

POUR L'INCLUSION D'ÉLÈVES EN DIFFICULTÉS LANGAGIÈRES: QUELS BESOINS CHEZ L'ENSEIGNANT ?

Pascale Nootens et Godelieve Debeurme

L'un des enjeux majeurs du nouveau Programme de formation de l'école québécoise demeure sans contredit sa politique de l'adaptation scolaire, privilégiant l'intégration - terme ici générique - de la population en difficulté en classe ordinaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000a). Si la classe ordinaire demeure théoriquement le milieu d'éducation idéal pour la majorité des élèves en difficulté d'apprentissage, les conditions généralement mises en place pour favoriser la réussite de l'intégration n'ont pas toujours donné les résultats escomptés. Certains travaux récents suggèrent que l'attitude de l'enseignant face à l'intégration est un élément clé du succès d'une telle entreprise, et que cette attitude dépend elle-même des conditions dans lesquelles il est amené à la réaliser. La réussite de l'intégration passerait donc nécessairement par une prise en considération des besoins de l'enseignant de la classe intégrante, qui doit composer avec cette nouvelle réalité. Ces besoins sont cependant encore mal définis dans le nouveau contexte scolaire engendré par la récente réforme de l'éducation.

INTRODUCTION

En tant qu'enseignante au primaire de formation, et ayant travaillé près de dix ans comme intervenante auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage en français intégrés en classe ordinaire, l'une des auteures de cet article a pu observer de près les énormes défis que pose au quotidien l'intégration¹, tant pour le milieu intégrant que pour l'élève intégré. Les auteures demeurent néanmoins toutes deux persuadées, à l'instar d'un nombre grandissant de chercheurs et d'experts, que la classe ordinaire, le cadre le plus normal possible, reste en théorie le milieu d'éducation idéal pour la très grande majorité des élèves à risque, dont font partie les élèves en difficulté d'apprentissage.

Or, les études menées sur le sujet montrent que l'intégration se solde encore trop souvent par un échec. Au moment même où le ministère de l'Éducation met de l'avant sa politique de l'adaptation scolaire, privilégiant très clairement l'intégration des élèves en difficulté en classe ordinaire, il semble impératif d'étudier la question de l'efficacité de l'intégration telle qu'elle se vit aujourd'hui dans les écoles du Québec.

Dans le présent article, les auteures présentent donc en premier lieu quelques éléments contextuels entourant la problématique actuelle de l'intégration scolaire. Elles explorent ensuite des moyens mis en place au cours des dernières années, par les milieux scolaires et par la communauté scientifique, pour favoriser la réussite de cette intégration, moyens qui

Pascale Nootens (étudiante au doctorat en sciences de l'éducation) et Godelieve Debeurme (Professeure au département d'enseignement préscolaire et primaire), Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec), J1K 2R1.

¹ Afin d'éviter toute confusion chez le lecteur, le terme intégration utilisé dans le présent article doit être entendu dans son sens générique. Il englobe de ce fait toute forme d'intégration de type *mainstreaming* ou d'inclusion, notions qui seront par ailleurs distinguées dans cet article.

n'ont pas toujours été d'une grande efficacité. Elles se penchent en conséquence sur les facteurs ou conditions nécessaires à la réussite de ce processus d'intégration et découvrent que l'attitude de l'enseignant est un élément clé du succès d'une telle entreprise, et que cette attitude dépend elle-même des conditions dans lesquelles l'enseignant est amené à la réaliser. En somme, elles constatent que la réussite de cette intégration passe nécessairement par une prise en considération des besoins de l'enseignant de la classe intégrante.

Enfin, l'article se termine sur des pistes d'exploration, l'une concernant les conditions dans lesquelles se réalise actuellement l'intégration, l'autre concernant les besoins actuels des enseignants qui sont amenés à la réaliser.

ÉLÉMENTS CONTEXTUELS DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE

L'un des enjeux majeurs de la réforme de l'éducation, dont les grandes orientations furent rendues publiques en 1996, demeure sans contredit sa politique d'intégration des élèves handicapés ou en difficulté en classe ordinaire. La politique privilégie l'intégration de cette clientèle en classe ordinaire en prévoyant le transfert, vers la classe, de la majorité des services éducatifs spécialisés répondant à leurs besoins (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000a).

Cette nouvelle politique n'est cependant que l'aboutissement d'un vaste mouvement en faveur de l'intégration scolaire ayant pris naissance dans la foulée du rapport COPEX (Comité provincial de l'enfance inadaptée), en 1976, qui «recommandait la scolarisation d'un enfant en difficulté dans un cadre le plus normal possible» (Goupil, Michaud, Comeau, 1994). Au cours des vingt dernières années, ce mouvement a pris énormément d'ampleur, alimenté par la faible efficacité, décriée par certains, des programmes traditionnels regroupant la clientèle en difficulté en des classes séparées (Will, 1986 ; Barton, 1992 ; Pearman, Huang, Barnhart, Mellblom, 1992 ; Doré, Wagner, Brunet, 1996 ; Saint-Laurent, Giasson, Simard, Dionne, Royer,

1996), ainsi que par diverses études suggérant que cette clientèle serait mieux servie dans le système ordinaire (Affleck, Madge, Adams, Lowenbraun, 1988 ; Banerji, Dailey, 1995 ; Bear, Proctor, 1990 ; Steven, Slavin, 1995).

En réaction à ce courant prônant l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté, sont parus dans la littérature récente certains travaux traitant plus particulièrement de l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage, ceux-ci représentant, «parmi toutes les catégories d'élèves en difficulté, (...) la clientèle la plus nombreuse» (Goupil *et al.*, 1994 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2000a) et en grande majorité intégrée en classe ordinaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000a). Certains chercheurs se sont par ailleurs penchés plus spécifiquement sur l'intégration des élèves montrant des difficultés particulières en langue maternelle (Saint-Laurent *et al.*, 1996), en raison notamment de l'incidence plus grande de ces difficultés, mais aussi en raison des conséquences qu'elles ont sur l'ensemble des apprentissages et du cheminement scolaire (Slavin, Madden, Karweit, Livermon, Dolan, 1990 ; Goupil *et al.*, 1994). C'est d'ailleurs sur l'intégration de ces élèves en particulier que se pencheront les auteures.

INTÉGRATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES AVEC DES DIFFICULTÉS LANGAGIÈRES AU PRIMAIRE

Afin de bien cerner la problématique de l'intégration scolaire de l'élève présentant des difficultés langagières, il convient d'abord de préciser brièvement les notions clés qui y sont liées, notamment celles d'intégration et d'élève présentant des difficultés langagières. Il importe également, étant donné les visées de la présente revue, de cerner le point de jonction entre les difficultés langagières et la déficience intellectuelle. Les auteures exposent ensuite le contexte ayant favorisé l'émergence de modèles d'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage en langue maternelle. Certains moyens mis en place au sein de ces modèles pour favoriser l'intégration efficace de la clientèle visée en classe ordinaire sont également explorés. Enfin,

les auteures rendent compte des retombées que semble avoir eues jusqu'à présent ce type de modèles auprès de ces élèves.

Notion d'intégration : deux approches distinctes

Le mouvement en faveur de l'intégration scolaire, en perpétuelle évolution, a peu à peu entraîné une transformation et une diversification du concept même d'intégration. En résulte aujourd'hui un concept flou, aux définitions nombreuses et variées (Vienneau, 2004), ainsi qu'une panoplie d'interprétations pouvant se traduire par des conditions très différentes dans la pratique (Wolery, Werts, Caldwell, Snyder, Lisowski, 1995). Il convient donc de traiter brièvement des diverses acceptions de ce concept et de préciser dans quelle conception de l'intégration s'inscrit le présent article.

Doré, Wagner, Brunet et Bélanger (2000), et à leur suite Vienneau (2004), regroupent sous deux grandes approches l'ensemble des définitions attribuées par différents auteurs au concept d'intégration¹ : l'intégration-*mainstreaming* et l'intégration-inclusion. La première « repose sur le principe de la normalisation optimum de l'expérience de scolarisation des élèves avec handicaps et en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (...). L'intégration scolaire est (...) définie ici comme un placement dans l'environnement le moins restrictif, convenant à certains des EHDAA, mais non comme la norme à adopter pour tous les élèves » (Vienneau, 2004). Cette approche privilégie l'intégration du plus grand nombre possible d'élèves en difficulté tout en conservant un continuum de services allant de l'enseignement dans la classe ordinaire à l'enseignement en centre hospitalier (Doré *et al.*, 2000 ; Vienneau, 2004).

La seconde approche, l'intégration-inclusion, est quant à elle beaucoup plus radicale et systématique (*Ibid.*). Elle vise « l'intégration pédagogique en classes ordinaires de tous les EHDAA, et ce indépendamment de leurs capacités intellectuelles ou de leurs particularités de fonctionnement »

¹ Vienneau (2004) préférera regrouper ces approches sous le terme général d'inclusion.

(Vienneau, 2004). L'inclusion suppose donc l'intégration à temps plein de chaque élève au sein d'un groupe-classe, et sa participation à l'ensemble des activités de son groupe d'appartenance et de l'école. Cette formule implique l'individualisation du processus d'enseignement-apprentissage par la diversification des stratégies d'enseignement et modalités d'évaluation. En définitive, l'inclusion vise l'établissement d'un système d'éducation ouvert à tous qui, non seulement tolère, mais valorise la différence et le caractère unique de chacun (Stainback, Stainback, Jackson, 1992 ; Doré *et al.*, 2000 ; Vienneau, 2004).

C'est à la seconde approche de l'intégration, qualifiée d'inclusion, qu'adhèrent les auteures du présent article. Celles-ci considèrent néanmoins, à l'instar d'autres auteurs (Skinner, 1996), que l'inclusion telle qu'elle est définie par les tenants les plus radicaux (Sailor, 1991 ; Robinson, Burnham, Rowland, Mit, 1999) - appelée dans ce cas inclusion totale ou parfois éducation inclusive totale, du fait qu'elle vise l'éducation de tous les élèves à temps plein au secteur ordinaire - ne laisse qu'une option quant au placement de l'élève en difficulté : la classe ordinaire. Or, malgré le fait que ce choix, dans la majorité des cas, puisse paraître le plus judicieux, force est d'admettre, à la suite de Skinner (1996), que d'autres options devraient être offertes aux jeunes dont les problèmes nécessitent un environnement plus restrictif avec un soutien plus important. En ce sens, l'inclusion telle qu'elle est vue par Ware (1995) - qui utilise plutôt le terme d'éducation inclusive, considéré ici synonyme - apparaît une position plus souple qui tient davantage compte de la réalité du milieu scolaire, du fait qu'elle ouvre la voie à d'autres options que la classe ordinaire dans les rares cas où ce milieu se révélerait tout à fait inadéquat. En effet, pour Ware, l'inclusion implique la restructuration de l'éducation spéciale afin de permettre l'intégration de tous les élèves ou de la plupart d'entre eux en classe ordinaire par la réorganisation et les innovations pédagogiques (par exemple, l'apprentissage coopératif, la consultation collaborative et l'enseignement en

équipe (*team teaching*). L'éducation inclusive suggère [donc] la restructuration du modèle d'organisation des services de l'éducation spéciale traditionnelle pour intégrer les élèves dans les classes ordinaires (...).

Cette conception de l'inclusion coïncide en outre, dans une large mesure, avec les nouvelles orientations dictées en cette matière par le ministère de l'Éducation du Québec (2000a), en ce qui a trait notamment aux conditions limitant l'intégration en classe ordinaire de certaines catégories d'élèves, pour lesquelles le milieu régulier ne convient pas² ; en ce qui a trait également à la nécessaire réorganisation des services aux élèves en difficulté, et aux innovations sur le plan pédagogique, cela dans une visée d'adaptation aux besoins diversifiés des élèves et de promotion de la pédagogie différenciée. C'est, en définitive, cette conception de l'inclusion que partagent les auteurs du présent article.

Notion d'élève ayant des difficultés langagières

Dans le cadre de sa nouvelle politique de l'adaptation scolaire, le ministère de l'Éducation du Québec (2000b) adopte une approche dite "globale" de catégorisation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Cette catégorisation repose, non plus sur le diagnostic précis de la condition de chaque élève, mais bien sur les caractéristiques communes à certaines conditions - peu importe leur étiologie -, caractéristiques qui ont permis « (...) d'établir de grandes catégories d'élèves en fonction desquelles un niveau de ressources est attribué aux organismes scolaires pour l'organisation des services éducatifs qu'ils donnent à ces élèves» (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000b). Deux grandes

² En effet, la nouvelle politique de l'adaptation scolaire «(...) assure l'intégration harmonieuse de chacun (des élèves handicapés ou en difficulté) dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte, de façon importante, aux droits des autres élèves» (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000a).

catégories d'élèves sont donc maintenant identifiées: les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, dont font partie les élèves dits « à risque »³; et les élèves handicapés. Ces catégories méritent d'être brièvement définies, les élèves en difficulté langagière pouvant y appartenir.

Ainsi, pour le ministère de l'Éducation du Québec (2000b), les élèves à risque sont des élèves à qui il faut accorder un soutien particulier parce qu'ils :

- présentent des difficultés pouvant mener à l'échec ;
- présentent des retards d'apprentissage ;
- présentent des troubles émotifs ;
- présentent des troubles du comportement ;
- présentent un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère.

Par ailleurs, malgré le fait qu'il soit «(...) loin d'y avoir unanimité dans la définition des difficultés d'apprentissage ou encore dans la description de leurs causes (...)» (Goupil *et al.*, 1994), on comprendra aisément que l'élève en difficulté d'apprentissage puisse être un élève à risque, dans la mesure où il présente une ou des caractéristiques parmi les suivantes, énoncées par le ministère de l'Éducation du Québec (2000b): difficultés pouvant mener à l'échec, retards d'apprentissage, retards de développement ou déficience intellectuelle légère ; ces caractéristiques faisant en sorte qu'il ait besoin d'un soutien particulier dans l'apprentissage.

Les élèves handicapés sont, pour leur part, ceux qui correspondent à la définition de « personne handicapée » au sens de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées. Celle-ci définit comme handicapée « toute personne limitée dans l'accomplissement d'activités normales et qui, de façon significative et persistante, est atteinte

³ Font aussi partie des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ceux qui présentent des troubles graves de comportement, dont il ne sera cependant pas question dans le présent article.

d'une déficience physique ou mentale et qui utilise régulièrement une orthèse, une prothèse ou tout autre moyen pour pallier son handicap» (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000b). Pour le ministère de l'Éducation, sont ainsi reconnus comme handicapés les élèves qui répondent aux trois conditions suivantes :

- être l'objet d'un diagnostic de déficience posé par une personne qualifiée ;
- présenter des incapacités qui limitent ou empêchent leur participation aux services éducatifs ;
- avoir besoin de soutien pour fonctionner en milieu scolaire.

Mais qui sont, en définitive, les élèves en difficulté langagière ? Il s'agit d'élèves qui, au-delà des catégories décrites précédemment, présentent des sous-performances et un retard académique dans l'apprentissage du langage - à l'oral ou à l'écrit - causés par toutes sortes de facteurs : les uns extrinsèques à l'individu, tels les facteurs environnementaux, culturels ou socioéconomiques ; les autres intrinsèques, tels les troubles langagiers, les handicaps sensoriels ou moteurs, ou la déficience intellectuelle. Ce dernier facteur mérite une attention particulière. En effet, la majorité des élèves présentant une déficience intellectuelle sont confrontés à des difficultés importantes sur le plan de l'apprentissage du langage et de la communication, notamment à l'écrit (Wagner, Garon, 1999 ; Langevin, Dionne, Rocque, 2004). Toute problématique ayant trait aux difficultés langagières concerne donc à coup sûr la population scolaire présentant une déficience intellectuelle. L'influence de ce facteur sur l'apprentissage du langage oral ou écrit sera donc très brièvement abordée.

Difficulté langagière : le cas de l'élève présentant une déficience intellectuelle

Selon l'Association des centres d'accueil du Québec, la déficience intellectuelle réfère à un niveau de fonctionnement cognitif global, significativement

inférieur à la moyenne, accompagné de difficultés d'adaptation se manifestant durant la période de développement et demandant, de la part de la société, qu'elle mette en œuvre des procédés de formation et de support plus importants que pour la moyenne des individus, et ce, dans le cadre le plus habituel possible (1987).

Cette définition, du fait qu'elle tient compte de la dimension de fonctionnement de la personne dans son environnement, est aujourd'hui considérée par certains (Juhel, 2000) comme la plus adaptée. En effet, traditionnellement centrée sur la personne présentant des incapacités, la recherche en ce domaine s'est peu à peu orientée vers l'étude de l'interaction personne-milieu (Langevin *et al.*, 2004). Le développement et le fonctionnement d'une personne ne sont donc plus étudiés exclusivement en termes de caractéristiques individuelles, mais davantage en terme d'interaction entre ces caractéristiques et celles du milieu. Dans cette perspective, l'interaction des élèves présentant des incapacités intellectuelles avec certaines caractéristiques de l'environnement, ici scolaire, constituerait pour ceux-ci des obstacles à l'accomplissement de certaines tâches ou activités (*Ibid.*). Ainsi, «nos outils de communication, d'échange et de mesure mettent à rude épreuve les capacités limitées de traitement de l'information chez ces personnes. Ces outils ont en effet été conçus pour des gens en mesure de traiter des éléments complexes et abstraits» (*Ibid.*). Les modalités d'apprentissage du langage, notamment à l'écrit, ne font pas exception : l'analphabétisme toucherait d'ailleurs la majorité des personnes présentant une déficience intellectuelle, même au terme de 16 années de scolarisation (Duchesne, 1999, dans Langevin *et al.*, 2004). La question de l'efficacité de l'intégration - sous quelque forme qu'elle soit - dans l'optique de développement des compétences langagières semble donc se poser avec une acuité particulière en ce qui concerne les élèves présentant une déficience intellectuelle.

Contexte ayant favorisé l'émergence de modèles d'intégration des élèves en difficulté

Les écrits traitant de la relative inefficacité des

programmes traditionnels regroupant la clientèle en difficulté en des classes séparées sont à l'origine d'un intérêt marqué de la communauté scientifique et de certains milieux scolaires pour la problématique de l'intégration, quelle que soit la forme que prend cette démarche. Sont alors nés nombre de travaux sur la question. Ceux-ci ont d'abord mis au jour le fait que cette intégration, sans adaptation minimale du milieu régulier, n'est pas efficace (Manset, Semmel, 1997). Ceci a incité certains chercheurs à proposer des moyens à mettre en place pour la réaliser. Ces travaux, généralement issus d'une collaboration entre la communauté scientifique et le milieu scolaire, ont donné naissance à un certain nombre de modèles (*Ibid.*), notamment aux États-Unis, visant à permettre effectivement au secteur régulier de répondre aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage en langue maternelle. L'exploration approfondie de quelques-uns de ces modèles⁴, qui paraissent représentatifs des modèles généralement traités dans les travaux récents, permet de mettre en relief les moyens mis en place par le secteur régulier pour favoriser l'intégration efficace de la clientèle en difficulté langagière au primaire.

Moyens mis en place pour favoriser une intégration efficace

D'entrée de jeu, force est de constater que ces modèles d'intégration - issus de la conception de l'intégration de type *mainstreaming*⁵, malgré la diversité des termes servant à les qualifier⁶ - visent

généralement l'adaptation de l'enseignement à tous les élèves de la classe, en difficulté ou pas, non pas exclusivement à l'élève intégré (Manset *et al.*, 1997). C'est ainsi qu'au cœur de ces modèles, des programmes uniques, plutôt qu'adaptés au profil de chaque élève en difficulté, sont largement exploités. Les différents programmes se caractérisent particulièrement par l'enseignement direct et explicite, c'est-à-dire un enseignement surtout magistral se centrant notamment sur l'entraînement aux compétences de base ainsi que sur le développement de stratégies cognitives et métacognitives essentielles à l'apprentissage. Par ailleurs, les services offerts par les enseignants spécialistes⁷ sont transférés vers la classe ordinaire et offerts à tous les élèves, lors de périodes prédéterminées durant lesquelles ce spécialiste de l'adaptation scolaire œuvre comme co-enseignant, comme aide à l'enseignant régulier ou comme intervenant auprès de petits groupes dans la classe. Un soutien spécialisé complémentaire, sous forme de tutorat ou plus souvent d'enseignement en groupes restreints, est cependant offert à l'extérieur de la classe pour répondre aux besoins de certains élèves en difficulté importante⁸. L'aide fournie par les pairs, notamment par le travail en coopération en classe ou par diverses formules de tutorat (*peer-tutoring*), est aussi largement exploitée. Enfin, une grande importance est généralement accordée, par les concepteurs de tels modèles, à la collaboration entre l'enseignant de la classe intégrante et l'enseignant spécialiste ; pour ce faire, des séances de collaboration sont généralement prévues à

⁴Les modèles dont il est ici question sont le projet MELD ou «Mainstream Experiences for Learning Disabled Students» (Zigmond *et al.*, 1990 ; Zigmond, 1995), le «School-Building Model» (Jenkins *et al.*, 1991, 1994 ; Baker, 1995 ; Baker *et al.*, 1995), le modèle «Success for All» (Slavin *et al.*, 1990 ; Madden *et al.*, 1993 ; Manset *et al.*, 1997 ; Ross *et al.*, 1995), un modèle d'intégration (sans nom) pour les élèves en trouble spécifique d'apprentissage (Banerji *et al.*, 1995) et le PIER ou «Programme d'intervention auprès des élèves à risque» (Saint-Laurent *et al.*, 1995, 1996).

⁵ Notamment du fait qu'ils visent le placement de certaines catégories d'élèves en difficulté dans le milieu le moins restrictif ; ce placement ne relève cependant pas d'une norme applicable à l'ensemble des élèves.

⁶ Une grande diversité de termes sont en effet utilisés indistinctement dans la littérature pour désigner ce que les auteurs du présent article qualifient d'intégration-

mainstreaming : intégration ou *integration*, *integrated classroom*, *full-time integrated program*, *mainstreaming*, *heterogeneous education*, *restructuring program*, *education in general education program*, *inclusion model*, *inclusion*, *inclusive program*, *inclusive education* ou *éducation inclusive*, *mainstream-inclusion*.

⁷ Baker (1995) traite très brièvement de la formation des enseignants spécialistes (*special education teachers*) intervenant en classe, au sein de ces modèles. Ces *special education teachers* correspondent, semble-t-il, à ce que nous appelons orthopédagogues, au Québec.

⁸ Les modèles au sein desquels n'avaient pas été prévus, au départ, de services complémentaires hors de la classe ou de l'horaire régulier pour les élèves en difficulté importante, ont généralement dû, en cours d'implantation, être complétés par l'ajout de tels services, afin de mieux répondre aux besoins de ces élèves (Manset *et al.*, 1997).

l'horaire régulier.

Retombées limitées de modèles d'intégration de type *mainstreaming*

Les modèles d'intégration de type *mainstreaming* précédemment explorés cherchent à adapter la classe ordinaire afin d'y fournir les services et les conditions nécessaires à la réussite de ces élèves intégrés, tout en préservant les conditions d'apprentissage optimales pour les autres élèves. Il importe toutefois de se demander si ces modèles ont, dans les faits, donné les résultats attendus. En d'autres termes, l'intégration telle qu'elle est réalisée à travers ces modèles est-elle plus efficace que dans le modèle traditionnel d'éducation séparée?

Il semble, à cet égard, que les résultats de ce type d'organisation, en terme d'efficacité auprès des élèves en difficulté⁹, soient jusqu'à présent peu concluants. En effet, quoique les retombées semblent varier quelque peu d'un modèle à l'autre¹⁰, ces programmes paraissent n'avoir que rarement permis l'amélioration significative des performances académiques chez l'élève en difficulté, sans l'ajout de services supplémentaires hors de la classe - services que les concepteurs de ces modèles, au départ, cherchaient justement à éliminer (Manset *et al.*, 1997). Ils n'ont pas non plus toujours généré les retombées attendues sur le plan des habiletés interpersonnelles et sur le plan social en général chez les élèves intégrés, ceux-ci ne s'intégrant parfois que difficilement aux équipes de travail en coopération, formule largement utilisée dans ces modèles (Jenkins Jewell, Leicester, O'connor, Jenkins, Troutner, 1994 ; Baker, 1995 ; Baker, Zigmond, 1995).

⁹ Il importe cependant de mentionner qu'aucun effet négatif sur les élèves dits «normaux» n'a été relevé à la suite de l'implantation de tels modèles (Manset *et al.*, 1997).

¹⁰ Il est, du reste, difficile de comparer les différents modèles explorés quant à leurs effets sur la réussite de l'intégration de l'élève en difficulté, à partir des différents résultats de recherches, étant donné la diversité des méthodes d'évaluation utilisées, mais aussi la probable hétérogénéité des profils académiques des élèves intégrés dans le cadre de ces modèles.

CONDITIONS ESSENTIELLES À LA RÉUSSITE DE L'INTÉGRATION DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ : DE L'INTÉGRATION-MAINSTREAMING À L'INTÉGRATION-INCLUSION

Les retombées souvent limitées, notamment sur le plan académique, observées chez les élèves en difficulté d'apprentissage ayant vécu une expérience d'intégration, ont poussé certains chercheurs à s'interroger sur les conditions essentielles à la réussite de l'intégration, conditions d'intégration définies par Doré *et al.* (1996) comme «l'ensemble des éléments à réunir ou des actions à poser pour que l'intégration puisse réussir». À l'instar de Goupil et Boutin (1983), ces conditions sont ici subdivisées en deux grandes catégories, bien qu'intimement liées dans les faits: l'organisation de l'environnement scolaire (la classe et l'école) et les acteurs de l'intégration.

Ainsi, d'abord, une organisation de l'environnement scolaire qui tient compte des besoins spécifiques de l'élève en difficulté intégré apparaît de première importance pour la réussite de l'intégration (Doré *et al.*, 1996). À ce chapitre, l'adaptation des programmes en vigueur ou même l'élaboration de programmes particuliers, l'adaptation du matériel utilisé en classe et des méthodes d'enseignement permettant une plus grande participation de l'élève en difficulté dans les activités du groupe, apparaissent pour Doré *et al.* (1996) comme autant d'éléments essentiels à la réussite de l'intégration. Parent, Fortier, Boisvert (1993) soulignent, pour leur part, l'importance de la planification rigoureuse des interventions menées auprès de ce type d'élèves, notamment par l'élaboration et surtout l'utilisation efficace d'un plan d'intervention individualisé, assurant ainsi l'encadrement et le suivi adéquats de l'élève. En ce sens, tel que le font remarquer Manset *et al.* (1997), les modèles d'intégration généralement exposés dans la littérature, du fait qu'ils proposent une formule de programme unique censé être applicable à tous les élèves, sans égard à leur profil académique, tiennent finalement bien peu compte des besoins particuliers des élèves en difficulté.

Par ailleurs, l'environnement scolaire n'existe qu'à travers les acteurs qui le composent et y évoluent : l'ensemble des enseignants et autres spécialistes scolaires, ainsi que la direction. Ces acteurs « (...) jouent (...) un rôle primordial dans la maximisation des effets positifs de l'intégration » (Parent *et al.*, 1993). En effet, pour Parent *et al.* (1993), comme pour Simpson et Myles (1990), une intégration bien pensée est vouée à l'échec sans ces ressources humaines, qui doivent non seulement soutenir directement l'élève intégré, mais également l'enseignant responsable de la classe intégrante. À ce titre, ces mêmes auteurs, ainsi que Villa, Thousand, Meyers et Nevin (1996), rappellent que la direction d'école «doit assurer un leadership et un soutien constants aux intervenants qui travaillent à l'intégration des enfants en difficulté» (Parent *et al.*, 1993). Ce soutien doit se traduire, non seulement par la participation réelle de la direction au processus de l'intégration, mais également par l'adoption d'attitudes positives face à l'élève en difficulté et à son intégration (Maertens, Bowen, 1996). En outre, nombre de chercheurs, dont Doré *et al.* (1996), Villa *et al.* (1996) et Simpson *et al.* (1990), jugent essentiels à une saine intégration le soutien constant d'une équipe multidisciplinaire, notamment celui du spécialiste de l'adaptation scolaire en classe, et l'instauration d'une véritable «culture de coopération» (Doré *et al.*, 1996) entre tous les membres de l'école.

Force est de constater, à la suite de ces considérations, l'absence de certaines conditions jugées essentielles à la réussite de l'intégration au sein de modèles d'intégration de type *mainstreaming*, tels que ceux qui furent analysés précédemment ; conditions qui, en revanche, constituent le point central de l'intégration-inclusion et des pratiques qu'elle implique : individualisation du processus d'enseignement-apprentissage et adaptation de l'intervention à chaque élève ; soutien prodigué non seulement à l'élève en difficulté et à son enseignant, mais à tous les membres de l'école - élèves et personnel ; participation optimale de chaque élève à l'ensemble des activités de la classe et de l'école ; et culture d'accueil et de valorisation de la différence (Maertens, 2004 ; Vienneau, 2004, Doré *et al.*, 2000). La réussite de l'intégration

passerait-elle donc nécessairement par la mise en place de pratiques inhérentes à la notion d'intégration-inclusion.

ATTITUDE DE L'ENSEIGNANT : CONDITION ESSENTIELLE À LA RÉUSSITE DE L'INTÉGRATION DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ

Les propos précédents suggèrent que «la réussite de l'intégration dépend moins de conditions isolées que d'un ensemble de conditions interreliées» (Doré *et al.*, 1996). Néanmoins, l'enseignant de la classe ordinaire est considéré, dans l'ensemble de la littérature, comme l'élément clé pour la réussite de l'intégration, peu importe la forme que prendra cette intégration. Nombre d'auteurs, dont Winzer (1987), Barton (1992), Parent *et al.* (1993), Beaupré et Poulin (1993, 1997), Maertens *et al.* (1996) et Villa *et al.* (1996), suggèrent en effet que la réussite de l'intégration dépend de la préparation et, dans une plus large mesure encore, de l'attitude de l'enseignant face à l'élève en difficulté et à son intégration en classe. Les auteures entendront ici, par attitude, une prédisposition ou un état mental qui incite un individu à réagir, de façon favorable ou pas, à un autre individu ou à une situation (Doré *et al.*, 1996)¹¹. L'attitude de l'enseignant guiderait donc ses comportements et actions dans la pratique quotidienne (Jordan, Lindsay, Stanovich, 1997 ; Parent *et al.*, 1993 ; Avramidis, Bayliss, Burden, 2000) et influencerait même l'efficacité de son enseignement en milieu hétérogène (Stanovich, Jordan, 1998).

ÉTUDES PORTANT SUR LA RÉACTION DES ENSEIGNANTS FACE À L'INTÉGRATION DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ EN CLASSE ORDINAIRE

Les travaux de plus en plus nombreux identifiant l'attitude de l'enseignant comme condition

¹¹ Doré *et al.* (1996) précisent toutefois que l'attitude est une notion ambiguë et peu développée. D'ailleurs, peu de chercheurs consultés et ayant traité des attitudes des enseignants face à l'intégration ont clairement défini ce concept.

essentielle à la réussite de l'intégration ont incité nombre de chercheurs à «mesurer» cette variable auprès des enseignants de divers milieux. Les résultats issus de ces études demeurent cependant contradictoires. En effet, Doré *et al.* (1996) rapportent que la plupart des recherches menées au cours des vingt dernières années, en Amérique du Nord comme ailleurs¹², indiquent «qu'indépendamment de leur âge, de leur sexe ou de leur race, les enseignants du secteur régulier (...) entretiennent des attitudes plutôt négatives face à l'intégration» (Doré *et al.*, 1996). Ces propos sont en partie corroborés par certains travaux (Barton, 1992 ; Pearman *et al.*, 1992 ; Ward, Center, Bochner, 1994 ; Parent *et al.*, 1993). Une étude américaine de Barton (1992) suggère effectivement que l'enseignement à des groupes dans lesquels sont intégrés des élèves en difficulté soulève peu d'enthousiasme chez les enseignants : moins de 50% des enseignants interrogés par Barton (1992) pensent que la plupart des élèves de l'adaptation scolaire devraient être intégrés dans le secteur ordinaire, et 51 % de ces mêmes enseignants croient que l'intégration présente un réel avantage pour ces élèves sur le plan académique. Pearman *et al.* (1992) rapportent à peu près les mêmes résultats, lors d'une étude effectuée auprès de 22 écoles d'un district scolaire du Colorado: près de 50% des membres du personnel scolaire interrogés - enseignants de classe ordinaire, spécialistes scolaires, aides en classes, directeurs d'établissements, administrateurs du district - se disent peu convaincus que l'intégration soit la meilleure façon de répondre aux besoins des élèves en difficulté ; 60% de ces mêmes répondants estiment par ailleurs que les enseignants de classe ordinaire sont opposés à l'intégration totale des élèves en difficulté. Des travaux menés respectivement par Ward *et al.* (1994), auprès d'enseignants du Canada, de la Grande-Bretagne et de l'Australie, et par Parent *et al.* (1993), auprès d'enseignants de la région de l'Ungava et de l'Abitibi-Témiscamingue, au Québec, arrivent également à la conclusion que les enseignants sont très partagés sur le principe de l'intégration en classe

¹² Doré *et al.* (1996) font notamment référence à deux recherches menées respectivement en Grande-Bretagne et en Australie.

ordinaire. Vienneau¹³ (In Maertens *et al.*, 1996), pour sa part, dans une enquête menée auprès d'enseignants du Nouveau-Brunswick, conclut que la plupart des enseignants manifesteraient tout simplement peu d'intérêt à travailler avec la population de l'adaptation scolaire.

Toutefois, d'autres recherches nuancent ou contredisent même les résultats précédents. En effet, une étude de Winzer (1987), menée auprès d'enseignants de la Colombie-Britannique et de l'Ontario, montre que ceux-ci sont plutôt favorables à l'intégration en théorie et à sa mise en pratique dans le milieu. C'est aux mêmes conclusions qu'en arrivent Villa *et al.* (1996), à la suite de leur étude effectuée auprès du personnel enseignant de classes hétérogènes de l'Ontario et de certains États américains : en effet, 58 % des enseignants interrogés dans cette étude croient que *tous* les enfants devraient être éduqués en classe ordinaire ; 78 % de ces répondants sont également d'avis que les besoins de *tous* les élèves peuvent être comblés en classe ordinaire au moyen, notamment, de l'assistance technique, de l'enseignement en collaboration et du soutien de l'administration ainsi que des autres éducateurs. Scruggs et Mastropieri (1996), auteurs d'une méta-analyse reprenant 28 études sur le sujet menées entre 1958 et 1995 dans différents États américains, mais également en Australie, de même qu'au Québec, plus précisément à Montréal, concluent eux aussi à une attitude généralement positive de la part du personnel enseignant face à l'intégration. Selon leurs résultats, les deux tiers des enseignants interrogés (n=10 560) adhèrent au principe de l'intégration et une majorité d'entre eux sont prêts à implanter des pratiques d'intégration dans leur classe, dépendant toutefois du type de difficulté que présente l'élève à intégrer.

Pour Avramidis *et al.* (2000), les résultats contradictoires émanant de ce type d'études n'ont cependant rien d'étonnant. En effet, selon ces auteurs, l'intégration fut souvent imposée aux enseignants ou appliquée de façon radicale, et ce,

¹³ Cette étude sur les croyances et les attitudes des enseignants du Nouveau-Brunswick face à l'intégration scolaire fut menée par l'auteur dans le cadre de sa thèse de doctorat, thèse dont il n'a malheureusement pas été possible d'obtenir copie.

sans modifications systématiques à l'organisation de l'école ni attributions de ressources supplémentaires ni d'ailleurs de préparation adéquate des enseignants censés réaliser l'intégration. Pour ces mêmes auteurs, la plupart de ces enseignants seraient en faveur de l'intégration, mais pas dans n'importe quelles conditions. En définitive, l'attitude des enseignants face à l'intégration - condition essentielle pour la réussite d'une telle démarche - dépendrait donc elle-même des conditions dans lesquelles ces enseignants sont amenés à la réaliser.

CONDITIONS AFFECTANT L'ATTITUDE DES ENSEIGNANTS FACE À L'INTÉ- GRATION DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ

L'attitude des enseignants face à l'intégration est, tel qu'évoqué précédemment, largement tributaire des conditions dans lesquelles ils sont amenés à la réaliser. Or, la littérature récente met clairement en évidence les conditions, bien peu propices à l'émergence d'attitudes positives, dans lesquelles la plupart des enseignants vivent actuellement l'intégration.

En effet, d'une part, le manque criant de préparation des enseignants quant à l'intervention auprès de l'élève en difficulté intégré en classe ordinaire est reconnu, ailleurs comme au Québec, par nombre de chercheurs, dont Schumm et Vaughn (1992), Avramidis *et al.* (2000), Parent *et al.* (1993) et Maertens *et al.* (1996). Ce manque de formation et d'expérience résulte en une méconnaissance du jeune en difficulté et de ses besoins et en un manque flagrant de compétences nécessaires pour intervenir auprès de ce type d'élèves, notamment en ce qui a trait à l'adaptation et à la différenciation de l'enseignement (Parent *et al.*, 1993). De ces lacunes émergent chez les enseignants un sentiment d'incompétence (Avramidis *et al.*, 2000), une crainte de ne pouvoir offrir des services pédagogiques adaptés aux besoins particuliers de cette population (Parent *et al.*, 1993), notamment en termes de planification de l'enseignement, de modification des objectifs du programme régulier, d'adaptation des leçons quotidiennes et du matériel utilisé en classe (Schumm *et al.*, 1992).

D'autre part, malgré le rôle crucial que l'on reconnaît aujourd'hui au soutien humain donné à l'enseignant dans la réalisation de l'intégration, certaines études, dont celle de Parent *et al.* (1993), suggèrent que les enseignants vivant l'intégration se sentent en fait très peu soutenus par le milieu scolaire. En effet, la direction d'école, qui doit, tel qu'évoqué précédemment, jouer un rôle actif dans l'intégration (Parent *et al.*, 1993 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2000a), serait, dans les faits, souvent trop peu engagée de façon active dans cette démarche (Parent *et al.*, 1993). Pourtant, certaines mesures essentielles à l'instauration d'une saine intégration demeurent du ressort de la direction, notamment celles concernant le nombre d'élèves dans la classe intégrante, la libération de l'enseignant pour la planification des interventions auprès de l'élève intégré et la collaboration entre collègues, la disponibilité accrue des spécialistes et leur plus grande présence en classe (Debeurme, Lafontaine, 2001 ; Parent *et al.*, 1993 ; Goupil *et al.*, 1994). Par ailleurs, le soutien des collègues enseignants et des spécialistes, autre condition capitale pour la réussite de l'intégration (Doré *et al.*, 1996 ; Parent *et al.*, 1993 ; Maertens *et al.*, 1996 ; Villa *et al.*, 1996), serait, selon Parent *et al.* (1993), peu pratiqué dans le milieu scolaire. Enfin, on rapporte, sur le plan du soutien matériel, l'absence ou l'insuffisance marquée de ressources adéquates (documentation, outils d'enseignement adaptés) mises à la disposition des enseignants pour répondre aux besoins des élèves (Schumm *et al.* 1992 ; Parent *et al.*, 1993 ; Conseil supérieur de l'Éducation, 1996). Archambault et Fortin (1996) faisaient cependant état, en 1996, d'une nette évolution des pratiques de collaboration et de soutien entre collègues enseignants et orthopédagogue, dans certains milieux scolaires. Au sein de ces écoles, l'orthopédagogue devenait une personne-ressource, un collaborateur de premier plan dans la planification d'activités et dans l'adaptation d'outils d'enseignement, permettant ainsi à l'enseignant de classe ordinaire de mieux répondre aux besoins particuliers de chaque élève. Il faut cependant s'interroger sur l'implantation effective de telles pratiques de collaboration et de soutien dans l'ensemble des écoles québécoises, à la suite de la mise en application de la récente réforme.

Par ailleurs, de façon étonnante, les critiques énoncées précédemment quant à la formation et au soutien insuffisants sont également formulées par les enseignants ayant vécu l'intégration dans le cadre de divers modèles, pourtant conçus expressément dans le but de réunir les conditions essentielles à l'intégration saine et «prometteuse» de l'élève. En effet, les enseignants ayant vécu l'intégration dans le cadre de modèles de ce genre¹⁴ ont, dans l'ensemble, déploré le peu de temps qu'il leur était possible de consacrer à l'aide à l'élève en difficulté (Baker, 1995) et leur manque de compétences, voire leur incapacité à intervenir auprès de ces élèves, à effectuer les adaptations des moyens d'enseignement et du matériel à leur intention (Baker, 1995 ; Jenkins, Jewell, Leicester, Jenkins, Troutner, 1991 ; Banerji *et al.*, 1995). Ils estimaient donc avoir besoin d'une bien meilleure préparation et de beaucoup plus de soutien et de collaboration, notamment par une présence et une aide accrues et plus efficaces de l'enseignant spécialiste en classe (Baker, 1995 ; Jenkins *et al.*, 1991 ; Banerji *et al.*, 1995), ainsi que par une intervention individualisée plus fréquente de ce spécialiste, en classe ou à l'extérieur de celle-ci, auprès de l'élève en question (Baker, 1995)¹⁵. Enfin, ces enseignants ont déploré que l'intégration se réalise au sein de groupes-classes beaucoup trop nombreux, alourdissant et compliquant d'autant plus leur tâche (Ross, Smith, Casey, Slavin, 1995).

Il n'est pas étonnant, dans ce contexte, tel que le rapportent certains auteurs (Parent *et al.*, 1993 ; Ward *et al.*, 1994), «que les enseignants de la classe ordinaire émettent des doutes sur le respect des conditions d'intégration des élèves en difficulté dans la classe ordinaire» (Parent *et al.*, 1993, p.193) et qu'en conséquence, ces mêmes enseignants soient très partagés sur le principe de l'intégration.

¹⁴ Il est à noter qu'au moment de la rédaction du présent article, aucune étude visant à «mesurer» les perceptions des enseignants ayant vécu l'intégration dans le cadre du PIER n'avait, à la connaissance des auteures, été publiée. Les résultats ici présentés ne s'appliquent donc pas nécessairement aux enseignants ayant participé au PIER.

¹⁵ Ceci laisse d'ailleurs supposer qu'aux yeux de ces enseignants, l'intégration totale, qui implique, faut-il le rappeler, l'éducation de l'élève en difficulté exclusivement au sein de la classe régulière, ne peut être efficace.

Corriveau et Tousignant (1996) abondent d'ailleurs en ce sens, concluant que (...) des doutes sur l'acquisition de nouvelles ressources humaines, matérielles et financières (...), sur ses propres compétences pédagogiques ou sur celles que l'on pourra développer, sur la préparation que l'on pourra recevoir, sur le temps disponible pour se concerter avec l'équipe de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, sur la capacité d'investir une bonne dose d'énergie supplémentaire pour y arriver, comptent parmi les facteurs susceptibles de miner l'intérêt nécessaire à l'acceptation et à l'implantation de l'intégration scolaire.

Or, tel qu'évoqué précédemment, «l'opinion des intervenants de première ligne [les enseignants du régulier] semble essentielle pour l'organisation des services aux enfants en difficulté» (Parent *et al.*, 1993) ; d'où la nécessité, reconnue par de plus en plus de chercheurs en ce domaine, dont Maertens *et al.* (1996), de tenir compte des enseignants de la classe ordinaire qui intègrent une population en difficulté, et de «(...) planifier une intervention (ou une intégration) qui les respecte et les sort de leur isolement» (Corriveau *et al.*, 1996).

CONCLUSION RÉFLEXIVE : QUELQUES PISTES D'EXPLORATION

Au moment même où le ministère de l'Éducation du Québec met de l'avant sa politique de l'adaptation scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000a) privilégiant clairement l'intégration de l'élève en difficulté en classe ordinaire, il est impératif de proposer aux enseignants, principaux acteurs de cette démarche, un modèle tenant davantage compte de leurs besoins tout en permettant une intervention plus adéquate auprès des élèves en difficulté d'apprentissage auprès desquels ils interviennent.

Cependant, pour qu'un tel modèle d'intervention soit viable et efficace, donc qu'il maximise les chances de réussite de l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage, encore faut-il qu'il tienne compte des réalités et besoins spécifiques du milieu scolaire québécois, des ressources humaines, matérielles et

financières effectivement disponibles. Or, on en connaît encore bien peu sur les conditions dans lesquelles se sont réalisées les différentes expériences d'intégration - peu en importe la forme vécues au Québec.¹⁷ Trop peu de recherches québécoises se sont en effet penchées jusqu'à présent sur le sujet, ce que regrettait d'ailleurs, déjà en 1996, le Conseil supérieur de l'éducation. En outre, le Programme de formation de l'école québécoise ainsi que la politique de l'adaptation scolaire ont entraîné, tout récemment, des modifications majeures dans l'organisation de l'école : formation de cycles d'apprentissage et constitution d'équipes-cycles formées d'enseignants de classe ordinaire et d'un orthopédagogue dorénavant coresponsables de tous les élèves d'un cycle ; intégration de la grande majorité des élèves en difficulté en classe ordinaire ; services éducatifs spécialisés dispensés au sein de la classe intégrante. Ces changements d'envergure influent sans aucun doute sur les conditions dans lesquelles se réalise aujourd'hui l'intégration.

Dans cette optique, il faudra, d'une part, explorer les conditions dans lesquelles se réalise actuellement, dans le contexte de la réforme et de la nouvelle politique de l'adaptation scolaire, l'intégration de l'élève en difficulté langagière dans la classe primaire québécoise. Il importe, d'autre part, de mettre en place un certain nombre de dispositifs pour répondre aux besoins des enseignants du primaire réalisant l'intégration de cette clientèle dans ce nouveau contexte scolaire. À ce titre, il apparaît primordial de soutenir les enseignants dans leurs demandes, par la mise en place de formations pédagogiques spécifiques et de services d'aide indirects. Il importe, enfin, de sensibiliser ces enseignants à des pratiques innovantes, avec l'aide de toute la communauté intra- et extrascolaire.

¹⁷ Certains programmes d'intégration, notamment le PIER, à l'intention des élèves à risque, ont cependant fait l'objet de quelques publications

FOR THE INCLUSION OF STUDENTS WITH LANGUAGE DISABILITIES: WHAT ARE THE TEACHER'S NEEDS ?

One of the major concerns of the new training program of Quebec's schools is, without any doubt, its policy regarding school adaptation, favouring the integration - as a generic term - of the population facing difficulties in regular classes (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000a). If a regular class is in theory the best environment for most of the students with learning disabilities, the conditions created to stimulate the integration have not been, until now, very efficient. Some recent studies suggest that the teacher's attitude regarding integration is a key to the success of such an undertaking, and that this attitude depends itself on the conditions in which he is brought to realize it. The success of the integration would necessarily require a consideration of the teacher's needs in the integrating class, who have to deal with this new reality. Nevertheless, these needs are not well defined in the new school context generated by the recent reform.

BIBLIOGRAPHIE

- AFFLECK, J., MADGE, S., ADAMS, A., LOWENBRAUN, S. (1988) Integrated classroom versus resource model: Academic viability and effectiveness. *Exceptional Children*, 54, 339-348.
- ARCHAMBAULT, J., FORTIN, L. (1996) Élèves en difficulté ou école en difficulté? Le nouveau rôle des orthopédagogues dans la réforme de l'éducation. *Vie pédagogique*, 102, 9-11.
- ASSOCIATION DES CENTRES D'ACCUEIL DU QUÉBEC (1987) *Commentaires de l'A.C.A.Q. sur le rapport du groupe de travail ministériel sur l'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- AVRAMIDIS, E., BAYLISS, P., BURDEN, R. (2000) Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- BAKER, J. (1995) Inclusion in Washington: Educational experiences of students with learning disabilities in one elementary school. *The Journal of Special Education*, 29(2), 155-162.
- BAKER, J., ZIGMOND, N. (1995) The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education*, 29(2), 163-180.
- BANERJI, M., DAILEY, R. (1995) A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(8), 511-522.
- BARTON, M.L. (1992) *Teachers' opinions on the implementation and effects of mainstreaming*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 350 802).
- BEAR, G., PROCTOR, W.A. (1990) Impact of a full-time integrated program on the achievement of nonhandicapped and mildly handicapped children. *Exceptionality*, 1, 227-238.
- BEAUPRÉ, P., POULIN, J.-R. (1993) Le perfectionnement des maîtres de classe ordinaire en intégration scolaire: une condition essentielle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 4(2), 165-176.
- BEAUPRÉ, P., POULIN, J.-R. (1997) Plaidoyer pour garantir une formation en intégration scolaire aux enseignantes et aux enseignants. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 8(2), 179-183.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1996) *Avis à la ministre de l'Éducation : l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- CORRIVEAU, L., TOUSIGNANT, J.-L. (1996) Intégration scolaire et résistance au changement : pour mieux intervenir. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 7(1), 5-18.
- DEBEURME, G., LAFONTAINE, L. (2001) *Expériences de collaboration orthopédagogue-titulaire dans les commissions scolaires estrieennes*. Rapport de recherche. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- DORÉ, R., WAGNER, S., BRUNET, P. (1996) *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- DORÉ, R., WAGNER, S., BRUNET, P., BÉLANGER, N. (2000) L'intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces et territoires du Canada. In : Lenoir, Y., Hunter, W., Hodgkinson, D., de Brouker, P. et Dolbec, A. (dir.), *Un programme pan-canadien de recherche en éducation* (p.233-260). Ottawa : La société canadienne pour l'étude en éducation.
- GOUPIL, G., BOUTIN, G. (1983) *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Montréal : Agence d'ARC inc.
- GOUPIL, G., MICHAUD, P., COMEAU, M. (1994) Étude descriptive et exploratoire sur les services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 645-656.
- JENKINS, J.R., JEWELL, M., LEICESTER, N., JENKINS, L.M., TROUTNER, N.M. (1991) Development of a School Building Model for educating students with handicaps and at-risk students in general education classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 24(5), 311-320.

- JENKINS, J.R., JEWELL, M., LEICESTER, N., O'CONNOR, R.E., JENKINS, L.M., TROUTNER, N.M. (1994) Accommodations for individual differences without classroom ability groups: An experiment in School Restructuring. *Exceptional Children*, 60(4), 344-358.
- JORDAN, A., LINDSAY, L., STANOVICH, P.J. (1997) Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at risk and typically achieving. *Remedial and Special Education*, 18(2), 82-93.
- JUHEL, J.-C. (2000) *La déficience intellectuelle: connaître, comprendre, intervenir*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval (1^{ère} éd. 1997).
- LANGEVIN, J., DIONNE, C., ROCQUE, S. (2004) Incapacités intellectuelles : contexte d'inclusion et processus d'adaptation de l'intervention. In : Rousseau, N., Bélanger, S. (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p.173-203). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- MADDEN, N.A., SLAVIN, R.E., KARWEIT, N.L., DOLAN, L.J., WASIK, B.A. (1993) Success for All: Longitudinal effects of a restructuring program for inner-city elementary schools. *American Educational Research Journal*, 30(1), 123-148.
- MAERTENS, F., BOWEN, F. (1996) Attitudes et changement des attitudes du personnel enseignant envers l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 25(1), 41-59.
- MANSET, G., SEMMEL, M.I. (1997) Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs. *The Journal of Special Education*, 31(2), 155-180.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2000a) *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2000b) *Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA): Définitions*. Québec: Gouvernement du Québec. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- PARENT, G., FORTIER, R., BOISVERT, D. (1993) Perception des enseignants du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire des enfants handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 4(2), 177-197.
- PEARMAN, E.L., HUANG, A.M., BARNHART, M.W., MELLBLOM, C. (1992) Educating all students in school: Attitudes and beliefs about inclusion. *Education and Training in Mental Retardation*, 27(2), 176-182.
- ROBINSON, K., BURNHAM, S., ROWLAND, S., MIT, A. (1999) Inclusive education: evaluating the educational needs and outcomes of students with severe disabilities. *Reading Improvement*, 36(1), 35-39.
- ROSS, S.M., SMITH, L.J., CASEY, J., SLAVIN, R.E. (1995) Increasing the academic success of disadvantaged children : An examination of alternative early intervention programs. *American Educational Research Journal*, 32(4), 773-800.
- SAILOR, W. (1991) Special education in the restructured school. *Remedial and Special Education*, 12(6), 8-22.
- SAINTE-LAURENT, L., GIASSON, J., SIMARD, C., DIONNE, J.J., ROYER, É., (1995) *Programme d'intervention auprès des élèves à risque : une nouvelle option éducative*. Montréal: Gaëtan Morin.
- SAINTE-LAURENT, L., GIASSON, J., SIMARD, C., DIONNE, J.J., ROYER, É. (1996) Effets du PIER sur des élèves à risque. In : Saint-Laurent, L. (dir.), *Intervention pédagogique auprès des élèves à risque au primaire : perspectives et prospectives*. Actes du symposium sur les élèves à risque, Université Laval, octobre 1995. Québec: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- SCHUMM, J.S., VAUGHN, S. (1992) Planning for mainstreamed special education students: Perceptions of general classroom teachers. *Exceptionality*, 3, 81-98.
- SCRUGGS, T.E., MASTROPIERI, M.A. (1996) Teacher perceptions of mainstream-inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- SIMPSON, R.L., MYLES, B. (1990) The General Education Collaboration Model: A model for successful mainstreaming. *Focus on exceptional children*, 23(4), 1-10.
- SKINNER, M.E. (1996) Full inclusion and students with disabilities: one size fits all? *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 12(2), 241-244.

- SLAVIN, R.E., MADDEN, N.A., KARWEIT, N.L., LIVERMON, B.J., DOLAN, L. (1990) Success for All: First-year outcomes of a comprehensive plan for reforming urban education. *American Educational Research Journal*, 27(2), 255-278.
- STAINBACK, S., STAINBACK, W., JACKSON, H.J. (1992) Toward inclusive classrooms. In: Stainback, S., Stainback, W. (Éd.), *Curriculum considerations in inclusive classrooms: facilitating learning for all students* (p.3-17). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- STANOVICH, P.J., JORDAN, A. (1998) Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *Elementary School Journal*, 98(3), 221-238.
- STEVEN, R.J., SLAVIN, R.E. (1995) The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32, 321-351.
- VIENNEAU, R. (2004) Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. In : Rousseau, N., Bélanger, S. (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p.125-152). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- VILLA, R.A., THOUSAND, J.S., MEYERS, H., NEVIN, A. (1996) Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63(1), 29-45.
- WAGNER, R.K., GARON, T. (1999) Learning Disabilities in Perspective. In: Sternberg, R.J., Spear-Swerling, L. (éd.), *Perspective on learning Disabilities. Biological, Cognitive, Contextual* (p. 83-105). Boulder, Colorado: Westview Press.
- WARD, J., CENTER, Y., BOCHNER, S. (1994) A question of attitudes : Integrating children with disabilities into regular classrooms? *British Journal of Special Education*, 21(1), 34-39.
- WARE, L. (1995) The aftermath of the articulate debate: The invention of inclusive education. In: Clark, C., Dyson, A., Millward, A. (éd.), *Towards inclusive schools?* (p.127-146). London: David Fulton.
- WILL, M.C. (1986) Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional Children*, 52(5), 411-416.
- WINZER, M. (1987) Mainstreaming exceptional children: Teacher attitudes and the educational climate. *The Alberta Journal of Educational Research*, 33(1), 33-42.
- WOLERY, M., WERTS, M. G., CALDWELL, N. K., SNYDER, E. D., LISOWSKI, L. (1995) Experienced teachers' perceptions of resources and supports for inclusion. *Education and Training in Mental Retardation and developmental Disabilities*, Mars, 15-26.
- ZIGMOND, N. (1995) Inclusion in Pennsylvania: Educational experiences of students with learning disabilities in one elementary school. *The Journal of Special Education*, 29(2), 124-132.
- ZIGMOND, N., BAKER, J. (1990) Mainstream experiences for learning disabled students (Project MELD): Preliminary report. *Exceptional Children*, 57(2), 176-185.