

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

RAPPORT DE RECHERCHE

ANALYSE DES CONDITIONS FAVORABLES AU CHEMINEMENT ET À LA RÉUSSITE
SCOLAIRES DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE
EN CLASSE ORDINAIRE AU PRIMAIRE

PROGRAMME DE RECHERCHE SOUS LA DIRECTION DE

Sylvine Schmidt, Université de Sherbrooke

VOLUME 1

LE CADRE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE,
LES PORTRAITS DES DIRECTIONS D'ÉCOLE
ET
DES ENSEIGNANTES PARTICIPANT À L'ÉTUDE

SEPTEMBRE 2007

Ce programme de recherche a été subventionné par le Fonds de recherche sur la société et la culture conjointement avec le ministère de l'Éducation, dans le cadre du programme des Actions concertées (Persévérance et réussites scolaires)

RÉSUMÉ

Dans le cadre de la réforme de l'éducation au Québec, le ministère de l'éducation (MEQ, 2001) incite le milieu scolaire à prendre le virage du succès pour tous les élèves, même ceux aux prises avec des difficultés d'apprentissage. De plus, le MEQ désire que les services éducatifs rendus aux élèves soient offerts « dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire » (MEQ, 1999, p.23). Selon plusieurs auteurs (Bélanger, 2004; Bridges et Moss - UNESCO, 1999; Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Salend, 2001), la majorité des enseignants sont en faveur de l'intégration en classe ordinaire. Toutefois, ces derniers estiment que l'intégration idéale est loin d'être chose faite et que des changements s'imposent, pour lesquels ils ont peu d'information et de soutien. Ces enseignants, conjointement avec le Conseil supérieur de l'éducation (1996), dénoncent les carences de la recherche sur les expériences d'intégration scolaire et recommandent aux universités d'analyser les diverses expériences d'intégration et d'en diffuser les résultats. Le présent programme de recherche désire combler cette lacune en tentant de mettre en lumière les conditions favorables au cheminement et à la réussite scolaires des élèves en difficulté d'apprentissage intégrés à la classe ordinaire au primaire. En lien avec les axes de recherche du programme Persévérance et réussites scolaires des Actions concertées MEQ - FQRSC, ce projet s'inscrit spécifiquement sous le 6^e axe : les facteurs favorisant la réussite des élèves handicapés ou en difficulté et des élèves « à risque ». De plus, il apporte un éclairage sur les perceptions et les attitudes des élèves, des enseignants et des administrateurs scolaires contribuant au succès ou à l'échec scolaire (1^{er} axe), ainsi que sur les approches efficaces en matière de gestion de classe et de gestion des comportements (notamment la relation maître-élèves), des stratégies pédagogiques et d'évaluation des apprentissages en français et en mathématiques (2^e axe).

Dans cette intention de recherche, trois classes de fin primaire intégrant de tels élèves en difficulté, de commissions scolaires différentes, ont été étudiées. Ces élèves sont à un moment crucial de leur cheminement scolaire, où il est capital de mieux comprendre les difficultés auxquelles ils sont confrontés pour intervenir plus adéquatement en vue de faciliter leur transition vers le secondaire. Des entrevues individuelles ont été conduites auprès de ces élèves dits « à risque », ainsi qu'auprès des directeurs d'écoles et des enseignantes participant à l'étude. Des questionnaires ont également été remis à ses élèves, à leurs parents et à leurs enseignants. Des observations par vidéo ont été effectuées dans ces classes pendant les cours de français et de mathématiques, au rythme de trois jours consécutifs par mois, de novembre à avril. Des analyses de type descriptif et interprétatif ont été menées. En outre, les séances d'enseignement et les entrevues individuelles ont été retranscrites sous forme de verbatim et des analyses de contenu, adaptées aux différents volets de la recherche (portraits des participants, gestion de classe, relation maître-élèves, enseignement du français et des mathématiques) ont été réalisées (ces analyses sont décrites plus spécifiquement dans les chapitres reliés aux sous-thèmes de la recherche).

Le rapport de recherche comprend six volumes. Le premier volume présente le cadre général de la recherche, ainsi que les portraits des administrateurs scolaires et des enseignantes participant à l'étude. Le deuxième volume est consacré aux pratiques efficaces en gestion de classe et le troisième s'intéresse plus spécifiquement à l'impact de la qualité de la relation maître-

élèves. Les quatrième et cinquième volumes concernent respectivement l'enseignement du français et des mathématiques. Enfin, le sixième volume dresse le portrait des élèves ciblés par la recherche. Les résultats de recherche présentés dans chacun de ces volumes sont résumés brièvement dans les paragraphes suivants.

En plus du cadre général de la recherche, le premier chapitre de ce volume 1 permet d'établir une distinction entre intégration et inclusion scolaire. Les résultats de recherche présentés au deuxième chapitre de ce même volume dressent un portrait de la directrice et des deux directeurs d'école participant à la recherche. Cette étude s'intéresse plus particulièrement à la vision subjective de ces administrateurs scolaires face à l'inclusion ou l'intégration scolaire et à la façon dont cette vision s'articule avec les actions entreprises et les obstacles rencontrés au sein de leurs écoles respectives. Leur discours, saisi lors d'une entrevue individuelle, a été analysé à la lumière des éléments les plus importants du cadre de référence développé pour cette partie de la recherche. Trois visions différentes (intégration scolaire, intégration sociale, inclusion) et trois leaderships distincts (organisationnel, transactionnel, et un fondé sur le principe de « reculturation »,) ont été identifiés et soulèvent la question du type de leadership le plus susceptible de favoriser les changements nécessaires à une vision et aux pratiques d'une école inclusive au sein de leur établissement. Selon Doyle (2002) et Ingram (1997), le leadership axé sur la « reculturation » et celui de type transformationnel sont plus susceptibles de favoriser les changements nécessaires à une vision et aux pratiques d'une école inclusive au sein de leur établissement. À notre avis, en considérant que l'évolution d'une école vers la philosophie et les principes de l'inclusion s'inscrit dans un long processus de co-construction des significations partagées entre les individus de cette collectivité, les interactions sociales n'ont un impact sur la modification des significations que si elles exercent leur influence dans une zone dite de « proche développement » (Vygotsky, 1985). Ainsi est-il impossible de changer les mentalités et les pratiques des personnes trop éloignées des idées visées, de sorte qu'il est possible que les administrateurs scolaires soient guidés par l'adaptation à leur milieu et agissent selon les contraintes auxquelles ils doivent faire face. En effet, ces directeurs d'école sont eux-mêmes situés au centre ou à la périphérie de différents systèmes dont ils subissent l'influence, les pressions, les exigences et les contraintes. Or, ces influences n'exercent pas un rôle en soi mais bien en interaction entre elles et avec la personne de chaque directeur, de sorte qu'il nous semble extrêmement difficile de mettre de l'avant des pratiques de gestion favorables à l'inclusion dans l'absolu. Conformément au modèle écosystémique, pour bien comprendre comment la direction d'une école peut favoriser et permettre l'inclusion, il faut certainement tenir compte des milieux de vie dans lesquels celle-ci est appelée à agir. Les données de cette partie de la recherche peuvent être utilisées pour susciter une réflexion chez les directeurs d'école sur les pratiques et les modalités administratives, ainsi que sur leur leadership au regard de la politique québécoise de l'intégration scolaire.

Les portraits des trois enseignantes participant à cette recherche sont ensuite présentés au chapitre 3 du volume 1. L'analyse du questionnaire et du verbatim de l'entrevue individuelle conduite auprès d'elles a permis de dégager leur vision relativement au concept d'élève « à risque » et celui d'intégration scolaire, ainsi que sur d'autres thèmes reliés à l'enseignement auprès de l'élève « à risque » en classe ordinaire : le soutien offert à ces élèves, leur propre rôle et le type d'intervention qu'elles favorisent auprès d'eux, leurs attentes et leurs exigences à l'égard de ces apprenants, et enfin, leurs perceptions face à ces élèves et à leurs parents. En premier lieu, il ressort que la perception de ces enseignantes vis-à-vis l'intégration scolaire est reliée, en

quelque sorte, aux modalités d'inclusion des élèves qui ont court dans leur école. Les deux enseignantes de petites écoles, Océane et Circé, sont favorables à l'intégration scolaire et elles se sentent prêtes et bien soutenues par leur institution et l'équipe-école pour faire face à leur nouveau rôle d'enseignant dans le cadre de la politique de l'intégration scolaire. Calypso, l'enseignante de la grande école, conteste dès le départ le concept d'élève « à risque » qui ne permet pas une évaluation fine des difficultés des élèves. Elle stipule également que l'intégration scolaire répond à des impératifs budgétaires qui contribuent à ne pas offrir aux élèves en difficulté les services dont ils ont besoin et auxquels ils ont droit. D'ailleurs, elle ne sent pas prête à assumer le nouveau rôle d'un enseignant en intégration scolaire en raison du peu d'information et de soutien qu'elle reçoit de son école en dépit du nombre élevé d'élèves dans sa classe (vingt-neuf élèves dont quinze suivis par un plan d'intervention). Alors que des procédures administratives requièrent qu'un enseignant qui désire participer à l'élaboration du plan d'intervention d'un élève de sa classe doit en faire formellement la demande dans l'école de Calypso, l'implication de l'enseignant se fait automatiquement dans les deux autres écoles. Sur le plan de l'évaluation, toutes trois assurent un suivi serré de l'élève en utilisant des outils variés, dont un mode d'évaluation dynamique permettant de cibler les apprentissages et les difficultés des élèves dans l'action et d'adapter rapidement les interventions selon les besoins. En somme, leur pratique déclarée témoigne d'une vision dynamique entre observation-évaluation-intervention. Sur le plan des interventions, ces trois enseignantes favorisent le développement de stratégies d'apprentissage plus générales, quoiqu'elles les abordent sous des angles différents : une approche globale de l'éducation chez Calypso, la différenciation de l'enseignement chez Océane, et le développement de l'autonomie chez Circé. Pour tenir compte de l'élève en difficulté, Calypso va miser sur le travail en collaboration et le soutien par les pairs, Océane adopte une approche plus individualisée (devoirs différenciés, récupération). La situation de classe multiniveaux vécue par Circé l'amène à toujours adapter son enseignement en offrant à tous les élèves de sa classe des situations adaptées à leur niveau et en simplifiant la tâche au besoin pour les élèves en difficulté. D'une part, ces résultats de la recherche peuvent à nouveau instruire les administrateurs scolaires quant à leurs actions et à leur leadership relativement à l'intégration ou l'inclusion scolaire. D'autres part, plusieurs éléments peuvent être utiles aux enseignants sur les interventions susceptibles de contribuer au succès des élèves « à risque », notamment sur le plan de l'évaluation.

Les données recueillies dans le cadre du volet gestion de classe de l'étude, présentées au volume 2, ont été analysées à partir d'un cadre d'analyse émergent. Ce cadre, inspiré des travaux de Boutet (2005) et soutenu par une recension critique des écrits, a permis de faire ressortir les éléments les plus marquants qui composent le mode de gestion de classe de deux enseignantes, Calypso et Océane (des contraintes ont conduit au retrait de l'analyse du cas de la troisième enseignante de l'étude). Les résultats montrent que, quoique Calypso et Océane offraient des conditions de réussite aux élèves « à risque » intégrés dans leurs classes, elles le faisaient différemment. Calypso gérait sa classe selon les principes socioconstructivistes (Lafortune et Deaudelin, 2002) en élaborant des démarches pédagogiques et en soutenant une diversité de démarches d'apprentissage chez ses élèves préconisant la responsabilisation et la participation des élèves. Elle les questionnait, leur offrait des rétroactions fréquentes et leur fournissait des occasions de connaître le succès en équipe et individuellement. Océane semblait préconiser davantage une approche constructiviste (Vienneau, 2005) offrant à ses élèves des activités individuelles plutôt que du travail en équipe. Sa gestion reposait sur des valeurs telles le respect, la valorisation de l'effort et l'encouragement à l'autonomie. Elle utilisait l'humour et

trouvait des occasions pour faire connaître le succès à ses élèves et les féliciter. Dans l'élaboration de ses démarches pédagogiques, il semblait important pour Océane de bien situer les élèves par rapport au contenu d'apprentissage. Elle partageait avec Calypso le souci de la responsabilisation de ses élèves face à leurs apprentissages. Ces deux enseignantes offraient aux élèves un cadre où les consignes étaient claires, les transitions bien gérées et les attentes quant aux comportements étaient aussi très claires. Ainsi, ces enseignantes opéraient différemment, mais à la base, elles véhiculaient des valeurs propices au soutien à l'apprentissage et elles fonctionnaient en utilisant des stratégies d'analyse réflexive de leur pratique, d'observation systématique des élèves, de communication efficace dans une organisation souple et efficace. Une des retombées de cette étude repose sur le cadre d'analyse développé qui offre à la fois une base pour la formation initiale des maîtres et pour l'analyse des pratiques des enseignants en formation continue. Ainsi, la grille qui a été élaborée peut être un outil extrêmement puissant pour les enseignants en leur permettant d'analyser leur propre pratique en matière de gestion de classe, un outil d'analyse réflexive qui leur permet de situer leurs forces et leurs faiblesses contribuant ainsi à leur développement professionnel et à l'évolution de leur compétence dans l'intervention auprès des élèves « à risque ».

Au troisième volume, la façon d'établir une relation positive entre l'enseignante et l'élève et l'effet d'une telle relation ont été analysés sur le plan relationnel à la lumière de la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969), ainsi que sur le plan de l'enseignement sur la base d'une vision socioconstructiviste de l'apprentissage (Vygotsky, 1985). L'analyse des données recueillies réalisée grâce à ce double cadre théorique a permis d'identifier des manifestations de la sensibilité de Calypso et d'Océane (le cas de Circé a également été retiré, ici, de l'analyse) aux besoins tant affectifs que cognitifs de leurs élèves. Nous avons en outre observé les effets de ces manifestations sur les élèves. De façon générale, les deux enseignantes recourent à des interventions qui favorisent l'établissement d'un lien positif entre elles-mêmes et leurs élèves et se traduisent chez ces derniers par : 1) une attention accrue à la tâche, et 2) une meilleure compréhension de cette dernière, 3) un accroissement de l'engagement, et 4) du taux de participation.

1. *L'attention à la tâche* – Les deux enseignantes suscitent et maintiennent l'attention à la tâche grâce aux interventions suivantes : le contact visuel, la proximité physique, le cercle de partage, la contextualisation, l'offre de choix, la variance du ton de la voix ainsi que, dans le cas de Calypso le dévoilement.

2. *Une meilleure compréhension de la tâche* – A cet égard, les enseignantes recourent toutes deux à la médiation cognitive, à des interventions visant la protection de l'estime de soi et font preuve de sensibilité aux besoins cognitifs des élèves. Pour sa part, Calypso recourt également à l'étayage, à la centration sur les processus ou sur l'erreur, à la confrontation cognitive, aux cercles de partage, à l'organisation, à la restructuration ou la contextualisation de la tâche, à l'utilisation de l'analogie, au renforcement par la valorisation de la tâche et manifestent des attentes élevées à l'endroit de ses élèves. Quant à Océane, elle recourt fréquemment au morcellement de la tâche.

3. *L'engagement à la tâche* – L'engagement à la tâche est amélioré par la médiation cognitive, la sensibilité aux besoins de l'élève, l'organisation, la restructuration et la contextualisation de la tâche, des rétroactions positives, des attentes élevées, la possibilité de choisir et d'exercer un certain contrôle sur la tâche, ainsi que par la variance du ton de la voix dans les deux classes. De surcroît, Calypso obtient également cet effet grâce à la médiation socioaffective, la centration sur

les processus, l'apprentissage d'habiletés socioémotionnelles, le dévoilement, le cercle de partage, la centration sur l'erreur et la protection de l'estime de soi, tandis qu'Océane maintient l'engagement à la tâche grâce à ses éloges, qui tiennent lieu de renforcements positifs.

4. *Le taux de participation* - Les élèves des deux classes expriment davantage leurs sentiments suite aux interventions pendant lesquelles l'enseignante est sensible à leurs besoins socioaffectifs et, dans la classe d'Océane, à leurs besoins cognitifs. Dans la classe de Calypso, cet effet fait également suite à l'apprentissage d'habiletés socioémotionnelles, notamment à l'utilisation du reflet et du dévoilement.

Les changements comportementaux, eux, sont dus à des attentes élevées de la part des enseignantes et à des attitudes favorisant le développement de l'autorégulation dans les deux classes, ainsi qu'à la médiation socioaffective et l'utilisation de l'humour dans la classe d'Océane. Dans celle de Calypso, ils sont plutôt dus à l'apprentissage d'habiletés socioémotionnelles, à la contextualisation des tâches, à la proximité physique et aux renforcements positifs. Le lien entre la qualité de la relation et la réussite scolaire est souvent pris pour acquis dans le milieu scolaire. Toutefois, la façon d'assurer cette qualité et ses répercussions exactes sur la réussite scolaire des élèves restent à documenter. Notre étude contribue à une meilleure compréhension de ce phénomène en soulignant des attitudes et interventions précises chez les enseignantes et en analysant la façon dont elles se répercutent sur les comportements des élèves. Ces éléments peuvent servir aux enseignants désireux de cheminer professionnellement dans le cadre d'un travail réflexif sur la nature des relations qu'ils établissent avec leurs élèves et des effets sur le cheminement et la réussite scolaire des élèves en difficulté dans leur propre classe.

1 Le quatrième volume traite de l'enseignement du français. Il convient ici de rappeler que,
 2 dans le but d'identifier les contextes favorisant la compréhension et la maîtrise de la langue écrite
 3 chez les enfants du primaire, notamment pour les élèves dits « à risque », la présente recherche
 4 s'est intéressée à ce qui se passe en classe réelle. Edwards et Potter (1993) insistent sur
 5 l'importance du travail de recherche effectué à partir de données naturelles, à l'intérieur
 6 desquelles l'individu, ou l'élève, dévoile son interprétation de la réalité, sa compréhension. Les
 7 données ont été observées et analysées en fonction de recherche de preuve de réussite chez
 8 l'élève, particulièrement chez l'élève « à risque ». C'est en recherchant des régularités récurrentes
 9 dans les divers contextes d'enseignement, en étant attentif aux manifestations de l'enfant qui
 10 partage un raisonnement avec son enseignante (intersubjectivité) et qui, plus tard, parvient à
 11 reconstruire ce raisonnement seul (intrasubjectivité), qu'il est devenu possible d'argumenter une
 12 preuve de réussite (Vygotski, 1985). Diverses tâches ont été sélectionnées pour les fins de
 13 l'analyse dans deux principaux domaines : 1) l'enseignement à la compréhension de texte; et 2)
 14 l'enseignement de la grammaire orthographique et lexicale. Le fait d'avoir pu observer les trois
 15 enseignantes participant à l'étude dans des tâches similaires a rendu possible une analyse
 16 s'appuyant sur un cadre théorique socioconstructiviste concernant la langue écrite. À cet effet,
 17 deux grilles d'analyse ont été élaborées, de manière inductive, à partir des interactions
 18 enseignante/élèves : l'une portant sur l'enseignement à la compréhension de texte et l'autre sur la
 19 grammaire orthographique et lexicale. Ces grilles ont été élaborées en décrivant l'interaction et
 20 en créant des catégories du type d'interaction en fonction d'une posture traditionnelle ou d'une
 21 posture socioconstructiviste. Si l'on paraphrase Ricoeur (2003), ce qui devient intéressant de
 22 relater dans ces grilles, c'est la description des « singularités » d'intervention enseignante/élève,
 23 présente dans chacune des classes, et qui reviennent systématiquement dans toutes les classes.
 24 Afin de circonscrire les contextes d'enseignement susceptibles de favoriser l'apprentissage de la

25 langue écrite chez les élèves, des analyses quantitatives ont également été élaborées à partir de
26 chacune des grilles d'analyses qualitatives. Les différents types d'interaction au regard de
27 l'enseignement ont été quantifiés en fonction des enseignantes et des contextes d'enseignement :
28 contexte centré sur la démarche de correction de l'élève à partir d'une production textuelle de sa
29 part ou contexte centré sur un exerciceur d'une règle de grammaire. Le type d'interaction en
30 fonction des élèves à qui s'adresse l'enseignante (élèves dits « à risque » ou non « à risque »),
31 ainsi que les preuves de réussite, ont également été quantifiés. Ainsi, il a été possible de relever le
32 type d'interaction et les contextes favorisant la réussite, notamment chez les élèves « à risque ».
33 Les principaux résultats en compréhension de texte montrent que Calypso a une tendance
34 marquée à utiliser des interactions socioconstructivistes plutôt que traditionnelles, et ce, même si
35 la tâche de compréhension de texte est davantage de nature fermée. Au contraire, Océane déploie
36 davantage des interventions de nature traditionnelle, très peu de nature socioconstructiviste. Par
37 ailleurs, il convient de souligner que, indépendamment des enseignantes, le type d'intervention
38 traditionnel n'a laissé aucune preuve de réussite chez les élèves. Les résultats en provenance de
39 la classe d'Océane amène à la nuance. Bien que quelques interventions à caractère
40 socioconstructiviste aient été menées par cette enseignante, aucune preuve de réussite n'a été
41 observée dans ce contexte précis où une vision traditionnelle domine les interventions. Les
42 principaux résultats concernant l'écriture (grammaire orthographique et lexicale) montrent de
43 façon assez éloquente que le contexte favorisant la réussite des élèves au regard de
44 l'apprentissage de la grammaire orthographique et lexicale est celui où les élèves réfléchissent la
45 grammaire à partir de leur propre production écrite. En effet, aucune preuve de réussite n'a pu
46 être observée dans les contextes d'exerciceurs. Les résultats pointent également des écarts
47 importants entre les enseignantes dans la conception de leurs activités relatives à la grammaire.
48 En effet, si certaines procèdent à un enseignement de la grammaire par l'intermédiaire
49 d'exerciceurs, et ce, à des fréquences différentes, d'autres se passent complètement de ce type de
50 tâche. Par ailleurs, de façon assez surprenante, les enseignantes semblent avoir déployé davantage
51 des contextes de production de texte que des contextes d'exerciceur, ce qui ne représente pas
52 nécessairement la majorité des classes du Québec. En somme, il convient de préciser que la tâche
53 de « compréhension de texte » conçue autour d'un bref texte suivi de questions est un contexte
54 qui génère en soi une certaine fermeture et une prise de distance de l'élève et de son
55 interprétation pour se diriger davantage vers une recherche de réponse unique. Chacune des
56 enseignantes a déployé d'autres contextes pédagogiques qui favorisent davantage une vision
57 trilogique de la lecture. Ce sont ces autres contextes qui permettent de développer chez le jeune
58 lecteur, les habiletés d'inférence, de compréhension et d'interprétation des textes. Ces activités
59 ont pris différentes formes : théâtre, lecture à vue théâtrale, interprétation de phrases
60 philosophiques, lecture interactive entre l'enseignante et les élèves. Les résultats de cette étude
61 indiquent que ce sont ces dernières activités qui sont le plus susceptibles de favoriser le
62 développement des élèves au regard de l'acte de lire étant donné qu'ils peuvent y manifester leur
63 compréhension et, ainsi, y indiquer le niveau à partir duquel leur enseignante doit les
64 accompagner pour les guider vers la convention. Concernant les retombées pour le milieu
65 scolaire, ces résultats encouragent les enseignants à procéder à l'enseignement de la grammaire à
66 partir de productions textuelles des enfants. En effet, bien que la tâche soit ainsi plus complexe en
67 comparaison avec un exerciceur, elle semble avoir plus d'impact positif sur la réussite des élèves.
68 Il convient de souligner que, bien que dans toutes les classes, les élèves aient été amenés à
69 produire des textes, à chaque fois, c'est la grammaire orthographique et lexicale que l'élève a dû
70 corriger. Il n'a pas été possible d'observer un accompagnement socioconstructiviste au niveau de
71 la grammaire textuel. Ceci rejoint les conclusions de Reuter (1989) qui met en relief un paradoxe

72 dans l'enseignement de la langue écrite : on demande aux élèves d'écrire des textes, puis jamais
73 on ne corrige ou on n'accompagne la structuration des textes élaborés par les élèves. À chaque
74 texte produit, c'est la grammaire orthographique et lexicale qui est enseignée. Si, comme
75 l'affirme Olson (1998), la structuration des discours écrits, et donc la grammaire du texte, a
76 permis l'évolution de la pensée dans la phylogénèse comme dans l'ontogenèse, il convient que
77 l'école se penche rapidement pour concevoir un enseignement autour de la grammaire du texte.
78 Sur la base des données ici présentes, si l'on projette qu'une posture socioconstructiviste qui
79 guide le jeune vers une complexification à partir de son propre texte (par opposition à un
80 enseignement à priori d'une structure mature avant l'action d'écrire un premier jet) serait une
81 posture marquant la réussite vers une meilleure maîtrise de la structuration des textes et de la
82 pensée, il convient dès lors de s'empresse de déployer des contextes de productions de textes où
83 les jeunes sont amenés à réfléchir leurs organisations textuelles à partir de leurs propres
84 productions, mises en comparaison avec celles de leurs pairs et avec des textes de différents
85 genres qu'ils lisent.
86

Le thème de l'enseignement des mathématiques auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire est traité au volume 5. En s'inspirant de divers écrits dans le domaine de la didactique des mathématiques (Mary, Schmidt, Squalli et Drapeau, 2004; Robert et Rogalski, 2002; Brousseau, 1998; Bouvier et al., 1997; Cobb, 1997; Confrey, 1990; Margolinas, 1989) un cadre d'analyse a été élaboré en tenant compte de différents aspects fondamentaux de l'enseignement de cette discipline : 1) les stratégies d'enseignement ; 2) la prise en compte des erreurs ou des difficultés ; 3) le rôle des interactions sociales ; 4) la validation ; 5) l'évolution de la pensée mathématique (signes de changement sur le plan conceptuel ou dans le discours réflexif sur les actions menées par les élèves eux-mêmes). Sur ce dernier point, il est impossible, à notre avis, de relier les succès ou les échecs des élèves, signalés par exemple dans le bulletin scolaire, directement à des interventions précises de l'enseignant. Notre démarche d'analyse a donc choisi de se centrer sur des petits succès en cours d'actions réelles, tout en sachant que ces moments ne conduisent pas invariablement à des évolutions stables chez l'élève - bien qu'ils en soient une condition nécessaire; en ce sens, il s'agit davantage de « possibilité d'apprentissage » (« learning opportunities », chez Cobb (1997)). L'enseignement des mathématiques dans la classe des trois enseignantes (Océane, Circé et Calypso) a été analysé en tenant compte des modalités particulières en cours dans chacune d'elles (enseignement des mathématiques par le partenaire d'équipe-cycle d'Océane– et concentration de l'enseignement d'Océane en français ; ou encore, ajout d'une ressource pour l'enseignement des mathématiques dans la classe de Circé). L'analyse montre que, bien que des conditions facilitantes de cet ordre soit en place, c'est l'enseignement des mathématiques comme tel, dans la classe, qui est source d'engagement des élèves dans la tâche et de succès. Pour le compte-rendu dans ce rapport, il a été décidé de présenter l'analyse de l'enseignement des mathématiques conduit par Calypso, caractérisé par plusieurs éléments qui apparaissent potentiellement favorable à l'apprentissage. En premier lieu, c'est un enseignement par problèmes. Cette enseignante propose des problèmes et des situations-problèmes riches en potentiel de constructions mathématiques, contenant des défis et souvent authentiques. Elle possède aussi l'intelligence des situations qu'elle présente, ce qui lui permet une gestion souple, une compréhension dans l'action de l'activité de ses élèves, l'analyse de leurs erreurs et une médiation efficace entre les élèves et les savoirs. Calypso fait également vivre à ses élèves différents aspects de l'activité mathématique : construction et formulation de problèmes, validation de la formulation de problèmes, résolution de problèmes, justification des solutions et leurs communications aux pairs, validation des solutions proposées par les pairs. Elle favorise

continuellement la recherche de solutions différentes et elle engage les élèves à les discuter. Les élèves ont la responsabilité d'expliquer leur propre solution et de valider les solutions des pairs. Ce faisant, elle contribue au développement de l'autonomie des élèves. Par ailleurs, elle favorise l'ouverture à la diversité des raisonnements des élèves, permettant l'émergence d'une diversité de solutions et l'opportunité pour les élèves de réfléchir sur les ressemblances et les différences entre ces solutions et sur les aspects cruciaux des raisonnements, ce qui contribue en bout de course, par l'abstraction et la généralisation, au développement de la pensée mathématique. Un autre aspect concerne l'accompagnement par Calypso de l'itinéraire cognitif de chacun des élèves malgré ce qu'il peut comporter de singularité (un enseignement centré sur l'élève). En effet, cette enseignante s'assure que chacun des élèves ait construit la compréhension souhaitée avant de passer à une étape ultérieure de la situation d'apprentissage. Les élèves ont la responsabilité d'afficher leur difficulté, et l'enseignante n'hésite pas à faire de la remédiation à certaines difficultés une affaire de toute la classe en demandant d'expliquer plus précisément, d'illustrer, de faire autrement... Aussi, souvent lors de travail d'équipe, certains élèves jouent spontanément un rôle « d'enseignant » en reproduisant les techniques de l'enseignante (encouragement du partage des façons de voir et d'explications mutuelles dans le respect du rythme de chacun), ces élèves semblent ainsi avoir intégrés le fait que l'enjeu n'est pas de trouver la réponse par n'importe quel moyen, mais de construire un raisonnement qui mène à la réponse, et ceci incombe à chacun des élèves. Son enseignement vise la collaboration et la participation de tous, en incitant les interactions entre pairs. Cette insistance sur les interactions sert les élèves ciblés, identifiés « à risque », qui peuvent bénéficier du partage avec les autres, mais permet aussi à ces élèves de prendre un rôle de leader en proposant eux-mêmes des pistes de solutions, ce qui a été observé à quelques reprises. De manière générale, Calypso commence le travail d'équipe par un travail individuel. Elle insiste sur la compréhension des consignes avant de commencer la résolution du problème et elle invite souvent l'élève en difficulté à expliquer sa compréhension des consignes à l'équipe. Enfin, elle amène ses élèves à faire le constat des progrès réalisés, en les incitant à identifier les aspects compris et les points forts d'une démarche, ainsi que les aspects plus faibles à travailler. Elle valorise constamment les réussites et les progrès réels des élèves, tout particulièrement des élèves en difficulté, et le fait savoir à toute la classe, perçue comme une communauté d'apprentissage. En somme, notre analyse montre ce qui fait le succès de cette enseignante dans l'enseignement des mathématiques : des objectifs pédagogiques forts appuyés par des choix pédagogiques et une gestion cohérente, une attention soutenue sur l'élève et en particulier sur l'élève réputé en difficulté, une compréhension des enjeux de l'apprentissage. Sur le plan des retombées, ces résultats peuvent servir dans le cadre de la formation initiale et continue en enseignement, mais ils peuvent aussi servir à tout enseignant engagé dans un processus de développement professionnel et de réflexion sur sa propre pratique.

Enfin, le sixième et dernier volume dresse le portrait des élèves en difficulté d'apprentissage ciblés par la recherche dans chacune des classes.

TABLE DES MATIÈRES VOLUME 1

CHAPITRE I	Le cadre général de la recherche..... 1 Sylvine Schmidt, Anne Lessard, Hélène Makdissi, Claudine Mary, Marie-France Morin, Julie Myre Bisailon, Guadalupe Puentes-Neuman, Hassane Squalli, Odile Tessier et Michèle Venet	1
1.	Introduction.....	2
2.	Problématique.....	4
3.	Cadre de référence.....	5
4.	Démarche méthodologie.....	8
4.1	Une étude de type éthologique et écosystémique.....	8
4.2	Une démarche de recherche intégrant les approches de type descriptif et interprétatif.....	9
4.3	Un partenariat de recherche.....	9
4.4	Choix des milieux.....	10
4.5	Choix des sujets.....	11
4.6	Démarche et instrumentation.....	11
4.6.1	<i>Première phase</i>	11
4.6.2	<i>Deuxième phase</i>	12
4.6.3	<i>Troisième phase</i>	12
4.6.4	<i>Quatrième phase</i>	13
4.6.5	<i>Cinquième phase</i>	14
5.	Conclusion.....	14
	Bibliographie.....	17
CHAPITRE II	Le portrait de la directrice et des directeurs d'école participant à l'étude 19 Sylvine Schmidt et Michèle Venet	19
1.	Introduction.....	19
2.	Problématique.....	21
3.	Cadre de référence.....	22
4.	Méthodologie.....	28
4.1	L'instrument de recherche.....	28
4.2	La démarche de recherche.....	28
4.3	Le mode d'analyse.....	28
5.	Résultats.....	29
5.1	L'école Vénus et son directeur M. V.....	29
5.1.1	<i>Milieu socioculturel et profils des élèves « à risques »</i>	29
5.1.2	<i>Expérience de M. V.</i>	29
5.1.3	<i>Modalités d'identification des élèves « à risques »</i>	29

5.1.4	<i>Modalités d'intégration des élèves « à risques »</i>	30
5.1.5	<i>Services offerts</i>	30
5.1.6	<i>Conception de l'élève intégré</i>	31
5.1.7	<i>Modalités d'intégration : actions satisfaisantes et insatisfaisantes</i>	31
5.1.8	<i>Obstacles</i>	31
5.1.9	<i>Les aspects à améliorer pour une meilleure réussite scolaire des élèves intégrés</i>	32
5.1.10	<i>Rôle de la direction d'école au regard d'une politique d'intégration scolaire</i>	32
5.2	L'école Jupiter et son directeur M. J.	32
5.2.1	<i>Milieu socioculturel et profils des élèves « à risque »</i>	32
5.2.2	<i>Expérience de M. J.</i>	33
5.2.3	<i>Modalités d'identification des élèves « à risque »</i>	33
5.2.4	<i>Modalités d'intégration des élèves « à risque »</i>	33
5.2.5	<i>Services offerts</i>	33
5.2.6	<i>Conception de l'élève intégré</i>	34
5.2.7	<i>Modalités d'intégration : options satisfaisantes et insatisfaisantes</i>	34
5.2.8	<i>Obstacles</i>	34
5.2.9	<i>Les aspects à améliorer pour une meilleure réussite scolaire des élèves intégrés</i>	34
5.2.10	<i>Rôle de la direction d'école au regard d'une politique d'intégration scolaire</i>	35
5.3	L'école Saturne et sa directrice Mme S.	35
5.3.1	<i>Milieu socioculturel et profils des élèves « à risque »</i>	35
5.3.2	<i>Expérience de Mme S.</i>	36
5.3.3	<i>Modalités d'identification des élèves « à risques »</i>	36
5.3.4	<i>Modalités d'intégration des élèves « à risque »</i>	36
5.3.5	<i>Services offerts</i>	37
5.3.6	<i>Conception de l'élève intégré</i>	37
5.3.7	<i>Modalités d'intégration : actions satisfaisantes et insatisfaisantes</i>	37
5.3.8	<i>Obstacles</i>	38
5.3.9	<i>Les aspects à améliorer pour une meilleure réussite scolaire des élèves intégrés</i>	39
5.3.10	<i>Rôle de la direction d'école au regard d'une politique d'intégration scolaire</i>	39
6.	Discussion	40
7.	Conclusion.....	46
	Bibliographie	48
CHAPITRE III	Le portrait des enseignantes participant à l'étude Sylvine Schmidt et Hélène Makdissi	51
1.	Méthodologie	52
1.1	L'instrument de recherche	52

1.2	La démarche de recherche	52
1.3	Le mode d'analyse.....	53
2.	Résultats	53
2.1	L'enseignante de l'école Saturne : Calypso.....	53
2.1.1	<i>Identification des élèves « à risque »</i>	54
2.1.2	<i>Soutien à l'enseignement</i>	55
2.1.3	<i>Intégration scolaire et rôle de l'enseignante</i>	56
2.1.4	<i>Modalités, contenu et nature des interventions</i>	59
2.1.5	<i>Situations didactiques</i>	60
2.1.6	<i>Gestion des comportements</i>	61
2.1.7	<i>Troubles d'apprentissage vs troubles de comportement</i>	62
2.1.8	<i>Attentes et exigences envers l'élève « à risque »</i>	63
2.1.9	<i>Perceptions à l'égard des élèves « à risque »</i>	63
2.1.10	<i>Perceptions à l'égard des parents des élèves « à risque »</i>	64
2.2	L'enseignante de l'école Vénus : Océane.....	66
2.2.1	<i>Identification des élèves « à risque</i>	66
2.2.2	<i>Soutien à l'enseignement</i>	67
2.2.3	<i>Intégration scolaire et rôle de l'enseignante</i>	67
2.2.4	<i>Modalités, contenu et nature des interventions</i>	68
2.2.5	<i>Situations didactiques</i>	69
2.2.6	<i>Gestion des comportements</i>	69
2.2.7	<i>Troubles d'apprentissage vs troubles de comportement</i>	70
2.2.8	<i>Attentes et exigences envers l'élève « à risque »</i>	70
2.2.9	<i>Perceptions à l'égard des élèves « à risque »</i>	71
2.2.10	<i>Perceptions à l'égard des parents des élèves « à risque »</i>	71
2.3	L'enseignante de l'école Jupiter : Circé	72
2.3.1	<i>Identification des élèves « à risque »</i>	73
2.3.2	<i>Soutien à l'enseignement</i>	73
2.3.3	<i>Intégration scolaire et rôle de l'enseignante</i>	74
2.3.4	<i>Modalités, contenu et nature des interventions</i>	75
2.3.5	<i>Situations didactiques</i>	76
2.3.6	<i>Gestion des comportements</i>	77
2.3.7	<i>Troubles d'apprentissage vs troubles de comportement</i>	77
2.3.8	<i>Attentes et exigences envers l'élève « à risque »</i>	78
2.3.9	<i>Perceptions à l'égard des élèves « à risque »</i>	78
2.3.10	<i>Perceptions à l'égard des parents des élèves « à risque »</i>	79
3.	Discussion	80
4.	Conclusion.....	88
	Bibliographie	93
Annexe 1	Questions pour l'entrevue avec les enseignantes ou enseignants.....	94
Annexe 2	Questionnaire pour les enseignantes et les enseignants à remplir avant l'entrevue.....	99

Volume 2 : Les conditions liées à la gestion de classe

Volume 3 : Les conditions liées à la relation maître-élèves

Volume 4 : Les conditions liées à l'enseignement du français

Volume 5 : Les conditions liées à l'enseignement des mathématiques

Volume 6 : Le portrait des élèves en difficulté d'apprentissage ciblés par la
recherche

CHAPITRE I

LE CADRE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

par

Sylvine Schmidt

Anne Lessard

Hélène Makdissi

Claudine Mary

Marie-France Morin

Julie Myre-Bisaillon

Guadalupe Puentes-Neuman

Hassane Squalli

Odile Tessier

Michèle Venet

Ce rapport présente les résultats d'une recherche portant sur les conditions favorables au cheminement et à la réussite scolaires des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire au troisième cycle du primaire. Ce premier chapitre expose le cadre général de la recherche. Une introduction situe le contexte de l'étude, en établissant une distinction entre inclusion et intégration scolaire. Elle inscrit alors la recherche dans la réalité des écoles québécoises où prévalent des pratiques d'intégration scolaire.

Par la suite, sont présentés la problématique de l'étude et le cadre de référence adopté pour orienter la démarche de recherche et l'interprétation des résultats. Sous ce cadre, la prise en compte de différents facteurs retrouvés dans les écrits scientifiques a donné lieu à une synthèse organisée autour des principaux facteurs suivants : l'élève, la tâche, l'enseignement, l'école.

Le cadre méthodologique est ensuite abordé. Sont alors décrites les balises de l'approche méthodologique, caractérisées par une intégration des approches de recherche descriptive et

interprétative, ainsi qu'un partenariat de recherche entre l'université et le milieu scolaire. La collecte des données s'appuie sur des questionnaires, des tests, des entrevues auprès des élèves, des enseignants et des directions d'écoles. Des observations de situations d'enseignement ont aussi été effectuées en classe (avec enregistrements vidéoscopiques), des journées entières, au rythme de trois jours consécutifs par mois, de novembre à avril.

La conclusion de ce texte stipule que cette recherche contribuera à alimenter et à enrichir le débat social sur la problématique de l'intégration scolaire au Québec et permettra d'identifier de nouvelles avenues et de nouvelles pistes d'intervention pouvant mieux outiller et de soutenir les enseignants dans leurs actions auprès des élèves « à risque ».

1. INTRODUCTION

Cette étude s'inscrit dans le courant des recherches sur les expériences d'enseignement en contexte d'intégration scolaire ou d'éducation inclusive. Selon Vienneau (2004), la prudence dans l'interprétation des résultats issus de ces recherches exige que soit clarifié le type d'intégration ou d'inclusion auquel les élèves handicapés ou en difficulté ont été soumis. Dans cet esprit, précisons tout d'abord le sens de ces deux concepts.

L'inclusion scolaire est le fruit de réflexions philosophiques sur les droits de tout élève à l'éducation et de questions d'éthique (Rose, 2002), ainsi que d'une volonté sociopolitique de lutter contre l'iniquité, la discrimination et l'exclusion souvent vécues par les élèves handicapés et en difficulté (Duchesne, 2004). Selon Bélanger (2004) : « L'inclusion scolaire implique l'inclusion à temps plein de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe régulière correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier » (p. 39). Elle précise que ce modèle pédagogique requiert une intervention planifiée permettant d'apporter à l'enseignante et à tous les élèves de la classe les adaptations et le soutien nécessaires à la réussite de chacun (Bélanger, 2004, p. 39). Ainsi, l'accès aux services pour les élèves dans une école inclusive s'effectue dans un cadre le plus normal et le moins stigmatisant possible, dans le respect de la diversité, des besoins particuliers et des différents rythmes d'apprentissage des élèves (Maertens, 2004).

Par ailleurs, ce modèle éducatif ne fait pas l'unanimité (Vienneau, 2004), et pour certains l'inclusion scolaire reste un défi pour l'éducation (De Grandmon, 2004). Un courant parallèle préconise plutôt le placement, dans la mesure du possible, de certains élèves handicapés ou en difficulté dans la classe ordinaire, ceci ne constituant pas toutefois la norme à adopter pour tous (Vienneau, 2004). Identifié sous le terme d'intégration scolaire, ce système éducatif conserve le continuum de placement du « système en cascade » (COPEX, 1976) antérieur à la réforme, et le mode de service associé : service en classe ordinaire, service à l'extérieur de la classe, classe spéciale à l'intérieur d'une école ordinaire et école spéciale. La ségrégation des services y est ainsi maintenue.

À l'heure actuelle au Québec, le Ministère de l'Éducation (MEQ, 1999) invite les milieux scolaires à faire en sorte que l'élève reçoive les services éducatifs dans son milieu naturel, le plus près possible de son lieu de résidence, et de préférence en classe ordinaire (MEQ, 1999). Or, une porte est laissée entrouverte :

La loi précise que la politique d'organisation des services qu'élabore la commission scolaire doit assurer l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe classe ordinaire de tout élève dont l'évaluation individuelle des capacités et des besoins démontre qu'une telle intégration facilitera ses apprentissages et son intégration sociale. Ce n'est que si cette intégration constitue une contrainte excessive pour la commission scolaire ou qu'elle porte atteinte de façon importante aux droits des autres élèves qu'une commission scolaire pourra faire un autre choix que l'intégration de l'élève dans une classe ou un groupe ordinaire. La démonstration de ce fait incombe toutefois à la commission scolaire (MEQ, 1999, p. 24)

Contrairement aux principes d'une éducation inclusive, le MEQ ne reconnaît pas comme norme l'inclusion de tout élève à la classe ordinaire, en dépit des handicaps et difficulté qu'il éprouve. Dans la perspective du MEQ, il reste des élèves qui ne sont pas intégrables, et d'autres modalités de placement et de service sont alors envisagés. Néanmoins, la grande majorité des élèves en difficulté d'apprentissage est scolarisée en classe ordinaire. Cette position reflète la réalité actuelle des écoles québécoises et c'est le contexte dans lequel s'est déroulée la présente étude.

Le but visé par la présente recherche consiste à faire émerger les conditions favorables au cheminement et à la réussite scolaires des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire au troisième cycle du primaire. Dans cette intention, des observations ont été effectuées dans trois classes de fin primaire de trois différentes commissions scolaires. Dans ces classes, évoluaient certains élèves en difficulté d'apprentissage suivis par un plan d'intervention établi. Ces élèves avaient deux ou trois années de retard au regard des contenus disciplinaires (français et mathématiques), et certains d'entre eux recevaient des services orthopédagogiques à l'extérieur de la classe. Aucun élève handicapé n'était présent dans ces classes. Au regard de la distinction apportée entre inclusion et intégration scolaire, cette recherche scrute les conditions de réussite davantage dans des contextes d'intégration scolaire.

Ce chapitre présente la problématique de cette recherche, les cadres conceptuel et méthodologique qui l'ont orientée. Une conclusion situe l'impact de cette recherche au regard de la problématique actuelle de l'intégration scolaire.

2. PROBLÉMATIQUE

Dans le cadre de la réforme de l'éducation, le Ministère de l'Éducation (MEQ, 2001) incite le milieu scolaire à prendre le virage du succès pour tous les élèves. Pour la catégorie d'élèves en difficulté d'apprentissage, la situation actuelle pose de sérieux problèmes au regard de cette atteinte, notamment sur le plan de la diplomation. En effet, seulement 37,6 % des élèves en difficulté légère d'apprentissage obtiennent leur diplôme (DES : diplôme d'étude secondaire), alors que ce taux descend à 12,7 % chez ceux en difficulté grave d'apprentissage (une cohorte d'élèves suivie à partir de 1990 (MEQ, 1999)). Ces derniers sont aussi ceux qui redoublent le plus souvent. Étant donné la volonté du MEQ (1999) de privilégier l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les classes ou groupes ordinaires, la réalité de ces élèves doit être étudiée en tenant compte de cette problématique particulière.

Bien que la situation de l'intégration au Québec indique un fort taux d'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire (MEQ, 2003, 1999), des craintes et des

irritants persistent (Bélanger, 2004; Conseil supérieur de l'éducation, 1996). Même si la majorité des enseignants se dit en faveur de l'intégration en classe ordinaire, ils estiment que l'intégration idéale est loin d'être chose faite et que des changements s'imposent (Bélanger, 2004; Bridges et Moss - UNESCO, 1999; Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Salend, 2001). Par ailleurs, ces derniers déplorent le peu d'information et de soutien qu'ils reçoivent pour effectuer ces changements. En outre, ils soulèvent les besoins en formation relativement aux actions et aux interventions conduisant à une intégration réussie (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000 ; Bélanger, 2004 ; Salend, 2001). Dans ce même esprit, le Conseil Supérieur de l'Éducation signalait que des expériences d'intégration avaient eu des succès réels, mais qu'elles étaient peu connues. Ainsi, ce conseil déplorait vivement les carences de la recherche sur les expériences d'intégration scolaire et suggérait aux universités, conjointement avec les écoles concernées, d'analyser les diverses expériences d'intégration et d'en diffuser les résultats. Depuis ce temps, peu d'effort a été accompli dans ce sens. Le présent programme de recherche vise donc à combler cette importante lacune. Cette démarche est ambitieuse et elle nécessite un solide cadre de référence pour orienter la collecte des données et l'interprétation des résultats.

3. CADRE DE RÉFÉRENCE

Pour relever le défi de la réussite dans le contexte de l'intégration, Doré et ses collaborateurs (1996) préconisent une démarche systémique d'observation, permettant de gérer la complexité par rapport aux multiples interférences qui accompagnent le processus d'intégration. Il s'agit de mettre l'accent sur tout ce qui permet à l'élève en difficulté d'apprendre réellement en identifiant des facteurs-clés pour l'adaptation des contenus aux besoins spécifiques de l'élève intégré. Dans cette approche, il est recommandé de choisir assez tôt de tels paramètres, car ceux-ci peuvent aider à comprendre l'intérêt, le rythme d'évolution et l'état actuel de la problématique même de l'intégration (Doré, Wagner et Brunet, 1996; Hunt et Goetz, 1997; Saint-Laurent, 1996, 1995).

Parmi les travaux d'envergure portant sur l'identification de ces paramètres, notons ceux de Munn (1992), de Doré et al. (1996) et de Hunt et Goetz (1997). Plus spécifiquement à la lumière d'un modèle explicatif de type interactif des difficultés d'apprentissage élaboré à partir

d'une recherche descriptive, Munn (1992) indique certains facteurs qu'il importe de chercher à comprendre pour intervenir de manière plus adéquate et pour prévenir l'apparition ou l'aggravation des difficultés. Elle les regroupe sous les quatre catégories suivantes : 1) l'élève, 2) la tâche, 3) l'enseignement, et 4) l'école. Bien que la dimension intégration ne fasse pas partie des préoccupations de cette auteure, ces facteurs sont pertinents par leur apport spécifique à la compréhension des élèves en difficulté d'apprentissage. Doré et ses collaborateurs (1996) s'intéressent, pour leur part, spécifiquement à l'intégration scolaire, et ce, pour les élèves vivant une déficience intellectuelle. À partir d'une recherche descriptive (avec recensions d'écrits et études de cas), ces chercheurs ont relevé huit facteurs caractérisant les conditions de réussite: 1) facteurs sociaux et légaux, 2) programmes, 3) services de soutien, 4) encadrement et suivi, 5) organisation scolaire, 6) enseignement et apprentissage, 7) interactions avec le milieu, 8) préparation des agents. Dans le même ordre d'idées, Hunt et Goetz (1997) ont, à partir de leur recension des recherches, relevé plusieurs éléments susceptibles de faciliter le succès dans les projets d'intégration, pour des élèves, cette fois, présentant différents types d'incapacité. Ces facteurs se retrouvent dans ces six catégories : 1) engagement des familles, 2) apprentissage selon le niveau des classes ordinaires, 3) acceptation, interaction ou amitiés, 4) attitudes des autres élèves de la classe et leurs familles, 5) collaboration et travail en équipe, 6) adaptation des objectifs. Enfin, Fortin et ses collaborateurs (1966) soulèvent l'importance de prendre en compte les caractéristiques de ces élèves sur le plan des comportements sociaux puisque ces jeunes, qui éprouvent des difficultés dans leur rendement scolaire, présentent souvent des difficultés d'adaptation socioaffective en classe.

Une synthèse de ces divers éléments, alimentée par les recherches ayant contribué à éclaircir quelques facteurs spécifiques, est reproduite au tableau I de la page suivante. Ces facteurs constituent les balises qui ont servi à orienter les observations et les analyses du présent programme de recherche. Certains renvoient aux aspects organisationnels et structurels du système à l'étude, d'autres aux caractéristiques objectives et subjectives des individus qui y participent. D'autres encore concernent le fonctionnement des interrelations enseignement-apprentissage ainsi que la dynamique des actions et des interactions qui se dessinent au sein des interventions didactiques mises en place.

Tableau 1

Synthèse des facteurs liés au cheminement et à la réussite scolaires
(Munn (1992), Doré et al. (1996), Fortin et al. (1996), Hunt et Goetz (1997))

L'élève	La tâche	L'enseignement	L'école
<ul style="list-style-type: none"> - apprentissages (français et mathématiques) - concept de soi, motivation - engagement des parents - acceptation par les pairs et relations d'amitié - comportements sociaux 	<ul style="list-style-type: none"> - programmes (français et mathématiques) - adaptation des objectifs (français et mathématiques) - matériel didactique - facilitateurs utilisés - composition, structure et degré de complexité de la tâche 	<ul style="list-style-type: none"> - attitudes, perceptions et représentation des enseignants et orthopédagogues - planification, climat de classe - interactions entre les élèves, entre intervenants et élèves - participation de l'élève dans la prise de décision et l'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> - attitudes, perceptions et représentation des directeurs - services de soutien - encadrement et suivi - organisation scolaire - collaboration et travail en équipe - collaboration école-famille

À notre connaissance, aucune étude n'a tenté jusqu'à maintenant de cerner, par une approche systémique, les effets de l'ensemble de ces facteurs sur le cheminement et à la réussite scolaires des élèves en difficulté d'apprentissage en contexte d'intégration scolaire réel. Cette prise en compte globalisante est nécessaire, à notre avis, pour véritablement mettre en lumière les conditions favorables à une intégration réussie et au succès de ces élèves.

Objectifs posés

Pour atteindre l'objectif général de ce programme de recherche, les trois objectifs spécifiques suivants ont guidé la démarche de recherche :

1^{er} objectif : décrire et analyser les caractéristiques des élèves en difficulté d'apprentissage, des enseignants et orthopédagogues concernés, ainsi que des écoles participant à l'étude;

2^e objectif : analyser les situations éducatives auxquelles participent des élèves en difficulté d'apprentissage en contexte d'intégration scolaire et sociale;

3^e objectif : analyser les facteurs associés à des succès sur les plans scolaire, affectif et social, chez des élèves en difficulté d'apprentissage en contexte d'intégration scolaire et sociale.

4. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIE

4.1 Une étude de type éthologique et écosystémique

Cette recherche est guidée par une épistémologie socioconstructiviste de l'apprentissage et du développement de l'enfant, laquelle s'oppose à une vision de rémediation, inspirée du modèle médical, qui situe la ou les difficultés chez l'élève et le rendant seul responsable des problèmes observés. Cette perspective repose sur le postulat que l'individu se développe en interaction avec son milieu, et que la construction des connaissances et des savoirs passe par l'interaction constante entre les caractéristiques de l'individu, les ressources et les contraintes offertes par son environnement.

Dans l'optique de cerner les conditions favorables à l'intégration d'élèves en difficulté dans la classe ordinaire, cette étude s'inspire de deux courants fondamentaux, l'approche éthologique (Campan et Scapinni, 2001) et l'approche écosystémique (Bronfenbrenner et Morris, 1998). Sous l'angle éthologique, notre approche de recherche priorise l'analyse de l'apprentissage et du comportement dans le milieu même où naissent et se vivent les apprentissages des élèves et leurs échecs, là où se créent et se développent leurs processus d'adaptation et leurs difficultés. Elle tient compte de la fonction et de la valeur adaptative des comportements, et elle examine la contribution réciproque de l'enfant et de l'organisation sociale de la classe à la qualité de l'adaptation et de l'apprentissage de cet élève. L'approche écosystémique, quant à elle, postule que le développement de l'enfant résulte de multiples interactions ayant lieu entre celui-ci et ses divers milieux de vie, soit une série de systèmes (familial, scolaire, social, culturel) nichés les uns dans les autres et entretenant des interrelations déterminantes pour la qualité de l'adaptation de l'enfant. Sous cet angle, notre approche de recherche permet de gérer la complexité des situations éducatives par rapport aux multiples interférences qui accompagnent les processus d'apprentissage et d'adaptation sociale en contexte d'intégration scolaire. Il s'agit de mettre l'accent sur tout ce qui permet à l'élève en difficulté d'apprendre réellement et de se développer sainement sur les plans cognitif et socioaffectif, tout

en identifiant des facteurs-clés au sein des différents systèmes pour l'adaptation des contenus scolaires aux besoins spécifiques de l'élève, ainsi que pour une adaptation sociale réussie.

De notre avis, une contribution signifiante à l'avancement des connaissances au regard du cheminement et de la réussite scolaires des élèves « à risque » en classe ordinaire doit nécessairement prendre racine dans le vécu de ces élèves en milieu scolaire et des personnes qui les accompagnent, tout en prenant en compte le rôle et l'influence des différentes caractéristiques dans un milieu donné. Le va-et-vient entre les aspects individuel et groupal, la compréhension approfondie des contributions de l'élève et de son milieu, ainsi que l'analyse des styles des différents acteurs permettront de dresser des portraits descriptifs et explicatifs des différents phénomènes à l'étude.

4.2 Une démarche de recherche intégrant les approches de type descriptif et interprétatif

Dans ce projet, une démarche de recherche intégrant les approches de type descriptif et interprétatif (Van der Maren, 1995) a été privilégiée. Ce projet se base sur diverses méthodes de collectes de données : entrevues semi-structurées auprès des élèves en difficulté d'apprentissage intégrés ; entrevues auprès des enseignants et orthopédagogues accompagnant ces élèves, auprès des directeurs d'école ; observation en classe, journal de bord et notes de terrain; questionnaires, tests. De plus, cette étude s'appuie sur des analyses quantitatives et qualitatives pertinentes pour ce type d'étude.

4.3 Un partenariat de recherche

L'atteinte des objectifs visés par ce programme requiert la collaboration et la concertation entre les milieux scolaires et les universités. Selon Van der Maren (1995) et Karsente et Savoie-Zajc (2000), ces deux milieux évoluent dans des univers séparés, telles deux solitudes. D'une part, les chercheurs regrettent que les résultats de recherche ne se rendent pas dans les milieux scolaires. D'autre part, les enseignants déplorent le manque de recherches pouvant répondre véritablement à leurs besoins et leur apporter des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent quotidiennement dans leur enseignement, et qui tiennent compte des contraintes auxquelles ils

doivent faire face. En fait, pendant plusieurs décennies la recherche a produit un savoir sur l'éducation, et non un savoir pour l'éducation (Karsente et Savoie-Zajc, 2000 ; Van der Maren, 1995).

Le partenariat de recherche se justifie par le fait qu'il crée un rapprochement entre ces deux mondes et suscite la coconstruction de connaissances sur l'action par des scientifiques du milieu de la recherche et des praticiens. Cette approche est celle privilégiée dans cette recherche. La concertation et la collaboration multiressources dans ce programme de recherche permet une compréhension fine des phénomènes scolaires et sociaux pouvant favoriser une analyse plus juste des besoins et contribuer au développement d'une plus grande complémentarité et d'une meilleure harmonisation de l'ensemble des services offerts aux élèves en difficulté et à leurs enseignants en contexte d'intégration scolaire.

4.4 **Choix des milieux**

Pour ce projet, trois commissions scolaires de l'Estrie (Régionale de Sherbrooke, Des Sommets, Val des cerfs) ont été contactées. Ce choix se justifie en raison des liens privilégiés que le Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale de l'Université de Sherbrooke¹, dont est issu notre équipe de recherche, a déjà établi avec ces commissions scolaires dans le cadre de la formation pratique (échantillon de convenance). À la suite d'une rencontre avec les trois directions administratives de ces commissions scolaires visant à leur expliquer le but de cette recherche, celles-ci ont accepté de participer à l'expérimentation. L'une d'elle nous a référés directement à un directeur dont l'une des écoles qu'il administrait était reconnue pour ses projets pédagogiques innovateurs : l'école Vénus. Les deux autres commissions scolaires ont offert les services de leurs conseillers pédagogiques en adaptation scolaire (ayant eux aussi assisté à la rencontre d'information initiale) pour trouver une école de leur région qui accepterait de se joindre à ce projet. Or, ces dernières démarches ne furent pas fructueuses et c'est la professionnelle de la formation pratique à notre département qui a pu trouver des enseignants

¹ Au départ de cette recherche, tous les membres de l'équipe appartenaient à ce département. Depuis, les professeurs Guadalupe-Puentes et Squalli ont été engagés par d'autres départements de l'Université de Sherbrooke.

désireux d'y participer, et de là, le contact fut établi avec la direction de l'école pour obtenir son consentement.

4.5 **Choix des sujets**

La sélection des trois classes et des enseignants devant participer à la recherche a été effectuée à la lumière des suggestions de la direction d'école désignée spontanément par sa commission scolaire et de celles de la professionnelle de la formation pratique de notre département. Comme prévu dans le devis de recherche, ces personnes enseignent dans une classe de troisième cycle du primaire qui intègre des élèves en difficulté d'apprentissage. Pour la sélection des élèves, l'avis des trois enseignantes a été considéré. Les sujets visés par cette recherche sont des élèves en difficulté d'apprentissage qui, pour la plupart, ont toujours cheminé à l'intérieur des classes ordinaires. Ces élèves, neuf garçons et trois filles, ont deux ou trois ans de retard sur le plan des apprentissages correspondant à leur âge et ils sont suivis par un plan d'intervention. Ces élèves sont alors à un moment crucial de leur cheminement scolaire, où il est capital de mieux comprendre les difficultés auxquelles ils sont confrontés pour intervenir plus adéquatement en vue de faciliter leur transition au secondaire.

4.6 **Démarche et instrumentation**

Une méthodologie mixte, profitant à la fois des avantages des analyses qualitatives et quantitatives, a été utilisée. Une démarche de recherche comprenant cinq phases échelonnées sur trois années a été réalisée². Le tableau 2 présenté à la page suivante synthétise l'ensemble de cette démarche.

4.6.1 *Première phase*

En lien avec le premier objectif de ce programme, à savoir « décrire et analyser les caractéristiques des élèves en difficulté d'apprentissage, des enseignants et orthopédagogues concernés, ainsi que des écoles participant à l'étude », les outils nécessaires à cette collecte des

² Les analyses se sont poursuivies au cours de l'année 2006-2007.

données ont tout d'abord été élaborés³. Ces instruments s'inspirent d'outils déjà existants et ils prennent la forme de protocoles d'entrevue semi-structurée, accompagnés d'un questionnaire à remplir avant l'entretien en ce qui concerne les directions d'école et les intervenants (enseignants et orthopédagogues). Cette prise de données concerne les facteurs de réussite suivants (voir tableau 1): 1) les caractéristiques de l'école; 2) les caractéristiques de l'élève en français et en mathématiques, ainsi que les caractéristiques d'ordre socio-affectif (comportements, estime de soi, motivation) ; et enfin, 3) les caractéristiques liées à l'enseignement (attitudes des enseignants et des orthopédagogues).

4.6.2 *Deuxième phase*

Lors de cette phase, les caractéristiques relatives à l'école ont été cernées à l'aide d'une entrevue et d'un questionnaire auprès des directeurs (phase 2a). Dans un deuxième temps, la sélection des enseignants a été effectuée (phase 2b) et des entrevues semi-structurées ont menées auprès d'eux (phase 2c). Les entrevues auprès des directions d'école et des intervenants ont été réalisées par le responsable de l'équipe de recherche, pour une meilleure prise de contact avec nos partenaires du milieu.

4.6.3 *Troisième phase*

Lors de cette phase, il y a eu la sélection des élèves pour les études de cas (phase 3a). Une démarche visant à cerner l'engagement des parents des élèves en difficulté d'apprentissage retenus a également été entreprise à cette étape à l'aide d'un questionnaire (phase 3b). Celui-ci a été remis aux parents par l'intermédiaire de la direction d'école et ils ont eu à le remplir à la maison. Les caractéristiques de ces élèves ont ensuite été identifiées (phase 3c) au moyen des protocoles d'entrevue élaborés en phase 1. Ces entrevues ont été menées par une assistante de recherche (étudiante au doctorat).

³ Les différents outils utilisés dans cette recherche sont décrits de manière détaillée dans les articles subséquents présentant les résultats de cette étude sous divers angles.

Tableau 2
Étapes de réalisation

1 ^{ère} année : 2003 /2004	2 ^e année : 2004 /2005	3 ^e année : 2005 / 2006
<p><i>Phase 1</i>, juin à avril - Élaboration des outils de collecte de données</p> <p><i>Phase 2a</i>, mai - Identification des caractéristiques de l'école (entrevues avec questionnaire auprès des directeurs d'école)</p> <p><i>Phase 2b</i>, mai - Sélection des enseignants</p> <p><i>Phase 2c</i>, septembre - Identification des caractéristiques des intervenants (entrevues)</p>	<p><i>Phase 3a</i>, septembre - Sélection des élèves « à risque »</p> <p><i>Phase 3b</i>, octobre - Analyse de l'engagement des parents (questionnaire)</p> <p><i>Phase 3c</i>, octobre - Identification des caractéristiques des élèves (socioaffectives, en français, et en mathématiques) avec tests et questionnaires</p> <p><i>Phase 4</i>, novembre-avril - Observations en classes de français et de maths : 3 jours consécutifs/mois - Étude des planifications, des tâches, des modes d'évaluation, des formules pédagogiques, du climat et de la gestion de classe</p>	<p><i>Phase 5</i>, - Suite des analyses ayant été débutées en parallèle de la collecte des données (tests, retranscriptions d'entrevues et des séances d'enseignement) - Analyse des résultats</p>

4.6.4 Quatrième phase

En relation avec le deuxième objectif visant l'analyse des situations éducatives auxquelles participent des élèves en difficulté d'apprentissage en contexte d'intégration scolaire et sociale, cette phase porte sur les caractéristiques de la tâche et de l'enseignement (voir tableau 1). Elle cherche à cerner les interactions entre les élèves, entre l'intervenant et les élèves, ainsi que les interrelations enseignement-apprentissage, afin d'analyser les effets de certaines dynamiques de classe sur les apprentissages réalisés par les élèves en difficulté d'apprentissage. Il s'agit d'observations de situations d'enseignement effectuées à l'aide d'enregistrements

vidéoscopiques, retranscrits ultérieurement sous forme de verbatim afin de faciliter les analyses ultérieures. Ces observations ont été effectuées lors de journées entières de classe, au rythme de trois jours consécutifs par mois, de novembre à avril. Ces moments d'observation sont importants afin de pouvoir juger de la progression des conduites et des savoirs, autant chez les élèves que chez les différentes enseignantes. La responsable de la recherche, présente en classe lors de ces journées, a tenu des notes de terrain lors des moments d'observation (approche ethnologique (Strauss et Corbin, 1990)). Une attention a été portée aux planifications didactiques, ainsi qu'aux formules pédagogiques privilégiées par les intervenants. Les éléments relatifs à la tâche et aux évaluations effectuées ont été pris en compte à partir des documents des enseignants. Le climat de classe et les pratiques de gestion de classe ont aussi été évalués.

4.6.5 *Cinquième phase*

Lors des phases précédentes, des analyses quantitatives et qualitatives ont été menées parallèlement à la collecte des données. Un mode d'analyse, inspiré de la « théorisation ancrée » (Strauss et Corbin, 1994) a été appliqué aux retranscriptions d'entrevues et des séances d'enseignement. Différentes formes de triangulation (Van der Maren, 1995)) permettent d'assurer la crédibilité des observations. L'achèvement de cette cinquième phase permettra de répondre au troisième objectif visé par cette recherche : « analyser les facteurs associés à des succès sur les plans scolaire, affectif et social, chez des élèves en difficulté d'apprentissage en contexte d'intégration scolaire et sociale ».

5. CONCLUSION

Vingt ans après sa première politique officielle afin de promouvoir l'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté (MEQ, 1979), le ministère de l'Éducation réitère, dans sa Politique de l'adaptation scolaire (1999), sa volonté de privilégier l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ou les groupes ordinaires (voir la citation page 3 de ce texte). En dépit de cette volonté affirmée du MEQ, la question de l'intégration scolaire est loin d'être une problématique close pour bon nombre de chercheurs. Cette situation tient, entre autres, au fait que chaque cas est unique et semble se négocier sur la base des situations particulières, sans règles communes ni repères obligatoires (Hunt et Goetz, 1997). Pour leur part, Doré et ses

collaborateurs (1996) dénoncent l'attitude contradictoire envers l'intégration. D'un côté, il y a ceux qui réclament « à tout prix » l'intégration ou qui semblent vouloir une « intégration le plus tôt possible », mais sans s'attarder réellement aux moyens nécessaires à la réussite de ce processus. À l'autre extrême, se trouvent évidemment ceux qui ne donnent aucune chance de réussite à toute tentative d'intégration. Nourris par des appréhensions certaines sur le sens de la normalité, la capacité des élèves en difficulté à réapprendre ou la possibilité pour certaines catégories d'élèves à fonctionner dans une classe ordinaire, ces résistants à l'intégration bloquent l'émergence des conditions favorisantes. Par ailleurs, Rose (2002) déplore que, jusqu'à nos jours, ce sont des réflexions philosophiques sur les droits des élèves et des questions d'éthique qui ont surtout dominé les discussions en lien avec l'intégration scolaire. Selon cet auteur, la question relative aux approches éducatives efficaces auprès des élèves présentant des difficultés dans leur parcours scolaire reste entière. D'après Rose (2002), il est dangereux de baser nos arguments sur des énoncés de principes qui, bien souvent, ne prennent aucunement en compte la réalité scolaire et sociale des élèves en difficulté. De son avis, il est temps, maintenant, de tourner davantage les efforts vers l'analyse des pratiques de classe efficaces pour rencontrer les besoins de ces élèves qui représentent actuellement les plus grand défis pour les enseignants.

Les résultats de notre recherche contribueront à alimenter et à enrichir ce débat social en offrant une vision éthologique et écosystémique du phénomène à l'étude. En effet, le caractère innovateur de cette recherche est attribuable au regard global et systémique emprunté, considérant d'emblée, globalement, les divers facteurs en cause dans cette problématique. Elle tente de saisir la réalité de ces élèves et de leurs intervenants lorsqu'ils sont intégrés dans une classe ou un groupe ordinaire, telle que vécue par ces acteurs. Conçu sur la base d'une collaboration entre le milieu scolaire et l'université, ce programme de recherche permet de jeter ainsi un éclairage multidimensionnel sur les conditions favorables à une intégration réussie, pouvant se traduire différemment sur le plan de la socialisation, de l'instruction ou de la diplomation (MEQ, 1999).

Ce projet de recherche couvre différents angles d'étude. L'un d'eux concerne l'apprentissage du français et des mathématiques chez ces élèves à la fin du primaire. Différents contextes d'intégration sont aussi ciblés et sont analysés au regard des conditions favorables à la

motivation, à l'acceptation des élèves en difficulté d'apprentissage intégrés par leurs pairs, au développement positif du concept de soi et de leurs comportements sociaux, et à la réussite de ces élèves (succès sur les plans scolaire, affectif et social). Sont aussi considérés les caractéristiques des différents intervenants (la direction d'école, les enseignants), ainsi que leurs actions et leurs rôles dans l'apprentissage des élèves intégrés (organisation scolaire, planification, implication de l'élève, climat de classe). L'effet des interactions, entre le maître et les élèves et entre les élèves eux-mêmes, sur l'apprentissage des élèves en difficulté en contexte d'intégration scolaire est aussi examiné. L'engagement des parents fait également partie des facteurs de réussite étudiés.

L'envergure de ce projet est indéniable. Il y a une multitude de tâches à réaliser sur des plans divers, et une masse importante de données à analyser pour cerner l'impact de différents facteurs. Bien que les enseignants soient en majorité en faveur de l'intégration des élèves en difficulté à la classe ordinaire, ils déplorent le peu de soutien et d'information qu'ils reçoivent. Grâce à son approche systémique et *in situ* de l'intégration scolaire, notre recherche leur offrira des éléments d'information pouvant contribuer à une meilleure compréhension des facteurs en cause. De plus, la réflexion sur l'ensemble des conditions favorables au cheminement et à la réussite scolaires des élèves en difficulté intégrés à la classe ordinaire permettra d'identifier, nous l'espérons, de nouvelles avenues et de nouvelles pistes d'intervention pouvant mieux outiller et de soutenir les enseignants dans leurs actions auprès des élèves « à risque ».

Construit sur la base d'une collaboration université-milieu scolaire, les résultats de cette recherche seront ainsi utiles aux équipes-cycle qui se forment dans le cadre de la réforme de l'école québécoise orientée par le « Programme de formation de l'école québécoise : le virage du succès », pour laquelle l'intégration des élèves en difficulté semble aller de soi.

Par voie de conséquence, à plus long terme, la réflexion et la prise en compte, dans l'intervention, des conditions favorables qui seront identifiées contribueront globalement à améliorer la persévérance aux études et à réduire le décrochage scolaire des élèves « à risque ».

BIBLIOGRAPHIE

- 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.
- Bélanger, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau et S. Bélanger (éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 37-55). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bridges, D. et Moss, J. (1999). *Des écoles accueillantes : les élèves handicapés dans les écoles ordinaires*. Rapport de l'UNESCO (<http://www.unesco.org/education/educprog/sne>).
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon et R. M. Lerner, *Handbook of Child Psychology, vol. I, Theoretical Models of Human Development*, 994-1028. New York : John Wiley & Sons.
- Campan, R. et Scapini, F. (2001). *Éthologie. L'approche systémique du comportement*. Bruxelles : De Boeck .
- Conseil supérieur de l'éducation (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficultés*. Avis à la ministre de l'Éducation. (<http://www.cse.gouv.qc.ca/avis>).
- COPEX (1976). Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée. *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- De Grandmont, N. (2004). Acceptation de la différence dans la société : perspective historique et éléments réflexifs. In N. Rousseau et S. Bélanger (éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 7-20). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Doré, R., Wagner, S., Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Duchesne, H. (2004). Inclusion au quotidien : de l'individu à la collectivité. In N. Rousseau et S. Bélanger (éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 227-246). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, L. et al. (1996). Les facteurs associées aux difficultés d'apprentissage des élèves en troubles du comportement de niveau primaire. Dans L. Barbeiro et R. Viera, *Percursos de aprendizagem e praticas educativas*. (p. 203-224). Leira : ESEL.
- Hunt, P. et Goetz, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities. *The Journal of Special Education*, vol. 31, 1, 3-29.

- Karsente, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Maertens, F. (2004). Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. In N. Rousseau et S. Bélanger (éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 21-34). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. 2^e édition. Bruxelles: De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec. Document 01-00374.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Document 99-0798.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action : l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Munn, J. (1992). Les formes d'évaluation et la réussite scolaire des élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage à l'école. Dans CRIRES-FECS, *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques*. (pp. 326-337). Montréal : CEQ. Éd. Saint-Martin.
- Rose, R. (2002). Including pupils with special educational needs: beyond rhetoric and towards an understanding of effective classroom practice. *Wetsminster studies in education*, 25(1), 67-76.
- Salend, S.J. (2001). *Creating inclusive Classrooms : Effective and reflective Practives*. 4^e éd., New Jersey : Merrill Prentice Hall.
- Strauss, A. et Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park : Sage.
- Strauss, A. et Corbin, J. (1994). *Grounded Theory Methodology: an Overview*. In N. K. Denzin et Y.S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp.273-285). Thousand Oaks : Sage
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vienneau, R. (2004). Impact de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. In N. Rousseau et S. Bélanger (éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125-152). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

CHAPITRE II

LE PORTRAIT DE LA DIRECTRICE ET DES DIRECTEURS D'ÉCOLE PARTICIPANT À L'ÉTUDE

par

Sylvine Schmidt

Michèle Venet

Ce chapitre présente les résultats de la recherche sous l'angle des directions d'école. Plus particulièrement, cette section s'intéresse à la vision subjective d'une directrice et de deux directeur d'école participant à la recherche face à l'inclusion ou l'intégration scolaire et à la façon dont cette vision s'articule avec les actions entreprises et les obstacles rencontrés au sein de leurs écoles respectives. Leur discours, saisi lors d'une entrevue individuelle, a été analysé à la lumière des éléments les plus importants de notre cadre de référence. Trois visions différentes (intégration scolaire, intégration sociale, inclusion) et trois leaderships distincts (organisationnel, transactionnel, et un fondé sur le principe de « reculturation »,) ont été identifiés et soulèvent la question du type de leadership le plus susceptible de favoriser les changements nécessaires à une vision et aux pratiques d'une école inclusive au sein de leur établissement. Croyant que l'évolution d'une école vers la philosophie et les principes de l'inclusion s'inscrit dans un long processus de co-construction des significations partagées entre les individus de cette collectivité, cette étude émet l'idée que ces directeurs sont guidés par l'adaptation à leur milieu et agissent selon des principes qui rejoignent les membres de leur école.

1. INTRODUCTION

Cette étude s'inscrit dans le contexte actuel de la réforme de l'éducation au Québec. Un des points majeurs de cette réforme concerne la volonté du ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports (MEQ, 1999) d'inciter le milieu scolaire à assurer l'intégration harmonieuse de tout

élève dans une classe ou un groupe classe ordinaire, lorsque l'évaluation individuelle de ses capacités et de ses besoins laisse croire que ses apprentissages et son intégration sociale seront ainsi favorisés (MEQ, 1999, p. 24). Or, dans le même élan, le ministère ajoute :

Ce n'est que si cette intégration constitue une contrainte excessive pour la commission scolaire ou qu'elle porte atteinte de façon importante aux droits des autres élèves qu'une commission scolaire pourra faire un autre choix que l'intégration de l'élève dans une classe ou un groupe ordinaire (MEQ, 1999, p. 24).

Cette citation témoigne de la position du MEQ envers l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté. Il préconise le placement, dans la mesure du possible, des élèves handicapés ou en difficulté dans la classe ordinaire, mais ceci ne constitue pas toutefois la norme à adopter pour tous les élèves (Vienneau, 2004). Cette position indique que le MEQ prend une certaine distance vis-à-vis du principe de l'inclusion scolaire, un concept qui pourtant, tant dans les écrits scientifiques que dans les textes de réflexion philosophique, tend de plus en plus à remplacer celui d'intégration scolaire (Aucoin et Goguen, 2004; Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau et Tétreault, 2004; Maertens, 2004; Vienneau, 2004). L'inclusion se distingue de l'intégration scolaire en ce sens qu'elle réfère à « l'inclusion à temps plein de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe régulière correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier » (Bélanger, 2004, p. 39). Ainsi, selon le principe inclusif, tout élève progresse dans son cheminement scolaire avec des élèves de son âge biologique et il change de degré naturellement à chaque année scolaire (Parent, 2004). Une inclusion réussie suppose aussi une intervention planifiée permettant d'apporter à l'enseignante et à tous les élèves de la classe les adaptations et le soutien nécessaires à la réussite de chacun, dans le cadre le plus normal et le moins stigmatisant possible (Bélanger, 2004; Maertens, 2004). Tout au contraire, les modalités de placement dans un système d'intégration scolaire reprennent le continuum de placement du « système en cascade » (COPEX, 1976) antérieur à la réforme et le mode de service associé (service en classe ordinaire, service à l'extérieur de la classe, classe spéciale à l'intérieur d'une école ordinaire et école spéciale), et contribuent ainsi au maintien de la ségrégation des services (Vienneau, 2004). C'est dans ce contexte québécois que la présente recherche a été réalisée. Après avoir identifié les facteurs favorables à l'intégration dans les écrits tant théoriques qu'empiriques, nous avons interviewé les directeurs de trois écoles de trois commissions

scolaires distinctes de façon à comprendre la façon dont ses administrateurs comprennent leur rôle et, ce faisant, la façon dont ils se situent par rapport à notre cadre de référence.

2. PROBLÉMATIQUE

Au Québec, un tournant majeur en faveur de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage et d'adaptation (EHDAA) a eu lieu avec la publication du rapport Copex en 1976. Ce rapport dénonçait les lacunes et les effets pervers de la scolarisation de ces élèves en classe spéciale. À la lumière de ce triste constat, le rapport recommandait l'intégration de ces élèves à l'école et à la classe ordinaire, tout en maintenant le soutien aux élèves en difficulté selon le système des services érigé en cascade évoqué précédemment dans ce texte (Copex, 1976). Faisant siennes ces recommandations, le ministère de l'Éducation du Québec a élaboré sa première politique de l'intégration scolaire en 1979 et a réitéré cette volonté dans la Politique de l'adaptation scolaire élaborée dans le cadre de la réforme de l'éducation actuelle au Québec (MEQ, 1999).

Un fort mouvement en Amérique du Nord et dans d'autres pays (Maertens, 2004; Vienneau, 2004), porté par des réflexions philosophiques sur le droit à l'éducation et l'égalité des chances pour tout individu, va au-delà de l'intégration perçue comme modalité de placement et préconise une éducation plus inclusive répondant mieux aux besoins de tous les élèves. Pour certains (Bélanger, 2004; Maertens, 2004), les orientations décrites par le MEQ dans sa Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) et dans le document présentant les nouvelles définitions des élèves EHDAA (MEQ, 2000) constituent un bon pas dans la voie d'une éducation inclusive. Néanmoins, l'inclusion ne fait pas l'unanimité et des obstacles perdurent. À cet égard, plusieurs auteurs questionnent le rôle de la direction d'école en raison du rôle clé qu'elle peut jouer quant à l'adhésion de son personnel aux principes philosophiques et au succès de l'inclusion (Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau, Tétreault, 2004; Bélanger, 2004; Doyle, 2001). La section suivante fait état de la recherche dans ce domaine et pose les bases de l'analyse que nous avons réalisée sous l'angle des caractéristiques de l'école ainsi que des attitudes de la direction.

3. CADRE DE RÉFÉRENCE

Selon le modèle bioécosystémique de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner et Morris, 1998), le développement de l'enfant résulte des multiples interactions que celui-ci entretient avec son milieu immédiat (famille, école) au cours d'une période de temps donnée, de sorte que l'on pourrait être tenté d'attribuer le succès ou l'échec de l'inclusion scolaire aux personnes avec qui l'enfant interagit directement, c'est-à-dire principalement l'enseignante en ce qui concerne le milieu scolaire. Toutefois, le modèle postule également que les milieux immédiats sont eux-mêmes influencés par les liens qui existent entre eux ou encore par les liens qu'ils entretiennent avec des milieux auquel l'enfant est étranger (commission scolaire, milieu de travail des parents). C'est sous cet angle qu'il est possible d'analyser l'importance des directions d'école sur le devenir des élèves. En effet, elle-même influencée par ce macrosystème que constitue le ministère de l'Éducation, située tant dans l'exosystème (de par ses relations avec la commission scolaire) que dans le mésosystème (de par ses relations avec l'enseignant et autres intervenants) et dans le microsystème (de par ses liens directs avec celui-ci) de l'enfant (Bronfenbrenner et Morris, 1998), la direction d'école est perçue par de nombreux auteurs comme une instance ayant à jouer un rôle clé dans la réussite de l'implantation de l'inclusion scolaire, structurellement ou philosophiquement (Beaupré et al., 2004; Bélanger, 2004; Collins et White, 2001; Ingram, 1997; Parent, 2004; Praisner, 2003; Guzman, 1997). Ainsi, les administrateurs scolaires donneraient le ton à l'inclusion (Bélanger, 2004) en fournissant une vision, le leadership et l'autorité administrative (Brotherson, Sheriff, Milburn et Schertz, 2001; Guzman, 1997; Kerzner et Gartner, 1998). Le succès de l'inclusion serait aussi associé à la préparation et à la volonté de ces administrateurs, à leurs valeurs et à leurs croyances, les attitudes positives de la direction étant un facteur essentiel à l'établissement d'un climat favorable à l'acceptation de tous les élèves dans l'école (Collins et White, 2001). Par attitude, nous entendons de conserve avec Shapiro « la tendance d'un individu d'agir ou de réagir selon son mode de croyance, de valeurs et de paradigmes enracinés par ses expériences sociales » (Shapiro (1999) dans Bélanger, 2004, p. 40).

Quelques études ont établi des liens entre les attitudes positives des directrices et directeurs envers l'inclusion et leurs agissements dans le processus d'implantation des pratiques inclusives. Ainsi, les attitudes positives de la direction seraient associées à une plus grande

disponibilité des ressources et au support administratif pour du temps de dégagement pour la collaboration entre les différents intervenants (Collins et White, 2001), joueraient un rôle critique dans le succès des relations entre les enseignants des classes spéciales et ceux de l'adaptation scolaire (Guzman, 1997) et favoriseraient l'intégration des élèves en difficulté dans un environnement aussi naturel et aussi peu restrictif que possible (Praisner, 2003). En amont, elles seraient reliées à une plus grande expérience avec les élèves en difficulté et à une meilleure connaissance de la problématique de l'adaptation scolaire (Collins et White, 2001; Praisner, 2003). À l'inverse, les attitudes peu favorables à l'inclusion se soldent par des échecs (Bélanger, 2004), puisqu'elles sont associées une préparation insuffisante, des ressources limitées pour les enseignants, une méconnaissance des meilleures pratiques et des expériences personnelles limitées avec les élèves ayant des besoins spéciaux (Collins et White, 2001). Parce qu'ils jouent un rôle crucial dans le façonnement des attitudes et des comportements non seulement du personnel de l'école mais aussi de tous les élèves, des parents et de l'ensemble de la communauté envers l'inclusion (Collins et White, 2001; Guzman, 1997), il est essentiel que les directrices et directeurs possèdent les attitudes, les habiletés et les connaissances stratégiques pouvant faciliter les pratiques inclusives (Collins et White, 2001).

Se positionnant à l'intersection de deux courants théoriques; les théories sociologiques d'une part, qui considèrent l'école comme une organisation institutionnalisée, et d'autre part, les théories portant sur la rationalité organisationnelle, Riehl (2000) propose un cadre épistémologique intéressant pour expliquer la capacité des directions d'école de susciter le changement. Considérant l'école comme une construction à la fois cognitive et sociale, cette perspective place au cœur de la dynamique de cette structure la construction de significations. L'école prend sens à partir des significations que les individus entretiennent à son égard et de la légitimité qu'ils y accordent. Elle est un arrangement complexe de compréhensions, de croyances et de valeurs qui se trouvent enchâssées dans sa culture, ses structures et ses pratiques. Ces significations sont négociées socialement et résultent d'un processus de co-construction impliquant la collectivité de l'école. Or, de par son statut, la directrice ou le directeur de l'école exerce un rôle déterminant pour influencer l'évolution des significations. En effet, les changements de signification ne peuvent résulter du seul fait de dire les choses, par simple assimilation, mais doivent être suscités par les administrateurs (Riehl, 2000) qui ont, en outre, la

possibilité de modifier les significations en agissant sur les structures, les pratiques et les routines de l'école.

Dans sa recension des écrits intégrative, Riehl (2000) a élaboré une catégorisation des tâches des administrateurs sur la base de leur réponse et de leur contribution respective à la diversité, qui lui a permis de faire ressortir trois types de rôle : 1) encourager le développement de nouvelles significations concernant la diversité; 2) promouvoir les pratiques inclusives à l'intérieur des écoles (les pratiques d'enseignement et d'apprentissage inclusives et le modelage de cultures scolaires inclusives); et 3) établir des liens entre les écoles et les communautés. L'approche des directrices et directeurs face à ces trois rôles déterminerait le degré auquel leurs pratiques peuvent être caractérisées d'inclusives et de transformantes (Riehl, 2000).

Pour leur part, Salisbury et McGregor (2002) et Guzman (1997) ont interviewé des directions d'écoles identifiées comme exemplaires, sur la base de critères précis, au regard de l'implantation de pratiques inclusives dans leur établissement. Les caractéristiques de leadership identifiées chez les cinq administrateurs participant à leur recherche sont la promotion des principes et des pratiques inclusives dans leur école en prêchant par l'exemple, en incitant la constitution de communautés d'apprentissage et en recourant au partage du pouvoir décisionnel avec son personnel. Au-delà des changements de surface, ces directeurs tentent de susciter de réels changements d'attitudes, de croyances et des pratiques afin de promouvoir un changement de culture de l'école. Ils engagent les membres du personnel dans une démarche réflexive, en utilisant des informations issues de leur propre école pour susciter des discussions sur les valeurs et les implications inhérentes à la diversité, l'inclusion, la collaboration et les pratiques pédagogiques. Ils savent comment créer des occasions et trouver le temps voulu pour permettre au personnel de réfléchir et de discuter des facteurs qui affectent le développement des pratiques inclusives. Dans ce processus, le personnel de l'école apprend à collaborer plus efficacement, à adapter son enseignement pour supporter tous les élèves et à documenter l'efficacité de leurs interventions.

De manière similaire, à partir d'une étude centrée sur les pratiques de six directrices et directeurs d'écoles inclusives à succès, Guzman (1997) a identifié un ensemble de facteurs

communs. Ces administrateurs travaillent en collaboration avec leur personnel pour développer une philosophie de l'inclusion propre à leur école. Ils ont également établi un système de communication permettant au personnel de l'école de porter un jugement critique sur les politiques et les pratiques de l'institution et de faire des recommandations en vue de changements éventuels. Ils sont activement impliqués dans l'élaboration des plans d'intervention des élèves « à risque » et ils sont personnellement impliqués dans le dialogue avec les parents. Ils travaillent à l'établissement de politiques disciplinaires s'adressant à tous les élèves, en tenant compte des problèmes spécifiques des élèves en difficulté par des accommodations appropriées. Ils suivent un plan de développement professionnel concernant, entre autres l'inclusion scolaire. Enfin, ils démontrent des habiletés de cueillette d'informations et de résolution de problèmes.

Pour sa part, Ingram (1997) a à situé à l'aide d'un questionnaire les différents rôles des directions d'école à partir du point de vue d'enseignants (44 sujets) vivant l'inclusion d'élèves en difficulté (modérée ou sévère) dans leur classe. L'analyse des questionnaires a permis de déterminer deux types d'administrateurs scolaires au regard du leadership exercé: le leadership transactionnel et le leadership transformationnel. Le premier est caractérisé par une centration sur le contrôle, le respect des pratiques et des politiques, la stabilisation des programmes et les compétences des enseignants, ainsi que par une motivation du personnel axée sur le renforcement extérieur. Le second, au contraire, met l'emphase sur le développement des croyances, des significations et des valeurs partagées, ainsi que sur l'engagement collectif vers un but commun (le partage de la mission de l'école, des objectifs et des stratégies) et répondrait mieux au changement de vision nécessaire à l'école inclusive. En effet, la direction de l'école joue un rôle crucial dans l'identification et l'articulation d'une philosophie qui reflète la croyance que tout élève peut apprendre et a droit à une éducation avec des enfants de son groupe d'âge, dans des classes régulières qui répondent aux besoins de tous les élèves. Elle doit viser un consensus sur ces idées dans son école, et seul un véritable changement de culture peut permettre d'y arriver. Ce type de leadership aurait un plus grand impact sur la motivation des enseignants à effectuer les changements et à relever les nouveaux défis soulevés par l'éducation inclusive.

Selon Doyle (2002), un leadership ayant pour visée la « reculturation » de l'école serait plus efficace pour susciter un tel changement de culture. S'appuyant sur Bolman et Deal (1991),

l'auteur précise que « la culture de l'école est formée des assomptions, des valeurs et des croyances qui prédominent parmi ses membres et définissent comment les choses doivent être faites » (Doyle, 2002, p.38 – traduction libre). Le processus de « reculturation » aide chacun à identifier ses valeurs et ses croyances pour découvrir celles qui sont partagées par l'école dans sa quête de constituer son propre système de principes. Il modifie les dynamiques de groupe et les habiletés des individus à s'autoévaluer. Il développe également chez les leaders la capacité d'une réflexion critique et d'un questionnement sur le « pourquoi » plutôt que sur le « comment » en lien avec les pratiques inclusives. Ainsi, les efforts de « reculturation » agissent sur les fondations profondes de l'école, ses significations et ses structures.

Enfin, plusieurs études ont ciblé les difficultés et les obstacles que les directrices et directeurs rencontrent dans l'actualisation de leur rôle. Les résultats de l'équipe de Brotherson (Brotherson et al., 2001), obtenus à l'aide d'entrevues individuelles et de groupes de discussion conduits auprès d'administrateurs scolaires d'écoles élémentaires, résument bien les difficultés et obstacles perçus par ces derniers : 1) le nombre toujours grandissant d'élèves en difficulté, ainsi que la sévérité et la diversité croissantes des troubles; 2) le sentiment d'incertitude éprouvé quant aux moyens de fournir les services et d'assurer le suivi des différents élèves; 3) la recherche de personnel qualifié pour enseigner aux élèves en difficulté; 4) le manque de formation et d'expérience antérieures des enseignants de ces élèves, lié au fait que l'éducation spéciale n'occupe qu'une partie de l'ensemble de leurs tâches; 5) le sentiment que la réussite de l'inclusion est extérieure à eux et hors de leur contrôle; 6) le manque de temps, d'argent et d'espace pour le développement des programmes inclusifs; 7) le décalage important entre le mandat qui leur est confié, la réalité des classes et le peu de support de la recherche. De plus, les administrateurs scolaires interrogés (61 sujets) ne se voient pas eux-mêmes comme une partie de la solution pour l'inclusion scolaire. Ils n'ont pas tendance à parler spontanément des actions qui feraient d'eux des leaders inclusifs efficaces ou de ce dont ils ont besoin pour y arriver. Leurs réflexions portent sur les changements extérieurs souhaités, tels l'augmentation de subventions, les changements de système requis, ce que devraient faire les familles et les programmes communautaires, et non sur les changements les concernant eux-mêmes directement.

L'étude de Doyle (2001), réalisée au moyen d'entrevues individuelles conduites auprès de 18 administrateurs, complète ce portrait. Les résultats montrent que peu d'administrateurs croient véritablement en l'inclusion scolaire, dont ils perçoivent davantage les contraintes que les bénéfices. Leurs commentaires laissent paraître une position s'inscrivant sur la voie de l'intégration scolaire, pour laquelle l'inclusion des élèves en difficulté n'est qu'une modalité de placement parmi d'autres. Par ailleurs, plusieurs d'entre eux reconnaissent que la collaboration entre les enseignants constitue leur plus grand défi. Les stratégies qu'ils adoptent pour le relever correspondent davantage à des actions visant la restructuration de l'école. Or, lorsqu'elles ne sont pas accompagnées de stratégies visant à changer la culture de l'école, ces actions ne suffisent pas à susciter les changements nécessaires à l'établissement d'une école inclusive (Doyle, 2001).

La présente étude a pour objectif de décrire certaines facettes de la réalité québécoise en vérifiant dans quelle mesure le discours des directeurs et directrice d'école interrogés concorde avec les hypothèses théoriques et les données empiriques relevées dans la littérature internationale. Compte tenu de ce qui précède, notre étude s'intéressera à la vision subjective de chacun d'entre eux et à la façon dont cette vision s'articule avec les actions entreprises et les obstacles rencontrés au sein de leurs écoles respectives. Leur discours a été analysé à la lumière des éléments les plus importants de notre cadre de référence, qui seront présentés sous les titres suivants : 1) l'expérience des directeurs d'école (Collins et White, 2001; Praisner, 2003); 2) les modalités d'identification des élèves « à risque » (Salisbury et McGregor, 2002); 3) les modalités d'intégration des élèves « à risque » (Bélanger, 2004; Doyle, 2002; Ingram, 1997); 4) la conception de l'élève intégré (Ingram, 1977; Riehl, 2000); 5) les services offerts aux élèves intégrés (Collins et White, 2001; Guzman, 1997); 6) les actions satisfaisantes en matière d'intégration (Guzman, 1997; Salisbury et McGregor, 2002); 7) les obstacles à l'intégration (Brotherson et al., 2001); 8) les aspects à améliorer pour favoriser la réussite scolaire des élèves intégrés (Doyle, 2001; Ingram, 1977); 9) le rôle de directeur au regard d'une politique d'intégration scolaire (Collins et White, 2001; Doyle, 2001; Guzman, 1997; Ingram, 1977; Riehl, 2000; Salisbury et McGregor, 2002).

4. MÉTHODOLOGIE

4.1 L'instrument de recherche

La synthèse des différents éléments abordés dans le cadre de référence a permis l'élaboration du protocole d'entrevue et du questionnaire préalable à celle-ci (voir le protocole d'entrevue présenté en annexe). Ainsi, après avoir précisé les caractéristiques sociodémographiques de la clientèle desservie, nous nous sommes intéressées à l'avis des participants sur les principaux thèmes identifiés dans notre recension des écrits. Ce sont ces thèmes qui figureront en sous-titres dans la section réservée à la présentation des résultats.

4.2 La démarche de recherche

La directrice et les deux directeurs des trois écoles sélectionnées ont été contactés pour déterminer une date pour l'entrevue individuelle, environ deux semaines plus tard. À ce moment-là, le questionnaire à remplir avant l'entrevue et le protocole comprenant les questions d'entrevue leur ont été remis. Les entrevues ont été enregistrées sur cassette audio. Elles ont duré en moyenne une heure. Les entretiens ont ensuite été retranscrits sous forme de verbatims.

4.3 Le mode d'analyse

Une analyse de contenu visant à faire émerger des significations dans le discours de la directrice et des directeurs participant à l'étude a été réalisée à partir des verbatims d'entrevue (Miles et Huberman, 2003). Elle comprenait trois phases. Une première étape, centrée sur un entretien à la fois, a permis de dégager les éléments centraux en lien avec les thèmes spécifiques abordés. Une deuxième phase a cherché à faire émerger des significations en établissant des comparaisons et des contrastes entre le discours des trois administrateurs. Enfin, une synthèse permettant de dresser le profil de la directrice et des deux directeurs a été réalisée en dernier lieu. Cette partie du texte présente la synthèse des résultats de ces analyses.

5. RÉSULTATS

Les trois écoles participant à l'étude ont été nommées, pour la circonstance, Vénus, Jupiter et Saturne, et leur directeur respectif M. V., M. J. et Mme S..

5.1 L'école Vénus et son directeur M. V.

5.1.1 *Milieu socioculturel et profils des élèves « à risque »*

Vénus est une école de milieu rural de 152 élèves, dont 21 (13,6%) dits « à risque », qui présentent des difficultés de différents ordres : difficulté d'apprentissage, troubles langagiers et problèmes de comportement. En fonction des besoins identifiés, ces élèves reçoivent des services d'orthopédagogie en classe ou hors classe, d'orthophonie, d'éducation spécialisée et de psychoéducation.

5.1.2 *Expérience de M. V.*

M. V. partage sa tâche d'administrateur dans deux écoles et est directeur depuis quatre ans. Avant d'être directeur d'école, il était enseignant en adaptation scolaire.

5.1.3 *Modalités d'identification des élèves « à risque »*

Le processus d'identification des élèves « à risque » suit une démarche bien établie. Au mois de février, les enseignants remplissent un formulaire identifiant les élèves qui présentent des difficultés de tout ordre et présentent un risque d'échec majeur. Par la suite, M. V., rencontre chacun des enseignants pour les amener à préciser leurs observations et leurs évaluations et pour entrevoir des pistes d'intervention. Il rencontre ensuite l'équipe de professionnels (psychologue, orthophoniste, orthopédagogue, psychoéducateur) pour échanger avec eux sur chacun des cas. À la suite de cette rencontre, une nouvelle évaluation a lieu. Les parents sont contactés afin qu'ils autorisent l'évaluation et le suivi de leur enfant et participent à la démarche. Vers la mi-juin, une autre rencontre a lieu, impliquant le directeur, l'équipe de professionnels et l'enseignant, pour discuter de la problématique de chacun des cas et faire le point. Parmi les membres de l'équipe de professionnels (psychologue, orthophoniste, orthopédagogue, psychoéducateur), un porteur de dossier est désigné en lien avec les difficultés particulières de l'élève. Dès le début septembre, ce

porteur de dossier s'engage dans le suivi de l'élève et rend compte de ses observations et de ses recommandations aux parents et à la direction.

5.1.4 *Modalités d'intégration des élèves « à risque »*

L'aide offerte aux élèves en difficulté prend deux formes possibles : le dénombrement flottant et le soutien à l'enseignant en classe, la première forme étant davantage utilisée. M. V. déplore cette situation, installée bien avant son arrivée dans cette école, et tente de changer les façons de faire. Étant donné la forte résistance en orthopédagogie, il a commencé par introduire le soutien à l'enseignant directement en classe dans le cadre des interventions en psychoéducation.

5.1.5 *Services offerts*

Au moment de l'entrevue, M. V. tentait d'amener son personnel à réfléchir sur la différence entre la prévention et l'intervention précoce. Ce directeur est contre la vision centrée sur l'intervention précoce en dehors de la classe. Il préfère favoriser la prévention. Par exemple, déjà au préscolaire, l'orthopédagogue doit faire de la prévention, en classe, en collaboration avec l'enseignante afin de repérer les difficultés. Son rôle consiste à outiller l'enseignante, à discuter avec elle et à l'informer au mieux de ses connaissances. Dans cette optique, il n'est pas question qu'elle se contente de faire des évaluations orthopédagogiques en maternelle. Quant au psychoéducateur, M. V. lui accorde trois rôles : 1) la prévention, 2) l'intervention, et 3) la formation. Il a incité la psychoéducatrice de son école à conduire ses interventions directement dans la classe, en collaboration avec l'enseignante et l'éducateur spécialisé, auprès de tous les élèves selon un modèle intégrateur du comportement. Selon M. V., l'orthophoniste a davantage un rôle de formation. Elle rencontre les enseignants et les parents pour leur offrir de la formation. Elle est très active également sur le plan de la prévention, et elle agit dans cette perspective surtout en classes de maternelle et au premier cycle. L'école Vénus bénéficie des services d'un éducateur spécialisé dont les interventions visent non seulement les élèves en difficulté ciblés mais aussi la classe entière. Quant au psychologue, selon M. V., il a essentiellement un rôle d'évaluation.

5.1.6 *Conception de l'élève intégré*

La question « Qu'est-ce qu'un élève intégré ? » a paru curieuse à M. V. : « J'ai un peu de misère avec le terme « intégré », parce que pour moi tous les élèves font vraiment partie de la classe. ». M. V. dit préférer l'expression « réussite éducative pour tous les élèves » par ce qu'elle sous-entend un projet éducatif.

5.1.7 *Modalités d'intégration : actions satisfaisantes et insatisfaisantes*

M. V. identifie les actions suivantes comme étant satisfaisantes : 1) l'élaboration de diagnostics précis et le travail en collaboration, car elles ont permis, entre autres, d'outiller les parents, de leur faire comprendre que l'école travaillait pour leur enfant ; 2) le travail d'équipe de l'orthopédagogue et de l'orthophoniste sur la conscience phonologique ; 3) le fait de rassembler en petits groupes des élèves (officiellement « à risque » ou non) ayant des difficultés semblables pour les faire travailler ensemble.

5.1.8 *Obstacles*

Pour M. V., les principaux obstacles rencontrés sont les suivants : 1) en lien avec l'évaluation diagnostique experte, difficulté à trouver un moment commun pour réunir tous les intervenants concernés par un même élève et faire en sorte que l'aide s'organise rapidement, cette difficulté étant due au manque de temps et au grand nombre d'élèves ; 2) en lien avec la collaboration famille-école-communauté, difficulté pour les intervenants de s'entendre pour transmettre un message cohérent et 3) difficulté liée au fait que son école se situe dans une petite communauté, ce qui crée un risque pour la crédibilité des intervenants en cas d'inefficacité ; 4) le peu de disponibilité des spécialistes, attribuables à la charge de travail de ces derniers (exemple : l'orthophoniste partage son temps entre onze écoles) ; 5) le fait de sortir l'enfant de la classe, ce qui briserait le lien entre celui-ci et son enseignante ; 6) difficulté à identifier systématiquement un porteur de dossier de sorte que certains cas finissent par relever de la direction ; 7) difficulté de collaboration au sein des équipes-cycles, liée à des différences de vision et de fonctionnement.

5.1.9 *Les aspects à améliorer pour une meilleure réussite scolaire des élèves intégrés*

Selon M. V., les aspects à améliorer passent par un changement de la vision de l'école, du paradigme de l'enseignement comparativement à l'apprentissage. Il faut donner des chances aux personnes concernées sans attendre des résultats immédiats. Il faut que les enseignants commencent à construire des façons d'aider les jeunes et à changer leur idée que, sans les services externes, ils ne peuvent rien faire. De plus, M. V. essaie de vendre l'idée à ses enseignants d'avoir de l'aide directement dans les classes. Il essaie de briser la pratique du dénombrement flottant, en essayant de contourner cette problématique par des entrées plus facilitantes (par le travail en psychoéducation en premier, par exemple).

5.1.10 *Rôle de la direction d'école au regard d'une politique d'intégration scolaire*

De manière assez particulière, M. V. résume son rôle très succinctement en ciblant l'essentiel : son rôle consiste à trouver, avec ses enseignants, la meilleure stratégie pour passer la politique d'intégration, afin que les élèves aient le meilleur service possible. L'obstacle qu'il rencontre dans l'actualisation de ce rôle concerne la culture déjà inscrite depuis des années dans l'école et difficile à changer. C'est ce à quoi il doit s'attaquer. Faire accepter aux parents la réduction des subventions en raison de la diminution de clientèle dans la commission scolaire constitue un autre obstacle (moins d'argent, moins de service).

5.2 **L'école Jupiter et son directeur M. J.**

5.2.1 *Milieu socioculturel et profils des élèves « à risque »*

Cette école est également située en milieu rural. Elle compte 91 élèves, dont 22 (24 %) sont considérés comme élèves « à risque ». Les difficultés identifiées sont de l'ordre des difficultés d'apprentissage, des troubles langagiers et de comportement. Les élèves bénéficient des services d'orthopédagogie (en classe ou hors classe), de psychoéducation et d'orthophonie. Étant donné le très petit nombre d'élèves dans cette école, les classes sont de type multi-niveaux.

5.2.2 *Expérience de M. J.*

M. J. dirige également un autre établissement. Cela fait deux années qu'il est directeur au primaire (à cette école). Avant cela, il a été deux années directeur adjoint au secondaire. Avant cette expérience dans l'administration scolaire, il était enseignant en cheminement particulier au secondaire.

5.2.3 *Modalités d'identification des élèves « à risque »*

Les élèves en difficulté sont référés en premier lieu par l'enseignante en tout temps, parfois dès la maternelle. D'autres enfants, par contre, sont référés par le CMR. Des évaluations sont ensuite effectuées par l'orthophoniste, le psychoéducateur, le psychologue et l'orthopédagogue. C'est à M. J. que revient de faire le suivi des différents dossiers.

5.2.4 *Modalités d'intégration des élèves « à risque »*

M. J. précise qu'il n'y a aucune classe spéciale dans son école. Des services de ce type sont offerts dans une autre école de la région. Ainsi, à l'école Jupiter, tous les élèves identifiés « à risque » suivent le cheminement régulier avec le support d'un plan d'intervention. Il semble que les services d'orthopédagogie hors classe soient favorisés par le corps enseignant de cette école, mais M. J. ne relève pas cette situation.

5.2.5 *Services offerts*

Les professionnels effectuent des évaluations selon leur domaine de compétences respectif, et ils réalisent de légers suivis (quoique des suivis soient conduits de manière plus intense de la part de l'orthopédagogue). Selon M. J., le rôle de l'orthopédagogue et du psychoéducateur consiste à supporter l'enseignante titulaire et les élèves « à risque ». Le rôle de l'éducateur spécialisé consiste à supporter les élèves en difficulté dans leurs apprentissages. Le rôle de l'orthophoniste et du psychologue consiste à effectuer des évaluations, ces professionnels n'ayant pas le temps de travailler au suivi des élèves. L'école Jupiter bénéficie également des services d'un conseiller en orientation (principalement pour les élèves du 3^e cycle), qui met en branle des actions conformes à l'esprit de l'approche orientante en éducation, axée sur la connaissance des professions et des métiers pour motiver les élèves et susciter la persévérance aux études.

5.2.6 *Conception de l'élève intégré*

Pour M. J., un élève intégré est un élève « à risque » qui, en raison de difficulté d'apprentissage ou de comportement, reçoit des services complémentaires en classe régulière.

5.2.7 *Modalités d'intégration : actions satisfaisantes et insatisfaisantes*

M. J. identifie quelques actions qui se sont révélées satisfaisantes : 1) les suivis des élèves effectués par les services complémentaires; 2) le bénévolat en lecture en classe de maternelle et au premier cycle effectué par des parents et des enseignants retraités; 3) le travail d'un intervenant en conscience phonologique dans ces classes qui semble donner de très bons résultats. Ces deux dernières mesures ont fait en sorte que seulement deux élèves ont continué d'être en difficulté en lecture au terme de leur premier cycle. M. J. n'identifie pas d'action insatisfaisante. Selon sa propre évaluation, toutes les mesures mises en place ont eu un certain succès. M. J. souligne que les gens du milieu s'impliquent beaucoup dans la communauté et à l'école. Même les pompiers de l'endroit vont rendre parfois certains services à l'école.

5.2.8 *Obstacles*

Selon M. J., les principaux obstacles rencontrés sont les suivants : sur le plan de l'évaluation diagnostique experte, 1) les délais d'évaluation, qui nuisent à la mise en place rapide des interventions appropriées aux besoins des élèves; sur le plan de l'encadrement, du suivi, des services de soutien du contrôle et de l'évaluation de l'intervention, 2) le manque de disponibilité des professionnels en raison des nombreux cas à traiter (les professionnels ayant plus d'une école à couvrir) et 3) la difficulté d'avoir des indicateurs fiables permettant aux enseignants d'évaluer et de prendre des décisions.

5.2.9 *Les aspects à améliorer pour une meilleure réussite scolaire des élèves intégrés*

Selon M. J., quand les difficultés sont trop grandes chez les élèves, il devient difficile de les garder intégrés malgré la différenciation de l'enseignement. Sans support aux enseignants et aux élèves, cette situation n'est pas gagnante ni pour les élèves du régulier, ni pour l'élève intégré, ni pour l'enseignante.

5.2.10 *Rôle de la direction d'école au regard d'une politique d'intégration scolaire*

M. J. considère que son rôle consiste à essayer de fournir des services adaptés à ses enseignants. Ainsi fait-il beaucoup de démarches pour obtenir du financement (par exemple, pour l'aide aux devoirs, pour l'ajout de ressources permettant aux enseignants d'intervenir de manière plus individuelle auprès de certains élèves présentant des difficultés). Il fait aussi beaucoup de démarches pour obtenir l'aide de personnes bénévoles – souvent des parents, mais aussi des enseignants retraités, et ce, afin de permettre aux enseignants de travailler plus intensément avec des sous groupes d'élèves, notamment ceux éprouvant des difficultés particulières. En somme, M. J. fait beaucoup de démarches pour obtenir des services et il obtient beaucoup. Par contre, il arrive parfois que les enseignants aient de la difficulté à gérer toute l'aide qu'ils reçoivent. Mais ceci est un beau problème. M. J. a un mode de gestion en collégialité avec les enseignants. Ces derniers participent à la prise de décision concernant l'utilisation des services et de certaines dispositions reliées au budget. Pour ce faire, il les rejoint au moment où c'est le plus facile pour tout le monde, par exemple sur l'heure du dîner. Enfin, selon M. J., c'est à lui que revient de faire le suivi de certains dossiers. Il est celui qui réunit les différents intervenants autour d'un dossier et leur apporte son soutien dans ce travail.

M. J. identifie plusieurs obstacles dans l'actualisation de son rôle, notamment en lien avec son rôle de suivi des dossiers. Il déplore le manque de ressources dans les services complémentaires, les personnes impliquées dans ces services manquant de temps pour effectuer des suivis. Les délais sont très longs, par exemple en orthophonie et en psychologie, ce qui retarde l'évaluation et la planification des interventions. Son rôle au regard de ce problème consiste à compenser ce manque en essayant de trouver des ressources supplémentaires (par exemple, les bénévoles, les enseignants retraités, etc.)

5.3 **L'école Saturne et sa directrice Mme S.**

5.3.1 *Milieu socioculturel et profils des élèves « à risque »*

Saturne est une école de banlieue de 518 élèves, dont 75 élèves (14,5 %) sont dits « à risque » et 41 (7,9 %) sont handicapés. Les difficultés identifiées sont variées : difficulté d'apprentissage, troubles spécifiques (dyslexie, troubles langagiers), problèmes de

comportement, déficience légère et handicaps (dysphasie, dyspraxie, déficience auditive, trouble envahissant du développement et déficience atypique). Dans cette école, il y a cinq classes spéciales, dont quatre dites de « communication » pour des élèves ayant des troubles langagiers et une classe-ressource pour ceux ayant une difficulté d'apprentissage, une déficience légère ou une dyspraxie. Les autres élèves EHDAA sont intégrés en classe ordinaire.

5.3.2 *Expérience de Mme S.*

Mme S. est directrice d'école depuis sept ans et demi. Elle est la directrice de l'école Saturne depuis un an et demi. Avant d'être dans l'administration scolaire, Mme S. enseignait la musique.

5.3.3 *Modalités d'identification des élèves « à risque »*

Le processus d'identification débute par des interventions menées en classe par l'enseignant qui se sont révélées infructueuses. Celui-ci réfère alors l'élève concerné à un comité ad hoc, formé des professionnels compétents. Le comité examine ce qui a été fait avec l'élève, ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas, ainsi que ce qu'il y a lieu de faire pour améliorer la situation. Souvent, cette réflexion mène à des pistes d'actions différentes et à des évaluations. Les évaluations diagnostiques expertes auxquelles l'école peut faire appel sont les suivantes : psychologie, orthopédagogie, audiologie, orthophonie, physiothérapie, ergothérapie, neuropsychologie et neuropédiatrie.

5.3.4 *Modalités d'intégration des élèves « à risque »*

Les élèves « à risque » sont inclus d'emblée à l'école Saturne de sorte que la politique l'intégration scolaire ne concerne que les élèves handicapés. En dépit des pressions faites pour que les élèves handicapés soient le plus possible intégrés dans leur milieu naturel, certains d'entre eux ne sont pas intégrables selon Mme S. Il y a intégration lorsque l'enfant a des chances de vivre des réussites sur le plan de l'estime de soi. Vivre une intégration signifie, pour elle, aller dans une classe ordinaire pour faire une activité, soit en musique, soit en arts plastiques. La décision d'intégrer un élève se fait au cas par cas, en fonction des forces de l'enfant. L'élève est alors placé, non pas en fonction de son âge, mais selon l'évaluation du degré de succès possible pour lui (souvent deux degrés en deça du niveau correspondant à son groupe d'âge) avec pour

intention sous-jacente de permettre à l'enfant de vivre des succès pour qu'il se sente compétent. Socialement, ces élèves sont intégrés au moment des récréations et sur l'heure du midi et lors d'activités collectives impliquant toute l'école. Malheureusement, ceci ne se fait pas sans heurts. Quant aux 67 élèves en difficulté d'apprentissage, 49 d'entre eux sont en classe régulière. Des contraintes budgétaires (liées au fait que la priorité des services a été accordée aux élèves avec handicap) ont incité l'école Saturne à faire un choix : seuls les élèves de deuxième, troisième et quatrième années reçoivent les services d'orthopédagogie, majoritairement sous forme de services hors classe.

5.3.5 *Services offerts*

Mme S. précise qu'il peut arriver qu'un spécialiste travaille un court laps de temps en individuel avec un élève, mais jamais pour une longue durée. Les professionnels offrent surtout du support aux enseignants pour les aider à mener les interventions pertinentes. Pour des raisons budgétaires, les spécialistes conduisent leurs interventions en fonction des priorités établies : l'orthopédagogue, par exemple, va agir en premier lieu sur la lecture, ensuite sur l'écriture, et enfin, sur les mathématiques. En dehors de cet aspect, les descriptions qu'elle fait des rôles de chacun des professionnels sont conventionnelles (le psychoéducateur travaille sur les comportements de l'élève et l'orthophoniste sur sa communication, le psychologue fait de la consultation et des évaluations).

5.3.6 *Conception de l'élève intégré*

Un élève intégré est un enfant handicapé que l'on intègre dans un classe ordinaire pour lui permettre de vivre des situations au régulier, mais il a besoin d'adaptation pour être capable de le faire. Les élèves « à risque » font toujours partie des groupes réguliers, on ne peut parler d'intégration dans leur cas. Il peut arriver qu'un élève en trouble de comportement ait été en classe fermée et qu'il soit intégré ensuite dans un groupe régulier, mais cette situation est plutôt rare.

5.3.7 *Modalités d'intégration : actions satisfaisantes et insatisfaisantes*

Pour le moment, l'école saturne cherche à nommer ce qui se fait, dans tel contexte et avec tel élève, en vue de construire un référentiel, afin d'identifier les actions efficaces. Pour le

moment, les efforts concernent les cinq classes spéciales, mais d'autres stratégies sont expérimentées. Mme S. donne l'exemple de la technicienne en éducation spécialisée qui introduit dans sa classe d'élèves dysphasiques des élèves du régulier, qui en ont besoin, au moment de travailler le développement des habiletés sociales. De l'avis de Mme S., ceci est une très belle stratégie. Selon elle, les intégrations réussies sont celles où l'enseignant a manifesté une ouverture face à l'élève inadapté et est prête à lui consacrer du temps. Cet enseignant n'a pas peur de se tromper et est capable de vivre avec un sentiment d'impuissance. Mme S. soulève également l'importance de la collaboration. Par contre, elle ne demanderait jamais d'intégrer un élève en difficulté dans leur classe à certaines de ses enseignantes, car en leur forçant la main elle ne contribuerait qu'à envenimer les choses et créer des problèmes. Selon elle, il est important que la direction connaisse son monde, et l'un des éléments gagnants est de les amener à être confortable, de se sentir appuyé, mais pas dépassé.

5.3.8 *Obstacles*

Selon Mme S., les principaux obstacles sont : 1) les délais, 2) les diagnostics posés par des personnes en dehors de leur champ d'expertise (comme le médecin qui décide qu'un enfant est dysphasique, ou encore l'orthophoniste qui pose un diagnostic de dyslexie) ; 3) le manque de ressources comparativement à l'énormité des besoins pour ce qui est de l'encadrement, du suivi et des services de soutien ; 4) un sentiment d'impuissance, 5) une vision apparentée à l'approche médicale et 6) la difficulté de changer les mentalités en ce qui concerne les enseignantes ; 7) la quasi-insignifiance des progrès accomplis par certains élèves, qui incite à la démission, 8) la tendance à faire toujours la même chose plutôt qu'à s'interroger sur les raisons de ce manque de progrès, et 9) le fait de porter un regard unique sur l'élève (au lieu d'une évaluation en équipe pour ce qui est du contrôle et de l'évaluation de l'intervention et de ses bénéfices ; 10) l'exigence ou au contraire le désengagement de certains parents ; 11) les différences de valeurs entre l'école et les parents et le manque d'ajustement qui s'ensuit pour ce qui est de la collaboration famille-école-communauté ; 12) la fragilité et l'isolement de certaines enseignantes en ce qui concerne la collaboration de l'équipe-cycle ou l'équipe-école.

5.3.9 *Les aspects à améliorer pour une meilleure réussite scolaire des élèves intégrés*

En premier lieu, pour Mme S., il est important d'avoir une vision et des valeurs communes et pour la direction de l'école, d'informer les enseignants et de leur offrir une formation qui leur permette de mieux adapter par la suite leurs exigences aux besoins de leurs classes. Il faut aussi instaurer des structures qui rendent la consultation plus facile auprès des professionnels et offrent un meilleur accès au processus de dépistage établi dans l'école. Par ailleurs, il convient de reconnaître les forces de l'école et de mettre en place des structures qui vont permettre le partage autour des habiletés professionnelles particulières des collègues à l'intérieur de l'établissement, et ce, pour favoriser la naissance d'un sentiment de sécurité chez tous les intervenants. Mme S. appuie également le travail d'équipe des intervenants des services complémentaires dans l'élaboration d'un programme de prévention préscolaire, qui permettra de développer des habiletés et des savoirs utiles aux enseignants et que l'école pourra exporter. Mme S. est convaincue de l'importance des valeurs suivantes : croyance de la direction d'école dans les orientations, soutien humain et financier, ouverture et créativité de tous et chacun.

5.3.10 *Rôle de la direction d'école au regard d'une politique d'intégration scolaire*

Selon Mme S., le directeur d'école travaille sur des plans multiples et variés, et il doit être un leader dans tous les aspects de cette tâche. Il doit être un instigateur dans son milieu et être conséquent avec son discours, dans ses actions et son comportement. Son discours reflète aussi une certaine préoccupation pour le respect des pratiques administratives et politiques (tout comme le leadership transactionnel de Ingram (1997)). Mme S. signale plusieurs obstacles dans l'actualisation de son rôle. Le manque de temps est un obstacle majeur, particulièrement pour les bourreaux de travail (dont elle dit faire partie) pour qui il est difficile de savoir s'arrêter et d'avoir une vie à soi. Le manque de connaissances, les sentiments d'impuissance et de surcharge de travail vécus par certains sont aussi problématiques, la fausse conviction que l'adaptation scolaire a fait l'objet de nombreuses coupures, la réticence des enseignants lorsqu'elle leur propose des formations sur la dyspraxie ou la dysphasie sous prétexte qu'ils ne veulent pas devenir des spécialistes de ces domaines (pour des coûts moindres pour l'institution), l'absence d'une vision commune qui rend parfois difficile la capacité d'en arriver à certains rapprochements, à des consensus. Aussi, lorsque la vision commune s'installe et que tous les partenaires travaillent ensemble, le temps nécessaire à la réalisation des projets peut devenir un

obstacle. Les solutions qu'elle identifie pour contrer ces obstacles consistent à apprendre à nommer les choses, à faire de l'objectivation avec le personnel, du recadrage pour éliminer les fausses interprétations, les inconforts. Quand ceci se réalise, il est toujours possible de trouver des solutions aux problèmes. Enfin, la direction doit être à l'image de ce qui est dit dans l'action. Elle doit être un modèle.

6. DISCUSSION

Avant d'évaluer le discours des directeurs d'école québécois interviewés dans le cadre de la présente étude à l'aune des modèles théoriques et des données empiriques présentés dans notre cadre de référence, il convient de se pencher sur la situation respective de leurs écoles.

Milieu socioculturel et profils des élèves « à risque »

La taille de l'école a été identifiée comme un facteur à prendre en considération dans la mesure où les petites écoles seraient plus favorables à une intégration réussie. En effet, les recensions des écrits de Cotton (2001) et de Hylden (2004) en dressent un portrait très positif à plusieurs égards (entre autres, meilleure performance académique des élèves en difficulté, attention plus personnalisée, plus grande satisfaction des enseignants, des parents et de la communauté). Si les écoles Venus et Jupiter sont privilégiées sur le plan de la taille, tel n'est pas le cas de l'école Saturne, qui accueille des enfants dont les difficultés et handicaps sont nombreux et variés, de sorte qu'il est extrêmement complexe d'identifier et de satisfaire rapidement les besoins particuliers de ces élèves. Il se peut d'ailleurs que cet état de choses se répercute sur le discours des directeurs et de la directrice, à leur insu, puisque les attentes et les attitudes d'une personne sont probablement influencées par les conditions objectives dans lesquelles elle exerce sa profession.

L'expérience des directrices et des directeurs

La condition favorable à l'inclusion qui émerge sous ce thème est le fait de détenir une expérience antérieure notable avec les élèves en difficulté, dans la mesure où, nous l'avons vu, une telle expérience est associée à des attitudes plus positives envers ces enfants et prédisposerait les administrateurs à adopter la philosophie, les principes et les pratiques d'une école inclusive (Brotherson et al., 2001; Collins et White, 2001; Guzman, 1997; Parent, 2004; Praisner, 2003;

Riehl, 2000). À cet égard, de par leur expérience d'enseignement en adaptation scolaire, M. V. et M. J. semblent particulièrement bien préparés pour accompagner leur école sur la voie de l'inclusion, tandis que Mme S. a surtout une expérience en lien avec l'intégration d'élèves handicapés dans sa classe.

Modalités d'identification des élèves « à risque »

De façon générale, le dépistage précoce des difficultés socioaffectives (Feil, Small, Forness, Serna et al. (2005) et cognitives (Deno, 2003) est considéré comme une pratique bénéfique pour les élèves en difficulté. À la lumière de cette affirmation, les pratiques d'identification des écoles Venus (identification systématique des élèves qui présentent des difficultés au mois de février) et Jupiter (signalement des problèmes au fur et à mesure qu'ils sont révélés) semblent plus favorables à l'inclusion des élèves en difficulté que le fait d'avoir à démontrer l'échec d'interventions antérieures pour pouvoir signaler de tels élèves, comme c'est le cas à l'école Saturne. Il se pourrait cependant que cette dernière façon de faire évite le risque de signaler des élèves trop rapidement, ce qui pourrait aussi être dommageable pour ces derniers (Ellwein, Walsh, Eads et Miller, 1991). Par ailleurs, l'engagement des directeurs dans le processus d'identification des élèves « à risque » et plus particulièrement dans l'élaboration du plan d'intervention (Guzman, 1997) est l'un des points que nous avons soulignés dans notre cadre de référence. À cet égard, M. V. se démarque nettement de ses collègues de par l'importance qu'il accorde à une collecte systématique et répétée des informations ainsi que de la place qu'il prend dans le processus, notamment par le biais de rencontres avec les enseignants, les professionnels, les parents. Enfin, le rôle médiateur de la direction dans le dialogue avec les parents constitue un autre facteur favorable à l'identification des élèves « à risque » (Beaupré et al., 2004; Doyle, 2001; Guzman, 1997; Kerzner et Gartner, 1998). Or, seul M. V. y fait référence. Signalons cependant que la présente analyse s'appuie sur le discours spontané de la directrice et des directeurs. Il ne faut pas en déduire que, parce que le rôle des parents n'est pas mentionné dans le discours de certains administrateurs, ceux-ci n'y accordent pas d'importance et que les parents de leur école ne sont pas impliqués dans le processus.

Modalités d'intégration des élèves « à risque »

Les élèves des écoles Vénus et Jupiter fréquentent tous la classe ordinaire et les services offerts prennent le plus souvent la forme de soutien hors classe. Cette situation, qui contribue au

maintien des services ségrégués, est déplorée par M. V., et il tente d'y remédier en incitant un changement dans les façons de faire dans son milieu. Pour Mme S., étant donné que les élèves en difficulté d'apprentissage sont automatiquement intégrés dans les classes régulières, le processus d'intégration ne concerne que les élèves handicapés de sorte que les modalités d'intégration ne servent qu'à ces élèves. Les problèmes qui découlent de cette situation sont : 1) que les efforts d'intégration des élèves handicapés sont exclusivement d'ordre socioaffectif, d'une part, et que l'intégration automatique des élèves en difficulté d'apprentissage a entraîné la centration la centration des services orthopédagogiques à la deuxième année et au deuxième cycle du primaire, un phénomène signalé par Praisner (2003), qui privent les élèves de services à des moments charnières de leur scolarité (première et sixième années).

Services offerts

En tentant d'influer sur les rôles des spécialistes en fonction d'une vision des pratiques inclusives appropriées, M. V. cherche à susciter des changements véritables d'attitudes, de croyances et de pratiques au regard d'une philosophie véritable de l'inclusion scolaire (Guzman, 1997; Salisbury et McGregor, 2002). D'une part, il cherche à amener les différents intervenants à revoir leur rôle au regard de la distinction entre prévention et intervention précoce qu'il tente de promouvoir dans l'école. D'autre part, il tente de recadrer les actions en fonction de la priorité accordée au rôle de soutien et de formation auprès des enseignants (par opposition à l'évaluation). Enfin, le fait qu'il encourage la réorientation vers la classe toute entière des actions de certains spécialistes illustre bien sa préoccupation envers la non ségrégation des services dans la perspective d'une école inclusive. L'adoption d'une approche novatrice comme l'approche orientante et la mise en place d'innovations pédagogiques est aussi un élément évalué positivement dans les écrits scientifiques (Bailey et Plessis, 1997), les petites écoles ayant un avantage sur ce point (Hylden, 2004), comme l'illustre bien l'école Jupiter.

Conception de l'élève intégré

L'analyse fait ressortir dans les discours trois types de modalité d'intégration : 1) l'inclusion, chez M. V.; 2) l'intégration scolaire, chez M. J.; et 3) l'intégration sociale, chez Mme S. Ces attitudes (déterminées par les croyances, valeurs, comportements des directeurs) vont avoir un impact déterminant sur l'ensemble de la situation : culture et climat de l'école, attitudes du personnel, des élèves, des parents et de la communauté toute entière, décisions prises sur le

plan administratif et pédagogique et modalités de placement. (Bailey et Plessis, 1997; Beaupré et al., 2004; Bélanger, 2004; Collins et White, 2001; Doyle, 2001; Guzman, 1997; Praisner, 2003).

Modalités d'intégration : actions satisfaisantes

La collaboration des parents est maintes fois citée comme l'une des conditions favorables à l'inclusion des élèves « à risque » ou en difficulté (Beaupré et al., 2004; Brotherson et al., 2001 ; Doyle, 2001; Romano et Chambliss, 2000 ; Kerzner et Gartner, 1998 ; Guzman, 1997). Les trois directeurs de notre étude voient les activités qui font appel à la collaboration comme des mesures positives, qu'il s'agisse de la collaboration ou du bénévolat des parents ou du travail en équipe et de l'importance de veiller à l'établissement de bonnes communications entre les différentes parties. L'école Jupiter, probablement favorisée par sa petite taille à cet égard (Hylden, 2004), se distingue par l'énergie déployée par son directeur, M. J., pour mobiliser toutes les ressources disponibles dans la communauté afin d'apporter du soutien aux enseignants, aux élèves et à l'école, ainsi que pour promouvoir des approches pédagogiques innovatrices. Pour leur part, M. V. et Mme S. évoquent tous deux les effets bénéfiques d'interventions basées sur le regroupement d'élèves ayant des difficultés particulières, peu importe qu'ils aient été identifiés ou non « à risque », évitant, ce faisant, la stigmatisation des élèves. Mme S. mentionne également le fait que le processus d'élaboration d'un référentiel en cours dans son école semble avoir amorcé une démarche réflexive à laquelle sont associés les enseignants, ce qui est considéré comme positif par Guzman (1997) et Salisbury et McGregor (2002).

Obstacles

Les éléments qui ressortent du discours de M. V. sont les suivants : 1) les délais de l'intervention; 2) l'absence de collaboration et de concertation entre les différents intervenants; 3) un manque de communication avec les parents et de liens avec la communauté; 4) la difficulté d'identifier des porteurs de dossier adéquats; 5) la difficulté de changer la culture d'école et de partager une vision commune. Quant au discours de M. J., il est possible d'en dégager les points suivants : 1) les délais d'intervention; 2) le manque de ressources professionnelles; 3) la difficulté d'impliquer certains parents et la communauté; 4) le manque d'indicateurs permettant aux enseignants de réaliser de meilleures évaluations. Enfin, Mme S. soulève de nombreux points, la plupart d'entre eux concernant ce que les intervenants devraient faire (Brotherson et al., 2001),

attitude caractéristique du discours du leadership transactionnel selon Ingram (1997). Ainsi, les enseignants devraient: 1) abandonner leur vision apparentée au modèle médical; 2) accepter de recevoir de la formation et de changer leurs pratiques; 3) évaluer l'effet des interventions chez les élèves et cesser de répéter des actions apparemment inefficaces sans questionnement ; 4) combattre les sentiments d'impuissance suscités par le peu de progrès observés chez les élèves; 5) renoncer à leurs préjugés négatifs reliant les actions de la direction à des coupures budgétaires. Quant aux parents, Mme S. précise que ces derniers devraient partager la vision et les valeurs de l'école, et l'école s'adapter en retour. Bien que certains aspects problématiques soulevés par les trois directeurs rejoignent les propos d'administrateurs scolaires cités par la recherche de l'équipe de Brotherson (2001) (voir p.9), plusieurs autres sont nouveaux et retiennent notre attention. Étant donné que le nombre d'études effectuées dans le domaine est encore assez restreint, cette constatation nous incite à recommander que soient pris en compte tous les facteurs énumérés, qu'ils émanent de chercheurs ou d'administrateurs scolaires, afin de mieux identifier les variables prometteuses de succès dans l'avenir.

Les aspects à améliorer pour une meilleure réussite scolaire des élèves intégrés

Nous avons souligné plus tôt que le soutien aux enseignants est un des facteurs favorables à une inclusion réussie selon de nombreux écrits scientifiques (Aucoin et Goguen, 2004; Beaupré et al., 2004; Bélanger, 2004; Brotherson et al., 2001; Kerzner et Gartner, 1998; Parent, 2004; Riehl, 2000), et c'est précisément la position adoptée par M. J., qui considère qu'un tel soutien est essentiel à la réussite scolaire des élèves intégrés. Pour M. V., les aspects à améliorer passent par la « reculturation » de l'école préconisée par Doyle (2002), tandis que Mme S. insiste, elle aussi, sur un facteur favorable fréquemment mentionné dans les études (Aucoin et Goguen, 2004; Guzman, 1997; Parent, 2004), à savoir l'importance de la formation du personnel et du partage des compétences professionnelles pour susciter des améliorations, dans la mesure où, en plus de faciliter la collaboration, ce partage contribuerait au développement d'un sentiment de sécurité et réduirait la sensation d'isolement chez les intervenants.

Le rôle de la direction d'école au regard d'une politique d'intégration scolaire

De façon intéressante, les directeurs rencontrés dans le cadre de notre étude se positionnent de façon différente face à l'inclusion. Nous l'avons vu, M. V. est un adepte de la « reculturation », considérée par Doyle (2002) comme étant le leadership le plus susceptible de

favoriser l'inclusion. D'ailleurs, M. V. considère que son rôle de directeur consiste d'abord et avant tout à trouver la meilleure stratégie pour faire passer la politique de l'intégration. Étant donné que les obstacles à l'inclusion scolaire trouvent leur origine dans la culture déjà inscrite depuis des années dans l'école, la voie logique pour favoriser l'inclusion consiste à changer la culture de l'école. À ceci s'ajoute, chez M. V., une volonté sincère d'impliquer les parents dans le processus (Kerzner et Gartner, 1998). De son côté, M. J. se range plutôt sous la bannière organisationnelle décrite par Riehl (2002) ou structurelle proposée par Doyle (2002). Il tente en effet de maximiser le soutien aux enseignants et aux élèves. Ce faisant, il favorise la participation des enseignants, qu'il sollicite dans les décisions concernant les buts de l'école et dans les moyens d'y arriver, une stratégie positive soulignée par quelques auteurs (Bélanger, 2004; Doyle, 2002; Kerzner et Gartner, 1998). La reconnaissance de son rôle pour la gestion et le suivi des dossiers est également un point reconnu favorablement, divers auteurs (Beaupré et al., 2004; Bélanger, 2004; Salisbury et McGregor, 2002; Riehl, 2000) ayant souligné l'influence bénéfique du directeur lorsque celui-ci s'implique activement dans le plan d'intervention (contact avec les parents, suivi). Sous cet aspect M. J. se distingue de M. V., pour qui les cas sont trop nombreux à traiter pour relever du directeur et qui considère que les enseignants sont plus en mesure d'assurer le suivi de par le contact étroit qu'ils ont avec leurs élèves. M. J. décrit également son rôle dans des termes qui nous laissent penser qu'il est lui-même en tant que directeur partie intégrante de la solution (suivi des dossiers, recherche des ressources et du soutien). Ces actions ne concernent néanmoins que les plans administratif et organisationnel. Enfin, le leadership de Mme S. s'apparente clairement au leadership transactionnel décrit par Ingram (1997). À ses yeux, la direction d'école joue un rôle de leader sur tous les plans liés à la tâche : philosophique, pédagogique, pratique, et plus particulièrement les aspects administratifs et politiques, ses descriptions sont toutefois d'ordre général et ne concernent pas spécifiquement la politique de l'intégration scolaire. Dans son discours, elle cible des éléments extérieurs à son propre rôle (Brotherson et al., 2001): manque de temps, sentiments d'impuissance et impression de surcharge de travail, perceptions erronées des acteurs, difficulté liée au partage d'une vision commune (la direction peut avoir une vision, encore faut-il qu'elle soit partagée).

7. CONCLUSION

Trois directeurs d'école (M. V., M. J., Mme S.), trois visions différentes (inclusion, intégration scolaire, intégration sociale), trois leaderships distincts (orienté vers la « reculturation », organisationnel, transactionnel). Selon Doyle (2002) et Ingram (1997) respectivement, le leadership axé sur la « reculturation » et celui de type transformationnel sont plus susceptibles de favoriser les changements nécessaires à une vision et aux pratiques d'une école inclusive au sein de leur établissement. Au regard de notre étude, M. V. semble être un directeur exerçant un leadership de ce type, en plus d'être un fervent promoteur de l'inclusion scolaire. Est-il possible de soutenir pour autant la thèse de Doyle et Ingram ? À notre avis, l'évolution d'une école vers la philosophie et les principes de l'inclusion s'inscrit dans un long processus de co-construction des significations partagées entre les individus de cette collectivité. Dans une perspective socioconstructiviste, les interactions sociales n'ont un impact sur la modification des significations que si elles exercent leur influence dans une zone dite de « proche développement » (Vygotsky, 1985). Ainsi est-il impossible de changer les mentalités et les pratiques des personnes trop éloignées des idées visées, de sorte qu'il est possible que M. J et Mme S. soient guidés par l'adaptation à leur milieu et agissent selon les contraintes auxquelles ils doivent faire face.

En effet, en amont, les sources d'influence sont multiples : le type d'école (petite, moyenne, grande, résolument inclusive, avec des classes spéciales), le milieu social (de rural à urbain), le type d'expérience (matière enseignée, classes régulières ou spéciales, connaissance ou méconnaissance des problématiques de l'adaptation scolaire et sociale), la culture de l'école antérieure à l'arrivée du directeur dans l'école, sa propre compréhension, vision, culture et philosophie tant de l'école que de l'inclusion, sa propre personnalité qui va induire un style relationnel et un style de gestion de l'école particulier à chaque personne, tous ces facteurs vont influencer la manière dont le directeur ou la directrice d'école va administrer l'établissement dont il ou elle est responsable. On voit que les directeurs d'école sont eux-mêmes situés au centre ou à la périphérie de différents systèmes dont ils subissent l'influence, les pressions, les exigences et les contraintes. Or, ces influences n'exercent pas un rôle en soi mais bien en interaction entre elles et avec la personne de chaque directeur, de sorte qu'il nous semble extrêmement difficile de

mettre de l'avant des pratiques de gestion favorables à l'inclusion dans l'absolu. Par exemple, si l'on s'inspire des trois cas présentés dans cette étude, il ressort que la taille de l'école est un élément pouvant exercer une influence sur la philosophie, le style administratif et les pratiques des deux directeurs de petites écoles et de la directrice de la grande école. Or, si on considère le discours de cette dernière, il est difficile de discerner ce qui influence le plus sa vision et sa philosophie de l'inclusion : seraient-ce plutôt ses propres valeurs ou serait-ce le milieu dans lequel elle exerce ses fonctions d'administratrice scolaire (nécessité de gérer une grosse équipe d'intervenants, présence de facto de classes spéciales, difficultés de communication associées aux conflits qui ont eu lieu avant son arrivée dans cet établissement) ? Se pourrait-il aussi que certaines façons de faire, comme le suivi individuel des dossiers des enfants en difficulté, soient appropriées dans une école et non dans l'autre ? Se pourrait-il que des mesures efficaces dans une petite école ne le soient pas dans une grande école ? Que des mesures efficaces en milieu rural ne le soient pas en milieu urbain ? Et ainsi de suite. De sorte que, conformément au modèle écosystémique, pour bien comprendre comment la direction d'une école peut favoriser et permettre l'inclusion, il faudrait certainement tenir compte des milieux de vie dans lesquels celle-ci est appelée à agir.

BIBLIOGRAPHIE

- Aucoin, A. et Goguen, L. (2004). L'inclusion réussie : un succès d'équipe ! In N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 281-292). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bailey, J. et du Plessis, D. (1997). Understanding principal' attitudes towards inclusive schooling. *Journal of Educational Administration*, 35(5), 428-438.
- Beaupré, P., Bédard, A., Courchesne, A., Pomerleau, A. et Tétreault, S. (2004). Rôles des intervenants scolaires dans l'inclusion. In N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 57-76). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 37-55). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon et R. M. Lerner, *Handbook of Child Psychology*, vol. I, *Theoretical Models of Human Development*, 994-1028. New York : John Wiley & Sons.
- Brotherson, M.J., Sheriff, G., Milburn, P. et Schertz, M. (2001). Elementary School Principals and Their Needs and Issues for Inclusive Early Childhood Programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(1), 31-45.
- Campan, R. et Scapini, F. (2001). *Éthologie. L'approche systémique du comportement*. De Boeck : Bruxelles.
- Collins, L. et White, G.P. (2001). Leading Inclusive Programs for all Special Education Students: A Pre-service Training Program for Principals. ERIC ED 456 604.
- COPEX (1976). Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée. L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Cotton, K. (2001). *New Small Learning Communities : Findings From Recent Literature*.
- Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *Journal of Special Education*, 37(3), 184-192.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlann, P. (2004). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Revue Canadienne de l'éducation*, 28, 23-46.
- Di Maria, M. (1999). *Issues of social promotion*. New York: Educational Resources Information Center.

- Doré, R., Wagner, S., Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Doyle, L.H. (2002). Leadership and Inclusion : Reculturing for Reform. *International Journal of Education Reform*, 11(1), 38-62.
- Ellwein, M. C., Walsh, D. J., Eads, G. M., & Miller, A. (1991). Using readiness tests to route kindergarten students: The snarled intersection of psychometrics, policy and practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13, 159-175.
- Feil, E. G., Small, J. W., Forness, S., Serna, L. A. et al. (2005). Using different measures, informants, and clinical cut-off points to estimate prevalence of emotional or behavioral disorders in preschoolers: Effects on age, gender, and ethnicity. *Behavioral Disorders*, 30(4), 375-392.
- Fortin, L. et al. (1996). Les facteurs associés aux difficultés d'apprentissage des élèves en troubles du comportement de niveau primaire. Dans L Barbeiro et R Viera, *Percursos de aprendizagem e praticas educativas*. (p. 203-224). Leira : ESEL.
- Guzmán, N. (1997). Leadership for successful inclusive schools : a study of principals behaviours. *Journal of Educational Administration*, 35(5), 439-450.
- Hunt, P. et Goetz, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities. *The Journal of Special Education*, vol. 31, 1, 3-29.
- Husted, T. A. et Cavalluzzo, L. C. (2001). *Background Paper for New Collaborative Schools (NCS): An Overview of At-Risk High School Students and Education Programs Designed To Meet Their Needs*. Alexandria : CNA Corp.
- Hylden, J. (2004). *What's So Big About Small Schools ? The Case for Small Schools : Nationwide and in North Dakota*.
- Ingram, P.D. (1997). Leadership behaviours of principals in inclusive educational setting. *Journal of Educational Administration*, 35(5), 411-427.
- Kerzner, L. et Gartner, A. (1998). Factors for Successful Inclusion : Learning from the Past, Looking toward the Future. In Vittello et Mithaug (eds), *Inclusive Schooling* (p. 98-112). Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Maertens, F. (2004). Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. In N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 21-34). Presses de l'Université du Québec.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. 2^e édition. Bruxelles: De Boeck.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : définitions*. Québec, Gouvernement du Québec. Document 00-0237.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Politique de l'adaptation scolaire*. Québec, Gouvernement du Québec. Document 99-0798.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action : l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Munn, J. (1992). Les formes d'évaluation et la réussite scolaire des élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage à l'école. Dans CRIRES-FECS, *Pour favoriser la réussite scolaire: réflexions et pratiques*. (pp. 326-337). Montréal: CEQ. Éd. Saint-Martin.
- Parent, G. (2004). Rôles de la direction dans une école inclusive. In N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 77-98). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Praisner, C.L. (2003). Attitudes of Elementary School Principals Toward the Inclusion of Students With Disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135-145.
- Riehl, C. (2000). The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.
- Riley, R.W. (1999). *Taking Responsibility for Ending Social Promotion: a Guide for Educators and States and Local Leaders*. U.S. Department of Education.
- Salisbury, C. et McGregor, G. (2002). The Administrative Climate and Context of Inclusive Elementary Schools. *Exceptional Children*, 68(2), 259-274.
- Vienneau, R. (2004). Impact de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. In N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125-152). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Messidor, Éditions sociales : Paris.

CHAPITRE III

LE PORTRAIT DES ENSEIGNANTES PARTICIPANT À L'ÉTUDE

par

Sylvine Schmidt

Hélène Makdissi

Plusieurs auteurs (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000; Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau et Tétreault, 2004; Ingram, 1997; Romano et Chambliss, 2000; etc.) situent l'enseignant au centre de la réussite de l'inclusion scolaire. Les attitudes de ces intervenants influencent l'apprentissage, l'estime de soi, la motivation des apprenants, et la relation qu'ils établissent avec leurs élèves peut favoriser ou non la réussite scolaire (Bélanger, 2004). Des attitudes positives à l'égard de l'inclusion scolaire chez l'enseignant ont un impact déterminant sur l'ensemble des élèves de la classe (Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau et Tétreault, 2004; Bélanger, 2004). En effet, de manière incontournable, les enseignants agissent comme modèle et lorsqu'ils manifestent une attitude d'ouverture, des changements positifs surviennent au sein des interactions entre les élèves en difficulté et les autres enfants de la classe (Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau et Tétreault, 2004), ces derniers adoptant une perception plus positive à l'égard des élèves présentant des besoins particuliers (Bélanger, 2004).

Ainsi, dans une recherche s'intéressant aux conditions favorisant le cheminement et la réussite scolaires des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire (au troisième cycle du primaire), la dimension « enseignante » est un facteur de première importance à prendre en compte. Dans ce chapitre, sont présentés les résultats obtenus à partir d'une entrevue individuelle⁴ conduite auprès des trois enseignantes participant à l'étude. La présentation de ces résultats fait suite à la description de la méthodologie utilisée dans cette recherche. Enfin, une discussion permettant de faire ressortir les principaux éléments caractérisant le portrait de ces intervenantes et d'établir certains liens est présentée au terme de ce chapitre.

1. MÉTHODOLOGIE

⁴ Ces entrevues ont été conduites par la responsable du projet de recherche, préalablement à la phase d'observation en classe.

1.1 L'instrument de recherche

Un protocole d'entrevue a été élaboré à l'intention des enseignants participant à la recherche (voir le protocole en annexe 1). Il comprend deux parties distinctes, dont l'une devait être remplie avant l'entrevue comme telle (voir annexe 2). Le but de cet entretien consiste à faire émerger les perceptions et les représentations de ces enseignants concernant l'élève « à risque » et l'intégration scolaire⁵. D'autres dimensions sont considérées comme le soutien offert à ces élèves, leur propre rôle et le type d'intervention qu'elles favorisent auprès d'eux, leurs attentes et leurs exigences à l'égard de ces apprenants, et enfin, leurs perceptions face à ces élèves et à leurs parents.

1.2 La démarche de recherche

Les trois enseignantes ont été contactées environ deux semaines avant le début de la phase d'observation en classe pour déterminer une date pour l'entrevue individuelle. À ce moment-là, le questionnaire à remplir avant l'entrevue et le protocole comprenant les questions d'entrevue leur ont été remis. Les entrevues ont été enregistrées sur cassette audio. Elles ont duré en moyenne une heure. Les entretiens ont ensuite été retranscrits sous forme de verbatim.

⁵ Étant donné que la réalité des classes où s'est déroulée la recherche est davantage celle de l'intégration scolaire, les questions ont été posées en utilisant ce concept plutôt que celui d'inclusion scolaire. Voir la distinction entre ces deux concepts au début du chapitre 1.

1.3 Le mode d'analyse

Une analyse de contenu visant à faire émerger des significations dans le discours des intervenantes participant à l'étude a été réalisée à partir des verbatim d'entrevue (Miles et Huberman, 2003). Elle comprenait trois phases. Une première étape, centrée sur un entretien à la fois, a permis de dégager les éléments centraux en lien avec les thèmes spécifiques abordés. Une deuxième phase a cherché à faire émerger des significations en établissant des comparaisons et des contrastes entre le discours des trois enseignantes. Enfin, une synthèse permettant de dresser leur portrait respectif a été réalisée en dernier lieu. Cette partie du texte présente la synthèse des résultats de ces analyses.

2. RÉSULTATS

2.1 L'enseignante de l'école saturne : Calypso

Pour conserver l'anonymat, appelons cette enseignante Calypso. Au moment de l'entrevue, Calypso enseignait depuis vingt-huit ans. Sa formation initiale fut en enseignement préscolaire et élémentaire. Au cours de son cheminement professionnel, elle a toujours été en processus de formation continue. Elle a suivi maintes formations et effectué de nombreuses lectures. Un auteur, Assagioli (1983), l'a plus particulièrement influencé; ses principes de psychosynthèse l'ont inspirée dans l'approche globale en éducation qu'elle a développé avec ses élèves.

Calypso jouit d'une réputation d'excellente enseignante dans le milieu. C'est sur la base de cette reconnaissance qu'elle a été choisie pour l'étude (une référence de la coordonnatrice des stages à notre département⁶). Indice des bonnes relations que Calypso entretient avec les parents de ses vingt-neuf élèves, ils ont tous donné leur approbation pour que

⁶ Le conseiller pédagogique en adaptation scolaire de cette commission scolaire n'a pas été en mesure de nous fournir des références.

leur enfant participe à cette recherche à la demande de cette enseignante et sur la base de ses explications.

2.1.1 *Identification des élèves « à risque »*

Selon Calypso, un élève « à risque » est un élève en difficultés d'apprentissage qui éprouve différents troubles.⁷ Elle fait une distinction entre les élèves « à risque » et les élèves qui ont des troubles spécifiques (troubles langagiers, dysphasie, etc.). Selon elle, lorsqu'un élève est identifié comme étant « à risque », c'est qu'il éprouve déjà certaines difficultés. Cette enseignante n'est pas d'accord avec le terme « à risque ». À son avis, il est important de reconnaître plus finement le type de difficulté plutôt que de catégoriser les élèves dans un grand bassin comme « à risque ».

Sur les vingt-neuf élèves de sa classe, quinze d'entre eux ont été identifiés « à risque » et sont suivis par un plan d'intervention⁸. Les raisons sont nombreuses : retard de plus de deux ans au niveau scolaire, troubles du comportement ou dysphasie. Elle indique qu'en raison du ratio élèves-enseignant, certains élèves perdent bizarrement leur « étiquette » en cours de route : par exemple, alors qu'un élève était identifié dysphasique depuis quatre ans, il est classé simplement élève « à risque ». Si tous les enfants étaient « étiquetés » dans sa classe, elle serait probablement en dépassement et elle aurait droit à une ressource supplémentaire. En l'occurrence, le terme élèves « à risque » est un peu comme un piège à ses yeux, qui permet de réduire le soutien aux élèves et aux enseignants.

Habituellement, les enfants en difficultés sont identifiés comme étant « à risque » lors de l'élaboration d'un plan d'intervention ou lors d'une rencontre avec un psychologue. De plus, si l'enfant a plus de deux ans de retard scolaire ou qu'il a été identifié comme étant en trouble du comportement ou hyperactif à la suite à un diagnostic médical, il entre dans le bassin d'élèves « à risque ».

⁷ L'enseignante fait référence aux définitions du MEQ (1992)

⁸ Parmi ces quinze élèves, six d'entre eux ayant de plus grandes difficultés ont été référés par Calypso comme sujet d'étude.

Pour vérifier les difficultés vécues par l'élève, Calypso utilise divers moyens à travers son enseignement. Elle utilise l'observation, elle communique avec les élèves, elle observe les interrelations, elle utilise le questionnement, elle fait passer des évaluations et elle donne des travaux variés. En fait, le moyen qu'elle utilise le plus consiste à « regarder au dessus de l'épaule de l'enfant », ce qui signifie en d'autres termes un suivi serré de l'élève dans l'action. Cela implique de l'observation constante, de l'aide et de l'intervention si nécessaire. Elle consulte également le dossier de l'élève, et dans certains cas, elle reçoit des informations assez rapidement des autres intervenants.

2.1.2 *Soutien à l'enseignement*

Calypso indique qu'elle n'a eu aucun appui jusqu'à présent, mais qu'il est possible qu'elle reçoive l'aide d'un orthopédagogue à partir du mois de janvier.⁹ Elle aura donc du soutien durant la moitié de l'année. Cela s'explique par le manque de ressources de l'école. En effet, l'aide est donnée prioritairement aux élèves du premier et de deuxième cycle, pour des raisons de restriction budgétaire.

Certains services sont offerts à l'école, mais il est difficile d'en profiter. Par exemple, il y a une orthophoniste, mais l'enseignant doit faire une présentation de cas pour en bénéficier et cette demande est évaluée au regard du budget disponible. Pour ce qui est de la psychoéducatrice, elle n'est présente que très peu d'heures par semaine dans l'école (environ une journée et demie). Elle a donc une longue liste d'attente. Il y a des techniciennes en éducation spécialisée dans l'école, mais ces personnes sont généralement attirées aux classes d'élèves dysphasiques¹⁰. Finalement, il est possible de rencontrer une psychologue, mais il faut faire une demande et c'est très long avant de pouvoir en profiter. Calypso aimerait pouvoir bénéficier de plusieurs services : orthopédagogie, orthophonie, psychoéducation, psychologie et travail social. Pour ce qui est de l'orthopédagogue, elle spécifie que ce serait bien si cette spécialiste pouvait travailler en collégialité dans la classe, directement avec les élèves et avec l'enseignant. En ce qui a trait à l'orthophonie, elle indique que deux de ses élèves éprouvent des difficultés avec certains

⁹ Cette aide a été reçue.

¹⁰ Calypso raconte que l'année passée, elle avait une élève souffrant du syndrome de spina-bifida dans sa classe. Cette élève avait le droit au service d'une technicienne en éducation spécialisée calculée à raison de cinq jours par semaine, mais elle recevait plutôt cinq heures par semaine (quinze à vingt minutes le matin et l'après-midi).

sons (« t » et « d »). Cette observation pointue de cette enseignante montre sa capacité rigoureuse à observer ses élèves. Elle souhaiterait que ces élèves reçoivent directement des services, mais aussi qu'elle-même soit informée des exercices, des trucs pour accompagner ses élèves. Elle aimerait également avoir l'aide d'un psychoéducateur pour travailler avec deux de ses élèves qui sont suivis par la direction de la protection de la jeunesse (cas d'inceste). Elle spécifie que c'est difficile pour elle de se mêler de ces cas en raison de la complexité de leur situation. Ensuite, pour ce qui est de la psychologie, elle indique qu'il serait intéressant d'avoir de l'intervention directe avec les élèves « sans que cela ne prenne un an...! ». Finalement, elle explique qu'il serait bien d'avoir un travailleur social afin de travailler sur le comportement de certains enfants et d'avoir accès à leurs familles.

2.1.3 *Intégration scolaire¹¹ et rôle de l'enseignante*

Pour Calypso, l'intégration scolaire est une mesure pour permettre à l'enfant de participer aux mêmes activités que son groupe d'âge. Selon elle, ce que c'est en théorie et ce que cela représente en réalité sont deux choses bien différentes. De son point de vue, il y a un écart immense entre la conceptualisation théorique de l'intégration scolaire et son déploiement pratique dans les milieux scolaires. Actuellement, selon elle, il s'agit d'une mesure administrative. Elle indique qu'il est sain de penser qu'un enfant devrait fonctionner le plus possible avec des enfants qui ont des scénarios plus facilitants (c'est-à-dire ayant des profils d'apprentissage et de comportement présentant peu de difficulté) et que la socialisation est plus facile lorsque les jeunes sont du même groupe d'âge. Par contre, dans la réalité, elle indique qu'un enfant intégré n'a plus droit aux services qu'il avait l'année d'avant. Selon elle, c'est un peu comme la cour des miracles :

C'est une mesure pour permettre à l'enfant de participer aux mêmes activités que son groupe d'âge. Qu'est-ce que c'est et qu'est-ce que c'est en réalité, c'est différent. C'est une mesure administrative. Présentement, c'est beaucoup ça. La cause est là, personne est contre la vertu, c'est vrai que c'est tout à fait sain de penser qu'un enfant devrait fonctionner le plus possible avec des enfants qui ont des scénarios plus facilitants à sa responsabilisation d'embarquer dans la vie, qu'il a le soutien possible... la socialisation est plus facile lorsque les jeunes sont du même groupe d'âge et le plus possible dans son milieu de vie. Il y a plein d'éléments comme ça qui vont faciliter que l'enfant va pouvoir se développer plus.

¹¹ Voir la note 3.

Mais dans la réalité, l'intégration c'est aussi une mesure uniquement administrative qui part d'une bonne intention, mais dans la réalité, ce n'est pas ça. Dans la réalité, c'est... On n'offre plus le service à un enfant qui en avait l'année passée puis on le rentre dans une classe et on dit : « fais ton possible ». Le possible avec vingt-neuf là... l'année passée j'en avais trente et j'avais des enfants qui avaient des scénarios assez lourds, je me disais « mon dieu, ça ne se peut pas, c'est la cour des miracles » c'est un peu ça l'intégration, la cour des miracles!

Cette enseignante considère qu'un enfant est intégré lorsqu'il entre en relation avec les autres, quand il sourit, quand il commence une activité sans attendre de recevoir certaines adaptations, quand il sent qu'il va avoir une place pour lui dans ce qu'on fait et qu'il va pouvoir cheminer à l'intérieur de ce cadre. Selon elle, ce n'est pas en termes de performance qu'on juge l'intégration d'un élève dans un groupe, mais par les relations qu'il établit avec ses pairs et son intégration aux activités.

Selon Calypso, l'intégration se vit différemment en fonction de la direction de l'école, du budget, de la compréhension de ce qu'est un enfant en difficulté et de ce que c'est d'accompagner ces élèves dans la construction de leurs compétences. Actuellement, elle considère que l'intégration dans son école se fait davantage en fonction du budget, qu'en fonction de ce qu'est la réalité d'une classe :

Moi en mon sens ça se passe mal, parce qu'on devrait regarder comment on peut aider cet enfant-là à fonctionner dans la classe et à faire son chemin. Pas faire le minimum, toujours être en situation d'apprentissage. Pas être sur le « stand-by » parce qu'on n'a pas le temps... Pas que ça exige que je prépare quinze préparations de classe. Il faut que je puisse adapter, que ça soit fonctionnel. Donc moi j'organise des principes de parrainage, d'autres enfants qui se parrainent mutuellement, qui s'aident... il y a toutes sortes de choses comme ça. Mais l'intégration (à leur école) ne se fait pas en fonction de la réalité d'une classe. Elle se fait en fonction de, ben, « on n'a plus de budget pour le garder à telle place et on n'a pas de budget pour la rentrer dans la classe X heures par semaine donc il reste dans ta classe ». Donc, c'est pas de l'intégration, c'est de la désintégration.

Calypso n'est pas à l'aise, non plus, avec le fait qu'on intègre partiellement certains élèves (par exemple, des élèves de classe ressource qui sont intégrés de manière ponctuelle dans sa classe pour des cours de catéchèse ou d'arts plastiques, parfois même en plein milieu d'un cours). Étant donné qu'elle enseigne selon une pédagogie par projets, elle trouve cette réalité difficile à gérer. Selon elle, ces élèves devraient vivre l'intégration de manière agréable en s'insérant dans

le groupe soit le matin, soit l'après-midi, plutôt que d'arriver à des moments où la classe est déjà engagée dans une autre activité. Ce faisant, ils peuvent être perçus par les autres élèves comme des calamités qui viennent tout changer le déroulement de la classe. Selon elle, l'intégration de ces élèves nécessite une orchestration de l'accueil et des mouvements dans la classe.

Moi je pense qu'il y a d'autres solutions possibles. Comme entre autres que nous autres on organise des moments d'accueil. Si nos accueils, notre moment d'accueil à tous les jours se fait au moins quand ils sont là... moi je ne suis plus en scénario d'accueil à dix heures et quart... On est en plein mouvement, et tout à coup ils arrivent. Il n'a pas eu son bonjour de la journée, il n'a même pas eu un sourire, là, lui. Tout à coup il rentre. Je ne le vois pas moi, lui, on est tous en train de bouger. Faque tout ça c'est : Non je ne suis pas à l'aise. Du coup je le regarde et je dis : « hey, t'es arrivé! Excuse-moi, je ne t'avais même pas vu! Viens me dire bonjour quand tu arrives ! ». Je ne suis pas à l'aise. Je ne sens pas que je donne à cet enfant-là. Il devrait au moins avoir le bonjour quand il rentre.

Calypso ne se sent pas prête à assumer le nouveau rôle qu'on lui impose dans le cadre de la politique de l'intégration scolaire. Pour être à l'aise, il faudrait qu'elle sente que c'est bon pour l'enfant. Présentement, elle n'a pas cette impression. De plus, elle dénonce le manque d'information sur les différentes problématiques des enfants :

Pour moi c'est clair que si un enfant rentre dans ma classe, il se met pas à dire « moi je vais avoir un scénario parallèle ». Il faut qu'il essaie... on l'intègre, on l'intègre, on fait pas semblant, nous. On va ajuster, mais on fera pas autre chose à la journée longue. Alors là, c'est comme : « est-ce que je peux avoir de l'information? » Peut-être que ça serait plus intelligent qu'on ait l'information avant qu'il rentre?

Cette situation fait en sorte qu'elle ne sait pas toujours quels types d'interventions utiliser ou comment aborder certaines notions avec les enfants en difficulté. Calypso déplore également le manque de soutien pour tenir ce rôle d'agent d'intégration. Elle soulève qu'il serait intéressant d'avoir une technicienne qui travaillerait conjointement avec elle. Cette personne pourrait amener les enfants à réfléchir sur les apprentissages réalisés, sur les processus activés et les moyens utilisés, ainsi que sur l'utilité de ces connaissances. Elle explique qu'elle ne peut le faire individuellement pour chacun de ses élèves en raison du grand nombre d'enfants dans sa classe (vingt-neuf élèves).

Ces enfants-là souvent, c'est comme, ça flotte. Ça prend un temps d'ancrage pour eux autres. La personne (la technicienne) peut le faire. C'est toujours à la fin qu'on a le plus besoin de ... Ils (les élèves en difficulté) ont besoin d'être partis à la main chacun leur tour, puis ils ont besoin d'être réaccompagnés en chemin, mais ils ont besoin d'une fin pour pouvoir regarder ce qu'ils ont fait. C'est essentiel pour ces enfants-là, pour tout le monde. Mais à la fin, moi, je suis extrêmement mobilisée par les enfants qui ont tout fini puis qui roulent. C'est à eux autres que je donne une priorité à ce moment-là. Alors, je peux pas. Je ne fournis pas.

2.1.4 Modalités, contenu et nature des interventions

Pour ce qui est des plans d'intervention, Calypso explique que l'école n'en fait pas en début d'année. Cela a lieu plus tard dans l'année scolaire. Au moment de l'entrevue (15 septembre 2004), rien n'avait été mis en marche et Calypso ajoute ne pas savoir si cela est pour se faire. Pour être impliquée dans l'élaboration du plan d'intervention d'un jeune, l'enseignante doit en faire la demande, son implication n'étant pas requise de manière automatique dans la procédure. Lorsque celle-ci y participe, l'analyse se base pratiquement toujours sur sa propre identification des besoins de l'élève. L'enseignante est au centre de la réflexion. Puisqu'il n'y a pas toujours d'orthopédagogue, l'élaboration du plan d'intervention se base ainsi sur les ressources disponibles : l'enseignante, la direction, les parents, les grilles d'observations remplies par les enseignants, des portfolios, etc.

En lien avec l'application du plan d'intervention, Calypso affirme : « c'est carrément le prof qui l'a sur les épaules ». Elle indique qu'administrativement c'est fait en équipe, mais que concrètement, en étant dépourvue de soutien, c'est elle qui doit travailler seule avec le jeune. Par ailleurs, elle déplore le fait que les services nécessités par les besoins de l'élève ne soient pas toujours indiqués dans le plan d'intervention; puisqu'il n'est pas possible d'offrir tel service en raison des faibles ressources disponibles dans l'école, on ne prend pas la peine de l'écrire dans le plan. Selon elle, cette démarche n'est pas logique. Il faudrait systématiquement écrire tous les besoins de l'élève pour susciter une augmentation des ressources et non pas des coupures de postes.

Pour ce qui est des interventions, Calypso indique qu'elle est une généraliste puisqu'elle enseigne au primaire; elle travaille dans toutes les disciplines. Tout au long de sa carrière, elle a suivi de nombreuses formations dans différents domaines (les stratégies cognitives, les processus

mentaux, l'enseignement coopératif, etc.). Elle spécifie qu'elle travaille autant sur le plan des stratégies métacognitives que sur celui des stratégies de résolution de problème. De plus, elle tente de développer chez ses élèves des habiletés relationnelles et sociales. Elle a une approche globale de l'éducation de l'enfant. À l'opposé d'une démarche compartimentée (« par tiroirs »), Calypso précise qu'elle a une approche intégrée où elle travaille plusieurs dimensions en même temps.

Pour ce qui est du français, Calypso intervient très souvent en compréhension de lecture et en rédaction. Elle intervient souvent en conscience phonologique et en conscience linguistique. Elle indique qu'elle intervient régulièrement sur l'identification des mots écrits et de l'orthographe et que rarement, elle travaille la calligraphie de ses élèves.

Pour ce qui est des mathématiques, elle intervient très souvent sur tous ces points : développement du raisonnement, résolution de problèmes, algorithmes de calcul et sens du nombre et des opérations. En ce qui a trait aux caractéristiques des élèves, cette enseignante dit travailler très souvent l'estime de soi, l'anxiété, l'inattention, la motivation, le désengagement et le décrochage. Elle intervient souvent sur l'hyperactivité et régulièrement sur l'agressivité. Finalement, pour les méthodes de travail, Calypso indique qu'elle intervient souvent sur l'organisation spatiale et les approches sensorielles (auditifs, visuels, kinesthésiques) et régulièrement sur la gestion du temps.

2.1.5 Situations didactiques

Pour tenir compte des élèves intégrés dans sa classe lors des situations didactiques, Calypso dit travailler sur un mode de questionnement, en interaction, en petites séquences, favoriser le travail collaboratif et encourager le soutien entre pairs. Elle indique qu'elle travaille les mêmes notions avec tous ses élèves, mais qu'elle n'aura pas nécessairement les mêmes attentes. Ainsi, les enfants sentent qu'ils font partie de la classe puisqu'ils ont travaillé les mêmes choses.

Cette enseignante adapte sa gestion de classe en établissant des codes avec ses élèves. Par exemple, si l'enfant lève son pouce en l'air, c'est qu'il a compris. S'il descend son pouce, c'est

que ça ne va plus. Ainsi, elle cherche à responsabiliser les enfants par rapport à leurs apprentissages, à leur compréhension des concepts. De plus, elle indique qu'il lui arrive de faire des appels plus fréquents ou plus directs auprès des élèves en difficultés afin de s'assurer qu'ils sont au même niveau que les autres.

Pour ce qui est de la planification des situations d'apprentissage, Calypso dit planifier tout ce qui se passe dans sa classe. Tous ses élèves, qu'ils soient en difficulté ou non, font la même chose. Elle part du principe que, puisqu'ils sont intégrés, ils doivent apprendre les mêmes notions que leurs pairs. La principale différence se situe sur le plan des attentes.

Calypso tente d'enseigner en suivant les concepts de la réforme qui, selon elle, préconisent de partir des élèves. En fait, bien avant l'implantation de cette réforme, elle enseignait selon ces principes et elle créait son propre matériel (elle ne fonctionnait pas avec des manuels scolaires spécifiques)¹². Dans le contexte actuel au regard de la multitude des compétences à développer et des connaissances à acquérir, pour s'aider, elle s'informe du nouveau matériel qu'apporte la réforme. Elle utilise du matériel qui existe déjà (par exemple, le manuel *Cyclade* en français), tout en faisant les adaptations nécessaires selon les besoins des élèves lorsqu'elle juge que les notions sont complexes. Bien qu'aux dires de Calypso sa façon d'adapter soit simple, sa démarche semble mûrement réfléchie : elle regarde où sont rendus ses élèves, elle identifie clairement quels sont les apprentissages visés en termes de compétences ou de connaissances et elle ajuste les situations. Elle crée plusieurs de ses situations, mais dit vouloir utiliser aussi les manuels, car sinon elle n'y arriverait pas.

2.1.6 *Gestion des comportements*

Calypso dit se sentir seule dans la gestion des comportements des élèves « à risque » intégrés dans sa classe. Elle considère qu'il serait nécessaire d'avoir plus de rencontres avec les jeunes qui éprouvent des difficultés, mais qu'elle manque de temps pour le faire.

¹² Cette enseignante était « réforme » avant son temps. Depuis plusieurs années, elle n'utilisait pas de manuel scolaire unique. Or, la direction de son école impose maintenant de travailler avec des manuels approuvés par le ministère dans le cadre de la réforme. Pour elle, cette situation constitue un recul. Lorsqu'il y a des rencontres équipes-cycles, les enseignants décident des pages de manuel à faire. Ce mode de fonctionnement la frustre et lui enlève du temps pour les projets.

Pour ce qui est des interventions sur le plan comportemental, Calypso croit en plusieurs choses : le système de renforcement-conséquences, l'enseignement de stratégies relationnelles, le questionnement, l'autoévaluation, etc.. Selon elle, il faut amener le jeune à regarder ce qui se passe, à revoir ses choix (sa conduite) non pas en fonction de valeurs morales, mais au regard de ce que cela lui donne socialement. Dans cette optique, elle travaille beaucoup sur les stratégies relationnelles. À son avis, il y a plein de choses qu'on devrait enseigner autant que les contenus curriculaires (à titre d'exemple, apprendre à parler en utilisant le « Je », regarder l'autre dans les yeux, établir ses limites, dire « ça » je ne veux plus, etc.). Elle trouve important d'enseigner ces stratégies afin que ses élèves deviennent des citoyens plus aptes à gérer leurs émotions :

Moi je crois profondément qu'on deviendrait des citoyens beaucoup plus capables de vivre nos émotions. 90% des colères c'est des peines qu'on a pas identifiées puis qu'on veut pas prendre sur nous autres, on veut arrêter la peine en fessant sur l'autre. C'est ça qu'on gère le plus dans une école, mais pourquoi on ne le gère pas officiellement, clairement? Pourquoi on est juste en coercitif plutôt qu'en éducatif : « On va en parler ensemble. Qu'est-ce qu'on fait? ». Quand ils sont en colère je dis « vous avez ben raison d'être en colère. Maintenant on va regarder ce qu'on peut faire pour qu'on trouve une solution ». Comme une résolution de problème.

Pour ce qui est des systèmes de renforcement, cette enseignante les utilise, mais elle axe la réflexion des élèves sur le défi relevé, les moyens utilisés, ainsi que sur la volonté pour y arriver, et non pas sur le « bonbon » qu'il y aura à la fin. Calypso croit que les élèves peuvent arriver à gérer leurs comportements si on les aide à prendre conscience de leurs difficultés et à développer des moyens et des outils adaptés à leurs besoins.

2.1.7 Troubles d'apprentissage vs troubles de comportement

Calypso croit qu'il y a généralement concomitance entre les troubles d'apprentissage et les troubles de comportement, mais sans que ce soit l'un qui entraîne l'autre. Elle ajoute qu'il y a plusieurs élèves qui manifestent des troubles de comportement parce qu'ils décrochent, ils détestent l'école :

Moi quand j'haïs faire un gâteau, je ne le refais pas, je fais d'autre chose. Eux autres, ils sont pognés [pris] à 180 jours par année à faire quelque chose qu'ils haïssent. Parce qu'ils se sont sentis incompetents ... on leur a fait sentir qu'ils

étaient incompetents, puis on n'a pas identifié dans quoi ils étaient compétents à l'intérieur de ça. Plus on leur dit « vous avez ça à faire », plus automatiquement ils décrochent. Ainsi, je peux pas dire qu'il y a une cause... la cause moi je pense que c'est l'insuccès. Que ce soit dû à un problème personnel, social, de rapport avec le prof, de capacité de se concentrer... Mon élève qui vit l'inceste, il est complètement immobile; il est pas en problème de comportement ! Pour moi, il est en problème grave de comportement, il est sur le neutre, il n'existe plus. C'est social, c'est familial, c'est tout ça. Si je veux qu'il apprenne, il faut qu'il pense que ça vaut la peine qu'il apprenne. Il y a bien des causes.

2.1.8 *Attentes et exigences envers l'élève « à risque »*

Les attentes de cette enseignante vis-à-vis de ses élèves intégrés sont exactement les mêmes que pour les autres. La seule différence se situe au niveau du résultat, et comme elle le dit si bien : « Le résultat ne sera peut-être pas le même, mais personne n'a exactement le même dans le fond, parce qu'ils n'ont pas tous intégrés et compris de la même façon... ». Enfin, Calypso ne fait aucune distinction entre ses élèves intégrés et ses autres élèves, les exigences sont les mêmes pour tous.

2.1.9 *Perceptions à l'égard des élèves « à risque »*

Plusieurs questions ont été posées à Calypso concernant ses perceptions face aux élèves « à risque ». Celle-ci devait déterminer si elle était entièrement d'accord, plutôt d'accord, plutôt en désaccord ou entièrement en désaccord suite aux affirmations données.

Cette enseignante se dit « plutôt d'accord » avec les perceptions suivantes : les élèves « à risque » peuvent facilement trouver leur place dans la classe ordinaire et ils sont aussi intelligents que les autres élèves. Elle est ambivalente face aux affirmations suivantes : les élèves « à risque » font plus d'effort que les autres élèves, ils ont autant de potentiel que les autres élèves et ils sont moins attentifs que les autres élèves. Elle hésite à inscrire « plutôt d'accord » ou « plutôt en désaccord ».

Finalement, Calypso est « plutôt en désaccord » avec le fait que les élèves « à risque » sont plus anxieux que les autres élèves et qu'ils sont moins intéressés par l'école que les autres élèves et elle est « entièrement en désaccord » avec les perceptions suivantes : les élèves « à risque » sont plus exigeants que les autres élèves, ils sont plus dociles que les autres élèves, ils

sont plus stressés que les autres élèves, ils se découragent plus facilement que les autres élèves, ils sont moins motivés que les autres élèves, ils sont plus vulnérables dans une classe ordinaire que dans une classe spéciale et ils sont plus paresseux que les autres élèves.

Ainsi, Calypso semble croire en l'intelligence des élèves « à risque » et à leur capacité de s'intégrer dans la classe. Elle ne partage pas les préjugés souvent entendus relativement à ces élèves (ils sont plus paresseux, moins motivés, etc.). Cependant, elle exprime une certaine réserve quant à leur potentiel. Elle hésite également à dire qu'ils sont moins attentifs et qu'ils font plus d'efforts, cela dépend de chacun.

2.1.10 *Perceptions à l'égard des parents des élèves « à risque »*

Il y a aussi plusieurs questions qui ont été posées à Calypso concernant ses perceptions face aux parents des élèves « à risque ». Encore une fois, l'enseignante devait indiquer si elle était entièrement d'accord, plutôt d'accord, plutôt en désaccord ou entièrement en désaccord avec ces affirmations.

D'après sa propre expérience, Calypso est « plutôt d'accord » pour dire que les parents des élèves « à risque » sont favorables à l'intégration de leur enfant en classe ordinaire. Elle indique qu'elle est « plutôt en désaccord » pour dire que les parents des élèves « à risque » sont plus anxieux que les autres parents, et elle se dit « entièrement en désaccord » avec les affirmations suivantes : les parents des élèves « à risque » sont plus exigeants que les autres parents, ils sont plus permissifs que les autres parents, ils sont plus négligents que les autres parents, ils sont moins instruits que les autres parents, ils sont moins compétents que les autres parents, ils sont moins intéressés par l'école que les autres parents, ils sont plus compréhensifs que les autres parents, ils sont plus facilement découragés que les autres parents, ils communiquent mieux avec leur enfant que les autres parents, ils sont généralement surprotecteurs et ils suivent leurs enfants de plus près que les autres parents.

Calypso décrit son rapport avec les parents dans ces termes :

Pour moi j'ai autant d'attentes avec les parents. Et c'est vrai aussi que souvent, ces parents-là, ils ne viennent pas à la première rencontre. Et quand je réussis à les

rejoindre, là c'est qu'ils sont écoeurés de se faire dire que leur enfant a de la misère, ils se sentent ou coupables ou défaits, ou sans pouvoir par rapport à ça. J'essaie de garder contact avec les parents et d'établir beaucoup de contacts pour qu'on regarde qu'est-ce qu'on peut faire. Mais je fais jamais semblant que c'est correct, je fais toujours de mon mieux pour ajuster le scénario. Moi j'ai pensé à telle alternative, j'essaie de lui faire voir ça. Comment ça se passe à la maison? Est-ce que c'est la même chose? Est-il en réaction? Y a-t-il quelque chose qu'il vous a confié qui va moins bien? Il sens-tu ça difficile? Je fais la même chose que je fais avec les enfants, j'essaie d'établir ça comme une résolution de problèmes. On est ensemble, on cherche... Mais c'est vrai que ces parents-là souvent c'est difficile à aller les rechercher. En même temps, une fois qu'on les a, ils restent accrochés. Ils nous aident beaucoup, beaucoup, beaucoup, puis, ils nous apportent de la documentation, puis... Je reçois encore des courriels de la petite fille qui a le *spina-bifida*, puis sa mère quand elle m'aperçoit, elle vient me voir, elle est même venue à ma fête de 50 ans. Je l'avais pas invitée, là elle est venue. C'est comme, ces gens-là ils savent qu'on a fait quelque chose d'aidant ... Mais il y en a qui ont décroché. Moi j'ai un papa qui était venu pour une petite pièce de théâtre. Un enfant en grandes difficultés. Il m'avait dit « c'est la première fois que je remets les pieds dans une école. Je t'avertis, je resterai pas longtemps. J'ai toujours haïs l'école pis j'haïs encore ça ». C'est clair. On doit gérer avec leur réalité.

Ainsi, elle cherche à engager les parents dans un processus de résolution de problèmes à l'égard des difficultés rencontrées par leur enfant, tout comme elle le fait avec ses élèves dans sa classe. Certains parents sont très aidant dans cette démarche, alors que d'autres ont malheureusement décrochés de l'école. Il semble que pour Calypso, il en revient au devoir de l'école de déployer les moyens pour « raccrocher » ces parents : « Mais c'est vrai que ces parents-là souvent c'est difficile à aller les rechercher. En même temps, une fois qu'on les a, ils restent accrochés ». Calypso porte une attention particulière pour re-construire ce réinvestissement des parents à l'école : « J'essaie de garder contact avec les parents et d'établir beaucoup de contacts pour qu'on regarde qu'est-ce qu'on peut faire. Mais je fais jamais semblant que c'est correct, je fais toujours de mon mieux pour ajuster le scénario. Moi j'ai pensé à telle alternative, j'essaie de lui faire voir ça. Comment ça se passe à la maison? Est-ce que c'est la même chose? ».

2.2 L'enseignante de l'école vénus : Océane

Pour les fins de cette étude, cette enseignante porte le nom d'Océane. Le parcours d'Océane est un peu particulier. Elle est venue en enseignement à vingt-sept ans, après avoir été quelques années sur le marché du travail dans un tout autre domaine. À son retour aux études, elle a tout d'abord débuté une formation en littérature, et elle s'est ensuite réorientée pour obtenir un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. Au moment de l'entrevue, Océane enseignait à temps plein depuis cinq ans (sans avoir encore un poste permanent). Pour se guider dans ses interventions, elle s'inspire d'un livre (Caron, 2003) intitulé : *Apprivoiser la différence. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Cette lecture montre l'intérêt d'Océane pour la différenciation de l'enseignement.

La référence concernant cette enseignante est venue de manière indirecte du Directeur de la commission scolaire. Ce dernier nous avait référé à un administrateur scolaire dynamique, reconnu pour son expertise dans la réalisation de projets spéciaux dans les écoles sous sa gestion. Par la suite, ce directeur nous a mis en contact avec deux enseignants de cinquième et sixième années travaillant en collaboration, l'un enseignant les mathématiques et l'autre, Océane, enseignant le français aux deux classes. Un nombre moindre d'objections au projet de recherche par les parents nous a amenés à sélectionner la classe de sixième année d'Océane comprenant vingt-deux élèves¹³.

2.2.1 Identification des élèves « à risque »

Selon Océane, un élève « à risque » est un enfant qui a au moins deux ans de retard en français ou en mathématiques. Dans sa classe, cette enseignante dit avoir trois élèves « à risque ». Ils sont considérés « à risque » en raison de graves retards en français, en écriture, en lecture et en résolution de problèmes. Ces enfants ont tous un plan d'intervention qui a été constitué par leurs anciens enseignants et l'orthopédagogue de l'école. C'est donc eux qui les ont identifiés comme étant « à risque ».

¹³ En fait, au cours de l'expérimentation, l'enseignement des mathématiques a été réalisé par trois personnes : l'enseignant de 5^e année, Océane et une stagiaire de 2^e année. En raison de cette diversité et du fait que le reste de l'étude a été consacré à Océane, seule cette dernière a été interrogée en entrevue.

Pour vérifier dans sa classe les difficultés des élèves en lien avec le diagnostic posé, cette enseignante offre une tâche de niveau régulier et ensuite elle réduit et adapte jusqu'à ce que l'enfant réussisse avec ou sans aide.

2.2.2 Soutien à l'enseignement

Océane a des rencontres fréquentes avec la psychoéducatrice pour discuter des interventions conduites auprès des élèves. De leur côté, les élèves bénéficient des services d'une psychoéducatrice une fois par semaine pour travailler l'estime de soi, et également des services hors classe de l'orthopédagogue une période par neuf jours. Idéalement, elle aimerait recevoir un soutien de la part des professionnels (conseiller en orientation, orthopédagogue, orthophoniste, psychoéducatrice, psychologue, travailleuse sociale, technicienne en éducation spécialisée). De plus, elle aimerait recevoir des services orthopédagogiques en classe, afin de pouvoir observer les interventions menées et faire le suivi avec l'élève.

2.2.3 Intégration scolaire et rôle de l'enseignante

Pour Océane, l'intégration scolaire c'est tout simplement d'intégrer des enfants qui ont plus d'un an de retard dans une classe régulière.

Elle considère qu'il est difficile d'indiquer quand un enfant est intégré. Néanmoins, elle pense que les enfants s'intègrent dans la mesure de leurs capacités, de leurs habiletés sociales et de leurs difficultés scolaires. Elle spécifie qu'un enfant qui n'a pas de problèmes scolaires peut aussi bien vivre du rejet et en l'occurrence n'être pas intégré.

Selon elle, l'intégration scolaire se vit très bien dans son école parce que le personnel constitue une équipe-école qui communique beaucoup, où il est possible de s'échanger facilement du matériel et de se référer à l'enseignant précédent. Elle voit l'intégration comme étant positive mais dans la mesure où les enfants en difficulté ne prennent pas toute l'énergie de l'enseignant, du groupe et des autres élèves. Elle se dit à l'aise avec cette nouvelle réalité et prête à assumer le nouveau rôle qui lui est imposé.

2.2.4 *Modalités, contenu et nature des interventions*

Océane a contribué à l'élaboration du plan d'intervention de ses élèves. Elle spécifie que, souvent, le plan d'intervention de l'année précédente est repris et adapté selon les besoins. Elle tient compte de la progression de l'enfant.

Cette enseignante dit contribuer à l'application du plan d'intervention dans sa classe. Elle travaille conjointement avec la psychoéducatrice et l'orthopédagogue, même si cette dernière sort les élèves de la classe. De son côté, elle s'occupe d'adapter le matériel selon les circonstances (par exemple, pour les devoirs différenciés, mais pas pour les cours magistraux), d'adapter les exigences et de communiquer au moins dix fois dans l'année avec les parents.

Océane indique qu'elle travaille beaucoup au niveau des stratégies d'apprentissage en général, dans le but d'outiller ses élèves. Elle se base beaucoup sur ce que l'orthopédagogue lui apporte. Océane dit utiliser la pédagogie différenciée et ce, dans toutes les disciplines. Elle tente d'amener ses élèves à s'approprier leurs propres méthodes. Elle déplore que, malheureusement, certaines stratégies restent inaccessibles pour certains élèves.

Pour ce qui est du français, Océane intervient très souvent sur la calligraphie, l'orthographe et la rédaction. Elle intervient régulièrement en compréhension de lecture et rarement sur l'identification des mots écrits, la conscience phonologique et la conscience linguistique. En ce qui a trait aux mathématiques, elle intervient très souvent sur le développement du raisonnement, la résolution de problèmes et les algorithmes de calcul. Elle dit intervenir régulièrement sur le sens du nombre et des opérations. Selon cette enseignante, cette notion est acquise par ses élèves. Pour ce qui est des caractéristiques des élèves, Océane intervient souvent sur l'estime de soi et la motivation, régulièrement sur l'inattention et l'hyperactivité et rarement sur l'anxiété et l'agressivité. Finalement, pour les méthodes de travail, cette enseignante travaille très souvent la gestion du temps et régulièrement l'organisation spatiale.

2.2.5 *Situations didactiques*

Selon Océane, il est essentiel d'adapter ses interventions pour les élèves « à risque ». Puisqu'elle travaille avec une approche différenciée, elle s'assure de donner des devoirs adaptés aux élèves qui éprouvent certaines difficultés et d'adapter ses exigences en fonction de l'élève. Par contre, elle n'adaptera pas son enseignement pour ces élèves lorsqu'elle donne des cours magistraux. L'enseignement de Océane s'adresse alors à tous les élèves de sa classe. Là où il y aura une distinction, c'est au niveau des attentes et de l'évaluation. Elle adapte ses exigences, elle leur apporte plus d'aide et davantage de pratiques par l'intermédiaire de devoirs adaptés. Si elle voit que certains élèves ont plus de difficultés, elle reviendra sur les notions problématiques lors d'une récupération. Elle ne s'attend donc pas à ce que les élèves en difficulté s'approprient le concept aussi facilement que les autres élèves.

Cette enseignante indique qu'elle adapte des situations déjà planifiées en français, en mathématiques, en univers social en sciences et en arts de la façon suivante :

Je tiens compte des capacités des élèves intégrés. En cours de route, je laisse la chance aux élèves de prouver jusqu'où ils peuvent aller. Parce que si je passe toujours avec des exigences qui sont au minimum pour ces élèves-là, je trouve ça difficile après de leur demander plus. Alors si la barre est haute en partant, ces élèves-là sont motivés à atteindre un degré de réussite, mais pour leur éviter de vivre toujours des échecs, à ce moment-là je le sais qu'il va falloir à un moment donné dire : « regarde, c'est beau, t'as beaucoup essayé. On va y aller avec quelque chose d'un petit peu plus simple pis on y reviendra. ». Mais je pense que de partir toujours en bas pis de dire « ben regarde pour toi on va partir là », je suis pas sûre que ça soit motivant.

Selon elle, l'adaptation se fait au niveau des attentes que l'on a pour un jeune. Elle ne fait pas de nivellement par le bas. Elle estime que la motivation est plus grande à ce moment là.

2.2.6 *Gestion des comportements*

Elle explique qu'elle n'est pas seule dans la gestion des comportements de ses élèves « à risque ». Elle a le soutien de la psychoéducatrice et du directeur. Elle spécifie que l'équipe-école est très présente et soutenante. Océane aimerait pouvoir travailler davantage auprès des parents.

Elle trouve qu'en général, beaucoup de pression est mis sur le dos de l'école et des enseignants mais très peu sur les parents. Elle trouve cet aspect difficile.

Selon Océane, l'intervention la plus efficace sur le plan comportemental est d'avoir un cadre rigoureux avec les élèves. Elle estime que les enfants « à risque » ont besoin d'être encadré, davantage que les autres élèves, et qu'il est essentiel d'établir des limites très claires avec eux. Ensuite, une certaine relation de confiance s'installe ce qui permet à l'enfant de se sentir en sécurité. Ainsi, il devient davantage responsable de ses actes et des conséquences. Selon cette enseignante, il y a plusieurs facteurs à prendre en considération pour savoir à quel point un élève « à risque » est en mesure de gérer ses comportements. Est-il hyperactif? Est-il sous médication? A-t-il des problèmes d'attention? Comment se comporte-il à la maison?

2.2.7 Troubles d'apprentissages versus troubles de comportements

Océane n'arrive pas à se prononcer sur la question suivante : « Diriez-vous que ce sont les difficultés d'apprentissage qui entraînent des troubles de comportement ou le contraire? ». Elle explique qu'elle a souvent des élèves plus ou moins attentifs, qui dérangent, mais qui réussissent très bien. D'un autre côté, elle a des élèves qui n'ont aucun trouble de comportement, mais qui éprouvent de grandes difficultés scolaires.

2.2.8 Attentes et exigences envers l'élève « à risque »

Océane trouve important que les élèves « à risque » aient une certaine ouverture rendant possible le développement d'un lien de confiance, l'établissement d'une relation et le respect. Elle considère que c'est difficile d'avoir des attentes vis-à-vis des élèves « à risque », il faut y aller échelon par échelon et parfois c'est très long. Les exigences de Océane face aux élèves « à risque » sont simples; elle s'attend à ce que ses élèves se conforment aux ententes établies et qu'il y ait du respect de part et d'autre. Elle croit que les attentes face aux familles de ces élèves sont plus élevées.

2.2.9 *Perceptions à l'égard des élèves « à risque »*

Plusieurs questions ont été posées à Océane concernant ses perceptions face aux élèves « à risque ». Celle-ci devait déterminer si elle était entièrement d'accord, plutôt d'accord, plutôt en désaccord ou entièrement en désaccord à la suite des affirmations données.

Cette enseignante se dit « plutôt d'accord » sur le fait que les élèves « à risque » ont autant de potentiel que les autres élèves. Elle est « plutôt en désaccord » avec les affirmations suivantes : les élèves « à risque » peuvent facilement trouver leur place dans la classe ordinaire, ils sont plus anxieux que les autres élèves, ils sont plus exigeants que les autres élèves, ils sont plus dociles que les autres élèves, ils sont moins intéressés par l'école que les autres élèves, ils sont plus stressés que les autres élèves, ils se découragent plus facilement que les autres élèves, ils sont moins motivés que les autres élèves, ils sont plus vulnérables dans une classe ordinaire que dans une classe spéciale, ils font plus d'efforts que les autres élèves, ils sont plus paresseux que les autres élèves et ils sont moins attentifs que les autres élèves.

La réponse d'Océane à l'affirmation suivante : « Les élèves « à risque » sont aussi intelligents que les autres élèves », résume bien sa pensée. Océane indique qu'elle ne peut pas se prononcer sur ce point puisqu'elle croit en les « intelligences multiples ». Selon elle, chaque enfant, qu'il soit « à risque » ou non, est intelligent à sa façon et il a autant de potentiel que les autres élèves. Elle rejette les autres affirmations dénotant certains préjugés négatifs envers ces élèves. Selon elle, il est impossible de catégoriser ainsi les élèves « à risque ».

2.2.10 *Perceptions à l'égard des parents des élèves « à risque »*

Il y a aussi plusieurs questions qui ont été posées à Océane concernant ses perceptions face aux parents des élèves « à risque ». Encore une fois, l'enseignante devait indiquer si elle était entièrement d'accord, plutôt d'accord, plutôt en désaccord ou entièrement en désaccord avec ces affirmations.

Tout d'abord, elle indique qu'elle est « plutôt d'accord » avec le fait que les parents des élèves « à risque » sont plus anxieux que les autres parents et qu'ils sont favorables à l'intégration de leur enfant en classe ordinaire. Elle indique qu'elle est « plutôt en désaccord »

avec les affirmations suivantes : les parents des élèves « à risque » sont plus exigeants que les autres parents, ils sont moins intéressés par l'école que les autres parents, ils sont plus compréhensifs que les autres parents, ils sont plus facilement découragés que les autres parents et qu'ils suivent leurs enfants de plus près que les autres parents.

Finalement, Océane n'arrive pas à se prononcer sur plusieurs affirmations se rattachant à la famille. Elle indique qu'elle ne voit pas assez souvent les parents pour tirer des jugements. Ces points sont les suivants : les parents des élèves « à risque » sont généralement surprotecteurs, les parents des élèves « à risque » sont plus permissifs, plus négligents, moins instruits, moins compétents, plus stressés et communiquent mieux avec leur enfant que les autres parents.

En somme, Océane témoigne de ses expériences avec les parents des élèves « à risque ». Elle a vu des gens anxieux en raison des difficultés rencontrés par leur enfant qui souhaitent que ce dernier trouve sa place dans la classe ordinaire. Pour toutes les autres affirmations, Océane n'y croit pas ou ne désire pas se prononcer en ajoutant sagement qu'elle les rencontre très peu pour pouvoir ainsi les juger.

2.3 L'enseignante de l'école Jupiter : Circé

Appelons cette enseignante Circé. L'année de l'expérimentation (2004-2005), Circé enseignait à temps plein depuis trois (elle avait effectué du remplacement pendant 4 ans auparavant). Sa formation initiale en enseignement est en adaptation scolaire et sociale. Non permanente au moment de l'entrevue, elle enseignait dans une classe ordinaire multiniveaux de cinquième et sixième années comprenant en tout 21 élèves. Circé a suivi quelques formations en lien avec la réforme (bulletin, gestion de classe, des perfectionnements en lecture et en écriture au primaire).

Le choix de cette enseignante pour l'expérimentation tient à deux considérations : 1) la possibilité d'étudier une classe multiniveaux de cinquième et sixième années, où l'adaptation des interventions en fonction du niveau des élèves pourra être analysée, 2) la possibilité d'étudier l'apport du soutien à l'enseignement en classe, celui-ci étant effectué par une étudiante stagiaire

de quatrième année de notre programme de formation en adaptation scolaire et sociale. La référence à Circé est venue de la coordonnatrice des stages de département qui connaît bien les milieux de pratiques et leurs enseignants.¹⁴

2.3.1 Identification des élèves « à risque »

Selon Circé, un élève « à risque » est un enfant qui présente des difficultés et qui a besoin d'aide. Elle spécifie que cet enfant va continuellement avoir besoin de soutien et d'encadrement de sa part. Dans sa classe, Circé a quatre élèves « à risque ». Sur ce nombre, trois ont participé à la recherche. Ces élèves sont considérés « à risque » en raison de difficultés majeures en français et en mathématiques. De plus, deux des trois élèves présentent des difficultés au niveau des habiletés sociales (trouble de comportement et inhibition). Ces élèves ont été identifiés comme étant « à risque » par les enseignantes avec l'aide de l'orthopédagogue. La psychologue et la psychoéducatrice ont également contribué au processus d'identification.

C'est au quotidien que Circé vérifie les difficultés vécues par les élèves en difficulté dans sa classe. Elle explique qu'elle est très proche de ses élèves et, qu'en l'occurrence, elle est en mesure d'identifier rapidement les difficultés et de pallier à celles-ci. Elle suit de très près les apprentissages et les travaux réalisés afin de pouvoir se réajuster le plus rapidement possible.

2.3.2 Soutien à l'enseignement

Circé dit recevoir du soutien pour l'aider avec les élèves en difficulté. Elle signale en premier lieu l'aide qu'elle reçoit de sa stagiaire. Elle peut bénéficier également du support d'une orthopédagogue, de la psychoéducatrice et de la psychologue. Elle spécifie également qu'elle reçoit l'aide d'un conseiller pédagogique. Elle précise aussi que des formations sur des thèmes particuliers sont également offertes régulièrement aux enseignants de leur école dans toutes les matières (en sciences, en technologie, en français, en mathématiques, en informatique, etc.).

Dans un monde idéal, cette enseignante indique qu'elle aimerait pouvoir prendre le temps de s'asseoir et de travailler davantage de manière individuelle avec ses élèves. Elle aimerait que

¹⁴ Le conseiller pédagogique en adaptation scolaire de cette commission scolaire n'a pas été en mesure de nous fournir des références.

quelqu'un d'autre, à l'occasion, fasse l'enseignement dans sa classe afin de lui permettre d'effectuer un travail de remédiation et de suivi avec les élèves. Par exemple, elle sait parfois que tel élève éprouve une difficulté spécifique. Elle aimerait alors pouvoir intervenir pour le faire avancer. Enfin, étant donné qu'elle adapte tout son enseignement, notamment pour ses trois élèves en difficulté, elle aimerait avoir du temps pour travailler à la planification de l'enseignement.

2.3.3 *Intégration scolaire et rôle de l'enseignante*

Pour Circé, l'intégration scolaire consiste à intégrer des enfants en difficulté dans une classe régulière avec ou sans aide. Elle considère qu'un enfant est intégré lorsque plusieurs intervenants gravitent autour de lui, qu'il fonctionne bien et qu'il se sent bien dans sa situation. Circé soutient qu'il est essentiel que l'enfant ait un sentiment d'appartenance vis-à-vis son groupe. Elle ajoute aussi qu'avant de travailler l'académique, il faut amener l'élève à faire un travail sur lui-même et à développer sa confiance en soi. Cette confiance en soi permet de faire un bout de chemin, alors que le travail sur soi est plus difficile sans cette perception positive. Au début de l'année scolaire, elle prend beaucoup de temps pour créer des liens et établir une bonne base de communication avec ses élèves.

Circé ne perçoit pas nécessairement l'intégration comme une tâche supplémentaire. Elle indique que ça se fait naturellement :

C'est certain que ça peut sembler une tâche supplémentaire car tu adaptes mais je pense que ça vient que c'est comme naturel. On le fait naturellement. On fait de la différenciation quand tu enseignes alors ça devient comme naturel. Et je pense que pour l'enfant, c'est bénéfique car tu essaies de respecter son rythme d'apprentissage.

Dans son école, l'intégration scolaire se vit très bien. Elle mentionne que la façon de fonctionner (classes jumelées par cycle¹⁵) aide beaucoup le processus d'intégration. Elle est donc très à l'aise avec cette nouvelle réalité scolaire et se dit prête à assumer ce nouveau rôle, quoiqu'il

¹⁵ Étant donné le très petit nombre d'élèves dans cette école, les classes sont jumelées ; par exemple, les groupes de première et de deuxième années sont fusionnés dans une même classe. Il en va ainsi des groupes de troisième et quatrième années, et ceux de cinquième et de sixième année.

soit nécessaire que certaines conditions soient mises en place pour que l'intégration soit le moyen adéquat de scolarisation des élèves « à risque » :

Je trouve que c'est difficile de savoir encore si c'est mieux que nos élèves « à risque » soient intégrés dans une classe régulière ou dans une classe spéciale. Ce qu'on essaie de faire présentement, c'est d'essayer de les aider. Quelle est la bonne méthode? Moi, je ne pense pas qu'on peut le savoir pour tout de suite. En tout cas, moi je sais que je ne le sais pas pour tout de suite si c'est mieux de les intégrer dans une classe ou nécessairement de recréer des classes spéciales encore. Je me dis si on a de bons outils, qu'on est appuyé et qu'on a de l'aide, oui on peut faire de quoi avec eux-mêmes. Moi je trouve que j'ai un bon milieu. J'ai seulement vingt et un élèves alors c'est plus facile qu'une classe avec 28 élèves et que les professeurs ont de la difficulté et qu'ils n'ont pas le temps de s'asseoir et de prendre le temps qu'ils ont besoin pour l'élève. Non, pour moi, je trouve que ça va bien. J'essaie de faire du mieux que je peux.

2.3.4 *Modalités, contenu et nature des interventions*

Circé a contribué à l'élaboration du plan d'intervention de ses élèves avec l'aide de l'orthopédagogue. La procédure a été simple : elles se sont installées ensemble pour discuter des objectifs, le plan, la façon de fonctionner, les moyens à prendre, ce qu'on veut atteindre. Ensuite, c'est elle qui applique le plan d'intervention dans sa classe. Elle soutient que le plan d'intervention l'aide beaucoup même s'il n'est pas indispensable. Elle indique que c'est un bon outil de travail.

En classe, Circé travaille beaucoup à partir des stratégies d'apprentissage car elle trouve important que les élèves en viennent à se questionner. Selon elle, ce questionnement permet le réinvestissement ultérieur des connaissances. Elle mise également beaucoup sur l'organisation des connaissances.

Pour ce qui est du français, Circé intervient très souvent sur la compréhension en lecture (« si l'enfant comprend, ça débloque sur bien des choses »), l'orthographe et la rédaction. Elle intervient souvent alors sur la conscience linguistique et l'identification des mots écrits. Circé travaille régulièrement aussi en calligraphie et en conscience phonologique. Néanmoins, elle trouve plus important de travailler la compréhension en lecture que la calligraphie.

En ce qui a trait aux mathématiques, elle intervient très souvent sur le développement du raisonnement et la résolution de problèmes. Elle dit intervenir souvent sur le sens du nombre et des opérations et régulièrement sur les algorithmes de calcul (ces derniers étant déjà intégrés en cinquième et sixième années).

Pour ce qui est des caractéristiques des élèves, Circé intervient très souvent sur l'estime de soi. Selon elle, l'estime de soi et la motivation sont une clé pour la réussite de l'élève. Elle dit agir souvent sur l'anxiété et la motivation et régulièrement sur l'inattention, l'hyperactivité et l'agressivité.

Finalement, pour les méthodes de travail, cette enseignante travaille souvent la gestion du temps et régulièrement l'organisation spatiale et les approches sensorielles.

2.3.5 *Situations didactiques*

Circé a une classe multiniveaux. Cette situation l'amène déjà à adapter son enseignement dans la classe selon les niveaux où sont rendus les élèves. En ce qui concerne les élèves en difficulté, elle adapte toujours son enseignement en planifiant des situations adaptées pour ses élèves. Elle est guidée dans cette tâche par sa connaissance d'où elle doit amener les élèves à la fin de l'année :

Je sais où je dois les amener à la fin de l'année. Alors j'adapte au fur et à mesure. L'important c'est que je sais où je dois les amener. Alors même si à la première étape, je ne l'ai pas rendu là où je devais, ça ne me dérange pas car je sais où je dois l'amener à la fin de l'année.

Pour tenir compte de l'élève intégré dans les situations didactiques vécues en classe, Circé va expliquer différemment la tâche ou la simplifier lorsque celle-ci est plus ardue. Par exemple, en mathématiques, au lieu de donner vingt divisions, elle n'en donnera que cinq, mais elle insistera pour qu'elles soient bien faites. Elle permettra à l'élève d'utiliser ses outils, par exemple ses tables de multiplication, parce que pour elle l'important est de savoir s'il est capable de faire ses divisions. En français, elle diminuera la longueur d'un texte, cette pratique ayant un effet sur le niveau de compréhension nécessaire pour établir des liens entre les différentes composantes d'un texte. Ainsi, bien que plus souvent réalisée sur le plan quantitatif, cette simplification de la

tâche est parfois d'ordre conceptuel. Pour Circé, il est plus important de travailler au niveau de la qualité que de la quantité. Elle ressent donc le besoin d'adapter ses interventions pour les élèves intégrés. Elle le fait de façon naturelle, et ce, lorsque c'est nécessaire. De plus, il lui arrive d'adapter des situations déjà planifiées en les simplifiant pour qu'elles soient plus faciles à comprendre. Elle fait de la « récupération » également sur l'heure du midi.

2.3.6 *Gestion des comportements*

Circé explique qu'elle n'est pas seule dans la gestion des comportements de ses élèves « à risque ». Elle a le soutien de la psychoéducatrice qui est présente une demie journée par semaine. Elle indique qu'il n'y a aucune intervention qu'elle aimerait faire qu'elle ne peut pas faire.

Selon Circé, l'intervention la plus efficace sur le plan comportemental consiste à travailler sur les émotions. Elle soutient qu'un enfant doit apprendre à travailler sur lui-même s'il veut travailler par la suite avec les autres élèves. Elle pense également que le système de renforcement/conséquence peut être bénéfique lorsque nécessaire. Pour le moment, elle l'applique à la classe entière (par exemple, le code de vie), non pas à un seul élève.

Selon cette enseignante, la structure mise en place dans la classe aura un impact déterminant sur la capacité d'un élève « à risque » à gérer ses comportements. Une bonne structure et un bon encadrement peut aider l'élève dans cette gestion. Néanmoins, elle mentionne que, malgré cette structure, certains élèves restent fragiles dans le contrôle de soi.

2.3.7 *Troubles d'apprentissages vs troubles de comportements*

Circé a de la difficulté à se prononcer sur la question suivante : « Diriez-vous que ce sont les difficultés d'apprentissage qui entraînent des troubles de comportement ou le contraire? ». Elle constate que certains élèves ont des troubles de comportement mais aucune difficulté au niveau scolaire. Par contre, elle croit que souvent, lorsqu'il y a des troubles d'apprentissage, ça dégénère en troubles de comportement. Elle attribue ce facteur aux déceptions vécues par l'enfant face aux échecs répétitifs. Selon cette enseignante, les émotions s'expriment via les troubles de comportement.

2.3.8 *Attentes et exigences envers l'élève « à risque »*

Étant donné que Circé essaie de suivre chaque élève de sa classe dans son cheminement, elle a ses propres attentes pour chacun d'eux (élève « à risque » ou non). Ses exigences sont aussi différentes. Elle tient compte de la capacité d'apprendre et du rythme d'apprentissage de chaque élève et ajuste ses exigences lorsque nécessaire. Elle dit ne pas vouloir valoriser seulement les succès, mais aussi l'importance de faire des petits pas et de développer une bonne estime de soi. Elle désire que les élèves réalisent qu'ils sont capables de réussir et de trouver les moyens qui vont leur procurer leurs réussites.

2.3.9 *Perceptions à l'égard des élèves « à risque »*

Plusieurs questions ont été posées à Circé concernant ses perceptions face aux élèves « à risque ». Celle-ci devait déterminer si elle était entièrement d'accord, plutôt d'accord, plutôt en désaccord ou entièrement en désaccord à la suite des affirmations données.

Cette enseignante se dit « entièrement d'accord » pour dire que les élèves « à risque » sont aussi intelligents que les autres élèves. Elle est « plutôt d'accord » avec les affirmations suivantes : les élèves « à risque » peuvent facilement trouver leur place dans la classe ordinaire, ils sont plus anxieux que les autres élèves, ils sont plus exigeants que les autres élèves, ils sont plus stressés que les autres élèves et ils ont autant de potentiel que les autres élèves.

Circé est « plutôt en désaccord » pour dire que les élèves « à risque » font plus d'efforts que les autres élèves.

Finalement, cette enseignante a eu de la difficulté à se prononcer sur les points suivants : les élèves « à risque » sont plus dociles que les autres élèves, ils sont moins intéressés par l'école que les autres élèves, ils se découragent plus facilement que les autres élèves, ils sont moins motivés que les autres élèves, ils sont plus vulnérables dans une classe ordinaire que dans une classe spéciale, ils sont plus paresseux que les autres élèves et ils sont moins attentifs que les autres élèves. Elle mentionne que ça dépend des élèves. Pour certains, elle serait plutôt en accord et pour d'autres, elle serait plutôt en désaccord.

De manière générale, se prononcer de cette façon à partir d'une échelle fermée a été difficile à Circé car cela ne permettait pas de nuancer chaque cas spécifique. En dépit de cette difficulté, Circé a admis, d'une part, que les élèves « à risque » sont aussi intelligents et ont autant de potentiel que les autres élèves et peuvent trouver aisément leur place dans la classe. D'autre part, elle partage certains préjugés fréquemment rencontrés relativement à ces élèves, à savoir qu'ils font moins d'efforts, ils sont plus anxieux, plus stressés et plus exigeants que les autres.

2.3.10 Perceptions à l'égard des parents des élèves « à risque »

Il y a aussi plusieurs questions qui ont été posées à Circé concernant ses perceptions face aux parents des élèves « à risque ». Encore une fois, l'enseignante devait indiquer si elle était entièrement d'accord, plutôt d'accord, plutôt en désaccord ou entièrement en désaccord avec ces affirmations.

Tout d'abord, elle indique qu'elle est « plutôt d'accord » avec le fait que les parents des élèves « à risque » sont plus anxieux que les autres parents, qu'ils sont plus compréhensifs que les autres parents, qu'ils sont plus facilement découragés que les autres parents, qu'ils suivent leurs enfants de plus près que les autres parents et qu'ils sont plus favorables à l'intégration de leur enfant en classe ordinaire.

Elle indique qu'elle est « plutôt en désaccord » avec les affirmations suivantes : les parents des élèves « à risque » sont plus exigeants que les autres parents, ils sont plus stressés que les autres parents, ils communiquent mieux avec leur enfant que les autres parents et ils sont généralement surprotecteurs.

Finalement, cette enseignante a eu de la difficulté à se prononcer sur les points suivants : les parents des élèves « à risque » sont plus permissifs que les autres parents, ils sont plus négligents que les autres parents, ils sont moins instruits que les autres parents, ils sont moins compétents que les autres parents et ils sont moins intéressés par l'école que les autres parents. Encore une fois, elle mentionne que ça dépend des parents d'élèves.

Pour conclure, Circé ne s'est pas prononcée ici aussi sur plusieurs points en raison de l'impossibilité d'établir une généralité pour tous les parents qui ne permet pas de rendre compte des cas spécifiques. Elle admet toutefois que les parents des élèves « à risque » sont plus anxieux, plus compréhensifs que les autres parents et qu'ils sont plus facilement découragés. Ils suivent leurs enfants de plus près et sont favorables à l'intégration de leur enfant en classe ordinaire. Elle nie cependant qu'ils sont plus exigeants, plus stressés que les autres parents, ou encore qu'ils sont généralement surprotecteurs et qu'ils communiquent mieux avec leur enfant.

3. DISCUSSION

L'analyse comparative (Miles et Huberman, 2003) des réflexions des trois enseignantes permet de faire ressortir les points saillants de leur portrait respectif.

Identification des élèves « à risque »

Calypso et Océane caractérisent l'élève « à risque » en s'inspirant en partie de la définition du MEQ de 1992 (MEQ, 1992) qui repose sur l'idée de plus de deux années scolaire de retard et retient le concept de « trouble d'apprentissage »¹⁶. En ce qui concerne le concept d'élève « à risque » (MEQ, 2000), Calypso s'y oppose car il ne permet pas de reconnaître plus finement le type de difficulté des élèves. Selon elle, ce concept répond à un besoin de compression budgétaire qui a comme conséquence de réduire le soutien aux élèves et aux enseignants. Cet aspect ressortira encore plus nettement au point suivant, lorsqu'elle précisera le manque de soutien qu'elle reçoit dans son école. Quant à Circé, elle a une définition plus personnelle axée sur les difficultés et les besoins de l'élève, celle-ci étant probablement teintée par sa formation antérieure en adaptation scolaire : l'élève « à risque » est un enfant qui présente des difficultés, qui a et qui aura continuellement besoin d'aide, de soutien et d'encadrement de la part de son enseignante.

Pour vérifier dans sa classe les difficultés des élèves selon le diagnostic posé, Océane observe la réalisation par l'élève d'une tâche de niveau régulier, qu'elle ajuste jusqu'à ce que l'enfant réussisse avec ou sans son aide. Cette façon de procéder n'est pas sans rappeler le mode

¹⁶ Pour une étude des définitions des élèves EHDAA du MEQ de 1992 et de 2000 se référer à Schmidt, 2002

d'évaluation dynamique inspirée des travaux de Fuerstein (Schmidt, 2002). Calypso, pour sa part, utilise une variété d'outils : le questionnement, la communication avec les élèves, l'observation – notamment des interrelations, la passation d'évaluations diversifiées, la correction de différents travaux, et enfin, la stratégie consistant à regarder constamment « au-dessus de l'épaule de l'élève » de façon à assurer un suivi serré de l'élève. Cette dernière stratégie est celle que Calypso utilise le plus, mais elle est également celle que Circé emploie. Cette stratégie permet à cette enseignante de suivre ses élèves au quotidien et d'établir avec eux une relation de proximité positive. Elle peut alors identifier les difficultés et pallier aussitôt à celles-ci, suivre de très près les apprentissages et les travaux afin de se réajuster rapidement.

En somme, profitant simultanément de l'expérience de ces trois enseignantes, il ressort qu'un suivi approprié des difficultés des élèves dans la classe repose sur l'emploi d'outils d'évaluation variés, dont un s'inspirant possiblement du mode d'évaluation de type dynamique, ainsi que sur un suivi au quotidien, réalisé « au-dessus de l'épaule de l'élève », permettant de cibler les apprentissages et les difficultés des élèves et d'adapter rapidement les interventions selon les besoins.

Soutien à l'enseignement

Calypso déplore le peu de soutien qu'elle reçoit dans son école, malgré le nombre élevé d'élèves dans sa classe (vingt-neuf élèves dont quinze parmi eux sont suivis par un plan d'intervention). Entre autres, pour des raisons de restriction budgétaire, le choix adopté dans son institution consiste à accorder la priorité au soutien aux élèves de premier et deuxième cycle. Les services offerts sont difficiles d'accès pour des raisons bureaucratique et financière (entre autres, la lourdeur du processus administratif de réception, d'analyse des demandes d'aide et de l'offre de service; longues listes d'attentes; le peu de temps de disponibilité des spécialistes). De leur côté, Océane et Circé précisent qu'elles reçoivent l'aide de l'orthopédagogue et de la psychoéducatrice, et en plus celui de la psychologue dans le cas de Circé.

Cette information est à mettre en relation avec la grandeur de l'école (un très petit nombre d'élèves pour les institutions où travaillent Océane et Circé), car les griefs émis par Calypso rappellent ceux qui l'ont retrouvés dans les études scientifiques qui se sont penchées sur les

conditions prévalant dans les grandes institutions comparativement aux petites écoles. Dans sa recension des écrits sur les grandes versus les petites écoles, Hylden (2004) cite plusieurs recherches dont les résultats montrent que les grandes institutions créent une atmosphère impersonnelle, peu supportante, nuisant à l'établissement d'un environnement d'apprentissage positif. Ces écoles se caractérisent par un système bureaucratique rigide, sur-règlementé qui rend impossible la réunion de tous ses intervenants autour d'une même table. Cette rigidité a un effet négatif notamment sur l'implication du personnel à la prise de décision et à l'établissement de consensus et de buts partagés dans l'école. Tout au contraire, les petites écoles facilitent l'inclusion de chacun à la prise de décision et suscitent la création d'une communauté enseignante (caractérisé par des buts partagés et par une centration collective sur l'apprentissage des élèves, des activités éducatives en collaboration, une compréhension commune des apprentissages à réaliser et de comment les faciliter, un dialogue professionnel réflexif et la dé-privatisation des pratiques éducatives), ce qui a pour résultat que les problèmes sont identifiés rapidement et des solutions appropriées sont vite envisagées. Une plus grande satisfaction et un sentiment de réussite au travail sont notés chez les enseignants de ces écoles. Cotton (2001), dans sa propre recension, précise que ces enseignants se sentent plus satisfaits et plus confiants et se considèrent dans une meilleure position pour faire une réelle différence sur les apprentissages des élèves que ceux des grandes écoles. En outre, ils ont de relations plus proches avec leurs élèves et leurs collègues et collaborent davantage avec ces derniers. Enfin, ils se sentent qu'ils ont une plus grande influence sur la prise de décision et sont plus en mesure d'adapter leurs interventions aux besoins particuliers des élèves.

Les souhaits exprimés par ces enseignantes relativement aux services qu'elles aimeraient recevoir convergent vers une même vision. Pour Océane, dont les élèves reçoivent des services orthopédagogiques en dehors de la classe, elle souhaiterait également recevoir ces services à l'intérieur de sa classe, ce qui lui permettrait d'observer les interventions et d'assurer un meilleur suivi des élèves. Calypso s'exprime de façon semblable. Elle souhaiterait que les élèves reçoivent directement des services, mais aussi elle désire être informée des interventions pouvant lui permettre d'accompagner ses élèves. Circé, pour sa part, préfère les situations où d'autres intervenants, comme sa stagiaire, prennent la classe en main, ce qui lui permet d'intervenir individuellement auprès de ses élèves et d'effectuer un travail de remédiation et de suivi. Bien

qu'exprimés en des termes différents, ces désirs témoignent de la vision systémique de ces enseignantes au regard non seulement du développement de l'enfant, mais encore de l'intervention auprès de l'élève « à risque », une intervention à être intégrée dans le quotidien de la classe afin de faire progresser l'élève. En ce sens, Calypso, Océane et Circé semblent avoir développé une vision dynamique entre observation-évaluation-intervention.

Intégration scolaire et rôle de l'enseignante

La perception de ces enseignantes vis-à-vis l'intégration scolaire est reliée, en quelque sorte, aux modalités d'inclusion des élèves dans leur école. Alors qu'il semble sain à Calypso de permettre à des élèves d'être en classe régulière et de participer aux mêmes activités que tous les autres élèves du même groupe d'âge, elle déplore les pratiques administratives qui, bien qu'elles partent de bonnes intentions, retirent les services auxquels ces élèves avaient droit auparavant pour remettre tout le poids de la tâche aux enseignants. Dans le discours d'Océane et de Circé, l'intégration semble être une pratique tout à fait simple et naturelle. Ce processus se vit bien dans leur école respective, grâce à l'équipe-école qui facilite la communication et le partage selon Océane, grâce aux classes multiniveaux qui font en sorte que l'intégration va de soi, dans le cas de Circé.

De manière conséquente, Océane et Circé se disent très à l'aise avec la nouvelle réalité de l'intégration scolaire, alors que c'est tout le contraire chez Calypso. Elle affirme qu'elle n'est pas prête à assumer ce nouveau rôle, qu'elle le sera quand elle sentira que cette pratique est bonne pour l'élève. Pour l'instant, elle critique les pratiques administratives et les modalités intégratives en cours dans son école et elle déplore le peu d'information que les enseignants reçoivent sur les différentes problématiques de leurs élèves.

À la question : « Quand considérez-vous qu'un élève est intégré? », Océane répond qu'il est difficile de le préciser, mais que les élèves s'intègrent dans la mesure de leurs habiletés sociales et de leurs difficultés scolaires. Pour Calypso, ce n'est pas en terme de performance qu'on peut en juger, mais par les relations que l'élève établit avec ses pairs et par son intégration aux activités. Enfin, pour Circé, l'élève est intégré lorsqu'il fonctionne bien, qu'il se sent bien et qu'il a développé un sentiment d'appartenance à son groupe. Selon cette dernière, pour favoriser

l'intégration, il faut, avant même de travailler l'académique, amener l'élève à faire un travail sur lui-même et à développer sa confiance en soi. Une constance se dégage de ces trois discours : le champ des habiletés sociales (relations avec les pairs et sentiment d'appartenance à un groupe) est relevé en premier lieu, la performance et l'académique étant relégués au second plan par Calypso et Circé.

Modalités, contenu et nature des interventions

Dans leur école respective, Océane et Circé participent à l'élaboration du plan d'intervention et elles contribuent à son application dans la classe en travaillant conjointement avec l'orthopédagogue (et avec l'aide en plus de la psychoéducatrice dans le cas d'Océane). Les procédures en place sont simples. Dans le cas de l'école d'Océane, le plan d'intervention de l'année précédente est repris et il est adapté selon la progression de l'élève. Dans le cas de Circé, elle s'est assise avec l'orthopédagogue et, ensemble, elles ont déterminé les objectifs, le plan, le fonctionnement, les moyens et les buts à atteindre.

Dans le cas de l'école de Calypso, l'implication de l'enseignante à l'élaboration du plan d'intervention ne se fait pas automatiquement, celle-ci doit en faire la demande. Quant à l'application de ce plan d'intervention dans la classe, Calypso affirme que l'enseignante doit l'assumer seule, qu'elle est dépourvue de soutien. Cette enseignante critique également le fait que, puisque les services ne sont pas disponibles en raison des restrictions budgétaires, les besoins de l'élève en services particuliers ne sont pas inscrits au plan d'intervention. Elle conteste cette façon de faire et préconise de noter tous les besoins de l'élève pour susciter l'augmentation des ressources. Ces affirmations sont à mettre en lien de nouveau avec les résultats de la recherche sur les grandes versus les petites écoles (voir la section *Soutien à l'enseignement* de cette discussion).

Pour ce qui est de la nature de leurs interventions, les trois enseignantes préconisent le développement de stratégies d'apprentissage plus générales, en s'y prenant chacune toutefois sous des angles différents. Calypso favorise une approche globale en éducation (inspirée de Assagioli, 1983) travaillant sur l'ensemble des dimensions du développement de l'individu, tandis qu'Océane opte pour la différenciation de l'enseignement en fonction des besoins

particuliers des élèves. Circé, pour sa part, cherche à rendre l'élève autonome en l'amenant à se questionner lui-même afin de favoriser le réinvestissement ultérieur des connaissances.

Situations didactiques

Calypso et Océane travaillent les mêmes situations d'apprentissage (Océane précise lors de cours magistraux) avec tous les élèves de la classe, toutefois elles n'auront pas les mêmes attentes pour tous les élèves. Pour tenir compte de l'élève intégré dans les situations didactiques vécues en classe, Calypso favorise le travail en collaboration, le soutien par les pairs et elle intervient sur un mode de questionnement. Elle établit des codes avec ses élèves qui lui permettent de vérifier leur compréhension (par exemple, le pouce en l'air). Elle cherche ainsi à responsabiliser les élèves dans leurs apprentissages. Océane adopte une approche différenciée en apportant plus d'aide, en leur offrant des moments de récupération et en leur donnant des devoirs différenciés.

Aux dires de Calypso, elle enseignait selon les principes de la réforme actuelle de l'éducation bien avant son implantation au Québec. Elle crée ses propres situations, son propre matériel, mais elle adapte aussi des situations déjà construites. Pour ce faire, elle ajuste les situations en situant où sont rendus les élèves et en déterminant les apprentissages visés. Océane aussi adapte des situations déjà planifiées. Pour sa part, elle tient compte des capacités des élèves, mais elle met la barre un peu plus haute afin de leur laisser la chance de prouver jusqu'où ils peuvent aller, quitte à revenir à un niveau plus simple afin d'éviter que l'élève vive toujours des échecs.

La situation un peu particulière de classe multiniveaux vécue par Circé la distingue sur ce plan des deux autres enseignantes. Cette dernière est amenée à toujours adapter son enseignement en planifiant des situations adaptées aux niveaux où sont rendus les élèves. Sa connaissance d'où elle doit amener les élèves à la fin de l'année la guide dans cette tâche. Pour tenir compte de l'élève intégré, elle explique différemment la tâche ou la simplifie, davantage sur le plan quantitatif mais parfois aussi conceptuellement, et elle également de la récupération.

Gestion des comportements

Circé et Océane disent toutes deux n'être pas seules dans la gestion des comportements des élèves « à risque », elles profitent du soutien de la psychoéducatrice. Océane ajoute que son équipe-école est très présente et soutenante à cet égard. La situation semble toute autre pour Calypso, qui avoue, elle, se sentir seule. On retrouve encore ici les griefs de cette enseignante à l'égard du peu de soutien dans son école.

Les points de vue de ces trois enseignantes quant à l'approche la plus efficace sur le plan comportemental diffèrent sensiblement. Océane croit en l'importance d'avoir un cadre rigoureux car, selon elle, les élèves « à risque » ont plus besoin que les autres élèves d'être encadrés avec des limites fixées très clairement. Une relation de confiance et un sentiment de sécurité s'installent alors chez l'élève, lui permettant de devenir davantage responsable de ses actes et des conséquences. On voit ici un mouvement progressif d'un contrôle externe vers un contrôle interne, jouant à la fois sur les plans affectif et social. De l'avis de Circé et Calypso, il faut dès le départ partir de l'élève, quoique sous des angles différents. Circé croit qu'il faut l'amener à travailler sur ses émotions, pour qu'il puisse par la suite travailler avec les autres élèves. Calypso considère qu'il faut amener l'enfant à comprendre ce qui se passe, à revoir ses choix non pas en fonction de valeurs morales établies, mais au regard de ce que cela lui donne socialement. Dans cet esprit, elle travaille beaucoup sur les stratégies relationnelles. Ainsi, Circé travaille sur le développement affectif, alors que les actions de Calypso portent sur le développement des habiletés sociales.

Dans la poursuite de sa réflexion, Calypso pense que les élèves seront en mesure de gérer leurs propres comportements s'ils sont aidés à prendre conscience de leurs difficultés et à développer des moyens et des outils adaptés à leurs besoins. Selon Océane, différents facteurs sont à prendre en considération pour juger de la capacité de l'élève à gérer ses comportements (type de difficulté, prise de médicament, comportement à la maison). Enfin, bien qu'elle agisse en premier lieu sur les émotions des élèves, Circé croit qu'une bonne structure et un bon encadrement vont aider l'élève à gérer ses comportements.

Troubles d'apprentissage vs troubles de comportement

En ce qui concerne la relation entre les troubles d'apprentissage et les troubles de comportements, un point commun se dégage. Calypso exprime bien, dans ses propres mots, ce qu'on entend aussi chez les deux autres enseignantes : il y a concomitance, mais on ne peut pas dire que c'est toujours le même trouble qui engendre l'autre. Ainsi, il y a des cas où ce sont les troubles d'apprentissage qui ont provoqué les troubles de comportement (elle donne ici l'exemple de l'élève qui a vécu des échecs répétés et à qui on fait sentir son incompetence, sans chercher à faire valoir pour cet élève ce dans quoi il pouvait avoir du succès); et il y a des cas où ce sont les troubles de comportement qui suscitent les troubles d'apprentissage (elle donne ici l'exemple de l'élève victime d'inceste qui est « sur le neutre », qui n'existe plus).

Exigences et attentes envers l'élève « à risque »

Sur ce plan, Calypso et Circé sont en opposition. Calypso a les mêmes attentes et les mêmes exigences pour tous les élèves de la classe. Elle situe des différences dans les résultats des élèves. Circé a des attentes et des exigences adaptées à chacun de ses élèves, en tenant compte de leur capacité d'apprendre et de leur rythme d'apprentissage. Océane trouve difficile, pour sa part, d'avoir des attentes envers l'élève en difficulté. Elle considère qu'il faut y aller progressivement et que cela demande du temps. Quant aux exigences qu'elle formule, elles semblent devoir s'appliquer pour tous les élèves : la conformité aux ententes établies et le respect.

Perceptions à l'égard des élèves « à risque »

De manière générale, les trois enseignantes ont trouvé difficile de répondre aux questions du formulaire à remplir avant l'entrevue concernant les élèves « à risque » (voir Annexe 2). Selon elles, on ne peut établir de telles généralités pour tous les élèves, chaque cas étant unique. Il ressort toutefois que Circé et Océane croient que l'élève « à risque » a autant d'intelligence et de potentiel que les autres élèves. Calypso partage cet avis à l'égard de l'intelligence, mais elle exprime une certaine réserve quant au potentiel de cet élève. La plupart des préjugés à l'égard des élèves « à risque » ont été rejetés par ces enseignantes, néanmoins Circé admet que ces élèves font moins d'efforts, qu'ils sont plus anxieux, stressés et exigeants que les autres élèves.

Perceptions à l'égard des parents des élèves « à risque »

Ici aussi, les trois enseignantes ont éprouvé des difficultés à se prononcer relativement aux énoncés concernant les parents des élèves « à risque » (voir Annexe 2), puisque chaque parent et chaque élève sont différents. Dans ce sens, elles sont en désaccord avec la plupart des affirmations. Néanmoins, il ressort que toutes les trois croient que ces parents sont en faveur de l'intégration scolaire. Océane et Circé sont d'avis, également, que ces parents sont plus anxieux. Circé ajoute qu'elle les considère aussi plus permissifs, qu'ils se découragent plus facilement et qu'ils suivent leurs enfants de plus près que les autres parents. Enfin, une caractéristique particulière chez Calypso, elle cherche à engager les parents dans un processus de résolution de problèmes pour trouver avec eux des solutions adaptés à chacun de ses élèves.

4. CONCLUSION

La présente étude se situe dans le cadre d'un programme de recherche plus large sur les conditions favorisant le cheminement et la réussite scolaires des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire au troisième cycle du primaire. Elle s'intéresse plus particulièrement aux perceptions et aux représentations des trois enseignantes participant à la recherche à l'égard de l'élève « à risque » et de l'intégration scolaire. L'analyse du questionnaire et du verbatim de l'entrevue individuelle conduite auprès d'elles a permis de dégager leur vision relativement à ces deux concepts, ainsi que sur d'autres thèmes liés à l'enseignement auprès de l'élève « à risque » en classe ordinaire : le soutien offert à ces élèves, leur propre rôle et le type d'intervention qu'elles favorisent auprès d'eux, leurs attentes et leurs exigences à l'égard de ces apprenants, et enfin, leurs perceptions face à ces élèves et à leurs parents.

Les définitions des élèves EHDAA du MEQ de 1992 guident encore Calypso et Océane dans leur propre définition de l'élève « à risque ». Calypso s'oppose même radicalement au concept d'élève « à risque » qui ne permet pas d'identifier plus finement les difficultés des élèves. Quant à Circé, une enseignante ayant reçu sa formation initiale en enseignement en adaptation scolaire, elle donne à ce concept une définition un peu plus personnelle : l'élève « à risque » est un enfant qui présente des difficultés, qui a et qui aura continuellement besoin d'aide, de soutien et d'encadrement de la part de son enseignante.

Il ressort également que la perception de ces enseignantes vis-à-vis l'intégration scolaire est reliée aux modalités d'inclusion des élèves qui ont court dans leur école. Océane et Circé sont très à l'aise avec cette nouvelle réalité et elles se sentent prêtes à assumer ce rôle. Selon leur témoignage, l'intégration se passe très bien dans leur école respective. Océane croit que la communication et le partage au sein de leur équipe école contribue à cette harmonie et Circé l'attribue à la modalité des classes multiniveaux qui rend l'intégration des élèves en difficulté dans la classe ordinaire comme allant de soi et tout à fait naturelle. Calypso, pour sa part, est d'accord avec les principes philosophiques de l'intégration scolaire. Comme elle le souligne : « personne est contre la vertu ». Néanmoins, elle affirme qu'il y a un écart important entre les principes et les pratiques réelles d'intégration, comme elle peut le vivre dans son école. De son avis, dans la réalité actuelle, l'intégration scolaire répond à des impératifs budgétaires qui contribuent à ne pas offrir aux élèves en difficulté les services dont ils ont besoin et auxquels ils ont droit. D'une année à l'autre, des élèves ayant des « troubles spécifiques »¹⁷ passent dans le bassin très large d'élèves « à risque » et, en perdant leur diagnostic, ne reçoivent plus les services qu'ils recevaient l'année précédente. Si tous les diagnostics avaient été conservés, elle serait sûrement en dépassement de tâche cette année. Elle affirme qu'elle n'est pas prête à assumer son nouveau rôle à l'égard de l'intégration scolaire, car elle ne croit pas que cette pratique est bonne actuellement pour l'élève en difficulté.

Sur le plan du soutien qu'elles reçoivent dans leur école, Océane et Circé bénéficient de l'aide de l'orthopédagogue et de la psychoéducatrice (en plus de celle de la psychologue dans le cas de Circé), alors que Calypso déplore n'en recevoir aucune (au moment de l'entrevue). Elle explique cette situation en raison des restrictions budgétaires dans son école, qui ont guidé le choix d'accorder la priorité des services aux élèves de premier et de deuxième cycles.

Ces deux derniers points font ressortir le mécontentement de Calypso à l'égard des décisions budgétaires qui guident les pratiques et l'attribution de services dans son école au détriment de l'élève « à risque ». Ces griefs rappellent les lacunes identifiées dans les écrits scientifiques à l'égard des grandes écoles en opposition aux petites institutions. Entre autres, ces grandes écoles créeraient une atmosphère impersonnelle et seraient peu supportantes (Hylden,

¹⁷ Calypso réfère ici aux Définitions des élèves EHDAA du MEQ de 1992.

2004). Les enseignants des petites écoles ressentiraient davantage un sentiment de réussite au travail, une plus grande satisfaction et se considèrent dans une meilleure position pour faire une réelle différence sur les apprentissages des élèves que ceux des grandes écoles (Cotton, 2001).

Une autre caractéristique des grandes écoles soulevée dans les écrits concerne leur système bureaucratique rigide, sur-règlementé, qui rend difficile la réunion de tous ses intervenants autour d'une même table, ce qui nuit par conséquent à l'implication du personnel à la prise de décision. À cet égard, Calypso mentionne que les enseignants de son école ne sont pas sollicités automatiquement pour participer à l'élaboration du plan d'intervention des élèves en difficulté. Ils doivent en faire formellement la demande. De plus, Calypso précise qu'elle doit assumer seule l'application de ce plan dans la classe. Dans les petites écoles d'Océane et Circé, ces deux enseignantes participent naturellement à l'élaboration du plan d'intervention et ce travail, réalisé en collaboration avec d'autres intervenants, se fait beaucoup plus simplement et aisément.

Dans cette entrevue, les enseignantes ont eu l'occasion de décrire les interventions qu'elles menaient auprès des élèves « à risque ». Sur le plan de l'évaluation, elles assurent un suivi de l'élève en utilisant des outils variés, dont un mode d'évaluation dynamique permettant de cibler les apprentissages et les difficultés des élèves dans l'action et d'adapter rapidement les interventions selon les besoins. En somme, leur pratique déclarée témoigne d'une vision dynamique entre observation-évaluation-intervention. Sur le plan des interventions, ces trois enseignantes favorisent le développement de stratégies d'apprentissage plus générales, quoiqu'elles les abordent sous des angles différents : une approche globale de l'éducation chez Calypso, la différenciation de l'enseignement chez Océane, et le développement de l'autonomie chez Circé. Dans leur classe, Calypso et Océane offrent les mêmes situations à tous les élèves. Pour tenir compte de l'élève en difficulté, Calypso va miser sur le travail en collaboration et le soutien par les pairs, ses attentes et ses exigences seront les mêmes pour tous les élèves. Océane adopte une approche plus individualisée (devoirs différenciés, récupération), ses exigences sont les mêmes pour tous les élèves mais elle dit y aller progressivement en ce qui concerne ses attentes envers les élèves en difficulté. La situation de classe multiniveaux vécue par Circé l'amène à toujours adapter son enseignement en offrant à tous les élèves de sa classe des

situations adaptées à leur niveau et en simplifiant la tâche au besoin pour les élèves en difficulté. Ses exigences et ses attentes seront aussi adaptées à chacun de ses élèves.

En matière de gestion des comportements, leur approche se distingue également : Calypso agit sur le plan des stratégies relationnelles (habiletés sociales), Circé sur les émotions (développement affectif), toutes deux croyant en l'importance de partir tout d'abord de l'élève. Pour sa part, Océane mise sur un encadrement rigoureux et vise à amener l'élève progressivement plus apte à gérer lui-même ses comportements (un travail de l'externe vers l'interne). De manière générale, ces trois enseignantes pensent qu'il y a concomitance entre les troubles d'apprentissage et les troubles de comportement, mais que l'influence peut s'exercer dans les deux sens.

Enfin, Circé, Calypso et Océane ont eu beaucoup de difficulté à se prononcer sur diverses affirmations concernant les élèves « à risque » et leurs parents. Établir de telles généralités est inadéquat puisque le cas de chaque élève et son réseau familial est unique. Il a été possible toutefois de faire ressortir que ces trois enseignantes croient en l'intelligence et au potentiel de ces élèves (avec une certaine réserve pour Calypso) et que leurs parents croient que les parents des élèves « à risque » sont favorables à l'intégration de leur enfant en classe ordinaire sont en faveur de l'intégration scolaire.

Les retombées de cette étude sont de différents ordres. En premier lieu, cette étude montre que les perceptions et les représentations des enseignantes participant à l'étude sont en lien avec les pratiques et les modalités mises en place dans leur école en ce qui concerne l'inclusion des élèves en difficulté en classe ordinaire. Selon les écrits scientifiques, l'enseignant est au cœur de la réussite de l'intégration scolaire et, en agissant comme modèle, son adhésion aux principes de l'inclusion influence les attitudes des autres élèves de la classe. Ce résultat de la recherche peut être utilisé par les directions d'école pour identifier les actions susceptibles d'amener les enseignants à croire aux bienfaits réels de l'intégration et pour cerner les modalités pouvant les soutenir dans cette tâche.

Les résultats de cette étude relativement aux interventions de ces enseignantes auprès des élèves « à risque » peuvent aussi instruire les enseignants. Pensons, par exemple, aux modes

divers d'évaluation qu'elles utilisent, notamment, celui se rapprochant de l'évaluation dynamique, et de leur vision dynamique entre observation, évaluation et intervention. Par ailleurs, cette étude montre que des approches, bien que différentes, peuvent également susciter des réussites chez les élèves « à risque ». Les enseignants y verront que la simple reprise de pratiques ne peut conduire seule au succès. Il est nécessaire que les interventions appréhendées répondent à leur propre réalité et que leur appropriation s'inscrit dans une démarche réflexive de développement professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

- Assagioli, R. (1983). *Psychosynthèse. Principes et techniques*. Paris : EPI Editeur.
- Beaupré, P., Bédard, A., Courchesne, A., Pomerleau, A. et Tétreault, S. (2004). Rôles des intervenants scolaires dans l'inclusion. In N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 57-76). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 37-55). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser la différence. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Cotton, K. (2001). *New Small Learning Communities : Findings From Recent Literature*.
- Hylden, J. (2004). *What's So Big About Small Schools ? The Case for Small Schools : Nationwide and in North Dakota*.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. 2^e édition. Bruxelles: De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : définitions*.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*.
- Schmidt, S. (2002). Les difficultés d'apprentissage en mathématiques. In *Enseignement et difficultés d'apprentissage*, G. Debeurme et N. Van Grunderbeck (eds) (chapitre 2, pp. 41-63). Cahiers de la recherche : Sherbrooke.

ANNEXE 1

QUESTIONS POUR L'ENTREVUE
AVEC LES ENSEIGNANTES OU ENSEIGNANTS

Identification des élèves « risque »

1. Qu'est-ce qu'un élève « à risque » pour vous?
2. Combien d'élèves considérez-vous « à risque » dans votre classe?
3. Pour quelles raisons sont-ils considérés « à risque »?
4. Qui les a identifiés comme étant « à risque »?
5. Comment faites-vous pour vérifier les difficultés vécues par l'élève dans votre classe en lien avec son diagnostic?

Soutien à l'enseignement

6. Recevez-vous du soutien pour ces élèves?
7. Quelle forme de soutien recevez-vous?

Type de soutien	Indirect (destiné à vous-même)	Direct (destiné à l'enfant)
Conseiller en orientation	➤	➤
Orthopédagogue	➤	➤
Orthophoniste	➤	➤
Psychoéducatrice	➤	➤
Psychologue	➤	➤
Travailleuse sociale	➤	➤
Technicienne en éducation spécialisée	➤	➤
Autre	➤	➤

8. Quelle forme de soutien désireriez-vous recevoir?

Type de soutien	Indirect (destiné à vous-même)	Direct (destiné à l'enfant)
Conseiller en orientation	➤	➤
Orthopédagogue	➤	➤
Orthophoniste	➤	➤
Psychoéducatrice	➤	➤
Psychologue	➤	➤
Travailleuse sociale	➤	➤
Technicienne en éducation spécialisée	➤	➤
Autre	➤	➤

Intégration scolaire et rôle de l'enseignante

9. Qu'est-ce que l'intégration scolaire, selon vous?

10. Quand considérez-vous qu'un élève est intégré?

11. Comment se vit l'intégration dans votre école?

12. Comment percevez-vous l'intégration?

13. Êtes-vous à l'aise avec cette nouvelle réalité scolaire? Précisez.

14. Vous sentez-vous prête à assumer ce nouveau rôle? Précisez.

Modalités, contenu et nature des interventions

15. Avez-vous contribué à l'élaboration du Plan d'intervention de chacun des élèves intégrés dans votre classe? Si oui, de quelle manière?

16. Contribuez-vous à l'application du plan d'intervention dans votre classe? Si oui, de quelle manière?

17. Est-ce que vous intervenez dans une discipline particulière ou au niveau des stratégies d'apprentissage en général (organisation de connaissances, stratégies métacognitives, stratégies de résolution de problèmes...)? Pourquoi ce choix?

18. Indiquez ci-dessous sur quoi portent le plus souvent vos interventions, sachant que :

1 = Très souvent 2 = Souvent 3 = Régulièrement 4 = Rarement

<i>Français</i>				
Calligraphie	1	2	3	4
Compréhension en lecture	1	2	3	4
Identification des mots écrits	1	2	3	4
Orthographe	1	2	3	4
Rédaction	1	2	3	4
Conscience linguistique				
→ Conscience phonologique	1	2	3	4
→ Conscience linguistique	1	2	3	4
Autres? Lesquelles	1	2	3	4

<i>Mathématiques</i>				
Développement du raisonnement	1	2	3	4
Résolution de problèmes	1	2	3	4
Algorithmes de calcul	1	2	3	4
Sens du nombre et des opérations	1	2	3	4
Autres? Lesquelles?	1	2	3	4

<i>Caractéristiques de l'élève</i>				
Estime de soi	1	2	3	4
Anxiété	1	2	3	4
Inattention	1	2	3	4
Motivation	1	2	3	4
Hyperactivité	1	2	3	4
Agressivité	1	2	3	4
Autres? Lesquelles?	1	2	3	4

<i>Méthodes de travail</i>				
Gestion du temps	1	2	3	4
Organisation spatiale	1	2	3	4
Approches sensorielles? Lesquelles?	1	2	3	4
Autres? Lesquelles?	1	2	3	4

Situations didactiques

19. Qu'est-ce que vous faites pour tenir compte de l'élève intégré dans les situations didactiques vécues en classe? En mathématiques? En français? Autres matières?
20. Ressentez-vous le besoin d'adapter vos interventions pour les élèves intégrés? Pourquoi?
21. Dans votre tâche, est-ce que vous planifiez ou est-ce qu vous participez à la planification de situations adaptées pour l'apprentissage? En mathématiques? En français? Quelle est votre contribution? (êtes-vous à l'aise avec cela?)
22. Dans votre tâche, est-ce que vous adaptez des situations déjà planifiées? En mathématiques, en français?
23. Comment réalisez-vous ces adaptations?
24. Est-ce que vous êtes seule impliquez dans la gestion des comportements des élèves « à risque » intégrés à la classe ordinaire? Quelle est votre participation à la gestion des comportements? (est-ce que cela vous convient?)
25. Y a-t-il des interventions que vous aimeriez faire ... mais que vous ne pouvez pas faire? Lesquelles? Pourquoi?

Retour sur le questionnaire (questions 26 à 53)

54. Diriez-vous que ce sont les difficultés d'apprentissage qui entraînent des troubles de comportement ou le contraire? Est-ce qu'il y a généralement concomitance?
55. Selon vous, quelles sont les interventions les plus efficaces sur le plan comportemental (identification des émotions, enseignement de stratégies relationnelles, système de renforcement/conséquence ...)?
56. Jusqu'à quel point un élève « à risque » est en mesure de gérer ses comportements?
57. Quelles sont vos attentes envers les élèves intégrés comparativement aux autres élèves?
58. Quelles sont vos exigences envers les élèves intégrés comparativement aux autres élèves?

ANNEXE 2

QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS
À REMPLIR AVANT L'ENTREVUE

Perceptions

A) Parent de l'élève « à risque »

Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les énoncés qui suivent, sachant que :
1 = Entièrement d'accord, 2 = Plutôt d'accord, 3 = Plutôt en désaccord, 4 = Entièrement en désaccord.

Diriez-vous que :

26. Les parents des élèves « à risque » sont plus anxieux que les autres parents?	1	2	3	4
27. Les parents des élèves « à risque » sont plus exigeants que les autres parents?	1	2	3	4
28. Les parents des élèves « à risque » sont plus permissifs que les autres parents?	1	2	3	4
29. Les parents des élèves « à risque » sont plus négligents que les autres parents?	1	2	3	4
30. Les parents des élèves « à risque » sont moins instruits que les autres parents?	1	2	3	4
31. Les parents des élèves « à risque » sont moins compétents que les autres parents?	1	2	3	4
32. Les parents des élèves « à risque » sont moins intéressés par l'école que les autres parents?	1	2	3	4
33. Les parents des élèves « à risque » sont plus stressés que les autres parents?	1	2	3	4
34. Les parents des élèves « à risque » sont plus compréhensifs que les autres parents?	1	2	3	4
35. Les parents des élèves « à risque » sont plus facilement découragés que les autres parents?	1	2	3	4
36. Les parents des élèves « à risque » communiquent mieux avec leur enfant que les autres parents?	1	2	3	4
37. Les parents des élèves « à risque » sont généralement surprotecteurs?	1	2	3	4
38. Les parents des élèves « à risque » suivent leurs enfants de plus près que les autres parents?	1	2	3	4
39. Les parents des élèves « à risque » sont favorables à l'intégration de leur enfant en classe ordinaire?	1	2	3	4

B) *Élève « à risque »*

Diriez-vous que :

40. Les élèves « à risque » peuvent facilement trouver leur place dans la classe ordinaire.	1	2	3	4
41. Les élèves « à risque » sont plus anxieux que les autres élèves?	1	2	3	4
42. Les élèves « à risque » sont plus exigeants que les autres élèves?	1	2	3	4
43. Les élèves « à risque » sont plus dociles que les autres élèves?	1	2	3	4
44. Les élèves « à risque » sont moins intéressés par l'école que les autres élèves?	1	2	3	4
45. Les élèves « à risque » sont plus stressés que les autres élèves?	1	2	3	4
46. Les élèves « à risque » se découragent plus facilement que les autres élèves?	1	2	3	4
47. Les élèves « à risque » sont moins motivés que les autres élèves?	1	2	3	4
48. Les élèves « à risque » sont plus vulnérables dans une classe ordinaire que dans une classe spéciale?	1	2	3	4
49. Les élèves « à risque » sont aussi intelligents que les autres élèves?	1	2	3	4
50. Les élèves « à risque » font plus d'effort que les autres élèves?	1	2	3	4
51. Les élèves « à risque » sont plus paresseux que les autres élèves?	1	2	3	4
52. Les élèves « à risque » ont autant de potentiel que les autres élèves?	1	2	3	4
53. Les élèves « à risque » sont moins attentifs que les autres élèves?	1	2	3	4