à une évaluation de l'élève afin de déterminer si cette intégration lui sera bénéfique aux niveaux scolaire et social. La Loi n'indique cependant pas sur quels critères cette évaluation doit se baser et comment on peut déterminer et prévoir si l'intégration sera profitable. Enfin, on déclare que cette intégration ne doit pas nuire aux autres élèves. Encore une fois, la Loi ne précise pas ce qu'elle entend par « atteinte d'une façon importante ». L'intégration peut donc adopter plusieurs modalités de fréquentation scolaire selon cette définition et encore faut-il que l'élève soit jugé apte à fréquenter une classe ordinaire selon des critères mal définis.

Cette vaste définition de l'intégration est également partagée aux Etats-Unis. Cette philosophie, qui favorise la ségrégation, amène différents chercheurs à s'en dissocier (Lupart, 1998; Stainback et Stainback, 1996). Ils adoptent alors un nouveau terme, soit l'inclusion scolaire qui signifie que tout élève, peu importe ses besoins, est placé dans une classe ordinaire de son quartier qui correspond à son âge chronologique (Shapiro,

1999; Stainback et al., 1996; Vienneau, sous presse). Cette intervention est planifiée par tous les acteurs scolaires et elle fournit un soutien adéquat à l'élève et à l'enseignante (Dickens-Smith, 1995; Salend, 2001).

## 1.2 Identification du problème

L'acte 235 de la *Loi sur l'instruction publique* (Ministère du Québec, 2003) laisse place à de l'interprétation quant à son application. Cette interprétation est nécessairement teintée des valeurs, des croyances et des attitudes des individus qui appliquent cette loi. À cet égard, le Conseil supérieur de l'éducation (1996) observe que les croyances et les pratiques du milieu scolaire contribuent effectivement à freiner l'implantation de l'intégration totale de l'élève. D'ailleurs, plusieurs recherches rapportent l'impact des attitudes des intervenants scolaires sur la réussite des élèves ayant des besoins particuliers et ce, tant en classe ordinaire qu'en classe spéciale. Maertens et Bowen (1996) rapportent que l'attitude des enseignantes est différente envers les élèves ayant des besoins particuliers et qu'elle varie selon leur type de difficulté. Rousseau et Potvin (1993) précisent cette affirmation en soulignant que les enseignantes ont des attitudes plus négatives à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers. Ainsi, l'enseignante peut diminuer ses attentes envers un élève qui a des troubles d'apprentissage, ce qui conduit ce dernier à obtenir de plus piètres résultats (Maertens et al., 1996). Cet effet a d'ailleurs été observé par Courcy et Bélanger (2002) dans leur recherche sur la littératie

où les attentes des enseignantes étaient deux fois moins élevées que les résultats actuels des élèves. Ainsi, lorsqu'on demandait aux enseignantes les résultats anticipés à un test que leurs élèves allaient ensuite faire, les prédictions des enseignantes étaient, la plupart du temps, deux fois plus faible que les résultats obtenus par les élèves. En plus d'avoir un impact sur les résultats scolaires, les attitudes des enseignantes influent aussi sur les perceptions des autres élèves du secteur ordinaire envers les élèves ayant des besoins particuliers (Maertens et al., 1996).

Différentes recherches soulignent les attitudes des enseignantes quant à l'implantation de l'inclusion scolaire. À cet égard, Liu et Pearson (1999) notent une attitude négative des enseignantes face à l'inclusion des élèves ayant des difficultés dans leur classe. Maertens et Bowen (1996) observent toutefois que les enseignantes sont plus ouvertes à inclure un élève ayant des troubles d'apprentissage qu'un enfant ayant une déficience intellectuelle. Ces attitudes proviennent souvent d'un manque de formation, de soutien et de collaboration entre les enseignantes (Dickens-Smith, 1995; Hamill, 1999; Liu et Pearson, 1999; Mamlin et Harris, 1998; Tirogène, 1995).

Or, les attitudes des enseignantes face à l'inclusion scolaire jouent un rôle primordial quant à la réussite ou non de son implantation. En fait, l'inclusion est impossible sans un changement d'attitudes et c'est par une intervention planifiée qu'un tel changement peut se produire (Shapiro, 1999). Celle-ci étant une réalité relativement nouvelle et plus ou moins répandue dans le milieu scolaire québécois, nous nous intéressons aux attitudes

des enseignantes du primaire en lien avec l'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins particuliers.

### 1.3 Questions de recherche

Cette recherche désire, tout d'abord, identifier les attitudes des enseignantes du primaire en lien avec le phénomène de l'inclusion scolaire et cerner, par la suite, les principales attitudes dont il faudra tenir compte lors de l'élaboration d'un programme de formation continue favorisant l'inclusion scolaire.

Elle essaie ensuite de fournir des éléments de réponses quant à l'origine de ces attitudes et quant à son impact sur l'implantation de l'inclusion.

### 1.4 Importance de la recherche

L'attitude des enseignantes a un impact significatif quant aux apprentissages, au développement de l'estime de soi, à la motivation et à la réussite des élèves. En fait, la relation affective enseignante/élève peut mener à l'échec, d'où l'importance, chez l'enseignante de procéder à une auto-analyse de ses attitudes (Ndayisaba et De Grandmont, 1999; Viau, 1994). Cloutier et Renaud (1990) insistent d'ailleurs sur ce point: « La personnalité de l'enseignant marque définitivement celle de l'enfant; la

marque est parfois profonde, parfois superficielle, parfois blessante et parfois réparatrice, selon la qualité de la relation établie. » (p.435).

Au même titre, les attitudes des enseignantes quant à l'inclusion scolaire jouent un rôle primordial sur la réussite ou non de son implantation (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000; Doré, Wagner, Brunet et Bélanger, 1999; Hegler, 1995; Ingram, 1997; Romano et Chambliss, 2000; Wilczenski, Barry-Schneider, Reddington, Blais, Carreira et Daniello, 1997). Il paraît donc essentiel d'identifier les attitudes des enseignantes québécoises face à l'inclusion scolaire afin de mieux les comprendre. Une meilleure compréhension du développement et de la structure des attitudes permettra de mieux agir sur celles-ci. De cette compréhension, il sera possible d'élaborer les fondements d'un programme de sensibilisation et de formation à l'inclusion scolaire, formation qui semble faire défaut pour le moment.

## **CHAPITRE II**

### Cadre de référence et objectifs de recherche

Ce chapitre présente une brève recension des écrits qui permet de mieux cerner l'inclusion scolaire et ses implications. Ainsi, nous traçons d'abord l'historique de l'inclusion au Canada. Puis, nous définissons les principaux termes de la recherche, soit « intégration », « inclusion » et « attitude ». Une fois ces termes clarifiés, nous dressons un portrait des perceptions des différents intervenants scolaires en lien avec l'inclusion. Finalement, en prenant appui sur cette recension, nous précisons les objectifs de la recherche.

## 2.1 Historique

Le mouvement de l'inclusion scolaire incite les enseignantes à modifier leur vision du système de l'éducation tel qu'elles le connaissent. Bien que nous y revenions un peu plus loin, précisons pour le moment que l'inclusion scolaire est l'inclusion de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier (Dickens-Smith, 1995; Dyches, Egan, Young, Ingram, Gibb et Allred, 1996; Salend, 2001; Shapiro, 1999; Stainback et al., 1996; Tirogène, 1995). L'intégration, quant à elle, fait plutôt référence à l'établissement d'un contact entre un élève<sup>2</sup> ayant des besoins particuliers et un élève du secteur ordinaire dans un contexte scolaire. Cela peut se traduire par la participation à des activités scolaires ou pédagogiques (Salend, 2001; Schroth, Moorman et Fullwood, 1997; Shapiro, 1999).

---

<sup>2</sup> L'emploi du masculin est utilisé afin d'alléger le texte; il ne se veut nullement discriminatoire.

Il serait utile de faire un bref survol historique afin de connaître les origines de l'inclusion scolaire au Canada. Toutefois, il est impossible de tracer cet historique sans tenir compte des États-Unis puisque c'est à cet endroit, entre autres, que le mouvement de l'inclusion a pris de l'ampleur et qu'il s'est développé.

### *2.1.1 Développement de l'inclusion scolaire aux États-Unis*

Saint-Laurent (1994) relève trois moments importants pour l'implantation de l'inclusion scolaire : 1975, 1986 et les années 1990. La loi PL 94-102, qui stipule que tout élève ayant des difficultés a droit à une éducation dans le milieu le moins restrictif possible, est adoptée en 1975 par les américains. Le mouvement d'intégration scolaire est légalement amorcé. Plus tard, en 1986, le ministère d'éducation américain reconnaît que la classe ordinaire est le meilleur endroit pour les élèves ayant des besoins particuliers. À cet effet, il suggère fortement de fournir l'aide pédagogique nécessaire à l'élève ayant des difficultés à même la classe au lieu de le retirer de son milieu. C'est le début de l'inclusion scolaire. Cette philosophie a pris de l'ampleur depuis les années 1990 et elle s'applique maintenant à toutes les clientèles d'élèves ayant des besoins particuliers (adaptation, apprentissage, organique, motrice, langagière, handicap physique ou sensoriel, déficience intellectuelle).

### *2.1.2 Inclusion scolaire au Canada*

C'est entre 1842 et 1942 que la philosophie de l'éducation pour tous se répand dans les différentes provinces du Canada (Stainback, Stainback et Forest, 1989). Les élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage sont toutefois exclus de l'école publique. Ce n'est qu'à partir des années 1950 et 1960 que les classes spéciales dans les écoles publiques sont favorisées (Stainback et al., 1989). Au cours de cette période, des études confirment que le succès de l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers dépend de l'attitude positive et des compétences des enseignantes (Tirogène, 1995). La Saskatchewan déclare en 1971 que l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers doit se faire dans un environnement le moins restrictif possible. D'après certains auteurs (Forest, 1987; Stainback et al., 1989), d'autres provinces suivent l'exemple et adoptent cette politique : le Manitoba en 1976, Québec et Terre-Neuve en 1979, et l'Ontario en 1980.

Avec l'entrée en vigueur de la Charte canadienne des droits et libertés en 1982, la ségrégation des élèves ayant des difficultés est contestée. La population est sensibilisée à la nécessité de l'intégration. Depuis 1990, l'intégration est l'objectif prioritaire au Canada (Porter et al., 1992). Les lois et politiques faites en ce sens sont maintenant appliquées par toutes les provinces (Porter et al., 1992). Ainsi, en 1999, le Québec et sa nouvelle politique de l'adaptation scolaire privilégient l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers dans des classes ordinaires (MÉQ, 1999b).

## 2.2 Définitions d'intégration, d'inclusion et d'attitude

### *2.2.1 Intégration scolaire*

L'intégration scolaire est définie par différents auteurs comme le placement partiel d'un élève ayant des difficultés dans une classe ordinaire pour une partie de la journée. Son appartenance reste au système d'éducation spécialisé et à la classe spéciale (Salend, 2001; Schroth, Moorman et Fullwood, 1997; Shapiro, 1999).

Il est possible d'observer différents modèles au Québec qui portent tous le nom d'intégration. Darvill (1989) dégage quatre formes plus particulièrement :

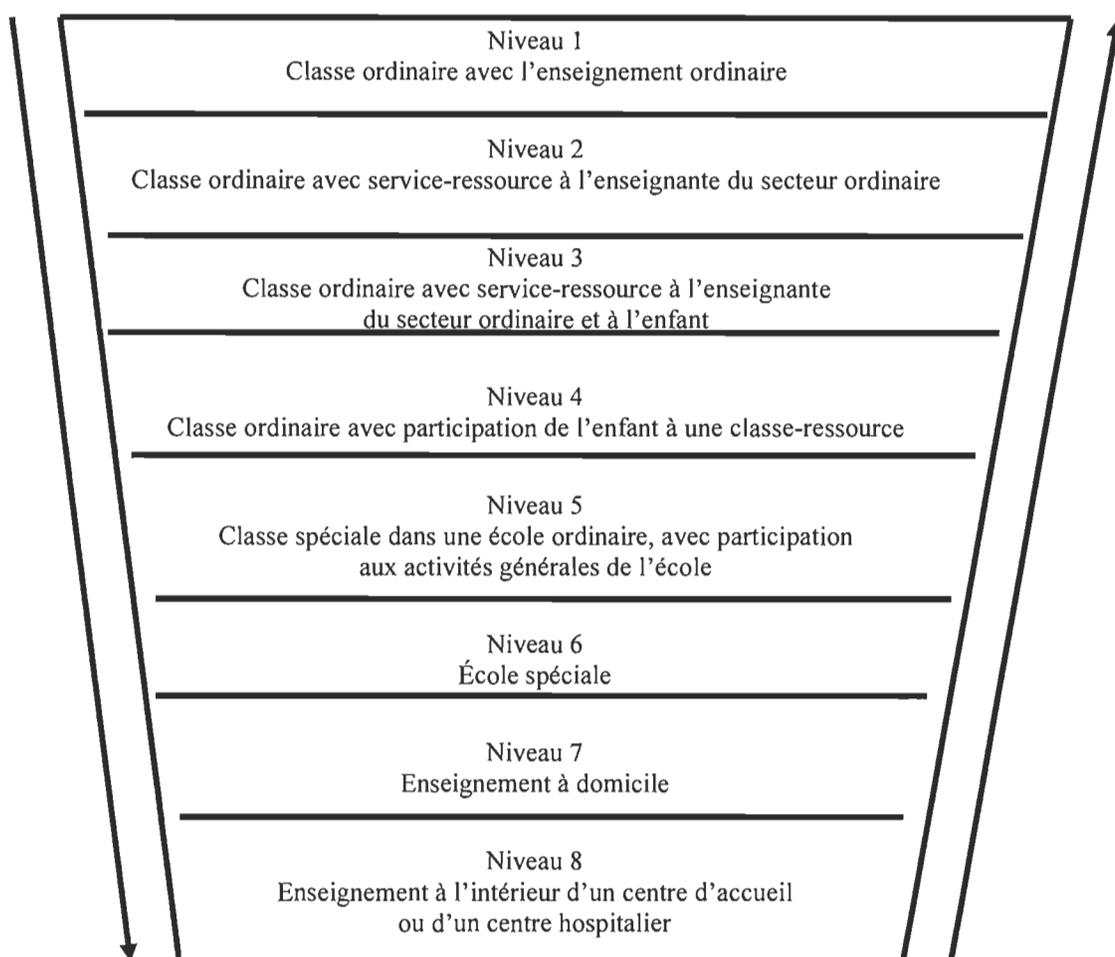
- 1- la présence d'une classe spéciale dans une école ordinaire;
- 2- les ententes informelles entre les enseignantes en adaptation scolaire et celles du secteur ordinaire, où des élèves d'une classe spéciale font certaines activités en classe ordinaire;
- 3- des élèves intégrés dans une classe ordinaire, mais qui doivent sortir de celle-ci afin d'obtenir un soutien pédagogique;
- 4- l'intégration totale de l'élève qui reçoit du soutien en classe ordinaire, ce qui correspond à l'inclusion.

Ainsi, l'intégration est l'établissement d'un contact entre un élève ayant des besoins particuliers et un élève du secteur ordinaire dans un contexte scolaire. Cela peut se traduire par la participation à des activités scolaires ou pédagogiques. L'intégration

implique aussi le maintien de deux systèmes d'éducation indépendants : l'adaptation scolaire et le système scolaire ordinaire (Lupart, 1998; Stainback et al., 1989). C'est donc dire que chacun de ces systèmes possède ses propres politiques et procédures, ainsi que ses ressources matérielles, humaines et professionnelles (Lupart, 1998).

Le mouvement de l'intégration, soutenu par le rapport COPEX a été balisé par le « système en cascade » (présenté à la figure 1) où les services d'aide sont répartis en huit niveaux progressifs qui s'échelonnent entre la classe ordinaire et l'école spéciale, soit du milieu le plus normal possible au retrait complet de l'élève du milieu scolaire. Le premier niveau correspond à la classe ordinaire où l'enseignante a l'entière responsabilité de son groupe. Le deuxième niveau procure du soutien à l'enseignante de la classe ordinaire qui peut se traduire, entre autres, par du matériel, de la formation. Le troisième niveau se distingue du deuxième par l'apport d'un soutien à l'enseignante ET à l'élève. L'orthopédagogue peut par exemple venir dans la classe lors de certaines périodes. Ainsi, ces trois premiers niveaux incluent l'élève dans la classe ordinaire à temps plein. Le quatrième niveau, quant à lui, implique que l'élève sorte de la classe lors de périodes déterminées pour aller dans une classe ressource ou pour rencontrer l'orthopédagogue à l'extérieur de son groupe. Le cinquième niveau correspond au retrait complet de l'élève de la classe ordinaire. En effet, ce dernier fréquente une classe spéciale tout en continuant de participer aux activités organisées par l'école. Il est à noter que les cinq premiers niveaux correspondent à de l'intégration selon Darvill

(1989)<sup>3</sup>. Les trois derniers niveaux, eux, ne sont pas considérés comme de l'intégration puisque l'éducation se déroule complètement à l'extérieur du système ordinaire, que ce soit avec le sixième niveau qui est le placement de l'élève dans une école spéciale, le septième niveau où l'enfant fait ses apprentissages à la maison et le dernier niveau où l'enseignement est prodigué dans un centre d'accueil ou un centre hospitalier.



(Legendre, 1993, p.1263)

Figure 1. Système en cascade.

<sup>3</sup> Alors que les niveaux 1 à 5 correspondent à de l'intégration, seulement les trois premiers niveaux répondent aux critères d'inclusion scolaire que nous verrons au point suivant.

L'objectif premier du système en cascades est de fournir le soutien nécessaire à l'élève tout en s'éloignant le moins possible du contexte normal; le but étant de retourner l'élève le plus rapidement possible dans la classe ordinaire. Toutefois, Doré (1998) observe que des pratiques visant l'intégration scolaire des élèves ont parfois mené à leur ségrégation.

### *2.2.2 Inclusion scolaire*

Plusieurs auteurs (Dickens-Smith, 1995; Dyches et al., 1996; Salend, 2001; Shapiro, 1999; Stainback et al., 1996; Tirogène, 1995) définissent le terme inclusion comme étant l'inclusion de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier. Selon ces mêmes auteurs, l'inclusion est une intervention planifiée qui fournit les adaptations et le soutien nécessaires à l'élève et à l'enseignante afin d'assurer une participation signifiante à la vie sociale et éducative de sa classe. De plus, comme le précisent Wagner et Doré (2002), les écoles inclusives sont à l'écoute des besoins de chacun et fournissent un soutien aux enseignants ainsi qu'à tous les élèves de la classe afin de favoriser la réussite scolaire de chacun. Ainsi, contrairement à l'intégration scolaire, cette pratique devrait éventuellement conduire à la fusion des systèmes d'éducation du secteur ordinaire et de l'adaptation scolaire afin de rencontrer les besoins de tous les élèves (Lupart, 1998; Vienneau, 2002). Lupart (1998) souligne aussi que les enseignantes du secteur ordinaire

auront alors la responsabilité de tous les élèves d'où l'importance de commencer par fusionner les programmes en éducation.

#### *2.2.2.1 Une intervention planifiée*

Klingner, Vaughn, Schumm et Cohen (1998) affirment qu'une inclusion responsable doit : 1) considérer prioritairement les besoins de l'élève quant au choix de son placement, 2) elle doit prévoir du temps pour la planification et pour la collaboration entre les enseignantes, 3) fournir une formation continue à tout le personnel, 4) évaluer les interventions d'une manière constante et 5) répartir adéquatement les ressources humaines.

Il est d'autant plus important de tenir compte de ces caractéristiques en sachant que les attitudes négatives des enseignantes peuvent résulter d'un manque de formation et de soutien (Dickens-Smith, 1995; Schroth, Moorman et Fullwood, 1997; Yasutake et Lerner, 1997b). Dickens-Smith (1995) souligne la nécessité de cette formation en s'appuyant sur une recherche qu'elle a réalisée auprès de deux cents enseignantes. Cette chercheuse a évalué les attitudes de ces enseignantes avant et après avoir reçu une formation sur l'inclusion scolaire. Suite à ce perfectionnement, les enseignantes ont démontré des attitudes beaucoup plus positives envers l'inclusion scolaire. La formation continue leur permet d'être pleinement conscientes de leur rôle et de leurs responsabilités dans l'implantation de l'inclusion, en plus de leur fournir différentes

stratégies d'enseignement. L'actualisation de leurs connaissances contribue à réduire leur peur de l'inconnu. Des constats similaires émergent des travaux de McDonald, MacPherson, Sobsey et Rousseau (1996) réalisés auprès de plus de 1 000 intervenants en éducation. Les auteurs soulignent, entre autres, le développement d'attitudes positives et d'un sentiment de compétence professionnelle des enseignantes ayant œuvré en contexte inclusif.

Dickens-Smith (1995) mentionne également que les enseignantes ont des attitudes favorables face à l'inclusion lorsque leur rôle est défini clairement et qu'elles ont un soutien approprié. Hamill (1999) abonde aussi en ce sens en précisant que le soutien de la direction ainsi que le soutien apporté aux enseignantes et aux élèves contribuent grandement au succès de l'implantation de l'inclusion scolaire. Il ajoute aussi à ces facteurs, l'adaptation du curriculum et la formation continue qui est dispensée à tout le personnel de l'école et non seulement à l'enseignante.

#### *2.2.2.2 Avantages de l'inclusion scolaire*

En plus d'exposer les élèves ayant des besoins particuliers à un curriculum plus riche et diversifié, l'inclusion scolaire leur permet d'améliorer leurs habiletés sociales (Monahan, Marino, Miller et Cronic, 1997; Salend, 2001) et d'avoir une meilleure estime d'eux-mêmes tout en évitant la stigmatisation provenant de l'attribution

d'étiquettes (Dickens-Smith, 1995). Sands, Kozleski et French (2000) soulignent par ailleurs que l'étiquetage a un effet non négligeable sur les élèves car il peut contribuer au rejet et à l'exclusion de ces jeunes. De plus, ceux-ci sont souvent identifiés par leur déficit au lieu d'être reconnus pour eux-mêmes. Ainsi, telle personne sera reconnue comme l'élève aveugle, telle autre comme l'élève déficient.

Il est à noter que la pratique de l'inclusion apporte des bénéfices à tous les acteurs. Putman (1998) note une croissance des habiletés sociales et le développement de principes personnels chez les autres enfants du secteur ordinaire ainsi qu'une diminution de la peur des différences. De plus, tous les élèves bénéficient du soutien apporté par l'orthopédagogue en classe.

La recherche fait aussi ressortir l'impact positif de l'inclusion scolaire sur le personnel enseignant. Stainback et Stainback (1996) remarquent que la pratique inclusive facilite l'actualisation des connaissances des enseignantes en plus de développer un réseau de soutien parmi leurs collègues. Salend (2001) a observé que suite à l'inclusion, les enseignantes ont une plus grande confiance en leurs compétences, elles sont plus éveillées à la diversité des besoins de leurs élèves et la collaboration avec leurs collègues s'est accrue.

Finalement, l'inclusion scolaire profite aussi à la société puisqu'elle prône l'équité, peu importe les différences entre les individus. Alors que l'égalité réfère au fait que tous les élèves disposent du même type de soutien et d'enseignement, l'équité signifie plutôt que

chaque élève profite d'un soutien et d'un enseignement adaptés à ses besoins. Cela signifie aussi que la discrimination n'a plus sa place dans les écoles (Stainback et al., 1996). Notons que la discrimination ne fait pas seulement référence à la race, la culture et la langue, mais aussi aux habiletés et aux compétences d'une personne.

### *2.2.2.3 Difficultés associées à l'inclusion*

Certains auteurs notent des désavantages à l'inclusion. En effet, différentes recherches observent des lacunes en ce qui a trait aux habiletés sociales des élèves ayant des besoins particuliers (Madge, Affleck et Lowenbraun, 1990; Sands et al., 2000). Ces derniers n'en ont souvent pas conscience et ce manque peut contribuer à leur rejet social. D'ailleurs, Pavri et Luftig (2000) rapportent que ces élèves sont moins populaires que les autres et ce, même dans un contexte inclusif.

De plus, Huber, Rosenfeld et Fiorello (2001) observent que bien que les élèves ayant des besoins particuliers ainsi que les élèves ayant des rendements scolaires dans la moyenne profitent de l'inclusion scolaire dans le domaine scolaire, il n'est pas de même pour les élèves dits performants. Ainsi, ces auteurs notent une baisse des résultats scolaires avec la venue de l'inclusion. Ces effets s'estompent toutefois lors de la deuxième année d'implantation de ces modalités.

En ce qui a trait à la recherche, il est difficile d'évaluer l'efficacité de l'inclusion et son impact puisqu'il existe une grande variété de stratégies d'implantation de ces modalités. Il devient ainsi difficile d'interpréter les résultats des recherches et de les généraliser à toutes les écoles inclusives parce qu'il est possible que chacune d'entre elles ait sa propre approche (Huber et al., 2001). De là, l'importance de faire une différence entre l'inclusion et les pratiques inclusives

### *2.2.3 Pourquoi utiliser le terme inclusion?*

Il est vrai qu'une des formes de l'intégration, soit l'intégration totale, correspond à l'inclusion scolaire. Alors pourquoi utiliser ce terme? Tout d'abord pour éviter la confusion que comprend les multiples définitions de l'intégration scolaire. On n'a qu'à se rappeler que Darvill (1989) avait identifié différentes modalités d'intégration au Québec. En effet, deux personnes peuvent parler d'intégration alors que chacune s'en fait une idée totalement différente. Ainsi, la première personne peut considérer l'intégration comme étant la fréquentation d'un élève en classe spéciale, mais à l'intérieur d'une école ordinaire alors que pour l'autre, le terme « intégration » correspondra plutôt à la présence de l'élève dans une classe ordinaire à temps plein. La définition donnée à l'inclusion évite cet écueil puisqu'elle comprend une modalité : la classe ordinaire qui correspond à l'âge de l'élève, qui se situe à l'école de son quartier et

à qui on fournit un soutien approprié. À un autre niveau, le mot anglais « mainstreaming » a également fait place à celui d' « inclusion ».

De plus, le terme « intégration » assume que l'élève ait déjà été exclu de la classe ordinaire et que l'on procède maintenant à son intégration dans un milieu duquel il ne faisait pas partie. Le mot « intégrer » est d'ailleurs défini dans le Larousse (2003) comme un « *but visant l'assimilation d'une personne à un groupe* » (p.552) et le terme « assimiler » vise à « *rendre semblable aux autres* » (p.92). Les principes de l'inclusion scolaire impliquent plutôt la célébration des différences de chacun (Vienneau, 2002). Enfin, le terme « inclusion » est défini dans le Larousse (2003) comme étant un « *élément qui fait partie d'un ensemble* » (p. 538). Pour toutes ces raisons nous utilisons le terme inclusion scolaire.

#### 2.2.4 Attitudes

Nous retenons la définition de Shapiro (1999) qui décrit une attitude comme étant la

Tendance d'un individu d'agir ou de réagir selon son mode de croyances, de valeurs et de paradigmes enracinés par ses expériences sociales. (...) Cette tendance s'exprime sous deux aspects : ce que la personne dit et ce qu'elle fait (traduction libre). (p.8-9)

On retrouve trois composantes dans cette définition du mot attitude : 1) émotive : les sentiments positifs ou négatifs; 2) cognitive : les croyances et 3) comportementale : les

agissements. Ces trois composantes sont interreliées entre elles (Avramidis et al., 2000; Shapiro, 1999).

Les attitudes proviennent des influences culturelles véhiculées à l'école, par les médias, par les écrits et par notre langue. Elles prennent naissance par le modelage et l'observation des comportements qui nous entourent (Shapiro, 1999).

L'attitude des enseignantes a un impact important quant à la référence et au placement de l'élève ayant des besoins particuliers. Une attitude positive peut d'ailleurs contribuer à diminuer les problèmes de comportement en classe et elle peut changer la perception des élèves face aux élèves ayant des besoins particuliers (Tirogène, 1995). Différents auteurs soulignent que le manque de formation, de soutien, de temps, de collaboration ainsi que la nature des difficultés de l'élève sont des causes aux attitudes négatives des enseignantes (Hamill, 1999; Liu et Pearson, 1999; Mamlin et al., 1998; Salend, 2001).

### 2.3 Perceptions des intervenants scolaires relatives à l'inclusion

L'inclusion scolaire nécessite la participation de tous les intervenants du milieu. C'est donc dans une vision systémique que nous vous proposons une brève recension des écrits qui touche non seulement les perceptions des enseignantes, mais également celles de la direction, des parents et des élèves. Ainsi, le lecteur peut contextualiser les

informations recueillies quant à la position des enseignantes en tenant compte des autres opinions véhiculées dans le milieu scolaire.

### *2.3.1 Perceptions des enseignantes du primaire*

Bien que des craintes subsistent, la plupart des enseignantes sont favorables à l'inclusion scolaire en autant que certaines mesures soient prises en compte (Dickens-Smith, 1995; Salend, 2001). Il est cependant possible de remarquer que les enseignantes sont plus réticentes à l'inclusion d'élèves ayant des troubles du comportement (Avramidis et al., 2000; Hamill, 1999; Trump et Hange, 1996), bien qu'elles se disent prêtes à recevoir un tel élève en ayant un soutien approprié (Heflin et Bullock, 1999). Il semble que les enseignantes ont une attitude plus positive lorsqu'elles ont vécu l'inclusion dans leur classe (Avramidis et al., 2000; McDonald et al., 1996; McLeskey, Waldron, So, Swanson et Loveland, 2001; Romano et Chambliss, 2000). Cette expérience, selon ces mêmes auteurs, viendrait annihiler la crainte du « dumping », où l'élève est inclus dans une classe sans qu'aucun soutien particulier ne lui soit fourni.

De plus, il y a lieu de constater que les enseignantes manquent de confiance en leurs compétences lorsqu'il est question d'inclusion (Doré, Wagner et Brunet, 1996). Parmi les mesures nécessaires mentionnées par les enseignantes pour obtenir une inclusion responsable, on retrouve souvent les besoins de formation, de soutien, de temps (Avramidis et al., 2000; Darvill, 1989; Dickens-Smith, 1995; Hamill, 1999; Heflin et al.,

1999; Liu et Pearson, 1999; Mamlin et al., 1998; Salend, 2001; Smith et Dlugosh, 1999; Smith et Smith, 2000; Trump et Hange, 1996; Yasutake et al., 1997b). D'ailleurs, le développement professionnel est essentiel lors d'un processus de changement d'attitudes (Avramidis et al., 2000; Dickens-Smith, 1995; Hegler, 1995).

Lorsqu'il est question du besoin de soutien, les intervenants scolaires s'attendent à ce qu'il soit du domaine des ressources humaines et matérielles, telles que l'adaptation physique de l'environnement. Ainsi, il est souhaitable que les ratios soient respectés; que le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers soit proportionnel à la réalité et que les responsables tiennent compte de ces élèves lors de la confection des classes (Avramidis et al., 2000; Heflin et al., 1999; Smith et Dlugosh, 1999; Smith et al., 2000).

Ce soutien est étroitement lié à un autre besoin exprimé, soit celui du temps. En effet, il est important d'accorder aux enseignantes du temps hors de la présence des élèves pour qu'elles puissent planifier, adapter leur enseignement et rencontrer l'enseignante en adaptation scolaire (Heflin et al., 1999; Smith et Dlugosh, 1999; Smith et al., 2000). Ainsi, le mouvement de l'inclusion scolaire amène une redéfinition du rôle des orthopédagogues; la rééducation se fait régulièrement dans les classes en collaboration avec les enseignantes. Une plus grande collaboration s'établit entre les enseignantes du secteur ordinaire et celles de l'adaptation scolaire (Hamill, 1999; Wilczenski et al., 1997) et il devient alors nécessaire de préciser les rôles de chacune (Dickens-Smith, 1995; Trump et Hange, 1996).

Enfin, des recherches démontrent que les enseignantes en adaptation scolaire, suivies par les enseignantes du secteur ordinaire au primaire, ont une attitude plus favorable à l'inclusion scolaire que les enseignantes du secondaire (Cochran, 1998; Dickens-Smith, 1995; Liu et Pearson, 1999; Romano et Chambliss, 2000). Ces attitudes dépendent souvent de la façon dont l'inclusion est implantée.

### *2.3.2 Perceptions des enseignantes du secondaire*

Il faut tout d'abord tenir compte du contexte scolaire qui est quelque peu différent de celui du primaire. Par exemple, l'enseignante du secondaire rencontre quotidiennement plus de 100 élèves, ce qui réduit le temps de relation avec chaque élève. L'inclusion scolaire au secondaire demande une restructuration du rôle de l'enseignante afin qu'elle puisse répondre aux besoins de chaque élève (Van Reusen, Shoho et Barker, 2001).

Ainsi, ces enseignantes ont une attitude plutôt négative quant à l'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins particuliers (Cochran, 1998; Dickens-Smith, 1995; Liu et Pearson, 1999; Romano et Chambliss, 2000; Smith, 2000). Elles doutent de leurs habiletés à répondre aux besoins de toute la classe et elles craignent que l'inclusion puisse affecter l'environnement de la classe, l'enseignement et la qualité des apprentissages (Heflin et al., 1999; Van Reusen et al., 2001). Elles expriment d'ailleurs les mêmes besoins que leurs collègues du primaire, soit un besoin de formation, de

soutien et de temps. Enfin, Van Reusen (2001) note que les enseignantes qui ont une formation ou de l'expérience en adaptation scolaire ont des attitudes plus positives quant à l'implantation de l'inclusion. Il mentionne aussi la nécessité d'offrir plus qu'une journée de perfectionnement à l'occasion afin de modifier les attitudes négatives des enseignantes. Celles-ci, tout comme les enseignantes du primaire, ont besoin d'une formation répondant à leurs besoins, d'un suivi soutenu et d'avoir des occasions pour aller observer leurs collègues pratiquant l'inclusion scolaire et échanger avec elles (Hegler, 1995; Trump et Hange, 1996).

### *2.3.3 Perceptions des stagiaires en enseignement*

Brantlinger (1996) relève chez les stagiaires en adaptation scolaire plusieurs préjugés qui freinent l'inclusion scolaire. Ceux-ci proviennent souvent de leurs enseignantes-associées ou de leurs superviseurs de stage. De plus, elle note que ces stagiaires résistent au changement de leurs croyances et qu'il est nécessaire d'exposer constamment les stagiaires à des expériences positives d'inclusion scolaire. Shade et Stewart (2001) abondent aussi en ce sens en ce qui a trait aux stagiaires en enseignement primaire et secondaire du secteur ordinaire. Ils mentionnent qu'un cours en adaptation scolaire a permis de changer les attitudes de ces étudiants vis-à-vis de l'inclusion scolaire. Enfin, ces auteurs font remarquer que les étudiants sont réticents à l'idée d'accueillir des élèves ayant des besoins particuliers dans leur classe car ils ont toujours appris que la classe spéciale est l'endroit idéal pour enseigner à ces élèves.

#### *2.3.4 Perceptions de la direction*

Tout le personnel scolaire doit être impliqué dans le processus de l'inclusion. Le soutien de la direction est particulièrement important (Dickens-Smith, 1995; Hamill, 1999). En effet, la direction donne le ton à l'inclusion. C'est elle qui contrôle les horaires, les budgets et les ressources à accorder (Smith et al., 2000).

Il est alors souhaitable de connaître les attitudes des directions d'école puisque ces attitudes permettent de prédire leurs agissements lors de l'implantation de l'inclusion (Bailey et du Plessis, 1997). Ainsi, l'inclusion sera facilitée selon l'efficacité de la direction (Gameros, 1995). Mayrowetz et Weinstein (1999) ont d'ailleurs pu constater l'insuccès de l'inclusion lorsque la direction ne s'implique pas. Ils ont aussi noté que le discours tenu par la direction a un impact sur le personnel scolaire. Guzman (1997), quant à elle, identifie les attitudes positives de directions ayant réussi l'implantation d'un programme d'inclusion. Ces bonnes attitudes sont, entre autres, l'établissement d'un système de collaboration avec les enseignants, d'une communication avec les parents et la présence aux plans d'intervention. Ces directions suivent tous un plan de développement professionnel et démontrent des habiletés d'observation et de résolution de problèmes.

La direction d'école a plusieurs responsabilités quant à l'implantation de l'inclusion scolaire. Son rôle permet d'établir un climat qui favorise l'inclusion (Ingram, 1997; Smith et al., 2000). De plus, elle aide à la création d'une communauté d'apprentissage en encourageant la collaboration entre les membres du personnel (Dyal, Flynt et Bennett-Walker, 1996; Mayrowetz et al., 1999). Ce sont les directions qui peuvent modifier et adapter les règles pour les élèves ayant des besoins particuliers (Mayrowetz et al., 1999). Elles manifestent cependant une certaine crainte quant aux différences de gestion des comportements entre le secteur ordinaire et de l'adaptation scolaire (Chiang, 1999). Les directions ont également un rôle non négligeable lors de l'attribution des services (Berens et Koorland, 1996; Gameros, 1995). À ce sujet, les directions abondent dans le même sens que les enseignantes en formulant les besoins de soutien, de développement professionnel, de ressources matérielles, humaines et budgétaires, ainsi que d'un ratio enseignante-élèves moins élevé (Bailey et al., 1997; Hamill, 1999; Monahan et al., 1997; Trump et Hange, 1996). Toutefois, les directions soulignent ne pas détenir suffisamment de pouvoir et de ressources pour agir efficacement et elles déplorent un manque de soutien des commissions scolaires (Doyle, 2001; Monahan et al., 1997). Elles déclarent avoir aussi des difficultés à construire un horaire qui permettrait aux enseignantes de se rencontrer durant la journée (Vidovich et Lombard, 1998). Enfin, les directions estiment que l'inclusion scolaire n'amènera pas des coupures budgétaires, mais nécessitera au contraire plus d'investissements (Dyal et al., 1996; Monahan et al., 1997).

Les directions d'école croient que tous les élèves méritent la meilleure éducation possible (Guzman, 1997) et elles reconnaissent l'importance de l'inclusion scolaire (Bailey et al., 1997). Cependant, elles ne pensent pas avoir la responsabilité d'implanter l'inclusion; cela serait, selon elles, plutôt la tâche des enseignantes (Doyle, 2001; Monahan et al., 1997). Selon Doyle (2001), les directions conçoivent plutôt leur rôle comme celui d'observation, d'évaluation et de soutien auprès des enseignantes. Elles se doivent aussi d'être des motivatrices auprès des enseignantes (Ingram, 1997; Mayrowetz et al., 1999).

Tout en appuyant les principes de l'inclusion, les avis semblent partagés quant à son impact. Certaines directions croient que l'inclusion ne profite pas nécessairement aux élèves du secteur ordinaire et que cela peut nuire à la classe alors que d'autres directions pensent plutôt que cela est bénéfique autant pour les élèves ayant des besoins particuliers que pour les élèves du secteur ordinaire (Bailey et al., 1997). Elles maintiennent cette opinion tout en faisant remarquer que les élèves ayant des besoins particuliers demandent plus d'attention et peuvent avoir des comportements dérangeants dans la classe (Gameros, 1995; Monahan et al., 1997).

Pour promulguer le programme d'inclusion, les directions procèdent cas par cas en choisissant bien souvent quels élèves iront dans une classe ordinaire afin d'obtenir le plus de succès possible (Bailey et al., 1997; Doyle, 2001). Ainsi, des directions ont parfois tendance à définir l'inclusion en désignant une classe inclusive par degré plutôt

que de parler d'une école inclusive (Doyle, 2001). Elles conservent alors des classes spéciales dans leurs écoles (Dyal et al., 1996). Gameros (1995) identifie d'ailleurs des facteurs dont les directions tiennent compte pour soutenir une inscription dans une classe ordinaire : le développement social, les compétences scolaires et la sévérité des difficultés éprouvées. La direction est donc influencée par le degré des difficultés (Doyle, 2001), bien qu'elle soit consciente des iniquités qui règnent dans les écoles pour les élèves ayant des besoins particuliers (Gameros, 1995). Toutefois, les directions approuvent le fait qu'un placement doive se faire selon les besoins de l'élève et non selon une étiquette qu'on lui aurait apposée (Vidovich et al., 1998).

Enfin, bien qu'elles reconnaissent l'importance de l'inclusion scolaire, les directions mentionnent que ce programme complique le système car il demande une modification et une adaptation de la gestion scolaire (Bailey et al., 1997; Dyal et al., 1996; Guzman, 1997). Ils préfèrent alors le statut quo en conservant les services spécialisés dans le secteur de l'adaptation scolaire et le secteur ordinaire (Doyle, 2001; Dyal et al., 1996). Ainsi, les directions parlent souvent d'inclusion, mais elles suivent la voie de l'intégration (Bailey et al., 1997).

#### *2.3.4 Perceptions des parents en général*

Salend (2001) souligne l'importance de l'implication de toutes les familles pour le succès d'une école inclusive. En se côtoyant, les parents réalisent qu'ils ont plusieurs points en commun, tant en ce qui a trait à la discipline, aux relations entre les élèves ou à l'alimentation de leur enfant. Cette interaction permet aux parents d'enfants ayant des besoins particuliers de réaliser que leurs inquiétudes sont universelles alors que l'ensemble des parents apprennent à connaître les différences individuelles et l'importance de l'inclusion (Galant et Hanline, 1993). Enfin, sachant que les parents ont une influence sur les attitudes de leur enfant (Roberts et Lindsell, 1997), il importe de bien saisir les attitudes parentales.

Selon différents auteurs, tous les parents sont favorables à l'inclusion scolaire (Brown, 2001; Ryndak, Downing et Morrison, 1995; Yasutake et Lerner, 1997a). Les parents croient que les besoins de tous les enfants peuvent être rencontrés dans un contexte inclusif (Galant et al., 1993). Stoiber, Gettinger et Goetz (1998) soulignent toutefois que les parents d'enfants ayant des besoins particuliers sont plus positifs face à l'inclusion que les autres parents. Cependant, tout comme les enseignantes, ils démontrent une meilleure attitude envers les élèves ayant des besoins particuliers lorsque ces parents ont expérimenté l'inclusion scolaire (Galant et al., 1993). Ils déclarent d'ailleurs que cette expérience s'est avérée éducative et bénéfique pour leur enfant dans le domaine social (Brown, 2001).

Tout en étant d'accord avec l'inclusion, les parents affichent quelques inquiétudes par rapport à la formation des enseignantes et du soutien apporté aux élèves qui est parfois inadéquat (Yasutake et al., 1997a). Ils mentionnent également leur désaccord face au système de notation actuel et souhaitent le développement d'alternatives pour l'évaluation des performances des élèves (York et Tundidor, 1995). Enfin, les parents soulignent que les attentes rigides du milieu scolaire, le manque de ressources humaines et matérielles, le manque de temps permettant la collaboration entre les enseignants ainsi que des attitudes négatives envers les élèves ayant des besoins particuliers peuvent être des barrières à l'inclusion (York et al., 1995).

### *2.3.5 Perceptions des parents d'enfants ayant des besoins particuliers*

Il semble que la décision du type de fréquentation scolaire que prennent les parents est généralement basée sur une évaluation contemplative et subjective des besoins de leur enfant et des circonstances les entourant (Palmer, Fuller, Arora et Nelson, 2001). Certains parents d'enfants ayant des besoins particuliers sont contre l'inclusion scolaire parce qu'ils croient que le handicap ou les difficultés de leur enfant sont trop sévères pour une classe ordinaire, que le programme d'enseignement n'est pas approprié ou accueillant pour leur enfant (Palmer et al., 2001). D'autres croient que leur enfant apprendra mieux dans une classe ordinaire puisque les attentes sont plus élevées et que l'environnement est plus stimulant (Palmer et al., 2001).

Selon eux, l'inclusion aide au développement social, scolaire et émotionnel de l'enfant (Brown, 2001; Yasutake et al., 1997a). Ces parents croient que certains acquis n'auraient pu être atteints sans le changement de leur enfant de la classe spéciale vers la classe ordinaire (Ryndak et al., 1995). Ils manifestent tout de même certaines inquiétudes telles que la qualité du programme, le risque de diminution des services dont leur enfant bénéficie ainsi que la possibilité d'interactions négatives entre ce dernier et les autres élèves (Galant et al., 1993).

Aussi, les parents d'enfants ayant des besoins particuliers pensent que le but de l'inclusion est de procurer un environnement où tous les élèves peuvent réussir en développant leur autonomie, leur compétence, leur fierté et leur indépendance (Galant et al., 1993). Par ailleurs, ces parents soulignent que leurs enfants sont plus éveillés au processus d'apprentissage, qu'ils sont plus responsables et montrent un intérêt plus marqué pour l'école (Ryndak et al., 1995). Enfin, les parents d'enfants ayant des besoins particuliers jugent que l'inclusion scolaire favorise l'acceptation des différences et la tolérance envers celles-ci (Galant et al., 1993).

### *2.3.6 Perceptions des élèves du secteur ordinaire*

Afin d'assurer le succès de l'inclusion scolaire, il est aussi nécessaire de connaître les attitudes des élèves de la classe ordinaire car celles-ci influent les pratiques de l'enseignante (Klingner et Vaughn, 1999; Roberts et al., 1997). Ainsi, les élèves du

secteur ordinaire sont favorables à l'inclusion scolaire (Dyches et al., 1996; Hegler, 1995; Monda-Amaya, Dieker et Reed, 1998) et ils croient qu'elle est bénéfique pour tous socialement (York et al., 1995). Il y a lieu de remarquer que les attitudes sont plus positives là où l'inclusion est déjà implantée (Roberts et al., 1997). Les élèves apprécient avoir plus d'une enseignante dans la classe (Klingner et al., 1998; Klingner et al., 1999; Monda-Amaya et al., 1998) car ils disposent de plus de temps en individuel et qu'ils peuvent poser plus facilement leurs questions (Dyches et al., 1996).

Tout en étant conscients que les élèves n'apprennent pas tous de la même manière et bien que ces élèves croient que l'enseignante doit procéder à des adaptations auprès des élèves ayant des besoins particuliers, les élèves de la classe ordinaire désirent que les exigences soient les mêmes pour tous (Klingner et al., 1999). Ils ne croient pas non plus que le système de notation doit être modifié (Klingner et al., 1999).

Les élèves du primaire sont plus compréhensifs face aux différences individuelles que les élèves du secondaire (Romano et Chambliss, 2000). Ils soulignent l'importance de traiter tous les élèves avec respect (York et al., 1995) et ils sont également plus protecteurs envers les élèves ayant des difficultés d'adaptation (Heflin et al., 1999).

Les élèves de la classe ordinaire expriment le besoin d'apprendre à interagir avec les élèves ayant des besoins particuliers et ils désirent être impliqués dans la promotion de l'inclusion (York et al., 1995). Enfin, ces élèves identifient certaines barrières à l'inclusion, telles que le manque de connaissance sur les caractéristiques et les besoins

des élèves, les moqueries et une certaine inquiétude en ce qui a trait à leur sécurité lors de l'inclusion d'élèves ayant des troubles du comportement (York et al., 1995).

### *2.3.7 Perceptions des élèves ayant des besoins particuliers*

Bien que les élèves ayant des besoins particuliers aient des attitudes positives envers l'inclusion (Dyches et al., 1996; Monda-Amaya et al., 1998), près de la moitié d'entre eux souhaitent sortir plus souvent de la classe pour obtenir plus d'aide individuelle (Hegler, 1995; Klingner et al., 1998). Ils soulignent aussi qu'il y a moins de bruit que dans la classe et qu'ils peuvent ainsi mieux se concentrer (Klingner et al., 1998; Vaughn et Klingner, 1998). Les élèves interrogés par Dyches, Egan, Young, Ingram, Gibb, et Allred (1996), quant à eux, considèrent qu'ils reçoivent plus d'aide des enseignantes dans la classe inclusive.

Les élèves ayant des besoins particuliers considèrent tout de même que l'inclusion scolaire répond à leurs besoins sociaux et scolaires (Klingner et al., 1998). Ils remarquent que leurs comportements ont changé; ils se sentent plus matures et plus motivés à faire leurs travaux scolaires (Dyches et al., 1996). Ils travaillent plus dur dans la classe ordinaire (Monda-Amaya et al., 1998) et font plus d'apprentissage (Klingner et al., 1998). Les élèves ayant des besoins particuliers désirent avoir les mêmes activités, le même matériel ainsi que les mêmes évaluations que les élèves du secteur ordinaire car cela est plus juste à leur avis (Klingner et al., 1999). Toutefois, contrairement à

l'opinion des élèves du secteur ordinaire, ces élèves croient que le système de notation pourrait être adapté selon les efforts et l'amélioration de l'élève (Klingner et al., 1999).

Dans le domaine social, Pavri et Luftig (2000) affirment que les élèves ayant des besoins particuliers sont moins populaires que les autres élèves, même dans une classe inclusive. Ils soulignent aussi que ces élèves ne sont pas conscients de leur incompétence en ce qui a trait aux habiletés sociales, d'où l'importance de prévoir un soutien approprié à ce sujet. Malgré tout, les élèves ayant des besoins particuliers disent se sentir bien accueillis par les autres élèves (Dyches et al., 1996). Ils indiquent qu'ils ont l'occasion de se faire plus d'amis dans la classe ordinaire puisqu'elle est plus grande (Dyches et al., 1996; Klingner et al., 1998; Monda-Amaya et al., 1998; Vaughn et al., 1998). Toutefois, plusieurs élèves trouvent qu'il est plus facile de se faire des amis et de les garder lorsqu'ils sont dans une classe ressource (Vaughn et al., 1998). Enfin, il est intéressant de noter que la plupart des élèves ne savent pas à qui revient la décision de placement et comment cette décision a été prise (Vaughn et al., 1998).

Dans le présent chapitre, nous venons de tracer une brève recension des écrits portant sur l'historique de l'inclusion et sur les attitudes des intervenants scolaire en lien avec ce phénomène. Pour se faire, nous avons tout d'abord clarifié les définitions d'intégration et d'inclusion, puis de ce que nous entendons par le terme attitude. Nous vous présentons maintenant les objectifs de recherche qui ont été identifiés suite à cette recension.

## 2.4 Objectifs de recherche

Cette recherche ne vise pas à déterminer si l'inclusion scolaire a sa place dans le milieu scolaire ou non. Ce débat a déjà eu lieu il y a quelques années et il a été établi que l'élève doit recevoir une éducation dans le milieu le moins restrictif possible (Forest, 1987; MÉQ, 1999b; Porter et al., 1992; Stainback et al., 1989). Sachant que l'inclusion scolaire est maintenant la voie privilégiée en éducation que ce soit aux États-Unis (Saint-Laurent, 1994), au Canada (MÉQ, 1999a; Porter et al., 1992) ou en Italie (Balboni, Vianello et Dionne, sous presse), pour ne nommer que ces pays, il faut maintenant plutôt se poser comme question : « Comment implanter des modalités d'inclusion dans nos écoles? ». Pour y arriver, il faut tout d'abord connaître les perceptions des intervenants scolaires et leurs besoins. Cette recherche se penche donc plus précisément sur les attitudes des enseignantes du primaire relatives à l'inclusion scolaire.

Les objectifs de cette recherche visent donc à : a) identifier les attitudes des enseignantes du primaire face à l'inclusion scolaire; b) à mieux comprendre les attitudes des enseignantes vis-à-vis l'inclusion scolaire et c) leurs impacts face à son implantation afin de d) mieux agir sur les perceptions des enseignantes face à l'inclusion scolaire.

## **CHAPITRE III**

### Méthode de recherche

Ce chapitre présente la méthode de recherche utilisée afin d'identifier les perceptions des enseignantes relatives à l'inclusion scolaire. On y retrouve donc le type de recherche, soit une approche principalement qualitative mais qui est aussi appuyée par des données quantitatives. Les parties qui traitent du choix des instruments de mesure et de la collecte de données précisent de quelle façon ces deux approches, qualitative et quantitative, sont exploitées afin d'atteindre les objectifs de la recherche. Le chapitre précise aussi l'échantillon retenu et les caractéristiques des participants volontaires. Enfin, les modalités d'analyse et de traitement des données sont présentées.

### 3.1 Type de recherche

Cette recherche emprunte un paradigme qualitatif de type phénoménologique. Ce dernier permet de mieux comprendre la logique des attitudes face à l'inclusion scolaire; phénomène qui est subjectif. Cette compréhension est possible en s'appuyant sur les perceptions qu'ont les personnes des autres individus ou des objets qui les entourent (Boutin, 1997), soit, dans cette présente étude, la perception des enseignantes face au phénomène de l'inclusion scolaire. Bogdan et Biklen (1998) affirment que le chercheur doit tenter de comprendre un phénomène ou des interactions entre des individus dans une situation donnée. L'emphase est alors mise sur la subjectivité du comportement des personnes. Cette approche demande à la chercheuse de mettre de côté ses présomptions

et de ne pas assumer connaître la pensée de l'informateur. Par l'écoute, elle doit s'ouvrir à la perception et au point de vue des personnes interrogées afin de mieux les comprendre. Ce courant n'essaie pas de changer les actions en cours par une formation ou en modifiant des variables à l'étude, mais désire plutôt tirer une meilleure compréhension du phénomène actuel<sup>4</sup> (De Landsheere, 1992).

De plus, une approche quantitative exploratoire est utilisée comme préalable aux entrevues par le biais d'un questionnaire. En effet, les statistiques descriptives et les analyses de corrélation ont permis d'offrir un portrait global des perceptions des enseignantes et de bâtir un protocole d'entrevue à partir de ces perceptions.

### 3.2 Échantillonnage

Cette étude a recours à un échantillonnage de type intentionnel afin de recueillir le maximum d'informations. Il n'y a pas de règle précise quant à la taille idéale d'un échantillon en recherche qualitative. Il ne s'agit pas de représentativité, mais plutôt de richesse des données (Deslauriers, 1991; Merriam, 1998). À ce sujet, Mayer, Ouellet, Saint-Jacques, Turcotte et al. (2000) mentionnent que les recherches de type phénoménologiques requièrent quelques participants seulement. L'importance est mise

---

<sup>4</sup> Notons que bien que ce courant ne modifie pas les actions, les résultats obtenus par l'étude phénoménologique peuvent par la suite être pris en compte pour élaborer un programme de formation basé sur les besoins mentionnés par les participants.

sur la quantité des données et non sur le nombre de sujets. Les données recueillies par les personnes sélectionnées permettent de tenir compte des différentes facettes soulevées par les objectifs de cette recherche (Mayer et al., 2000). Les enseignantes proviennent de la région de Québec, plus précisément de quatre écoles primaires qui se disent inclusives et de quatre écoles primaires qui affirment pratiquer une des formes de l'intégration. Ces huit écoles permettent d'obtenir un portrait plus complet qui nous donne les perspectives des personnes qui font de l'inclusion scolaire et celles qui ne vivent pas cette situation. Les données recueillies auprès des enseignantes pratiquant l'inclusion ont permis d'identifier et de mieux comprendre leurs attitudes face à l'implantation de cette pratique alors que les données concernant les enseignantes vivant l'intégration scolaire ont donné l'occasion de mieux connaître les attitudes face au phénomène de l'inclusion ainsi que leurs impacts quant à son implantation.

Ainsi, 24 enseignantes regroupées dans huit écoles ont été retenues pour participer à cette recherche; soit douze participants (11 femmes et un homme) provenant d'écoles inclusives et douze participantes d'écoles qui pratiquent l'une ou l'autre des formes d'intégration scolaire. Le Tableau 1 présente plus en détails les caractéristiques de l'échantillonnage. Il est alors possible de constater que toutes les enseignantes possèdent une formation en enseignement préscolaire et primaire; 55% des participantes provenant d'écoles inclusives enseignent au 3<sup>e</sup> cycle du primaire alors que 55% des enseignantes d'école avec intégration ont une classe au 2<sup>e</sup> cycle du primaire. Il y a lieu d'observer également que 14 des enseignantes (64%) sélectionnées possèdent moins de

10 années d'expérience et 8 participantes (36%) ont plus de 11 années d'expérience. Toutefois, lorsqu'il est demandé aux enseignantes le nombre d'années d'expérience qu'elles ont en intégration, 16 participantes (73%) affirment avoir entre une à cinq années d'expérience et seulement 3 enseignantes (14%) disent avoir entre six et dix années d'expérience dans ce domaine. Il est important de rappeler que l'intégration est instaurée au Québec depuis 1979 et plus activement depuis 1990. Cet écart entre le nombre d'années d'expérience en enseignement et en intégration sera discuté plus longuement au chapitre 4. Le Tableau 1 rapporte aussi que toutes les enseignantes affirment avoir des élèves ayant des troubles d'apprentissage dans leur classe et 15 participantes (68%) disent avoir des élèves ayant des troubles du comportement. Il n'est pas précisé s'ils sont identifiés formellement ou non.

Chacune des enseignantes ainsi que la direction de l'école a reçu une lettre les informant des buts de cette recherche et la raison de leur sélection, accompagnée d'un formulaire de consentement qu'elles devaient signer et retourner dans une enveloppe pré-affranchie (voir Appendices A et B). Les enseignantes étaient également informées qu'elles pouvaient se retirer de l'étude en tout temps sans préjudice. La confidentialité ainsi que l'anonymat étaient garantis par l'utilisation de pseudonymes lors de la transcription des données et par l'assurance de n'utiliser aucun nom d'enseignante ou d'école lors de publications ultérieures. De plus, seule la chercheuse et sa directrice de recherche ont eu accès aux bandes sonores. Enfin, tous les enregistrements ont été détruits à la fin de la recherche.

Tableau 1

Distribution des participantes (n=22) quant à leur niveau d'enseignement, leur niveau d'éducation, leur expérience en enseignement et en intégration ainsi que le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers dans leur classe\*

		Enseignantes inclusion	Enseignantes intégration
Niveau d'enseignement (cycle)	1 <sup>er</sup>	3	4
	2 <sup>e</sup>	2	6
	3 <sup>e</sup>	6	1
Diplôme obtenu	Brevet A	1	1
	Brevet B	1	2
	Bepep	7	7
	2 <sup>e</sup> cycle	2	1
Expérience en enseignement	10 ans et moins	10	4
	11 ans et plus	1	7
Expérience en intégration	1-5 ans	7	9
	6-10 ans	3	**
Élèves identifiés par les enseignantes dans leur classe	Troubles du comportement	8	7
	Troubles d'apprentissage	11	11
	Déficience intellectuelle	2	1
	Déficience motrice	1	0
	Déficience langagière	3	5
	Déficience physique	3	3

\* 22 enseignantes (toutes des femmes) sur 24 ont répondu au questionnaire « *Évaluation des perceptions des enseignantes relatives à l'inclusion scolaire* ». Ce tableau regroupe les informations personnelles recueillies auprès de ces enseignantes.

\*\* Donnée manquante

### 3.3 Instruments de recherche

Deux instruments de recherche sont utilisés pour les fins de cette étude. Nous vous présentons tout d'abord le questionnaire qui permet de recueillir les perceptions des enseignantes en lien avec l'inclusion scolaire puisque les réponses obtenues par le biais de ce questionnaire ont, par la suite, permis de bâtir un protocole d'entrevue de groupe.

#### 3.3.1 *Questionnaire « Évaluation des perceptions des enseignantes relatives à l'inclusion scolaire »*

Le questionnaire « *Évaluation des perceptions des enseignantes relatives à l'inclusion scolaire* » est utilisé afin de mesurer les perceptions des enseignantes (voir Appendice C).

Ce questionnaire comporte 35 énoncés et l'échelle de mesure de type Likert en cinq points qui se lisent comme suit : « *parfaitement en désaccord* »; « *en désaccord* »; « *plus ou moins en accord* »; « *en accord* »; « *parfaitement en accord* ». Lors de la compilation des résultats, les questions suivantes ont été recodées, c'est-à-dire que l'échelle de mesure a été inversée en tenant compte du libellé de la question : 3-13-17-18-19-21-25-35. La validité interne du questionnaire correspond à un alpha de Cronback de 0,67.

Le questionnaire « *Évaluation des perceptions des enseignantes relatives à l'inclusion scolaire* » est traduit et adapté des travaux de Bergren (1997); Cochran (1997; 1998); Dickens-Smith (1995); Liu et Pearson (1999), puis validé auprès de 4 professeurs oeuvrant en éducation. Le tableau 2 présente les 35 énoncés du questionnaire ainsi que leur provenance. De ce fait, les dix énoncés suivants sont tirés du questionnaire utilisé par Bergren (1997) ainsi que celui de Liu et Pearson (1999) : 3-12-13-14-16-19-22-25-33-34 (voir Appendice D afin de visualiser les questions). Les cinq éléments retenus dans le questionnaire de Dickens-Smith (1995) sont ceux-ci : 2-4-6-8-10 (voir Appendice E). Les neuf questions suivantes ont été traduites et adaptées du questionnaire de Cochran (1997; 1998) : 5-7-9-11-15-20-21-26-31 (voir Appendice F). Suite à une recension des écrits et après consultation auprès d'experts, 11 énoncés ont été ajoutés afin de mieux cerner les perceptions des enseignantes : 1-17-18-23-24-27-28-29-30-32-35 (voir Appendice G).

Tableau 2  
 Énoncés du questionnaire « *Évaluation des perceptions des enseignantes relatives à l'inclusion scolaire* » provenant des travaux de Bergren (1997); Cochran (1997; 1998); Dickens-Smith (1995); Liu et Pearson (1999), ainsi que les questions ajoutées par l'auteur

Questions adaptées des travaux de :	Numéro de l'énoncé dans le questionnaire
Bergren (1997) et Liu et Pearson (1999)	<b>3</b> <sup>5</sup> -12-13-14-16-19-22-25-33-34
Dickens-Smith (1995)	2-4-6-8-10
Cochran (1997; 1998)	5-7-9-11-15-20-21-26-31
Ajout d'énoncés par l'auteur	1-17-18-23-24-27-28-29-30-32-35

### 3.3.2 Entrevue de groupe

Les résultats obtenus ont par la suite permis d'élaborer un protocole pour les entrevues de groupe semi-dirigées (voir Appendice H) qui se sont tenues dans les écoles. Ce protocole servait de guide à l'entrevue; d'autres questions étaient également posées selon les réponses et les sujets soulevés par les enseignantes.

<sup>5</sup> Le caractère gras signifie que l'échelle de mesure de la question a été inversée lors de la compilation des résultats

### 3.4 Collecte de données

Les points suivants présentent le déroulement de la collecte de données d'une manière plus détaillée. On apprend ainsi que la collecte des données s'est d'abord effectuée par le questionnaire « *Évaluation des perceptions des enseignantes relatives à l'inclusion scolaire* ». Les réponses obtenues par ce questionnaire ont par la suite permis de bâtir un protocole d'entrevue de groupe, entrevues qui se sont tenues dans chacune des écoles. Enfin des périodes d'observation non participantes ont permis d'approfondir notre compréhension de la situation.

#### 3.4.1 *Questionnaire « Évaluation des perceptions des enseignantes relatives à l'inclusion scolaire »*

La collecte de données s'est tout d'abord effectuée à l'aide du questionnaire « *Évaluation des perceptions des enseignantes relatives à l'inclusion scolaire* ». Parmi les participantes sélectionnées, 22 enseignantes (92% de l'échantillon) ont retourné leur questionnaire, soit 11 personnes d'écoles inclusives et 11 d'école avec intégration. Les données du questionnaire ont été recueillies en octobre 2002.

### *3.4.2 Entrevues de groupe*

Ces entrevues, d'une durée d'environ une heure trente ont été tenues et enregistrées dans chacune des écoles. Celles-ci ont donné l'occasion aux enseignantes de préciser ou de nuancer leurs réponses données au questionnaire. Deslauriers (1991) relève les différents avantages de l'entrevue de groupe. Elle permet, entre autres, aux participants d'expliquer leurs opinions ou de s'auto-corriger. Elle donne aussi l'occasion de réfléchir et de se souvenir de choses qu'elles auraient pu oublier. L'entrevue de groupe est toutefois longue à préparer et elle demande une bonne habileté du chercheur dans l'animation d'un groupe puisqu'il doit mettre en place les meilleures conditions possibles afin de permettre aux personnes de s'exprimer, tout en veillant à ce qu'elles ne s'éloignent pas du sujet.

Les entrevues de groupe se sont déroulées en décembre 2002. Celles-ci ont eu lieu dans sept écoles. La huitième école, qui est inclusive, n'a pas eu le temps de nous recevoir. Ainsi, 8 enseignantes d'écoles inclusives et 12 enseignantes d'école avec intégration ont participé aux entrevues, ce qui représente 83% des participantes.

### *3.4.3 Observation non participante*

Selon Cohen, Manion et Morrison (2000), l'observation permet aussi de recueillir des données qu'un participant n'aurait peut-être pas partagé lors d'une entrevue. Ces

observations ont aussi fourni des pistes qui ont pu être approfondies lors des entrevues de groupe. Les données observées ont été recueillies à l'aide des notes de terrain. Ces dernières ont une forme descriptive et réflexive, tel que proposé par Bogdan et Biklen (1998).

Afin d'obtenir plus d'information, une période d'observation non participante a eu lieu dans la classe des enseignantes volontaires la journée même où se tenait l'entrevue de groupe. Cette observation, d'une durée approximative de 75 minutes, s'est fait dans 17 classes, 7 d'écoles inclusives et 10 d'écoles avec intégration (soit 71% de l'échantillon). Cela a permis de mieux saisir les actions posées en terme d'inclusion et d'intégration scolaire, mais aussi de mieux comprendre ce que les enseignantes disent et la réalité dans laquelle elles évoluent.

### 3.5 Traitement et analyse des données

Étant donné que cette recherche est de type phénoménologique, il est d'usage de se tourner vers les écrits une fois les thématiques identifiées afin de les valider et de mieux comprendre toute leur complexité. Comme le fait remarquer Deslauriers (1991), la collecte des données, leur traitement et leur analyse sont un processus circulaire dans la recherche qualitative.

Les données du questionnaire de type Likert ont été transcrites et analysées à l'aide de SPSS Windows, version 11. Une analyse de fréquence et de corrélation a permis de faire ressortir les attitudes prédominantes.

Les données des entrevues de groupe et les notes d'observations non participantes ont été transcrites et analysées à l'aide du logiciel *Atlas ti* (Muhr, 1997). Plusieurs auteurs affirment que les logiciels d'analyse permettent de structurer et de classifier les données beaucoup plus facilement que la technique de découpage et de collage. Il n'y a alors plus de problème pour modifier des codes ou pour réorganiser des données à volonté (Adamy, 2000; Bogdan et al., 1998; Deslauriers, 1991; Mayer et al., 2000; Richards et Richards, 1994; Savoie-Zajc, 2000). Weitzman (2000) souligne que cette facilité à recoder permet au chercheur de voir ses données sous différents angles, différents points de vue auxquels il n'aurait pas pu songer avec la méthode traditionnelle. Cela lui permet de pousser plus loin son exploration des données.

Le traitement des données a été fait par un codage inductif afin de préserver l'authenticité du phénomène étudié. En effet, ce type d'analyse de contenu consiste à coder et catégoriser les différents éléments de la communication pour en faire émerger sa signification. En plus de faciliter l'analyse par réseau, le codage inductif assure une meilleure conservation de la richesse et de la subtilité des données (Cohen et al., 2000; Merriam, 1998).

Tout d'abord, une « lecture flottante », nous permet de nous imprégner du matériel recueilli, à en chercher la logique en lisant plusieurs fois le contenu à analyser (Deslauriers, 1991; Mayer et al., 2000). Ainsi, des codes émergent tout au long des analyses des entrevues et des notes de terrain. Ces unités de sens sont traitées dans leur contexte afin de conserver leur pleine signification (L'Écuyer, 1987). Cela permet aussi de mettre « l'accent du point de vue de la personne qui s'exprime » (L'Écuyer, 1989, p.56). Deslauriers (Deslauriers, 1991) a une vision également intéressante relative au codage en observant qu'il n'est pas donné, mais bel et bien construit. Il affirme aussi que le codage est un point d'équilibre entre le concret et l'abstrait. Par la suite, les noyaux de sens sont rassemblés dans des catégories plus générales selon les affinités des codes (L'Écuyer, 1987). Enfin, le regroupement de ces catégories donne naissance à des thématiques. Ainsi, notre analyse des entrevues, qui contient un total de 2 628 unités de sens, fait ressortir six thématiques, soit : 1) l'implantation de l'inclusion; 2) les conditions facilitant l'inclusion scolaire; 3) les obstacles à l'inclusion; 4) l'étude des besoins; 5) le déroulement en classe; 6) le classement des élèves à la fin de l'année scolaire (voir Appendice I).

Chacune des ces catégories et de ces thématiques est définie afin qu'elle ait une même signification pour tous (L'Écuyer, 1989). Pour prévenir un tant soit peu des biais d'interprétation possible lors de l'interprétation des entrevues, des extraits de l'analyse des données ainsi que le système catégoriel sont ensuite soumis à un juge afin de vérifier

s'il en fait une même lecture. Ce dernier était en accord avec le codage et le regroupement des données.

## CHAPITRE IV

### Présentation des résultats et discussion

Dans ce chapitre, nous vous présentons les résultats de la recherche en concomitance avec la discussion. Il est ainsi possible d'associer immédiatement les données obtenues aux écrits scientifiques. De plus, comme l'entrevue de groupe est le principal instrument de cette recherche, nous vous présentons les résultats en fonction de chacune des thématiques qui sont ressorties lors de l'analyse de contenu. Ces thématiques ont trait à l'implantation de l'inclusion scolaire, les conditions qui facilitent cette inclusion, les obstacles rencontrés, les besoins mentionnés pour une inclusion efficace, le déroulement d'une classe qui accueille un élève ayant des besoins particuliers et le classement de ces élèves. Les résultats des analyses statistiques sont ensuite présentés afin d'appuyer les données qualitatives. Tout au long de ce chapitre, nous vous présentons les données obtenues chez les enseignantes pratiquant une des formes d'intégration, puis celles obtenues chez les enseignantes faisant de l'inclusion. Afin d'alléger le texte, nous référons aux enseignantes faisant de l'intégration comme « *enseignantes IT* » et celles pratiquant l'inclusion par le terme « *enseignantes IC* ».

Pour chacun des deux groupes d'écoles à l'étude, le tableau 3 présente la distribution des unités de sens ( $n = 2\ 628$ ) dans les six thématiques retenues pour la recherche et identifiées par l'analyse de contenu des entrevues réalisées auprès des enseignantes IC et des enseignantes IT.

Tableau 3  
Distribution des 2 628 unités de sens pour les thématiques retenues suite aux entrevues  
faites avec les deux groupes d'enseignantes

Thématiques	Nombre d'unités de sens	
	Intégration	Inclusion
Implantation de l'inclusion	341 (20%) <sup>6</sup>	216 (21%)
Conditions facilitant l'inclusion	220 (13%)	135 (16%)
Obstacles à l'inclusion	97 (11%)	135 (13%)
Besoins exprimés	208 (12%)	96 (9%)
Déroulement en classe	643 (38%)	372 (35%)
Classement	106 (6%)	59 (6%)
Total :	1615	1013

#### 4.1 Présentation des résultats de la thématique 1 : Implantation de l'inclusion

La thématique « *Implantation de l'inclusion* » regroupe 341 unités de sens pour les écoles IT, soit 20% du total recueilli et 216 unités de sens pour les écoles IC, ce qui correspond à 21% des unités totales. Ce thème traite, entre autres, des définitions de l'inclusion et de l'intégration, des avantages et désavantages de l'inclusion ainsi que de la position des enseignantes relatives à l'inclusion. Le tableau 4 présente les cinq catégories de cette thématique ainsi que la distribution des unités de sens qui se rapportent à chacune des catégories.

<sup>6</sup> Pourcentage relatif à l'ensemble des données

Tableau 4  
Distribution des énoncés (557 unités de sens) de la thématique « *Implantation de l'inclusion* » dans cinq catégories

Thématiques	Nombre d'unités de sens	
	Intégration	Inclusion
Définitions des termes	32 (9,4%) <sup>7</sup>	37 (17,1%)
Bénéfices de l'inclusion	64 (18,8%)	52 (24,1%)
Désavantages de l'inclusion	46 (13,5%)	30 (13,9%)
Position de l'enseignante	158 (46,3%)	84 (38,9%)
Choix	41 (12%)	13 (6%)
Total :	341 (20%) <sup>8</sup>	216 (21%)

Ce tableau permet d'observer que les enseignantes IT parlent plus souvent que leurs collègues inclusives de leur position relative à l'inclusion, « être pour ou contre l'implantation de modalités inclusives », et de leur pouvoir décisionnel à ce sujet. Les enseignantes IC, quant à elles, abordent plus fréquemment que leurs collègues les bénéfices de l'inclusion ainsi que les définitions qu'elles donnent aux termes « inclusion », « intégration » et la différence qu'elles perçoivent entre ces deux expressions. Les deux groupes traitent dans une proportion semblable des désavantages de l'inclusion scolaire.

<sup>7</sup> % relatif à l'ensemble des données de cette thématique pour chacun des groupes d'enseignantes

<sup>8</sup> Proportion en % de la thématique pour chacun des groupes d'enseignantes par rapport à l'ensemble des thématiques

#### 4.1.1 Définitions des termes inclusion et intégration

Au début des entrevues, nous demandons aux enseignantes ce qu'étaient, selon elles, l'inclusion scolaire, puis l'intégration et si elles perçoivent une différence entre l'intégration et l'inclusion. Suite à l'établissement de ces définitions, nous avons expliqué aux enseignantes ce que nous entendons par inclusion scolaire avant de poursuivre l'entrevue.

##### 4.1.1.1 Inclusion

La définition personnelle de l'inclusion rapportée par les enseignantes IT réfère à la fréquentation d'un élève ayant des difficultés dans une classe ordinaire. Les enseignantes soulignent aussi que c'est un enfant qui peut avoir besoin d'un enseignement adapté, de soutien et de service à l'intérieur de la classe.

*« Les enfants sont intégrés dans la classe et aussi ça peut être l'orthopédagogue qui vient travailler avec les élèves dans la classe et qui m'aide au niveau des interventions, des explications de stratégies. C'est comme ça que je vois ça. (IT : 467)<sup>9</sup> »*

Selon les enseignantes IC, l'inclusion correspond également au placement dans une classe ordinaire d'un élève qui a certaines particularités qui diffèrent de la norme. Elles

---

<sup>9</sup> On retrouve entre les parenthèses la référence de la citation ainsi que le groupe d'où provient l'enseignante. « IT » correspond aux enseignantes faisant de l'intégration et « IC » à celles faisant de l'inclusion.

rapportent aussi que l'inclusion sous-tend l'apport d'un soutien à l'enseignante. Une autre enseignante mentionne que l'inclusion implique que l'élève n'ait jamais été retiré du milieu ordinaire.

*« Ce que je comprends par « inclusion », c'est que souvent on va mettre en classe ordinaire des élèves qui ont besoin d'un apport spécial, d'un suivi spécial. À ce moment-là, on va l'intégrer dans une classe ordinaire en apportant un certain soutien à l'enseignante. (IC : 380) »*

Ainsi, les définitions données par les enseignantes rejoignent différents éléments pouvant circonscrire le concept de l'inclusion. Souvenons-nous que l'inclusion est le placement de tout élève, peu importe ses besoins, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier (Dyches et al., 1996; Salend, 2001; Shapiro, 1999; Stainback et al., 1996). L'inclusion est aussi une intervention planifiée qui fournit les adaptations et le soutien nécessaires à l'élève et à l'enseignante afin d'assurer une participation significative à la vie sociale et éducative de sa classe (Wagner et Doré, 2002).

Les enseignantes IT identifient la fréquentation d'une classe ordinaire ainsi que la nécessité d'apporter des modifications à l'enseignement et d'obtenir du soutien pour l'enfant et l'enseignante, ce qui constitue les éléments de base de la définition de l'inclusion scolaire. Les enseignantes IC, quant à elles, mentionnent seulement la fréquentation d'une classe ordinaire avec du soutien à l'enseignante. Il n'est pas question d'adaptation, de service ou de soutien en classe auprès de l'élève. De plus, aucune des enseignantes ne parle des éléments nécessaires à une inclusion responsable

tels qu'identifiés par Klingner, Vaughn, Schumm et Cohen (1998), soit : la considération des besoins des élèves, la libération de temps pour les enseignantes afin qu'elles puissent planifier les adaptations nécessaires et pour favoriser la collaboration entre collègues, la répartition des ressources humaines, l'évaluation des interventions et la formation continue fournie à tout le personnel scolaire. Toutefois, bien que les enseignantes ne mentionnent pas ces éléments dans leur définition de l'inclusion, les notions de temps, de ressources humaines, de collaboration et de formation continue reviendront sous forme de conditions facilitant l'inclusion et des besoins identifiés. Ces points sont abordés dans les thèmes « *conditions facilitant l'inclusion* » et « *études des besoins* ».

#### 4.1.1.2 *Intégration*

Les enseignantes IT définissent l'intégration comme un élève intégré dans une classe ordinaire et qui bénéficie d'un plan d'intervention et d'un programme adapté. Toujours selon elles, elles comparent l'intégration à du « *dumping* », c'est-à-dire que l'élève est intégré sans aucune forme de soutien pour l'enseignante ou pour l'élève.

Pour les enseignantes IC, l'intégration implique que l'élève ait déjà été placé dans une classe spéciale et qu'il ait fait un retour en classe ordinaire. Elles parlent également d'un programme adapté et d'un soutien fournis à l'élève.

Les enseignantes ne semblent pas avoir conscience que l'intégration scolaire peut, comme l'explique Darvill (1989), prendre plusieurs formes. En effet, cette auteure observe que l'intégration peut se traduire par une classe spéciale dans une école ordinaire, par des ententes entre l'enseignante du secteur ordinaire et celle de l'adaptation scolaire, des élèves intégrés pour une partie de la journée, mais qui fréquentent aussi une classe ressource et par l'intégration totale de l'élève dans une classe ordinaire. En effet, il est nécessaire de se rappeler que l'intégration scolaire correspond au placement partiel d'un élève ayant des difficultés dans une classe ordinaire pour une partie de la journée (Salend, 2001; Schroth, Moorman et Fullwood, 1997; Shapiro, 1999). L'intégration correspond à la rencontre dans un contexte scolaire entre un élève ayant des besoins particuliers et un élève du secteur ordinaire. Ces différentes nuances ne sont pas soulevées par les enseignantes. Il y a donc peu de différence entre leur définition de l'inclusion et celle de l'intégration.

#### *4.1.1.3 Confusion entre les termes « inclusion » et « intégration »*

Lors de la passation du questionnaire, 90,9% des enseignantes IT affirmaient bien connaître ce qu'est l'inclusion contre 45,5% des enseignantes IC. Toutefois, 22% des unités de sens de cette catégorie chez les enseignantes IT rapportent une confusion entre ce que sont l'inclusion et l'intégration, contre 30% chez les enseignantes IC. En fait, la grande majorité des enseignantes mentionnent ne pas connaître la différence entre les expressions « inclusion » et « intégration », croyant que ce sont des synonymes.

*« J'en faisais pas de différence. Il y en a peut-être une, mais je ne me suis jamais questionnée sur cette différence. Pour moi, c'est du pareil au même. (IT : 148) »*

*« Moi, je pense que l'inclusion, c'est peut-être quelque chose de nouveau. Il y a sûrement... Je pense qu'il y a un ajustement par rapport à ce qu'était l'intégration. Mais je n'en sais pas plus. (IT : 471) »*

*« Non, moi non plus je n'étais pas vraiment capable de faire la différence, je croyais que c'était une nouvelle manière de dire « intégrer » (IC : 382) »*

Hamill (1999) et Vaughn et al. (1996) observent également cette confusion dans leur recherche auprès des enseignants. Bien que le terme « inclusion » soit utilisé depuis déjà plusieurs années dans les écrits scientifiques anglais, ce terme est relativement nouveau du côté français, ce qui peut expliquer la confusion qu'il génère dans les milieux scolaires... et parfois universitaires! Rappelons que plusieurs chercheurs se distancient du terme intégration dû, entre autres, aux confusions conceptuelles qu'il génère (Doré, 1998; Doré et al., 1996; Lupart, 1998; Stainback et al., 1996).

#### *4.1.2 Bénéfices de l'inclusion*

Les avantages que procure l'inclusion scolaire sont abordés dans une proportion de 18,8% des unités de sens de la thématique « Implantation de l'inclusion » chez les enseignantes IT et de 24,1% chez les enseignantes IC. Ainsi, les enseignantes relèvent

des avantages pour les élèves ayant des besoins particuliers ainsi que pour les élèves de la classe ordinaire. Il semble que les enseignantes IC abordent plus souvent les avantages liés à l'inclusion, ce qui est cohérent avec la recension des écrits, soit que les personnes ayant expérimenté l'inclusion scolaire devraient avoir une perception plus favorable de celle-ci (Dickens-Smith, 1995; Roberts et al., 1997; Romano et Chambliss, 2000).

#### *4.1.2.1 Bénéfices pour tous les élèves*

Lors de la passation du questionnaire, 55% des enseignantes IT et 30% des enseignantes IC affirment que les modifications qu'elles apportent en classe profitent à tous les élèves. Ce sujet revient également lors des entrevues où 16% des unités de sens de cette catégorie y font référence chez les enseignantes IT et 12 % chez les enseignantes IC. Elles affirment, entre autres, que ce sont surtout les modifications qu'elles apportent à leurs stratégies d'enseignement qui profitent à tous les élèves.

*« La modification n'entraîne pas nécessairement une complication là. Parce que souvent ce qu'on fait pour l'élève qui est en difficulté va servir aux autres. (IT : 6) »*

*« Il y a des choses qui peuvent être profitables à tout le monde. Des fois, avec un élève, on le sait qu'il faut reformuler de deux-trois façons différentes avant qu'il n'ait compris. En travaillant là-dessus avec un élève, des fois, ça nous fait allumer et on va être capable de l'expliquer aux autres d'une autre façon qui convient (IC : 410) »*

De plus, les enseignantes mentionnent que la présence de l'orthopédagogue en classe profite à tous les élèves puisqu'elle peut ainsi rejoindre un plus grand nombre de personnes que lorsqu'elle les prend en sous-groupe. Ceci confirme les propos de différents auteurs qui observent aussi que tous les élèves profitent de l'appui fourni en classe (Huber et al., 2001; Monahan et al., 1997; Putman, 1998). Vienneau (2002) précise d'ailleurs que les ressources humaines et matérielles doivent être mises à la disposition de tous les élèves de la classe et non seulement aux élèves ayant des besoins particuliers.

Les enseignantes considèrent également que l'inclusion favorise l'ouverture aux différences de chacun. Une enseignante IT précise qu'elle a un rôle à jouer pour faciliter cette acceptation.

*« Il faut arrêter justement de... de mousser la performance avec les enfants. Il faut que les enfants puissent voir la différence des autres. (IT : 655) »*

Différents travaux effectués auprès des parents et des enseignantes rapportent aussi une meilleure compréhension des élèves du secteur ordinaire et des enseignantes face aux différences individuelles suite à l'inclusion, ce qui les amène à voir d'une manière plus positive les élèves ayant des besoins particuliers (Galant et al., 1993; Moreau et Boudreault, 2002; Smith, 2000; Trump et Hange, 1996).

Enfin, lors de l'entrevue, différentes enseignantes IT soulignent que l'inclusion permet aux élèves du secteur ordinaire d'acquérir différentes valeurs personnelles telles que le respect et le partage.

*« Je me dis que ceux qui ne sont pas vraiment en difficulté, c'est une façon de leur montrer le partage et la coopération. (IT : 97) »*

Cela rejoint les propos de Putman (1998) qui mentionne que l'inclusion favorise le développement de valeurs personnelles chez les élèves du secteur ordinaire. Poulin, Brunet, Doré et Wagner (1997) notent aussi une plus grande ouverture aux autres, une meilleure compréhension des différences ainsi que de la compassion envers les élèves ayant des besoins particuliers. Ces auteurs observent également une plus grande implication de ces élèves ainsi qu'un plus grand désir d'entraide et de coopération.

#### *4.1.2.2 Bénéfices identifiés pour les élèves ayant des besoins particuliers*

Parmi les enseignantes qui ont répondu au questionnaire, 64% des IT ont affirmé que l'inclusion scolaire est profitable socialement pour les élèves ayant des besoins particuliers; 73% de leurs collègues IC partagent leur avis. Ceci rejoint les propos de plusieurs recherches qui affirment que l'inclusion permet de développer les habiletés sociales des jeunes (Madge et al., 1990; McLeskey et Waldron, 2002c; Salend, 2001; York et al., 1995).

Toutefois, l'étude de Monahan et al. (1997) rapporte que bien que les enseignantes croient que l'inclusion est avantageuse socialement, elles ne croient pas qu'elle le soit dans le domaine scolaire. Les enseignantes de notre recherche ne sont pas aussi catégoriques à ce sujet. En effet, 82% des enseignantes IT et 50% des enseignantes IC ne prennent pas position lorsqu'il leur est demandé si l'inclusion favorise les acquisitions scolaires des élèves ayant des besoins particuliers. Aussi, 30% des enseignantes IT croient que l'inclusion est bénéfique dans le domaine des compétences scolaires contre 9% seulement chez leur collègue IC. Ce fossé entre ces enseignantes est surprenant puisque, comme nous l'avons dit plus tôt, les écrits scientifiques indiquent que les enseignantes inclusives ont une perception plus favorable lorsqu'elles expérimentent l'inclusion scolaire (Romano et Chambliss, 2000). Cependant, malgré l'ambivalence autour de cette question, 91% des enseignantes IT et 80% des IC affirment que les élèves ayant des besoins particuliers peuvent acquérir des connaissances dans leur classe. Une enseignante IT affirme que ces acquisitions s'expliquent en partie par la stimulation qu'offre un milieu plus riche.

*« Je le sais, il évolue cet enfant-là! Il entend ce que les autres disent! Il participe! Il fait plein de choses. Il évolue, il évolue, il évolue! Il y a trois ans, cet enfant-là tournait autour d'une table! Aujourd'hui, mon Dieu! Il a des discours! C'est fantastique ce qu'il peut dire donc c'est parce que cet enfant a été mis dans un milieu stimulant. (IT : 406) »*

D'ailleurs, la recherche de Huber, Rosenfeld et Fiorello (2001) indique que les élèves ayant des besoins particuliers améliorent leur rendement scolaire lorsqu'ils sont placés

dans une classe ordinaire. Nous élaborons cet élément plus longuement au point 4.5.1 « *Acquisitions* » de ce chapitre.

En ce qui a trait à l'estime de soi, 44,4% des enseignantes IT et 36,4% des enseignantes IC croient que les élèves ayant des besoins particuliers ont une meilleure estime d'eux-mêmes lorsqu'ils sont inclus dans une classe ordinaire. Les autres enseignantes sont plus ou moins en accord avec cette affirmation. Le gain d'une meilleure estime de soi est mentionné à quelques reprises lors des entrevues. Les enseignantes expliquent cela par l'obtention de réussite, par les progrès de l'enfant et aussi par le fait qu'il ne soit plus mis à l'écart dans une classe spéciale avec l'attribution d'une étiquette. Plusieurs écrits rapportent également que l'inclusion contribue au développement d'une estime de soi positive (Gameros, 1995; Putman, 1998; Shapiro, 1999).

Les enseignantes IT considèrent aussi que la classe ordinaire permet de donner un modèle à l'enfant qui a des besoins particuliers alors que ce point n'est pas soulevé par les enseignantes IC. Elles mentionnent, entre autres, un modèle comportemental à suivre pour les élèves ayant des troubles du comportement ainsi qu'un modèle scolaire qui stimule les enfants à apprendre plus que s'ils étaient placés dans une classe spéciale plus homogène.

*« Si tu les mets dans un groupe régulier, ils vont apprendre plus parce qu'il y en a des plus vites qui vont leur montrer toutes sortes d'affaires et à force d'en voir d'autres qui vont plus vite qu'eux autres, ils vont finir par apprendre. (IT : 401) »*

Cet aspect de modèle fourni à l'élève ayant des besoins particuliers est également souligné par les enseignantes interrogées par Waldron, McLeskey et Pacchiano (1999). Les enseignantes de leur étude considèrent aussi que les élèves ayant des troubles du comportement ont moins de comportements inadéquats depuis leur inclusion.

Finalement, les enseignantes, plus particulièrement celles faisant de l'intégration, ont observé l'apport favorable de la collaboration entre les élèves. Les enseignantes IC considèrent que cela favorise la motivation de l'élève ayant des besoins particuliers en participant par exemple à des projets d'équipe. Les enseignantes IT soulignent l'entraide où les élèves du secteur ordinaire encouragent ceux qui ont des besoins particuliers et leur apportent leur soutien. Une enseignante mentionne également que cette entraide peut devenir contagieuse et qu'il importe de donner l'occasion à l'élève ayant des besoins particuliers de pouvoir aussi aider les autres à son tour.

*« Maintenant qu'ils sont aidés, ils ont le goût d'aider les autres aussi. Ça on le voit avec les grands. Ils ont été aidés et ils veulent aider les plus petits avec l'aide aux devoirs, la brigade. Il y a plein de possibilités pour que ces enfants-là aident aussi. (IT : 672) »*

Cette entraide entre les jeunes fait partie des modalités inclusives où on utilise des stratégies coopératives telles que l'apprentissage coopératif et le tutorat entre les élèves (Vienneau, sous presse). D'ailleurs, Poulin et al. (1997) notent un plus grand désir d'entraide chez les élèves fréquentant une école inclusive. Cette entraide facilite également l'intégration sociale de l'élève ayant des besoins particuliers (McLeskey et Waldron, 2002a).

### *4.1.3 Désavantages de l'inclusion*

Il est intéressant de constater que toutes les enseignantes abordent les bénéfices de l'inclusion dans une plus grande proportion que ses désavantages. En effet, 13,5% des unités de sens de cette thématique chez les enseignantes IT et 13,9% chez celles IC ont trait aux désavantages, comparativement à 18,8% des unités de sens d'intégration et 24,1% d'inclusion ont trait aux bénéfices.

#### *4.1.3.1 Désavantages pour l'élève ayant des besoins particuliers*

Les enseignantes IT identifient différents désavantages de l'inclusion pour l'enfant ayant des besoins particuliers dans une proportion de 65% de cette catégorie. Les enseignantes IC, quant à elles, les abordent dans une proportion de 77%.

Toutes les enseignantes mentionnent, en premier lieu, le retard scolaire que l'enfant continue de cumuler par rapport au programme du secteur ordinaire. Elles perçoivent la valeur des acquisitions scolaires selon les objectifs de leur programme, comme en témoigne cette enseignante.

*« En quatrième année, par exemple, si l'enfant a un quotient de première année, il ne sera pas capable d'aller chercher, j'ai l'impression qu'il va perdre carrément son temps. (IT : 879) »*

Toutefois, les fondements de l'inclusion indiquent que les acquis se basent plutôt selon le cheminement et les besoins de l'élève, donc avec un programme adapté qui permet à l'élève de travailler efficacement. Cette perception de retard scolaire est également partagée par les enseignantes interrogées dans les études de Monahan et al. (1997) ainsi que Trump et Hange (1996). Ferguson, Kozleski et Smith (2001) observent aussi que le système d'éducation traditionnelle s'attend à ce que les élèves démontrent leurs apprentissages en faisant preuve de performances scolaires selon des objectifs préétablis. De plus, les enseignantes croient que ce retard accumulé finit par conduire l'élève au découragement, puis à l'abandon scolaire. En fait, un retard cumulé correspond souvent à des échecs cumulés qui conduisent à des frustrations affectant également la persévérance à la tâche (Potvin et Paradis, 2000). Tardif et Presseau (2000) ainsi que Picard, Fortin et Bigras (1995) soulignent d'ailleurs que les élèves ayant des troubles graves d'apprentissage constituent une clientèle à risque de décrochage scolaire. Les enseignantes mentionnent les possibilités de rejet de l'élève ayant des besoins particuliers par les élèves de la classe ordinaire.

*« Il y en a qui arrivent ici et ils sont automatiquement marginalisés parce qu'ils se comportent d'une façon totalement incohérente! (IC : 666) »*

*« Moi, les enfants qui sont faibles dans ma classe sont rejetés! Ils sont normaux, mais ils sont rejetés. Ils sont toujours seuls, ils n'ont pas d'amis! (IT : 952) »*

En effet, différentes études démontrent que les élèves ayant des besoins particuliers ont généralement des lacunes en ce qui a trait aux habiletés sociales, ce qui peut contribuer à leur rejet par les autres élèves (Madge et al., 1990; Sands et al., 2000). Pavri et Luftig

(2000) soulignent d'ailleurs que les élèves ayant des besoins particuliers ne sont généralement pas conscients de leur incompetence en ce qui a trait aux habiletés sociales. Ces auteurs observent que ces élèves sont moins populaires que les autres élèves même dans une classe inclusive. Ce rejet, combiné aux échecs scolaires, produit souvent, selon les enseignantes, une estime de soi négative de l'enfant. Ainsi, bien qu'elles mentionnent que l'inclusion peut favoriser une estime de soi favorable, les enseignantes croient aussi que cela peut avoir un effet contraire si l'élève est constamment confronté à des objectifs impossibles à atteindre et s'il se compare négativement aux autres.

Finalement, les enseignantes identifient comme désavantage le manque de service et de soutien offert à l'enfant ayant des besoins particuliers qui fréquente une classe ordinaire. Elles se questionnent sur le fait que l'élève pourrait peut-être recevoir plus de services s'il était plutôt placé dans une classe spéciale. Ce manque de ressources est d'ailleurs élaboré plus longuement dans la thématique « *Obstacles à l'inclusion* ».

#### *4.1.3.2 Désavantages pour les autres élèves du secteur ordinaire*

Les enseignantes IT mentionnent surtout leur inquiétude au fait que l'inclusion d'un élève puisse se faire au détriment des autres. Elles considèrent que le temps qu'elles accordent à l'élève ayant des besoins particuliers peut porter préjudice aux autres élèves de la classe puisqu'elle ne peut répondre à leurs demandes pendant ce temps.

*« Laisser les enfants avec du papier et des crayons ou devant l'ordinateur, moi j'ai de la misère avec ça. Je me dis qu'ils ont autant besoin de moi sur un autre plan, mais autant besoin de moi que l'autre qui est en difficulté et je me dois de donner autant d'attention à ceux-là qu'aux autres. (IT : 318) »*

Les enseignantes IT observent aussi que l'aide que les élèves de la classe ordinaire apportent aux élèves ayant des besoins particuliers peut parfois devenir lourd.

*« Il ne faut pas que je laisse de côté ceux qui sont beaucoup plus avancés! Et ne pas toujours leur demander de venir en aide aux autres. Il y en a qui aiment ça et il y en a d'autres qui se tannent. Même les enfants qui sont en difficulté se tannent de se faire aider. (IT : 277) »*

Les enseignantes IC partagent aussi l'opinion de leurs collègues IT au sujet de l'inclusion d'un élève au détriment de la classe. Elles ajoutent aussi que cela ralentit considérablement le rythme de la classe.

*« Tout le monde attend pour lui! Moi, j'attends pour lui! Tout le monde perd son temps et on se ramasse qu'en une heure de travail, on a peut-être fait une demi-heure cette fois-là? Quinze minutes, c'est déjà arrivé! (IC : 366) »*

Ainsi, les principaux désavantages pour les élèves de la classe ordinaire soulevés par les enseignantes réfèrent au ralentissement du rythme de la classe, à l'attention donnée à l'élève ayant des besoins particuliers au détriment des autres ainsi qu'à la lourdeur imposée à l'élève du secteur ordinaire lorsque l'enseignante lui demande trop souvent d'aider son voisin.

#### *4.1.4 Position des enseignantes relative à l'implantation de l'inclusion scolaire*

Les enseignantes doivent, lors de la passation du questionnaire et au cours de l'entrevue, prendre une position relative à l'inclusion scolaire; soit y être favorable ou non. Il appert que la majorité des enseignantes n'adoptent pas une position claire à ce sujet. Elles demeurent prudentes, expriment certaines réticences et conditions avant d'accepter l'implantation de l'inclusion scolaire.

##### *4.1.4.1 Enseignantes favorables à l'implantation de l'inclusion scolaire*

Les données obtenues par le questionnaire permettent tout d'abord d'observer que 36,4% des enseignantes, qu'elles soient inclusives ou non, sont en accord avec le principe d'inclusion. Une seule enseignante IC exprime clairement son désaccord envers ce principe. Les autres affirment être plus ou moins en accord avec le principe d'inclusion. De plus, les réponses indiquent que 27,3% des enseignantes IT et 18,2% de leurs collègues IC croient que l'inclusion scolaire doit être implantée dans les écoles. Comme nous l'avons déjà mentionné, ces résultats vont à l'encontre des écrits recensés qui rapportent plutôt que les enseignantes inclusives ont des attitudes plus positives relatives à l'inclusion que les enseignantes faisant de l'intégration (Dickens-Smith, 1995; Romano et Chambliss, 2000). Aussi, 72,7% de toutes les enseignantes ont déclaré être plus ou moins en accord avec le fait que l'inclusion scolaire doit être implantée dans les écoles. Lorsqu'il leur est demandé si elles désirent implanter l'inclusion dans leur

classe, le pourcentage d'enseignantes IT en accord avec cette idée augmente légèrement à 33,3%, alors que celui des enseignantes IC demeure le même, soit 18,2%. En fait, lors des entrevues, seulement 0,6% des unités de sens de la catégorie « Position » chez les enseignantes IT et 2,4% chez celles IC rapportent une position favorable explicite et sans condition à l'implantation de l'inclusion scolaire. Deux enseignantes IC déclarent d'ailleurs que :

*« l'implantation de l'inclusion est probablement la meilleure solution pour les élèves ayant des besoins particuliers (IC : 582). »*

Il semble donc que ce ne soit pas la majorité des enseignantes qui désirent adopter des modalités inclusives dans leur école sans compromis. Cela ne signifie toutefois pas que ces enseignantes sont défavorables à l'inclusion pour autant. Bien qu'elles montrent quelques réticences, elles se disent ouvertes à l'inclusion si, comme le démontre le point suivant, certaines conditions sont respectées.

#### *4.1.4.2 Enseignantes éprouvant des réticences relatives à l'inclusion scolaire*

Lors des entrevues, 59,5% des unités de sens de cette catégorie chez les enseignantes IT et 65,5% des unités de sens chez les enseignantes IC ont trait aux réticences des enseignantes relatives à l'implantation de l'inclusion. Ces réticences proviennent, entre autres, des conditions entourant l'implantation de l'inclusion ainsi que du type de clientèle à inclure. Soodak, Podell et Lehman (1998) observent aussi que les attitudes

des enseignantes varient selon le type de clientèle à inclure. Ainsi, les enseignantes sont plus réceptives pour inclure des élèves ayant des troubles d'apprentissage ou des troubles du comportement, mais elles ne désirent pas accueillir des élèves ayant une déficience intellectuelle. La recherche de Croll et Moses (2000), quant à elle, rapporte que les enseignantes ne désirent pas inclure les élèves ayant une déficience intellectuelle ainsi que ceux ayant des troubles du comportement. Par ailleurs, Corriveau et Tousignant (1996) expliquent que la résistance au changement est un phénomène normal de protection contre l'inconnu et le changement des habitudes. Afin de diminuer ces résistances, il importe d'écouter l'expression des enseignantes et d'en tenir compte lors de l'implantation de modalités inclusives.

Ainsi, lorsqu'il est demandé aux enseignantes si elles acceptaient d'accueillir des élèves ayant des besoins particuliers dans leur classe si un soutien adéquat leur était fourni, 81,8% des enseignantes IT et 63,7% de leurs collègues IC se prononcent en faveur de cette affirmation. Toutefois, une majorité des enseignantes, soit 81,8% des enseignantes IT et 72,8% des enseignantes IC, soutiennent qu'il n'est pas possible d'inclure tous les élèves dans une classe ordinaire. D'ailleurs, 43,7% des unités de sens de cette catégorie chez les enseignantes IT ainsi que 41,7% des unités de sens des enseignantes IC se rapportent essentiellement à cet aspect. Toutes les enseignantes indiquent qu'il faut procéder cas par cas et qu'il n'est pas possible d'inclure tous les élèves, ce qui est cohérent avec les résultats de différentes recherches sur les attitudes des enseignantes relatives à l'inclusion scolaire (AEFNB, 2001; Heflin et al., 1999; Johnson, 2000;

Putman, 1998). Les enseignantes insistent particulièrement sur les difficultés à inclure les élèves ayant des troubles du comportement. Elles soulignent que ces enfants perturbent la classe et parfois l'école entière.

*« Il y a des enfants violents. C'est sûr que je ne peux pas accepter ça. S'il devient dangereux pour les autres élèves de sa classe! Tu ne peux pas le garder dans ta classe, c'est sûr là. (IT : 934) »*

Ces propos rejoignent ceux de plusieurs auteurs qui rapportent les réticences des enseignantes face à l'inclusion d'élèves ayant des troubles du comportement (Avramidis et al., 2000; Tirogène, 1995; Trump et Hange, 1996). Bien que les enseignantes observent une amélioration de leurs comportements lorsqu'ils sont inclus, elles demeurent craintives en ce qui a trait à la sécurité des autres élèves (Heflin et al., 1999; York et al., 1995).

Les enseignantes IT mentionnent aussi trois fois plus souvent que les enseignantes IC que les élèves ayant une déficience intellectuelle et ceux ayant un handicap physique grave n'ont pas leur place dans une classe ordinaire.

*« En tout cas, moi, je pense qu'il ne faudrait pas. Même les déficients légers, il ne faudrait pas les intégrer dans nos classes régulières tant et aussi longtemps qu'ils ne seront pas prêts. (IT : 892) »*

Il est alors possible de poser comme question : *« Que faut-il pour que l'élève soit « prêt » à fréquenter une classe ordinaire? »*. Bien que les enseignantes soient très sélectives quant aux élèves à inclure, elles déclarent d'une manière unanime qu'il est

possible d'inclure certains élèves dans une classe ordinaire tels que les élèves ayant des troubles d'apprentissage. Parmi les critères à tenir compte, les enseignantes IT disent que l'élève doit être capable d'acquérir quelques objectifs scolaires visés par la classe qu'il fréquente, qu'il doit avoir un comportement acceptable et une certaine autonomie. Les enseignantes IC croient, pour leur part, que l'élève doit pouvoir être bien dans un grand groupe, qu'il doit posséder un minimum de stratégies et que son retard doit être récupérable.

Les enseignantes IT mentionnent d'autres conditions essentielles à remplir avant de procéder à quelque inclusion que ce soit : l'inclusion ne doit pas se faire au détriment des autres élèves et on doit fournir un soutien approprié à l'élève et à l'enseignante. Les participantes IC, quant à elles, en plus de demander du soutien et de mentionner que l'inclusion ne doit pas nuire aux autres élèves, insistent pour que le ratio enseignante-élèves de la classe soit diminué et que tous les intervenants, incluant l'élève, soient préparés préalablement et adéquatement à l'inclusion de cet élève. Ces éléments sont d'ailleurs développés plus longuement dans la thématique « *Étude des besoins* » qui se retrouve au point 4.4.

#### 4.1.4.3 Enseignante contre l'inclusion scolaire

Les réponses obtenues par le questionnaire démontrent que 60% des enseignantes IT ne désirent pas implanter l'inclusion scolaire dans leur classe contre 40% des enseignantes IC.

Au cours de l'entrevue, 1,9% des unités de sens de cette catégorie chez les enseignantes IT et 4,8% chez les enseignantes IC rapportent une attitude défavorable relative à l'implantation de l'inclusion scolaire. Les enseignantes IT qui s'opposent à l'inclusion ne précisent pas les raisons de ce choix. Par contre, les enseignantes IC disent avoir vécu trop d'intégration non planifiée d'élèves où elles n'obtenaient aucun soutien.

*« L'inclusion dans les écoles? ... Comme c'est là, non. (...rires...). Parce qu'on nous les garroche! Les orthos et les éducateurs, tout le monde est débordé! On se retrouve avec des résultats comme tu as vus aujourd'hui où je n'ai pas pu enseigner cet après-midi. (IC : 674) »*

Ces propos corroborent ceux d'Avramidis et al. (2000) qui observent que les réticences proviennent souvent d'expériences antérieures d'intégration négative qu'ils comparent à du « *dumping* », où l'enfant est placé dans une classe ordinaire sans aucune forme d'appui pour l'élève ou l'enseignante.

Par ailleurs, les enseignantes IC n'imaginent pas une classe où tous les élèves, peu importe leurs besoins, pourraient être inclus. Elles terminent en disant qu'elles doivent

porter un certain intérêt au secteur de l'adaptation scolaire pour envisager d'inclure des élèves, ce qui n'est pas le cas de toutes les enseignantes du secteur ordinaire.

#### *4.1.5 À qui revient la décision d'implanter l'inclusion scolaire? (Catégorie : Choix)*

Au cours de l'entrevue et lors de la passation du questionnaire, les enseignantes doivent se positionner à savoir si l'implantation de l'inclusion scolaire est la responsabilité de tout le personnel de l'école ou seulement de l'enseignante qui accueille un élève ayant des besoins particuliers dans sa classe. À ce sujet, 36,4% des enseignantes IT et 40% des enseignantes IC déclarent qu'il est possible d'implanter efficacement l'inclusion scolaire même si toutes les enseignantes du secteur ordinaire n'y participent pas. Toutefois, 72,7% des enseignantes IT et 81% de celles IC mentionnent que tout le personnel scolaire doit être impliqué dans l'implantation de l'inclusion scolaire afin d'en assurer sa réussite. D'ailleurs, plusieurs recherches soulignent qu'il est essentiel que tous les intervenants scolaires soient impliqué lors de l'implantation de l'inclusion; ceci doit être un projet de l'école (Corriveau et al., 1996; Johnson, 2000; McGregor, Halvorsen, Fisher, Pumpian, Bhaerman et Salisbury, 1998; Robinson et Carrington, 2002).

Lorsqu'il est demandé aux enseignantes à qui revient la décision d'implanter ou non l'inclusion scolaire, 34,1% des enseignantes IT et 30,8% des enseignantes IC répondent

spontanément qu'elles n'ont pas le choix, qu'elles n'ont aucun pouvoir décisionnel à ce sujet. Cela rejoint les propos des enseignantes interrogées par Goupil et al. (1995) et Vaughn et al. (1996) qui considèrent ne pas être impliquées dans le processus décisionnel au sujet de l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers. Ce manque de concertation va à l'encontre des principes élaborés par McLeskey et Waldron (2002c). En effet, ces auteurs observent que pour réussir à implanter l'inclusion scolaire d'une manière durable, il est essentiel d'impliquer les enseignantes lors de prises de décisions et de leur donner un pouvoir décisionnel en ce qui a trait aux différents aspects relatifs à l'implantation de modalités inclusives.

*« On ne nous a jamais consultées! Moi, en début d'année, je reçois ma liste et on m'a dit: « Tu as tel élève dans ta classe et tu as une technicienne avec toi cette année ». On ne m'a jamais consultée, l'école ne m'a jamais dit : « Nous devenons une école avec un projet éducatif inclusif. » On ne m'a jamais dit ça! On prend les petits qui arrivent et on fait des pieds et des mains pour trouver de l'aide. (IT : 448) »*

*« On n'a même pas le choix. On n'a même pas le choix et syndicalement parlant en plus on n'a pas le choix. J'ai fait ma démarche là-dessus! Puis effectivement, c'est le processus et tant que le processus est là, tout est correct et je n'ai rien à dire. (IT : 454) »*

La première réaction passée, une proportion de 24,3% des unités de sens de cette catégorie chez les enseignantes IT rapportent que cela devrait être une décision d'école contre 14,6% des unités de sens qui soulignent que cela est le choix de l'enseignante qui accueille l'élève ayant des besoins particuliers. De plus, 26,8% des unités de sens sont consacrées à expliquer qu'il est important de tenir compte des limites de l'enseignante avant de procéder à l'inclusion de tout élève. Comparativement à ces données, une seule

enseignante IC croit que le choix d'implanter ou non des modalités inclusives revient à l'enseignante, alors que toutes les autres affirment que c'est une décision d'équipe. Les enseignantes IC estiment également qu'il faut tenir compte des limites de l'enseignante avant d'implanter des modalités inclusives dans une école et 30,8% des unités de sens de la catégorie « *Choix* » vont dans ce sens. Les limites identifiées sont les mêmes pour toutes les enseignantes. Celles-ci mentionnent tout d'abord le type de clientèle à accueillir dans sa classe. Elles demandent à ce que la direction vérifie préalablement auprès d'elles si elles sont à l'aise avec certains élèves avant de les inclure.

*« Ce n'est pas tout le monde qui est à l'aise! Moi, un enfant handicapé qui bave, je ne suis pas capable! Je ne suis pas capable! Ils sont très gentils, mais j'ai déjà fait un remplacement dans une classe spéciale et ce n'est pas fait pour moi! Si ça avait été fait pour moi, je serais allée en éducation spécialisée et j'aurais travaillé avec ces enfants-là. Moi j'ai étudié pour être... Comprends-tu? Il y a des enfants qui ont des difficultés et je suis super à l'aise avec eux! Moi un enfant... on a tous des limites et je trouverais ça dur moi. (IC : 597) »*

*« Tu n'es pas toujours à l'aise avec cet enfant-là. Ce que je veux dire, c'est s'attarder à ce qu'éprouve la personne qui va recevoir cet enfant et lui faire sortir ses émotions face à ça pour que ça fonctionne bien. (IT : 135) »*

Elles s'attardent également à la lourdeur de la tâche et au fait que ce ne soit pas toutes les enseignantes qui se sentent à l'aise d'adapter leur enseignement selon les besoins et de sortir du cadre habituel de la classe.

Donc, les enseignantes croient que tout le personnel doit s'impliquer lors de l'implantation de l'inclusion, mais qu'il est particulièrement important de prendre le

pouls des enseignantes qui accueillent des élèves ayant des besoins particuliers dans leur classe. La recherche de Vaughn et al. (1996) rapporte que les enseignantes se disent même prêtes à réorienter leur carrière si elles sont obligées d'inclure des élèves auprès de qui elles ne se sentent pas à l'aise. Différents auteurs observent d'ailleurs qu'il est nécessaire de tenir compte des préoccupations exprimées par les enseignantes lors de l'implantation de modalités inclusives (McGregor et al., 1998; McLeskey et Waldron, 2002b; Robinson et al., 2002). En étant à l'écoute de ces préoccupations, il est alors possible de développer des stratégies et des moyens qui rendent les enseignantes plus confiantes et qui répondent à leurs attentes.

#### *4.1.6 Résumé pour la thématique « Implantation de l'inclusion »*

En somme, les résultats analysés à la thématique « *Implantation de l'inclusion scolaire* » permettent d'identifier certains éléments intéressants. Toutes les enseignantes confondent les termes « inclusion » et « intégration » et elles ne voient pas ce qui les différencie. Lors de l'entrevue, les enseignantes identifient des avantages à l'inclusion tels qu'une possibilité de rejoindre un plus grand nombre d'élèves par la présence de l'orthopédagogue en classe, une ouverture aux différences, l'amélioration des habiletés sociales et une estime de soi plus positive pour les élèves inclus. Elles mentionnent également des désavantages comme le retard scolaire de l'élève ayant des besoins particuliers et les risques de subir le rejet des élèves de la classe ordinaire. De plus, les

enseignantes observent que l'inclusion risque de ralentir le rythme du groupe et elles craignent de négliger les autres élèves.

Les enseignantes ne prennent pas une position claire relative à l'implantation de l'inclusion scolaire. Bien qu'elles montrent quelques réticences, elles se disent ouvertes à l'inclusion si l'on respecte certaines conditions : la réduction du ratio enseignante-élèves, l'ajout de ressources auprès de l'élève et de l'enseignante et une préparation adéquate de l'élève et de l'enseignante à cette inclusion. Par ailleurs, elles ne croient pas que tous les élèves puissent être inclus dans une classe ordinaire.

#### 4.2 Présentation des résultats de la thématique 2 : Conditions facilitant l'inclusion

La thématique « *Conditions facilitant l'inclusion* » regroupe 220 unités sens pour les écoles IT, soit 15,5% du total recueilli et 135 unités de sens pour les écoles IC, ce qui correspond également à 15,5% des unités de sens de tous les thèmes. Ce thème traite des conditions nécessaires à l'implantation de modalités inclusives telles que l'ajout de ressources, la collaboration entre les intervenants, la formation reçue et les modifications apportées en classe. À cela, s'ajoute une catégorie abordée seulement par les enseignantes IT: le soutien des parents. Le tableau 5 présente les catégories incluses dans cette thématique ainsi que la distribution des unités de sens qui se rapportent à chacune des catégories. La plupart des catégories sont abordées d'une manière semblable chez les enseignantes des deux groupes IT et IC, mise à part la catégorie « ressources » qui occupe une place plus importante chez les enseignantes IC et celle sur le soutien des parents que les enseignantes IC ne touchent pas.

Tableau 5  
Distribution des énoncés (355 unités de sens) de la thématique « *Conditions facilitant l'inclusion* » dans cinq catégories

Thématiques	Nombre d'unités de sens	
	Intégration	Inclusion
Modifications	132 (60%) <sup>10</sup>	37 (56,2%)
Collaboration entre intervenants	46 (20,9%)	95 (21,9%)
Soutien des parents	11 (5%)	0 (0%)
Formation nécessaire	28 (12,7%)	25 (14,8%)
Ajout de ressources humaines	3 (1,4%)	12 (7,1%)
Total :	220 (15,5%) <sup>11</sup>	135 (15,5%)

#### 4.2.1 Présentation des résultats de la catégorie « *Modifications* »

La catégorie « *Modifications* » fait référence aux modifications que l'enseignante doit apporter dans sa classe pour favoriser l'inclusion de certains élèves. Elle est abordée dans une proportion de 60% des unités de sens de la thématique « *Conditions facilitant l'inclusion* » chez les enseignantes IT et 56,2% des unités de sens chez leurs collègues IC. Les modifications peuvent toucher à l'enseignement et aux stratégies utilisées, aux évaluations, au matériel, aux exigences ou à la disposition physique de la classe.

<sup>10</sup> % relatif à l'ensemble des données de cette thématique

<sup>11</sup> Proportion en % de la thématique pour chacun des groupes d'enseignantes par rapport à l'ensemble des thématiques

#### 4.2.1.1 Modification de l'enseignement

Lorsqu'il est question des modifications apportées à l'enseignement, les enseignantes IT font principalement référence à l'adaptation des exigences et du matériel, ce qui peut conduire jusqu'à un programme adapté individuel parallèle. L'enseignement coopératif permet aussi aux élèves de s'entraider et de s'encourager entre eux. Ces enseignantes utilisent des périodes de récupération qui leur permettent de retourner à la base pour certaines notions et elles misent aussi sur le travail en équipe dans la classe, ce qui libère du temps où elles peuvent travailler individuellement avec l'élève ayant des besoins particuliers.

*« Moi, je peux partir avec un groupe d'enfants plus en difficulté faire une clinique pendant que j'ai des élèves forts qui font de l'enrichissement, pendant que j'ai d'autres élèves moyens qui font leur travail régulier. Ça se fait bien avec les grands. Je fais des cliniques pour guérir les bobos et ça se fait bien. (IT : 809) »*

Les enseignantes IC, tout comme leurs collègues IT, parlent également de récupération, d'adaptation du matériel, de diminution des exigences et d'entraide entre les élèves ayant des besoins particuliers et les élèves de la classe ordinaire. De plus, elles apportent des précisions sur les stratégies qu'elles adoptent en classe. Ainsi, plusieurs enseignantes IC disent reformuler leurs consignes ou leurs explications en d'autres mots afin de favoriser une meilleure compréhension chez leurs élèves.

*« Ben, on les connaît nos élèves et on sait comment, à un moment donné, leur reformuler, surtout avec les problèmes écrits en mathématique. Ils vont lire, tu vas reformuler et ils disent ah! Tu ne leur as pas dit la réponse, tu ne leur as rien dit. Tu as juste reformulé et ils comprennent. (IC : 479) »*

De plus, ces enseignantes rapportent diminuer leur rythme en classe afin que tous puissent suivre le groupe et proposer des activités plus courtes pour ne pas fatiguer les élèves ayant des besoins particuliers dû au grand effort que peut demander leur implication dans une tâche particulière. Enfin, elles se tournent parfois vers un enseignement plus concret où l'élève ayant des besoins particuliers peut manipuler différents concepts.

Différents chercheurs observent que les enseignantes doivent modifier leurs rôles afin de répondre à la diversité de la clientèle de la classe ordinaire d'aujourd'hui (Corriveau et al., 1996; Ferguson et al., 2001; Van Reusen et al., 2001; Wilczenski et al., 1997). L'inclusion permet de faire l'essai de nouvelles méthodes d'enseignement (Harrington, 1997). Les enseignantes interrogées par McLeskey et Waldron (2002a) affirment qu'il est possible de répondre aux besoins de tous les élèves en apportant des modifications au curriculum et aux stratégies d'enseignement. À cet effet, Trump et Hange (1996) soulignent que la modification de l'enseignement est un des facteurs essentiels qui favorise l'inclusion scolaire. Ces auteurs rapportent d'ailleurs que la modification du curriculum et l'enseignement coopératif sont des stratégies efficaces auprès de l'élève ayant des besoins particuliers. Différents auteurs affirment aussi que l'apprentissage coopératif et l'enseignement par les autres élèves font partie d'une pédagogie inclusive (McGregor et al., 1998; McLeskey et al., 2002a; Vienneau, sous presse).

#### 4.2.1.2 Modifications des exigences et de l'évaluation

Toutes les enseignantes mentionnent la nécessité de diminuer leurs exigences envers les élèves ayant des besoins particuliers. La plupart du temps, cette baisse des exigences peut se traduire, entre autres, par la réduction d'une tâche habituelle à accomplir en classe ou à la maison. L'enseignante demande alors à l'élève de faire moins de numéros que les autres. Lorsque la tâche normale est trop complexe pour l'élève, les enseignantes IT disent lui donner alors des activités plus faciles en adaptant du matériel. Ces adaptations se font selon les besoins et les limites de chaque élève.

*« Les exigences ne seront pas les mêmes. Tel enfant je peux lui demander jusqu'à ce numéro, mais pour un autre élève, il faut que je diminue mes exigences parce qu'il n'est pas au même niveau que les autres. Tranquillement, je vais lui en demander un peu plus. (IC : 26) »*

Ces propos rejoignent les résultats de différents auteurs où ils rapportent qu'une des façons qu'ont les enseignantes de modifier leur enseignement est de diminuer leurs exigences envers les élèves ayant des besoins particuliers (Baker et Zigmond, 1995; Hamill, 1999; Trump et Hange, 1996).

En ce qui a trait aux modifications apportées aux évaluations, Les enseignantes IC mentionnent plutôt l'adaptation d'un bulletin selon les objectifs d'apprentissage de l'élève ou encore l'utilisation d'un bulletin d'une année inférieure. Les enseignantes IT adhèrent aussi à cette solution et elles ajoutent qu'elles modifient également leurs évaluations hebdomadaires lorsque l'élève a un programme adapté.

La recherche de McLeskey et Waldron (2002a), qui se déroule dans un contexte inclusif, rapporte que les enseignantes modifient aussi les critères et les méthodes d'évaluation. Les enseignantes réalisent qu'il n'est pas équitable d'évaluer tous les élèves d'une manière identique. De plus, la direction peut apporter des modifications aux politiques de l'école afin de pouvoir adapter certains critères d'évaluation (Mayrowetz et al., 1999).

#### *4.2.2 Présentation des résultats de la catégorie «Collaboration entre les intervenants scolaires »*

La catégorie « *Collaboration entre les intervenants scolaires* » traite plus particulièrement de la collaboration positive entre les enseignantes ainsi que de la collaboration positive entre l'enseignante et l'orthopédagogue. Elle couvre 20,9% des unités de sens de cette thématique chez les enseignantes IT et 21,9% chez leurs collègues IC. Le point 4.3.4 qui se retrouve dans la thématique « *Obstacles à l'inclusion* » présente, quant à lui, les désavantages qui résultent d'un manque de collaboration entre les différents intervenants.

#### 4.2.2.1 Collaboration entre les enseignantes

Les résultats obtenus lors de l'analyse des réponses au questionnaire permettent de croire que 82% des enseignantes IT et IC croient que la collaboration entre collègues améliore l'enseignement auprès de tous les élèves de leur classe. D'ailleurs, lors de l'entrevue, les enseignantes IC mentionnent qu'il leur arrive d'ouvrir deux classes, ce qui permet alors aux enseignantes de faire des sous-groupes afin de travailler des difficultés préalablement identifiées et rejoindre ainsi tous les élèves selon les besoins de chacun.

Selon les enseignantes IT, la collaboration se traduit, entre autres, par la production en équipe et la création d'un sentiment d'appartenance à l'équipe-école.

*« Tu vois ce que l'on a fait par exemple qui est très intéressant, on trouvait que nos élèves avaient de grosses difficultés en français. Alors, on a élaboré ensemble des traces à l'écrit. Et ça, on le fait à partir de la première année jusqu'en sixième. C'est la même chose en augmentant les exigences. (IT : 58) »*

*« Il y a du gros travail d'équipe qui se fait ici. Les enseignantes et les élèves sentent ça aussi. La relation que les enseignantes peuvent avoir entre elles, pas juste les enseignantes, tout le personnel. Il y a un beau travail par degré et par cycle. On jase, on se donne des trucs. C'est vraiment important ça aussi. (IT : 668) »*

De plus, ces enseignantes se consultent dès le début de l'année afin de discuter avec les enseignantes de l'année précédente de leurs élèves, des besoins de chacun, de ce qui a été fait avec eux et où ils en sont rendus dans leur cheminement scolaire. Cela leur

permet de garder une cohésion dans les approches et les interventions effectuées auprès de l'enfant ayant des besoins particuliers.

Cette collaboration se manifeste aussi par le partage d'expertise entre les enseignantes quant aux diverses approches et stratégies. Finalement, les enseignantes IT soulignent l'importance du soutien moral qu'elles se donnent entre elles.

*« Des fois on se dit : « Regarde, il s'est désorganisé et je n'ai même pas su quoi faire et j'avais hâte qu'il s'en aille vu que je ne savais pas quoi faire » On en rit, pis coudonc! J'espère que cet après-midi, il va revenir et qu'il sera sur le sens du monde. Mais on n'a pas réglé le problème! Juste de se dire qu'au moins on s'en est parlé. (IT : 786) »*

Alors que les enseignantes IT traitent du partage d'expertise, de productions d'équipe, de soutien moral, d'esprit et de travail d'équipe, les propos des enseignantes IC se concentrent principalement sur l'échange de stratégies, de matériel et l'enseignement collaboratif.

Selon les écrits, la collaboration entre les enseignantes fait partie des stratégies efficaces à l'implantation de l'inclusion scolaire (AEFNB, 2001; Buysse, Wesley et Keyes, 1998; Mamlin et al., 1998; Wolfe et Hall, 2003). Il importe que les enseignantes travaillent ensemble dans un contexte de résolution de problèmes afin d'assurer l'efficacité du programme d'inclusion (Hamill, 1999). D'ailleurs, McGregor et al. (1998) suggèrent que le développement professionnel se fasse à travers la collaboration entre enseignantes. Cela rejoint les données recueillies lors de l'entrevue où les enseignantes

disent partager leurs expertises d'une manière informelle. Ainsi, les forces de chacune sont exploitées et ce partage permet à tous d'exploiter différentes stratégies d'enseignement (Robinson et al., 2002). Enfin, il semble également que suite à l'inclusion, les enseignantes soient plus ouvertes aux opinions de leurs collègues (Trump et Hange, 1996).

#### *4.2.2.2 Collaboration entre l'enseignante et l'orthopédagogue*

Les résultats obtenus par le questionnaire démontrent que 90,9% des enseignantes IT et toutes les enseignantes IC croient que les modifications à apporter au programme de l'élève ayant des besoins particuliers doivent être planifiées par l'enseignante et l'orthopédagogue. L'analyse de corrélation révèle également que les enseignantes qui jugent cette collaboration nécessaire à l'adaptation des interventions croient aussi qu'elle contribue à réduire l'étiquetage et le placement des élèves dans les classes spéciales ( $r=.64$   $p<.005$ ). D'ailleurs, toutes les enseignantes IT et 90% des enseignantes IC désirent en apprendre plus sur les opportunités de collaboration avec l'orthopédagogue.

Au cours de l'entrevue, toutes les enseignantes mentionnent l'importance d'une bonne cohésion entre les actions de l'enseignante et de l'orthopédagogue. Elles discutent ensemble des objectifs d'apprentissage de l'élève ayant des besoins particuliers et elles rencontrent ensemble les parents. Elles bâtissent aussi des projets qui rejoignent tous les élèves de différentes façons. De plus, les enseignantes observent que cette collaboration

permet encore une fois un partage des expertises. Elles apprécient aussi l'aide de l'orthopédagogue pour l'adaptation du matériel ou d'activités pédagogiques.

À cela, les enseignantes IC précisent qu'il faut prendre le temps de se rencontrer et que ces rencontres ne doivent pas se faire seulement dans un « cadre de porte ». Elles observent aussi l'apport de l'orthopédagogue dans la classe. Cette professionnelle présente les stratégies d'apprentissage différemment. De plus, la présence de deux enseignantes dans la classe leur permet de rejoindre plus d'élèves. Il est possible que cet aspect n'ait pas été soulevé par les enseignantes faisant de l'intégration parce qu'il n'y a pas d'orthopédagogie intégrée dans leurs écoles.

Différents auteurs précisent l'importance de l'établissement d'une bonne collaboration entre l'enseignante et l'orthopédagogue (Buysse et al., 1998; Dickens-Smith, 1995; Monahan et al., 1997). Cette collaboration contribue, entre autres, à la réduction du taux d'anxiété associée à l'inclusion d'un élève (Hamill, 1999). Wolfe et Hall (2003) précise que l'enseignante et l'orthopédagogue doivent planifier ensemble les activités pédagogiques de l'élève ayant des besoins particuliers. Ainsi, l'enseignante peut analyser les activités d'enseignement alors que l'orthopédagogue décortique les objectifs de l'élève et prévoit la meilleure façon de les faire atteindre en classe. Ensuite, elles planifient ensemble l'activité d'enseignement. D'ailleurs, l'étude de Dyches et al. (1996) démontre que les élèves apprécient avoir plus d'une enseignante dans leur classe parce qu'elles peuvent alors être plus présentes auprès de chaque élève. Enfin, selon

Madge et al. (1990), ceci permet à l'élève ayant des besoins particuliers de mieux se fondre dans le groupe puisque le soutien est apporté à toute la classe.

#### *4.2.3 Présentation des résultats de la catégorie « Formation nécessaire à l'implantation de l'inclusion scolaire »*

Au cours des entrevues, nous demandons aux enseignantes quelles sont, selon elles, les connaissances qu'une enseignante doit avoir pour enseigner à un élève ayant des besoins particuliers. Cette catégorie occupe 12,7% des unités de sens de la thématique « *Conditions facilitant l'inclusion* » chez les enseignantes IT et 14,8% des unités de sens chez leurs collègues IC. Les enseignantes abordent les préalables requis pour accueillir un élève ayant des besoins particuliers, de l'apport de l'expérience et du développement professionnel.

Alors que les enseignantes IT accordent beaucoup d'importance à l'apport de l'expérience en enseignement, où il y a 50% des unités de sens de cette catégorie, les enseignantes IC s'attardent plutôt sur les connaissances et habiletés que doit posséder l'enseignante pour accueillir un élève ayant des besoins particuliers, 72% des unités de sens.

#### *4.2.3.1 Préalables requis à l'implantation de l'inclusion*

En ce qui a trait aux habiletés préalables qui favorisent l'inclusion scolaire, les enseignantes IT mentionnent principalement des habiletés de gestion de classe et un sens de l'organisation, que ce soit pour les activités ou pour la gestion du temps. Elles ajoutent aussi qu'il faut avoir une bonne dose d'imagination afin de trouver toutes sortes d'idées qui rejoindront tous les élèves. Pour ce qui touche les connaissances à acquérir, celles-ci doivent se situer aux plans psychologique et pédagogique. Elles expriment leur désir de recevoir une formation en adaptation scolaire afin de mieux répondre aux besoins de leurs élèves en difficulté.

Les enseignantes IC désirent également suivre une formation en adaptation scolaire afin d'acquérir de meilleures connaissances sur les types de difficultés que peuvent vivre l'élève, leur origine et les façons pour y remédier.

*« On le sait pour en avoir entendu parler, mais ça part d'où et qu'est-ce que tu peux faire? Les moyens que tu peux prendre. (IC : 163) »*

De plus, elles observent la nécessité d'avoir une vue d'ensemble du programme d'étude puisqu'elles sont souvent appelées à enseigner plusieurs niveaux dans leur classe. Elles ne s'attendent toutefois pas sur les habiletés préalables à l'enseignement d'élèves ayant des besoins particuliers. Ferguson (1999), dans son article sur la préparation des enseignantes relative à l'inclusion, mentionne que l'enseignante en contexte inclusif doit avoir une bonne connaissance du curriculum ainsi que posséder des stratégies

d'enseignement efficaces auprès des élèves ordinaires ainsi que des élèves ayant des besoins particuliers.

#### 4.2.3.2 *Expérience et développement professionnel*

Ce qu'elles n'apprennent pas au cours de leur formation, les enseignantes sont unanimes, elles l'apprennent par la pratique.

*« J'ai appris à faire des petits pas. À savoir qu'un enfant peut être très lent et que ce n'est pas en tirant sur une fleur qu'on la fait grandir. Ça, c'est la principale chose que j'ai apprise par expérience. C'est que tu ne peux pas exiger la même chose de tous les enfants, qu'il y a toujours de l'espoir. Il faut se rendre à la limite et elles peuvent être très loin les limites de l'enfant. Ne pas mettre les limites nous-mêmes, c'est l'enfant qui nous montre ses limites. Toujours avoir la foi qu'il peut progresser et que ce que je lui donne, ben coudonc je l'ai donné et l'autre enseignante va lui donner autre chose. C'est surtout ça que j'ai appris. (IT : 46) »*

Les enseignantes IT précisent que cette expérience qui s'accumule tout au long de leur carrière est précieuse car elle leur permet de mieux réagir face à différentes situations. Toujours selon elles, à cette expérience s'ajoute le matériel qu'elles construisent au fur et à mesure, le partage de connaissances entre les enseignantes et le développement professionnel. Comme le dit une enseignante :

*« Je ne suis pas sûre de bien intervenir parce que je n'ai pas la formation pour ça même si j'ai de l'expérience. (IT : 784) »*

Toutes les enseignantes considèrent que les lectures qu'elles font, les formations supplémentaires qu'elles suivent, les congrès auxquels elles assistent leur permettent d'actualiser leurs connaissances et de les relier concrètement à leur pratique.

À ce sujet, différentes recherches indiquent que plus les enseignantes ont de l'expérience en éducation et continuent de développer leurs connaissances par des formations, plus elles ont des attitudes positives relatives à l'inclusion scolaire (Romano et Chambliss, 2000; Stoiber et al., 1998; Van Reusen et al., 2001). Il est toutefois nécessaire que les formations offertes aux enseignantes tiennent compte de leurs préoccupations, de leurs besoins et des valeurs de l'école (McLeskey et al., 2002b). En effet, ces auteurs précisent que le développement professionnel ne sera pas efficace si les enseignantes n'en voient pas l'utilité. De plus, la formation continue aide les enseignantes à trouver des stratégies qui leur permettent de répondre aux besoins de tous les élèves.

#### *4.2.4 Présentation des résultats de la catégorie « Soutien des parents »*

Les enseignantes IT sont les seules à mentionner le soutien des parents comme condition facilitant l'implantation des modalités inclusives. Une proportion de 5% des unités de sens de cette thématique y est consacrée. Il est à noter qu'aucune question du protocole d'entrevue ne portait sur les parents. Lorsque ce sujet est abordé, il est soulevé spontanément par les enseignantes.

Ainsi, ces enseignantes mentionnent que le soutien des parents et la collaboration entre ces derniers et l'enseignante sont des éléments importants pour assurer une bonne inclusion de l'élève ayant des besoins particuliers. De plus, il doit y avoir une cohésion entre le travail fait à l'école et le suivi à la maison, ce qui demande d'établir une bonne communication entre les parents et les intervenants scolaires. Elles observent aussi que les parents peuvent appuyer les enseignantes lorsqu'elles demandent des services pour l'enfant auprès de la direction et des commissions scolaires. Ceci rejoint les propos d'auteurs qui soulignent l'importance de la collaboration des parents à l'inclusion d'élèves ayant des besoins particuliers (McGregor et al., 1998; Trump et Hange, 1996). Celle-ci a d'autant plus d'impact lorsque les gens considèrent que les parents influent sur les attitudes de leurs enfants par rapport à l'inclusion scolaire (Roberts et al., 1997).

#### *4.2.5 Présentation des résultats de la catégorie « Ajout de ressources humaines »*

Cette catégorie « *Ajout de ressources humaines* » réfère à l'ajout de ressources humaines dans la classe pour soutenir l'enseignante ou l'élève ayant des besoins particuliers. Les enseignantes IT y consacrent 1,4% des unités de sens de cette thématique alors que les enseignantes IC abordent ce sujet dans une proportion de 7,1% des unités de sens.

Toutes les enseignantes expriment leur satisfaction par rapport à l'aide obtenue dans leur classe, que ce soit l'ajout d'une technicienne en éducation spécialisée ou l'ajout de

services en orthopédagogie. Elles affirment que cela les libère et leur permet d'être plus disponibles pour les autres élèves. Aussi, la présence de plus d'une intervenante en classe permet de rejoindre un plus grand nombre d'élèves ayant des besoins particuliers. Les enseignantes observent aussi que cela allège leur tâche puisque ces personnes s'occupent souvent de l'adaptation du matériel, du programme particulier de l'enfant et du suivi auprès de ce dernier.

*« À la deuxième étape, j'ai eu de l'aide de l'orthopédagogue. Quand on a commencé le programme adapté, elle ne recevait que lui. Au moins trois à quatre jours par semaine. Elle venait aussi le chercher lorsqu'elle avait une période libre pour vérifier s'il avait fait ses travaux. C'est elle aussi qui lui donnait du travail dans ses Duo-Tang. Alors moi cet appui-là je l'ai beaucoup, beaucoup apprécié. (IT : 187) »*

Il est intéressant de remarquer que les participants interrogés dans la recherche de Doyle (2001) décrivent l'inclusion comme un type de placement dans une classe ordinaire avec les ressources humaines nécessaires. D'ailleurs, rappelons que la répartition adéquate des ressources humaines est un des facteurs clés pour une inclusion responsable (Bailey et al., 1997; Klingner et al., 1998; Mayrowetz et al., 1999). D'autres aspects de ces ressources sont aussi développés dans les thématiques 3 et 4, soit les « *Obstacles à l'inclusion* » et l'« *Étude des besoins* ».

#### *4.2.6 Résumé de la thématique « Conditions facilitant l'inclusion »*

Les enseignantes croient qu'il est nécessaire de modifier leur enseignement auprès des élèves ayant des besoins particuliers, que ce soit par rapport au rythme d'apprentissage ou de l'adaptation du matériel, des exigences et des évaluations.

En ce qui a trait à la collaboration entre collègues, les enseignantes croient que cela leur permet d'améliorer leur enseignement auprès de tous les élèves. En effet, cette collaboration favorise le partage d'expertise et elle crée un sentiment d'appartenance au sein de l'équipe-école. Cette collaboration est également essentielle avec l'orthopédagogue. En effet, les enseignantes considèrent qu'elles doivent planifier ensemble les objectifs d'apprentissage de l'élève ayant des besoins particuliers, les adaptations à apporter au programme et au matériel. Elles souhaitent d'ailleurs obtenir du temps libre afin de faciliter leurs rencontres.

Pour ce qui est des préalables requis pour enseigner dans une école inclusive, les enseignantes IT mentionnent un sens de l'organisation et de la gestion de classe. Toutes les enseignantes soulignent l'apport indéniable d'une formation en adaptation scolaire. À celle-ci, s'ajoutent le développement professionnel et l'expérience qu'elles acquièrent au fil des années.

Seules les enseignantes IT mentionnent l'apport du soutien des parents comme conditions facilitant l'inclusion. Celui-ci permet d'assurer une cohésion et un suivi entre ce qui se passe à l'école et à la maison.

Enfin, toutes les enseignantes soulignent leur satisfaction lorsqu'elles obtiennent de l'aide en classe. La présence d'une autre personne allège leur tâche et leur permet d'intervenir auprès d'un plus grand nombre d'élèves.

#### 4.3 Présentation des résultats de la thématique 3 : Obstacles à l'inclusion

La thématique « *Obstacles à l'inclusion* » regroupe 197 unités de sens pour les écoles IT, soit 13,9% du total recueilli et 135 unités de sens pour les écoles IC, ce qui correspond à 15,5% des unités totales. Ce thème traite, entre autres, des obstacles à l'implantation de modalités inclusives identifiés par les enseignantes lors de l'entrevue, tels que la gestion des services, le manque de formation, la faible collaboration entre les intervenants, le peu de soutien des parents et les attitudes négatives des enseignantes. Le tableau 6 présente les catégories incluses dans cette thématique ainsi que la distribution des unités de sens qui se rapportent à chacune des catégories.

Tableau 6  
Distribution des énoncés (332 unités de sens) de la thématique « *Obstacles à l'inclusion* » dans cinq catégories

Thématiques	Nombre d'unités de sens	
	Intégration	Inclusion
Administration	118 (59,9%) <sup>12</sup>	52 (38,5%)
Manque de formation	60 (30,5%)	62 (45,9%)
Manque de soutien des parents	9 (4,6%)	14 (10,4%)
Peu de collaboration	9 (4,6%)	2 (1,5%)
Attitudes négatives	1 (0,4%)	5 (3,7%)
Total :	197 (13,9%) <sup>13</sup>	135 (15,5%)

<sup>12</sup> Pourcentage relatif à l'ensemble des données de cette thématique

<sup>13</sup> Proportion en pourcentage de la thématique pour chacun des groupes d'enseignantes par rapport à l'ensemble des thématiques

Le tableau permet d'observer que les enseignantes IT abordent plus fréquemment les catégories sur l'administration des ressources et le peu de collaboration entre les intervenants scolaires. Les enseignantes IC, quant à elles, traitent plus de leur manque de formation, de l'impact de leurs attitudes négatives sur l'inclusion et du peu de soutien des parents.

#### *4.3.1 Obstacles relatifs à la gestion des services (Présentation des résultats de la catégorie « Administration »)*

Lorsque les enseignantes parlent des obstacles dus à la gestion des services, elles font principalement référence au manque de ressource, de soutien et de temps, au ratio enseignante-élèves élevé de leur classe ainsi qu'aux situations d'intégration non planifiée qu'elles vivent. Cette catégorie occupe 59,9% de cette thématique chez les enseignantes IT et 38,5% chez les enseignantes IC. Les principales plaintes de toutes les enseignantes touchent au manque de soutien, ce qui correspond à 37% des unités de sens de cette catégorie chez les enseignantes IT et 40% des unités de sens chez les enseignantes IC, et au manque de temps, soit 42% des unités de sens de cette catégorie chez les enseignantes IT et 38% chez les enseignantes IC.

#### 4.3.1.1 Manque de ressource et de soutien

Lorsque vient le temps d'obtenir des services, toutes les enseignantes disent qu'elles doivent souvent se battre auprès de la direction et de la commission scolaire et que cela ajoute à la lourdeur de leur tâche

*« Si tu demandes un peu plus de services, il faut que tu sois délicat! C'est sûr qu'on cherche à donner le minimum! Ce sont des administrateurs. Il ne faut jamais oublier ça. Eux autres ont un budget à gérer et il y a d'autres enfants ailleurs aussi. Alors, si tu demandes de l'aide, il faut que tu y ailles délicatement et tu dois prouver que tu en as vraiment besoin. Ce n'est pas toujours évident. (IT : 131) »*

*« Est-ce qu'on peut enchaîner les périodes qui nous sont octroyées pour en tirer le maximum! Il a fallu qu'on brasse beaucoup de ce côté-là. (IC : 192) »*

De plus, les enseignantes IT soulignent que l'attribution des services dépend en grande partie de la cote d'un élève. Si ce dernier n'a pas d'étiquette, il recevra peu de service selon elles. Il est seulement possible d'obtenir une cote suite à des évaluations de l'enseignante, de l'orthopédagogue, du psychologue et du médecin s'il y a lieu. Ces enseignantes observent avec un brin d'ironie qu'il est beaucoup plus long d'obtenir une cote que de l'enlever. En effet, il leur est arrivé que l'enfant qui avait une étiquette l'année précédente la perde l'année suivante sans aucune explication ou évaluation supplémentaire. Les enseignantes IC, de leur côté, déplorent simplement le fait que la direction leur promette des ressources lorsqu'un élève ayant des besoins particuliers est inclus, mais qu'il arrive souvent que ces promesses ne soient pas tenues.

Toutes les enseignantes expliquent d'ailleurs leurs réticences relatives à l'inclusion par l'absence de soutien, que ce soit pour les services offerts à l'élève ou à l'enseignante. Une enseignante IT remarque qu'un enfant est vu par différentes enseignantes telles que celles qui enseignent la musique ou l'éducation physique. Toutefois, elle doit gérer seule les problèmes qui se manifestent dans ces classes. Ce manque de ressource ajoute à la lourdeur de la tâche des enseignantes et ces dernières voient souvent l'élève en difficulté régresser dans leur classe parce qu'elles n'arrivent pas à répondre seules à ses besoins.

Cette expression d'un manque de soutien et de ressource trouve écho dans les écrits scientifiques. En effet, plusieurs recherches effectuées auprès d'intervenants scolaires rapportent cette lacune (AEFNB, 2001; Bailey et al., 1997; Chiang, 1999; Croll et al., 2000; Ferguson et al., 2001; Heflin et al., 1999; Johnson, 2000).

#### *4.3.1.2 Manque de temps*

À l'insuffisance des ressources, s'ajoute ensuite le manque de temps. Encore une fois, toutes les enseignantes sont presque unanimes à ce sujet. Suite au questionnaire, 90,9% des enseignantes IT et 72,7% des enseignantes IC affirment qu'enseigner à un élève ayant des besoins particuliers demande plus de temps qu'enseigner à un élève du secteur ordinaire. Lors de l'entrevue, elles expliquent cela par les adaptations qu'elles doivent

apporter à leur enseignement et au matériel, aux explications qu'elles reprennent ou à la récupération qu'elles offrent à leurs élèves sur l'heure du dîner ou après l'école.

*« Tu ne peux pas demander à un professeur de faire ça à l'année longue. ...Je ne pense pas. C'est rendu que j'ai quatre plans de travail particuliers parce que les quatre n'évoluent pas de la même façon. En plus de suivre les défis de chacun! Je n'ai pas le temps! (IT : 235) »*

Les enseignantes disent également manquer de temps pour rencontrer l'orthopédagogue afin de pouvoir planifier des interventions. En effet, la direction ne libère pas de temps à leur horaire afin de faciliter cette collaboration. Cela doit se faire à l'extérieur des heures de cours.

Ce manque de temps pour la planification et la collaboration revient souvent dans les écrits recensés (AEFNB, 2001; Berens et Koorland, 1996; Chiang, 1999; Goupil et al., 1995; McLeskey et al., 2002a; Stoiber et al., 1998). D'ailleurs, différents chercheurs confirment que la libération de temps afin de permettre la planification des interventions favorise l'implantation de l'inclusion scolaire (Avramidis et al., 2000; McGregor et al., 1998; Smith et al., 2000; York et al., 1995).

#### *4.3.1.3 Ratio enseignante-élèves élevé*

Finalement, à ces obstacles à l'inclusion, s'ajoute le ratio enseignante-élèves élevé.

Toutes les enseignantes affirment que la réduction du nombre d'élèves par classe

contribuerait grandement à une dynamique plus positive. Elles mentionnent que les élèves ayant des besoins particuliers ne sont plus pris en compte lors de la formation des groupes et qu'elles peuvent alors se voir attribuer un groupe de vingt-quatre élèves avec six élèves ayant une problématique spécifique. Ce nombre élevé d'enfants par classe ne permet pas à l'enseignante d'être disponible pour chaque élève et de pouvoir répondre à leurs besoins.

*« Le ratio joue pour beaucoup. Moi je vois la différence, j'ai vingt élèves alors que j'en avais vingt-huit l'année passée. C'est énorme la différence, la dynamique de groupe. Tu es alors capable de prendre un ou deux élèves qui ont de grosses difficultés. (IT : 80) »*

Différents auteurs soulignent d'ailleurs que les ratios élevés des classes ordinaires font obstacle à l'inclusion (AEFNB, 2001; Putman, 1998; Smith et Dlugosh, 1999). De plus, Heflin et Bullock (1999) soulignent que les ratios enseignante-élèves ne sont pas proportionnels à la réalité sociale car il y a souvent plusieurs élèves ayant une même problématique dans une même classe, alors que cette même concentration dans la vie de tous les jours ne peut être observée.

#### *4.3.2 Présentation des résultats de la catégorie « Manque de formation des enseignantes »*

En plus des obstacles liés à la gestion des services, les enseignantes considèrent que leur formation n'est pas suffisante pour enseigner à des élèves ayant des besoins particuliers,

ce qui les mène éventuellement à un sentiment d'incompétence et d'impuissance. D'ailleurs cette catégorie, qui réfère à la perception des enseignantes relative à leur formation, qu'elles considèrent inadéquate, contient 30,9% des unités de sens de la thématique « *Obstacles à l'inclusion* » chez les enseignantes IT et 45,9% des unités de sens chez les enseignantes IC.

Lorsque nous demandons aux enseignantes, via le questionnaire, si elles considèrent posséder les connaissances nécessaires en ce qui a trait aux particularités d'apprentissage des élèves ayant des besoins particuliers, les réponses sont partagées. Ainsi, 18,2% des enseignantes IT et 36,4% des enseignantes IC sont en désaccord avec cette affirmation alors que 72,7% des enseignantes IT et 45,5% de leurs collègues IC ne se sont pas prononcées sur le sujet en disant être plus ou moins en accord avec cette déclaration. Pourtant, 70% des unités de sens de cette catégorie chez les enseignantes IT et 61% des unités de sens des enseignantes IC traitent d'une formation qui n'est pas conçue pour répondre aux besoins des élèves ayant une situation particulière. Comment expliquer ce changement de perception? Il est possible que les enseignantes hésitantes aient saisi l'occasion de pouvoir expliquer leurs propos lors de l'entrevue, ce qui leur a permis de prendre position.

De ce fait, lors de l'entrevue toutes les enseignantes, sauf une enseignante IC ayant une formation en adaptation scolaire, affirment avoir reçu une formation pour enseigner dans une classe ordinaire où elles peuvent rencontrer des situations mineures. Elles

soulignent qu'elles ne sont pas du tout préparées à l'inclusion d'élèves ayant des besoins particuliers dans leur classe. Elles déplorent le manque de cours en orthodidactie, en gestion des élèves ayant des troubles du comportement ou tout autre cours se rapportant à l'adaptation scolaire.

*« Nous, on a été formé pour le régulier. On peut faire du mieux qu'on peut, mais je pense qu'on a des techniques, toutes sortes de choses à apprendre pour aider adéquatement ces enfants-là parce qu'on a fait notre bac au préscolaire et primaire... on n'a pas fait notre bac en adaptation scolaire. Il nous manque des connaissances. (IT : 723) »*

*« Nous autres on n'a pas de cours en adaptation scolaire. Nous, c'est didactique de patente et on n'a rien en adaptation. (IC : 143) »*

Encore une fois, les écrits scientifiques foisonnent de recherches où les enseignantes affirment avoir une formation inadéquate pour recevoir des élèves ayant des besoins particuliers dans leur classe (Avramidis et al., 2000; Heflin et al., 1999; Johnson, 2000; Smith, 2000; Yasutake et al., 1997b). De plus, Smith et Smith (2000) soulignent que le type de formation reçue influe sur les attitudes des enseignantes quant à l'implantation de l'inclusion. Van Reusen et al. (2001) abondent en ce sens en observant que les attitudes des enseignantes ayant une formation en adaptation scolaire sont plus positives que celles ayant une formation en enseignement préscolaire et primaire.

Ce manque de formation identifiée par les enseignantes les mène à un sentiment de frustration et d'impuissance. Elles affirment vouloir aider l'élève ayant des besoins particuliers, mais ne pas savoir comment s'y prendre. Elles ont alors l'impression de faire perdre du temps et de l'énergie à tout le monde : l'élève qui a besoin d'aide, le reste

du groupe qui attend et elles-mêmes. C'est pour cette raison qu'elles expriment un besoin de développement professionnel. Cet élément est d'ailleurs précisé au point 4.4 « *Études des besoins* ».

#### *4.3.3 Présentation des résultats de la catégorie « Manque de soutien des parents »*

Les enseignantes expriment aussi leur impuissance lorsque les parents ne soutiennent pas leurs enfants, soit 4,6% des unités de sens chez les enseignantes IT et 10,4% chez les enseignantes IC. Les enseignantes IT disent que ce manque de soutien peut se traduire par l'absence des parents aux réunions, lors de l'élaboration du plan d'intervention ou par l'absence de suivi à la maison. Il arrive également que les parents refusent que l'enseignante adapte ses approches selon les besoins de leur enfant; ils ne désirent pas qu'il se distingue des autres. Les enseignantes IC, quant à elles, mentionnent surtout l'absence d'intérêts des parents envers ce que leur enfant accomplit à l'école et parfois aussi le peu d'éducation des parents qui limite l'aide qu'ils peuvent apporter.

Toutes les enseignantes mentionnent que sans l'appui des parents, leur apport est limité. Ceci ressemble un peu aux propos tenus par les enseignantes interrogées dans la recherche de Wilczenski et al. (Wilczenski et al., 1997) qui attribuent l'échec de l'inclusion scolaire aux parents et à leur enfant. Les enseignantes participant à la recherche de Vaughn et al. (1996) déclarent aussi que le manque de soutien des parents

constitue un obstacle à l'inclusion. Il y a peu de recherches effectuées auprès des enseignantes qui rapportent l'importance du soutien des parents pour favoriser l'inclusion du jeune. Parmi les besoins identifiés par les enseignantes pour faciliter l'inclusion scolaire, on retrouve plutôt des besoins de formation, de ressources humaines et matérielles, la diminution des ratios en classe et la libération de temps (AEFNB, 2001; Avramidis et al., 2000; Heflin et al., 1999).

De plus, il est intéressant de constater que les enseignantes IC interrogées semblent avoir des perceptions plus négatives relatives au soutien des parents que les enseignantes IT. En effet, elles consacrent plus de temps que leurs collègues sur le manque de soutien des parents et, comme nous avons pu le constater au point 4.2.4 « *Soutien des parents* », elles ne mentionnent pas l'apport positif des parents dans leur classe, comme l'ont fait les enseignantes IT. Il est possible que les enseignantes IC aient vécu des expériences négatives avec certains parents, ce qui pourrait expliquer leurs perceptions.

#### *4.3.4 Présentation des résultats de la catégorie « Peu de collaboration » et « Attitudes négatives »*

Nous traitons ces deux catégories « *Peu de collaboration* » et « *Attitudes négatives* » sous un même point compte tenu de leur faible importance dans cette thématique. En effet, la catégorie « *Peu de collaboration* » occupe 4,6% de la thématique « *Obstacles à*

*l'inclusion* » chez les enseignantes IT et 1,5% chez leurs collègues IC. La catégorie « *Attitudes négatives* » occupe une proportion de 0,4% de la thématique chez les enseignantes IT et de 3,7% chez celles IC. Cette dernière catégorie mentionne les conséquences possibles d'attitudes négatives envers l'implantation de l'inclusion alors que la catégorie « *Peu de collaboration* » réfère aux obstacles engendrés par le peu de collaboration entre les enseignantes.

Tout d'abord, les enseignantes IT déplorent le manque de suivi lorsqu'un élève ayant des besoins particuliers arrive dans une nouvelle école et surtout si elle n'est pas dans la même commission scolaire. Les échanges d'informations se font alors difficilement et l'enseignante doit commencer les interventions avec l'enfant en ignorant ce qui a déjà été fait. Ces enseignantes mentionnent également deux éléments qui nuisent à l'inclusion : le manque d'entraide entre les enseignantes et le manque de communication qui permettrait le partage d'expertise.

*« C'était l'équipe-cycle qui devait se mettre à la tâche et trouver le matériel pour venir en aide à ces enfants-là, mais je m'excuse ce n'est pas tout le monde qui se sent concerné! Moi, si je n'ai pas ces enfants-là dans ma classe, bien j'ai assez des miens et tant mieux si je peux mieux faire mon job cette année. J'irai pas, et excusez le terme, m'emmerder avec les problèmes de l'autre d'à-côté. J'ai dit « Attendez, ils s'en viennent ces enfants-là et ne venez pas me demander de l'aide après. » Donc ça peut créer aussi certains petits conflits. (IT : 457) »*

Une enseignante IT dit également ne pas connaître les objectifs d'apprentissage de l'orthopédagogue car elle n'a jamais pu trouver un moment pour la rencontrer. Une

enseignante IC, quant à elle, mentionne le manque de cohésion entre ce que l'élève fait avec l'orthopédagogue et ce qu'il fait en classe ou vice-versa.

Enfin, quelques enseignantes IC et une enseignante IT observent qu'il y a peu de chance pour que l'inclusion soit efficace si l'enseignante qui accueille l'élève a des attitudes négatives envers celui-ci, d'où l'importance de bien préparer son implantation et de tenir compte du point de vue de l'enseignante. Ceci rejoint les propos de plusieurs auteurs qui confirment que les attitudes négatives des enseignantes peuvent freiner l'implantation de l'inclusion scolaire (Hegler, 1995; Ingram, 1997; MÉQ, 1999b; Romano et Chambliss, 2000).

#### *4.3.5 Résumé de la thématique « Obstacles à l'inclusion »*

Cette thématique traite des obstacles à l'implantation de modalités inclusives. Les enseignantes identifient tout d'abord les obstacles liés à la gestion des services, soit le manque de ressource, de soutien, de temps ainsi que le ratio enseignante-élèves élevé. Elles déplorent devoir se battre pour obtenir ces services. De plus, les enseignantes jugent leur formation inadéquate pour enseigner à des élèves ayant des besoins particuliers. Elles expliquent d'ailleurs leurs réticences face à l'inclusion par ces lacunes.

Le manque de temps est soulevé parmi les obstacles à l'inclusion. Les enseignantes considèrent en effet qu'enseigner à un élève ayant des besoins particuliers demande plus de temps qu'enseigner à un élève du secteur ordinaire dû aux adaptations qu'elles doivent apporter à leur enseignement.

Ensuite, les enseignantes déplorent le manque de soutien des parents. Celles qui font de l'intégration regrettent l'absence des parents aux réunions et le manque de suivi à la maison. Les enseignantes IC, quant à elles, relèvent le manque d'intérêts des parents pour la vie scolaire et parfois leur éducation pauvre qui limite leurs interventions. Nous constatons que les enseignantes IC ont une perception plus négative du soutien des parents que leurs collègues IT.

Enfin, à cela s'ajoute parfois le manque d'entraide et de communication entre les enseignantes, ce qui mène à l'isolement de l'enseignante qui accueille un élève ayant des besoins particuliers dans sa classe. Cet isolement risque également de compromettre l'inclusion de cet élève si l'enseignante éprouve des réticences à cette idée.

#### 4.4 Présentation des résultats de la thématique 4 : Étude des besoins

La thématique « *Études des besoins* » regroupe 208 unités de sens pour les écoles IT, soit 14,7% du total recueilli et 96 unités de sens pour les écoles IC, ce qui correspond à 11% des unités totales. Ce thème traite des besoins identifiés par les enseignantes afin d'assurer l'inclusion harmonieuse de l'élève ayant des besoins particuliers. Il s'agit des demandes quant à la formation continue, à l'adaptation de la gestion de classe et à l'ajout de ressources humaines et matérielles. Le tableau 7 présente les catégories incluses dans cette thématique ainsi que la distribution des unités de sens qui se rapportent à chacune des catégories.

Tableau 7  
Distribution des énoncés (304 unités de sens) de la thématique « *Étude des besoins* » dans quatre catégories

Thématiques	Nombre d'unités de sens	
	Intégration	Inclusion
Formation continue	28 (13,5%) <sup>14</sup>	19 (19,8%)
Besoins Administratifs	61 (29,3%)	33 (34,4%)
Besoins de ressources humaines	69 (33,2%)	21 (21,8%)
Gestion du temps	50 (24%)	23 (24%)
Total :	208 (14,7%) <sup>15</sup>	96 (11%)

<sup>14</sup> Pourcentage relatif à l'ensemble des données de cette thématique

<sup>15</sup> Proportion en pourcentage de la thématique pour chacun des groupes d'enseignantes par rapport à l'ensemble des thématiques

Les résultats permettent d'observer tout d'abord que les enseignantes IT abordent plus fréquemment que les enseignantes IC les besoins dans le domaine des ressources humaines. Les enseignantes IC, quant à elles, s'intéressent plus à la nécessité d'obtenir de la formation adéquate ainsi que du soutien administratif.

#### *4.4.1 Présentation des résultats de la catégorie « Formation continue »*

La catégorie « *Formation continue* » réfère au désir des enseignantes d'obtenir de la formation continue afin de pouvoir se développer professionnellement. Elle occupe 13,5% de cette thématique chez les enseignantes IT et 19,8% chez les enseignantes IC. Il semble d'ailleurs y avoir un besoin de formation en ce qui a trait à l'inclusion scolaire puisque les données du questionnaire rapportent que 90,9% des enseignantes IT et 81,9% des enseignantes IC veulent en savoir plus sur cette notion.

Toutes les enseignantes mentionnent la nécessité et un besoin de développement professionnel afin de pouvoir implanter efficacement des modalités inclusives. Ce développement se traduit, entre autres, par la demande de formation chez les enseignantes IC.

*« On travaille ça comment? Comment ça se passe dans sa tête pour que ça ne fonctionne pas? Pour que moi, je puisse l'aider à trouver une façon d'y arriver. Des fois, on manque un petit peu d'outils. Ce sont des formations là-dessus qu'il faudrait avoir surtout quand on a des élèves inclus. (IC : 642) »*

*« Je suis d'ailleurs en train de faire une maîtrise pour combler les lacunes et j'espère que ça va les combler. (IC : 644) »*

Ce besoin de formation revient également chez les enseignantes IT.

*« On a de plus en plus d'enfants comme ça. Il va falloir avoir une formation face à ça d'accepter les différences, de gérer notre classe pour vivre les différences. (IT : 36) »*

*« Je pense que j'aimerais ça avoir un cours en ortho. (...rires...). Un cours avec les élèves en difficulté, cibler comment on doit agir, où ça peut partir les faiblesses qu'ils ont. (IT : 516) »*

Elles réfèrent aussi à un développement personnel à travers des lectures qu'elles font et des échanges avec leurs collègues. Il importe de soutenir les enseignantes dans leur développement professionnel (Ferguson et al., 2001; McGregor et al., 1998). D'ailleurs, la formation continue favorise des attitudes positives relatives à l'inclusion (Avramidis et al., 2000; Hegler, 1995; Shapiro, 1999). Parmi les besoins mentionnés pour faciliter l'inclusion scolaire, la nécessité de fournir une formation continue revient régulièrement dans la recension des écrits (AEFNB, 2001; Avramidis et al., 2000; Doré et al., 1999; Heflin et al., 1999; Johnson, 2000; Smith, 2000). Ce perfectionnement doit s'étendre sur plus d'une journée pour avoir de la valeur (Van Reusen et al., 2001) et il doit se modeler sur les valeurs de l'école et sur les besoins manifestés pour le développement de modalités inclusives (Johnson, 2000; Robinson et al., 2002).

#### 4.4.2 Présentation des résultats de la catégorie « Besoins administratifs »

La catégorie « *Besoins administratifs* », abordée dans une proportion de 29,3% des enseignantes IT et 34,4% des enseignantes IC, réfère au besoin de soutien des administrateurs, que ce soit pour le ratio enseignante-élèves ou pour les besoins matériels. Leurs collègues IT affirment qu'elles se sentent souvent seules et dépassées pour aider leurs élèves.

*« Je vis pas mal avec un semblant de programme adapté que je me fais moi-même sans les conseils de qui que ce soit. Je suis obligée de m'organiser toute seule avec. (IT : 174) »*

*« Au moins, j'en ai parlé et ils sont au courant et je le sais que je n'ai pas réussi et je te le dis et ne te surprends pas si ça arrive encore et que je ne réussis pas parce qu'on n'a pas toujours les outils, on n'est pas toujours outillé pour régler ça. (IT : 769) »*

Les enseignantes IC soulignent qu'elles ont besoin de soutien afin que l'élève ayant des besoins particuliers puisse profiter au maximum de son inclusion.

*« À un moment donné, il faut donner du support pour les faire avancer davantage. (IC : 216) »*

*« Comme on dit les conditions gagnantes! Ça prend ça parce que juste dire on intègre tout le monde pas plus de mesure d'appui, pas plus de ci, non ça ne marche pas! Pas réduire les groupes, non! C'est l'enfant qui est en difficulté qui va payer la note. C'est l'enseignante qui va faire un burnout et ce sont les performants qui vont traîner pour rien dans nos classes. (IT : 108) »*

De l'avis de toutes les enseignantes, ce soutien doit se traduire par l'ajout de ressources humaines, et cela est abordé dans le point suivant : 5.4.2 « *Besoins de ressources*

*humaines* », par la diminution du ratio enseignante-élèves de la classe et par l'obtention de matériel adapté. Ces besoins exprimés trouvent écho dans différents écrits, que ce soit pour la réduction des ratios enseignante-élèves (Avramidis et al., 2000; Doré et al., 1999; Monahan et al., 1997) ou le besoin de matériel adapté (AEFNB, 2001; Putman, 1998). D'ailleurs, différentes recherches démontrent l'importance de l'engagement de la direction de l'école envers les enseignantes en leur fournissant, entre autres, une formation continue ainsi que des ressources humaines et matérielles adéquates (Mayrowetz et al., 1999; McLeskey et al., 2002c; Smith et al., 2000).

#### 4.4.3 Présentation des résultats de la catégorie « Besoins de ressources humaines »

Les enseignantes mentionnent le besoin d'avoir une aide pour l'élève et pour elles-mêmes dans une proportion de 33,2% de la thématique « *Étude des besoins* » chez les enseignantes IT et 21,8% chez leurs collègues IC. Cette référence à l'ajout de ressources humaines dans la classe ou auprès de l'enfant revient souvent au cours des entrevues. D'ailleurs cet élément se retrouve dans la deuxième thématique « *Conditions facilitant l'inclusion* » lorsque les enseignantes demandent l'ajout de ressources afin de faciliter l'implantation de l'inclusion et dans la troisième thématique « *Obstacles à l'inclusion* » lorsqu'elles identifient le manque de ressources comme obstacle à l'inclusion.

Encore une fois, les enseignantes disent avoir besoin d'une aide en classe pour appuyer leurs interventions. Elles affirment que ce soutien est souvent absent et qu'il est difficile à obtenir.

*« Il y a peut-être moyen, à un moment donné, qu'il y ait quelqu'un qui puisse pousser davantage. Il ne deviendra peut-être pas le meilleur, mais peut-être qu'il va arriver quand même à suivre... l'ensemble des choses. On n'a pas ce soutien-là. On n'a pas ce soutien. (IC : 322) »*

*« Je me dis que des fois, ils vont mettre un élève en classe ordinaire, mais on dit pour cet élève : « il va y avoir telle et telle ressource ». Ce n'est pas toujours fait. Il y a des années où un élève était supposé d'avoir tant d'heures à lui tout seul en orthopédagogie, mais ça ne se faisait pas. (IC : 541) »*

La recherche sur l'inclusion confirme ce besoin d'avoir une personne pour soutenir l'enseignante et l'élève ayant des besoins particuliers (AEFNB, 2001; Johnson, 2000). D'ailleurs différents acteurs scolaires, qu'ils soient élèves, parents, enseignantes ou directions d'école, soulignent la nécessité de cet appui pour faciliter l'inclusion des élèves (Doyle, 2001; Putman, 1998; Trump et Hange, 1996; York et al., 1995). Bailey et du Plessis (1997) observent que cette inclusion demande des modifications de la gestion scolaire, telles que l'augmentation des ressources humaines disponibles.

#### 4.4.4 Présentation des résultats de la catégorie « Besoin de gestion du temps »

La dernière catégorie « *Besoin de gestion du temps* » est abordée dans une proportion de 24% chez toutes les enseignantes. Elle traite du besoin de temps exprimé par l'enseignante pour répondre aux besoins de tous les élèves.

Tout d'abord, les enseignantes, et plus particulièrement les IC, disent devoir ralentir leur rythme d'enseignement afin de permettre à tous les élèves de les suivre. Malgré cela, elles croient que certains élèves ne sont pas en mesure de suivre l'enseignement de la classe.

*« Dans une classe ordinaire, on n'est pas en mesure d'aller véritablement à leur rythme. (IT : 395) »*

*« Il y a aussi ceux qui ont plus de difficultés en apprentissage. Des fois, ça va peut-être un petit peu trop vite pour eux. (IC : 656) »*

De plus, comme nous le mentionnons au point 4.3.1 « *Obstacles relatifs à la gestion des services* », les enseignantes manifestent le besoin de pouvoir libérer du temps à leur horaire afin de rencontrer leurs collègues et planifier leurs interventions, mais aussi pour rencontrer l'élève ayant des besoins particuliers afin de lui expliquer des notions qu'il n'a pas comprises.

*« Il faudrait nous libérer, avoir du temps pour se rencontrer et nous libérer pour rencontrer l'orthopédagogue parce qu'il ne faut pas que ça se passe dans le corridor, là! Des fois, elle a le temps, mais elle aussi elle court d'une école à l'autre, d'un degré à l'autre et d'un prof à l'autre. Ça n'a pas de bon sens. Il faudrait du temps. (IC : 444) »*

*« Moi, souvent, je réussis juste après mes heures de cours, je garde les enfants sur l'heure du dîner ou une demi-heure après l'école. Je travaille avec ces enfants-là pour être sûre qu'ils ont acquis ce que je voulais leur inculquer. (IT : 18) »*

Elles désirent également avoir du temps pour adapter leurs enseignements et leur matériel. Encore une fois, ce besoin de temps qu'expriment les enseignantes, se retrouve fréquemment dans les écrits recensés (AEFNB, 2001; Avramidis et al., 2000; McGregor et al., 1998; Putman, 1998).

#### *4.4.5 Résumé de la thématique « Étude des besoins »*

La majorité des enseignantes désirent en savoir plus sur l'inclusion scolaire. Elles considèrent que le développement professionnel est essentiel pour assurer une inclusion efficace des élèves ayant des besoins particuliers.

De plus, elles demandent un soutien accru en classe afin de mieux répondre aux besoins de tous les élèves. Cet appui peut se traduire par l'ajout de ressources humaines et matérielles ainsi que par la réduction du ratio enseignante-élèves.

Enfin, elles réclament plus de temps pour adapter leur enseignement, pour offrir de la récupération aux élèves qui en ont besoin et pour rencontrer l'orthopédagogue afin de

planifier des interventions adéquates. Elles soulignent par ailleurs qu'elles doivent ralentir leur enseignement en classe afin de s'adapter au rythme d'apprentissage des élèves ayant des besoins particuliers.

Notons que tous ces besoins sont également exprimés dans plusieurs recherches sur l'inclusion scolaire (AEFNB, 2001; Avramidis et al., 2000; Ferguson et al., 2001; Heflin et al., 1999; Monahan et al., 1997).

#### 4.5 Présentation des résultats de la thématique 5 : Déroulement en classe

La thématique « *Déroulement en classe* » regroupe 643 unités de sens pour les écoles IT, soit 35% du total recueilli et 372 unités de sens pour les écoles IC, ce qui correspond à 38% des unités totales. Ce thème traite, entre autres, des perceptions des enseignantes relatives aux acquisitions de l'élève, de la gestion de la classe et des modifications à apporter. Le tableau 8 présente la distribution des unités de sens pour chacune des catégories de cette thématique ainsi que la distribution des unités de sens qui se rapportent à chacune des catégories.

Tableau 8  
Distribution des énoncés (1015 unités de sens) de la thématique « *Déroulement en classe* » dans huit catégories

Thématiques	Nombre d'unités de sens	
	Intégration	Inclusion
Acquisitions	61 (9,5%) <sup>16</sup>	57 (15,3%)
Types d'intervention	27 (4,2%)	25 (6,7%)
Gestion de classe	265 (41,2%)	104 (28%)
Présentation des modifications	78 (12,1%)	72 (19,4%)
Modifications	132 (20,5%)	93 (25%)
Pas de modifications	31 (4,8%)	5 (1,3%)
Caractéristiques des élèves	38 (5,9%)	15 (4%)
Acceptation de ses limites	11 (1,7%)	1 (0,3%)
Total :	643 (35%) <sup>17</sup>	372 (38%)

Ce tableau permet d'observer tout d'abord que les enseignantes IT abordent plus fréquemment que les enseignantes IC les caractéristiques des élèves et la nécessité que l'élève ayant des besoins particuliers et ses parents acceptent ses limites ainsi que la gestion de classe. Les enseignantes IC, quant à elles, traitent plus des modifications à apporter en classe ainsi que des types d'acquisitions des élèves ayant des besoins particuliers.

<sup>16</sup> Pourcentage relatif à l'ensemble des données de cette thématique

<sup>17</sup> Proportion en pourcentage de la thématique pour chacun des groupes d'enseignantes par rapport à l'ensemble des thématiques

#### *4.5.1 Présentation des résultats pour la catégorie « Acquisitions »*

Les acquisitions des élèves ayant des besoins particuliers occupent 9,5% de cette thématique chez les enseignantes IT et 15,3% pour les enseignantes IC.

Par ailleurs, l'étude quantitative des données recueillies par le questionnaire indique que 80% des enseignantes IC croient que les élèves ayant des besoins particuliers peuvent acquérir des connaissances dans leur classe, comparativement à 90,9% chez les enseignantes IT. Ce pourcentage chute à 72,8% lorsqu'on demande aux enseignantes IC si ces élèves peuvent acquérir des compétences et des habiletés dans leur classe alors que le taux reste le même, soit 90,9% chez les enseignantes IT. De plus, les analyses de corrélation révèlent que plus les enseignantes sont convaincues que les élèves ayant des besoins particuliers peuvent acquérir des connaissances ( $r = 0,678$ ;  $p = ,001$ ), des habiletés et des compétences dans leur classe ( $r = 0,672$ ;  $p = 001$ ), plus elles désirent accroître leurs connaissances relatives à l'inclusion scolaire. Il se pourrait que cet intérêt soit lié au fait qu'elles croient aux principes inclusifs.

#### 4.5.1.1 Les enseignantes considèrent que les élèves ayant des besoins particuliers font de faibles acquisitions

Les enseignantes IC mentionnent que les élèves ayant des besoins particuliers font peu ou pas d'acquisitions scolaires dans une proportion de 28% des unités de sens de cette catégorie comparativement à 7% pour leurs acolytes IT.

*« C'est de se rendre compte qu'elle est la plus faible, mais... je ne sais pas si ça lui rapporte. (IC : 284) »*

*« C'est comme si on nous mettait dans une classe de japonais demain matin. Tu ne comprends rien là! Je pense que l'enfant des fois on parle et il ne comprend rien. C'est le même principe. Le courant ne passe pas. (IC : 311) »*

À la question qui lui demande si tous les élèves peuvent apprendre dans une classe ordinaire, une enseignante IC répond :

*« Non. ...Et même certains empêchent la classe ordinaire d'apprendre. À ce point là! (IC : 652) »*

Ces résultats vont à l'encontre de la recension des écrits qui rapporte que les enseignantes ayant vécu l'inclusion scolaire ont des perceptions plus favorables envers celle-ci que les autres enseignantes du secteur ordinaire (Dickens-Smith, 1995; Roberts et al., 1997; Romano et Chambliss, 2000). Cela pourrait s'expliquer par le fait que les écoles inclusives n'appliquent pas toutes les composantes du modèle inclusif. En effet, les enseignantes rapportent un manque de soutien et de temps pour la planification et la collaboration, tous des éléments essentiels à l'inclusion scolaire. Il est également possible que les enseignantes croient que les acquisitions de l'élève doivent correspondre aux objectifs du programme, comme en fait foi cette réflexion.

*« Nous, dans nos classes, on les a 180 jours dans l'année. En plus d'être réaliste et de dire qu'il n'a rien appris ou à peu près... Si on l'avait pendant trois ans, on dirait : « oui il est capable d'apprendre », mais au rythme où nous allons, il n'y a pas un enfant ayant une déficience qui est capable de nous suivre, à moins d'avoir un enseignement vraiment parallèle. (IT : 845) »*

Ceci rejoint d'ailleurs les conclusions de York et Tundidor (1995) qui observent que les enseignantes sont favorables à l'inclusion seulement pour les élèves qui sont capables de suivre le curriculum. Notons que l'inclusion n'est pas synonyme de rendement homogène entre les élèves. D'ailleurs, la recherche de McLeskey et Waldron (2002a) démontre que les enseignantes ont de plus grandes attentes envers les élèves ayant des besoins particuliers depuis qu'elles ont implanté des modalités inclusives dans leur école. En effet, elles considèrent maintenant que la réussite se traduit différemment et que ce n'est plus seulement une question de couvrir tous les objectifs du programme.

#### *4.5.1.1.1 Les attentes des enseignantes*

De plus, les enseignantes mentionnent le retard scolaire accumulé par l'élève ayant des besoins particuliers comme étant un frein à son inclusion (16% des unités de sens de cette catégorie chez les enseignantes IT et 28% chez celles IC).

*« L'enfant (de troisième année) n'est pas encore capable d'identifier toutes ses lettres et il n'a même pas tous les sons des lettres non plus! Et moi je suis en train de faire un texte sur l'origine de la bûche de Noël! (IC : 325) »*

*« Il s'en sortira jamais et l'écart devient de plus en plus grand. (IT : 859) »*

Trump et Hange (1996) soulignent également cette crainte des enseignantes d'agrandir le fossé entre les élèves ayant des besoins particuliers et les élèves de la classe ordinaire.

#### *4.5.1.2 Des acquisitions qui se traduisent différemment*

Bien que les enseignantes IC semblent sceptiques face aux acquisitions de l'élève, elles mentionnent tout de même que les acquisitions de l'élève peuvent se traduire différemment et qu'il peut acquérir des habiletés et des compétences dans la classe ordinaire, ce qui correspond à 12% des unités de sens de cette catégorie. Toutefois, la majorité de leurs commentaires paraissent sous-entendre que cet apprentissage n'est pas suffisant :

*« Ils vont tous apprendre quelque chose. À savoir si c'est le mieux, le plus adapté pour eux, il y a une marge. Ils vont tous apprendre quelque chose, mais ça va être... des habiletés différentes je pense. (IC : 489) »*

*« Ils vont apprendre quelque chose, mais ça peut être bien petit parce que ça dépend. (IC : 500) »*

Les enseignantes IT abordent aussi ce sujet dans une proportion de 28% des unités de sens correspondant à cette catégorie. Bien que certains doutes subsistent, les enseignantes IT sont plus positives face aux apprentissages de l'élève ayant des besoins particuliers. Ainsi, lors des entrevues, nous entendons les commentaires suivants :

*« Ils vont apprendre quelque chose c'est sûr. Ils ne resteront pas au neutre, mais ils n'apprendront pas ce qu'on veut nous autres qu'ils apprennent. (IT : 394) »*

*« C'est sûr que oui. Peut-être pas tous au même niveau et peut-être pas exactement ce que toi tu veux. (...rires...). Mais c'est sûr qu'ils vont apprendre. (IT : 813) »*

*« Il y a cinq enfants qui faisaient des crises l'an passé et il n'y en a pas un qui en a fait cette année! Il y a eu du travail qui a été fait l'an passé auprès de ces enfants. J'en récolte les fruits, mais il ne faut pas lâcher. Ils ont progressé ces enfants-là! Ils ont mûri beaucoup! Alors, pour moi, je trouve que c'en est un succès. (IT : 87) »*

*« Je pense que, le parent et l'enseignante, on est capable de dire si l'enfant a une bonne évolution. L'enfant ne fait jamais du sur place. C'est rare. Les enfants, c'est un continuuel, ça évolue, mais c'est par rapport à lui-même! Je ne le classerais pas par rapport à mon groupe. Mais je me dis qu'au moins il a continué. (IT : 816) »*

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, ceci va aussi à l'encontre de ce que rapportent les écrits recensés qui mentionnent que les enseignantes d'écoles inclusives devraient avoir des attitudes plus positives que celles qui n'ont pas expérimenté l'inclusion scolaire.

#### *4.5.2 Présentation des résultats pour la catégorie « Types d'intervention »*

La catégorie « *Types d'intervention* » fait référence aux réflexions des enseignantes relatives aux modalités d'intervention de l'orthopédagogue, soit le dénombrement flottant où l'orthopédagogue retire l'élève de la classe pour intervenir auprès de lui et

l'orthopédagogie intégrée à la classe ordinaire, c'est-à-dire que l'orthopédagogue intervient dans la classe avec l'enseignante. Cette catégorie est abordée dans une proportion de 4% de la thématique « déroulement en classe » chez les enseignantes IT et de 7% chez les enseignantes IC.

#### 4.5.2.1 Besoins de l'élève

Tout d'abord, les enseignantes, plus particulièrement les IT, ont conscience des besoins de chaque enfant et de la nécessité de poursuivre les apprentissages là où est rendu l'élève.

*« Il faut se rendre à la limite de l'enfant et elle peut être très loin! Ne pas mettre les limites nous-même : c'est l'enfant qui va nous montrer ses limites (IT : 48) »*

*« Il faut que tu juges surtout au niveau... en tout cas, moi je parle du troisième cycle, cet enfant-là est rendu où? Pour ne pas le noyer et pour éviter d'autres comportements déviants, il faut adapter les travaux et les projets pour cet enfant en particulier (IT : 629) »*

Les enseignantes IC s'attardent aux priorités d'apprentissage qui ne sont pas nécessairement scolaires.

*« Il y en a que la priorité n'est pas d'apprendre. Si on ne règle pas ses problèmes avant, ces élèves sont ici puis... ils ne sont pas disposés à apprendre de toutes façons. Et ils indisposent les autres des fois! (IC : 660) »*

#### 4.5.2.2 Dénombrement flottant

La réflexion face aux besoins des élèves conduit progressivement les enseignantes à parler du service d'orthopédagogie. Elles discutent du dénombrement flottant ainsi que de ses avantages ainsi que de l'orthopédagogie intégrée. Ainsi, 15% des unités de sens de cette catégorie rapportent que les enseignantes IT privilégient le dénombrement flottant. Leurs collègues IC abordent ce sujet dans une proportion similaire, soit 16%, mais elles identifient toutefois des désavantages au dénombrement flottant, tels que le nombre limité d'élèves qui peuvent profiter de ce service.

Quant aux avantages qu'offre ce type d'intervention, il semble que le petit ratio enseignante-élèves soit ce qui est le plus appréciable selon les enseignantes, tant pour les effets relatifs à l'estime de soi, que pour la facilité à réaliser des objectifs académiques aux élèves.

*« Des fois, en sous-groupe ils vont être capables d'avoir des réussites qui passeraient inaperçues en grand groupe. En sous-groupe de trois ou quatre, c'est sûr que leur réussite va être remarquée. Ça leur donne un coup de main. Ils arrivent en grand groupe et ils vont faire une activité qui se ressemble. Ils vont encore penser à vivre cette réussite. (IC : 568) »*

*« L'enfant qui a vraiment de grosses difficultés, j'en ai cinq qui sortent avec l'orthopédagogue, c'est plus profitable parce que, même si j'en ai juste vingt, il reste qu'à cinq, l'intervention n'est pas la même du côté de l'enseignante. (IT : 101) »*

Aussi, d'après les résultats du questionnaire, 46% des enseignantes IT et 27% des enseignantes IC affirment que le dénombrement flottant est la meilleure manière de

procurer de l'aide à un élève. Plus de la moitié d'entre elles, 55% IT et 64% IC, ne prennent toutefois pas position à ce sujet.

#### 4.5.2.3 Orthopédagogie intégrée

En fait, le désir de faire une combinaison entre l'orthopédagogie intégrée et le dénombrement flottant est manifesté par les enseignantes en abordant ce sujet dans une proportion de 11% des unités de sens de cette catégorie chez les enseignantes IT et de 20% chez les enseignantes IC. Ce besoin d'alternance se base principalement sur les besoins de l'enfant et le désir de rejoindre le plus grand nombre possible d'élèves ayant des besoins particuliers.

*« Ça prend un peu des deux. Ça dépend de la problématique. (IC : 558) »*

*« Moi, c'est les deux. Il n'y a pas de solution magique. C'est toujours selon l'enfant (IT : 100) »*

*« Je crois qu'il faut varier! Oui l'enfant peut sortir et aller avec elle, mais elle peut aussi venir dans la classe. On travaille de différentes façons pour aider le plus d'élèves possible dans le fond. (IT : 552) »*

*« Lorsqu'elle vient dans la classe, c'est bénéfique à pas mal de monde. (IC : 564) »*

Enfin, les enseignantes IT souhaitent que l'orthopédagogue vienne dans leur classe et ce, avec 30% des unités de sens de la catégorie « *type d'intervention* » alors que les enseignantes IC n'en ont pas fait mention. Cela pourrait s'expliquer par le fait que l'orthopédagogue vienne déjà en classe pour les écoles inclusives, ce qui est rarement ou pas du tout le cas dans les écoles visitées où on faisait de l'intégration. Les enseignantes

IT voient l'orthopédagogie intégrée comme une manière de partager leurs expertises, de collaborer et de faire du « *team-teaching* » afin de mieux répondre aux besoins de leur classe.

Différentes études (Klingner et al., 1998; Vaughn et al., 1998) démontrent que les élèves ont un point de vue mitigé en ce qui a trait à leurs préférences quant au type d'intervention qu'ils reçoivent. Ces auteurs rapportent que plusieurs élèves préfèrent recevoir de l'aide à l'extérieur de la classe parce qu'il y est plus facile d'obtenir de l'aide lorsqu'ils en ont besoin et aussi parce que l'endroit est plus tranquille. Toutefois, ils considèrent que la classe ordinaire leur permet de se faire plus d'amis. Les enseignantes, quant à elles, apprécient l'orthopédagogie intégrée parce que cela permet de rejoindre plus d'élèves (Huber et al., 2001; Monahan et al., 1997).

#### *4.5.3 Présentation des résultats pour la catégorie « Gestion de classe »*

Les résultats traitent de la gestion de classe dans une proportion de 41,2% de la thématique « *déroulement en classe* » chez les enseignantes IT et de 28% chez leurs collègues IC. Elles abordent des points qui se rapportent à la lourdeur de leur tâche quant à la diversité des profils de leurs élèves qui leur demande une variété d'approches d'enseignement.

#### 4.5.3.1 Lourdeur de la tâche d'enseignement

Toutes les enseignantes mentionnent la lourdeur de la gestion de la classe, entre autres, par la diversité de la clientèle dont la présence d'élèves ayant des troubles du comportement, par la nécessité de diversifier leurs stratégies d'enseignement tout en faisant face aux exigences de la Réforme. Elles mentionnent tout d'abord la lourdeur de la gestion d'une classe hétérogène.

*« Il faut toujours que je pense que j'ai deux groupes. Mon groupe de forts et mon groupe où il faut que j'en demande moins parce que j'en ai quand même plusieurs dans ma classe. (IC : 29) »*

*« Si je donne ma me mi mo mu, en syllabes comme ça pendant que je donne un mot, ils ne me l'écrivent pas! Alors, je vais leur donner. Ensuite, les autres perdent leur place et ils ne savent pas où est-ce qu'ils sont rendus tout le temps. Il y en a qui ne sont pas nécessairement à leur affaire non plus parmi les dix-huit autres, là. C'est comme ça que je fonctionne et on a chaud! On dépense de l'énergie et on devient fatigué même s'il n'y en a pas beaucoup dans la classe puisque j'ai un groupe très calme. À un moment donné, ça nous dépasse. Ils viennent nous chercher ces enfants-là. Vraiment! (IT : 182) »*

Les enseignantes mentionnent aussi que la diversité de la classe exige une adaptation de l'enseignement.

*« C'était lourd justement parce que tous les travaux et toutes les choses que les enfants faisaient, il fallait que je trouve du matériel avec des difficultés moindres qui poursuivaient dans le même thème que le thème qui était pour l'ensemble de la classe pour maintenir l'intérêt, pour qu'elle parle des même choses que nous. (IT : 209) »*

Enfin, les enseignantes soulignent toute l'énergie dont elles ont besoin pour faire face aux élèves qui ont des troubles du comportement.

*« Les élèves qu'on a aussi dans nos classes en troubles de comportement ou difficulté d'apprentissage, on ne se le cachera pas, ils viennent te siphonner. Ils viennent siphonner de l'énergie. Le nombre de fois que je peux lui demander de retourner à sa place, de lui demander de sortir ses choses en même temps! Ou le nombre de fois que je peux attendre après lui, les autres sont prêts, mais lui n'est pas prêts! Et là, je répète et je répète! Ça prend de l'énergie. (IC : 364)»*

Cette lourdeur qu'expriment les enseignantes rejoint les propos de Wilczenski et al. (1997) qui affirment que l'inclusion scolaire implique une plus grosse charge de travail pour l'enseignante. D'ailleurs, Dickens-Smith (1995) explique les réticences des enseignantes à implanter l'inclusion scolaire par cet ajout de responsabilités qui échoie aux enseignantes sans leur offrir les ressources nécessaires pour les soutenir. Dans leur recherche, Liu et Pearson (1999) rapportent également que 70% des enseignantes qu'ils ont interrogées croient que l'inclusion apporte une surcharge de travail.

#### *4.5.4 Présentation des résultats pour la catégorie « Modifications apportées à l'enseignement »*

Considérant la similarité entre ces trois éléments, ce point regroupe les catégories suivantes : « *Présentation des modifications* », « *Modifications* » et « *Pas modifications* ». Ces trois catégories sont traitées dans une proportion de 37,4% de la thématique chez les enseignantes IT et de 45,7% chez leurs collègues IC.

L'étude quantitative des données recueillies par le questionnaire indique que toutes les enseignantes IC croient qu'il est nécessaire de modifier l'enseignement auprès des élèves ayant des besoins particuliers, alors que 90,9% de leurs collègues IT partagent leur avis. Lors des entrevues, les enseignantes spécifient qu'il peut s'agir de diminution des exigences ou de l'évaluation, d'un matériel différent, d'une modification de la disposition physique de la classe ou encore d'un enseignement différent.

*« C'est avec le travail de classe que je suis moins exigeante, plus ou moins avec certains. Ce n'est pas juste avec les élèves qui ont des programmes adaptés. Avec ceux qui sont plus forts, je leur en demande plus. Donc, de ce côté-là, être vigilant... c'est par rapport à tout le groupe. (IT : 317) »*

*« Par exemple, il y a des élèves qui ont des difficultés en lecture comme mon élève qui est dyslexique, on va lui remettre le texte de l'examen la veille pour qu'il puisse le lire comme il le faut, pour qu'il parte au même point que les autres quand on passe le questionnaire de l'examen le lendemain. (IC : 616) »*

Ces résultats corroborent différentes recherches où les auteurs soulignent que les enseignantes modifient leur enseignement, en diminuant, entre autres, leurs exigences envers les élèves ayant des besoins particuliers et en adaptant le matériel scolaire (Baker et al., 1995; Hamill, 1999; Trump et Hange, 1996).

Toutefois, bien que la majorité des enseignantes affirment par le questionnaire qu'il est nécessaire de modifier son enseignement en classe, près de 5% des unités de sens se rapportant aux modifications à l'enseignement chez les enseignantes IT rapportent qu'elles n'adaptent pas leurs évaluations et leur enseignement dans leur classe.

*« Si je suis une enseignante qui a une classe ordinaire, l'enfant qui est dans ma classe doit s'adapter et il doit être de niveau régulier. (IT : 388) »*

Ceci rejoint les propos de Yasutake et Lerner (1997b) qui observent que les enseignantes du secteur ordinaire sont moins portées à modifier leur enseignement que les enseignantes spécialisées en adaptation scolaire. Garnett (1996), quant à elle, mentionne que les enseignantes ne désirent pas traiter différemment les élèves ayant des besoins particuliers afin qu'ils puissent se fondre dans le groupe et qu'ils soient bien acceptés par les autres élèves. Or, Lupart (1999) souligne que dans un contexte inclusif, il ne revient pas à l'enfant de s'adapter à la classe ordinaire, mais bien à l'école de modifier son environnement afin de répondre aux besoins de tous.

D'ailleurs, les avis sont partagés quant à la difficulté d'expliquer les modifications apportées à la tâche d'un élève ayant des besoins particuliers auprès des autres élèves de la classe ordinaire. Ainsi, 45,5% des enseignantes IT et 54,5% des enseignantes IC croient qu'il est difficile d'expliquer aux autres élèves le pourquoi des modifications apportées à une tâche.

*« On ne met pas ça en gros plan non plus. Moi, je sais bien que les élèves avec qui ça arrive, c'est super discret! Et des fois, même ces élèves-là ne savent pas nécessairement qu'ils en ont moins que les autres à faire. (IC : 407) »*

*« Il y a des élèves qui sont plus paresseux et qui voient très bien venir l'enfant qui a des difficultés réelles identifiées et qui est suivi. Et puis, lui n'en fait pas beaucoup; donc, il continue à paresser et à regarder autour de lui en se disant à un moment donné : « moi aussi ça va être allégé! » C'est pour ça que je fais mes modifications en sourdine pour ne pas que tout le monde le sache. Moins c'est visible, mieux c'est. (IT : 270) »*

Les autres enseignantes croient qu'il faut en parler à la classe. En effet, lors des entrevues, les enseignantes rapportent que les élèves de la classe ordinaire réagissent positivement avec 24% des unités de sens en IT et 4% des unités de sens en IC, ou d'une manière indifférente envers les élèves ayant des besoins particuliers avec 4% IT et 11% IC.

*« Pour moi, ça y va beaucoup d'une attitude que tu as au début de l'année de respecter les différences. L'enfant le voit que nous sommes à l'aise avec ça, qu'il n'y en a pas de problème. (IT : 19) »*

*« Quand il y a un trouble du comportement on demande de l'aide aux autres. Souvent, ils vont le récompenser ou le féliciter quand il s'est amélioré. Ils vont le « surveiller », mais ils vont l'encourager à avoir un bon comportement, en employant les bons termes aussi. (IT : 662) »*

*« Ils sont habitués depuis la maternelle. C'est relativement les mêmes élèves qui se suivent. Ils ne pointent pas tel ou tel élève. (IC : 51) »*

Au cours de leur recherche sur les perceptions des élèves relatives à l'inclusion scolaire, Klingner et Vaughn (1999) notent que tous les élèves croient que l'enseignante doit faire des adaptations auprès des élèves ayant des besoins particuliers.

Enfin, 54,6% des enseignantes IT considèrent que les modifications faites au curriculum profitent à tous les élèves alors que 30% des enseignantes IC croient que ces modifications avantagent toute la classe.

*« Il m'est arrivé quelque chose de spécial il y a quinze jours. Je me suis retrouvé avec une dictée qui était tellement meilleure que les autres semaines que ça m'a frappée. Sinon, je ne l'aurais peut-être pas observé. Alors, je me suis demandé comment ça se fait? Il n'y avait pas moins de mots de vocabulaire, il n'y avait rien. Mais j'y ai pensé ensuite, j'avais*

*donné cette dictée-là lentement et j'avais bien prononcé parce que j'ai deux élèves dans ma classe qui ont des problèmes avec les syllabes et les sons. Alors j'ai prononcé, détaillé chaque syllabe, mais je crois que les autres en ont profité et c'est pourquoi la dictée était meilleure. C'est parce que je prononçais. Le fait que je sois allée plus lentement, juste ça, c'était meilleur. (IC : 467) »*

Monahan, Marino, Miller et Cronic (1997) et Putman (1998) soulignent également que tous les élèves bénéficient du soutien apporté en classe.

#### *4.5.5 Présentation des résultats pour les catégories « Caractéristiques des élèves » et « acceptation des limites »*

Nous traitons ces deux catégories « *Caractéristiques des élèves* » et « *Acceptation des limites* » sous un même point compte tenu de leur faible importance dans cette thématique. En effet, la catégorie « *acceptation des limites* » occupe 1,7% de la thématique « *déroulement en classe* » chez les enseignantes IT et 0,3% chez leurs collègues IC. La catégorie « *caractéristiques des élèves* » occupe une proportion de 5,9% de la thématique chez les enseignantes IT et de 4% chez celles IC.

##### *4.5.5.1 Acceptation des limites*

La catégorie « *Acceptation des limites* » regroupe les affirmations des enseignantes quant à la nécessité, selon elles, que les parents et leur enfant acceptent les limites de ce

dernier. Il y est mentionné, entre autres, le cheminement que le parent doit faire pour accepter les difficultés de son enfant, en passant de la négation de la situation jusqu'à son acceptation qui amène une plus grande collaboration entre l'école et la maison. Les enseignantes IT indiquent aussi que l'élève doit se connaître et s'accepter pour mieux apprendre et avoir une meilleure estime de lui-même.

#### 4.5.5.2 *Caractéristiques des élèves*

La catégorie « *Caractéristiques des élèves* » regroupe les perceptions des enseignantes relatives aux caractéristiques typiques de l'élève ayant des besoins particuliers. Au cours de la discussion, certaines enseignantes IC mentionnent, par exemple, que les élèves ayant des besoins particuliers ont une faible motivation.

*« Ceux qui sont en promotion sociale sont découragés, ils commencent à décrocher... ils vont comme le vent les pousse. Ils s'en vont au présecondaire et c'est tout, pas plus grave que ça. Ça n'accroche pas. (IC : 273) »*

En plus du manque de motivation, les enseignantes IT disent également croire que ces élèves ont une faible autonomie et ne font preuve que de peu d'efforts.

*« Il y en a d'autres qui tombent au neutre, puis ils attendent. Ils sont à leur pupitre et ils ne bougent plus, il n'y a plus rien qui se fait. (IT : 181) »*

*« Les enfants qui sont en difficulté se tannent de se faire aider ou ils se ramollissent et se disent : « Bon de toute façon quelqu'un va venir m'aider! » (IT : 297) »*

Il faut noter qu'aucune question de l'entrevue ne porte sur les caractéristiques des élèves ayant des besoins particuliers puisque l'inclusion vise également la réduction des étiquettes apposées à l'enfant. Cette catégorie englobe les énoncés commençant généralement par ces phrases : « *Ces enfants sont souvent... Ce sont des enfants qui...* ». Les enseignantes IC croient généralement que les élèves ayant des besoins particuliers, et plus précisément les élèves ayant des troubles d'apprentissage, ont une faible mémoire à long terme, qu'ils possèdent peu de stratégies, qu'ils ont peu de capacité de rétention et de faibles habiletés sociales. Leurs collègues IT ont plutôt parlé des élèves ayant des troubles d'apprentissage comme ayant un plus long temps de latence, une faible estime de soi, un manque de maturité et un plus grand besoin de soutien. Les enseignantes qui font ces commentaires n'élaborent pas quant aux causes pouvant mener à ces attitudes. De plus, une seule d'entre elles observe que cela arrive également à ses autres élèves d'adopter ces comportements et que cela n'est pas nécessairement le lot des enfants ayant des besoins particuliers.

La recension des écrits nous rappelle que l'élève ayant des troubles d'apprentissage a une intelligence moyenne ou supérieure à la moyenne bien qu'il n'arrive pas toujours à réussir sur le plan scolaire (Salend, 2001; Sands et al., 2000; Troubles d'apprentissage-Association canadienne (TAAC), 2002). Ces auteurs précisent également que les troubles d'apprentissage peuvent affecter l'attention, la rétention et l'organisation de l'information. Il est également possible d'observer un déficit en ce qui a trait aux habiletés sociales de l'élève (Madge et al., 1990; Pavri et al., 2000). Picard et al. (1995)

soulignent toutefois que les élèves ayant des troubles d'apprentissage n'ont pas automatiquement moins d'habiletés sociales que les autres élèves; ces habiletés peuvent être créées, entre autres, par les caractéristiques de l'école et l'encadrement qu'elle offre.

En ce qui a trait au manque de motivation ou de persévérance des élèves, il importe de rappeler que l'histoire scolaire des jeunes ayant des besoins particuliers est souvent marquée d'échecs répétitifs dès leur jeune âge (Potvin et al. 2000; Rousseau, 2003). Selon Potvin et Paradis (2000), ces frustrations affectent également la persévérance à la tâche, le maintien de l'effort ainsi que l'estime de soi.

#### *4.5.6 Résumé de la thématique « « Déroulement en classe » »*

En général, les enseignantes IT ont une perception légèrement plus positive relative à la capacité de l'élève ayant des besoins particuliers d'acquérir des habiletés, des connaissances et des compétences dans la classe ordinaire que les enseignantes IC. Elles conçoivent que la réussite et l'évolution de ces élèves se traduisent différemment et ne correspondront pas nécessairement aux objectifs du programme.

La grande majorité des enseignantes croient qu'il est essentiel de modifier leur enseignement dans un contexte d'inclusion scolaire. Ces modifications peuvent se traduire par une diminution des exigences, une adaptation du matériel, des évaluations

ainsi que par l'utilisation d'une diversité de stratégies d'enseignement. Toutefois, les enseignantes IT croient dans une plus forte proportion que les enseignantes IC que les modifications apportées en classe peuvent aider tous les élèves.

Enfin, les enseignantes s'entendent toutes quant à l'alourdissement de leur tâche relative à la gestion de la classe et la diversité des profils d'élèves qu'implique l'inclusion scolaire d'élèves ayant des besoins particuliers.

Ainsi, les données de cette thématique suggèrent que les enseignantes IT ont généralement une perception légèrement plus positive que les enseignantes IC relatives au déroulement en classe. Ceci va à l'encontre des écrits scientifiques qui rapportent que les enseignantes ayant vécu l'inclusion scolaire ont des perceptions plus favorables envers celle-ci que les autres enseignantes du secteur ordinaire (Dickens-Smith, 1995; Roberts et al., 1997; Romano et Chambliss, 2000). Cela s'expliquerait peut-être par le fait que les écoles inclusives n'appliquent pas à la lettre le modèle d'inclusion, si on se fie aux propos des enseignantes IC. Il est également possible que ces enseignantes aient vécu des expériences négatives d'inclusion non planifiée.

#### 4.6 Présentation des résultats de la thématique 6 : Classement des élèves ayant des besoins particuliers

La thématique « *Classement des élèves ayant des besoins particuliers* » regroupe 106 unités de sens pour les écoles IT, soit 7,5% du total recueilli et 59 unités de sens pour les écoles IC, ce qui correspond à 6,8% des unités totales. Ce thème traite, entre autres, de l'attribution d'une étiquette à l'élève ayant des besoins particuliers, de son placement et de la classe spéciale. Le tableau 9 présente la distribution des unités des sens pour chacune des catégories de cette thématique ainsi que la distribution des unités de sens qui se rapportent à chacune des catégories.

Tableau 9  
Distribution des énoncés (165 unités de sens) de la thématique «Classement des élèves ayant des besoins particuliers » dans trois catégories

Thématiques	Nombre d'unités de sens	
	Intégration	Inclusion
Étiquetage	24 (22,6%) <sup>18</sup>	4 (6,8%)
Placement de l'élève	39 (36,8%)	18 (62,7%)
Classe spéciale	43 (40,6%)	37 (30,5%)
Total :	106 (7,5%) <sup>19</sup>	59 (6,8%)

<sup>18</sup> Pourcentage relatif à l'ensemble des données de cette thématique

<sup>19</sup> Proportion en pourcentage de la thématique pour chacun des groupes d'enseignantes par rapport à l'ensemble des thématiques

Ces résultats permettent d'observer que les enseignantes IC s'intéressent peu à l'attribution d'une étiquette, contrairement à leurs collègues IT. Leurs propos se concentrent davantage sur le placement de l'élève et les modalités entourant celui-ci.

#### *4.6.1 Présentation des résultats pour la catégorie « Attribution d'une étiquette »*

Les enseignantes IT abordent cette catégorie dans une proportion de 22,6% de cette thématique comparativement à 6,8% chez les enseignantes IC. Les enseignantes IT s'expriment quant à la nécessité d'identifier formellement les élèves ayant des besoins particuliers en posant un diagnostic suite à une évaluation officielle. Elles affirment que si l'élève n'a pas d'étiquette, il est beaucoup plus difficile d'obtenir des services.

*« Il y a des enfants que pour avoir de l'aide, on doit les coter, ce qu'on appelle les étiqueter. Mais ce n'est pas mauvais de les étiqueter, ça leur donne de l'aide, ça donne du budget ! Ça aide l'enfant, ça aide l'enseignante. (IT : 743) »*

À cela, les enseignantes IT soulignent la difficulté à obtenir cette cote et, une fois l'élève identifié officiellement, elles observent la facilité de celle-ci à disparaître.

*« Quant tu es débordée, c'est difficile de pouvoir étiqueter ou coter cet enfant-là pour avoir l'aide nécessaire. C'est un cercle vicieux. (IT : 745) »*

*« Il faut faire attention avec la cote parce que des fois le Ministère joue facilement à l'enlever. J'en avais un qui était coté et là, il ne l'est plus. C'est drôle, on dirait que le Ministère l'a guéri. (IT : 150) »*

*« En juin, au moment du classement, il avait sa cote. Tu le prends en septembre, cet élève-là n'a plus sa cote et tu ne sais pas pourquoi, tu ne sais pas comment. Il n'y a rien pour justifier cela. (IT : 379) »*

*« Le Ministère envoie une note en disant qu'il n'est plus retenu. Il n'y a pas de justification. (IT : 158) »*

*« J'en avais un avec une cote, mais là qu'apparemment, il l'aurait perdu. (IT : 152) »*

*« Au cours de l'année passée, j'avais un élève qui avait une cote mais qui l'a perdu pendant l'année. J'ai travaillé fort hein! (... rires...). (IT : 155) »*

Lors de leur recherche auprès d'enseignantes du primaire, Mamlin et Harris (1998) rapportent que les étiquettes ne sont pas essentielles, mais qu'elles sont parfois nécessaires lorsqu'il faut référer un élève afin d'obtenir plus de services.

Les enseignantes IC, quant à elles, ne parlent pas d'évaluation officielle, mais elles demandent plutôt de vérifier les acquis de l'élève ayant des besoins particuliers afin de connaître leur acquis antérieurs dans leurs apprentissages. De plus, elles considèrent que l'inclusion contribue à réduire l'étiquetage et à l'exclusion des élèves.

*« [Dans une classe ordinaire], ils n'ont pas l'impression d'être exclus, mis de côté. L'enfant qui a été placé dans une classe spéciale, c'est comme s'il avait son étiquette sur le front et... il n'est sûrement pas fier de ça! (IC : 519) »*

En effet, Sands et al. (2000) soulignent que l'inclusion scolaire ne nécessite pas l'attribution d'étiquettes puisque l'objectif de tous les intervenants scolaires est de répondre aux besoins de chaque élève. D'ailleurs, les directions d'école interrogées par

Vidovich et Lombard (1998) déclarent qu'il faut considérer le placement d'un élève selon ses besoins et non une étiquette. Aussi, les écrits rapportent que l'étiquetage a un impact négatif sur l'élève car il amène, entre autres, une diminution des apprentissages de celui-ci et projette des stéréotypes négatifs qui favorisent son exclusion (Ferguson et al., 2001; Sands et al., 2000). Cet aspect négatif provient du fait que l'étiquette identifie un déficit attribué à l'enfant plutôt qu'à des causes externes (Shapiro, 1999). On peut ainsi dire que l'élève a des troubles d'apprentissage ou des troubles du comportement, ce qui renvoie le problème à l'élève sans devoir questionner l'environnement dans lequel celui-ci évolue. Enfin, Shapiro (1999) ainsi que Sands et al. (2000) mentionnent que deux élèves ayant une même étiquette, par exemple « troubles d'apprentissage », peuvent apprendre d'une manière tout à fait différente et exiger une approche pédagogique distincte puisque chaque élève est unique. L'attribution d'une étiquette devient alors inutile et superflue.

#### *4.6.2 Présentation des résultats pour la catégorie « Placement de l'élève et classe spéciale »*

Les enseignantes IC s'attardent particulièrement à la problématique du placement de l'élève ayant des besoins particuliers avec 62,7% des unités de sens, contre 36,8% chez les enseignantes IT. En fait, toutes les enseignantes s'interrogent quant au meilleur

milieu pour l'élève et expriment une certaine ambivalence envers la classe ordinaire et la classe spéciale.

*« Cet enfant-là, c'est une réussite! Il a été mis dans une situation très stimulante. Par contre, s'il avait été avec des enfants comme lui mais avec autant de stimulation, peut-être qu'il aurait aussi évolué. Et même aussi bien! Je ne le sais pas. (IT : 413) »*

*« Je ne sais pas jusqu'à quel point j'aide certains enfants à les garder. ...Je ne le sais pas. Je ne le sais pas jusqu'à quel point je les aide. (IC : 296) »*

*« C'est pas évident là! Comment on fait pour décider que celle-là, ça va y rapporter ou que ça ne lui rapportera pas. (IC : 319) »*

Les enseignantes IC pensent aussi que l'abolition du redoublement n'est pas nécessairement une bonne solution et qu'il faudrait, au contraire, le maintenir afin de permettre à l'élève d'avoir une base plus solide.

*« On ne se pose pas de question et on le fait monter! Il va suivre le beat et on va essayer de lui donner des services d'ortho. et tout ça, mais ça donne... pas grand chose. (IC : 331) »*

De plus, tout comme il en a été question au point 5.1.5 « À qui revient la décision d'implanter l'inclusion scolaire? », toutes les enseignantes aimeraient que le choix du placement de l'élève se fasse en concertation avec tous les intervenants scolaires et que ceux-ci tiennent compte de ses forces et de ses limites personnelles lors de la confection des classes.

Bien que les enseignantes se questionnent sur les meilleures modalités de placement pour l'élève, que ce soit la classe ordinaire, le redoublement ou la classe spéciale, il

demeure qu'elles privilégient dans bien des cas la classe spéciale. Elles considèrent que celle-ci offre plus d'avantages à l'élève ayant des besoins particuliers que la classe ordinaire. En effet, les enseignantes IT et IC croient que le ratio enseignante-élèves plus petit, le rythme d'apprentissage plus adapté, le personnel qualifié et en nombre suffisant permettent de mieux soutenir l'élève et de l'encadrer d'une manière plus adéquate.

*« À un moment donné, il y a des enfants que ça prend plus que ça. Ça prend plus de soutien, de plus petits groupes, un rythme d'apprentissage de deux ans pour faire une année. (IC : 209) »*

*« Je trouve qu'ils tombent perdant carrément [dans une classe ordinaire]. Ils partent de classes avec petit ratio, éducatrice, enseignante et là, ils se ramassent avec de gros ratio! On vient de leur en faire perdre, (IT : 882) »*

Les enseignantes IT pensent également que ces élèves se sentent plus valorisés et ont une estime de soi plus positive, car ils évoluent parmi des élèves qui sont à la même place qu'eux.

*« Il va se sentir valorisé, il va se sentir meilleur! Ça va aller à son rythme à lui, tandis que dans la classe ordinaire, ces enfants-là sont toujours retardés. (IT : 563) »*

Notons que les avantages de la classe spéciale que les enseignantes expriment tels qu'un ratio enseignante-élèves plus faible, les ressources humaines plus nombreuses, la formation adéquate et l'enseignement adapté correspondent aux besoins et aux conditions facilitant l'inclusion scolaire soulevés par elles aux points 5.2 « *Conditions facilitant l'inclusion* » et 5.4 « *Études des besoins* ». Ces éléments font d'ailleurs partie des conditions préalables à l'implantation de modalités inclusives selon plusieurs auteurs (AEFNB, 2001; Doyle, 2001; Monahan et al., 1997).

Enfin, les enseignantes IT demeurent toutefois conscientes que la classe spéciale n'offre pas de modèle aux élèves par son homogénéité, ce qui peut freiner leur développement.

*« Je me dis que dans la société, on n'intègre pas! Toutes les personnes vivent dans la société. Elles sont là. Je me dis que si on prend des personnes qui sont toutes handicapées ou avec toutes sortes d'infirmités, si on les laisse entre eux et tout ça, je ne suis pas sûre qu'elles vont évoluer. Elles vont évoluer, mais peut-être moins rapidement. (IT : 400) »*

Une enseignante IC observe également que les classes spéciales ne permettent pas de s'ouvrir aux différences. Ces propos reflètent certains principes mis de l'avant par l'inclusion, soit cette ouverture aux différences de chacun et une stimulation scolaire plus riche (Buisse et al., 1998; Huber et al., 2001; Shapiro, 1999).

#### *4.6.3 Résumé de la thématique « Classement des élèves ayant des besoins particuliers »*

Les enseignantes IT désirent maintenir l'attribution d'étiquettes aux élèves ayant des besoins particuliers afin de pouvoir obtenir des services pour ceux-ci. L'attribution d'une cote est un long processus d'évaluation qui implique plusieurs intervenants scolaires. Toutefois, les enseignantes déplorent que l'élève identifié formellement puisse par la suite perdre facilement sa cote et ce, sans évaluation supplémentaire. Les enseignantes IC, quant à elles, ne demandent pas à étiqueter ces élèves, mais elles désirent obtenir un portrait de ces derniers afin de mieux cerner leurs besoins et leurs acquis.

Toutes les enseignantes veulent être consultées lors du placement de l'élève ayant des besoins particuliers afin que les décideurs tiennent compte de leurs forces et de leurs limites personnelles. Aussi, malgré une certaine ambivalence quant au placement de ces élèves, les enseignantes favorisent la classe spéciale pour la qualité des services qu'elle peut offrir. En effet, elles considèrent qu'une classe restreinte et homogène, un rythme d'apprentissage plus lent, un personnel qualifié et plus nombreux permet de mieux répondre aux besoins des élèves. Toutefois, certaines enseignantes croient que la classe spéciale peut freiner le développement scolaire et social de l'élève ayant des besoins particuliers puisqu'il n'évolue pas dans un contexte ordinaire.

#### 4.7 Présentation des observations en classe

Les observations non participantes ont eu lieu auprès de sept classes IC et dix classes IT. Les mêmes thèmes ressortent de part et d'autre. Les observations font ressortir quatre dimensions de la classe : les comportements des élèves, la gestion des comportements, la gestion des différences et la pratique l'enseignement.

#### 4.7.1 *Comportement des élèves*

Les comportements observés se traduisent par des agissements déplacés chez les élèves, tels un manque d'attention ou ce qui nous semble être une mauvaise utilisation du temps dans l'accomplissement d'une tâche, par exemple, l'élève regarde dans le vide, un autre joue avec sa règle, ou par l'ignorance d'une consigne donnée par l'enseignante. Par ailleurs, lorsque cette dernière demande à une rangée d'élèves de venir à son bureau pour faire corriger leurs travaux, personne ne se lève pour y aller. Nous observons que les comportements inadéquats ne semblent pas se rapporter à la tâche scolaire. Ainsi, il peut s'agir d'un élève qui se déplace dans la classe à un moment inopportun, passe des commentaires ou fait du bruit afin, selon nous, d'attirer l'attention de ses amis. En effet, il regarde autour de lui pour vérifier l'effet de ses bruits sur les autres. Les enseignantes réagissent en les rappelant verbalement à l'ordre : « *Du calme!* », « *Youhou! Réveille!* », « *Tu vas perdre ta récréation.* ».

Lors des observations, nous constatons ce qui nous semble être une mauvaise utilisation du temps. En effet, il arrive régulièrement que les élèves décrochent par un regard dans le vide, discutent avec un autre élève ou lisent un roman alors que l'enseignante explique une tâche. Ces mêmes comportements reviennent lorsque les élèves doivent accomplir cette tâche. Souvent, ce manque d'attention des élèves semble passer inaperçu par l'enseignante. Les élèves se remettent donc à travailler par eux-même au bout d'un certain temps; pour l'un, au bout de quelques minutes et pour l'autre, après plus d'une

demi-heure. Ainsi, un élève n'a pas ouvert son cahier pour une bonne partie de la période sans que les deux intervenantes dans la classe ne semblent s'en rendre compte, bien qu'elles circulaient parmi les élèves. Un élève s'est mis à la tâche lorsque le temps est venu de corriger l'exercice. Les observations relèvent aussi des moments où toute la classe ignore une consigne. Cela peut être lorsque l'enseignante demande le silence ou encore lorsqu'elle sollicite leur attention.

#### *4.7.2 Discipline en classe*

Les dix-sept enseignantes observées utilisent principalement l'ignorance intentionnelle ou des interventions verbales pour gérer les comportements inadéquats. Les enseignantes IT ignorent principalement les comportements dérangeants tels un élève qui circule dans la classe à un moment inopportun, des élèves qui s'énervent et qui rient au lieu de travailler et parfois, les commentaires des élèves qui ne sont pas en lien avec la tâche principale. Quant aux enseignantes IC, elles font de l'ignorance intentionnelle surtout lorsque les élèves font des commentaires inutiles. Notons qu'il arrive également que les enseignantes, occupées avec un autre élève, ignorent un enfant simplement parce qu'elles ne semblent pas voir ce qu'il fait ou ce qu'il ne fait pas.

Les enseignantes IT font des interventions verbales envers les élèves qui ne semblent pas travailler ou qui parlent sans autorisation. Les enseignantes IC, quant à elles, rappellent

les élèves à l'ordre principalement pour des comportements dérangeants comme lorsque l'élève se lève ou parle sans autorisation, ou pour obtenir le silence parce que la classe est trop bruyante. Il y a peu d'interventions sur le travail des élèves. En général, les interventions touchent la classe en entier. Toutefois, les enseignantes IC avertissent plus souvent les mêmes élèves lorsque ce sont des comportements qui perturbent la classe. Une élève observe d'ailleurs qu'elle se fait toujours avertir, même lorsqu'elle n'est pas la seule en cause. Cela rejoint les propos de Maertens et Bowen (1996) qui observent que les attitudes des enseignantes diffèrent envers les élèves ayant des besoins particuliers, selon leur type de difficulté.

#### *4.7.3 Gestion des différences*

D'ailleurs, la gestion des différences semble être parfois vécue négativement chez les enseignantes IC. Ainsi, il arrive que l'enseignante discute des problèmes de l'élève devant toute la classe, que ce soit avec les élèves ou une autre enseignante. De plus, des élèves ayant des besoins particuliers se font rabrouer lorsqu'ils lèvent la main pour participer en classe ou lorsqu'ils veulent montrer leur travail à l'enseignante. Celle-ci leur répond qu'elle ne veut pas voir ce qu'ils font ou encore, elle l'ignore et interroge une autre personne. Ces propos correspondent aux résultats de McAllister (1990) ainsi que Good et Brophy (2000) lors d'une recherche effectuée auprès d'enseignantes qui se disent ouvertes aux élèves ayant des besoins particuliers. Toutefois, ces chercheurs

observent que 50 % du temps, ces enseignantes ignorent les élèves ayant des difficultés lorsqu'ils lèvent la main pour participer en classe. Lorsqu'elles leur donnent la parole et que ces élèves produisent une mauvaise réponse, elles les rabrouent. Cependant, si un élève parmi les meilleurs est dans la même situation, l'enseignante le félicite d'avoir essayé.

Aussi, lorsqu'un élève ne réussit pas un exercice, l'enseignante lui dit qu'elle n'en est pas surprise. Cette diminution des attentes envers les élèves ayant des besoins particuliers est soulignée dans différentes recherches (Courcy et Bélanger, 2002; Maertens et al., 1996). Enfin, une enseignante ne semble pas réaliser que quelques élèves ne comprennent pas la consigne et elle interdit aux autres élèves de leur expliquer. Soulignons que l'interdiction d'assistance par les élèves ne correspond pas à la pédagogie inclusive. En effet, au contraire, celle-ci encourage la coopération entre les élèves ayant des besoins particuliers et les élèves de la classe ordinaire, que ce soit par l'apprentissage coopératif ou l'enseignement par tutorat (Vienneau, sous presse). Toutes ces interventions sont en lien exclusivement avec les élèves ayant des besoins particuliers chez les enseignantes IC. De telles observations ne sont pas relevées chez leurs collègues IT. Ces attitudes correspondent aux recherches de Rousseau et Potvin (1993) qui déclarent que les enseignantes ont des perceptions plus négatives envers les élèves ayant des difficultés. Cependant, elles vont à l'encontre de la recension des écrits puisque, comme nous l'avons souligné à différentes reprises dans les thèmes précédents, plusieurs recherches démontrent que les enseignantes IC ont une attitude plus positive

que leurs collègues IT lorsqu'elles expérimentent l'inclusion (Dickens-Smith, 1995; Roberts et al., 1997; Romano et Chambliss, 2000), ce qui n'est pas le cas ici.

Ces dernières observations sont des exemples de ce qui a été exprimé dans la section problématique de ce mémoire quant à l'interprétation de l'article 235 de la *Loi sur l'instruction publique* qui est colorée par les valeurs et les attitudes des personnes qui l'appliquent. Ces exemples reflètent aussi ce qu'exprime le Conseil supérieur de l'éducation quant aux pratiques d'enseignement qui freinent l'implantation de l'intégration totale de l'élève (Conseil supérieur de l'éducation, 1996).

#### *4.7.4 Pratique de l'enseignement*

Il est intéressant de noter les différences quant aux stratégies utilisées par les enseignantes selon qu'il s'agit de comportement ou d'apprentissage. En effet, nous observons que l'ensemble des enseignantes avertissent verbalement les élèves ou encore utilisent l'ignorance intentionnelle sur le plan de la modification du comportement. En ce qui a trait aux apprentissages, elles utilisent plus souvent le renforcement positif. Celui-ci se traduit par des encouragements ou par des félicitations lors d'une bonne réponse.

Lors de l'enseignement ou de l'explication d'une consigne en grand groupe, les enseignantes IT rappellent souvent les stratégies que l'élève peut utiliser afin de l'aider. Les enseignantes IC observées utilisent plutôt la modélisation lors de l'enseignement d'une nouvelle notion. L'ensemble des enseignantes fait appel aux élèves afin d'expliquer certains éléments aux autres élèves de la classe. Cela peut se faire en grand groupe lorsque l'enseignante désire formuler une explication d'une autre façon ou encore pour corriger un exercice. L'enseignement coopératif ainsi que le travail en équipe sont également utilisés par les enseignantes IT afin d'amener les élèves à s'entraider. Rappelons que l'aide spontanée d'un élève auprès d'un élève en difficulté n'est pas permise sans l'autorisation préalable de l'enseignante.

Une fois que les explications sont données et que les élèves se mettent à la tâche, les enseignantes prennent alors le temps de rencontrer individuellement les élèves qui en ont besoin. Elles vont les soutenir en reformulant la consigne, en faisant quelques parties du travail avec eux et en soulignant leurs réussites.

Une enseignante IC apporte des modifications à la tâche d'un élève en diminuant le nombre d'exercices qu'il doit faire. Deux enseignantes IT font la même chose; l'une adapte les critères d'évaluation d'un exposé oral présenté par un élève ayant des troubles d'apprentissage. Ce dernier a le droit d'utiliser son livre au lieu de devoir apprendre sa lecture par coeur, alors que l'autre fournit à son élève un programme adapté à ses besoins qui est complètement différent de celui de la classe. De plus, les enseignantes

IT rappellent souvent les stratégies que les élèves peuvent utiliser que ce soit pour découvrir un mot ou pour construire une phrase. Ces enseignantes peuvent décrire explicitement ces stratégies ou demander aux élèves les stratégies qu'ils peuvent utiliser.

#### *4.7.5 Autres observations*

Les observations qui suivent sont peu fréquentes en terme d'incidence, mais elles méritent tout de même d'être soulignées.

Il importe tout d'abord de mentionner que toutes les classes affichent sur les murs leurs règles de vie ainsi que des stratégies d'apprentissage et les réalisations des élèves. Lors des rencontres individuelles avec l'élève, la plupart des enseignantes accompagnent celui-ci dans sa démarche d'apprentissage afin de s'assurer qu'il comprend bien. Ainsi, lorsqu'un élève demande à l'enseignante l'orthographe d'un mot, elle lui demande ce qu'il sait déjà et complète le mot pour lui. Il arrive souvent que lorsqu'un élève vient lui montrer les corrections qu'il a apportées à un exercice, l'enseignante lui demande d'expliquer ses réponses.

Deux enseignantes IC semblent bien gérer les différences dans leur classe. La première réduit la tâche d'un élève et l'encourage à terminer afin d'accéder au cahier des champions. L'élève se remet alors hâtivement au travail et le complète. Une autre

enseignante IC demande un volontaire pour déplacer une table. Un élève désire y aller, mais l'enseignante le considère trop petit et elle choisit une autre personne. Toutefois, elle demande par la suite au petit élève de lui faire une commission dans une autre classe. Trois enseignantes IT paraissent aussi avoir des gestes d'ouverture envers les élèves ayant des besoins particuliers. Par exemple, l'une d'entre elles, demandent un volontaire pour faire la lecture. Un élève lève hâtivement la main et elle le choisit tout en sachant qu'il éprouve des difficultés en lecture. L'autre enseignante IT encourage un élève qui éprouve des difficultés dans sa récitation et ils cherchent une solution ensemble. Une troisième enseignante IT se place face à un élève ayant des besoins particuliers lorsqu'elle réalise qu'elle lui tournait le dos en expliquant une notion à la classe.

#### *4.7.6 Liens entre les observations, l'entrevue et le questionnaire*

Ce point permet de mieux comprendre de quelle façon les observations viennent appuyer les résultats obtenus par le questionnaire et les entrevues de groupe. Nous vous présentons donc ces liens quant aux modifications apportées à l'enseignement, à la coopération entre les élèves, à l'ouverture face aux différences et à la gestion du temps.

#### *4.7.6.1 Modifications apportées à l'enseignement*

Les observations nous permettent de constater les modifications que trois enseignantes IT et deux enseignantes IC apportent à leur enseignement. Cela concorde avec leur propos lors de l'entrevue et de la passation du questionnaire. Rappelons que les données quantitatives révèlent que toutes les enseignantes IC et la majorité des enseignantes IT jugent qu'il est essentiel de modifier leur enseignement auprès des élèves ayant des besoins particuliers. Elles précisent leur pensée au cours de l'entrevue en affirmant que ces modifications peuvent toucher les exigences pour une tâche ou une évaluation, le matériel scolaire ou encore le programme d'enseignement. Les observations, quant à elles, nous donnent des exemples d'un programme d'apprentissage adapté, tel un programme individuel, d'une diminution de la tâche demandée comme la réduction du nombre d'exercices demandés, ainsi que l'adaptation d'une évaluation où l'élève a accès à son livre.

#### *4.7.6.2 Coopération entre les élèves*

Lors des entrevues, les enseignantes soulignent l'apport bénéfique de l'entraide entre les élèves dans le domaine de la motivation et de l'estime de soi. D'ailleurs, les enseignantes IT déclarent qu'il importe de fournir des occasions aux élèves de pouvoir s'aider mutuellement. Nous avons pu observer en classe des occasions où les enseignantes demandent aux élèves d'expliquer des notions aux autres élèves, que ce

soit devant le groupe ou individuellement. De plus, les enseignantes IT utilisent régulièrement l'enseignement coopératif ou le travail en équipe en classe. En plus de promouvoir des valeurs d'entraide, ces enseignantes précisent, au cours de l'entrevue, que cela leur libère du temps pour rencontrer individuellement les élèves ayant des besoins particuliers.

#### *4.7.6.3 Ouverture aux différences*

Les observations auprès des classes inclusives relèvent auprès de certaines de ces enseignantes ce qui semble être une perception négative relative aux élèves ayant des besoins particuliers. Rappelons-nous que celles-ci se traduisent par une diminution des attentes scolaires et par l'ignorance intentionnelle ou le rabrouement de ces élèves.

Cela confirme ce que disent les enseignantes pendant l'entrevue, c'est-à-dire qu'il importe de tenir compte des attitudes des enseignantes relatives aux élèves ayant des besoins particuliers, car cela pourrait nuire à l'implantation de l'inclusion scolaire. Par ailleurs, une majorité des enseignantes ont dit, lors du questionnaire et en entrevue, qu'il n'est pas possible d'inclure tous les élèves dans une classe ordinaire et qu'il faut procéder minutieusement à l'évaluation de chaque cas.

#### *4.7.6.4 Gestion du temps*

Les observations rapportent également ce qui semble être une mauvaise utilisation du temps; pendant l'explication d'une tâche ou lors de son accomplissement, les élèves semblent manquer d'attention. En effet, certains ont un regard dans le vide, ils discutent avec un autre élève, ils lisent un roman. Cela pourrait expliquer les craintes des enseignantes relatives au ralentissement du rythme de la classe, craintes qui sont mentionnées lors de l'entrevue. Les enseignantes soulignent également la lourdeur à gérer la classe due au nombre d'interventions élevées qu'elles font auprès des élèves turbulents ainsi qu'à la clientèle hétérogène qui leur demande de répondre à plusieurs besoins à la fois. Elles rapportent qu'elles doivent être partout à la fois, ce qui leur est impossible.

## 5. Conclusion

Nous retrouvons dans la conclusion une synthèse de cette recherche et ses limites. Nous vous présentons également des pistes de réflexion quant aux implications théoriques et pratiques qui découlent de nos résultats.

### *5.1 Conclusion*

L'inclusion offre des opportunités pour s'ouvrir aux différences individuelles et elle a une influence positive sur les élèves, la famille et la communauté (Galant et al., 1993). Cette compréhension des différences est essentielle, entre autres, à la socialisation des élèves ayant des besoins particuliers (Romano et Chambliss, 2000). Toutefois, elle nous demande de questionner nos croyances, nos valeurs et nos attitudes face aux différences et à la diversité afin de pouvoir affermir notre engagement envers ce modèle social (Stainback et al., 1996).

Les résultats que nous venons de vous exposer proviennent de six thèmes qui émergent des entrevues, soit l'implantation de modalités inclusives, les conditions facilitant l'inclusion, les obstacles à l'inclusion, l'étude des besoins, le déroulement en classe et le classement des élèves ayant des besoins particuliers.

### *5.1.1 Quelles sont les attitudes des enseignantes du primaire face au phénomène de l'inclusion scolaire?*

Notre première préoccupation de recherche se traduit par la question suivante : « *Quelles sont les attitudes des enseignantes du primaire face au phénomène de l'inclusion scolaire?* » Les résultats indiquent tout d'abord qu'il règne une certaine confusion chez les enseignantes en ce qui a trait aux définitions attribuées à l'inclusion et à l'intégration. Une fois ces définitions clarifiées, les enseignantes identifient des avantages à l'inclusion tels que le développement des habiletés sociales, l'estime de soi plus positive, l'ouverture aux différences et la présence de l'orthopédagogue en classe qui permet de répondre aux besoins plus d'élèves. Toutefois, elles craignent de négliger les autres élèves et de ralentir le rythme de la classe. L'analyse des données démontre par ailleurs que les enseignantes sont réticentes à l'implantation de modalités inclusives et qu'elles ne croient pas que tous les élèves puissent fréquenter une classe ordinaire. C'est, entre autres, pour cette raison qu'elles désirent le maintien des classes spéciales. Elles se montrent toutefois ouvertes à l'inclusion de certains élèves si on diminue le ratio enseignante-élèves de la classe, si on y ajoute des ressources humaines et matérielles, si elles ont du temps libre et si elles reçoivent une formation continue adéquate.

Contrairement à ce qu'en dit la recension des écrits, soit que les enseignantes IC ont une perception plus favorable de l'inclusion scolaire que les enseignantes IT (Roberts et al., 1997; Romano et Chambliss, 2000), nous observons peu de différence entre les deux groupes interrogés pour cette recherche. Notons toutefois que les enseignantes IT

croient dans une plus forte proportion que leurs collègues IC que les élèves ayant des besoins particuliers peuvent acquérir des connaissances et des habiletés dans une classe ordinaire. Elles jugent aussi que la réussite se traduit différemment selon chaque élève. Bien que les enseignantes considèrent que l'inclusion alourdit leur tâche, les enseignantes IT pensent que les modifications apportées à leurs approches profitent à tous les élèves. La perception des enseignantes IT est donc plus positive en ce qui a trait à la thématique « *Déroulement en classe* ». Toutefois, elle est plus négative que les enseignantes IC pour l'attribution d'étiquettes aux élèves, étiquettes qu'elles désirent maintenir. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'elles associent une cote à l'obtention de services supplémentaires pour l'élève et l'enseignante.

### *5.1.2 Quelles sont les principales attitudes dont il faut tenir compte lors de l'élaboration d'un programme de formation continue qui favorise des modalités inclusives?*

La deuxième question de recherche s'intéresse à des perspectives de développement professionnel : « *Quelles sont les principales attitudes dont il faut tenir compte lors de l'élaboration d'un programme de formation continue qui favorise des modalités inclusives?* ». Comme nous le mentionnons à la question précédente, les enseignantes confondent l'intégration et l'inclusion. Il faut alors prévoir dans le programme de formation continue un volet qui présente bien ce qui différencie ces deux termes, les valeurs et les principes propres à chacun. Cela pourrait se faire en retraçant l'historique de cette évolution et en tenant compte des expériences vécues par les enseignantes.

D'ailleurs, les enseignantes interrogées au cours de cette recherche désirent en savoir plus sur l'inclusion scolaire et ses implications.

De plus, nous devons tenir compte du fait que les enseignantes désirent inclure seulement certains élèves avec qui elles se sentent à l'aise et qui répondent à leurs critères tels qu'un comportement adéquat, une certaine autonomie, un minimum de stratégies cognitives et un retard scolaire qui peut être comblé. Des ateliers présentant différentes problématiques telles que les troubles d'apprentissage, la déficience intellectuelle, les troubles du comportement, ainsi que certaines pistes d'intervention et de résolution de problèmes en classe pourraient donner confiance aux enseignantes en leurs compétences vis-à-vis les élèves ayant des besoins particuliers. Toutefois, les enseignantes précisent que cette formation doit tenir compte des réalités vécues dans leurs classes et leur école. D'ailleurs, tout développement professionnel, pour être efficace, doit tenir compte de la culture et des valeurs de l'école (McGregor et al., 1998; Robinson et al., 2002).

Finalement, les résultats indiquent une demande de formation quant à l'adaptation de l'enseignement pour mieux répondre aux besoins des élèves. En effet, les enseignantes expriment le désir de suivre des cours en orthodidactie afin d'être mieux outillées pour enseigner à tous leurs élèves.

*5.1.3 D'où proviennent ces attitudes et comment les expliquer? Comment peuvent-elles avoir un impact quant à l'implantation de l'inclusion?*

Suite à ces deux questions, nous cherchons des éléments de réponses à ces interrogations : « *D'où proviennent ces attitudes et comment les expliquer?* » « *Comment peuvent-elles avoir un impact quant à l'implantation de l'inclusion?* ». Tout d'abord, il ne faut pas oublier que l'enseignement est une des seules professions où l'enseignante évolue dans ce milieu depuis son enfance. En effet, un comptable ne grandit pas dans une banque et le médecin dans un milieu hospitalier. L'enseignante développe alors une pensée construite sur des années d'observation; les idées en sont d'autant plus enracinées et difficiles à changer. Ainsi, les enseignantes qui œuvrent présentement dans les écoles n'ont pas vécu, pour la grande majorité, d'expériences inclusives dans leur jeunesse puisque les élèves ayant des besoins particuliers étaient bien souvent placés dans une classe spéciale. Cela, en plus d'avoir une formation initiale spécifiquement pour l'enseignement au secteur ordinaire, semble contribuer à l'idée qu'une classe se doit d'avoir une clientèle plutôt homogène.

Ces attitudes peuvent aussi provenir de leurs expériences antérieures et actuelles où elles vivent des situations d'intégration non planifiée. En effet, les résultats rapportent certains obstacles qui nuisent à l'implantation de l'inclusion scolaire. Ainsi, les enseignantes soulignent que le manque de temps, de formation, de soutien, le ratio enseignante-élèves élevé ainsi que le manque de ressources et les difficultés à les obtenir contribuent à leurs perceptions négatives de l'inclusion. Il est d'ailleurs probable que

ces obstacles aient un impact sur le degré d'engagement et d'implication des enseignantes. Aussi, différentes enseignantes mentionnent qu'elles sont formées pour enseigner au secteur ordinaire et non pour répondre aux besoins des élèves qui appartiennent au secteur de l'adaptation scolaire. Soulignons que leurs réticences à accueillir certains élèves ayant des besoins particuliers peuvent nuire à l'inclusion de ces élèves.

### *5.2 Limites de la recherche*

Il nous semble important de tenir compte des limites de cette recherche. Tout d'abord, les résultats obtenus ne peuvent être généralisés à l'ensemble de la population puisque l'approche phénoménologique vise la compréhension d'une situation particulière, ce qui implique un échantillon généralement restreint.

Il faut également noter que les écoles inclusives choisies afin de participer à l'étude ne semblent pas appliquer les principes de l'inclusion à la lettre. En effet, les enseignantes rapportent au cours des entrevues un manque de temps pour la planification et la collaboration, un manque de ressources humaines et financières ainsi qu'un manque de formation; éléments qui sont tous essentiels à un modèle inclusif authentique. Il est donc possible que ces éléments aient pu avoir un impact sur leurs perceptions relatives à l'inclusion. De plus, comme la validité interne du questionnaire utilisé correspond à un

alpha de Cronback de 0,67, il serait pertinent de refaire une étude sur un plus grand échantillon afin de parfaire cet instrument de mesure.

Aussi, il aurait été intéressant de tenir plus d'une entrevue par école afin de pouvoir approfondir les résultats obtenus lors de la première entrevue. Les données du questionnaire permettent toutefois de pallier un tant soit peu à cette lacune en offrant une vision préalable de la situation. Rappelons que le protocole d'entrevue a été développé à partir des résultats obtenus par le questionnaire, ce qui nous a permis de tenir compte des réalités vécues dans les écoles visitées.

### *5.3 Implications futures en recherche et pistes à développer*

Tout d'abord, il nous semble que le mouvement de l'inclusion scolaire n'ait pas encore atteint son plein potentiel de développement dans les écoles du Québec. Il serait approprié de se pencher sur cette question afin d'identifier les raisons et les causes qui font que le Québec accuse un retard par rapport à d'autres provinces telles que le Nouveau-Brunswick et l'Alberta.

La présente recherche s'est intéressée aux attitudes des enseignantes du primaire en particulier. Comme nous l'avons mentionné, l'inclusion scolaire est un choix d'école et tous les intervenants doivent s'impliquer à son implantation. Il pourrait donc être

pertinent d'élargir la recherche aux attitudes de tous les acteurs scolaires et de vérifier l'influence de ces attitudes sur la dynamique du groupe. Il serait aussi possible d'étudier les perceptions des intervenants scolaires quant aux rôles et responsabilités de chacun lors de la mise en place de modalités inclusives.

Enfin, nous pensons qu'il serait intéressant de développer un programme de formation continue qui tienne compte des perceptions, des besoins et des obstacles identifiés dans cette recherche pour ensuite en mesurer l'impact sur les attitudes des intervenants scolaires.

#### *5.4 Implications pratiques*

Le but de cette recherche vise à connaître et à mieux comprendre les perceptions des enseignantes afin de faciliter l'implantation de l'inclusion scolaire. C'est en se basant, entre autres, sur ces résultats qu'il sera possible d'élaborer des modalités d'implantation de l'inclusion qui répondent aux besoins des intervenants scolaires selon les perceptions exprimées au cours des entrevues et du questionnaire.

Il semble tout d'abord essentiel, suite à cette recherche, de clarifier auprès des acteurs scolaires les principes de l'inclusion scolaire. Nous croyons qu'il importe de donner une formation sur l'inclusion et les élèves ayant des besoins particuliers à tout le personnel

de l'école. En ayant une meilleure connaissance de ce qu'implique l'inclusion scolaire, soit que la réussite des élèves se traduit différemment, que les différences individuelles sont acceptées et favorisées, il devient alors possible d'implanter l'inclusion d'une manière plus efficace et de réduire les réticences du personnel scolaire. Les enseignantes désirent également suivre des cours traitant de l'adaptation scolaire telles que l'orthodidactie des matières essentielles et la gestion de classe auprès des élèves ayant des besoins particuliers.

Nous rappelons que l'inclusion correspond à une intervention planifiée minutieusement qui fournit un soutien à l'enseignante et à l'élève ayant des besoins particuliers. Ainsi, comme le rappellent les enseignantes, en plus d'offrir des formations, il importe de prévoir un soutien approprié, des ressources humaines et matérielles en nombre suffisant, une réduction des ratios ainsi qu'une libération de temps pour permettre l'adaptation du programme d'enseignement et pour favoriser la collaboration entre collègues.

Enfin, ces résultats nous démontrent le besoin de mettre en place des modalités d'inclusion qui se basent sur les réalités vécues par les intervenants scolaires. C'est en tenant compte de celles-ci que ces modalités pourront être implantées d'une manière efficace et permanente.

### Références

- Le Petit Larousse*. (2003). Paris : Larousse.
- Adamy, P. (2000). Using computer to enhance action research. *Society for Information Technology & Teacher*, 1(3), 2-6.
- AEFNB. (2001). *L'école: au coeur de la réussite de tous les élèves. Mémoire sur l'inclusion scolaire soumis au Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick*. Frédéricton, NB : AEFNB: L'association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick.
- Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Bailey, J. et du Plessis, D. (1997). Understanding principals' attitudes towards inclusive schooling. *Journal of Educational Administration*, 35(5), 428-438.
- Baker, J. M. et Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities : themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education*, 29(2), 163-180.
- Balboni, G., Vianello, R. et Dionne Carmen. (sous presse). Inclusion scolaire en Italie: Historique, attitudes et programmes. dans N. Rousseau et S. Bélanger (éds), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec
- Berens, A. et Koorland, M. (1996). The Florida Inclusion Network Survey Analysis and Implications. in *Annual Research Conference (9th): A System of Care for Children's Mental Health : Expanding the Research Base*. Tampa, FL.
- Bergren, B. A. (1997). *Teacher Attitudes toward Included Special Education Students and Co-teaching (Report)*. (Service de reproduction de document ERIC no ED 408 754)
- Bogdan, R. C. et Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research for Education : An Introduction to Theory and Methods* (3è ed.). Massachusetts : Allyn and Bacon.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy, Canada : PUQ.

- Brantlinger, E. (1996). Influence of Preservice Teachers' Beliefs About Pupil Achievement on Attitudes Toward Inclusion. *Teacher Education and Special Education, 19*(1), 17-33.
- Brown, K. T. (2001). The Effectiveness of Early Childhood Inclusion (Parents' Perspectives). *Special Education Seminar, Loyola College : Special Education Seminar, Loyola College* Baltimore, MD.
- Buyse, V., Wesley, P. W. et Keyes, L. (1998). Implementing Early Childhood Inclusion: Barriers and Support Factors. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), 169-184.
- Chiang, L. H. (1999). Secondary Teachers' Perceptions of Regular Education Initiative. *Mid-western Educational Research Conference : Chicago, IL.*
- Cloutier, R. et Renaud, A. (1990). *Psychologie de l'enfant*. Québec : Gaëtan Morin.
- Cochran, K. H. (1997). The development and psychometric analysis of the scale of teachers' attitudes toward inclusion (STATIC). *26th Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (Missouri Southern State College): Memphis, TN.*
- Cochran, K. H. (1998). *Differences in Teachers Attitudes toward Inclusive Education as Measured by the Scale of Teachers' Attitudes toward Inclusive Classrooms (STATIC)*. Communication présentée au congrès annuel de l'association du Mid-Western Educational Research : Chicago, IL.
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5è ed.). New York : Routledge Falmer.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté; Avis à la ministre de l'Éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Corriveau, L. et Tousignant, J.-L. (1996). Intégration scolaire et résistance au changement : comprendre pour mieux intervenir. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle, 7*(1), 5-18.
- Courcy, E. et Bélanger, S. (2002). *Le CFER : un modèle en alphabétisation pour la clientèle ayant des difficultés graves d'apprentissage et de comportement*. Congrès des CFER : Drummondville.
- Croll, P. et Moses, D. (2000). Ideologies and utopias : education professionals' views of inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 15*(1), 1-12.

- Darvill, C. E. (1989). Teacher attitudes to mainstreaming. *Canadian Journal of Special Education*, 5(1), 1-14.
- De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* (2è ed.). Paris : PUF.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : Chenelière/McGraw Hill.
- Dickens-Smith, M. (1995). *The effect of inclusion training on teacher attitude towards inclusion*. Chicago, IL : (Service de reproduction de document ERIC no ED 381 486)
- Doré, R. (1998). Intégration scolaire. <http://www.adaptationscolaire.org/> site consulté le 28 août 2003
- Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire*. Montréal : Les Éditions LOGIQUES.
- Doré, R., Wagner, S., Brunet, P. et Bélanger, N. (1999). L'intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces et territoires du Canada. dans Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation. *Actes du Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation*. Toronto, Ontario : Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation.
- Doyle, L. H. (2001). Leadership and Inclusion : Reculturing for Reform. *Annual Meeting of the American Educational Research Association* : Seattle, WA.
- Dyal, A. B., Flynt, S. W. et Bennett-Walker, D. (1996). Schools and inclusion : Principals' perceptions. *The Clearing House*, 70(1), 32-37.
- Dyches, T., Egan, M., Young, J., Ingram, C., Gibb, G. et Allred, K. (1996). Inclusion through teaming : perceptions of students with learning disabilities. *B.C. Journal of Special Education*, 20(3), 5-24.
- Ferguson, D. L. (1999). *On Teacher Preparation and Support in Inclusive Schools. On Point... Brief Discussions of Critical issues in Urban education*. Newton, MA : National Institute for Urban School Improvement.
- Ferguson, D. L., Kozleski, E. B. et Smith, A. (2001). *On... Transformed, Inclusive Schools : A Framework To Guide Fundamental Change in Urban Schools*. Washington, DC : National Institute For Urban School Improvement.
- Forest, M. (1987). *More Education Integration*. Canada : The G. Allan Roeher Institute.

- Galant, K. et Hanline, M. F. (1993). Parental Attitudes Toward Mainstreaming Young Children with Disabilities. *Childhood Education*, 69(5), 293-297.
- Gameros, P. (1995). The Visionary Principal and Inclusion of Students with Disabilities. *NASSP Bulletin (National Association of Secondary School Principals)*, 79(568), 15-17.
- Garnett, K. (1996). *Thinking about Inclusion and Learning Disabilities : A Teacher's Guide*. Reston, VA : Council for Exceptional Children Publications. (Service de reproduction de document ERIC no ED 396 486)
- Good, T. L. et Brophy, J. (2000). *Looking in the classroom, 8e ed.* New York : Allyn & Bacon.
- Goupil, G., Beaupré, P., Bouchard, J.-M., Aubin, M., Horth, R., Mainguy, E. et Boudreault, P. (1995). L'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle : satisfaction des parents et des enseignantes. *Cahiers de la recherche en Éducation*, 2(2), 325-342.
- Guzman, N. (1997). Leadership for successful inclusive schools : A study of principal behaviours. *Journal of Educational Administration*, 35(5), 439-450.
- Hamill, L. B. (1999). *One School District's Efforts to Develop a Formal Inclusion Program at the Secondary Level. (Report)*. Cincinnati, OH : Xavier University : (Service de reproduction de document ERIC no ED 436 065)
- Harrington, S. A. (1997). Full Inclusion for Students with Learning Disabilities : A Review of the Evidence. *The School Community Journal*, 7(1), 63-71.
- Heflin, L. J. et Bullock, L. M. (1999). Inclusion of students with emotional / behavioral disorders : A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure*, 43(3), 103-122.
- Hegler, K. L. (1995). The "What, Why, How, and If" of Inclusion Processes in Rural Schools : Supporting Teachers during Attitude and Teaching Behavior Change. *Annual International Convention of the Council for Exceptional Children (73rd)* : Indianapolis, IN.
- Huber, K. D., Rosenfeld, J. G. et Fiorello, C. A. (2001). The Differential Impact of Inclusion and Inclusive Practice on High Average, and Low Achieving General Education Students. *Psychology in the Schools*, 38(6), 497-504.
- Ingram, P. D. (1997). Leadership Behaviours of Principals in Inclusive Educational Settings. *Journal of Educational Administration*, 35(5), 411-427.

- Johnson, L. R. (2000). Inservice Training to Facilitate Inclusion : An Outcome Evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 16, 281-287.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Schumm, J. S. et Cohen, P. (1998). Inclusion or Pull-out : Wich do Students Prefer? *Journal of Learning Disabilities*, 31(2), 148-158.
- Klingner, J. K. et Vaughn, S. (1999). Students' Perceptions of Instruction in Inclusion Classrooms : Implications for Students with Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 66(1), 23-37.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* . Sillery, Québec : PUQ.
- L'Écuyer, R. (1989). L'analyse développementale du contenu. *Revue De L'Association Pour La Recherche Qualitative*, 1, 51-80.
- Liu, J. et Pearson, D. (1999). *Teachers' Attitude Toward Inclusion and Perceived Professional Needs for an Inclusive Classroom*. (Service de reproduction de document ERIC no ED 438 274)
- Lupart, J. (1998). Setting Right the Delusion of Inclusion : Implications for Canadian School. *Canadian Journal of Education*, 23(3), 254-264.
- Lupart, J. L. (1999). Marche lente vers l'inclusion : le dilemme de l'excellence et de l'équité dans nos écoles. dans Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation *Actes du Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation* . Toronto, Ontario : Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation.
- Madge, S., Affleck, J. et Lowenbraun, S. (1990). Social Effect of Integrated Classrooms and Ressource Room/Regular Class Placements on Elementary Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(7), 439-445.
- Maertens, F. et Bowen, F. (1996). Attitudes et changement des attitudes du personnel enseignant envers l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 25(1), 41-59.
- Mamlin, N. et Harris, K. R. (1998). Elementary Teachers' Referral to Special Education in Light of Inclusion and Prereferral : "Every child is here to learn... But some of these children are in real trouble". *The Journal of Educational Psychology*, 90(3), 385-396.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C., Turcotte, D. et collaborateurs. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville, Canada : Gaëtan Morin.

- Mayrowetz, D. et Weinstein, C. S. (1999). Sources of Leadership for Inclusive Education: Creating Schools for All Children. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 423-449.
- McAllister, E. (1990). Issues in Education : Anatomy of a Crushed Spirit. *Childhood Education*, 66(4), 203-204.
- McDonald, L., MacPherson-Court, L., Sobsey, D. et Rousseau, N. (1996). *Final Report of the Task Force on Integration*. Edmonton, Alberta : Université de l'Alberta.
- McGregor, G., Halvorsen, A., Fisher, D., Pumpian, I., Bhaerman, B. et Salisbury, C. (1998). Professional Development for "All" Personnel in Inclusive Schools. *CISP Issue Brief*, 3(3), 1-12.
- McLeskey, J. et Waldron, N. L. (2002a). Inclusion and School Change : Teacher Perceptions Regarding Curricular and Instructional Adaptations. *Teacher Education and Special Education*, 25(1), 41-54.
- McLeskey, J. et Waldron, N. L. (2002b). Professional Development and Inclusive Reflections on Effective Practice. *The Teacher Educator*, 37(3), 159-172.
- McLeskey, J. et Waldron, N. L. (2002c). School Change and Inclusive Schools : Lessons Learned from Practice. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 65-72.
- McLeskey, J., Waldron, N. L., So, T. H., Swanson, K. et Loveland, T. (2001). Perspectives of Teachers Toward Inclusive School Programs. *Teacher Education and Special Education*, 24(2), 108-115.
- MÉQ. (1999a). *Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MÉQ. (1999b). *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 Applications in Education*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Ministère du Québec. (2003). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Monahan, R. G., Marino, S. B., Miller, R. et Cronin Daria T. (1997). *Rural Teachers', Administrators', and Counselors' Attitudes about Inclusion (Report)*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 406 099)

- Monda-Amaya, L. E., Dieker, L. et Reed, F. (1998). Preparing Students With Learning Disabilities to Participate in Inclusive Classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13(3), 171-182.
- Moreau, A. C. et Boudreault, P. (2002). *Stratégies d'inclusion : Guide pour les parents et le personnel du préscolaire, visant à favoriser l'émergence d'une communauté inclusive*. Hull, Canada : Groupe de recherche VISION-INCLUSION, Université du Québec à Hull.
- Muhr, T. (1997). ATLAS ti Scientific Software Development. Text Interpretation, Text Management and Theory Building [Logiciel, Berlin.]
- Ndayisaba, J. et De Grandmont, N. (1999). *Les enfants différents*. Québec : Logiques.
- Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T. et Nelson, M. (2001). Taking sides : Parents views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67(4), 467-484.
- Pavri, S. et Luftig, R. (2000). The social face of inclusive education : Are students with learning disabilities really included in the classroom? *Preventing School Failure*, 45(1), 8-14.
- Picard, Y., Fortin, L. et Bigras, M. (1995). Habiletés sociales et troubles du comportement chez les élèves en difficultés d'apprentissage scolaire et les décrocheurs au secondaire. *Revue Québécoise De Psychologie*, 16(3), 159-175.
- Porter, G. et Richler, L. (1992). *Réformer les écoles canadiennes; des perspectives sur le handicap et l'intégration*. Canada : L'Institut Roeher.
- Potvin, P. et Paradis, L. (2000). Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire. *Études et recherches*, 5(3).
- Poulin, J.-R., Brunet, J.-P., Doré, R. et Wagner, S. (1997). Les impacts de l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant une déficience intellectuelle sur le développement personnel et social des élèves qui les accueillent. *Revue Francophone de la déficience intellectuelle*, 8(numéro spécial), 75-79.
- Putman, J. (1998). *Cooperative learning and strategies for inclusion*. Baltimore, MD : Paul. H. Brookes Publishing Co.
- Richards, L. et Richards, T. J. (1994). Using Computer in Qualitative Research. dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (éd.), *Handbook of Qualitative Research*. CA : Sage.: Thousand Oaks.

- Roberts, C. M. et Lindsell, J. S. (1997). Children's Attitudes and Behavioural Intentions Towards Peers with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(2), 133-145.
- Robinson, R. et Carrington, S. (2002). Professional development for inclusive schooling. *The International Journal of Educational Management*, 16(5), 239-247.
- Romano, K. et Chambliss, C. (2000). *K-12 Teachers' and Administrators' Attitudes toward Inclusive Educational Practices*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 443 215)
- Rousseau, N. (2003). Les centres de formation en entreprise et en récupération CFER : L'école de la dernière chance! dans N. Rousseau et L. Langlois (éds). *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*. Sainte-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec. Collection Éducation Recherche.
- Rousseau, R. et Potvin, P. (1993). Attitudes des élèves ordinaires et en difficulté scolaire envers les enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(4), 745-763.
- Ryndak, D. L., Downing, J. E., Jacqueline, L. R. et Morrison, A. P. (1995). Parents' Perceptions After Inclusion of Their Children With Moderate or Severe Disabilities. *The Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 20(2), 147-157.
- Saint-Laurent, L. (1994). *L'éducation intégrée à la communauté en déficience intellectuelle*. Montréal, Canada : Logiques.
- Salend, S. J. (2001). *Creating inclusive classrooms; effective and reflective practices* (4<sup>e</sup> éd.). New Jersey : Merrill Prentice Hall.
- Sands, D. J., Koleski, E. B. et French, N. K. (2000). *Inclusive Education for the 21<sup>st</sup> Century*. Belmont, CA : Wadsworth/Thomson Learning.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelles et assistée par le logiciel NUD\*IST. *Recherches Qualitatives*, 21, 99-123.
- Schroth, G., Moorman, M. A. et Fullwood, H. (1997). *Effects of training on teacher's stages of concern regarding inclusion. Promoting Progress in Times of Change : Rural Communities Leading the way (Report)*. (ERIC Document Reproduction Service : ED 406 091). Texas.
- Shade, R. A. et Stewart, R. (2001). General education and special education preservice teachers attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 46(1), 37-41.
- Shapiro, A. (1999). *Everybody Belongs*. New York : Routledge Falmer.

- Smith, M. G. (2000). Secondary teachers' perceptions toward inclusion of students with severe disabilities. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin Reston*, 84(613), 54-60.
- Smith, M. K. et Dlugosh, L. L. (1999). Early Childhood Classroom Teachers' Perceptions of Successful Inclusion : A Multiple Case Study. *Annual Conference of the American Educational Research Association* : Montréal, Canada.
- Smith, M. K. et Smith, K. E. (2000). "I believe in inclusion, but..." : Regular education early childhood teachers' perceptions of successful inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 161-180.
- Soodak, L. C., Podell, D. M. et Lehman , L. R. (1998). Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-493.
- Stainback, S. et Stainback, W. (1996). *Inclusion, a guide for educators*. Baltimore, MD : Paul H. Brooks Publishing Co.
- Stainback, S., Stainback, W. et Forest M. (1989). *Educating all students in the mainstream of regular education*. Baltimore, MD : Paul H. Brooks Publishing Co.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M. et Goetz, D. (1998). Exploring Factors Influencing Parents and Early Childhood Practitioners' Beliefs about Inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 107-124.
- Tardif, J. et Presseau, A. (2000). L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents. *Revue française de pédagogie*, 130, 89-105.
- Tirogène, J.-L. (1995). L'évolution des attitudes (des enseignants) par rapport à l'intégration des élèves ayant des difficultés de comportement. *Dimensions*, 16(3), 34-36.
- Troubles d'apprentissage-Association canadienne (TAAC). (2002). Définition des TA. <http://www.ldac-taac.ca/french/definedf.htm> Site consulté le 24 novembre 2003.
- Trump, G. C. et Hange, J. E. (1996). *Concerns about and Effective Strategies for Inclusion : Focus Group Interview Finding from West Virginia teachers*. Charleston, WV : Appalachia Educational laboratory. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 397 578)
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. et Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-21.

- Vaughn, S. et J. Klingner. (1998). Students' perceptions of inclusion and resource room settings. *The Journal of Special Education*, 32(2), 79-88.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., Jallad, B., Slusher, J. et Saumell, L. (1996). Teachers' Views of Inclusion. *Learning Disabilities Research & Practice*, 11(2), 96-106.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Canada : ERPI.
- Vidovich, D. et Lombard, T. P. (1998). Parents' Teachers', and Administrators' Perceptions of the Process of Inclusion. *Educational Research Quarterly*, 21(3), 41-52.
- Vienneau, R. (2002). La pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation Et Francophonie*, 30(2).
- Vienneau, R. (sous presse). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et le développement social. dans N. Rousseau et S. Bélanger (éds), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Wagner, S. et Doré, R. (2002). Développer la recherche sur l'éducation inclusive. *Communication présentée lors de la rencontre québécoise de consultation «Développer la recherche sur l'éducation inclusive»*. Montréal.
- Waldron, N. L., McLeskey, J. et Pacchiano, D. (1999). Giving Teachers a Voice : Teachers' Perspectives Regarding Elementary Inclusive School Programs (ISP). *Teacher Education and Special Education*, 22(3), 141-153.
- Weitzman, E. A. (2000). Software and qualitative research. dans Denzin N.K. et Lincoln Y.S. (éd.) *Handbook of Qualitative Research (2e ed.)*. CA : Thousand Oaks : Sage.
- Wilczenski, F., Barry-Schneider, E., Reddington, T., Blais, K., Carreira, K. et Daniello, A. (1997). *Using Stakeholder Interviews to Evaluate inclusive Education (Report)*. Providence, RI : (ERIC Document Reproduction Service No. ED 413 697)
- Wolfe, P. S. et Hall, T. E. (2003). Making Inclusion a Reality for Students With Severe Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 35(4), 56-60.
- Yasutake, D. et Lerner, J. (1997a). Parents' Perceptions of Inclusion : A Survey of Parents of Special Education and Non-Special Education Students. *Learning Disabilities : a Multidisciplinary Journal*, 8(2), 117-120.
- Yasutake, D. et Lerner, J. (1997b). Teachers' Perceptions of Inclusion for Students with Disabilities : A Survey of General and Special Educators. *Learning Disabilities*, 7(1), 1-7.

York, J. et Tundidor, M. (1995). Issues Raised in the Name of Inclusion : Perspectives of Educators, Parents and Students. *The Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 20(1), 31-44.

Appendice A

Lettre d'information et formulaire de consentement remis aux enseignantes

## **L'inclusion scolaire au primaire : perceptions des enseignant(e)s**

### **Informations générales :**

La présente recherche est menée par Mme Stéphanie Bélanger en vue de l'obtention de sa maîtrise en éducation. Celle-ci est dirigée par Mme Nadia Rousseau, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ce projet vise à explorer et à comprendre la perception des enseignant(e)s du primaire face à l'inclusion scolaire. Pour y arriver, il va sans dire que la collaboration des enseignant(e)s qui pratiquent l'inclusion scolaire ou une des formes d'intégration, est essentielle. C'est pour cette raison, que nous sollicitons votre aide pour contribuer à cette étude. Vous serez invités à participer à la collecte de données via un questionnaire (environ 20 minutes), une journée d'observation en classe et une entrevue de groupe d'une durée d'une heure 30 minutes.

L'entrevue de groupe sera enregistrée sur cassette audio et se déroulera à votre école. L'enregistrement audio nous permettra de bien saisir la totalité de l'entrevue. Nous vous assurons de la confidentialité de toutes les informations recueillies. Seule la chercheure et sa directrice, Mme Rousseau, y auront accès. Les données seront utilisées à des fins de recherche et de développement pédagogique.

Enfin, à tout moment au cours de l'étude, vous aurez la possibilité de vous retirer et cela sans préjudice. Pour toutes questions supplémentaires, vous êtes invités à contacter Stéphanie Bélanger au (819) 376-xxxx.

### **Formulaire de consentement à participer au projet**

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

\_\_\_\_\_  
Signature du (de la ) participant(e)

\_\_\_\_\_  
date

### **Engagement de la responsable**

En tant que responsable du projet relatif aux perceptions des enseignant(e)s du primaire face à l'inclusion scolaire, je m'engage à mener cette recherche 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 soit respectée et à ce que le matériel recueilli soit utilisé selon les modalités annoncées.

Stéphanie Bélanger

Université du Québec à Trois-Rivières

Pavillon Ringuet

A/S Nadia Rousseau

C.P. 500

Trois-Rivières, Québec

G9A 5H7

Téléphone : (819) 376-xxxx

Courriel : [stephanie\\_belanger2@uqtr.ca](mailto:stephanie_belanger2@uqtr.ca)

Appendice B

Lettre d'information et formulaire de consentement remis à la direction

## **L'inclusion scolaire au primaire : perceptions des enseignant(e)s**

### **Informations générales :**

La présente recherche est menée par Mme Stéphanie Bélanger en vue de l'obtention de sa maîtrise en éducation. Celle-ci est dirigée par Mme Nadia Rousseau, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ce projet vise à explorer et à comprendre la perception des enseignant(e)s du primaire face à l'inclusion scolaire. Pour y arriver, il va sans dire que la collaboration des enseignant(e)s est essentielle. C'est pour cette raison, que nous sollicitons l'aide de trois à quatre enseignant(e)s de votre école qui pratiquent l'inclusion scolaire ou une des formes d'intégration pour contribuer à cette étude. Ils seront invités à participer à la collecte de données via un questionnaire (environ 20 minutes) et une entrevue de groupe d'une durée d'une heure trente minutes. De plus, une journée d'observation sera effectuée dans votre école pour saisir les actions posées en terme d'inclusion et d'intégration scolaire

L'entrevue de groupe sera enregistrée sur cassette audio et se déroulera à votre école. L'enregistrement audio nous permettra de bien saisir la totalité de l'entrevue. Nous vous assurons de la confidentialité de toutes les informations recueillies. Seule la chercheure et sa directrice, Mme Rousseau, y auront accès. Les données seront utilisées à des fins de recherche et de développement pédagogique.

Enfin, à tout moment au cours de l'étude, votre école aura la possibilité de se retirer et cela sans préjudice. Pour toutes questions supplémentaires, vous êtes invités à contacter Stéphanie Bélanger au (819) 376-xxxx.

### **Formulaire de consentement à participer au projet**

Je, \_\_\_\_\_, reconnais avoir été suffisamment informé (e) du projet ci-haut mentionné. En toute connaissance et en toute liberté, j'accepte que mon école participe à cette étude et j'autorise la chercheure à contacter les enseignant(e)s concerné(e)s.

\_\_\_\_\_  
Signature de la directrice ou du directeur

\_\_\_\_\_  
nom de l'école

\_\_\_\_\_  
date

### **Engagement de la responsable**

En tant que responsable du projet relatif aux perceptions des enseignant(e)s du primaire face à l'inclusion scolaire, je m'engage à mener cette recherche 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 soit respectée et à ce que le matériel recueilli soit utilisé selon les modalités annoncées.

Stéphanie Bélanger

Université du Québec à Trois-Rivières

Pavillon Ringuet

A/S Nadia Rousseau

C.P. 500

Trois-Rivières, Québec

G9A 5H7

Téléphone : (819) 376-xxxx

Courriel : [stephanie\\_belanger2@uqtr.ca](mailto:stephanie_belanger2@uqtr.ca)

Appendice C

Questionnaire d'évaluation des perceptions des enseignantes relatives à l'inclusion  
scolaire

### **Questionnaire d'évaluation des perceptions des enseignantes relatives à l'inclusion scolaire<sup>20</sup>**

Je sollicite votre collaboration dans le cadre de ma recherche de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières, sous la direction de Nadia Rousseau. L'objet de mon mémoire porte sur la perception des enseignantes<sup>21</sup> relatives à l'inclusion scolaire, parfois connue sous le terme d'intégration totale. Ce terme désigne l'inclusion à temps plein de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier. Ainsi, l'élève ayant des besoins particuliers participe pleinement à la vie sociale et éducative de sa classe. De plus, comme le précisent Wagner et Doré (UQAM, 2002), les écoles inclusives sont à l'écoute des besoins de chacun et fournissent un soutien aux enseignants ainsi qu'à tous les élèves de la classe afin de favoriser la réussite scolaire de chacun.

Tout au long de ce questionnaire, nous utilisons le terme « élèves ayant des besoins particuliers ». Celui-ci englobe tous les types d'handicap, de difficultés d'apprentissage et d'adaptation.

S.v.p., lisez attentivement les questions suivantes et répondez-y au meilleur de votre connaissance. Vous devez prévoir une vingtaine de minutes pour compléter ce questionnaire. Je vous rappelle aussi que toutes les informations recueillies sont confidentielles et anonymes. Seule la chercheuse et sa directrice, Mme Rousseau, y auront accès. Les données seront utilisées à des fins de recherche et de développement pédagogique uniquement.

Je vous remercie pour votre participation qui est essentielle au bon déroulement de mon mémoire.

Stéphanie Bélanger

---

<sup>20</sup> Ce questionnaire est traduit et adapté des travaux de Bergren (1997); Cochran (1997; 1998); Dickens-Smith (1995); Liu et Pearson (1999).

<sup>21</sup> L'utilisation du féminin ne se veut pas discriminatoire. Comme cette profession est largement féminine, l'emploi du féminin est utilisé à seule fin d'alléger le texte.

**Évaluation des perceptions des enseignantes relatives à l'inclusion  
scolaire<sup>22</sup>**

Questionnaire adapté des travaux de Bergren (1997); Cochran (1997; 1998); Dickens-Smith (1995); Liu et Pearson (1999)

---

<sup>22</sup> © Bélanger, Stéphanie (2003). Identification des perceptions des enseignantes du primaire relatives au phénomène de l'inclusion scolaire. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Trois-Rivières.

**Veillez répondre aux questions suivantes en encerclant le chiffre qui correspond le mieux au niveau d'accord que vous avez avec l'affirmation :**

- 1 = Je suis parfaitement en désaccord      2 = Je suis en désaccord  
 3 = Je suis plus ou moins en accord      4 = Je suis en accord  
 5 = Je suis parfaitement en accord      0 = Je suis incapable de répondre

	Parfaitement en désaccord	1	2	3	4	5	0
1. L'inclusion scolaire devrait être implantée dans les écoles.		1	2	3	4	5	0
2. Il est possible d'implanter efficacement l'inclusion scolaire même si toutes les enseignantes du secteur ordinaire n'y participent pas.		1	2	3	4	5	0
3. L'inclusion scolaire alourdit la tâche de l'enseignante sans assurance de résultats positifs.		1	2	3	4	5	0
4. Je connais bien ce qu'est l'inclusion scolaire.		1	2	3	4	5	0
5. L'inclusion scolaire est profitable au niveau social pour les élèves ayant des besoins particuliers.		1	2	3	4	5	0
6. Les enseignantes du secteur ordinaire et de l'adaptation scolaire doivent planifier ensemble les modifications à apporter au programme de l'élève ayant des besoins		1	2	3	4	5	0

	Parfaitement en désaccord	en désaccord	plus ou moins en accord	en accord	parfaitement en accord	Je suis incapable de répondre
particuliers.						
7. Je possède les connaissances nécessaires quant aux les particularités d'apprentissage des élèves ayant des besoins particuliers.	1	2	3	4	5	0
8. Tout le personnel scolaire devrait être impliqué dans l'implantation de l'inclusion scolaire.	1	2	3	4	5	0
9. Tous les enfants peuvent apprendre dans une classe ordinaire.	1	2	3	4	5	0
10. La collaboration entre les enseignantes du secteur ordinaire et de l'adaptation scolaire devrait réduire l'étiquetage et le placement des élèves dans les classes spéciales.	1	2	3	4	5	0
11. L'inclusion scolaire est avantageuse au plan scolaire pour les élèves ayant des besoins particuliers.	1	2	3	4	5	0
12. Il est nécessaire de modifier l'enseignement pour les élèves ayant des besoins particuliers.	1	2	3	4	5	0
13. Retirer un élève de la classe est la meilleure manière de lui procurer l'aide dont il a besoin.	1	2	3	4	5	0
14. J'aimerais en apprendre plus sur la collaboration entre les enseignantes du secteur ordinaire et de l'adaptation scolaire.	1	2	3	4	5	0

	Parfaitement en désaccord	en désaccord	plus ou moins en accord	en accord	parfaitement en accord	Je suis incapable de répondre
15. Je possède une formation adéquate qui me permet de modifier la tâche afin d'accommoder des élèves ayant des besoins particuliers.	1	2	3	4	5	0
16. L'inclusion scolaire permet d'établir un climat d'apprentissage positif dans la classe ordinaire.	1	2	3	4	5	0
17. Je ne suis pas d'accord avec le principe d'inclusion scolaire.	1	2	3	4	5	0
18. Je ne désire pas implanter l'inclusion scolaire dans ma classe.	1	2	3	4	5	0
19. Il est difficile de justifier les modifications apportées à la tâche d'un élève ayant des besoins particuliers auprès des autres élèves de la classe ordinaire.	1	2	3	4	5	0
20. Les élèves ayant des besoins particuliers peuvent acquérir des connaissances dans ma classe.	1	2	3	4	5	0
21. Les élèves ayant des besoins particuliers doivent être placés dans des classes spéciales.	1	2	3	4	5	0
22. Les modifications apportées à l'enseignement profitent à tous les élèves.	1	2	3	4	5	0

	Parfaitement en désaccord	en désaccord	plus ou moins en accord	en accord	parfaitement en accord	Je suis incapable de répondre
23. J'aimerais en savoir plus sur la notion de l'inclusion scolaire.	1	2	3	4	5	0
24. Les élèves ayant des besoins particuliers peuvent acquérir des habiletés et des compétences dans ma classe.	1	2	3	4	5	0
25. Enseigner à un élève ayant des besoins particuliers demande plus de temps qu'enseigner à un élève du secteur ordinaire.	1	2	3	4	5	0
26. Les élèves ayant des besoins particuliers doivent être placés dans des classes ordinaires.	1	2	3	4	5	0
27. Avec du soutien, j'aimerais accueillir des élèves qui ont des besoins particuliers dans ma classe.	1	2	3	4	5	0
28. Il est possible d'inclure tous les élèves dans une classe ordinaire.	1	2	3	4	5	0
29. Il est possible d'inclure certains élèves dans une classe ordinaire.	1	2	3	4	5	0

	Parfaitement en désaccord	en désaccord	plus ou moins en accord	en accord	parfaitement en accord	Je suis incapable de répondre
30. J'enseigne à des élèves ayant des besoins particuliers dans ma classe.	1	2	3	4	5	0
31. Les élèves ayant des besoins particuliers ont une meilleure estime d'eux-mêmes lorsqu'ils sont inclus dans une classe ordinaire.	1	2	3	4	5	0
32. Je désire implanter l'inclusion scolaire dans ma classe.	1	2	3	4	5	0
33. La collaboration entre les enseignantes facilite la communication.	1	2	3	4	5	0
34. La collaboration améliore l'enseignement auprès de tous les élèves de ma classe	1	2	3	4	5	0
35. Il n'est pas réaliste de vouloir implanter l'inclusion scolaire dans les écoles québécoises.	1	2	3	4	5	0

### **Informations complémentaires**

Ces informations ne servent aucunement à identifier la répondante, mais bien à raffiner l'analyse des données recueillies.

1. Sexe : féminin  masculin
  
2. Niveau d'enseignement : 1<sup>er</sup> cycle  2<sup>e</sup> cycle  3<sup>e</sup> cycle
  
3. Diplôme obtenu :
 

brevet A <input type="checkbox"/>	brevet B <input type="checkbox"/>	BEPEP <input type="checkbox"/>
BAS <input type="checkbox"/>	maîtrise <input type="checkbox"/>	doctorat <input type="checkbox"/>
diplôme de 2 <sup>e</sup> cycle <input type="checkbox"/>		
  
4. Nombre d'années d'expérience en enseignement : 1-5 ans  6-10 ans   
 11-15 ans  15 et + ans
  
5. Nombre d'années d'expérience en intégration scolaire : 1-5 ans  6-10 ans   
 11-15 ans  15 et + ans
  
6. Type de besoins particuliers des élèves dans ma classe, tel qu'identifié par le MÉQ :
  - difficulté d'adaptation (troubles du comportement)
  - difficulté d'apprentissage
  - déficience intellectuelle
  - déficience motrice légère ou organique
  - déficience langagière
  - déficience physique grave (motrice, visuelle ou auditive)
  - autres
  
7. Avez-vous un enfant qui a des besoins particuliers à la maison? oui  non



Appendice D

Énoncés tirés du questionnaire de Bergren (1997) et Liu et Pearson (1999)

3. L'inclusion scolaire alourdit la tâche de l'enseignante sans assurance de résultats positifs.
12. Il est nécessaire de modifier l'enseignement pour les élèves ayant des besoins particuliers.
13. Retirer un élève de la classe est la meilleure manière de lui procurer l'aide dont il a besoin.
14. J'aimerais en apprendre plus sur la collaboration entre les enseignantes du secteur ordinaire et de l'adaptation scolaire.
16. L'inclusion scolaire permet d'établir un climat d'apprentissage positif dans la classe ordinaire.
19. Il est difficile de justifier les modifications apportées à la tâche d'un élève ayant des besoins particuliers auprès des autres élèves de la classe ordinaire.
22. Les modifications apportées à l'enseignement profitent à tous les élèves.
25. Enseigner à un élève ayant des besoins particuliers demande plus de temps qu'enseigner à un élève du secteur ordinaire.
33. La collaboration entre les enseignantes facilite la communication.
34. La collaboration améliore l'enseignement auprès de tous les élèves de ma classe.

Appendice E

Énoncés tirés du questionnaire de Dickens-Smith (1995)

2. Il est possible d'implanter efficacement l'inclusion scolaire même si toutes les enseignantes du secteur ordinaire n'y participent pas.
  
4. Je connais bien ce qu'est l'inclusion scolaire.
  
6. Les enseignantes du secteur ordinaire et de l'adaptation scolaire doivent planifier ensemble les modifications à apporter au programme de l'élève ayant des besoins particuliers.
  
8. Tout le personnel scolaire devrait être impliqué dans l'implantation de l'inclusion scolaire.
  
10. La collaboration entre les enseignantes du secteur ordinaire et de l'adaptation scolaire devrait réduire l'étiquetage et le placement des élèves dans les classes spéciales.

Appendice F

Énoncés tirés du questionnaire de Cochran (1997, 1998)

5. L'inclusion scolaire est profitable au niveau social pour les élèves ayant des besoins particuliers.
7. Je possède les connaissances nécessaires quant aux particularités d'apprentissage des élèves ayant des besoins particuliers.
9. Tous les enfants peuvent apprendre dans une classe ordinaire.
11. L'inclusion scolaire est avantageuse au plan scolaire pour les élèves ayant des besoins particuliers.
15. Je possède une formation adéquate qui me permet de modifier la tâche afin d'accommoder des élèves ayant des besoins particuliers.
20. Les élèves ayant des besoins particuliers peuvent acquérir des connaissances dans ma classe.
21. Les élèves ayant des besoins particuliers doivent être placés dans des classes spéciales.
26. Les élèves ayant des besoins particuliers doivent être placés dans des classes ordinaires.
31. Les élèves ayant des besoins particuliers ont une meilleure estime d'eux-mêmes lorsqu'ils sont inclus dans une classe ordinaire.

### Appendice G

Énoncés ajoutés afin de mieux cerner les perceptions des enseignantes

1. L'inclusion scolaire devrait être implantée dans les écoles.
17. Je ne suis pas d'accord avec le principe d'inclusion scolaire.
18. Je ne désire pas implanter l'inclusion scolaire dans ma classe.
23. J'aimerais en savoir plus sur la notion de l'inclusion scolaire.
24. Les élèves ayant des besoins particuliers peuvent acquérir des habiletés et des compétences dans ma classe.
27. Avec du soutien, j'aimerais accueillir des élèves qui ont des besoins particuliers dans ma classe.
28. Il est possible d'inclure tous les élèves dans une classe ordinaire.
29. Il est possible d'inclure certains élèves dans une classe ordinaire.
30. J'enseigne à des élèves ayant des besoins particuliers dans ma classe.
32. Je désire implanter l'inclusion scolaire dans ma classe.
35. Il n'est pas réaliste de vouloir implanter l'inclusion scolaire dans les écoles québécoises.

Appendice H

Protocole d'entrevue

### **Protocole d'entrevue sur l'inclusion scolaire**

1. a) Qu'est-ce que l'inclusion scolaire pour vous?  
b) Voyez-vous une différence entre l'intégration scolaire et l'inclusion scolaire?
2. Suite au questionnaire, plusieurs enseignantes ont mentionné qu'il est nécessaire de modifier l'enseignement pour les élèves ayant des besoins particuliers. Pourriez-vous m'en dire plus à ce sujet?
3. Croyez-vous qu'il est difficile de justifier les modifications apportées à la tâche d'un élève ayant des besoins particuliers auprès des autres élèves de la classe ordinaire. Pourriez-vous expliquer votre réponse?
4. Pensez-vous que ces modifications puissent être profitables à tous les élèves? Si oui, comment? Si non, pouvez-vous m'en dire plus?
5. Dans le questionnaire, les enseignantes disent qu'enseigner à un élève ayant des besoins particuliers demande plus de temps qu'enseigner à un élève du secteur ordinaire. Pourriez-vous m'en dire plus à ce sujet?
6. Selon vous, quelles sont les connaissances qu'une enseignante doit avoir pour enseigner à un élève ayant des besoins particuliers? Croyez-vous posséder une formation qui corresponde à ces connaissances?

7. a) Les données du questionnaire rapportent que la majorité des enseignantes sont favorables à la collaboration entre les enseignantes du secteur ordinaire et de l'adaptation scolaire. Comment cette collaboration peut-elle se traduire concrètement?
- b) Dans ce même questionnaire, les enseignantes ont affirmé que cette collaboration profitait à tous les élèves. Pourriez-vous m'expliquer comment?
8. a) Selon vous, est-ce que tous les enfants peuvent apprendre dans une classe ordinaire?
- b) Dans le questionnaire, les enseignantes affirment que les élèves ayant des besoins particuliers peuvent acquérir des connaissances et des compétences dans leur classe. Pouvez-vous m'en dire plus?
9. Comment l'inclusion peut-elle être profitable pour les élèves au niveau du développement scolaire, social, affectif ?
10. Pensez-vous que retirer un élève de la classe est la meilleure manière de lui procurer de l'aide?
11. a) Selon vous, est-ce que l'inclusion devrait être implantée dans les écoles?
- b) Est-ce possible d'implanter l'inclusion si certaines enseignantes n'y participent pas?

## Appendice I

Liste des catégories et des codes

Tableau 10

## Thématique 1 : Implantation de l'inclusion scolaire

Catégorie	Définition de la catégorie	Codes	Définition des codes
Définition des termes	Définitions des termes inclusion, intégration et élève ayant des besoins particuliers	Caractéristiques	Identification des caractéristiques de l'élève ayant des besoins particuliers
		Définition Inclusion	Définition personnelle de l'inclusion scolaire selon les enseignantes
		Intégration	Définition personnelle de ce qu'est l'intégration
		Confusion	Ne voit pas de différence entre inclusion et intégration
		Promotion sociale	Définition de ce qu'est une promotion sociale
Choix	À qui revient la décision d'implanter l'inclusion scolaire	Choix d'école	L'implantation de l'inclusion est une décision d'équipe
		Choix individuel	L'implantation de l'inclusion est un choix individuel
		Pas pouvoir décisionnel	L'enseignante considère qu'elle n'a pas voix au chapitre lorsqu'il est question d'inclure un élève dans sa classe
		Limites enseignantes	Référence aux limites de chacun
Position	L'enseignante est pour ou contre l'inclusion scolaire	Contre inclusion	L'enseignante est contre l'inclusion
		Pour inclusion	L'enseignante est favorable à l'implantation de l'inclusion scolaire
		Réticences	Réticences face à l'inclusion
		Parents pour inclusion	Enseignante mentionne que les parents sont pour l'inclusion
		Parents contre inclusion	Enseignante mentionne que les parents sont contre l'inclusion
		Inc. conditions	L'enseignante est favorable à l'inclusion sous certaines conditions

		Inclusion pas pour tous	L'enseignante est défavorable à l'inclusion de tous les élèves
		Comportement	Référence aux difficultés occasionnées par les élèves ayant des troubles du comportement
		Déficience	Réticences à inclure des élèves ayant une déficience intellectuelle
		Inclusion pour certains	L'enseignante est favorable à l'inclusion pour certains élèves
Bénéfices de l'inclusion	L'enseignante mentionne les avantages de l'inclusion	Avantages pairs	Avantages de l'inclusion pour les pairs
		Av. inc. élèves	L'enseignante mentionne des avantages de l'inclusion pour tous les élèves.
		Avantages inc. ehdaa	L'enseignante mentionne des avantages de l'inclusion pour l'élève ayant des besoins particuliers
		Avantages modifications	L'enseignante mentionne que les modifications profitent à tous les élèves
		Estime de soi +	Estime de soi positive
		Motivation +	Importance de la motivation
		Ouverture différence	Ouverture face aux différences
		Réussite	L'enseignante veut faire vivre des réussites à l'élève
Désavantages de l'inclusion	L'enseignante mentionne les désavantages de l'inclusion	Marginalisation	L'enseignante mentionne que l'élève est rejeté
		Décrochage	L'enseignante croit que l'inclusion favorise le décrochage scolaire
		Dés. inclusion	L'enseignante mentionne les désavantages de l'inclusion
		Désavantages pairs	Désavantages de l'inclusion pour les pairs
		Estime de soi –	Estime de soi négative

		Inclusion –	L'enseignante mentionne que l'inclusion n'est pas profitable pour l'élève ayant des besoins particuliers
--	--	-------------	--

Tableau 11

## Thématique 2 : Conditions facilitant l'inclusion scolaire

Catégorie	Définition de la catégorie	Codes	Définition des codes
Ressources	Mention de la nécessité d'avoir plus de personnel en classe	Ajout ressources	Ajout de ressources humaines dans la classe ou pour l'enfant
Collaboration	Référence à la collaboration entre les intervenants	Cohésion enseignante +	Bon suivi entre les enseignantes de différentes années
		Collaboration enseignante +	Collaboration positive entre enseignantes
		Cohésion ortho. +	Bonne cohésion entre le travail de l'ortho et ce qui se fait en classe
		Collaboration ortho. +	Référence positive de la collaboration avec l'orthopédagogue
Parents	Référence au soutien des parents	Cohésion parents +	Mentionne une continuité entre l'école et la maison
		Besoin parents	Mentionne la nécessité d'un bon soutien des parents
		Soutien parents	Référence au soutien des parents
Modifications	Mentionne les modifications apportées pour inclure l'enfant	Enseignement modif.	Exemple de modification de l'enseignement
		Modif. Classe	Exemple de modifications physiques de la classe
		Modif. Exigences	Adaptation des exigences quant au travail à effectuer
		Modif. Évaluation	Exemple de modification de l'évaluation
		Modif. Matériel	Référence à la modification du matériel
		Stratégies	Stratégies d'enseignement utilisées
Formation	Formation nécessaire pour implanter l'inclusion	Préalables	Connaissances et habiletés que devrait posséder l'enseignante pour accueillir un élève ayant des besoins particuliers

		Expérience	Apport de l'expérience dans l'acquisition de connaissance
		Formation adéquate	L'enseignante considère que sa formation est suffisante pour enseigner à des élèves ayant des besoins particuliers
		Av. développement	Considère que les formations offertes par l'école ou les c.s. sont bénéfiques.

Tableau 12  
Thématique 3 : Obstacles à l'inclusion scolaire

Catégorie	Définition de la catégorie	Codes	Définition des codes
Parents	Référence au manque de soutien des parents	Peu acquis parents	Référence au peu d'éducation des parents
		Pas soutien parents	Référence à l'absence du parent ou à son incapacité à aider son enfant
Administration	Obstacles dus à la gestion des services	Manque de ressource	L'enseignante exprime un manque de ressource humaine
		Manque de soutien	Exprime un manque de soutien
		Difficulté ressource	Difficulté à obtenir des ressources
		Temps	Énoncé à propos du manque de temps
		Besoin ratio	Mentionne la nécessité de diminuer les ratios
		Dumping	Référence à l'intégration non planifiée que l'enseignante vit
Manque de formation	L'enseignante souligne son manque de formation pour enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers	Formation	Référence à la formation universitaire reçue
		Formation inadéquate	L'enseignante considère que sa formation n'est pas suffisante pour enseigner à des élèves ayant des besoins particuliers
		Sentiment d'impuissance	L'enseignante exprime un sentiment d'incompétence, d'impuissance
		Théorie vs pratique	Met en doute l'application de la théorie à la pratique

Peu de collaboration	Mentionne le peu de collaboration entre les intervenants	Cohésion enseignantes –	Manque de suivi entre les enseignantes de différentes années
		Collaboration enseignantes –	Manque de collaboration entre les enseignantes
		Cohésion ortho -	Manque de cohésion entre le travail en l'ortho et ce qui se passe en classe
		Collaboration ortho -	Manque de collaboration entre l'ortho et les enseignantes
Attitudes négatives	Mentionne les conséquences d'attitudes négatives envers l'implantation de l'inclusion	Attitudes négatives	L'enseignante mentionne les conséquences possibles si elle est obligée d'inclure un élève alors qu'elle est contre

Tableau 13  
Thématique 4 : Étude des besoins

Catégorie	Définition de la catégorie	Codes	Définition des codes
Formation continue	Mentionne le désir d'obtenir de la formation	Av. développement	Considère que les formations offertes par l'école ou les c.s. sont bénéfiques.
		Besoin formation	Mentionne un besoin de développement professionnel
		Développement	Mentionne la nécessité du développement professionnel
Besoins administratifs	Besoins reliés à la gestion administrative	Budget	Référence aux coûts liés à l'inclusion scolaire
		Besoin ratio	Mentionne la nécessité de diminuer les ratios
		Besoin matériel	Mentionne un besoin de matériel adapté
		Besoin soutien	Besoin de soutien exprimé par l'enseignante pour l'inclusion ou pour le bien-être de l'enfant
Besoins ressources humaines	Mentionne le besoin d'avoir une aide pour l'élève et pour l'enseignante	Besoin portrait	Mentionne le désir d'avoir un portrait de l'élève dès le début de l'année afin d'assurer un suivi avec ce qui a été fait et ne pas perdre de temps
		Besoin ressource	Mentionne le besoin de ressources humaines en classe pour soutenir l'enseignante
		Manque ressource	L'enseignante exprime un manque de ressource humaine
Besoin gestion	Référence aux besoins liés à la gestion de la classe	Difficulté ressource	Difficulté à obtenir des ressources
		Besoin rythme	Besoin de ralentir l'enseignement pour l'adapter au rythme d'apprentissage
		Temps	Besoin de temps exprimé par l'enseignante pour l'inclusion

Tableau 14

## Thématique 5 : Déroulement en classe

Catégorie	Définition de la catégorie	Codes	Définition des codes
Acquisitions	Référence aux acquisitions de l'élève ayant des besoins particuliers	Questionnement enfant	L'enseignante se questionne sur l'enfant et sa façon d'apprendre
		Pression programme	L'enseignante fait part de ses craintes par rapport au programme qu'elle doit voir durant l'année
		Objectifs	Objectifs de l'enseignante par rapport à l'élève
		Acquisition =	L'enseignante croit que l'enfant fait peu ou pas d'acquisitions scolaires
		Acquisition	L'enseignante croit que les apprentissages de l'enfant ayant des besoins particuliers se traduisent différemment de ceux du secteur ordinaire
		Acquisition +	L'enseignante croit que l'enfant acquiert des notions dans sa classe
		Attentes enseignante	L'enseignante exprime ses attentes face à l'enfant inclus
		Futur ehdaa	Fait référence aux perspectives d'avenir pour les élèves ayant des besoins particuliers
		Retard académique	Référence au retard accumulé par l'enfant
Type d'intervention	Référence au dénombrement flottant ou à l'orthopédagogie intégrée	Av. dénombrement flottant	L'enseignante souligne des avantages du dénombrement flottant
		DF et OI	L'enseignante désire avoir du dénombrement flottant et de l'orthopédagogie intégrée
		Ortho. intégrée	Réflexion sur l'orthopédagogie intégrée

		Besoin enfant	Conscience des besoins et du cheminement de l'élève
Gestion de classe	Référence à la gestion de la classe	Stratégies	Stratégies d'enseignement utilisées
		Lourdeur	Référence à la lourdeur de la tâche d'enseignement
		Burn-out	Allusion au burn-out dû à l'ampleur de la tâche d'enseignante
		Carac. Enseignant	Référence aux habiletés des enseignantes
		Gestion	Référence à la gestion de la classe quant aux différences d'apprentissage
		Comportement	Référence aux difficultés occasionnées par les élèves ayant des troubles du comportement
		Diversité	Diversité des profils des élèves en classe
		Réforme	L'enseignante parle de la Réforme et des nouvelles exigences
Présentation des modifications	L'enseignante mentionne comment elle s'y prend pour présenter ses adaptations en classe	Réflexion modification	Réflexion sur les modifications apportées
		Pression	L'enseignante essaie de cacher les difficultés de l'enfant aux autres élèves
		Présentation	Présentation des difficultés ou des modifications aux pairs
		Différences	Comment l'acceptation des différences est enseignée.
		Réaction des pairs –	Réactions négatives des pairs
		Réaction des pairs =	Réactions indifférentes des pairs
		Réaction des pairs +	Réactions positives des pairs

Modifications	Mentionne les modifications apportées pour inclure l'enfant	Enseignement modif.	Exemple de modification de l'enseignement
		Modif. classe	Exemple de modifications physiques de la classe
		Modif. exigences	Adaptation des exigences quant au travail à effectuer
		Modif. évaluation	Exemple de modification de l'évaluation
		Modif. matériel	Référence à la modification du matériel
		Stratégies	Stratégies d'enseignement utilisées
Pas modification	L'enseignante n'apporte pas de modifications à son enseignement	Enseignement =	Aucune modification de l'enseignement
		Évaluation =	Aucune modification de l'évaluation
		Matériel =	Aucune modification du matériel
		Pas avantages modifications	L'enseignante ne croit pas que les modifications profitent à tous
Caractéristique des élèves	Mention des caractéristiques des élèves en général et plus particulièrement des ehdaa	Caractéristique	Identification des caractéristiques de l'élève en difficulté
		Manque autonomie	L'élève ne travaille pas seul
		Manque d'efforts	L'enfant ne fait pas d'efforts
		Manque de motivation	L'enseignante ne croit pas que l'élève ehdaa est motivé
Acceptation de ses limites	L'enseignante mentionne que l'élève et ses parents doivent accepter les limites de l'enfant	Acceptation ehdaa	L'élève est conscient de ses limites et les accepte
		Acceptation parents	Les parents acceptent les difficultés de l'enfant
		Pas acceptation parents	Les parents n'acceptent pas les difficultés de l'enfant

Tableau 15  
Thématique 6 : Classement

Catégorie	Définition de la catégorie	Codes	Définition des codes
Étiquetage	Référence au processus d'étiquetage de l'élève	Diagnostic	Évaluation officielle des difficultés et des forces de l'élève
		Étiquetage	Référence à la nécessité d'une cote
		Pas coté	Référence aux élèves en difficulté dans leur classe mais qui ne sont pas identifiés
		Perte cote	L'élève perd sa cote en cours de route
Classe spéciale	Référence à la classe spéciale pour l'élève ayant des besoins particuliers	Classe spéciale	Référence à la nécessité de la classe spéciale pour certains enfants
		Av. classe spéciale	L'enseignante mentionne les avantages de la classe spéciale
		Dés. classe spéciale	L'enseignante identifie des désavantages à la classe spéciale
Placement de l'élève	L'enseignante mentionne son opinion quant au placement de l'élève ayant des besoins particuliers	Ambivalence	L'enseignante se questionne sur ce qui est le mieux pour l'enfant : classe spéciale ou classe ordinaire? Redoublement?
		Classe spéciale	Référence à la nécessité de la classe spéciale pour certains enfants
		Concertation placement	L'enseignante désire que les intervenants se consultent pour décider du placement ou de l'inclusion d'un élève
		Limites enseignantes	Référence aux limites de chacun
		Pour redoublement	L'enseignante croit qu'il faut maintenir le redoublement
		Av. redoublement	L'enseignante mentionne les avantages du redoublement

		Retour au secteur ordinaire	Allusion à la possibilité de revenir en classe ordinaire suite à un séjour dans une classe spéciale
--	--	-----------------------------	---