

## LE PERFECTIONNEMENT DES MAITRES DE CLASSE ORDINAIRE EN INTEGRATION SCOLAIRE: UNE CONDITION ESSENTIELLE

Pauline Beaupré et Jean-Robert Poulin

Le perfectionnement des maîtres de classe ordinaire à l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est reconnu comme étant une condition importante à la réussite de l'intégration. Or, malgré qu'on s'entende sur ce fait, les universités québécoises ne se sont pas encore engagées dans des programmes en intégration scolaire. Cet article propose un modèle de perfectionnement élaboré en fonction des besoins des enseignantes et des enseignants et axé sur l'expérience pratique. Après un bref rappel des politiques québécoises relativement à l'intégration scolaire, ce texte présente les fondements théoriques ayant conduit au choix du contenu et de l'approche pédagogique retenus lors de l'élaboration d'un programme court de perfectionnement des maîtres en intégration scolaire à l'Université du Québec à Chicoutimi.

### UNE PAGE D'HISTOIRE...

Pour bien comprendre le besoin de perfectionnement des maîtres de classe ordinaire, il est important de faire un bref historique de l'évolution des modalités de scolarisation des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, au Québec.

C'est en 1960 que fut amorcée, dans le système public québécois, la mise en place des services éducatifs pour les élèves handicapés en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Ces services se développèrent très rapidement au cours des années qui suivirent ce qui entraîna la création de nombreuses classes spéciales, le plus souvent à l'intérieur d'écoles spéciales. Cette situation nécessita la formation d'un fort

de maîtres pour oeuvrer auprès de ces élèves dont le nombre passa de 3,350 en 1960 à 92,915 en 1976. Les classes spéciales offraient à ces enfants un lieu d'apprentissage qui respectait leur rythme mais qui les excluait du système scolaire régulier. En définitive, dès le milieu des années '70, les principaux acteurs du monde de l'éducation furent devant l'évidence qu'un système scolaire parallèle était né au Québec.

C'est lors de la publication du rapport du Comité provincial consultatif de l'enfance exceptionnelle (COPEX, 1976) que fut remis fortement en question la tangente prise en terme de scolarisation des élèves en difficulté. Ce rapport faisait le point sur l'expérience vécue depuis le début des années soixante en matière de services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en insistant sur la nécessité "*de renverser la tendance qui consiste à recourir le plus souvent à la classe spéciale, voire à l'école spéciale, devant la manifestation de l'inadaptation*" (COPEX, p. 197). Dans la même foulée, ce

---

Pauline Beaupré, Professeure, Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec), J1K 2R1. Jean Robert Poulin, Professeur, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi (Québec), G7H 2B1

comité invitait même le ministère de l'Éducation du Québec à: *"accepter le principe de l'intégration de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans un milieu naturel et appuyer le mouvement en faveur du maintien ou de l'insertion de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans le milieu le plus normal possible, ce qui, dans le contexte scolaire, équivaut à l'école régulière et, le plus possible, à la classe régulière"* (COPEX, p. 198). Donc, si on avait d'abord pensé en terme de services individualisés et spécialisés qui avaient tendance à exclure l'élève de son milieu naturel, le rapport COPEX proposait que l'on se tourne vers une pédagogie de soutien de l'élève en difficulté en classe ordinaire. Il faut cependant préciser que dès 1967, des commissions scolaires ont expérimenté des approches visant à favoriser l'intégration ou le maintien d'élèves en difficulté en classe ordinaire dont celle du "dénombrement flottant" qui est toujours en application. De plus, d'autres expériences d'intégration furent réalisées dès le début des années '70. Les premières positions prises par le ministère d'Éducation, en faveur de l'intégration, furent exprimées dans le cadre de l'énoncé de politique et plan d'action du ministère de l'Éducation du Québec (1978) sur l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Dans cet énoncé de politique, le ministère de l'Éducation affirmait, entre autres, qu'il entendait favoriser "l'accessibilité à un système d'éducation qui dispense une éducation de qualité dans le cadre le plus normal possible pour chaque enfant" (p. 17). Dans cette perspective, le ministère de l'Éducation adopta le principe du système en cascade des services spécialisés déjà proposé dans le rapport COPEX. Ce système offert aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage comprend huit niveaux allant du plus intégré (la classe ordinaire où l'enseignant gère tous les besoins de l'enfant) au moins intégré (l'enseignement en milieu hospitalier). Entre ces deux extrêmes, il y a une série de mesures pour répondre aux besoins des élèves et aux besoins de support des enseignants et des enseignantes. Il faut cependant préciser que même dans cette nouvelle perspective, la classe spéciale se révèle toujours une nécessité compte tenu des besoins particuliers de certains élèves.

Toutefois, selon la philosophie du système en cascade, la classe spéciale ne constitue pas une fin en soi, mais une étape temporaire devant faciliter l'intégration ou la réintégration de l'élève en classe ordinaire.

Dans son document de consultation sur le renouvellement de la politique de l'adaptation scolaire, le ministère de l'Éducation du Québec (1990) réitère ses orientations en mettant "le cap sur l'intégration". Or, malgré cette volonté politique, force est de constater que dans ce document, la position du ministère de l'Éducation est équivoque lorsqu'il s'agit de l'intégration au niveau secondaire. En effet, il y est affirmé que les groupes de cheminements particuliers *"étant formés en fonction des acquis des élèves plutôt qu'en raison de leurs déficiences, l'effet discriminatoire est évité"* (p. 21). Une telle affirmation de la part du ministère de l'Éducation, affirmation qui se veut en somme une justification au maintien actuel d'un système parallèle très important de classes spéciales, permet de s'interroger très sérieusement sur ses intentions en matière d'intégration au secondaire. Doit-on comprendre que la question de l'intégration scolaire concerne surtout les niveaux préscolaire et primaire puisqu'au niveau secondaire *"l'effet discriminatoire est évité"*? De plus, la position du ministère de l'Éducation semble en contradiction avec le droit à l'intégration en classe ordinaire pour certains élèves. En effet, Garon (1992), suite à une lecture combinée de la Loi sur l'instruction publique et de la Charte des droits et libertés de la personne, affirme que *"ne pas s'assurer que la classe ordinaire sera la norme pour l'intégration des élèves présentant une déficience intellectuelle, constitue de la discrimination fondée sur le handicap de ces élèves"* (p. 108). Le débat des vœux pieux n'est certes pas clos.

On parle de volonté politique, de Charte des droits de la personne, mais combien y a-t-il d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage intégrés en classe ordinaire au Québec? Selon les chiffres émis par le ministère de l'Éducation (Ouellet, 1992), pour l'année 1991-1992, *"l'école spéciale demeure le lieu fréquenté"*

*par plus de 50% des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Au préscolaire et au primaire, les taux d'intégration à l'école ordinaire varient de 48% à 96% selon la nature de la déficience. Au secondaire, les taux d'intégration vont de 48% à 90%" (p. 2).* Cependant, le taux d'intégration en classe ordinaire est tout autre. Par exemple, pour la clientèle des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne, ils sont en classe ordinaire pour 70% des cas au préscolaire, pour 23% au primaire et 1% au secondaire (total 13%). Les données pour la clientèle des élèves ayant une déficience intellectuelle légère indiquent qu'au préscolaire, ils sont 78% à être intégrés en classe ordinaire, 26% au primaire et 3% au secondaire (total 14%). L'intégration en classe ordinaire semble en nette régression, au Québec, en ce qui concerne la majeure partie des clientèles de l'adaptation scolaire, à l'exception des élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Quoi qu'il en soit, pour que l'intégration scolaire de la plupart des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage devienne réalité et qu'elle constitue une expérience enrichissante pour eux, il faut se donner les moyens nécessaires. Il semble que pour le ministère de l'Éducation, la préparation des maîtres des classes ordinaires constitue un de ces moyens.

## **BESOINS DE PERFECTIONNEMENT**

En effet, dès 1978, dans un énoncé de politique et plan d'action, le ministère de l'Éducation a demandé que les maîtres des classes ordinaires soient préparés à recevoir les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans leur classe. La nécessité d'une préparation adéquate des maîtres, pour favoriser l'intégration scolaire, a par ailleurs été réaffirmée par ce ministère à au moins deux reprises depuis le début des années '80 (ministère de l'Éducation du Québec, 1982, 1990). Ainsi, dans son document de consultation sur le renouvellement de la politique d'adaptation scolaire (ministère de l'Éducation du

Québec, 1990), il est précisé que pour favoriser l'insertion sociale de tous les élèves intégrés à une classe ordinaire, il faut "*donner à l'enseignant et à l'enseignante qui reçoit dans sa classe un élève handicapé ou en difficulté la formation et la documentation qui lui permettent de faire participer cet élève aux activités de sa classe*". Il faut "*offrir une formation pertinente aux enseignants et aux enseignantes afin qu'ils(elles) puissent intervenir auprès des élèves pour lesquels l'adaptation aux règles de fonctionnement de l'école constitue un grand défi*" (p. 45).

Actuellement, malgré les affirmations maintes fois répétées du ministère de l'Éducation, il s'avère qu'en matière d'intégration scolaire, la préparation des maîtres en exercice est loin d'être acquise. Par exemple, selon une étude de Beaupré (1989, 1990) portant sur l'intégration scolaire des enfants ayant une déficience intellectuelle moyenne, sur les quatorze enseignants et enseignantes intégrant un élève dans leur classe, les trois quarts affirment avoir reçu peu de formation avant que ne débute l'intégration et 85% mentionnent n'avoir pas eu de perfectionnement en cours d'emploi. Il s'agit là de données pour le moins alarmantes. De plus, les résultats préliminaires d'une recherche réalisée par le GRISEDIM (1993)<sup>1</sup> indiquent que sur les vingt maîtres qui intègrent, au primaire, un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne, onze seulement disent avoir reçu du perfectionnement en cours d'emploi. De ce nombre, six le qualifie d'insuffisant ou de très insuffisant.

L'importance d'une préparation adéquate des maîtres en ce qui a trait à l'intégration scolaire, est aussi soulignée par plusieurs chercheurs et formateurs, dont entre autres Bouchard (1985), Flynn et Ulicni (1978), Forest (1985), Goupil et

---

1. Groupe de recherche sur l'intégration scolaire des élèves vivant avec une déficience intellectuelle moyenne (GRISEDIM). Etude descriptive des conditions d'intégration en classe ordinaire d'enfants ayant une déficience intellectuelle moyenne. Rapport de recherche à paraître.

Boutin (1983) et Simon (1988). Certains, dont Hudson et Clunies-Ross (1984), Hundert (1982) et Mandelle et Strain (1978), considèrent que la préparation des maîtres influence leur attitude à l'égard de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Un autre argument qui milite en faveur de la nécessité et de l'urgence d'une préparation adéquate des maîtres sont les pressions, de plus en plus insistantes, des parents qui veulent le maintien ou la réintégration de leur enfant en classe ordinaire. En effet, dans le contexte d'une préparation inadéquate, ces pressions peuvent accentuer les craintes de nombreux maîtres qui ne se sentent pas prêts à vivre l'intégration scolaire, ce qui peut avoir des conséquences désastreuses sur la concrétisation de ce qui constitue, depuis 15 ans déjà, un des grands objectifs du système scolaire québécois.

L'urgence d'une préparation adéquate est aussi soulevée lorsqu'on observe l'empressement de certaines commissions scolaires à adopter une politique d'intégration totale de tous les élèves en difficulté. Bien qu'on sache que la réussite de l'intégration doit d'abord passer par une volonté politique (voir entre autres Biklen et Taylor, 1985), il ne faut pas surcharger les enseignantes et les enseignants par manque de moyens d'intervention.

### **CONTENU DU PERFECTIONNEMENT**

Certains auteurs se sont intéressés au contenu que devrait avoir un perfectionnement en intégration scolaire. Laplante et Godin (1983) présentent les grandes lignes d'un modèle d'organisation du perfectionnement des maîtres en intégration. Selon ces auteurs, "*le perfectionnement doit aller plus loin que la simple information ou quelques jeux de rôles et partir des besoins particuliers de chacun*" (p. 115). Le perfectionnement doit être fait sur mesure, à partir de l'évaluation périodique des forces et des faiblesses des participants. Simon (1988) appuie l'importance de "*l'individualisation*

*de l'enseignement*" car "*les enseignants présentent une diversité telle qu'une formation 'standard' ne pourrait guère être efficace car probablement mal reçue par une partie d'entre eux*" (p. 97).

Le perfectionnement doit porter sur plusieurs aspects. Beaupré (1989) et Laplante et Godin (1983), dans leur récitation des écrits, font ressortir un certain nombre de thèmes fréquemment mentionnés et qui peuvent se regrouper de la façon suivante: les connaissances théoriques (principes, terminologies, rationnel pour l'intégration, l'évaluation, l'individualisation de l'enseignement, l'apprentissage par coopération, la concertation et le travail avec les parents et les collègues, la gestion de la classe, les programmes et les guides pédagogiques, l'information professionnelle ainsi que les ressources scolaires et communautaires. A ceci s'ajoute un besoin relatif à une nouvelle réalité propre aux années '90, soit la préparation à l'utilisation du plan d'intervention personnalisé. Cette préparation doit porter sur l'animation ainsi que sur la gestion du plan d'intervention, tel qu'exprimé par Ouellet *et al.* (1993).

D'autres auteurs se sont intéressés au contenu du perfectionnement des maîtres de classe ordinaire. Blackhurst (1983), quant à lui, décrit trente-et-une compétences que devrait avoir l'enseignant qui intègre. Celles-ci se regroupent en six catégories:

- 1- préparation du milieu avant le début de l'intégration;
- 2- évaluation des besoins et des buts de la classe intégrante;
- 3- et 4- planification et réalisation des stratégies d'enseignement et de l'utilisation des ressources;
- 5- et 6- stratégies pour faciliter et pour évaluer l'apprentissage des élèves.

Martin (1979: voir Laplante et Godin, 1983) adresse une mise en garde à ceux qui veulent faire du perfectionnement en intégration scolaire. Il

souligne l'importance de ne pas mettre uniquement l'accent sur le plan rationnel dans un programme de perfectionnement. Il faut aussi orienter la formation sur les sentiments, les attitudes et la valorisation des différences individuelles. Ce sont là des considérations importantes dont il faut tenir compte.

### **FORME DE PERFECTIONNEMENT**

La littérature portant sur l'intégration n'aborde pas seulement le contenu du perfectionnement, mais aussi la forme que celui-ci devrait prendre. Ainsi, selon Skrtic *et al.* (1979), les projets qui se déroulent à l'école ont plus de chance de modifier les attitudes et les comportements. Le personnel doit lui-même assumer un rôle dans la planification et l'animation du programme. Skrtic *et al.* (1979) proposent que les personnes-ressources viennent du milieu, qu'elles aient une compétence dans le domaine. Ces propos sont confirmés par les résultats d'une étude québécoise portant sur les besoins de perfectionnement des maîtres, relativement à l'intégration scolaire d'élèves ayant des troubles de la conduite et du comportement (Ricard, 1991). Il ressort de cette étude que les enseignants et les enseignantes veulent une formation très pratique, assurée par des personnes ayant de l'expérience dans le milieu scolaire et auprès de cette catégorie d'élèves en difficulté. De plus, l'accent est mis sur l'importance de la collaboration de plusieurs spécialistes responsables de la réalisation des activités de perfectionnement (conseiller pédagogique, enseignant en adaptation scolaire, rééducateur, maître de classe ordinaire ayant développé une expertise dans le domaine de l'intégration, psychologue, travailleur social). Cette étude met aussi en évidence le refus assez catégorique des modes traditionnels de formation utilisés dans le milieu universitaire.

### **LIEU PRIVILEGIE DE PERFECTIONNEMENT**

Malgré les besoins évidents de perfectionnement des maîtres des classes ordinaires relativement à

l'intégration scolaire et l'implication très timide du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires en ce domaine, il faut constater que le milieu universitaire québécois s'est tenu à l'écart. Pourtant, il a certainement un rôle majeur à y jouer. En effet, il dispose d'un bon nombre de ressources hautement spécialisées dans le domaine de l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Ce rôle majeur, le milieu universitaire doit cependant l'assurer tout en travaillant, bien entendu, de concert avec le ministère de l'Éducation du Québec et les commissions scolaires.

Face à l'importance de prévoir, pour les enseignants et les enseignantes de classe ordinaire, un perfectionnement approprié leur permettant d'apporter une aide plus adéquate à ces enfants ou adolescents handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et compte tenu de l'opportunité pour le milieu universitaire de jouer un rôle majeur dans ce type de perfectionnement, un comité de travail est formé au printemps 91. Celui-ci est composé de deux professeurs de l'université du Québec à Chicoutimi et de deux intervenants du milieu scolaire, soit Madame Lucienne Mercier, enseignante à la commission scolaire de Chicoutimi et alors présidente de l'Association québécoise pour l'intégration sociale (AQIS), ainsi que de Monsieur Guy Denis, directeur d'école par intérim à la commission scolaire de Chicoutimi. Ce comité a pour mandat d'élaborer un programme court de perfectionnement des maîtres en intégration scolaire.

Pour les membres du comité, ce programme devait permettre aux maîtres des classes ordinaires, de niveau primaire mais aussi de niveau secondaire, d'acquérir une solide formation pratique. En effet, malgré l'hésitation du ministère de l'Éducation concernant la question de l'intégration au secondaire, il est apparu essentiel de ne pas négliger ce niveau d'enseignement et d'offrir aux enseignants et enseignantes concerné(e)s l'opportunité de s'instrumenter adéquatement.

La pédagogie devait privilégier une confrontation continue avec des situations concrètes d'intégration, à partir d'un alliage de simulations de situations (jeux de rôle) et d'un suivi dans les milieux où se réalise l'intégration. Cette approche devait développer des attitudes de coopération et de respect des différences.

Selon le comité, il fallait aussi que ce programme permette au maître d'améliorer sa compréhension du vécu de l'élève dans sa démarche d'apprentissage et qu'il rende l'élève apte à réaliser cette démarche d'apprentissage dans les conditions les plus favorables. Pour cette raison, chacun des éléments de formation devait privilégier une approche individualisée à l'intérieur d'un processus de groupe afin de préparer le maître à rejoindre l'élève dans sa spécificité, à tenir compte des styles et des rythmes d'apprentissage.

Toujours selon les membres du comité, pour atteindre les objectifs visés, le programme devait être articulé en fonction des besoins de formation du milieu. La formule retenue dans le cadre de ce programme s'inspire des résultats obtenus par Ricard (1991).

Suite à ces considérations, les membres du comité en sont aussi venus à la conclusion:

- que ce programme de perfectionnement devait être dispensé par une équipe pluridisciplinaire composée d'intervenants du milieu scolaire et du milieu universitaire;
- que la planification et la dispensation des enseignants dans chacune des activités du programme devait impliquer une concertation étroite des membres de cette équipe;
- que dans chacune des activités, certaines interventions devaient faire appel au "team teaching";
- et enfin que la coordination des enseignants de chaque activité de ce programme devait être

assumée par la même personne, un professeur régulier de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Suite à une première évaluation des enseignements, les intuitions du comité ont été confirmées par les étudiants. Ces derniers ont fortement appréciés l'implication de plusieurs enseignants dans le cadre du cours et ils considèrent absolument essentielle la présence d'un coordonnateur. Il convient maintenant d'examiner les résultats d'une enquête destinée à définir les besoins de formation des enseignants et des enseignantes du Saguenay - Lac St-Jean, dans le domaine.

### REPONSE A UN BESOIN REEL DE FORMATION?

Lorsque la première version de ce programme de 15 crédits fut complétée, 213 enseignants et enseignantes de niveaux primaire et secondaire des commissions scolaires De la Jonquière et Lac St-Jean ont été invité(e)s à répondre à un sondage. Soixante-neuf (69) d'entre eux, soit 32,3% ont accepté d'y répondre. La proportion de répondants était donc très satisfaisante et permettait de penser que les informations recueillies donnaient un aperçu assez juste de la réalité. Les réponses des répondants sont présentées au Tableau 1.

La compilation des données recueillies grâce à ce sondage permet de constater que 87% des répondants considéraient qu'un programme de perfectionnement des maîtres en intégration scolaire avait sa place à l'Université du Québec à Chicoutimi. De plus, elle mit en évidence le fait que la majorité des répondants manifestaient un intérêt personnel (27,5% très intéressés et 37,7% moyennement intéressés) à ce qu'un tel programme se développe à l'Université du Québec à Chicoutimi. Enfin, il ressortit de cette consultation qu'une bonne proportion des répondants étaient désireux (20,3% très intéressés et 20,3% moyennement intéressés) de s'inscrire à ce programme advenant son implantation. En ce qui

**Tableau 1****Les résultats de l'enquête**

<b>PREMIERE PARTIE</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Répondants du niveau primaire	46	66,7 %
Répondants du niveau secondaire	23	33,3 %
Répondants ne détenant pas de diplôme d'enseignement en adaptation scolaire	57	82,6 %
Répondants détenant un diplôme d'enseignement en adaptation scolaire	12	17,4 %
Répondants ayant vécu une expérience d'intégration d'un élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans sa classe au cours des dernières années	35	50,7 %
<b>DEUXIEME PARTIE</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Un programme de perfectionnement des maîtres en intégration scolaire a-t-il sa place à l'Université du Québec à Chicoutimi?		
Oui	60	87 %
Non	5	7,2 %
Sans opinion	4	5,8 %
Seriez-vous personnellement intéressé à ce qu'un tel programme se développe à l'Université du Québec à Chicoutimi?		
Très intéressé	19	27,5 %
Moyennement intéressé	26	37,7 %
Faiblement intéressé	7	10,2 %
Pas du tout intéressé	17	24,6 %
Advenant l'implantation d'un tel programme, seriez-vous personnellement intéressé à vous y inscrire?		
Très intéressé		
Moyennement intéressé	14	20,3 %
Faiblement intéressé	14	20,3 %
Pas du tout intéressé	6	8,7 %
	35	50,7 %

concerne ce dernier point, il est à noter que 33 % des répondants diplômés en adaptation scolaire se disaient intéressés à s'inscrire à ce programme. Ces répondants démontraient donc pratiquement autant d'intérêt que les autres à se perfectionner dans le domaine de l'intégration scolaire et ce, même s'ils avaient été formés pour intervenir spécifiquement auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Il ne fit aucun doute que les résultats de ce sondage venaient appuyer le projet d'implantation d'un programme de perfectionnement des maîtres en intégration scolaire. Une très forte proportion des répondants considéraient en effet qu'un tel programme avait sa place dans leur université régionale. En généralisant les résultats obtenus par le sondage, on pouvait facilement évaluer à au moins 500 sur 3 528 le nombre d'enseignants et d'enseignantes des niveaux primaire et secondaire du Saguenay - Lac St-Jean pouvant être intéressé(e)s à s'inscrire à ce programme.

Cette extrapolation permet donc de penser que le recrutement de la clientèle était assuré, d'autant plus qu'il était pertinent de croire que les politiques du ministère de l'Éducation en matière d'intégration scolaire feraient en sorte que dans un avenir rapproché, le nombre d'enseignants et d'enseignantes touché(e)s par cette réalité et désireux(es) de s'instrumenter en conséquence s'accroîtrait de façon significative. Il apparut donc évident que l'Université devait aller de l'avant avec ce programme court dont l'implantation aurait sans doute des effets bénéfiques sur le développement de nombreux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Suite à quelques modifications, le programme court de perfectionnement des maîtres en intégration scolaire fut approuvé par le Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi à l'automne 1992. Il fut immédiatement publicisé auprès des enseignants et enseignantes des diverses commissions scolaires du Saguenay - Lac St-Jean. Au début de l'hiver 1993, une cohorte de vingt-deux enseignants et enseignantes provenant de

différentes commissions scolaires du Lac St-Jean, manifesta le désir de suivre cette formation qui leur est dispensée depuis le début de mois d'avril 1993. Le Tableau 2 présente les données démographiques du groupe.

Il apparaît que la majorité des enseignants et des enseignantes sont des femmes et que la moitié ont plus de 41 ans. Ils ont majoritairement un baccalauréat. Les deux tiers ont déjà enseigné, dans leur classe, à des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. De plus, le tiers d'entre eux ont déjà enseigné en classe spéciale. Les motifs de l'inscription au programme sont très intéressants. Contrairement à ce qu'on aurait pu croire, une faible proportion (4/22) des enseignants et des enseignantes vivent actuellement une situation d'intégration scolaire. Les raisons de leur inscription sont, principalement, le désir d'améliorer leurs interventions (mentionné 17 fois) et leur intérêt personnel (mentionné 13 fois). Est-ce particulier aux enseignants et aux enseignantes du Lac St-Jean? Ceci reste à vérifier. Chose certaine, l'intégration scolaire dans ce coin du Québec est plus qu'une politique sur papier. Les enseignants et les enseignantes sont motivé(e)s à se donner des moyens pour en faire une réussite.

## **OBJECTIFS DU PROGRAMME**

Le Tableau 3 présente les objectifs du programme. Suite à l'objectif général du cours, sont présentés les objectifs scientifiques et pédagogiques.

## **DESCRIPTION DU PROGRAMME**

Ce programme est composé de cinq (5) activités obligatoires de trois crédits chacune. Les deux premières activités veulent permettre aux maîtres de classe ordinaire de se familiariser avec les conflits et les obstacles rencontrés par les élèves handicapés ou en difficulté et de développer des attitudes positives face à la différence. Viennent ensuite deux activités centrées sur l'intervention auprès de ces élèves, dans le contexte de la classe ordinaire.

**Tableau 2**

**Données démographiques de la première cohorte d'étudiant(e)s**

Nombre d'étudiants	22	<u>Expérience en enseignement</u> 1 - 2 ans 3 - 5 ans 6 - 10 ans 11 - 15 ans 16 - 20 ans 21 - 25 ans 26 - 31 ans Suppléance	3 1 5 2 3 6 1 1
<u>Sexe</u> F M	19 3	<u>Expérience d'enseignement auprès d'EHDAA en classe ordinaire</u> 1 - 2 ans 3 - 5 ans 6 - 10 ans 11 - 15 ans 16 - 20 ans 21 - 25 ans 26 - 31 ans Suppléance	2 3 3 2 1 1 1 1
<u>Age</u> Moins de 25 ans 26 - 30 ans 31 - 35 ans 36 - 40 ans 41 - 45 ans 46 - 50 ans 51 - 55 ans	2 3 3 2 5 6 1	<u>Expérience d'enseignement en classe spéciale</u> 1 - 2 ans 3 - 5 ans 6 - 10 ans 11 - 15 ans 16 - 20 ans 21 - 25 ans 26 - 31 ans Suppléance	4 1 0 0 2 0 0 1
<u>Scolarité *</u> Baccalauréat d'enseignement Brevet A Brevet B Brevet C	1 5 1	<u>Motivation lors de l'inscription</u> Intérêts personnels Expérience d'intégration vécue actuellement Désir d'améliorer ses interventions pédagogiques. Autres raisons dont: . Possibilité de vivre une intégration plus tard. . Expérience d'intégration déjà vécue. . Scolarité . Manque de moyens . Besoins de se convaincre des bienfaits de l'intégration.	13 4 17  1 1 1 1

\* Deux étudiants ont un baccalauréat en adaptation scolaire.

### Tableau 3

#### **Objectifs du programme**

##### **OBJECTIF GENERAL**

Habiller le maître de classe ordinaire à:

intervenir auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage qui lui sont confiés. Cette intervention vise le maintien ou la réinsertion d'élèves handicapés ou en difficulté en classe ordinaire ainsi que la prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage chez les autres élèves.

##### **OBJECTIFS SPECIFIQUES**

###### **Objectifs scientifiques**

- 1) Connaître les différents styles et rythmes d'apprentissage.
- 2) Connaître les différents styles d'intervenants.
- 3) Connaître les types de difficultés et de déficiences chez les élèves.
- 4) Connaître différents facteurs susceptibles de provoquer l'apparition des difficultés d'apprentissage et de comportement chez les élèves de classe ordinaire.
- 5) Connaître les principes d'une pédagogie adaptée dans un contexte d'intégration scolaire.
- 6) Connaître différents modèles d'intégration scolaire et sociale, ainsi que les grands principes d'intégration et de normalisation ou de valorisation du rôle social.

###### **Objectifs pédagogiques**

- 1) Développer des attitudes d'acceptation des différences individuelles.
- 2) Affiner les méthodes d'encadrement et de gestion de la classe dans un contexte d'intégration.
- 3) Savoir reconnaître, à certains indices, l'apparition de difficultés d'apprentissage ou de comportement.
- 4) Individualiser l'enseignement en fonction des écarts d'apprentissage (styles et rythmes d'apprentissage).
- 5) Identifier et utiliser des ressources humaines et matérielles susceptibles de favoriser d'intervention pédagogique auprès d'un ou d'élève(s) dans un contexte d'intégration.

Pour terminer sa formation, le maître a l'opportunité de vivre une expérience d'intégration d'un élève handicapé ou en difficulté dans une classe ordinaire. Ce programme est dispensé au rythme d'un cours par session pour les trois premières sessions. Lors de la quatrième session, l'étudiant(e) s'inscrit à deux cours dont l'un consiste en une clinique qui se déroule tout au long de l'année scolaire. Chaque activité d'enseignement est limitée à trente (30) étudiant(e)s pour permettre à l'équipe pluridisciplinaire d'agir efficacement grâce à une approche individualisée dans un contexte de groupe. Normalement, ce programme est dispensé à des groupes d'enseignant(e)s issu(e)s d'une même commission scolaire.

### Conditions d'admission

Le programme court est sous la responsabilité du Module d'enseignement en adaptation scolaire et d'enseignement secondaire et collégial et pour y être admis(e), l'étudiant ou l'étudiante doit détenir

un baccalauréat d'enseignement ou l'équivalent et/ou une autorisation légale d'enseigner.

### CONCLUSION

Ce programme aura-t-il du succès? L'évaluation qu'en feront les enseignant(e)s qui suivent actuellement la formation, ainsi que les futures demandes permettront de répondre à cette question.

Par ailleurs, le fait de rejoindre les gens dans leur milieu et de leur offrir une formation pratique quasi "sur mesure" risque d'atténuer les craintes de certains enseignant(e)s et éventuellement d'avoir des impacts forts positifs sur l'intégration. C'est du moins le souhait qui peut être formulé pour beaucoup d'élèves en difficulté, mais aussi pour la société québécoise entière. Reste à espérer que cet article incitera d'autres universités à s'impliquer dans le perfectionnement des maîtres en intégration scolaire.

### BIBLIOGRAPHIE

- BEAUPRE, P. (1989) *Les conditions d'intégration et l'évolution du développement des enfants ayant une déficience intellectuelle scolarisés en maternelle et en classe à effectif réduit*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- BEAUPRE, P. (1990) La controverse sur les acquisitions et sur les conditions d'intégration scolaire des enfants présentant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 1(1), 59-68.
- BIKLEN, D., TAYLOR, S. J. (1985) School district administrators: leadership strategies. In: D. Biklen (éd.): *Achieving the complete school strategies for effective mainstreaming*, 104-149. New York: Teachers College Press.
- BLACKHURST, A. E. (1983) Competencies for teaching mainstreamed students. *Theory into Practice*, 21(2), 139-143.
- BOUCHARD, G. E. (1985) *Un enfant, un besoin, un service*. Montréal: Conseil scolaire de l'Île de Montréal.
- FLYNN, R. J., ULICNI, D. V. (1978) Conditions préalables à l'intégration scolaire et sociale des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Apprentissage et Socialisation*, 1(1), 13-33.
- FOREST, M. (1985) *Éducation et intégration*. Une collection d'écrits sur l'intégration dans le système scolaire actuel des enfants ayant un handicap intellectuel. Montréal: Institut québécois de la déficience mentale.

- GARON, M. (1992) *La déficience intellectuelle et le droit à l'intégration scolaire*. Montréal: Yves Blais Inc.
- GOUPIL, G., BOUTIN, G. (1983) *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Québec: Nouvelle Optique.
- HUDSON, A., CLUNIES-ROSS, G. (1984) A study of the integration of children with intellectual handicaps into regular schools. *Australia and New Zealand Journal of developmental disabilities*, 10(3), 165-177.
- HUNDERT, J. (1982) Some considerations of planning the integration of handicapped children into the mainstream. *Journal of Learning Disabilities*, 15(2), 73-80.
- LAPLANTE, G., GODIN, A. (1983) L'identification de facteurs pouvant favoriser et défavoriser l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage. *La technologie du comportement*, 7, 103-122.
- MANDELL, C. J., STRAIN, P. S. (1978) An analysis of factors related to the attitudes of regular classroom teachers toward mainstreaming mildly handicapped children. *Contemporary Educational Psychology*, 3(2), 154-162.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DE QUEBEC (1976) *L'Education de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée. COPEX, Québec.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (1978) *Ecole québécoise, énoncé politique et plan d'action: L'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Gouvernement du Québec.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (1982) *L'Ecole québécoise: une école communautaire et responsable*. Gouvernement du Québec.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (1990) *L'adaptation scolaire: dans la foulée de la nouvelle loi sur l'instruction publique*. Gouvernement du Québec.
- OUELLET, M. (1992) *Des chiffres pour aider à mesurer le chemin parcouru*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Ministère de l'Éducation.
- OUELLET, P. A., BOISVERT, D., TAILLON, G. (1993) Le plan d'intervention au premier cycle du primaire: certains besoins d'information et de formation. *Revue FNV*, 3(1), 30-33.
- RICARD, M.-F. (1991) *Etude de besoins relatifs au perfectionnement des enseignants du Saguenay en vue de l'intégration scolaire des élèves mésadaptés socio-affectifs au primaire*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi.
- SIMON, J. (1988) *L'intégration scolaire des enfants handicapés*. Paris: Presses Universitaires de France.
- SKRTIC, T. M., KNOWLTON, H. E., CLARK, F. L. (1979) Action versus réaction: a curriculum development approach to inservice education. *Focus on exceptional children*, 11, 1-16.