

PLAIDOYER POUR GARANTIR UNE FORMATION EN INTÉGRATION SCOLAIRE AUX ENSEIGNANTES ET AUX ENSEIGNANTS

Pauline Beaupré et Jean-Robert Poulin

Pauline Beaupré, Ph.D., Département d'éducation spécialisée, Université de Sherbrooke;
Jean-Robert Poulin, Ph.D., Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi.

L'intégration scolaire en classe ordinaire, des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, étant de plus en plus une réalité au Québec, il s'est avéré important de tenter de connaître les principales conditions à mettre en place pour favoriser cette intégration. Selon certains auteurs, dont Gottlieb (1981), le véritable enjeu n'est pas de se demander s'il faut faire l'intégration, mais plutôt comment il faut la faire. Certains écrits scientifiques ont identifié plusieurs conditions favorisant l'intégration (entre autres Laplante et Godin, 1983; Lavallée, 1986). Toutefois, celle qui apparaît de base, et auprès de laquelle les universitaires peuvent avoir un rôle à jouer, concerne la préparation des principaux intervenants, soit les enseignantes et les enseignants des classes ordinaires. Cette condition est d'ailleurs reconnue par le ministère de l'Éducation du Québec. En effet, depuis près de 15 ans, le MÉQ réitère à maintes reprises (1982, 1990, 1992) la nécessité de préparer les enseignantes et les enseignants des classes ordinaires à accueillir des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

De nombreuses études ont démontré que ces derniers ne s'estiment pas préparés à faire l'intégration d'élèves en difficulté (dont Parent, Fortier et Boisvert, 1993). En effet, dans la plupart des cas, leur formation initiale s'est limitée à un cours obligatoire concernant les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (Boutin et Julien, 1991). Dans le cadre de leur formation initiale, les enseignantes et les enseignants ne sont guère préparés à gérer la différence ou la diversité, comme l'implique

l'intégration scolaire (Sapon-Shevin, 1992; Wang, 1992). En général, le type d'enseignement qu'ils pratiquent fait davantage appel au contenu et à une démarche d'apprentissage uniforme pour tous les élèves de la classe (Udvari-Solner, 1994). Changer de paradigme est un défi de taille.

Avant d'apprendre à gérer la différence, il faut d'abord montrer des attitudes d'ouverture ou des dispositions à enseigner à certains élèves. C'est d'autant plus vrai pour certaines clientèles dont les élèves présentant une déficience intellectuelle, car les réactions varient beaucoup selon le niveau de fonctionnement des élèves. Pour corroborer ces dires, à titre d'exemple, une étude réalisée par Beaupré et Poulin (1995) fait ressortir que parmi la liste des élèves en difficulté à qui les enseignantes et les enseignants se sentent les plus disposés à enseigner, les élèves présentant une déficience intellectuelle légère se situent au deuxième rang, avec ceux en difficultés d'ordre comportemental (après les difficultés légères d'apprentissage), alors que ceux présentant une déficience moyenne à sévère et ceux ayant une déficience profonde sont aux avant derniers rangs (devançant les retards sévères de développement.). Quant aux élèves présentant des difficultés graves d'apprentissage, ils sont au quatrième rang. La réaction des enseignantes et des enseignants, quant aux élèves présentant une déficience sensorielle, indique les élèves manifestant une déficience auditive ou une déficience visuelle sont au sixième rang. Ces réactions indiquent que les enseignantes et les enseignants ont besoin d'être outillés pour apprendre à fonctionner auprès de plusieurs de ces catégories d'élèves.

Or, les enseignantes et les enseignants reçoivent peu de perfectionnement pour les préparer à "faire face à la musique". Généralement, cela s'effectue de façon ponctuelle, dans le cadre de sessions de sensibilisation ou d'informations annuelles, dispensées par des membres du personnel des commissions scolaires ou des directions régionales du ministère de l'Éducation (Boutin et Julien, 1991). Ces formations sont généralement trop courtes et ne tiennent pas compte des particularités de chaque milieu (Conseil supérieur de l'Éducation, 1996). De plus, ces sessions semblent rejoindre peu d'enseignantes et d'enseignants (Beaupré, 1989; Boucher et Poulin, 1995; Goupil *et al.*, 1995). Ceci ne leur accorde pas suffisamment de temps pour effectuer un changement en profondeur de paradigme.

Des enseignants et des enseignantes peu préparés sont moins enclins à s'ouvrir à l'intégration. Ils démontrent beaucoup de résistances. Ils manifestent un manque de confiance quant à leurs capacités à enseigner et à diriger les élèves intégrés (Larrivee et Cook, 1979; Stephens et Braun, 1980; William et Algozzine, 1979). Certains soutiendront même qu'ils ne savent plus enseigner depuis l'arrivée de ces élèves dans leur classe (informations recueillies dans le cadre d'échanges informels).

FORMATION DANS UNE PREMIÈRE UNIVERSITÉ

C'est dans cette optique que l'élaboration d'un programme de

perfectionnement en intégration scolaire, continu et de longue durée, a été implanté dans les années 1991-1992. La croyance qui prévalait alors consistait à pouvoir répondre à un besoin pressant de formation et, par voie de conséquence, donner un solide appui au mouvement d'intégration. Après un an d'efforts, au niveau de la recherche de fondements théoriques ainsi qu'au niveau de l'élaboration et de la validation des contenus et des approches avec des praticiens du monde de l'enseignement, les concepteurs se disent prêts pour affronter la masse de demandes. Cette croyance s'avérait d'autant plus réalisable que la formule retenue consiste à dispenser une formation directement dans les écoles. Une formation sur mesure et sur place, il y a là tout ce qu'il faut pour intéresser les enseignantes et les enseignants, pensons-nous. Et là, surprise, rien ne va plus!

Les belles illusions sont tombées. Après avoir pensé que la formation élaborée serait des plus en demande, on se rend compte que ce n'est pas le cas et qu'il faut sortir de la région immédiate pour qu'elle trouve preneur. Le milieu qui la demande y vit l'intégration des élèves ayant une déficience depuis quelques années. Peut-être par manque d'effectifs suffisant d'élèves pour les regrouper en classe spéciale croyez-vous? Bien non, on y ferme plutôt graduellement, à l'ordre primaire, la dernière classe spéciale. Les pressions à cet effet viennent même des ressources spécialisées de l'école concernée. Oui, c'est possible! De plus, à cette même commission scolaire, à compter de 1997, il y aura dissolution des classes de cheminement particulier au secondaire. Malgré que cette commission scolaire ne possède pas de politique spécifique en intégration scolaire, il est possible de constater une véritable volonté du milieu des écoles de faire l'intégration, et ce avec l'appui de la commission scolaire. Il semble donc que les pressions des parents soient entendues et que les directions d'école agissent comme moteur de l'intégration. C'est dans ce contexte qu'une première expérience de perfectionnement continu et de longue durée a pu être réalisée dans ce milieu.

Par la suite, au niveau régional, des tentatives d'implantation sont effectuées auprès d'une autre commission scolaire plus à proximité de l'université. On constate le fait que bien qu'une trentaine d'enseignantes et d'enseignants assistent à des réunions d'information, le contingent d'inscriptions qui se maintient est insuffisant pour démarrer une cohorte. Cette expérience se répète dans une autre région, avec le même résultat. Il apparaît donc que les enseignantes et les enseignants démontrent un intérêt très net pour le perfectionnement, mais la situation s'effrite rapidement. Il y a très peu eu de développement depuis. En effet, l'offre de formation a trouvé preneur dans une petite commission scolaire, auprès d'un groupe que l'on peut qualifier de marginal. Il y a lieu de s'interroger sur les raisons qui entraînent cet effet. Peut-être croyez-vous que cette réaction est très locale ou est due au fait que la demande de formation ne venait pas directement du milieu? Et bien non, une réaction encore plus étonnante s'est produite dans une autre région, lorsqu'une autre université a tenté de mettre sur pied un programme de perfectionnement en intégration scolaire.

EXPÉRIENCE D'UNE DEUXIÈME UNIVERSITÉ

À la demande d'une commission scolaire, un programme de formation ayant une structure similaire est élaboré. Croyant contrecarrer certaines difficultés vécues par les collègues de l'autre université, il est décidé d'asseoir à la même table, des enseignantes et enseignants des ordres primaire et secondaire, un représentant de la commission scolaire et un représentant du syndicat. La tâche du groupe consiste à donner l'orientation du programme et à discuter des modalités d'implantation. Tout semble baigner dans l'huile, mais ce n'est qu'une apparence car, lorsqu'il s'agit de passer à la phase de la mise en application du programme, les appuis ne sont plus là où ils s'avéraient assurés. La volonté de collaboration cède la place aux enjeux politiques. On laisse l'université se débrouiller seule avec la publicité de son programme qui semblait être élaboré sur mesure, en fonction des besoins du milieu. Résultat? Après une session de relance, quelques enseignantes et enseignants répondent à l'appel. Pourquoi si peu de personnes s'inscrivent, alors que le besoin semble criant? Certains deviendront même les boucs émissaires de l'intégration de leur école à cause de cela. Pourquoi une telle réaction? Il faut comprendre ici que pour certaines personnes, se former, ça veut dire qu'elles risquent de "ramasser" tous les élèves en difficulté dans leur classe et pour d'autres, cela signifie changer leurs façons de faire habituelles. Où sont les droits des élèves et de leurs parents à une éducation de qualité, dans leur école de quartier? Où sont ceux des enseignantes et des enseignants à recevoir une formation qui les outille fortement à intervenir auprès des élèves en difficulté? Tout semble envolé, du moins en apparence.

Sans vouloir jeter la pierre au syndicat des enseignantes et des enseignants, il s'avère important de souligner la position équivoque tenue par celui-ci, en matière d'intégration scolaire. En effet, la Centrale de l'enseignement du Québec (1995) souligne que: "Pour ce qui est des enfants en difficulté, la CEQ reconnaît que la classe régulière est le milieu souhaitable pour eux. Cependant, l'intégration à la classe régulière ne constitue pas un droit absolu: il s'agit d'un moyen qui doit être utilisé en fonction des besoins de l'élève et de la disponibilité des ressources, sachant que l'école doit prendre en compte les droits et les besoins de tous les élèves" (CEQ, 1995, p.14). Cette position plutôt tiède n'est certes pas de nature à inciter ses membres à s'impliquer fermement et à se doter des outils nécessaires pour vivre positivement l'expérience d'intégration. Elle laisse à penser que, malgré un discours pro-intégrationniste, la CEQ n'invite pas ses membres à s'instrumenter pour intervenir auprès d'élèves en difficulté qu'ils ont, pour une grande part d'entre eux, déjà dans leur classe.

À jouer les autruches, le problème est-il réglé pour autant? Que non, des enseignantes et des enseignants continuent à recevoir des élèves en difficulté dans leur classe. L'intégration dite physique n'arrête pas parce qu'il ne se fait pas de perfectionnement. Les gens se sentent démunis, incompetents et après? Il leur sera dit qu'une bonne enseignante ou qu'un bon enseignant doit savoir enseigner à tous les élèves. C'est peut-être vrai, mais plusieurs l'apprennent à leurs dépens et s'épuisent à cette tâche.

D'autres diront que si le mouvement d'intégration n'évolue pas aussi rapidement qu'on le souhaiterait, c'est parce que les enseignantes et les enseignants ne sont pas ouverts à l'intégration. Il faut plutôt dire que bien que plusieurs éprouvent des résistances, ils ne sont pas complètement fermés. Ils ont simplement besoin, comme tout individu, d'en retirer quelques avantages et pas seulement un surplus de tâche (Corriveau et Tousignant, 1996). Ils ne sont pas fermés à la possibilité de recevoir du perfectionnement, par exemple. Toutefois, ils ne veulent pas nécessairement en payer tous les frais, comme par exemple suivre les cours après leurs heures de travail. Ils demandent souvent bien peu de chose, sinon une simple reconnaissance de leur implication par quelques heures de dégage­ment pour les réunions ou le déboursé des frais de scolarité. L'économie que l'on prétend faire en refusant de répondre à ces demandes est beaucoup moins importante que l'on croit, si on pense aux congés de maladie à payer aux enseignantes et aux enseignants en "burn out", aux frais de poursuite devant les tribunaux dans des situations où l'intégration n'est pas acceptée parce que les intervenantes ou les intervenants ne sont pas préparés.

En conclusion, il y a lieu d'adresser certaines recommandations pour relancer le mouvement d'intégration. Elles concernent le syndicat des enseignantes et des enseignants, la partie patronale et le MÉQ. Il importe d'inviter le syndicat des enseignantes et des enseignants à se prononcer sur le perfectionnement de ses membres. Celui-ci devrait inciter ses membres à s'instrumenter car, de toute façon, des élèves en difficulté, ils en ont dans leur classe. Son mandat étant de protéger ses membres, il devrait faire en sorte de veiller à ce qu'ils soient bien outillés.

Aux dirigeants des commissions scolaires, une invitation est lancée à l'effet de prendre une position active dans le dossier du perfectionnement en intégration scolaire. Les commissions scolaires devraient se doter d'un plan de perfectionnement, en concertation avec les enseignantes et les enseignants, concernant l'intégration scolaire. Pour y arriver, celles-ci devraient s'engager à trouver l'argent pour atteindre cet objectif prioritaire. Effectivement, il faut aider le personnel enseignant à se perfectionner. Il faut consentir à lui octroyer certains bénéfices, si on veut que les enseignantes et les enseignants suivent le mouvement. Cela se démontre par des gestes concrets, tels du dégage­ment en temps ou des allocations pour certains frais, par exemple des cours.

Le MÉQ est invité, quant à lui, à aider les commissions scolaires à atteindre leur objectif de perfectionnement. Il pourrait, par exemple, supporter davantage les commissions scolaires qui se dotent d'une politique claire d'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. De plus, il devrait encourager les commissions scolaires à adopter une politique de perfectionnement de leur personnel à cet effet. Le mouvement d'intégration a besoin de gestes concrets du MÉQ pour devenir plus qu'une simple volonté politique.

BIBLIOGRAPHIE

ALLAIRE, L., DUBUC, P. (1995) Dossier États généraux. *Nouvelles CEQ*, septembre-octobre, 13-20.

BEAUPRÉ, 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.

BEAUPRÉ, P., POULIN, J.R. (1995) Le perfectionnement des maîtres en intégration scolaire: l'expérience d'une université québécoise. *Rapport (affiche) présenté au 4ième congrès de l'Association internationale de recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales (A.I.R.H.M.)*, tenu à Mons (Belgique) du 6 au 8 juillet.

BOUCHER, L.P., POULIN, J.R. (1995) La situation des élèves ayant une déficience intellectuelle au secondaire. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 6(2), 151-179.

BOUTIN, G., JULIEN, L. (1991) L'intégration scolaire et la formation des professionnels de l'éducation. *Le Centre d'apprentissage du Québec, Dossier professionnel*, 1(3), 4-5.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1996) *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. Avis à la ministre de l'Éducation. Gouvernement du Québec.

CORRIVEAU, L., TOUSIGNANT, J.-L. (1996) Intégration scolaire et résistance au changement: comprendre pour mieux intervenir. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 7(1), 5-18.

GOTTLIEB, J. (1981) Mainstreaming: fulfilling the promise?

American Journal of Mental Deficiency, 86(2), 115-126.

GOUPIL, G., BEAUPRÉ, P., BOUCHARD, J.M., AUBIN, M., HORTH, R., MAINGUY, E., BOUDREAU, P. (1995) L'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle: satisfaction de parents et d'en-seignants. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(2), 325-342.

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.

LARRIVÉE, B., COOK, L. (1979) Mainstreaming: a study of the variable affecting teacher attitude. *Journal of Special Education*, 13(3), 315-324.

LAVALLÉE, M. (1986) *Les conditions d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1982) *L'école québécoise: une école communautaire et responsable*. Québec: Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1990) *L'adaptation scolaire: dans la foulée de la nouvelle loi de l'instruction publique*. Québec: Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992) *La réussite pour elles et eux aussi*. Québec: Services des communications du ministère de l'Éducation.

PARENT, G., FORTIER, R., BOISVERT, D. (1993) Perception des enseignants du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'enfants handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 4 (2), 177-197.

SAPON-SHEVIN, M. (1992) Celebrating diversity, creating community: curriculum that honors and builds on difference. *In: S. Stainback & W. Stainback (Eds):*

Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms, (p. 19-36). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

STEPHENS, T.M., BRAUN, B.L. (1980) Measures of regular classroom teachers' attitudes toward handicapped children. *Exceptional Children*, 46(4), 292-294.

UDVARI-SOLNER, A. (1994) A decision-making model for curricular adaptations in cooperative groups. *In: J.S. Thousand, R.A. Villa & A.I. Nevin (Eds): Creativity and Collaborative Learning* (p. 59-77). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

WANG, M.C. (1992) *Adaptive education strategies*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

WILLIAMS, R.J., ALGOZZINE, B. (1977) Differential attitudes toward mainstreaming: an investigation. *The Alberta Journal of Educational Research*, XXIII(3), 207-212.