

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

LES MODIFICATIONS APPORTÉES À LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE PAR  
L'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT DES ENSEIGNANTS/ES DE  
CLASSES ORDINAIRES DU PRIMAIRE EN CONTEXTE D'INTÉGRATION  
SCOLAIRE D'ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

PAR

JEAN-LUCNER TIROGÈNE

DÉPARTEMENT DE PSYCHOPÉDAGOGIE ET D'ANDRAGOGIE  
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

THÈSE PRÉSENTÉE À LA FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES  
EN VUE DE L'OBTENTION DU GRADE DE  
PHILOSOPHIAE DOCTOR (Ph. D.)

en psychopédagogie

JUILLET 1999

© Jean-Lucner Tirogène, 1999



Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

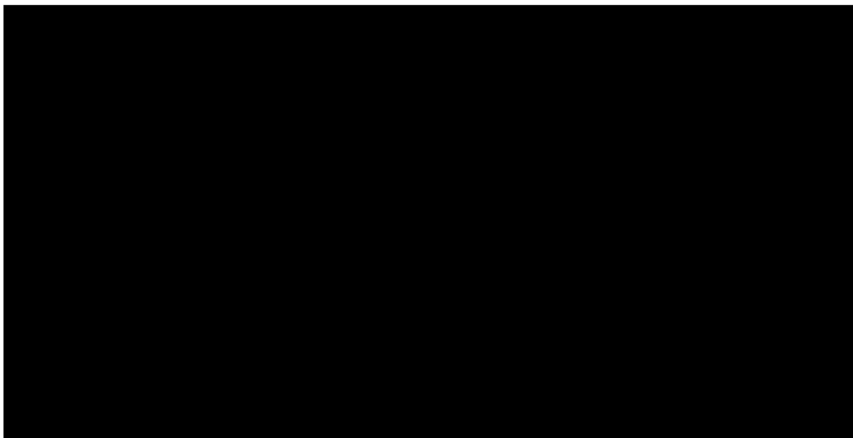
Cette thèse intitulée:

Les modifications apportées à la pratique pédagogique par  
l'adaptation de l'enseignement des enseignants/es de  
classes ordinaires du primaire en contexte d'intégration  
scolaire d'élèves en difficulté de comportement

présentée par:

Jean-Lucner Tirogène

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:



..... président/e du jury

..... membre du jury

..... membre du jury

... directrice de recherche

Thèse acceptée le: ..... 12 JANVIER 2000 .....



## Sommaire

Le concept d'intégration scolaire retient, depuis plusieurs années, l'attention d'un bon nombre de chercheurs et théoriciens en éducation. Au Québec, l'éducation à l'intention des élèves en difficulté de comportement n'a été réellement l'objet de recherches importantes que vers la fin des années 1950. Dès lors, on a vu naître plusieurs programmes de rééducation qui ont constitué les premiers jalons d'une meilleure prise en charge de ces élèves de la part de l'école publique, donc une meilleure adaptation de l'enseignement qui leur est offert.

Les écrits consultés n'ont permis d'identifier aucun auteur qui s'est véritablement consacré à l'adaptation de l'enseignement aux élèves en difficulté de comportement intégrés dans les classes ordinaires. Cependant, quelques-uns des écrits consultés (Archambault et Chouinard, 1996; Bordage et Proulx, 1995; Chamberland et al., 1995; Côté, 1992, 1994; Estrela, 1994; Fortin, 1985; Gesten et al., 1987; Goupil, 1990, 1991; Goupil et Lusignan 1993; Johnson et Johnson, 1986, 1987a; Legault, 1993; Leroy-Meinier et Ouellet, 1988; Miller et al., 1987; Munk et Repp, 1994; Vienneau, 1992 et Walker et al., 1983) nous ont permis d'identifier deux catégories d'éléments pouvant jouer un rôle important dans la réussite de l'intégration scolaire. La première catégorie (aménagement de la classe, règlements de classe, matériel didactique et temps de classe) sert de cadre pour l'enseignant/e et la deuxième (plan d'intervention personnalisé, développement de la compétence sociale, d'habiletés sociales et de la résolution de problèmes interpersonnels, apprentissages tutoriel et coopératif, renforçateurs, portfolio et services éducatifs) de moyens pouvant favoriser l'apprentissage et l'intégration scolaire. C'est donc grâce à ces éléments que nous avons pu aborder l'adaptation de l'enseignement aux élèves en difficulté de comportement in-

tégrés dans les classes ordinaires. Qu'en est-il de la pratique enseignante par rapport à cette adaptation?

Cette recherche a été menée dans le but de décrire les modifications apportées à la pratique pédagogique des enseignants/es de classes ordinaires du primaire lorsqu'ils / elles y intègrent des élèves en difficulté de comportement.

Nous avons interrogé individuellement vingt enseignants/es de classes ordinaires du primaire (dont 17 femmes et 3 hommes), de la Commission des écoles catholiques de Montréal, du 25 juin au 16 septembre 1996. Cette interrogation fut effectuée à l'aide d'une grille d'entrevue composée de 24 questions fermées («a») dont chacune est suivie de 3 questions semi-ouvertes («b», «c» et «d»). Les réponses de chacun/e des répondants/es ont été enregistrées sur deux types de fiches: une fiche collective de compilation (ou grille d'analyse I) pour les scores, de tous/tes les répondants/es, relatifs à chaque question «a» et une fiche individuelle (ou grille d'analyse II) pour les réponses concernant chacune des séries de questions «a», «b» et «c» ou «d». Les résultats ont été l'objet d'analyses quantitative et de contenu.

Les résultats indiquent que les éléments de l'apprentissage (les moyens) ont influencé les répondants/es au niveau des éléments du cadre (gestion de classe). Cependant, les objectifs du plan d'intervention personnalisé, le développement de la compétence sociale, des habiletés sociales et de la résolution de problèmes interpersonnels ainsi que les apprentissages tutoriel et coopératif ont été, parmi les moyens retenus, les plus influençants. En effet, il fut démontré que, sous leur influence, le matériel didactique constitue le seul élément du cadre à avoir subi des modifications par moins de 50% des enseignants/es interrogés/es. Les éléments de l'apprentissage qui ont le moins influencé les répondants/es par rapport aux éléments du cadre sont: les renforçateurs positifs, le

portfolio ou autres moyens d'évaluation formative et les services éducatifs. Ces trois derniers moyens ont effectivement impliqué des modifications pour chacun des éléments du cadre (mis à part les règlements de classe, sous l'effet du premier moyen, et le temps de classe, sous celui des deux derniers) par moins de 50% des enseignants/es interviewés/es. Par ailleurs, à part les renforçateurs positifs, tous les éléments de l'apprentissage ont eu un effet notable sur le temps de classe en y favorisant des modifications par plus de 50% des répondants/es.

Somme toute, l'on peut dire que, parmi les éléments du cadre, c'est sur la gestion du matériel didactique que l'ensemble des moyens ou éléments de l'apprentissage ont eu le moins d'effet. En outre, les services éducatifs constituent le moyen qui a eu, toutes proportions gardées, le moins d'effet sur la pratique pédagogique des enseignants/es ou sur l'ensemble des éléments du cadre.

## Table des matières

<b>Sommaire</b> .....	<b>i</b>
<b>Table des matières</b> .....	<b>iv</b>
<b>Liste des tableaux</b> .....	<b>ix</b>
<b>Liste des figures</b> .....	<b>xv</b>
<b>Remerciements</b> .....	<b>xvi</b>
<b>Dédicace</b> .....	<b>xvii</b>
Chapitre 1: La problématique de la recherche .....	1
1.1 L'introduction à la problématique .....	1
1.2 La présentation de la question de recherche .....	7
1.3 La définition des concepts-clés .....	8
1.3.1 Les modifications à la pratique pédagogique .....	8
1.3.2 L'adaptation de l'enseignement .....	9
1.3.3 L'enseignant/e du primaire .....	10
1.3.4 L'intégration scolaire .....	11
1.3.5 L'élève en difficulté de comportement .....	13
1.4 Le but de la recherche .....	14
1.5 La justification de la recherche .....	15
Chapitre 2: La recension des écrits .....	18
2.1 La justification du choix des moyens .....	19

2.2 L'aménagement de la classe .....	21
2.2.1 L'organisation spatiale de la classe .....	21
2.2.2 L'organisation physique de la classe .....	24
2.3 Les règlements de classe.....	26
2.4 Le matériel didactique .....	32
2.5 Le temps de classe .....	35
2.6 L'intégration scolaire de l'élève en difficulté de comportement ..	38
2.6.1 Les trois niveaux d'intégration scolaire.....	42
2.6.1.1 L'intégration physique.....	43
2.6.1.2 L'intégration sociale.....	44
2.6.1.3 L'intégration académique.....	47
2.7 Le plan d'intervention personnalisé.....	49
2.8 La compétence sociale, les habiletés sociales et la résolution de problèmes interpersonnels de l'élève en difficulté de comportement.....	53
2.8.1 La compétence sociale.....	54
2.8.2 Les habiletés sociales.....	57
2.8.3 La résolution de problèmes interpersonnels.....	61
2.9 Les apprentissages tutoriel et coopératif.....	65
2.9.1 L'apprentissage tutoriel.....	66
2.9.2 L'apprentissage coopératif.....	70
2.10 Les renforçateurs.....	73
2.10.1 Modifier les comportements inappropriés et augmenter les comportements d'attention à la tâche.....	74

2.11 Le portfolio comme approche systémique d'évaluation des apprentissages.....	78
2.11.1 L'évaluation des apprentissages à l'aide du portfolio....	80
2.12 L'évolution des services éducatifs offerts aux élèves en difficulté de comportement.....	83
Chapitre 3: Le cadre de la recherche .....	92
3.1 Le cadre de référence de la recherche .....	92
3.1.1 La définition opérationnelle des éléments .....	94
3.2 L'objectif de la recherche .....	105
Chapitre 4: La méthode de recherche .....	106
4.1 Le type de recherche .....	106
4.2 Les variables .....	107
4.3 L'instrument de cueillette des données .....	108
4.3.1 La validation de l'instrument de cueillette des données ....	112
4.3.2 La cueillette préliminaire des données.....	113
4.4 Les sources des données .....	114
4.5 La cueillette des données .....	116
4.6 Le traitement des données .....	117
4.7 La méthode d'analyse des résultats .....	120
4.8 Les limites de la recherche .....	123

Chapitre 5: Étude des résultats .....	124
5.1 L'analyse des résultats d'ordre personnel .....	125
5.2 L'analyse et l'interprétation des résultats relatifs aux variables principales .....	138
A. La distribution des répondants/es concernant l'adaptation de l'enseignement des enseignants/es de classes ordinaires du primaire en contexte d'intégration scolaire .....	139
B. Les modifications apportées à la pratique pédagogique des enseignants/es de classes ordinaires du primaire en contexte d'intégration scolaire .....	151
5.2.7 Les objectifs du plan d'intervention personnalisé .....	152
5.2.8 Le développement de la compétence sociale, des habiletés sociales et de la résolution de problèmes interpersonnels .....	169
5.2.9 Les apprentissages tutoriel et coopératif .....	189
5.2.10 Les renforçateurs positifs.....	206
5.2.11 Le portfolio ou autres moyens d'évaluation formative.....	225
5.2.12 Les services éducatifs .....	242
5.3 La synthèse des résultats .....	258
5.3.1 Les modifications apportées concernant les objectifs du plan d'intervention personnalisé .....	258
5.3.2 Les modifications apportées concernant le développement de la compétence sociale, des habiletés sociales et de la résolution de problèmes interpersonnels .....	260
5.3.3 Les modifications apportées concernant les apprentis- sages tutoriel et coopératif .....	261

5.3.4 Les modifications apportées concernant les renfor- çateurs positifs .....	263
5.3.5 Les modifications apportées concernant le portfolio ou autres moyens d'évaluation formative .....	264
5.3.6 Les modifications apportées concernant les services éducatifs .....	265
Chapitre 6: Conclusion .....	267
Annexe A: - La grille d'entrevue.....	281
Annexe B: - Les grilles d'analyse I et II .....	302
Annexe C: - La lettre aux spécialistes pour la validation de la grille d'entrevue.....	315
- La liste des spécialistes qui ont validé la grille d'entrevue.....	315
- La version préliminaire de la grille d'entrevue.....	315
Annexe D: - L'autorisation de mener la recherche.....	339
Références .....	344



## Liste des tableaux

Tableau 1: Composantes de l'adaptation de l'enseignement aux élèves en difficulté de comportement intégrés dans les classes ordinaires du primaire .....	93
<b>Tableaux relatifs à la description des caractéristiques des répondants/es:</b>	
Tableau 2: Niveau actuel d'enseignement des répondants/es .....	128
Tableau 3: Nombre d'élèves dans les classes des répondants/es .....	129
Tableau 4: Nombre d'élèves en difficulté de comportement intégrés dans les classes des répondants/es .....	131
Tableau 5: Indice de défavorisation des écoles des répondants/es en fonction du milieu socio-économique des élèves .....	132
Tableau 6: Formation des répondants/es en enseignement .....	133
Tableau 7: Nombre d'années d'expérience des répondants/es en enseignement .....	134
Tableau 8: Contacts vécus par les répondants/es avec des élèves en difficulté .....	137
<b>Tableaux relatifs à la description de la pratique pédagogique des répondants/es:</b>	
Tableau 9: Les modifications apportées à l'aménagement des bureaux de la classe pour atteindre les objectifs du plan d'intervention personnalisé (Question 1b et c) .....	155
Tableau 10: L'aménagement des bureaux de la classe des répondants/es non influencés/es par les objectifs du plan d'intervention personnalisé (Question 1d) .....	156
Tableau 11: Les modifications apportées aux règlements de classe pour atteindre les objectifs du plan d'intervention personnalisé (Question 2b et c) .....	158
Tableau 12: Les règlements de classe privilégiés par les répondants/es non influencés/es par les objectifs du plan d'intervention personnalisé (Question 2d) .....	161

Tableau 13: Les modifications apportées à la façon de distribuer et de ramasser le matériel didactique pour atteindre les objectifs du plan d'intervention personnalisé (Question 3b et c) .....	163
Tableau 14: La façon de distribuer et de ramasser le matériel didactique privilégiée par les répondants/es non influencés/es par les objectifs du plan d'intervention personnalisé (Question 3d).	165
Tableau 15: Les modifications apportées au temps alloué aux périodes d'enseignement pour atteindre les objectifs du plan d'intervention personnalisé (Question 4b et c) .....	167
Tableau 16: Le temps alloué aux périodes d'enseignement des répondants/es non influencés/es par les objectifs du plan d'intervention personnalisé (Question 4d) .....	169
Tableau 17: Les modifications apportées à l'espace de classe pour permettre les échanges de groupe et le travail en petits groupes dans le but de développer la compétence sociale, les habiletés sociales et la résolution de problèmes interpersonnels chez les élèves T.C. (Question 5b et c) .....	170
Tableau 18: L'espace de classe des répondants/es non influencés/es par le développement, chez les élèves T.C., de la compétence sociale, d'habiletés sociales et de la résolution de problèmes interpersonnels (Question 5 d) .....	173
Tableau 19: Les modifications apportées aux règlements qui régissent le travail d'équipe ou les jeux collectifs pour diminuer les risques de problèmes interpersonnels chez les élèves T.C. (Question 6b et c) .....	176
Tableau 20: Les règlements, qui régissent le travail d'équipe ou les jeux collectifs, privilégiés par les répondants/es non influencés/es par la diminution, chez les élèves T.C., des risques de problèmes interpersonnels (Question 6d) .....	179
Tableau 21: Les modifications apportées à la façon d'utiliser le matériel didactique (ordinateurs, tableau de classe, dictionnaires et autres) pour diminuer les risques de problèmes interpersonnels chez les élèves T.C (Question 7b et c) .....	182
Tableau 22: La façon d'utiliser le matériel didactique (ordinateurs, tableau de classe, dictionnaires et autres) privilégiée par les répondants/es non influencés/es par la diminution, chez les élèves T.C., des risques de problèmes interpersonnels (Question 7d) .....	185

Tableau 23: Les modifications apportées à la façon de faire les transitions, à cause du manque ou de l'absence, chez les élèves T. C., de compétence sociale, d'habiletés sociales et de résolution de problèmes interpersonnels, pour minimiser les pertes de temps et gagner du temps d'apprentissage en classe (Question 8b et c) .....	187
Tableau 24: La façon de faire les transitions privilégiée par les répondants/es non influencés/es par le manque ou l'absence, chez les élèves T.C., de compétence sociale, d'habiletés sociales et de résolution de problèmes interpersonnels (Question 8d) .....	189
Tableau 25: Les modifications apportées à l'aménagement de la salle de classe pour aider les élèves T.C. à profiter des apprentissages tutoriel et coopératif (Question 9b et c) .....	190
Tableau 26: L'aménagement de la salle de classe des répondants/es non influencés/es par les apprentissages tutoriel et coopératif (Question 9d) .....	192
Tableau 27: Les modifications apportées aux règlements qui favorisent le maintien des relations satisfaisantes entre les personnes pour aider les élèves T.C. à profiter des apprentissages tutoriel et coopératif (Question 10b et c) .....	194
Tableau 28: Les règlements, qui favorisent le maintien des relations satisfaisantes entre les personnes, privilégiés par les répondants/es non influencés/es par les apprentissages tutoriel et coopératif (Question 10d) .....	197
Tableau 29: Les modifications apportées à la façon de gérer le matériel didactique requis pour aider les élèves T.C. à profiter des apprentissages tutoriel et coopératif (Question 11b et c) ....	199
Tableau 30: La façon de gérer le matériel didactique requis privilégiée par les répondants/es non influencés/es par les apprentissages tutoriel et coopératif (Question 11d) .....	202
Tableau 31: Les modifications apportées au temps d'enseignement pour aider les élèves T.C. à profiter des apprentissages tutoriel et coopératif (Question 12b et c) .....	204
Tableau 32: Le temps d'enseignement des répondants/es non influencés/es par les apprentissages tutoriel et coopératif (Question 12d) .....	205

Tableau 33: Les modifications apportées à l'aménagement de la classe pour favoriser, auprès des élèves T.C., l'utilisation de renforçateurs positifs (Question 13b et c) .....	208
Tableau 34: L'aménagement de la classe des répondants/es non influencés/es par l'utilisation de renforçateurs positifs (Question 13d) .....	210
Tableau 35: Les modifications apportées aux règles de fonctionnement de la classe pour favoriser, auprès des élèves T.C., l'utilisation de renforçateurs positifs (Question 14b et c) .....	213
Tableau 36: Les règles de fonctionnement de la classe privilégiées par les répondants/es non influencés/es par l'utilisation de renforçateurs positifs (Question 14d) .....	216
Tableau 37: Les modifications apportées à la gestion du matériel didactique pour favoriser, auprès des élèves T.C., l'utilisation de renforçateurs positifs (Question 15b et c) .....	218
Tableau 38: La gestion du matériel didactique privilégiée par les répondants/es non influencés/es par l'utilisation de renforçateurs positifs (Question 15d) .....	221
Tableau 39: Les modifications apportées à la gestion du temps de classe pour favoriser, auprès des élèves T.C., l'utilisation de renforçateurs positifs (Question 16b et c) .....	223
Tableau 40: La gestion du temps de classe privilégiée par les répondants/es non influencés/es par l'utilisation de renforçateurs positifs (Question 16d) .....	225
Tableau 41: Les modifications apportées à l'aménagement de la classe, pour favoriser les échanges entre les élèves T.C. et les autres élèves, lors de l'utilisation du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative (Question 17b et c) .....	227
Tableau 42: L'aménagement de la classe des répondants/es non influencés/es par le portfolio ou autres moyens d'évaluation formative (Question 17d) .....	229
Tableau 43: Les modifications apportées aux règlements de classe, pour sécuriser les élèves T.C., lors d'une évaluation formative (Question 18b et c) .....	231

Tableau 44: Les règlements de classe privilégiés par les répondants/es non influencés/es par le portfolio ou autres moyens d'évaluation formative, lors d'une évaluation formative3 (Question 18d) .....	233
Tableau 45: Les modifications apportées à la gestion du matériel didactique, à cause des élèves T.C., lors d'une évaluation des apprentissages (Question 19b et c) .....	236
Tableau 46: La gestion du matériel didactique privilégiée par les répondants/es non influencés/es par le portfolio ou autres moyens d'évaluation formative, lors d'une évaluation des apprentissages (Question 19d) .....	238
Tableau 47: Les modifications apportées à la gestion du temps de classe, à cause des difficultés des élèves T.C., lors d'une évaluation formative (Question 20 b et c) .....	240
Tableau 48: La gestion du temps de classe privilégiée par les répondants/es non influencés/es par le portfolio ou autres moyens d'évaluation formative, lors d'une évaluation formative (Question 20d) .....	241
Tableau 49: Les modifications apportées à l'aménagement de la classe pour permettre aux élèves T.C. de recevoir les services éducatifs appropriés (Question 21b et c) .....	243
Tableau 50: L'aménagement de la classe des répondants/es non influencés/es par les services éducatifs appropriés (Question 21d) .....	245
Tableau 51: Les règlements de classe privilégiés par les répondants/es non influencés/es par les services éducatifs (Question 22d) .....	248
Tableau 52: Les modifications apportées à la gestion du matériel didactique pour permettre aux élèves T.C. l'accès aux services orthopédagogiques ou autres (Question 23b et c) .....	250
Tableau 53: La gestion du matériel didactique privilégiée par les répondants/es non influencés/es par les services orthopédagogiques ou autres (Question 23d) .....	253
Tableau 54: Les modifications apportées à la gestion du temps de classe pour permettre aux élèves T.C. de profiter des services éducatifs (Question 24b et c) .....	255

Tableau 55: La gestion du temps de classe privilégiée par les répondants/es non influencés/es par les services éducatifs (Question 24d) .....	256
---	-----

## Liste des figures

Figure 1:	Le système en cascade: un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement (Rapport COPEX, 1976) .....	86
Figure 2:	Modèle d'une hiérarchie de services: aspects conceptuel et administratif de l'intégration scolaire (adapté de Robichaud, 1978) .....	88
Figure 3:	La distribution des répondants/es selon la gestion de classe par rapport aux objectifs du plan d'intervention personnalisé (Question 1a, 2a, 3a et 4a) .....	140
Figure 4:	La distribution des répondants/es selon la gestion de classe par rapport au développement de la compétence sociale, d'habileté sociales et de la résolution de problèmes interpersonnels (Questions 5a, 6a, 7a et 8a) .....	142
Figure 5:	La distribution des répondants/es selon la gestion de classe par rapport aux apprentissages tutoriel et coopératif (Questions 9a, 10a, 11a et 12a) .....	143
Figure 6:	La distribution des répondants/es selon la gestion de classe par rapport aux renforçateurs positifs (Questions 13a, 14a, 15a et 16a) .....	145
Figure 7:	La distribution des répondants/es selon la gestion de classe par rapport au portfolio ou aux autres moyens d'évaluation formative (Questions 17a, 18a, 19a et 20a) .....	147
Figure 8:	La distribution des répondants/es selon la gestion de classe par rapport aux services éducatifs (Questions 21a, 22a, 23a et 24a) .....	149

## Remerciements

Cette thèse a été préparée sous la direction de **Madame Michelle Comeau**, Ph. D., professeur titulaire au Département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Nous lui exprimons toute notre reconnaissance pour sa disponibilité, sa patience, son appui continu et la confiance qu'elle nous a témoignée tout au long de la préparation de ce rapport.

Nous tenons aussi à remercier **Monsieur Jean Archambault**, **Madame Marielle Cardinal**, **Monsieur François Bowen** et **Madame Claudia Danis** pour leur aide et leurs commentaires faits à propos de notre grille d'entrevue. Leur collaboration a constitué pour nous un apport très appréciable.

Nos remerciements vont également:

- à **Monsieur Gilles Séguin** qui a consacré de nombreuses heures à la dactylographie de cette thèse. Nous avons fort apprécié son efficacité, sa patience et son professionnalisme;
- à la **Commission des écoles catholiques de Montréal**, **aux enseignants/es** et **aux directeurs/trices d'écoles** qui ont permis de rendre effectif notre projet;
- de façon toute particulière, à **mon épouse Lise**, pour sa patience, son dévouement, son support et sa disponibilité inconditionnels au cours de cet apprentissage. Sans elle, l'aboutissement de ces années d'efforts n'aurait pas été possible.



## Dédicace

**A mon oncle Lionel**

Je dédie cet ouvrage à mon oncle bien-aimé, **D<sup>r</sup> Lionel Louis-Jacques (1911-1984)**. Cet homme, qui m'a vu grandir et m' a élevé comme son propre fils parmi ses deux filles, **Herta et Jacqueline** (mes cousines bien-aimées), a toujours si bien valorisé l'éducation qu'il en a fait, à l'instar de tout bon père, notre principal pactole.

Profondément cartésien, mon oncle Lionel a toujours su me rappeler qu'une profession, quelle qu'elle soit, doit occuper une place de choix dans la vie de toute personne appelée à évoluer. Cette mise en garde se résumait souvent en ces termes: «Gagner de l'argent est bien, mais posséder la bonne technique permettant d'en gagner est triplement mieux. Car, l'argent finit par être dissipé tôt ou tard, tandis que la technique demeure, s'améliore et se transmet...» Sans trop attendre, j'en ai pris bonne note. Je remercie donc cet oncle qui m'a tant donné.

Jean - Lucner Tirogène

Le 12 juillet 1999

---

## CHAPITRE 1: LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

---

### 1.1 L'introduction à la problématique

L'intégration scolaire s'inscrit dans un vaste mouvement de pensée ayant pour but d'atténuer, sinon d'y mettre fin, la ségrégation dont sont fréquemment victimes les personnes en difficulté (Goupil et Boutin, 1983). En effet, jusque vers les années 1970, une attitude ségrégationniste prévalait et tendait à isoler ces personnes dans une structure spéciale pour pouvoir répondre à leurs besoins éducatifs spécifiques et, si possible, les réintégrer ultérieurement dans un milieu normal (Terrisse et Boutin, 1983). Il s'agissait là, pour Terrisse et Boutin (1983), d'une extension, appliquée sur le plan éducatif, des principes de l'intervention médicale: l'enfant en difficulté était un malade qu'il fallait retirer du groupe de ses semblables afin de le soigner et de le réintégrer après sa guérison. Malheureusement, dans le domaine de l'éducation, les cas de guérison se sont révélés très rares, ont-ils constaté, du fait, peut-être, que «les enfants exclus des "groupes normaux" accumulaient, durant la période de retrait, un retard considérable dans l'atteinte des objectifs pédagogiques ou du fait, peut-être, qu'ils vivaient négativement leur marginalisation» (p. 14).

Dès le début des années 1980, l'intégration scolaire vise à favoriser la fusion des deux «systèmes d'éducation parallèles» (i.e. le système régulier et l'éducation spéciale) en un seul système unifié conçu tout exprès pour répondre aux besoins particuliers de tous les élèves (Vienneau, 1992). Les partisans de l'intégration estiment que l'inclusion d'un élève en difficulté de comporte-

ment<sup>1</sup> ou d'adaptation dans une classe ordinaire commence par un programme d'éducation individualisé, c'est-à-dire un enseignement adapté à ses besoins.

Ce programme, dont le but est de fournir aux élèves ayant des besoins spéciaux un environnement favorable à une scolarisation normale (avec les enfants «normaux»), oblige l'équipe-école à concevoir un programme d'intégration pour chacun de ces élèves. Il importe que ce dernier programme tienne compte du niveau de compétence de l'élève, de son mode d'apprentissage, de ses intérêts et de son rythme (Fortin, 1985). À cet effet, le milieu doit reconnaître les différences individuelles et favoriser une croissance personnelle plus harmonieuse de l'enfant. On trouve, entre autres, dans ce document la description du rôle des agents responsables de ce dernier et celle des moyens d'interventions dont ils peuvent disposer. Il faut noter que les principaux agents de changement, permettant une meilleure intégration, sont les adultes responsables de l'élève dont les enseignants/es et les parents qui se révèlent les plus significatifs. Toutefois, les adultes ne sont pas les seuls à pouvoir influencer l'intégration de l'élève en difficulté de comportement. De fait, les pairs, dépendant de leurs attitudes face à cet élève, peuvent maintenir chez lui des comportements inadéquats ou les modifier et en favoriser d'autres répondant davantage aux attentes de l'enseignant/e. Le courant de l'intégration scolaire a pour fondement une argumentation d'ordre social, légal et psychoéducatif (Bricker, 1978; Vienneau, 1992).

L'argumentation sociale réfère à des valeurs sociales touchant, selon Kaufman et al. (1975) et Birch (1974), quatre niveaux: a°) la proximité physique où les enfants sont ensemble, dans la même école mais sans contact entre eux; b°) le comportement interactif des élèves en difficulté à l'égard des pairs de

---

<sup>1</sup> Les termes «difficultés de comportement», «troubles du comportement (T.C.)» et «problèmes de comportement» traduisent dans cette étude une même réalité.

la classe ordinaire (Les enfants sont en interaction, car ils ont des activités communes aux récréations, à la cafétéria et ailleurs dans l'école); c°) l'assimilation (Les enfants sont assimilés ou intégrés dans les mêmes groupes pour certaines activités); d°) l'acceptation des élèves intégrés par leurs camarades de groupe (Les enfants en difficulté sont acceptés par les autres enfants dans le cadre de toutes les activités).

Le comportement social interactif est tenu pour être relié à l'atteinte de l'assimilation et de l'acceptation de l'enfant intégré par les pairs. Kaufman et al. (1975) soutiennent que l'assimilation sociale constitue un meilleur indice d'intégration sociale que le comportement social interactif, parce qu'elle indique la volonté d'impliquer le sujet dans l'environnement social. Ces auteurs établissent néanmoins une différence entre l'assimilation et l'acceptation sociale. En effet, le fait de reconnaître et d'inclure activement un enfant dans un groupe n'implique pas nécessairement que sa présence soit approuvée par les pairs. De ce fait, l'acceptation sociale constitue, pour Kaufman et al., l'élément ayant le plus de valeur dans la hiérarchie de l'intégration sociale. C'est donc cet élément qui remplirait sans conteste et le plus directement l'un des besoins les plus fondamentaux de l'enfant, soit le besoin d'être accepté.

L'hypothèse de l'argumentation sociale veut que l'intégration favorise des attitudes plus positives de la part de la société à l'endroit des enfants en difficulté d'adaptation et que, de ce fait, ceux-ci développent une meilleure perception d'eux-mêmes. Cette hypothèse veut également que le courant de l'intégration implique une meilleure utilisation des ressources éducatives (Fortin, 1985), donc une meilleure réponse (Goupil et Boutin, 1983) et une adaptation adéquate de l'enseignement pour favoriser l'apprentissage de l'enfant intégré.

L'argumentation légale tient compte de la reconnaissance légale et pratique du droit inaliénable de tout enfant à une éducation appropriée à ses be-

soins et au respect humain (Terrisse, 1981). Cette éducation doit être donnée dans un environnement se rapprochant le plus possible de la normalisation.

Finalement, l'argumentation psychoéducationnelle, ou mouvement de la remise en question de l'efficacité des classes spéciales (Vienneau, 1992), suggère que les élèves des classes ordinaires servent de modèles à ceux qui éprouvent des difficultés d'adaptation pour les aider à acquérir de nouveaux comportements sociaux adéquats. Dunn (1968) a été l'un des premiers spécialistes en éducation spéciale à avoir remis en question l'efficacité et la pertinence des classes spéciales destinées aux enfants en difficulté d'adaptation. À son avis, ces enfants sont injustement stigmatisés et placés dans les classes spéciales qui ne leur offrent aucune porte de sortie. Pour appuyer sa remise en question, Dunn (1968) analyse les progrès du système scolaire ordinaire de l'époque qu'il considère suffisamment qualifié pour individualiser et adapter ses interventions à cette catégorie d'élèves

Slavin et Madden (1986) vont, avec prudence, dans le même sens que Dunn. Selon eux, il existe maintenant «suffisamment d'études comparées dont la méthodologie ne fait l'objet d'aucune controverse pour qu'on puisse au moins se permettre quelques généralisations prudentes sur les effets des deux types de placement d'élèves en difficulté» (p. 492). Ces généralisations concernent justement les résultats d'une recherche qui indiquent un rendement scolaire supérieur chez des élèves «déficients intellectuels légers» intégrés dans les classes ordinaires (e.g. Leinhardt, 1980). Les mêmes résultats, présentés dans une autre recherche effectuée par Calhoun et Elliott (1977), s'appliquent également à un groupe d'élèves éprouvant de graves problèmes de comportement. Slavin et Madden (1986) estiment qu'on retrouve dans cette étude «la meilleure démonstration de la supériorité du placement des élèves en difficulté dans les classes ordinaires» (p. 493).

Dans l'intégration des élèves en difficulté de comportement intégrés en classe ordinaire<sup>2</sup>, les attitudes des agents de changements sont de première importance. On ne saurait concevoir la réussite d'une mesure quelconque d'adaptation pédagogique sans compter sur les attitudes positives des enseignants/es. Certaines recherches concluent que les enseignants/es, tout comme la population en générale, réagissent négativement aux élèves en difficulté d'adaptation (Coleman et al. 1983; Stephens et al. 1980; Williams et al., 1977). Ils adoptent des attitudes négatives et de rejet à l'égard des enfants qui les dérangent en classe et ces attitudes vont en augmentant dépendant de la gravité des difficultés (Algozzine et al., 1976). Laplante et Godin (1983) conçoivent que l'élément le plus important dans l'élargissement des objectifs et de la responsabilité de l'école face à l'intégration des élèves qui en furent auparavant exclus réside dans les attitudes des enseignants/es des classes ordinaires. Ce point de vue est appuyé par plusieurs chercheurs et théoriciens en éducation (e.g. Beery, 1974; Donaldson, 1980; Hannah et Pliner, 1983; Williams et Algozzine, 1979; Vandivier et Vandivier, 1981). Pour d'autres chercheurs, la manière dont les enseignants/es répondent aux besoins spéciaux des élèves en situation d'intégration (approche découlant la plupart du temps de leurs attitudes face à ces élèves en difficulté) constituerait une variable plus déterminante dans la réussite de cette intégration scolaire que n'importe quelle mesure d'adaptation pédagogique (Winzer et Rose, 1986).

Des mesures éducatives adéquates sont apparues de façon tardive dans les commissions scolaires du Québec, c'est-à-dire pas avant les années 1960. Toutefois, dès la première moitié du XXe siècle, des agents d'éducation ont

---

<sup>2</sup> Dans cette recherche, les élèves en difficulté de comportement intégrés en classe ordinaire sont considérés comme tels s'ils sont identifiés officiellement et ont chacun un plan d'intervention personnalisé (P.I.P.), lequel est devenu, peu après notre cueillette des données, «plan d'intervention adapté (P.I.A.).»

tenté de s'adapter aux besoins des élèves présentant des troubles du comportement (T. C.) à la maison et à l'école (Royer et Poliquin - Verville, 1992). Ils ont, au cours de ces années, essayé différentes mesures éducatives (écoles et classes spéciales, relation d'aide) auprès de ces jeunes. Ces mesures relevaient essentiellement du Ministère du Bien-être social et de la Jeunesse, mais étaient assurées par les communautés religieuses (Trépanier, 1993). L'éducation des élèves en difficulté de comportement ne devient véritablement un champ d'étude important que vers la fin des années 1950. Plusieurs programmes de rééducation d'inspiration psychanalytique ont été alors élaborés.

Quoi qu'il en soit, l'éducation des élèves en trouble du comportement, intégrés en classe ordinaire, requiert une adaptation adéquate de l'enseignement qui leur est offert. Comment les enseignants/es peuvent-ils / elles réaliser cette adaptation afin de permettre l'intégration scolaire de ces élèves? Aucun des écrits que nous avons consultés ne fait vraiment état de l'adaptation de l'enseignement telle qu'elle est pratiquée dans les classes ordinaires où sont accueillis ces enfants. Cependant, au-delà des attitudes et des mesures éducatives, il existe, pour favoriser l'intégration scolaire de ces derniers, des éléments qui sont liés à la classe elle-même et à son fonctionnement. Le présent projet de recherche se propose donc d'explorer certains de ces éléments afin d'en dégager d'autres pouvant apporter une meilleure compréhension de l'organisation de classe des enseignants/es qui intègrent des élèves en difficulté de comportement.

## 1.2 La présentation de la question de recherche

Pour étudier une démarche d'intégration scolaire, l'analyser, y apporter des modifications, il s'avère prioritaire que l'adaptation de l'enseignement offert à l'élève intégré soit clairement décrite et comprise. La compréhension de cette adaptation pourrait permettre de vérifier, par exemple, dans quelle mesure elle influence les apprentissages et les comportements de l'élève intégré et aussi dans quelle mesure elle peut être exploitée dans l'intégration scolaire d'autres élèves en difficulté.

Aussi formulons-nous donc comme suit notre question de recherche: **Quelles sont les modifications apportées à la pratique pédagogique par l'adaptation de l'enseignement des enseignants/es de classes ordinaires du primaire en contexte d'intégration scolaire d'élèves en difficulté de comportement?** En raison du fait qu'aucun des écrits recensés n'a été consacré à la façon dont se fait, dans les classes ordinaires, l'adaptation de l'enseignement offert aux élèves en difficulté de comportement, notre question de recherche se justifie par sa nouveauté. Elle est de plus pertinente à l'effet que le nombre d'élèves ayant des troubles du comportement qui sont intégrés dans les classes ordinaires va en augmentant. Cette augmentation est due aux politiques d'intégration du ministère de l'Éducation faisant suite au rapport COPEX (1976) qui préconise une réforme en profondeur des services, des représentations et des mécanismes à partir desquels le système scolaire traite les enfants en difficulté (Tardif et Lessard, 1991).



### 1.3 La définition des concepts-clés

Dans la présente recherche, l'adaptation de l'enseignement sera celle conçue par des enseignants/es du primaire, dans leur classe, pour permettre une meilleure intégration des élèves éprouvant des troubles du comportement.

#### 1.3.1 Les modifications à la pratique pédagogique

Tout d'abord, qu'est-ce qu'une **modification**? Les dictionnaires le Petit Larousse illustré (1991), de la Langue française (1989) et le Quillet (1957) la définissent comme **«un changement qui ne transforme pas complètement quelque chose»**. La définition que nous retenons du concept **pratique pédagogique** s'inspire, quant à elle, du dictionnaire de Langue française (1989) et de Legendre (1993). Cette pratique se définit comme **«l'application des règles et des principes de la pédagogie (science de l'éducation, particulièrement de celle des enfants) dont l'objectif est le développement ou le renforcement d'une habileté.»**

Pour mieux saisir la pratique pédagogique des enseignants/es, il importe de préciser dès maintenant l'attitude générale qui la sous-tend. Proulx (1990) constate, lors des entrevues et des observations, que, de façon générale, **«les enseignants/es ne prennent rien pour acquis chez leurs élèves»** (p. 164), en ce sens qu'ils/elles ne présupposent aucunement que ceux-ci disposent des connaissances nécessaires pour la réalisation des apprentissages. Ainsi, leur pratique pédagogique est caractérisée par la constante préoccupation de vérifier les connaissances générales (i.e. les connaissances culturelles des réalités) des élèves, en début d'année, et les connaissances des matières scolaires qu'ils doi-

vent avoir acquises lors des apprentissages, à mesure que l'année scolaire évolue (Proulx, 1990). Dans ce cadre, les enseignants/es préparent et dispensent des cours dans les limites des programmes autorisés (Dupuis, 1991) de façon à susciter l'intérêt des élèves, à leur transmettre les connaissances et les habiletés et à gérer les difficultés qu'ils peuvent rencontrer (Proulx, 1990).

### 1.3.2 L'adaptation de l'enseignement

Le terme **adaptation de l'enseignement** est généralement employé pour décrire les ressources pédagogiques utilisées dans une classe pour répondre aux besoins spéciaux des élèves en difficulté. Après avoir exploré plusieurs définitions de ce concept, nous privilégions, pour les besoins de notre étude, la définition suivante, tirée des écrits du Ministère de l'Éducation du Québec (1985) et de Legendre (1993): **«Processus qui consiste à prévoir, au moment de la planification, l'ensemble des moyens à prendre pour permettre aux élèves qui manifestent des besoins particuliers de réaliser les apprentissages reliés aux objectifs des programmes d'études officiels.»**

L'adaptation de l'enseignement est un domaine de connaissances qui semble particulièrement vaste. De ce fait, nous nous intéressons, pour les besoins de notre recherche, à la gestion de classe qui **«représente l'ensemble des actes réfléchis et séquentiels que pose l'enseignant/e pour produire des apprentissages»** (Nault, 1994, p. 15), **«orienter et maintenir les élèves en contact avec les tâches d'apprentissage»** (Legendre, 1993, p. 660). Cette habileté à gérer les situations enseignement - apprentissages en classe constitue, pour Nault (1994), la conséquence directe d'un bon système de planification qui se traduit dans une organisation consciente des réa-

lités de l'action. L'indicateur d'une bonne gestion de classe réside dans le degré de coopération entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant/e (Doyle, 1986). Nault (1994) identifie les facteurs suivants d'un bon système de planification: les caractéristiques des élèves (intérêts et aptitudes des élèves), la matière enseignée, le matériel didactique, l'équipement utilisé en classe, le temps, les séquences (ouverture d'un cours, les transitions et la clôture d'un cours), les objectifs et le contenu du cours, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, les techniques d'enseignement, la philosophie de l'éducation, les méthodes d'enseignement et d'évaluation. D'autres auteurs (Leroy-Meinier et Ouellet, 1988; Estrela, 1994; Côté, 1992, 1994; Legault, 1993), en plus d'étudier certains de ces facteurs, traitent aussi de l'aménagement de la classe, de la gestion des règlements de classe, des rôles de l'enseignant/e et des élèves, ainsi que plusieurs autres. Étant donné que nous ne pourrons, dans cette étude, les étudier tous, nous nous en tiendrons plutôt à quelques-uns qui seront respectivement identifiés et définis opérationnellement dans les chapitres 2 et 3.

### 1.3.3 L'enseignant/e du primaire

Les enseignants/es du primaire, après les parents, sont les principaux et les plus significatifs agents d'éducation responsables d'une meilleure adaptation des élèves à leur groupe-classe. La plupart des dictionnaires de la langue française définissent la notion d'enseignant/e comme étant toute personne dont la profession est d'enseigner. Cependant, la définition que nous retenons ici, du concept **enseignant/e du primaire**, s'inspire d'écrits de Legendre (1988, 1993) et du ministère de l'Éducation du Québec (1990). Ce concept signifie donc **«toute personne employée par la commission [scolaire] dont l'occupation est d'enseigner ou de communiquer des savoirs,**

**des savoir-faire et des savoir-être à des élèves du primaire, en vertu des dispositions de la loi sur l'instruction publique, pour favoriser leurs apprentissages»** (Legendre, 1993, p. 501; 1988, p. 228; MEQ, 1990, p. 112).

Après avoir défini les trois principaux concepts qui composent notre question de recherche, il nous apparaît maintenant nécessaire de définir aussi celui d'intégration scolaire et celui d'élève en difficulté de comportement ou d'élève en trouble du comportement, ce pour permettre de mieux appréhender le contexte qui situe notre problème de recherche.

#### **1.3.4 L'intégration scolaire**

Les définitions du concept d'**intégration scolaire** foisonnent. Cependant, il ne semble pas exister de consensus sur une définition précise de ce concept. Le terme intégration scolaire s'applique, si l'on en croit Dailey (1974), MacMillan et Semmel (1977), à une variété de programmes qui, en réalité, n'ont qu'une vague ressemblance entre eux. Ces programmes vont du «désétiquetage» à l'intégration éducationnelle jusqu'à la «désinstitutionnalisation» (Constantin, 1986). De l'avis de MacMillan et al. (1977), il est impossible de préciser à quels éléments de définition un programme éducatif doit répondre pour être accepté à titre de programme d'intégration scolaire.

Dans le milieu scolaire québécois, l'intégration scolaire se définit comme **«le processus par lequel on essaye de faire vivre à l'enfant en difficulté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal. On associe l'intégration scolaire au processus de normalisation»** (CÉCM, 1974, cité par COPEX, 1976, p. 198). Le processus de normalisation associé à la désinstitutionnalisation, corres-

pond, de façon générale, au principe voulant que tout enfant en difficulté doit vivre, autant que possible, les conditions de vie similaires à celles de ses pairs dits normaux, et ce, quelle que soit la nature ou la sévérité de ses difficultés (Vienneau, 1992).

Cette définition de l'intégration scolaire paraît intéressante. COPEX (1976) le souligne d'ailleurs dans son rapport. En dépit de ce fait et pour fins de notre recherche, nous privilégions la définition suivante de Birch (1974), Kaufman et associés (1975), Turnbull et Schultz (1979) et Vienneau (1992): **« L'intégration scolaire se caractérise par l'insertion physique, sociale et académique de l'enfant en difficulté, dans un milieu le plus normal possible. »** Ils ajoutent que l'insertion physique de l'élève dans une classe ordinaire ne garantit pas automatiquement son insertion académique et sociale; c'est une prémisse qui est souvent omise par les responsables de la planification des services spéciaux. Fortin (1985) croit, pour sa part, que l'intégration scolaire doit suivre une planification systématique, en tenant compte de la globalité de l'élève et en impliquant tous les agents responsables (enseignants/es, parents, éducateurs, pairs et autres) susceptibles de favoriser son adaptation. Cette planification de l'intégration scolaire de l'enfant et du programme d'intervention sont regroupés dans son plan d'intervention personnalisé (P.I.P.). L'importance de cet outil nous convie donc à l'explicitier plus en détail dans le chapitre suivant. La définition de l'intégration scolaire, proposée par Birch (1974), Kaufman et al. (1975), Turnbull et al. (1979) et Vienneau (1992), est globale et semble plus complète.

### 1.3.5 L'élève en difficulté de comportement

Les troubles du comportement à l'école n'ont cessé, depuis le début des années 1960, de susciter l'intérêt d'un bon nombre de chercheurs (Royer et Poliquin - Verville, 1992). Le fait, pour un grand nombre d'enfants, d'être incapables de s'adapter aux situations d'apprentissage scolaire et de vivre harmonieusement avec leur entourage constitue un problème majeur pour les agents d'éducation. Goupil (1990) note plusieurs facteurs permettant d'identifier ces enfants: la gravité de leurs problèmes, le seuil de tolérance des milieux, l'engagement des parents et la capacité de l'école à accepter les différences individuelles. En fait, ces facteurs suffisent-ils pour permettre une définition sensée de l'élève éprouvant des troubles du comportement?

Tremblay et Royer (1992), dans un document du ministère de l'Éducation du Québec, soulignent que les textes qui précisent les définitions des clientèles de l'adaptation scolaire sont appelés à se modifier de façon régulière, «car ils reflètent, au moins autant qu'ils l'orientent, l'état provisoire des préoccupations, des connaissances et des pratiques des agents d'éducation» (p. 9). Ces deux auteurs estiment que les définitions officielles relatives à l'élève en difficulté de comportement ont, au cours des dernières années, évolué vers une description plus conforme à ce dernier. En effet, jusqu'en 1983, cet élève était décrit sous l'étiquette de «mésadapté socio-affectif (M.S.A.)» dont la définition fut considérée comme vague et stigmatisante. Ainsi, pour répondre aux exigences d'identification de la population concernée, l'Instruction 1992-1993 du ministère de l'Éducation du Québec, s'inspirant des études récentes en adaptation scolaire, adopte une définition moins stigmatisante et plus facile d'application (Tremblay et Royer, 1992) qui s'énonce comme suit:

«L'élève ayant des troubles du comportement est celle ou celui dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes concernées, avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social et familial.

Il peut s'agir:

- de comportements surréactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié...);
- de comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestations de peur excessive des personnes et des situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance, de retrait...).

Les difficultés d'interaction avec l'environnement sont considérées significatives, c'est-à-dire comme requérant des services éducatifs particuliers, dans la mesure où elles nuisent au développement du jeune en cause ou à celui d'autrui en dépit des mesures d'encadrement habituelles prises à son endroit.

L'élève ayant des troubles du comportement présente fréquemment des difficultés d'apprentissage, en raison d'une faible persistance face à la tâche ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite» (Tremblay et Royer, 1992; p. 15-16).

#### **1.4 Le but de la recherche**

Le but de cette recherche consiste essentiellement à identifier et à décrire les moyens utilisés par les enseignants/es de classes ordinaires du primaire pour adapter l'enseignement offert aux élèves en difficulté de comporte-

ment qu'ils / elles y intègrent. Pour y arriver, une description de cette adaptation (i.e. la gestion de classe des enseignants/es par rapport aux moyens utilisés) s'impose; laquelle description nous permettra d'identifier les facteurs signifiants, dont nous essayerons de saisir les rapports et de donner un schéma de l'ensemble, pouvant influencer les enseignants/es dans leur pratique pédagogique.

### **1.5 La justification de la recherche**

Depuis environ les trois dernières décennies, l'intégration scolaire constitue l'un des champs d'étude les plus exploités en éducation. À l'intérieur de ce champ d'étude, Dreimanis (1990) identifie plusieurs domaines de recherche plus spécifiques. Cet auteur présente une bibliographie annotée de plus de 400 titres portant sur l'intégration de deux catégories d'élèves: des déficients intellectuels moyens et des déficients intellectuels profonds. Cette bibliographie est accompagnée d'un index des sujets parmi lesquels on retrouve six principaux domaines de recherche: 1°) l'intégration académique (i.e. par matières scolaires); 2°) l'intégration sociale et le développement social de l'élève intégré; 3°) les aspects pédagogiques de l'intégration scolaire; 4°) les aspects administratifs et légaux de l'intégration scolaire; 5°) les aspects familiaux et communautaires de l'intégration scolaire; 6°) les attitudes et croyances face à l'intégration scolaire.

Le présent projet de recherche s'inscrit plutôt dans le troisième domaine, soit celui des aspects pédagogiques de l'intégration scolaire. Car on ne peut concevoir ce domaine sans tout de suite faire référence à l'adaptation de l'enseignement offert par les enseignants/es des classes ordinaires en contexte d'intégration scolaire d'élèves en difficulté. Il existe beaucoup d'écrits sur l'intégration scolaire (e.g. Un nombre substantiel de publications relatives à l'intégration scolaire ont été répertoriées par ERIC de 1963 à 1995), mais rien, jusqu'ici,



sur la façon dont l'adaptation de l'enseignement se fait dans les classes pour répondre adéquatement aux besoins des élèves intégrés.

Devant l'inexistence de tels écrits et devant l'importance accordée à l'intégration scolaire d'élèves en difficulté de comportement et d'adaptation et, particulièrement, à l'adaptation de l'enseignement auquel ils ont droit, nous estimons qu'une étude s'impose sur ce sujet afin de faire ressortir les éléments pouvant amener à une meilleure compréhension de l'adaptation par les enseignants/es des classes ordinaires du primaire de cet enseignement. Selon plusieurs auteurs, l'adaptation de l'enseignement offert aux élèves intégrés est cruciale et se doit d'être efficace dans la pratique de l'intégration scolaire (Fitzherbert, 1977, 1980; HMI, 1989a, 1990). La réussite de celle-ci dépend largement de cette efficacité. Le fait pour ce domaine d'être inexploité permet de croire, par ailleurs, que notre recherche est intéressante. Ses résultats pourront éventuellement, sur le plan théorique, apporter des éléments enrichissants, sur l'adaptation de l'enseignement par les enseignants/es de classes ordinaires du primaire, pouvant ainsi amener à une certaine réflexion sur les techniques de l'aide à l'intégration scolaire d'élèves en difficulté de comportement. Ils contribueront également, nous l'espérons, à combler une lacune en adaptation scolaire, soit l'absence ou le manque de données dans ce domaine.

Sur le plan pratique, cette recherche pourra indiquer aux enseignants/es de ces classes des mesures à prendre pour créer un climat favorable à l'apprentissage des matières scolaires et de nouveaux comportements. De plus, elle pourra apporter des éléments pertinents nous informant sur les moyens utilisés dans les classes ordinaires pour répondre aux besoins spéciaux des élèves. L'intégration scolaire, de par sa nature même, facilite les contacts humains; les élèves intégrés et leurs pairs dits normaux peuvent coopérer entre eux, ce qui favorise le développement des habiletés sociales et de la résolution de problèmes

interpersonnels. En d'autres termes, la présente pourra aider à une planification et à une adaptation des différentes stratégies utilisées pour faciliter l'épanouissement des élèves intégrés. Ainsi, pourra-t-elle amener les enseignants/es des classes ordinaires à une meilleure compréhension de l'adaptation scolaire (i.e. les différents services offerts aux élèves ayant des problèmes de comportement).

---

## CHAPITRE 2: LA RECENSION DES ÉCRITS

---

Parmi les écrits recensés, un bon nombre nous ont aidé, dans le chapitre précédent, à situer le problème de recherche dans son contexte et à préciser les motifs qui en justifient la pertinence. Nous avons effectué notre recension des écrits dans le but d'identifier et de décrire des composantes de l'adaptation de l'enseignement offert par des enseignants/es des classes ordinaires en contexte d'intégration scolaire d'élèves en difficulté de comportement. Ces composantes sont, en d'autres termes, des éléments qui peuvent contribuer à la réussite du programme d'intégration scolaire de ces élèves.

Après avoir dépouillé des thèses, des mémoires, des revues et des rapports traitant spécialement des concepts-clés de notre question de recherche, la banque de données ERIC, mentionnée dans le chapitre précédent, a permis d'identifier au-delà d'une soixantaine d'articles qui traitent de certains facteurs, pouvant aider à la réussite de l'intégration scolaire, comme le tutorat, l'apprentissage coopératif et autres, mais rien, rappelons-le, sur l'adaptation de l'enseignement proprement dite.

Cette absence de documentation, sur le sujet à l'étude, parmi les écrits consultés nous a amené à explorer le domaine plus vaste de l'intégration scolaire. Un dépouillement plus systématique de certains écrits, tels que ceux de Archambault et Chouinard (1996), Bordage et Proulx (1995), Chamberland et al. (1995), Côté (1992, 1994), Estrela (1994), Fortin (1985), Gesten et al. (1987), Goupil (1990, 1991), Goupil et Lusignan (1993), Johnson et Johnson (1986, 1987a), Legault (1993), Leroy-Meinier et al. (1988), Miller et collaborateur (1987), Munk et Repp (1994), Vienneau (1992), ainsi que celui de Walker et al. (1983), a rendu possible l'identification de certains éléments pouvant contribuer

à une meilleure adaptation scolaire. Ces éléments nous permettront d'aborder l'adaptation de l'enseignement. Ils sont tous reliés, directement ou indirectement, à l'objectif de notre recherche. Ce sont ces éléments ou composantes de l'adaptation de l'enseignement aux élèves en trouble du comportement que le présent chapitre se propose de présenter. Notons cependant que ces composantes sont de deux ordres: 1°) le cadre (la gestion de classe) que se donne l'enseignant/e et où l'on trouve des éléments tels que l'aménagement de la classe, les règlements de classe, le matériel didactique et le temps de classe; 2°) les moyens, pouvant favoriser l'apprentissage et la réussite de l'intégration scolaire, qui comprennent le plan d'intervention personnalisé, le développement de la compétence sociale, des habiletés sociales et de la résolution de problèmes interpersonnels, les apprentissages tutoriel et coopératif, les renforçateurs, le portfolio et les services éducatifs.

## **2.1 La justification du choix des moyens**

Dans le contexte d'intégration scolaire, le plan d'intervention personnalisé permet de préciser les apprentissages et les comportements inadéquats à modifier chez l'élève en difficulté. Le plan d'intervention personnalisé ne constituant pas en soi un programme d'intervention pédagogique, l'enseignant/e ne peut l'utiliser comme le seul moyen pour atteindre les buts et les objectifs qu'il / elle s'est fixé/e. Il importe alors que l'enseignant/e fasse usage d'autres moyens ou stratégies d'intervention pédagogique pour y arriver. C'est la raison pour laquelle les cinq autres moyens sont retenus.

Selon Cambell (1990), Cartledge et Milburn (1980) et Gesten, Weissberg, Amish et Smith (1987), les concepts de compétence sociale, d'habiletés sociales et de résolution de problèmes interpersonnels sont interreliés. Ils

sont retenus pour leur rôle dans le développement des comportements appropriés dans des situations interpersonnelles, tel que Bourque et al. (1990) l'ont affirmé, ce qui est une des priorités du processus d'intégration scolaire. Ces trois concepts seront abordés directement dans ce chapitre, afin d'en obtenir une meilleure description, cela malgré le fait que les questions de notre grille d'entrevue font implicitement référence à leur développement, par les répondants/es, chez les élèves intégrés. Le choix des apprentissages tutoriel et coopératif se justifie par leur rôle qui consiste à provoquer des interactions entre pairs. Aussi, favorisent-ils le développement des habiletés sociales et de la résolution de problèmes interpersonnels chez l'élève en difficulté, ainsi qu'une meilleure individualisation de l'enseignement. De ce fait, ils contribuent à la réussite de l'intégration scolaire de ce jeune. Pour leur part, les renforçateurs sont retenus parce qu'ils ont pour but d'augmenter (ou de maintenir) les comportements adéquats (Fortin, 1985) de l'élève intégré. Par ailleurs, notre choix s'est arrêté sur le portfolio à cause du fait qu'il permet à l'enseignant/e, en contexte d'intégration scolaire, de mettre en relief les points forts et les points faibles de chaque élève (en difficulté et sans difficulté) de sa classe; ce qui le / la rend plus apte à ajuster au besoin son approche et sa stratégie pédagogiques pour une meilleure ouverture à l'individualisation de son enseignement. Les services éducatifs, que nous décrirons finalement dans ce chapitre, jouent un rôle prépondérant dans la réussite de tout projet d'intégration scolaire. Voilà pourquoi ils sont considérés ici comme l'un des moyens susceptibles d'influencer la pratique enseignante en contexte d'intégration scolaire.

Nous venons non seulement de démontrer la relation existant entre les moyens retenus et entre ceux-ci et l'intégration scolaire, mais aussi d'en présenter la pertinence et de définir le rôle de chacun d'eux dans le cadre de l'intégration scolaire d'élèves en trouble du comportement. Examinons d'abord cha-

cun des éléments du cadre, c'est-à-dire l'aménagement de la classe, les règlements de classe, le matériel didactique et le temps de classe.

## **2.2 L'aménagement de la classe**

L'aménagement de la classe s'appelle aussi l'organisation de la classe, laquelle organisation implique les aspects spatial et physique de celle-ci. L'aménagement de la classe ne semble pas toujours dépendre des conditions matérielles et financières, constatent Leroy-Meinier et Ouellet (1988), mais aussi des aspirations et convictions de l'enseignant/e qui désire répondre aux besoins éducatifs de ses élèves. Pour mieux circonscrire cet aménagement, il convient alors d'étudier les deux aspects de l'organisation de la classe.

### **2.2.1 L'organisation spatiale de la classe**

L'organisation spatiale constitue, pour Leroy-Meinier et Ouellet (1988), l'axe fondamental autour duquel gravitent les composantes de l'organisation fonctionnelle de la classe. Côté (1994) mentionne également l'importance de l'organisation spatiale de la classe. Le principe de base de l'organisation spatiale préconisé par ces auteurs consiste à prévoir des espaces qui rendent possible: a) le regroupement de la collectivité pour les instructions générales, les échanges de groupe, les explications et les consignes valables pour tous; b) le travail en groupe restreint pour permettre de mieux adapter le contenu et la durée des leçons, et c) le travail individuel en rapport avec l'application d'un apprentissage nouvellement acquis.

Dans son ouvrage «**Autorité et discipline à l'école**», Estrela (1994) montre aussi son intérêt pour l'organisation spatiale de la classe. Elle esti-

me que «partager un espace fermé et limité avec un groupe nombreux, se cantonner à l'espace restreint d'un pupitre, contrôler ses mouvements et réduire ses déplacements constituent le premier et le plus difficile apprentissage de l'élève qui entre à l'école» (p. 41). À son avis, cet apprentissage est pénible et ne se fait pas sans résistance et sans libération de décharges d'agressivité. Tant par ses dimensions que par sa configuration, sa densité d'occupation, ses possibilités d'utilisation et ses conditions d'appropriation, l'espace de la salle de classe facilite ou inhibe la relation entre l'enseignant/e et ses élèves comme celle de ceux-ci entre eux en leur assignant des rôles, en perpétuant les statuts de chacun d'eux et en y véhiculant des normes et des valeurs (Estrela, 1994). Comparativement à l'école traditionnelle où, selon Estrela, les espaces sont hiérarchisés, ce même auteur vante les mérites de l'organisation spatiale de l'école moderne:

«Dans l'école moderne, au contraire, un espace ouvert, facilitant la communication et la circulation et structurant une relation plus horizontale, s'oppose à l'espace fermé et hiérarchisé de l'école traditionnelle. L'appropriation de l'espace par les élèves cesse d'être imposée et de correspondre à des rôles intériorisés qui reflètent la sélection scolaire pour correspondre à des raisons d'ordre affectif ou à des motifs fonctionnels. La salle organisée en recoins selon les activités qui s'y déroulent ou aménagée pour des travaux en groupe constitue un exemple des nouvelles formes d'appropriation de l'espace, susceptibles de structurer la relation pédagogique différemment des modèles traditionnels» (p. 42).

Bordage et Proulx (1995) rapportent, par ailleurs, que l'exiguïté des salles de classe constitue, pour certains/es enseignants/es, un réel handicap. Ces enseignants/es constatent, selon eux, qu'un espace trop restreint limite les déplacements et conditionne, en partie, le type d'activité qui peut y être réalisée. Car, certains déplacements, dits stratégiques, peuvent aussi bien contribuer à

maintenir l'ordre dans la classe qu'à motiver les élèves dans leurs apprentissages. L'enseignant/e obtiendra des résultats satisfaisants dans la mesure où sa classe est arrangée de façon à permettre une bonne circulation, à réduire les distractions et à utiliser au maximum la superficie (Legault, 1993). Pour cela, précise Legault (1993), il importe d'éviter les congestions au niveau de la circulation, spécialement autour du taille-crayons et autour des espaces de rangement. L'enseignant/e doit également s'assurer que chaque apprenant est bien dans son champ de vision et que son matériel et celui des enfants sont suffisamment accessibles en tout temps. Leroy-Meinier et Ouellet (1988) préconisent huit éléments qui entrent dans la composition de l'organisation spatiale de base d'une classe ordinaire du primaire. Ces éléments sont: a°) les bureaux des élèves, disposés de telle sorte que l'enseignant/e puisse circuler aisément pour apporter son aide; b°) le bureau de l'enseignant/e, placé à l'avant de la classe, dans un coin; c°) le cloisonnement mobile, réservé au tableau, écran, babillard et meubles de rangement; d°) l'aire d'enseignement, réservée aux petits groupes; e°) une table, facilitant la distribution et la cueillette du matériel utilisé par les élèves; f°) l'aire d'autocorrection, réservée à ceux qui terminent le travail individuel; g°) l'aire d'activités de recherche où du matériel et des fiches d'activités sont disponibles; h°) une zone d'affichage où sont utilisés des tableaux d'affichage pour des activités artistiques traditionnelles, des graphiques récapitulatifs en conformité avec le programme scolaire et les règlements de classe.

Il faut noter que l'enseignant/e a la liberté de modifier à sa guise ces éléments, selon les activités du jour, de la semaine et du mois. Il/elle peut ainsi agrandir l'aire d'activités de recherche ou l'aire d'autocorrection. Leroy-Meinier et Ouellet (1988) reconnaissent qu'un agencement particulier des huit éléments d'organisation spatiale entraîne des effets positifs à la fois sur le rendement scolaire et sur les attitudes des élèves. Ainsi donc, la disposition des bureaux en ran-



gées amène les élèves à faire preuve d'une meilleure concentration, à diminuer les risques de distraction et permet à l'enseignant/e de circuler plus aisément dans les allées pour apporter l'aide et le soutien requis par ces jeunes (Brazeau, 1998, Leroy-Meinier et Ouellet, 1988; Létourneau, 1995). En outre, l'aire d'auto-correction favorise la coopération. Les arrangements particuliers dans l'espace de classe (aire d'autocorrection, aire d'activités de recherche) favorisent les échanges entre les élèves et accroissent les interactions sociales positives. Enfin, la table de matériel requis pour le travail individuel contribue à diminuer les pertes de temps et les occasions d'indiscipline au profit du temps d'apprentissage.

### **2.2.2 L'organisation physique de la classe**

L'environnement physique est un des facteurs majeurs qui, selon Côté (1992, 1994), déterminent le comportement humain. Ainsi, un lieu mal entretenu est sujet au vandalisme, tandis qu'à l'inverse, un lieu maintenu en bon état, «où il est évident que des êtres humains investissent, entraîne le respect» (Côté, 1994, p. 19). Facteur parfois négligé, l'environnement physique de la classe contribue beaucoup, au dire de Legault (1993), à apporter un sentiment de sécurité aux élèves. Il est donc important que l'enseignant/e s'assure que l'environnement de la classe inspire le calme et la quiétude. Les bruits insolites, la qualité de l'éclairage, la couleur des murs sont autant de facteurs qu'il ne faut négliger sous aucun prétexte pour assurer un climat agréable dans la classe (Legault, 1993). Bordage et Proulx (1995) rapportent que des enseignants/es de certains milieux scolaires déplorent l'aménagement physique des salles de classe: l'absence de rideaux ou de stores aux fenêtres, le mauvais éclairage et la ventilation déficiente sont souvent pointés du doigt. De telles conditions, de souligner

Bordage et Proulx (1995), ajoutées à la fatigue des enseignants/es, affectent «l'attention des élèves et leur capacité d'apprendre, sans parler de l'énerverment que cet excès de fatigue risque de susciter» (p. 24). Cette même situation est observée chez les enseignants/es qui enseignent dans des salles de classe privées de fenêtres ou dans des locaux où s'entassent, de façon désordonnée, des équipements hétéroclites créant ainsi un décor où le désir de travailler des élèves menace de se détériorer.

Tout en étant conscients des contraintes matérielles auxquelles sont assujettis/es les enseignants/es dans l'organisation physique de leur classe, Leroy-Meinier et Ouellet (1988) prescrivent les éléments qui suivent, en citant Clark (1979) qui, s'appuyant sur les propriétés fondamentales des couleurs, souligne qu'il est souhaitable d'utiliser la couleur en fonction de l'activité et du goût des élèves: a°) le rouge stimule l'activité physique; b°) l'orange dispense de l'énergie; c°) le jaune stimule l'activité mentale; d°) le vert apaise, et e°) le bleu favorise l'inspiration.

En outre, Leroy-Meinier et Ouellet suggèrent que le fait de recouvrir le plancher de la classe d'une moquette peut rendre les positions assises, voire les positions allongées, plus confortables pour les élèves et éviter, de ce fait, dans tous les cas, les bruits insolites liés aux déplacements des élèves, d'une activité à l'autre. Ils proposent que le travail en groupe restreint (parfois bruyant) se fasse le plus loin possible du coin de recherche autonome et éventuellement du centre d'apprentissage. La décoration de la classe joue aussi un rôle fort important dans l'organisation physique. Il est nécessaire qu'elle soit adaptée aux divers espaces ou coins ayant des fonctions variées. Les élèves peuvent être invités à prendre part directement à l'organisation physique de leur classe, en leur assignant une tâche telle que la fabrication du matériel ou son transport. En impliquant ainsi les élèves dans un tel processus, ils pourront, «au même titre que

l'enseignant/e, exercer leurs talents créateurs afin de faire de leur classe un lieu invitant où il fait bon apprendre, où il fait bon enseigner» (Leroy-Meinier et Ouellet, 1988, p. 14).

### **2.3 Les règlements de classe**

Leroy-Meinier et Ouellet (1988) affirment que sans l'institution des règlements qui régissent les différents moments d'une journée de classe, l'organisation fonctionnelle souhaitée serait mise en place non sans peine. Ces auteurs rappellent qu'il ne suffit pas d'afficher quelques règlements sur le mur de la classe au risque de les oublier. Les règlements de classe, précise Côté (1989), sont formulés en fonction de comportements observables et mesurables que l'enseignant/e exigera des élèves. Ils garantiront le droit de ces derniers à vivre dans un climat de classe favorable à leurs apprentissages et le droit de l'enseignant/e à travailler dans un environnement propice à un enseignement efficace. Leur mise en place fait partie de ce qu'on pourrait appeler le curriculum implicite, c'est-à-dire que, même s'ils ne font pas l'objet d'un programme d'études spécifique, les règlements de classe, tout comme les contenus des programmes d'études, doivent être soumis à une planification et à un enseignement systématiques (Archambault et Chouinard, 1996). D'ailleurs, de faire remarquer Archambault et Chouinard (1996), les élèves s'attendent à ce que l'enseignant/e fixe et fasse appliquer les règlements dans sa classe. Ils arrivent, selon ces auteurs, à s'y adapter assez rapidement si cette mise en place est faite avec soin. Ces règlements, rappelle Côté (1989), risquent toutefois d'être si différents d'une classe à l'autre qu'il est pratiquement impossible de préciser des balises qui seraient acceptables pour tous et pour toutes les situations.

Comme le souligne Côté (1992), l'enseignant/e a des idées bien

précises sur ce que devraient être les règles de fonctionnement et les élèves en ont aussi. De ce fait, une forme de négociation doit de toute évidence s'établir. Cette négociation présente, selon Côté (1992), un caractère d'inégalité puisque l'enseignant/e est en situation d'autorité, réalité que les élèves, en tant qu'apprenants, doivent reconnaître et accepter. C'est l'enseignant/e qui fournit le cadre de négociation (i.e. c'est lui / elle qui présente ou suggère les points sur lesquels doit porter la négociation).

Le cadre de négociation doit demeurer accessible aux élèves, s'ils manifestent de la maturité et d'une personnalité affirmée (Côté, 1992). De ce fait, ils pourront, si nécessaire, y apporter certaines modifications. Par animation, on discute des différents aspects d'organisation. L'enseignant/e essaie de dégager des consensus. À la limite, il / elle fait voter. Mais «il / elle garde toujours un droit de veto» (Côté, 1992, p.38). En fait, les règlements de classe ont plus de chances d'être observés et respectés s'ils sont élaborés avec les élèves (Brazeau, 1998 ; Côté, 1992; Estrela, 1994; Goupil, 1997; Leroy-Meinier et Ouellet, 1988). En élaborant les règlements de classe, Côté (1989) suggère que l'enseignant/e demande aux élèves quels comportements de classe dérangent leurs apprentissages. Dans une étude, Côté et Dawoud (1988) démontrent que l'élève est dérangé par les mêmes comportements qui dérangent l'enseignant/e. En faisant entrer ces comportements dans les règlements de classe, l'enseignant/e irait plus loin dans le respect du premier des droits fondamentaux des élèves, celui «d'apprendre sans être dérangés.»

De fait, lorsque les règlements sont imposés par la volonté de l'enseignant/e sans qu'il y ait eu consultation ou négociation préalable avec les membres du groupe, ils peuvent générer des conflits et la contestation et être à l'origine de l'apparition d'autres règlements informels (Estrela, 1994). L'apparition de tels règlements est particulièrement importante chez les groupes

d'adolescents. Elle contribue alors à la constitution d'un esprit de groupe ou de «gang» donnant parfois lieu à une mystification (Estrela, 1994). Parsons (1974) met en relief la scission qui se produit au sein de la classe, entre les élèves qui s'identifient avec ce qu'on pourrait appeler «le leader formel» de la classe, l'enseignant/e, et ceux qui s'identifient avec leurs camarades. Une telle division pré-détermine l'avenir scolaire des élèves. Ceux qui s'identifient à leurs camarades ont plutôt tendance à s'unir et à créer leurs propres règlements, lesquels s'opposent clairement aux règlements établis par l'enseignant/e. Enfin, leurs règlements obstruent, de façon systématique, le niveau de la communication en cours (par exemple, par des interruptions hors de propos, des questions insistantes hors de contexte), ainsi que le travail (par exemple, par le refus des devoirs à la maison).

Pour élaborer les règlements de classe sur une base d'échanges entre les élèves et l'enseignant/e, certains principes doivent être établis et respectés (Leroy-Meinier et Ouellet, 1988): a°) l'enseignant/e doit connaître, avant le début des cours, les situations qui doivent être réglementées; b°) il / elle doit connaître les règlements jugés efficaces pour chaque situation prévue.

Ces règlements doivent être présentés à la classe le plus tôt possible dans l'année scolaire. Pour en faciliter l'élaboration, Leroy-Meinier et Ouellet invitent l'enseignant/e à informer les élèves sur: a°) l'importance d'avoir des règlements qui contribuent à créer un climat sain et propice à l'apprentissage; b°) le sérieux de cette phase d'élaboration, car l'enseignant/e peut en tout temps, en l'absence de consensus, décider lui / elle-même des règlements; c°) l'importance de penser, par une approche réaliste et appropriée, les meilleurs règlements pour chacune des situations considérées. Par ailleurs, l'enseignant/e doit écrire au tableau, conseillent ces auteurs, tous les règlements énoncés afin d'en sélectionner trois ou quatre par situation. Archambault et Chouinard (1996), pour leur part, estiment que cinq ou six règlements sont nécessaires au départ et

qu'on peut, en outre, en ajouter d'autres, à mesure que l'année scolaire évolue, si le besoin se fait sentir. Pour arriver à un nombre aussi réduit, Archambault et Chouinard (1996) préconisent que chacun des règlements retenus puisse faire référence à des aspects qualitatifs généraux plutôt qu'à des aspects spécifiques du comportement. Par exemple, les règlements tels que «Nous sommes toujours polis et respectueux les uns envers les autres», «Nous gardons la classe propre et en ordre» touchent plusieurs comportements et éliminent, à priori, la nécessité d'une longue liste de règlements. De plus, «les règlements doivent, autant que possible, indiquer le comportement attendu plutôt que le comportement proscrit» (Archambault et Chouinard, 1996, p. 13).

Cependant, les règlements n'auront de fortes chances d'être respectés que dans la mesure où ils répondent aux exigences de base suivantes (Leroy-Meinier et Ouellet, 1988): a°) ne pas en établir plus de quatre pour chacune des situations prévues; b°) les formuler simplement afin que les élèves puissent les mémoriser facilement; c°) les formuler de façon positive, et d°) les afficher au bon endroit, c'est-à-dire toujours face aux élèves. Ils doivent être écrits en gros caractères sur un tableau, au crayon feutre, ce pour être vus de loin.

Certaines études montrent que les gestionnaires efficaces établissent les règlements à observer au tout début de l'année scolaire, lesquels règlements sont intégrés dans un système adapté et expliqué délibérément aux élèves (Nault, 1994). Ces règlements sont présentés de façon concrète, explicite et fonctionnelle. L'accent est mis, avant tout, sur les préoccupations immédiates, tout en évitant la surcharge d'informations aux élèves, pour éventuellement introduire de nouveaux règlements, si besoin est. Ces gestionnaires, ajoute Nault, semblent anticiper les perturbations et disposent des moyens suffisamment accessibles pour maîtriser des situations critiques, sans négliger de rappeler régulièrement ces règlements aux élèves durant les premières semaines d'école.

Les principales situations à clarifier sont, par exemple, les devoirs, les retards, les dérangements et la circulation (Legault, 1993). Peu importe ce sur quoi portent les règlements, il faut, selon Archambault et Chouinard (1996), Compernelle (1997), Goupil (1997) et Legault (1993), qu'ils soient clairs, précis, compris et connus de tous. La clarté et la compréhension des règlements sont, en effet, des critères essentiels qui permettent aux élèves et à l'enseignant/e de percevoir facilement la violation d'un règlement (Côté, 1989; Goupil, 1997; Legault, 1993; Nault, 1994). Par ailleurs, Compernelle (1997) estime que les enfants hyperactifs, notamment ceux avec ADHD («attention deficit / hyperactivity disorder»), ont davantage «besoin de règlements très simples et de réactions claires, positives, et encourageantes lors d'un comportement souhaité et de conséquences désagréables en cas de comportement indésirable» (p. 75). La seule formule qui a une chance de succès demeure, de poursuivre Compernelle (1997), le fait de poser des exigences simples et claires, avec à la fois amour et fermeté, et d'encourager fortement le comportement attendu. De plus, conseille-t-il, les règlements doivent être appliqués chez ces jeunes de façon plus prolongée et plus stricte que chez les autres enfants (i.e. les enfants exempts de ADHD).

Côté (1989) estime que les élèves ont le droit de «connaître et comprendre les besoins et les attentes de l'enseignant/e et percevoir ces limites de comportements comme nécessaires pour le fonctionnement juste et équitable de la vie en classe» (p. 64). Pour Côté, la résistance aux règlements est souvent proportionnelle à la compréhension de ces mêmes règlements, à la modalité de leur mise en application ou au respect des droits des écoliers.

Les règlements établis par l'enseignant/e en gestion de classe peuvent avoir, selon Legault (1993), une portée à court terme (i.e. la tâche à réaliser par l'élève) et une portée à plus long terme (i.e. le sens des responsabilités et l'autonomie). L'enseignant/e est, d'une part, appelé/e à établir et à maintenir



l'ordre, prévenir les problèmes de discipline et à contrer les troubles du comportement et de la conduite pour sauvegarder le processus enseignement-apprentissage. D'autre part, il / elle est appelé/e à développer des comportements sociaux acceptables, le sens des responsabilités des jeunes, voire leur autodiscipline pour contribuer à leur développement social (Legault, 1993). Ses actions, tantôt centrées sur le groupe, tantôt sur chaque élève, peuvent avoir, précise Legault, «des effets positifs ou négatifs sur la conduite immédiate des élèves ainsi que sur leur développement» (p. 14), selon qu'ils ont été invités ou non à prendre part au processus de prise de décision concernant les règlements de classe. Burns (1985), pour sa part, croit que, au-delà de facteurs supplémentaires, dans les écoles présentant de faibles indices de discipline, l'on constate le manque d'entente entre les enseignants/es quant à la mise en pratique des règlements de base, un manque de rigueur face à leur application, et même l'absence d'explication des règlements qu'on entend faire appliquer et respecter. Cullinford (1988) affirme que les élèves, avant de quitter l'école primaire, sont déjà conscients de la fragilité des règlements et de leur nécessité à l'école (et dans la classe), et ont déjà appris à manipuler l'enseignant/e.

Il est nécessaire que l'enseignant/e apprenne à observer les élèves et à les consulter afin d'être en mesure de dresser une liste de privilèges qui serviront de conséquences positives et négatives (Côté, 1989). Côté suggère que l'enseignant/e mette à profit les données d'un creuset d'idées avec les élèves sur ce qu'ils aiment faire en classe et à l'école. L'enseignant/e qui acquiert l'appui et le support des parents, affirme-t-il, peut compter sur eux pour faire respecter les règlements de classe et maintenir l'ordre et la sécurité en vue d'offrir aux enfants un environnement qui se prête davantage à l'apprentissage. Ce que l'enseignant/e doit chercher avant tout, c'est amener les élèves à prendre conscience du fait que certains comportements entraînent certaines conséquences et que



l'ordre social dans la classe présente des règles et des lois à respecter pour que cette mini-société puisse fonctionner dans l'harmonie (Côté, 1989). Toutefois, poursuit Côté, l'enseignant/e a le devoir de montrer aux élèves la relation existant entre ses propres actes et les résultats de ceux-ci sur le plan social. Cet ordre social comprend un ensemble de règlements, opérant «à un niveau impersonnel, que l'on doit apprendre, intégrer et suivre afin de réaliser une unité sociale» (Côté, 1989, p. 31).

En effet, l'enseignant/e ne doit pas s'oublier aux dépens des élèves. Il/elle doit, au contraire, s'affirmer, énoncer ses besoins, ses attentes et ses sentiments comme base à son enseignement (Côté, 1989). Pour que cette affirmation de soi devienne une réussite pour l'enseignant/e, «il faut que les élèves le/la perçoivent d'abord comme le principal artisan qui va créer avec eux un milieu ambiant qui favorisera leur éducation et leurs apprentissages. Si les élèves ne le / la perçoivent pas comme le «leader», le «manager», ils feront la sourde oreille de tout ce qu'il / elle dira» (Côté, 1989, p. 32).

## **2.4 Le matériel didactique**

La variété de matériel didactique constitue un aspect important lors de la planification afin d'assurer une meilleure gestion de l'enseignement. Dans sa planification, l'une des premières actions de l'enseignant/e consiste à penser au matériel didactique qu'il/elle devra utiliser en relation avec les activités d'apprentissage. De façon générale, les enseignants/es ont recours à un éventail plutôt mince de matériel didactique qui comprend surtout des manuels scolaires et des feuilles d'exercices (Nault, 1994). Le peu d'innovation en matière de matériel didactique et d'activités dont font preuve les enseignants/es est imputable particulièrement à trois raisons (Tye, 1984): a°) les budgets limités qui restreignent

l'acquisition de matériel complémentaire; b°) une méconnaissance relative à la manipulation du nouveau matériel et la mise en oeuvre de nouvelles activités; c°) la peur de perdre le «contrôle» de la classe en introduisant de nouvelles activités comme des sketches, des débats et des simulations.

Chamberland, Lavoie et Marquis (1995) dénoncent également la première raison, soit les budgets limités alloués à un cours ou à un programme d'éducation. De tels budgets peuvent, en effet, limiter l'accès à l'équipement nécessaire à l'utilisation d'une formule donnée (matériel audiovisuel, informatique ou autres). Ils limitent, en d'autres termes, les options qui pourraient intéresser l'enseignant/e et l'obligent à se tourner vers un autre type d'équipement convenant mieux aux budgets modestes.

Des auteurs croient que, même dans un environnement riche en installations et en matériel didactique, il n'est pas toujours facile de profiter de certaines ressources. La planification des horaires, du partage des ressources et de l'utilisation du matériel constitue une entreprise d'envergure qui ne peut se faire qu'en collaboration avec les autres utilisateurs potentiels (Chamberland et al., 1995). Pour un grand nombre d'enseignants/es (surtout ceux/celles du secondaire), disposer d'appareils tels que vidéo, télévision, matériel pédagogique, documents audiovisuels, ordinateurs, etc., tout en étant capables de diversifier leur enseignement, pourrait leur constituer un véritable atout dans la gestion de leur classe (Bordage et Proulx, 1995). Toutefois, ces enseignants/es soulignent que, mis à part les budgets restreints, l'ampleur des programmes d'études, exerçant trop de pression sur eux/elles, les empêche souvent d'utiliser ces ressources et les oblige à se cantonner dans des formes d'enseignement magistral (Bordage et Proulx, 1995).

Quoi qu'il en soit, la classe doit être organisée matériellement de manière à favoriser l'activité des élèves, leur autonomie et leur initiative. Pour

cela, déclare Saint-Laurent (1994) dans son ouvrage qui traite de l'intégration des jeunes présentant une déficience intellectuelle, le matériel doit toujours être placé au même endroit et d'accès facile. De cette façon, écrit Saint-Laurent, plutôt que d'attendre que l'adulte leur apporte le matériel qu'ils désirent, dans un moment libre ou lorsqu'ils en ont besoin pour une activité pédagogique, les élèves iront eux-mêmes le chercher. Bien gérées par l'enseignant/e, de telles initiatives peuvent aussi bien convenir aux élèves en difficulté de comportement, en situation d'intégration scolaire. D'ailleurs, dans une gestion du matériel didactique bien organisée, Leroy-Meinier et Ouellet (1988) suggèrent que chaque élève aille chercher son matériel et le rapporte lui-même après utilisation. Dans la gestion du matériel didactique, Côté (1994) conseille à l'enseignant/e d'amener les élèves à être responsables vis-à-vis du matériel. Par exemple, ils doivent: a°) savoir rapporter leurs livres de bibliothèque à temps ou, dans le cas contraire, déclarer leur retard; b°) se garder d'écrire dans leurs livres de classe qui doivent être toujours propres et couverts en début d'année; c°) être capables de ranger les instruments d'arts plastiques à l'endroit prévu.

Étant responsable de la planification et de l'organisation des activités de la classe, l'enseignant/e doit être capable de fournir le matériel en quantité suffisante au moment et à l'endroit voulus. De plus, il/elle doit être en mesure d'anticiper, en début de journée de classe, tout nouveau matériel en fonction des besoins éducatifs pressentis chez ses élèves (Leroy-Meinier et Ouellet, 1988). En effet, après avoir défini les objectifs d'apprentissage et les comportements attendus, l'enseignant/e doit penser au matériel didactique nécessaire à son enseignement (cela inclut les instruments que l'élève utilisera à la maison). Ce matériel s'accorde évidemment avec les objectifs du programme d'études. Vu que le matériel didactique adapté à un programme couvre rarement, d'après Archambault, Gagné et Ouellet (1986), tout le programme, l'enseignant/e se voit

souvent dans l'obligation de concevoir du matériel, et ce, en tenant compte des critères spécifiés dans les règlements relatifs aux régimes pédagogiques (e.g. utilisation d'une méthodologie faisant appel à l'engagement de l'élève, présentation d'exemples trouvant écho dans le vécu de l'élève, évitement des schémas sexistes ou racistes). Toutefois, la préparation du matériel didactique pour chacune des activités d'apprentissage d'une journée peut requérir la collaboration des élèves. Il appartient alors à l'enseignant/e de définir sa méthode de distribution et de cueillette du matériel.

## **2.5 Le temps de classe**

Le temps dont dispose l'enseignant/e constitue une donnée prépondérante (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995) et sa gestion un défi majeur (Saint-Laurent, 1994). Ce défi est d'autant plus grand, constate Saint-Laurent, qu'il y a d'élèves en difficulté dans une classe. Pour s'en sortir, l'organisation du temps de l'enseignant/e est cruciale. Chamberland et associés (1995) font remarquer que, parfois, le « menu pédagogique » peut être chargé pendant que le temps disponible pour l'enseignement est restreint. De façon générale, l'enseignant/e essaye de faire atteindre les objectifs poursuivis dans les meilleurs délais possibles, bien que certains d'entre eux, dont la maîtrise est jugée essentielle, puissent justifier un investissement de temps plus important (Chamberland et al., 1995). Il existe, selon Saint-Laurent (1994), deux principales stratégies qui sont utilisées au niveau des mathématiques pour enseigner la gestion du temps: l'horaire illustré et les indices environnementaux. La stratégie de l'horaire illustré permet aux élèves d'être attentifs au déroulement des activités d'une journée. On peut illustrer l'horaire à l'aide de photographies de l'activité, des dessins ou des mots. Quant à la stratégie des indices environnementaux, elle permet aux élèves

d'apprendre l'utilisation desdits indices pour suivre leur horaire de chaque jour. À l'école, par exemple, différents indices naturels (le son de cloche, les élèves font leur sac ou se placent en ligne devant la porte) peuvent servir à reconnaître l'activité subséquente.

Pour Saint-Laurent (1994), le concept de temps est très abstrait. Il inclut le passé, le présent et le futur ainsi que l'ordre des événements suivant leur apparition dans le temps. Le fait de mémoriser les noms des jours de la semaine et des mois de l'année ne constitue pas un indice de la connaissance du temps et n'apporte aucun contrôle sur sa vie. Ce qui importe le plus, affirme Saint-Laurent (1994), c'est «de comprendre la rythmicité du temps et de pouvoir utiliser cette connaissance dans la planification et la gestion de ses activités. Dans un programme d'éducation, l'habileté à gérer son temps est particulièrement importante» (p. 169).

Le temps de classe, d'après Leroy-Meinier et Ouellet (1988), comprend essentiellement deux types d'activités: a°) les activités d'organisation appelées aussi les activités préparatoires à l'apprentissage; b°) les activités d'apprentissage qui peuvent prendre diverses formes: enseignement collectif, enseignement à un petit groupe, travail individuel, recherche autonome et travail en équipe. Dans la perspective d'une certaine rationalisation de ce temps de classe, ces deux auteurs pensent qu'il est opportun de s'attarder, d'une part, sur les activités d'organisation en utilisant, quand il convient, des moyens permettant de réduire les temps d'organisation et, d'autre part, sur les activités d'apprentissage en préconisant des manières d'utiliser le temps imparti spécifiquement à l'apprentissage de telle sorte qu'il soit le plus profitable pour tous.

Les retards et les absences d'élèves, la gestion du matériel, les transitions d'une activité à une autre, les interventions de diverses personnes (personnes-ressources, bénévoles, parents) sont autant d'événements qui

concernent les activités d'organisation. Mal gérés, ces événements peuvent affecter négativement le temps d'apprentissage (Leroy-Meinier et Ouellet, 1988). Pour gagner du temps d'apprentissage dans la classe, les auteurs encouragent l'enseignant/e à définir avec ses élèves des règles pour minimiser les pertes de temps et les problèmes de comportement durant les périodes de transition. Dans tous les cas, ils estiment important que l'enseignant/e soit exigeant/e quant au temps de présence des élèves et des diverses personnes impliquées. Car, «l'absence de discipline, l'irrégularité, la non-planification des temps de présence peuvent entraîner des perturbations dans la classe» (Leroy-Meinier et Ouellet, 1988, p. 32).

Concernant les activités d'apprentissage, Nault (1994) rapporte que certains/es enseignants/es ne prévoient pas suffisamment de contenu pour une période, de sorte qu'un bon nombre d'élèves n'ont rien à faire durant les quelques dernières minutes du cours. D'autres enseignants/es, par contre, fait-elle remarquer, ont recours à une routine de clôture un peu avant le son de la cloche ou bien ils laissent celui-ci interrompre la dernière activité qui sera, dans ce cas, complétée à la maison ou le lendemain. Les enseignants/es-gestionnaires les plus efficaces, poursuit l'auteur, sont constamment capables d'ajuster les activités à la durée de la période, même en début d'année scolaire. Cette difficulté rencontrée dans la gestion du temps a une certaine relation avec le rythme d'apprentissage des élèves. Il existe une plus grande possibilité de temps morts à la fin d'une période d'activités avec des élèves faibles (Emmer et al., 1980). D'où l'importance de bien doser le nombre d'activités en fonction du temps.

D'autres auteurs, considérant le temps comme une variable de l'apprentissage («Academic Learning Time»: ALT), font également état de l'importance du dosage des tâches en accord avec le besoin des élèves (Brophy et Good, 1986). Pour eux, le temps scolaire règle la vie de l'institution en la fragmentant en

unités artificiellement définies. Les rites, écrit Estrela (1994), commandent la vie scolaire et les relations entre l'enseignant/e et les élèves et les élèves entre eux sont ponctuées par le son de la cloche. En fait, tout semble dépendre de la façon dont l'enseignant/e structure son cours et de sa démarche pédagogique (Bordage et Proulx, 1995). Pour Bordage et Proulx, c'est moins la durée que la façon d'organiser le temps du cours qui risque d'affecter la conduite de la classe. Ils pensent, toutefois, que l'équilibre à trouver entre trop et trop peu de temps constitue l'une des tâches les plus difficiles auxquelles l'enseignant/e doit faire face dans sa gestion de classe. Peu importe la durée des périodes, il est capital qu'il y ait, avant toute chose, «équilibre et dosage de temps consacré à chacune des activités prévues en classe afin de maintenir les élèves actifs académiquement» (Nault, 1994, p. 41).

Le cadre élaboré par l'enseignant/e étant bien situé et le but de l'opération étant la réussite de l'intégration scolaire au niveau social, académique et, par conséquent, physique, nous pouvons maintenant aborder, dans un premier temps, cette intégration dans son intégralité et, dans un deuxième temps, les moyens retenus ou éléments d'apprentissage pouvant en favoriser le succès: le plan d'intervention personnalisé, la compétence sociale, les habiletés sociales et la résolution de problèmes interpersonnels, les apprentissages tutoriel et coopératif, les renforçateurs, le portfolio et les services éducatifs.

## **2.6 L'intégration scolaire de l'élève en difficulté de comportement**

Aux États-Unis, la loi PL 94-142, devenue célèbre après sa promulgation en 1975, «a incité les milieux scolaires à procéder à l'intégration des enfants en difficulté» (Goupil et Boutin, 1983, p. 25). Pourtant cette loi (plus précisément, la section 612-5) ne garantit pas l'intégration scolaire des élèves en diffi-



culté malgré le fait qu'elle préconise que les états américains aient «des politiques et des procédures assurant que les élèves handicapés soient éduqués avec des enfants non handicapés et que ces élèves ne soient retirés de l'environnement scolaire ordinaire que lorsque la sévérité de leur handicap est telle que l'enseignement en classe ordinaire avec soutien et services ne se révèle pas efficace» (Ysseldyke et Algozzine, 1990, p. 264). Ceci explique pourquoi, en dépit de toutes les dispositions légales en faveur de l'intégration scolaire, un nombre important «d'élèves en difficulté d'adaptation continuent de recevoir la totalité de leur enseignement en classes spéciales» (Vienneau, 1992, p. 27).

En 1976, paraît, au Québec, le rapport COPEX qui dénonce, au dire de Goupil et Boutin (1983), les augmentations statistiques du nombre d'enfants en difficulté ainsi que l'intransigeance de plus en plus marquée des intervenants du secteur régulier par rapport à l'élève en difficulté d'adaptation et recommande, par le fait même, l'intégration des enfants en difficulté dans le cadre le moins éloigné possible du cadre ordinaire. À partir des recommandations de ce rapport et de l'esprit des politiques gouvernementales relatives à l'instruction publique, le Ministère de l'Éducation (1979, 1982) recommande, à son tour, l'intégration de ces enfants dans le cadre le plus normal possible, c'est-à-dire dans les classes et les activités ordinaires, avec des pairs «normaux». Selon Vienneau (1990), du point de vue philosophique, l'intégration scolaire repose sur certains fondements idéologiques préconisant une école qui est à l'image «d'une société ouverte, tolérante, qui accueille et fait place à la différence, qui favorise chez tous ses membres le développement d'un sens d'appartenance» (p. 14). Dans le même ordre d'idées, Forest (1988) décrit deux systèmes scolaires du sud de l'Ontario où l'intégration scolaire est de rigueur. L'auteur en résume l'objectif premier par le fait de permettre à tout enfant de fréquenter l'école de son quartier et de participer pleinement aux activités d'une classe d'élèves du même âge. Forest ajoute



que le critère principal pour cette intégration est que l'enfant soit en mesure de respirer («breathing»), c'est-à-dire de vivre son enfance de la même manière que n'importe quel enfant dit normal. Lipsky et Gartner (1989), de leur côté, précisent que ces fondements idéologiques du mouvement d'intégration scolaire s'appuient essentiellement sur les deux croyances fondamentales suivantes: a°) les enfants «handicapés» sont davantage semblables que différents des enfants «non handicapés»; b°) l'intégration d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans les classes ordinaires peut contribuer à enrichir l'éducation de tous les élèves.

Plusieurs recherches supportent cette deuxième croyance. En effet, Comeau et Goupil (1985) rapportent, dans une étude menée auprès d'enseignants/es, que des entrevues avec ceux / celles-ci révèlent que l'intégration scolaire est bénéfique aux enfants en trouble du comportement. Les résultats d'une autre étude, menée cette fois par Slavin et Madden (1986), indiquent que le placement d'élèves en difficulté dans les classes ordinaires a un effet plus positif sur leurs résultats scolaires que leur placement dans les classes spéciales. Les contacts d'élèves en difficulté avec les élèves normaux constituent, pour Saint-Laurent (1994), une condition d'enseignement indispensable. Brown et al. (1983) estiment que le développement de compétence sociale, d'habiletés sociales et de relations interpersonnelles chez les élèves en difficulté ne peut être possible sans les contacts avec les autres élèves (les élèves normaux). Les arguments qui supportent le point de vue optimiste de ceux qui pensent que l'intégration scolaire dans la classe ordinaire rehausse les habiletés cognitives, sociales et affectives d'élèves intégrés sont basés sur toute une série d'études (Lopez-Guerrero, 1994). Toutes ces études, d'ajouter Lopez-Guerrero (1994), montrent que le rendement scolaire de ces élèves, leur adaptation sociale et affective ainsi que leur estime de soi sont supérieurs lorsqu'ils sont placés dans des classes ordinaires

plutôt que dans des classes spéciales ou des centres d'éducation spécialisée.

Depuis les dernières années, on a beaucoup misé sur les avantages d'une politique d'intégration complète, à l'école ordinaire (ou en classe ordinaire), d'élèves en difficulté de comportement (Docking, 1990). Le but de cette politique est de promouvoir un certain degré de consensus entre les membres de la communauté scolaire sur les comportements standard à attendre et sur le comment ceux-ci peuvent être maintenus chez ces élèves. Néanmoins, comme il est précédemment démontré dans le cas de la loi PL 94-142 aux États-Unis, même les meilleures législations votées, avec les meilleures intentions, en faveur de l'intégration scolaire ne garantissent pas formellement l'intégration, même partielle, des élèves en difficulté dans les classes ordinaires. Les statistiques concernant l'intégration scolaire aux États-Unis varient d'un état à l'autre (Roth et Nardi, 1987; Williams et al., 1986) et au Canada d'une province à l'autre. Pour l'année 1986, le pourcentage d'élèves intégrés, aux États-Unis, dans les classes ordinaires était de 69% (moyenne nationale: toutes catégories d'élèves comprises). Ce pourcentage fluctuait de 36% à 90% selon les états et de 31% à 96% selon le type de handicap (Gartner et Lipsky, 1987). Ainsi, pour les élèves en trouble du comportement, la moyenne américaine était de 44%, celle de l'état américain avec le plus d'élèves intégrés représentait 88% et celle de l'état américain avec le moins d'élèves intégrés ne représentait que 8%.

Les statistiques sur l'intégration scolaire au Canada et dans ses provinces ne permettent pas pour le moment d'avancer des chiffres. Par contre, presque toutes les provinces ont aujourd'hui des législations qui garantissent des services éducationnels aux élèves en difficulté, sauf les deux provinces et deux territoires suivants: la Colombie Britannique, l'Île-du-Prince-Édouard, les Territoires du Nord-Ouest et du Yukon. À cet égard, il faut noter que «les statistiques sur l'intégration scolaire au Québec sont parmi les plus élevées rappor-

tées dans les différents pays occidentaux» (Saint-Laurent, 1994, p. 254).

Plusieurs conditions sont à la base du succès de l'intégration scolaire d'élèves en difficulté dans les classes ordinaires (Evans et Wilson, 1980; Goupil et Boutin, 1983). Evans et Wilson (1980) identifient quelques facteurs qui peuvent contribuer à la réussite d'élèves en difficulté de comportement intégrés dans les écoles et les classes ordinaires: le climat général de l'école, la qualité de la pastorale (qui concerne la santé morale des élèves), l'habileté dans les relations interpersonnelles (avec d'autres élèves perturbés et des élèves «normaux»), l'importance accordée aux progrès éducatifs, le soutien au personnel de l'école et les services appropriés. Robichaud (1989) stipule, quant à lui, que «le succès de l'intégration exige qu'un système scolaire dispose de moyens très variés et d'une orchestration harmonieuse de leur utilisation» (p. 37). Pour assurer une intégration scolaire efficace, estime-t-il, il faut également que les éducateurs soient en mesure de comprendre suffisamment ce phénomène et de bien saisir l'interaction de ses éléments essentiels. Maintenant que les différents points de vue sur l'intégration scolaire d'élèves en troubles du comportement sont présentés, nous passerons à l'étude de ses trois niveaux.

### **2.6.1 Les trois niveaux d'intégration scolaire**

Vienneau (1992) affirme qu'il «suffit de discuter d'intégration avec différents/es intervenants/es scolaires pour constater que ce terme peut revêtir diverses significations selon que l'on se réfère à une intégration physique, à une intégration sociale ou à une intégration académique des élèves en difficulté» (p. 18). Il conçoit que les deux premiers niveaux sont atteints lorsque ces élèves sont intégrés physiquement dans l'école du quartier et qu'ils partagent un minimum d'activités avec ceux des classes ordinaires, tandis que le troisième niveau

(i.e. l'intégration académique) réfère au placement des élèves en difficulté dans les classes ordinaires où leur sera donnée une partie ou la totalité de leur enseignement, d'où une relation évidente entre les trois niveaux d'intégration.

### **2.6.1.1 L'intégration physique**

«L'intégration physique ne garantit pas par elle-même l'intégration sociale, comme il ne peut y avoir d'intégration sociale sans une intégration physique» (Fortier, 1982, p. 18). Chazan (1993) propose, pour une intégration physique efficace d'élèves en trouble émotionnel et comportemental, de les garder tous, y compris ceux qui sont antisociaux, dans les classes ordinaires et de s'assurer que tous reçoivent l'aide appropriée comme membres à part entière de leur classe ordinaire, ce quelle que soit la nature et la sévérité de leurs difficultés. Robichaud (1978) va dans le même sens en rapportant que «le mouvement d'intégration préconise que l'éducation des enfants handicapés doit autant que possible se dérouler à l'intérieur du système d'éducation régulier et encourager un contact minimum entre les enfants handicapés et les enfants normaux» (p. 25). Les élèves en difficulté d'adaptation doivent ainsi pouvoir observer toute une gamme de comportements adaptés pour qu'ils puissent les apprendre (Fortin 1985). Le courant d'intégration scolaire est né, rapporte Fortin (1985), des faiblesses de la ségrégation qui a favorisé l'exclusion, l'isolement, le regroupement et l'étiquetage excessif d'élèves en difficulté pour répondre à leurs besoins spéciaux.

Parler de ce niveau d'intégration c'est, évidemment, se référer au facteur placement qui, en termes d'organisation scolaire, correspond «au maintien de l'élève en difficulté dans son milieu naturel pour sa scolarisation, dans toute la mesure du possible, dans la classe ordinaire» (MEQ, 1978). C'est donc

par le placement qu'on arrivera à «éliminer les effets négatifs de la ségrégation, entre autres l'étiquetage et les attitudes négatives» (Fortin, 1985, p. 26), et à favoriser une utilisation plus équitable et rationnelle des ressources éducatives et une reconnaissance des différences individuelles. Placé dans de telles conditions, l'élève en difficulté d'adaptation peut, selon l'argumentation psychoéducative, modifier son comportement, en apprendre de nouveaux par l'observation, l'imitation et le modelage des comportements appropriés des pairs. Toutefois, l'école Madison (Wisconsin, USA) a élaboré un plan de soutien pour une intégration graduée, selon que l'élève est prêt ou non à fonctionner dans une classe ordinaire (Chazan, 1993). Ce plan permet à l'élève en difficulté de passer de l'éducation à temps plein dans une classe spéciale à l'éducation à temps partiel dans une classe ordinaire. Ceci permet de stimuler l'élève par des expériences et par son assiduité à temps partiel dans une classe ordinaire (Cullinan et Epstein, 1986). Chazan (1993) estime, néanmoins, que le placement intégral de l'élève en difficulté dans l'école de son quartier (i.e. l'école ordinaire) constitue l'un des moyens essentiels pour rendre la normalisation effective.

### **2.6.1.2 L'intégration sociale**

Le concept de normalisation, issu des pays scandinaves, est présenté par Robichaud et Enns (1980) comme étant longtemps associé dans la littérature spécialisée à l'intégration sociale des personnes sévèrement handicapées. La normalisation implique essentiellement des expériences personnelles et sociales calquées sur la vie de tous les jours. La normalisation correspond, en se référant à Legendre, (1988), au processus par lequel on essaye de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal. En d'autres termes, «ce régime vise à faire progresser l'enfant

vers la situation la plus normale possible» (Legendre, 1988, p. 396). Wolfensberger (1972), l'un des ardents défenseurs de la normalisation, la définit comme étant «l'utilisation des moyens qui sont les plus conformes aux normes socioculturelles de l'enfant afin de maintenir et d'établir les comportements personnels qui sont les plus conformes aux normes naturelles» (p. 6).

L'argumentation sociale veut que l'intégration augmente la fréquence des interactions sociales entre l'élève en difficulté d'adaptation et celui qui ne présente pas de difficulté, dans le but de rendre positives les perceptions non seulement de l'un mais aussi celles de l'autre. On ne saurait disconvenir que la ségrégation a plutôt contribué à leur développer une image de soi négative. Des observations faites par Guskin, Bartel et McMillan (1975) montrent effectivement que l'élève a une perception de soi différente selon qu'il est dans une classe ordinaire ou spéciale. Par conséquent, son maintien dans une classe ordinaire contribue à améliorer l'image qu'il a de lui et même celle de ses parents. Cependant, Slavin et Madden (1986) rapportent que des résultats de comparaisons anciennes, mais encore fréquemment citées aujourd'hui des effets de classes spéciales et ordinaires, semblaient indiquer que les élèves en difficulté placés dans les classes spéciales étaient socialement et affectivement mieux adaptés que des élèves du même type placés dans les classes ordinaires. Il faut noter que les méthodes de corrélation utilisées dans ces études comparatives ont amené les chercheurs à remettre en question la validité de tels résultats.

Une étude récente a été menée auprès de dix-neuf (19) enseignants/es de classes ordinaires, de la maternelle à la 9<sup>e</sup> année, pour vérifier les effets de l'intégration sociale sur des élèves en difficulté qu'ils ont intégrés (Giangreco et al., 1993). Les résultats informent que l'expérience est bénéfique non seulement à l'ensemble des élèves de chaque classe mais également à leur enseignant/e. De fait, les enseignants/es soutiennent qu'avec l'assistance et le

soutien du personnel spécialisé, ils / elles ont réussi, avec le temps, à promouvoir des contacts physiques et sociaux intéressants entre eux / elles et les élèves intégrés, et entre les élèves intégrés et les élèves dits normaux. Ainsi, les enfants en difficulté participent sans problème aux différentes activités de la classe et réussissent à se développer un véritable sens d'appartenance et de responsabilité (Janney, Snell, Beers et Raynes, 1995). L'interaction des pairs influence les comportements des enfants. Cette influence ne s'actualise que dans la mesure où les enfants ont l'opportunité d'observer et d'être en contact avec d'autres enfants (Fortin, 1985).

Pour respecter le principe de la normalisation (i.e. l'intégration sociale), l'éducateur doit susciter, chez l'enfant en difficulté, des comportements et des caractéristiques conformes le plus possible aux normes culturelles environnantes (Goupil et Boutin, 1983). L'application de ce principe se fait, pour reprendre Goupil et Boutin (1983), en fonction des critères spécifiques à chaque culture, et implique diverses mesures concrètes. Par exemple, l'enfant en question ne doit pas être marginalisé dans sa façon de s'habiller et de se comporter. Il est aussi important de développer chez lui des comportements qui lui permettent de s'intégrer le plus facilement et le plus normalement possible dans son milieu. L'intégration sociale devrait donc favoriser chez l'élève en difficulté le développement d'une certaine connaissance des conditions des pairs (handicapés et «normaux») et, par le fait même, favoriser une plus grande tolérance due à l'interaction directe ou sociale.



### 2.6.1.3 L'intégration académique

Les défis pédagogiques que pose l'intégration académique des élèves en difficulté, et surtout des élèves ayant une déficience intellectuelle, sont énormes et constituent la problématique principale du mouvement d'intégration scolaire (Robichaud, 1989; Robichaud et Enns, 1980; Robichaud, 1978). D'autres auteurs sont également de cet avis: «Instructional integration is perhaps the most critical component of mainstreaming, because it addresses the issue of how to coordinate and implement an effective educational program for a mentally retarded child. Not surprisingly, it is probably the most difficult component of mainstreaming to execute properly» (Kaufman et al., 1975, p. 6). Pour être en accord avec le principe de normalisation, l'objectif premier de tout projet d'intégration académique sensé se doit d'être le placement de l'élève en difficulté dans le milieu le plus normalisant possible. Cette intégration académique ne peut être possible sans le facteur «adaptation pédagogique».

L'adaptation pédagogique correspond, en fait, à l'ensemble des moyens disponibles permettant l'acheminement aux élèves en difficulté dans les classes ordinaires les provisions d'éducation spéciale dont ils ont besoin (Giroux, 1972). Robichaud (1978) estime que le placement d'un élève en difficulté en classe ordinaire devrait être l'occasion, pour le système scolaire ordinaire, de lui offrir un enseignement individualisé, car, selon Robichaud (1989), l'apprentissage est un phénomène individuel, donc «chaque élève peut nécessiter une attention particulière de façon plus ou moins prononcée» (p. 38). L'intégration académique («reintegrative mainstreaming») suppose l'organisation pédagogique où l'apprentissage ne peut qu'être individualisé et l'emphase ne peut porter que sur le rendement individuel plutôt que sur la compétition dans le groupe (Terrisse, 1981). Le principe de l'individualisation de l'enseignement veut que chaque



élève dispose d'un plan d'apprentissage académique adapté à ses besoins et requiert, pour diminuer le nombre d'obstacles à l'intégration, une planification soignée.

La programmation des activités doit être, de plus, flexible et reposer sur une analyse très détaillée des activités de la classe (Terrisse, 1981). L'une des principales forces de la loi PL 94-142 réside dans le fait qu'elle garantisse un programme d'éducation individualisé à chaque enfant en difficulté («Individualized Education Program»: IEP). Pourtant, Goupil et Comeau (1983) estiment que «la pédagogie ne paraît pas suffisamment individualisée et ne satisfait pas aux exigences de l'intégration» (p. 95). Pour elles, l'intégration scolaire est vouée à de sérieux échecs aussi longtemps que les pratiques pédagogiques des classes ordinaires ne seront pas remises en question. Cette exigence de l'intégration académique à individualiser l'enseignement se traduit, entre autres, par des adaptations à apporter au processus d'instruction à l'intérieur de ses composantes: objectifs d'enseignement, activités d'apprentissage et évaluation (Vienneau, 1992).

Concernant les objectifs d'enseignement, les adaptations sont faites en fonction de la sévérité des difficultés et des matières d'enseignement privilégiées. Ces objectifs peuvent provenir du programme régulier, du niveau de la classe dans laquelle l'intégration se fait, ou d'un programme adapté à une clientèle spécifique d'élèves en difficulté (Vienneau, 1992). Ford et ses collaborateurs (1989) sont, eux aussi, de cet avis et le résumant ainsi: «The goals for some students might come primarily from the regular curriculum or an adapted version of this curriculum. For others, the goals might come primarily from a functional curriculum and for embedded skill sequences» (p. 23). Quant aux activités d'apprentissage, elles ont pour but d'amener l'élève intégré à atteindre ces objectifs. Elles sont planifiées en fonction de leur lien avec les objectifs de la classe et des

agents de changement additionnels engagés pour porter, au besoin, assistance à l'enseignant/e. Vienneau (1992) rappelle que c'est surtout au niveau des activités d'apprentissage que se situe le défi principal de l'intégration académique de l'élève en difficulté. L'évaluation, pour sa part, est nécessairement reliée aux activités d'apprentissage, car c'est elle qui permet de mesurer l'efficacité de celles-ci dans l'atteinte des objectifs d'enseignement poursuivis auprès de l'élève intégré.

En précisant ainsi le rôle des trois composantes du processus d'instruction, on peut d'emblée admettre qu'elles sont toutes directement reliées. Les adaptations à ce processus (i.e. aux objectifs d'enseignement, aux activités d'apprentissage et à l'évaluation) constituent, selon Vienneau (1992), les principales implications pédagogiques des agents d'instruction dans l'intégration académique de l'élève en difficulté en classe ordinaire. Ces adaptations, ajoute-t-il, se retrouvant dans un plan d'intervention personnalisé, devraient en outre se traduire par certaines mesures d'individualisation de l'enseignement. Il convient de noter que l'enseignant/e est le/la seul/e gestionnaire du processus d'instruction et qu'il/elle doit tenir compte des caractéristiques d'apprentissage de chacun de ses élèves et particulièrement de celles des élèves en difficulté intégrés dans sa classe.

## **2.7 Le plan d'intervention personnalisé**

L'intégration scolaire de tout élève en difficulté implique que l'enseignement qui lui est offert soit individualisé, ce en vertu de la Loi sur l'instruction publique. Plus cet enseignement est individualisé, plus il permet le respect des différences individuelles des élèves (Goupil et Boutin, 1983). Au Québec, la Loi sur l'instruction publique reconnaît l'importance du plan d'intervention personnalisé dans l'éducation des enfants en difficulté. De l'avis de Magerotte (1984), le

plan d'intervention personnalisé est admis, aussi bien en Amérique du nord qu'en Europe, par divers organismes qui en reconnaissent l'importance, l'utilité et l'efficacité dans l'intervention. Dans le processus d'intégration, le plan d'intervention personnalisé devient une variable significative et indispensable. Plusieurs auteurs abondent dans ce sens en écrivant que le plan d'intervention de l'élève revêt une importance capitale en adaptation scolaire en ce qui a trait à l'individualisation du programme éducatif (Johns et al., 1996). Il constitue un outil de planification, de communication, de participation, de concertation, de coordination et de rétroaction entre les principaux intervenants pour mieux répondre aux besoins de l'élève en difficulté (Goupil, 1990, 1991, 1997). Il a pour objet de mettre à la disposition de l'élève en situation d'intégration tous les services éducatifs susceptibles de répondre à ses besoins, et ce, dans un environnement respectant le plus possible ses droits fondamentaux.

Aux États-Unis, la loi PL 94-142 (Education for all Handicapped Children) prévoit la participation active des parents ou tuteurs à la vie de l'école ainsi que leur implication dans la planification d'un plan éducatif individualisé qui est l'équivalent, au Québec, du plan d'intervention personnalisé. En effet, la recherche a démontré que la participation des parents à la vie de l'école améliore davantage les résultats scolaires et comportementaux de l'enfant qu'une simple communication (Schnieders et Tafoya, 1998). De son côté, Christenson (1995) pense que le personnel de l'école qui veut absolument obtenir l'implication des parents dans la vie de cette institution augmente les chances de succès du jeune. L'élaboration du plan d'intervention personnalisé, tout comme le plan éducatif américain, requiert la présence des parents, de celle de l'élève et des différents intervenants.

Le plan d'intervention personnalisé contient, grosso modo, les buts, les objectifs minimaux à court ou à moyen terme, les moyens et les ressources

nécessaires, les échéances (calendrier prévu pour la réalisation et l'évaluation) et les personnes responsables des interventions (Goupil, 1991; 1997; Bouchard, 1985). D'autres auteurs (Côté, Pilon, Dufour et Tremblay, 1989) estiment, quant à eux, que le plan d'intervention personnalisé doit comprendre les éléments tels que les objectifs d'apprentissage, les stratégies d'intervention et d'apprentissage pour chacun de ces objectifs, le mécanisme d'évaluation des apprentissages et des interventions et, enfin, un mécanisme continu de révision du plan d'intervention et de prise de décision en regard des suites du plan. Pour Côté et ses collaborateurs (1989) et Goupil (1997), il est aussi important de prendre en considération, dans ce plan d'intervention, des forces, des acquis et de la capacité d'apprentissage de l'enfant. Ce n'est qu'à partir de ces éléments qu'il est possible de définir des objectifs pouvant aider ce jeune à se développer et à s'épanouir: «l'élève étant considéré dans sa totalité et non pas simplement comme une personne ayant des faiblesses et des difficultés» (Goupil, 1991, p. 5; 1997, p. 27).

L'organisation du plan d'intervention personnalisé requiert le travail d'une équipe multidisciplinaire composée des agents d'éducation qui interviennent auprès de l'élève en difficulté. La personne chargée de la discussion de cas a pour mission de convaincre, par tous les moyens possibles (téléphone, lettre, rencontre), les parents ou tuteur de l'enfant à prendre part au processus de planification du plan d'intervention personnalisé qui ne suggère, en réalité, qu'un ensemble d'activités structurées. N'étant pas un programme d'intervention pédagogique, il ne peut être utilisé par l'enseignant/e comme le seul moyen lui permettant d'atteindre les buts et objectifs qu'il/elle s'est assigné/e. Étant le principal agent éducatif et responsable des apprentissages de chaque élève de sa classe, l'enseignant/e, comme nous l'avons déjà indiqué, doit lui/elle-même développer ses propres stratégies d'intervention pédagogique pour atteindre ces buts et objectifs.

Les buts du plan d'intervention précisent ses orientations à long terme (annuellement), tandis que ses objectifs spécifient les apprentissages et les comportements à modifier à court terme (Côté, Pilon, Dufour et Tremblay, 1989; Goupil, 1990). Les buts annuels sont fixés en fonction de l'évaluation de l'élève et basés sur les secteurs d'intervention prioritaires. Ils décrivent les exigences auxquelles l'élève devra normalement satisfaire au cours d'une année scolaire, tiennent compte des résultats antérieurs de l'élève et de son niveau actuel et peuvent, à la fois, inclure des interventions des domaines cognitif, affectif et psychomoteur (Indiana State department of Education, 1987).

Les objectifs, quant à eux, découlent des buts et, par conséquent, de l'évaluation des forces, des faiblesses et des besoins de l'enfant. Ils sont donc, de ce fait, personnalisés. Ils décrivent, en gros, les apprentissages que l'élève devra réaliser ou les comportements qu'il devra avoir à la suite de l'intervention (Goupil, 1990, 1997). De façon générale, les objectifs sont définis, à court terme, en fonction de l'enfant, décrits sous forme de comportements observables et mesurables et indiqués en termes clairs et précis.

L'élaboration du plan d'intervention personnalisé s'inscrit dans une démarche globale qui commence avec l'évaluation des forces et des besoins de l'enfant, se poursuit avec l'échange entre les personnes impliquées dans cette situation et se termine par la rédaction du plan comme tel et le suivi de l'intervention (Goupil, 1997). Elle requiert, pour ce faire, des actions préparatoires comme l'observation de l'enfant, les échanges avec ses parents et l'analyse de son rendement scolaire (Goupil, 1990, 1991). Étant l'élément central dans le processus d'élaboration du plan, l'élève concerné doit être informé des attentes formulées à son endroit et recevoir un soutien et un accompagnement adéquats. Ce plan d'intervention doit «contribuer à spécifier les particularités commandées par les besoins de cet élève et orienter le développement d'approches individualisées,

tout en maintenant dans la classe ordinaire des activités d'enseignement collectif» (Conseil supérieur de l'Éducation, 1985, p. 30).

Pour élaborer le plan d'intervention personnalisé, diverses sources d'informations sont utilisées: dossier de l'élève, formulaires de référence, entrevues avec les parents, les enseignants/es, l'élève et tous les autres intervenants impliqués dans le dossier. Les instruments utilisés pour évaluer l'élève doivent être choisis en fonction de ses besoins et de l'information exigée comme nécessaire. Le tout demeure fonctionnel, exige un délai raisonnable et apporte aux différents intervenants l'information pertinente pour enrichir leurs interventions.

## **2.8 La compétence sociale, les habiletés sociales et la résolution de problèmes interpersonnels de l'élève en difficulté de comportement**

Dans la littérature scientifique, on a souvent tendance à utiliser les concepts de compétence sociale, d'habiletés sociales et de résolution de problèmes interpersonnels de façon interchangeable (Cartledge et Milburn, 1980; Gesten, Weissberg, Amish et Smith, 1987). C'est donc en tâtonnant que les éducateurs arrivent à les différencier, aucun modèle de définition n'ayant été vraiment mis à leur disposition. L'assimilation des deux premiers concepts a pour conséquence de confondre la performance comportementale, jugée compétente ou non par l'entourage social, et les habiletés nécessaires à cette performance. Conséquemment, il importe de préciser le rôle de chacun de ces concepts chez l'élève en trouble du comportement dans des situations pédagogiques.

### 2.8.1 La compétence sociale

La compétence sociale représente, pour Gesten et al. (1987), un jugement sommaire de performance à travers un ensemble de situations interpersonnelles. Pour la majeure partie de ces situations, il existe un manque de consensus concernant quels comportements sociaux spécifiques constituent une performance réussie ou compétente dans des situations sociales (Hops, 1983; Gesten et al., 1987). Gagnon (1988) rappelle que des jugements de valeur sont essentiellement relativistes et sont liés inévitablement à toute forme d'évaluation de la compétence sociale. C'est à partir seulement du jugement porté par l'entourage social, en fonction de ses critères de choix (Que considère-t-on comme étant socialement compétent?), qu'on peut tenter d'identifier les habiletés nécessaires à la performance d'un comportement qui sera jugé compétent par les juges. Pour expliquer tout ceci, Gagnon (1988) présente l'exemple proposé par McFall (1982) dans le cas du comportement de fuite lors d'une attaque dans la rue par un malfaiteur: «Si la fuite est jugée dans ce cas comme un comportement compétent, l'évaluation des habiletés motrices reliées à la course devient alors pertinente. Cependant, si l'on juge que le comportement compétent dans la même situation est de discuter avec l'agresseur, l'évaluation des habiletés de persuasion d'autrui devient plus appropriée» (p. 121).

D'autres chercheurs, tels que Foote et Cottrell (1955, cités par Peterson et Leigh, 1990), décrivent la compétence sociale comme l'habileté, par opposition à l'inhabileté, à s'impliquer dans une interaction humaine normale. White (1959, cité aussi par Peterson et Leigh, 1990) la décrit, quant à lui, comme la capacité de l'organisme à interagir affectivement avec son environnement. Tandis que Archambault et Chouinard (1996) la décrivent comme étant des comportements qui contribuent à l'établissement et au maintien d'interactions so-



ciales positives. Pour La Greca (1993), ces comportements, acceptés et valorisés socialement, procurent des bénéfices personnels et mutuels. Da Silva et Winnykamen (1998) ont examiné, dans une étude, la relation entre le degré de sociabilité des enfants, les comportements observés pendant une situation dyadique de résolution de problèmes et les progrès des performances individuelles consécutifs à cette période. Il en résulte que les enfants socialement compétents initient une collaboration plus facilement que les enfants moins ou peu compétents socialement, alors que ces derniers manifestent plus de comportements individualistes que les sujets socialement compétents. D'après Peterson et Leigh (1990), les habiletés sociales telles que «savoir comment et quand donner la main et suivre les directives dans des ensembles interpersonnels variés constituent les indicateurs premiers de la compétence sociale». Celle-ci est donc composée de plusieurs ensembles distincts requérant une combinaison de stratégies générales et spécifiques. Autrement dit, la compétence sociale est un concept complexe multidimensionnel que requiert la signification des formulations générales et spécifiques (Peterson et Leigh, 1990). Pour ces deux derniers auteurs, les éléments majeurs de la compétence sociale sont: a°) des ressources internes ou cognitives; b°) un équilibre entre la sociabilité et l'individualité, et c°) les habiletés sociales par référence aux pairs.

De façon générale, c'est la compétence sociale des enfants éprouvant des troubles du comportement, notamment les enfants agressifs et rejetés, qui est mise en cause. Si ces troubles sont persistants, ces enfants ont alors de fortes chances d'avoir un déficit sur le plan de la compétence sociale (Jones et Jones, 1995; Shapiro et Cole, 1994). Ils se distinguent de leurs pairs sur les plans comportemental et socio-cognitif, entre autres, par leur compétence en matière de résolution de problèmes sociaux (Lamonde et Pelletier, 1994). En milieu naturel (i.e. en classe ou sur le terrain de jeux), ils interagissent moins sociale-



ment, s'engagent moins dans des conversations avec les pairs (sauf dans des conflits), se découragent davantage dans des activités de groupe et passent plus de temps inoccupés (Coie et Dodge, 1983; Ladd, 1983). Dans une étude sur la motivation des enfants dans des situations conflictuelles, Rabiner, Gordon, Klumb et Thompson (1991), Rabiner et Gordon (1993) soulignent le fait que les enfants prosociaux poursuivent des buts différents de ceux des enfants en trouble du comportement (en particulier, des enfants agressifs). Ces derniers semblent, pour résumer Rabiner, Gordon, Klumb et Thompson (1991), davantage centrés sur l'atteinte de leur objectif (i.e. remporter la victoire) que leurs camarades prosociaux, phénomène qui pourrait expliquer certaines différences au niveau de la compétence sociale. Walker et al. (1983) soutiennent que des études rétrospectives et longitudinales montrent que les enfants qui ont une compétence sociale déficitaire sont exposés à une variété de problèmes psychologiques.

L'une des trois séries des principaux éléments de la compétence sociale, présentés plus tôt dans cette section, soit les ressources internes ou cognitives, sert d'outil ou de base pour identifier les habiletés qui aident les enfants en difficulté à établir et à maintenir des relations interpersonnelles positives. Ces ressources incluent un estime de soi positif, un contrôle interne du lieu, la prise des initiatives sociales et la résolution de problèmes interpersonnels. Avec de telles capacités, la compétence sociale donne, aux enfants qui ont suffisamment confiance en eux, la possibilité de s'engager dans des relations sociales et de les étendre (Openshaw et Thomas, 1986; Rollins et Thomas, 1979). La compétence sociale des enfants en difficulté s'accroît par leur capacité de résoudre habilement des problèmes cognitifs (Cartledge et Milburn, 1980). Létourneau (1995) suggère, quant à elle, que l'acquisition, par ces enfants, de la compétence sociale aurait pour effet de diminuer la probabilité d'apparition de troubles du comportement. Peterson et Leigh (1990) croient que les enfants socialement

compétents sont, plus souvent que les autres, capables de: a°) être sensibles à des situations de problèmes interpersonnels; b°) gérer des solutions alternatives; c°) planifier pour atteindre des objectifs interpersonnels; d°) peser des conséquences, en termes d'efficacité, de certains comportements et d'acceptation sociale, et e°) percevoir les relations de cause à effet dans des événements interpersonnels. Dans ses études sur la cognition sociale, Shantz (1975, 1983) a travaillé, en partie, sur le développement des habiletés cognitives à saisir ce que l'autre voit, pense, ressent, a l'intention de faire, et sur sa capacité de comprendre la raison d'être des normes et des institutions sociales. D'autres auteurs s'accordent pour dire que le développement normal de ces habiletés sociocognitives est considéré comme «co-requis» au développement de la compétence sociale (Hartup, Brady et Newcomb, 1983; Kurdec et Krile, 1982; Walker et al., 1983). Certains autres croient, pour leur part, que le développement de la compétence sociale et des habiletés sociocognitives sont nécessaires à la résolution de conflits sociaux (Campbell, 1990). Ceci implique déjà une relation entre les trois concepts à l'étude dans cette section.

### **2.8.2 Les habiletés sociales**

Walker et al. (1983) rapportent que les enfants en trouble du comportement possèdent moins d'habiletés sociales que les enfants normaux. Ils sont, par le fait même, moins aptes à réaliser certaines tâches ou résoudre certains types de problèmes sociaux. Il importe, de ce point de vue, d'élaborer des interventions ou des programmes qui mettent l'accent sur l'acquisition, par ces enfants, d'habiletés sociales pouvant les rendre plus compétents dans les stratégies de compréhension et de recherche de solution à ces problèmes (Flem, Thygesen, Valas et Magnes, 1998; Walker et al., 1983). De plus, le développe-

ment d'habiletés sociales appropriées semble lié au succès scolaire des écoliers (Cartledge et Milburn, 1978; Flem et al., 1998; Loranger, Couture et Fortin, 1981).

Il existe bon nombre de publications sur des méthodes ou programmes favorisant l'entraînement aux habiletés sociales (Bourque et al., 1990; L'Abate et Milan, 1985). Hargie et Hargie (1995) et Ogden (1990) suggèrent justement que l'entraînement aux habiletés sociales fasse partie des programmes scolaires et que l'enseignement aux enfants de ces habiletés ait un but important, soit celui de les amener à s'accepter mutuellement. Cet entraînement vise aussi, de façon générale, «le développement des conduites appropriées dans des situations interpersonnelles par le biais de l'affirmation de soi et de la résolution de problèmes interpersonnels» (Bourque et al., 1990, p. 356). Selon La Greca (1993), un tel entraînement ne doit pas être axé uniquement sur l'enfant isolé ou l'enfant qui entretient des relations médiocres avec ses pairs, en négligeant le milieu dans lequel il évolue. Walker et al. (1983) ont recensé une série importante d'écrits traitant des habiletés sociales d'élèves en difficulté. Ces études concluent que l'entraînement systématique de ces élèves aux habiletés sociales peut: a°) les amener à acquérir des habiletés sociales leur permettant de faire face plus efficacement à leur environnement social; b°) augmenter le nombre de leurs contacts sociaux avec les pairs; c°) augmenter le taux d'interactions sociales pendant leurs rencontres avec les pairs; d°) améliorer la qualité de leur comportement social durant leurs rencontres avec les pairs, et e°) améliorer leur compétence sociale. Plus récemment encore, Flem, Thygesen, Valas et Magnés (1998) et Royer et Poliquin-Verville (1992) recommandent, pour favoriser le développement d'habiletés sociales chez ces enfants, l'enseignement systématique des façons de réagir dans différentes situations sociales quotidiennes, de manière à enrayer leurs habitudes inadéquates et à avoir un meilleur contrôle sur leurs propres pensées et actions. D'ailleurs, Flem, Thygesen, Valas et Magnés (1998)

estiment que les enfants apprennent les habiletés sociales à peu près de la même façon qu'ils apprennent les matières scolaires, c'est-à-dire, précisent-ils, à travers l'observation, le modelage, la communication verbale et les réactions de leur environnement.

Vera et Leveau (1990) soutiennent que des sentiments de faible estime de soi se manifestent en classe à travers certains troubles du comportement tels que l'autodépréciation verbale, la posture, l'incapacité à avoir des interactions interpersonnelles et un manque d'effort et de sensibilité aux renforcements positifs et aux encouragements. Vera et Leveau (1990) sont d'avis que certains comportements sont nécessaires pour l'apprentissage d'autres comportements. Par exemple, «l'apprentissage des réponses de refus, de demande, de compétition (agressivité), d'expression de soi est nécessaire pour l'établissement de programmes d'activités susceptibles de procurer des renforcements sociaux adéquats» (p. 142).

Dans leurs travaux sur les relations entre pairs et le développement des habiletés sociales, Asher, Renshaw et Hymel (1982) concluent que les enfants (isolés ou rejetés) qui ont un statut sociométrique négatif sont moins habiles à entreprendre des relations avec des pairs et à résoudre des conflits sociaux. Cette conclusion permet de penser qu'à l'inverse, les enfants ayant un statut sociométrique positif, c'est-à-dire les enfants qui entretiennent de bonnes relations avec les pairs possèdent les habiletés sociales nécessaires à la résolution de tels conflits. Plusieurs auteurs soulignent, du reste, que l'habileté à prendre en considération le point de vue des autres constitue un prérequis au développement de comportements prosociaux (Eisenberg, 1982; Hoffman, 1982).

Dans une recension des écrits consacrés au sujet, Cartledge et Milburn (1980) rapportent que beaucoup de chercheurs admettent que les processus cognitifs sont de plus en plus reconnus comme étant des déterminants

importants du fonctionnement social et, par conséquent, nécessaires pour le développement et l'usage des habiletés sociales. Ces auteurs conçoivent les habiletés sociales comme «des habiletés» à interagir avec les autres dans un contexte donné, de façon spécifique et acceptable pour la société. Cette interaction doit être réciproquement bénéfique. Les habiletés sociales sont conçues en termes de conséquences sociales qui peuvent être considérées comme une réponse à un comportement présenté par une autre personne (ou d'autres personnes) et qui sont suivies de réponses positives de l'entourage social (Cartledge et Milburn, 1980). Bellack et Hersen (1977) conçoivent, pour leur part, les habiletés sociales comme «les habiletés» d'un individu à exprimer ses sentiments dans un contexte interpersonnel sans subir une perte de renforcement social, et ce, dans une grande variété de contacts interpersonnels. Cela signifie que l'individu a la capacité de réagir efficacement tant dans des situations agréables ou neutres que dans des situations plus difficiles (Goupil, 1990).

Par ailleurs, chercheurs et cliniciens sont de plus en plus concernés par la généralisation de l'entraînement aux habiletés sociales (e.g. Glavin, 1974; Schumaker et Ellis, 1982; Stokes et Baer, 1977). Il est évident, d'affirmer Larson (1989), que l'entraînement aux habiletés cognitives et sociales rehausse non seulement les comportements évidents mais aussi les comportements non déclarés. Dans une révision sur l'entraînement aux habiletés sociales d'enfants en difficulté, Gresham (1981) tient pour évidence que la compétence sociale et l'acceptation sociale de ceux-ci peuvent être améliorées de façon impressionnante par le biais d'un tel entraînement. D'autres estiment que l'entraînement aux habiletés sociales ne peut être important et signifiant que si la généralisation des habiletés sociales dans des contextes de problèmes interpersonnels est prise au sérieux (Deshler, Alley, Warner et Schumaker, 1981). Pour sa part, Larson (1989) partage ce point de vue en stipulant que la généralisation de l'entraînement aux

habiletés métacognitives et sociales augmente l'habileté de l'individu à se comporter d'une façon compétente à travers une variété de contextes de problèmes interpersonnels, parce que cet individu est capable d'identifier les variables qui aident à établir une distinction entre les exigences des réponses. Spivack et Shure (1974), dans leur programme qui traite de la cognition, vont un peu plus loin. Ce programme a pour but non seulement de généraliser de nouvelles habiletés sociales mais également d'aider les enfants en difficulté à acquérir de telles habiletés et de la compétence sociale leur permettant de résoudre des problèmes sociaux, en commençant par identifier des solutions alternatives et percevoir les conséquences possibles (positives et négatives) de chaque solution.

### **2.8.3 La résolution de problèmes interpersonnels**

La résolution de problèmes interpersonnels est considérée, par beaucoup de chercheurs (Coleman, Wheeler et Webber, 1993; Spivack et Shure, 1974), comme préalable à un ajustement social adéquat chez les jeunes. La résolution de problèmes interpersonnels est une partie constituante de la compétence sociale et représente un ensemble d'habiletés interreliées utilisées pour résoudre des conflits qui requièrent soit l'initiation à l'action, soit la réaction aux réponses des autres (Gesten, Weissberg, Amish et Smith, 1987). Pour d'autres chercheurs (Archambault, 1993; Burke, 1992; Evertson et al., 1994; Jones et Jones, 1995), elle constitue une habileté sociale essentielle que tout/e enseignant/e doit enseigner à ses élèves. Car, la capacité de ceux-ci à résoudre des problèmes interpersonnels étant l'un des principaux facteurs de leur adaptation sociale et de leur santé mentale (DiGiuseppe, 1989; Spivack et Shure, 1974). Comparativement à leurs pairs socialement compétents, les enfants et les adolescents qui ne le sont pas démontrent des déficiences dans différentes situa-

tions de résolution de problèmes interpersonnels ( Da Silva et Winnykamen, 1998; Rickel et Burgio, 1982; Shure et Spivack, 1982). Ces différences, dans des contextes de résolution de problèmes sociaux, persistent de la maternelle à l'âge adulte (Spivack, Platt et Shure, 1976). Les groupes d'enfants qui sont identifiés comme déficients dans ces contextes sont les agressifs, les victimes de troubles émotionnels, les impopulaires et les impulsifs.

Dans leur étude, Coleman et al. (1993) identifient chez ces jeunes, en contexte de résolution de problèmes interpersonnels, quelques déficiences spécifiques: a°) l'absence d'une pensée alternative, c'est-à-dire l'habileté à gérer plus d'une solution potentielle dans une situation de problèmes; b°) l'absence d'une pensée conséquentielle ou, plus précisément, l'absence de l'habileté à prévoir des conséquences possibles d'une action et à prendre une décision sensée, et c°) l'absence de la pensée de la fin qui justifie les moyens, c'est-à-dire l'absence de l'habileté à planifier et à exécuter la solution étape par étape. Beaucoup de travaux dans ce domaine ont été dirigés dans les années 1970 par D'Zurilla et Goldfried (1971) et Spivack et Shure (1974). D'Zurilla et Goldfried furent parmi les premiers à conceptualiser les problèmes au niveau du fonctionnement interpersonnel tout comme les déficiences au niveau des habiletés à résoudre un problème systématiquement.

Les tout-premiers travaux accomplis par Spivack et Shure (1974) sur la cognition mettent l'accent sur l'importance des processus voilés des habiletés cognitives, tels que générer des solutions alternatives et la pensée conséquentielle, pour influencer le comportement social évident. Spivack et Shure ont élaboré leur programme de résolution de problèmes cognitifs interpersonnels (ICPS) pour faciliter la généralisation de nouvelles habiletés acquises à travers certaines situations interpersonnelles. D'autres interventions de résolution de problèmes interpersonnels, spécialement celles auprès d'enfants plus



âgés du primaire (Gesten et al., 1982; Weissberg et al., 1981) et celles auprès d'enfants avec un désordre émotionnel ou comportemental (Amish et al., 1986), ont élargi cette base cognitive pour y inclure les composantes affectivité et l'entraînement aux habiletés comportementales. L'entraînement à la résolution de problèmes sociaux rehausse, de façon significative, le comportement social évident des élèves en difficulté (Larson et Gerber, 1987), les aide à avoir un estime de soi positif et accroît la qualité de leurs relations avec les pairs (Gesten, Weissberg, Amish et Smith, 1987).

L'entraînement à la résolution de problèmes sociaux comprend sept (7) étapes spécifiques permettant de guider les élèves dans la conceptualisation des situations conflictuelles, la planification de solutions et l'implantation de stratégies sélectionnées (Gesten et al., 1987). Ces étapes sont: a°) l'identification du problème et du but à atteindre; b°) les différentes stratégies de contrôle d'impulsion; c°) un brainstorming; d°) la recherche des solutions alternatives; e°) la pensée conséquentielle; f°) la sélection de solution, et g°) la planification, étape par étape, de la solution retenue. Toutefois, l'entraînement à la résolution de problèmes interpersonnels et, spécialement, à son maintien requiert des élèves qui sont capables de s'auto-évaluer sur leur performance comportementale à l'école, laquelle conduira à des réactions positives et/ou négatives de leur enseignant/e et de leurs pairs (Larson, 1989).

Pour appuyer son point de vue, Larson (1989) présente une activité où des élèves en difficulté sont amenés à faire valoir leur capacité à se débrouiller avec leur comportement en générant un grand nombre de solutions et en évaluant l'impact de chaque solution aussi bien sur leur enseignant/e et les pairs que sur eux-mêmes. Il en ressort que le comportement des élèves est significativement amélioré par une augmentation d'habiletés à s'auto-régulariser du point de vue comportemental durant les activités scolaires. L'entraînement à la



résolution de problèmes interpersonnels semble avoir aidé les élèves à être plus sensibles aux réactions de l'enseignant/e, à appliquer plus fréquemment des habiletés spécifiques à un auto-contrôle continu, à produire et à apprendre une plus grande variété de solutions aux problèmes comportementaux, lesquelles solutions sont personnellement valides et appropriées à l'apprentissage scolaire ou à l'école.

Amish, Gesten, Smith, Clark et Stark (1988) s'entendent pour dire qu'il ne suffit pas de trouver une grande variété de solutions alternatives. Tout d'abord, ils constatent que plusieurs des solutions alternatives générées par les élèves en trouble émotionnel ou du comportement peuvent être de nature antisociale. Cela signifie, en termes plus clairs, que ces enfants peuvent insister, quand on leur en donne l'opportunité, sur des thèmes agressifs qui devraient normalement être dirigés activement ou carrément interdits par les chefs de groupes. Ces auteurs continuent à appuyer leur point de vue en faisant état, dans un article publié dans la revue «Behavioral Disorders», de l'importance d'évaluer la qualité et la justesse aussi bien que la quantité des solutions générées comme résultat de l'entraînement à la résolution de problèmes interpersonnels.

Coleman, Wheeler et Webber (1993) vont encore plus loin que Amish et al. (1988). Ils vont, effectivement, jusqu'à croire que les évaluateurs devraient, de plus, utiliser certaines mesures spécifiques (en incluant des réponses verbales et des rôles joués dans des situations de problèmes) pour évaluer les effets de l'entraînement à la résolution de problèmes interpersonnels et vérifier si ces effets sont transférables à d'autres situations de problèmes. Dans les encadrements de l'école, l'évaluation de l'enseignant/e et celle des pairs sont généralement les plus utilisées, parce que la littérature scientifique, jusqu'à maintenant, ne suggère pas automatiquement une résolution de problèmes standard (Coleman et al., 1993). Il incombe, de ce fait, aux entraîneurs (aux

enseignants/es) de définir de façon précise et attentive tous les comportements qu'ils espèrent modifier chez les élèves et les encadrements dans lesquels ils souhaitent des changements de comportements antérieurs à l'entraînement. Une estimation du choix des comportements spécifiques attendus et une estimation des mesures qui justifieront l'application des habiletés requises pour la résolution de problèmes dans des situations de la vie de tous les jours seront alors dictées par ces décisions.

Les interventions de résolution de problèmes interpersonnels s'adressent préventivement (Coleman et al., 1993; Gesten et al., 1987) à tous les enfants de tous les âges et de tous les niveaux, mais s'adressent davantage aux enfants perturbés émotionnellement et en trouble du comportement (Gesten et al., 1987). Le processus de l'entraînement à la résolution de problèmes interpersonnels est normalement intensif. Une fois maîtrisé, ce processus est sensé être applicable à plusieurs situations qui se présentent dans la vie de tous les jours (Coleman et al., 1993).

## **2.9 Les apprentissages tutoriel et coopératif**

À part le développement en classe de la compétence sociale, des habiletés sociales et de la résolution de problèmes interpersonnels, d'autres modes d'organisation pédagogique sont à la disposition de l'enseignant/e qui veut individualiser davantage son enseignement. Parmi ceux-ci, citons les apprentissages tutoriel et coopératif. Ces deux modes d'instruction, utilisant les interactions entre pairs, peuvent également favoriser le développement des habiletés sociales et de la résolution de problèmes interpersonnels, en plus de permettre une plus grande individualisation du processus enseignement-apprentissage et de contribuer, du même coup, au succès de l'intégration sociale et aca-

démique des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Voyons comment chacun de ces deux derniers modes d'instruction peut effectivement y contribuer.

### **2.9.1 L'apprentissage tutoriel**

L'enseignement tutoriel est un mode d'instruction dans lequel les apprenants s'aident les uns les autres et apprennent par l'enseignement (Goodlad et Hirst, 1989). Dans ce processus enseignement-apprentissage, le tuteur donne l'instruction à un autre élève généralement plus jeune, le tuteuré. Cela implique une relation interpersonnelle positive entre les deux élèves, relation qui, selon Miller et Peterson (1987), constitue le véhicule premier dans la transmission des habiletés propres à l'acquisition des matières scolaires et à la résolution des conflits sociaux. Finkelsztein (1986) résume cette relation: «Nous sommes persuadés que le contact d'un jeune enfant avec un élève plus avancé dans des apprentissages et qui souvent «est passé par là», peut être fructueux, parce que le modèle d'identification que représente le grand est plus accessible que celui d'un enseignant adulte, et parce que les blocages dus aux difficultés de communication risquent moins de se produire» (p. 19-20). Pourtant, les apprentissages réalisés par les élèves en tutorat reposent sur l'interaction individuelle que l'enseignant/e entretient avec chacun d'eux à partir d'un matériel d'apprentissage, la plupart du temps, défini par l'enseignant/e ou parfois conjointement par ce dernier et l'apprenant (Proulx, 1993).

De nombreuses recherches démontrent l'efficacité de ce mode d'instruction, particulièrement de différents systèmes d'enseignement tutoriel par des pairs («peer teaching») donné à l'intérieur même de la classe (e.g. Cook et al., 1982; Maheady et al., 1988). D'autres recherches font également état d'autres

types de systèmes favorisant un enseignement tutoriel administré par des élèves plus âgés («cross-age teaching») (Linton, 1973; Lippitt, 1976; Page et Winberg, 1981; Wielert et Johnson, 1984). Ce mode d'instruction est une intervention prometteuse pour les élèves aux besoins particuliers. Elle est donc une alternative à des méthodes plus traditionnelles utilisées pour enseigner la lecture, l'écriture et les mathématiques (Brown, 1993; Goupil, 1990; Pilon et Archambault: CECM, non daté). De plus, les élèves semblent avoir tendance à mieux apprendre avec des tuteurs, à cause de leur statut de pairs, qu'avec des enseignants/es qui, à leurs yeux, font autorité. Le tutorat, selon Bruner (1963), aide les élèves à développer une connaissance de leur procédé d'apprentissage et à rendre leur matériel scolaire plus signifiant. Topping (1987, 1989) constate, en outre, que les enfants éprouvant des difficultés d'apprentissage et de comportement bénéficient beaucoup de l'enseignement tutoriel. Il note que, de ces deux catégories d'enfants, tuteurs et tuteurés montrent des attitudes améliorées par rapport à la lecture et aux relations interpersonnelles. Eiserman, Shisler et Osguthorpe (1987) sont du même avis en rapportant que, lorsque les élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement sont tuteurs de leurs pairs, tuteurs et tuteurés progressent en lecture.

Les bienfaits de l'apprentissage tutoriel pour les populations des enfants handicapés et en trouble du comportement sont aussi démontrés par Scruggs et Richter (1985). En effet, Scruggs et Richter (1985) passent en revue 22 programmes d'études utilisant des handicapés-apprentis et des élèves ayant des troubles du comportement comme tuteurs et tuteurés. Ces auteurs concluent que le tutorat est une puissante intervention qui favorise des gains académiques importants chez ces populations. Toutefois, poursuivent-ils, la dure réalité se rapportant aux gains affectifs est malheureusement moins alléchante. Par contre, d'autres auteurs sont d'avis que les interventions des pairs tuteurs peuvent facili-

ter le maintien des élèves handicapés dans le courant principal («mainstreaming»), et ce, dans un environnement le moins restreint possible (Ballard, Corman, Gottlieb et Kaufman, 1977; Cooper, Johnson et Johnson et Wilderson, 1980).

Certains chercheurs s'intéressent aussi aux effets de l'enseignement tutoriel par des pairs plus âgés (Eiserman, Shisler et Osguthorpe, 1987; Linton, 1973; Maheady, 1988; Schader et Valus, 1990). Linton (1973), par exemple, tient compte des recherches sur les différences d'âge et d'habiletés entre tuteurs et tuteurés. Il en ressort que les tuteurs plus âgés et plus compétents académiquement que leurs tuteurés peuvent être plus efficaces. Goulet (1985) nous laisse supposer qu'elle partage ce point de vue puisque, pour elle, la formule du tutorat consiste à employer les élèves plus vieux et plus avancés pour instruire les plus jeunes. Lorsque des élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement sont les tuteurs d'élèves plus jeunes, les tuteurés, affirment Eiserman, Shisler et Osguthorpe (1987), font plus de progrès dans les matières scolaires que les tuteurs, pendant qu'il y a une amélioration évidente de l'estime de soi de ces derniers due à leur rôle «d'enseignant.»

Maheady (1988) examine les effets d'un projet de tutorat sur toute une classe d'élèves, légèrement handicapés du secondaire, employés comme tuteurs d'élèves des classes ordinaires ou des classes ressources du primaire. On observe, chez les plus âgés, une augmentation d'habiletés sociales et une amélioration des résultats de leurs tests due à leur implication dans ce projet. Une autre étude (Schader et Valus, 1990) implique encore des élèves du secondaire comme tuteurs d'élèves du primaire avec des difficultés en lecture. Les résultats de cette étude révèlent, chez les tuteurs, une augmentation de l'estime de soi et d'habiletés académiques qui vient du sentiment de succès obtenu à titre «d'enseignant» auprès des plus jeunes, ce en plus des liens affectifs observés

entre les deux groupes d'enfants. Une augmentation de la motivation des tuteurs est aussi observée. De plus, les tuteurs prennent moins de temps à apprendre les matières scolaires, phénomène dû à leur désir de réussir auprès de leurs tuteurés. Bien que les études comparant des élèves et leur tuteur du même âge avec d'autres formes d'organisation pédagogique soient rares, différents systèmes d'enseignement tutoriel démontrent leur supériorité sur la qualité des interventions de l'enseignant/e (Jenkins, Mayhall, Peschka et Jenkins, 1974).

Plusieurs études décrivent les effets positifs du tutorat en y impliquant généralement des tuteurs fonctionnant normalement en classe pour enseigner aux élèves en difficulté (Brown, 1993), tandis que peu de chercheurs s'intéressent, en revanche, aux effets de ce mode d'instruction en inversant les rôles de tuteur et tuteuré (Cohen, Kulik et Kulik, 1982; Eiserman, Shisler et Osguthorpe, 1987; Jenkins et Jenkins, 1985; Schader et Valus, 1990). Dans le cas inverse, les recherches indiquent que les tuteurs montrent constamment l'évidence d'une amélioration dans leur réussite scolaire. Toutefois, l'évidence de leur perception de soi améliorée est moins constante. Ils apprennent à prendre des responsabilités, ce qui suscite tout de même leur fierté personnelle.

Pilon et Archambault, dans un document non daté de la CECM, rappellent qu'il n'est cependant pas nécessaire de toujours réserver aux plus forts de la classe le rôle de tuteur et aux plus faibles celui de tuteuré. Ils ajoutent qu'il «a d'ailleurs été démontré que les élèves ayant éprouvé des difficultés d'apprentissage peuvent très bien remplir la fonction de tuteur et retirer de cette expérience beaucoup de fierté personnelle, pourvu toutefois qu'ils soient supervisés» (p. 34). Le tutorat, nous disent ces auteurs, profite particulièrement aux élèves en difficulté d'apprentissage et d'intégration scolaire.

### 2.9.2 L'apprentissage coopératif

De nombreux articles traitent des applications des méthodes d'apprentissage coopératif («cooperative learning») pour l'intégration académique et sociale d'élèves en difficulté (Johnson et Johnson, 1980, 1987, 1987a; Johnson et al., 1981; Tateyama-Sniezek, 1990). Johnson et Johnson (1986) mettent l'accent sur l'importance du mode d'instruction comme déterminant du type de relations interpersonnelles et du degré d'intégration sociale des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en classe ordinaire. Ils proposent donc l'apprentissage coopératif comme mode d'instruction promouvant de meilleures relations interpersonnelles et la résolution de conflits sociaux entre élèves en difficulté et élèves dits normaux.

Parce qu'il motive l'élève, améliore la qualité de ses apprentissages, encourage le développement de ses méthodes de travail et de ses stratégies cognitives et le fait participer davantage à son apprentissage, l'apprentissage coopératif améliore le rendement scolaire (Doyon, 1994; Johnson et Johnson, 1986; O'Connor et Jenkins, 1996; Slavin, 1983) en plus de contribuer au développement de la compétence sociale (Johnson et Johnson, 1986; O'Connor et Jenkins, 1996; Slavin, 1983). Parce qu'il incite, par ailleurs, l'élève à participer et à s'exprimer davantage, l'apprentissage coopératif favorise l'acquisition et l'amélioration des habiletés d'interaction verbale (Clarke, Wideman et Eadie, 1992; Cohen, 1994; Doyon, 1994; Goupil et Lusignan, 1993). Le langage constitue le principal et le plus important véhicule du processus d'apprentissage. C'est grâce à la pensée, à l'interaction et à la coopération avec les autres personnes que nous arrivons à augmenter et à développer notre capacité d'acquisition des connaissances (Langevin, 1993).

En effet, l'apprentissage coopératif permet aux élèves en difficulté



d'améliorer leur façon de communiquer en échangeant de l'information, en s'interrogeant sur eux et sur les pairs non handicapés, en répondant aux questions des autres, en demandant d'explicitier un point de vue et les raisons d'une décision (Adams et Hamm, 1990), et facilite chez ces jeunes le développement des habiletés cognitives et sociales (Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, D'Apollonia et Howden, 1996). En travaillant en collaboration, ces élèves sont en mesure d'observer la façon dont leurs camarades normaux apprennent et utilisent les informations et de voir comment ces derniers procèdent pour accomplir certaines tâches. L'apprentissage coopératif se fonde sur quatre conditions qui, de l'avis de Johnson et al. (1984), sont fondamentales: a°) l'interdépendance positive, c'est-à-dire la conscience qu'ont les élèves du groupe de leur dépendance les uns envers les autres dans la tâche à exécuter; b°) l'interaction verbale entre les élèves ou, plus précisément, la qualité des interactions verbales entre les membres du groupe; c°) la responsabilité individuelle qui consiste à assigner à chaque membre de l'équipe une tâche particulière, et d°) les habiletés à établir des relations interpersonnelles et à travailler en sous-groupe, c'est-à-dire les habiletés sociales dont les élèves du groupe doivent faire preuve. L'apprentissage coopératif est, à la fois, fortement pédocentré (i.e. l'implication de chaque élève du groupe est capitale), même si l'enseignant/e a la responsabilité d'établir une certaine règle, et essentiellement sociocentré (Chamberland et al., 1995) parce qu'il met à contribution le soutien et l'entraide de tous les élèves qui sont réunis autour d'un objectif commun (Doyon, 1991; Altet, 1997). Pour Altet (1997), la base de la pédagogie n'est pas, comme le croient certains, la communication maître-élève mais le travail communautaire, mis en place par l'enseignant/e, et la coopération entre élèves. Cette coopération implique que chaque membre apporte sa juste contribution au groupe (Abrami et al., 1996).

Le mode d'apprentissage coopératif contraste souvent avec les



structures d'apprentissage individualisé et compétitif (Johnson et Johnson, 1975). Dans une méta-analyse de 122 études, des chercheurs comparent les effets des modes d'instruction coopérative, compétitive et individualisée sur la réussite et la productivité des élèves (Johnson et al., 1981). Les résultats indiquent la supériorité de l'apprentissage coopératif sur les deux autres. Avec ce mode d'instruction, les élèves produisent davantage et apprennent plus efficacement (Johnson et Johnson, 1980, 1987, 1987a; Johnson et al., 1981). De plus, l'apprentissage coopératif amène les élèves à être plus positifs les uns envers les autres que lorsqu'ils apprennent dans un cadre compétitif ou individualiste. Ainsi, ils ne se soucient point des différences d'habiletés, ethniques et du handicap des pairs (Johnson et Johnson, 1986, 1987a).

Les élèves qui ont l'expérience de l'apprentissage coopératif sont plus aptes, que les autres, à accepter le point de vue d'autrui, à être plus positifs dans des situations de résolution de conflits interpersonnels, à développer de meilleures habiletés d'interactions, à avoir un esprit critique et des attitudes plus positives envers l'école, les objets d'apprentissage, l'enseignant/e et le travail avec les pairs (Cooper, Johnson, Johnson et Wilderson, 1980; Johnson et Johnson, 1980, 1981, 1987, 1987a; Langevin, 1993). Cette approche a aussi l'avantage de générer une meilleure estime de soi, favoriser de meilleures relations entre les élèves d'ethnies différentes, faciliter l'intégration scolaire des enfants handicapés dans les classes ordinaires (Slavin, 1985; Doyon, 1994) et entraîner une diminution des comportements racistes, sexistes ou violents à l'école (Doyon, 1994). D'ailleurs, Adams et Hamm (1990) suggèrent que l'école prépare les élèves à travailler dans un contexte coopératif plutôt que compétitif.

Plusieurs auteurs croient que cette préparation devrait se faire en fonction de groupes restreints (Adams et Hamm, 1990; Clarke et al., 1992; Langevin, 1993). L'apprentissage coopératif en groupes restreints permet, pour

Clarke, Wideman et Eadie (1992), d'utiliser de façon rentable la diversité de la population des écoles publiques et de promouvoir des relations ethniques positives. Selon certaines recherches, dans les écoles où la population est diversifiée, l'apprentissage coopératif en groupes restreints constitue un excellent moyen pour apprendre le respect des autres sans égard à leur race, leurs croyances, leur sexe et leur origine (Clarke et al., 1992).

### 2.10 Les renforçateurs

Bon nombre de recherches démontrent que l'enseignant/e peut être entraîné/e à utiliser des renforçateurs en classe, lesquels permettent d'augmenter les comportements appropriés et, en revanche, de modifier les comportements inappropriés (Fortin, 1985). Les renforcements, souligne Goupil (1990), doivent être personnalisés. On peut en augmenter l'efficacité en: soulignant l'atteinte d'un degré de performance spécifique, décrivant les particularités de la réalisation, renforçant l'amélioration de l'élève en fonction de lui-même et non en comparaison avec ses camarades de classe (Brophy, 1981). Doyon et Archambault (1986) disent que la conséquence qui suit un comportement et qui a pour effet de faire augmenter la probabilité que ce comportement apparaisse plus souvent s'appelle un **renforçateur positif**. Les auteurs décrivent, rapporte Létourneau (1995), quatre groupes de renforçateurs: 1°) les renforçateurs sociaux (les félicitations, l'approbation, les éloges); 2°) les renforçateurs tangibles (de la nourriture, un jouet ou un objet désiré); 3°) les systèmes de points ou de jetons (où des points ou des jetons pourront être échangés ultérieurement contre un renforçateur tangible ou un privilège), et 4°) les activités ou les privilèges (le congé de devoirs, le droit à une heure supplémentaire à l'ordinateur ou le fait de faire une commission à l'extérieur de la classe). Ces renforçateurs favorisent la

généralisation des comportements attendus dans diverses situations (Létourneau, 1995).

### **2.10.1 Modifier les comportements inappropriés et augmenter les comportements d'attention à la tâche**

Pour modifier les comportements incompatibles avec le travail scolaire, des chercheurs ont identifié une série de ces comportements qui incluent la distraction, le déplacement, le lancement d'objets, les cris, le dérangement des pairs. Si l'on arrive à modifier le niveau de fréquence de ces comportements cibles, estime-t-on, l'élève sera plus disponible à l'apprentissage et pourra développer ses habiletés scolaires (Fortin, 1985). West et Sloane (1986) ont étudié les effets de la fréquence du comportement adéquat et des horaires du programme de renforcement sur le rendement scolaire et ces types de comportements chez des élèves ayant une déficience mentale légère et des troubles comportementaux. Les conditions étaient les suivantes: une allure rapide (une tâche à chaque 20 secondes), une allure lente (une tâche à chaque 60 secondes), note élevée (des jetons disponibles chaque 60 secondes) et note basse (des jetons disponibles chaque 240 secondes). Les résultats ont indiqué moins de comportements perturbateurs durant les présentations rapides (55% des intervalles) que durant les présentations lentes (80% des intervalles). L'horaire des renforcements n'a produit aucun effet différentiel. Cependant, la condition d'allure rapide a produit un taux plus élevé de bonnes réponses (2.4 à la minute) que celle d'allure lente (0.9 à la minute).

Bien avant West et Sloane (1986), des chercheurs tels que Patterson et Brodsky (1966) ont expérimenté le système de jetons en utilisant des procédures individuelles. Suite aux résultats rapides et positifs, on applique un

programme de renforcement à toute une classe (O'Leary et Becker, 1967). L'expérience impliquait dix-sept enfants en trouble du comportement (ou, à l'époque, mésadaptés socio-affectifs), d'âge moyen de neuf ans et d'un Q.I. variant de quatre-vingt à cent sept (80 à 107). Des juges ont fait d'abord une évaluation de la fréquence des comportements sociaux inappropriés des sujets durant les activités structurées. On a utilisé pour cette évaluation une grille d'observation composée de catégories de comportements sociaux inappropriés en classe comme le déplacement, des bruits vocaux et/ou non vocaux, du bavardage avec les pairs, le dérangement des pairs et des activités motrices non autorisées. Les comportements inappropriés des élèves avaient un niveau de base qui fluctuait de 66% à 91% avec une moyenne de 76%. Le programme, une fois appliqué, a amélioré les comportements de l'ensemble des sujets concernés: à la fin de l'année scolaire, les comportements inadéquats variaient de 3% à 32% avec une moyenne de 10%. Par ailleurs, il y a eu à l'ensemble des situations de l'école une généralisation des comportements appropriés.

Ce système a été aussi expérimenté par Martin et al. (1968). Leurs sujets étaient des jeunes délinquants âgés de 13 à 18 ans. Les expérimentateurs ont ajouté de nouvelles variables à la procédure. Ils ont d'abord identifié des comportements appropriés dont l'émission est incompatible avec des comportements inappropriés (Par exemple, le fait pour un enfant d'être payé pour demeurer assis à sa chaise est incompatible avec le déplacement.). Les résultats ont permis de conclure que l'émission, par ces jeunes, des comportements acceptables constitue un préalable à leur réussite scolaire. Ce programme de renforcement permet aux élèves de gagner des points chaque fois qu'ils émettent un comportement acceptable. Les points gagnés sont, par la suite, échangés contre de la nourriture au réfectoire de l'école. La variable famille y a été aussi ajoutée. Ainsi, les points gagnés à l'école peuvent être échangés contre certains privi-

lèges à la maison. Ce programme a donc permis aux jeunes d'apprendre de nouveaux comportements d'attention à la tâche tels que rester assis à sa chaise, parler convenablement à ses camarades, répondre adéquatement aux questions, écouter attentivement, etc. Beaucoup d'autres recherches sur le système de jetons sont expérimentées par Bushell et al. (1968) et Osborne (1969) et leurs résultats sont tous aussi intéressants. Prenons, par exemple, O'Leary et al. (1969) qui ont repris l'expérience de ces auteurs auprès de sept élèves de deuxième année dont l'âge moyen était de sept ans et cinq mois et le Q.I. moyen de 95 (fluctuant de 80 à 115). Les élèves sélectionnés faisaient partie d'un groupe-classe de 21 sujets. Dans cette étude, les expérimentateurs voulaient évaluer l'efficacité réelle du système de jetons en analysant et en comparant les différentes variables comme l'effet des règlements de la classe, de la structure éducative, des éloges de l'enseignant/e et du système de jetons. Les résultats ont révélé que, parmi ces facteurs, le système de jetons demeure une variable puissante dans la réduction des troubles du comportement.

D'autres auteurs se sont servis des systèmes de jetons pour diminuer les taux d'émission de comportements non tolérés et augmenter les taux d'émission des comportements d'attention à la tâche (Brodén et al., 1970; Bucher et Hawkins, 1972; Drabman et al., 1974; Jones et Kazdin, 1975). Parmi ces auteurs, Brodén et al. (1970) ont expérimenté le système de jetons avec un groupe de treize élèves du secondaire ayant des troubles émotionnels. Ces jeunes émettaient souvent des comportements tels que des rixes, la destruction de matériel et de l'opposition à l'autorité. Cette étude a rapporté qu'en utilisant systématiquement des renforçateurs positifs, l'enseignant/e arrive à contrôler ce groupe d'élèves excessivement difficiles et à leur apprendre de nouveaux comportements studieux.

Des études suggèrent que le choix des travaux, par l'élève, peut

être aussi un renforcement majeur (Munk et Repp, 1994) et peut améliorer son rendement scolaire (Mithaug et Mar, 1980; Parson et al., 1990). Toujours dans le but de diminuer la fréquence des comportements non tolérés et d'augmenter celle des comportements d'attention à la tâche, Dunlap et al. (1991) examinent la relation entre les troubles du comportement et les deux conditions suivantes: a°) l'élève choisit ses travaux; b°) l'enseignant/e lui en assigne. Les chercheurs identifient les variables des programmes scolaires qui entraînent les comportements perturbateurs de l'élève. Les résultats révèlent que ce dernier ne manifeste aucun trouble du comportement lorsqu'il choisit lui-même ses activités scolaires et que, par le fait même, les comportements d'attention à la tâche augmentent considérablement. En revanche, les comportements perturbateurs réapparaissent avec un taux variant de 39% à 75% lorsque l'enseignant/e les lui impose.

Plusieurs auteurs affirment que les élèves qui éprouvent de la difficulté à se concentrer et à travailler de façon autonome éprouvent aussi des difficultés à produire au niveau scolaire (Carver et al., 1981). Dans cette perspective, Loranger et al. (1981) perçoivent l'échec scolaire comme un phénomène généralisé d'inadaptation comportementale. Ceci implique, à leur avis, une intervention accordant autant d'attention aux comportements inadéquats qu'aux comportements studieux de tels élèves.

Néanmoins, avant de mettre en place quelque programme de modification de comportement que ce soit, Magerotte (1984) propose de vérifier si des solutions simples ne pourraient pas être apportées aux problèmes. L'auteur suggère également de viser l'acquisition de nouveaux comportements appropriés ou l'augmentation de comportements déjà acquis, avant de penser à en faire disparaître certains. Ainsi, un élève ne peut faire en même temps ses exercices de grammaire ou de calcul et se déplacer dans la classe. Il est généralement «souhaitable alors de renforcer ce premier comportement plutôt que de punir à cause

du second» (Goupil, 1990, p. 208). D'autres auteurs s'entendent pour soutenir que le renforcement positif représente l'outil le plus efficace pour le maintien d'un comportement déjà acquis ou pour l'apprentissage de nouveaux comportements (Médick, 1982 et Walker, 1979, cités par Létourneau, 1995). Compernelle (1997) est d'avis que sans les renforcements sociaux, l'enfant serait complètement paralysé. C'est ainsi que, pour cet auteur, prêter tout simplement attention constitue un encouragement social très important, voire aussi important que de manger et de boire. Il suggère cependant de renforcer immédiatement tout comportement souhaité émis par l'enfant. Car, à son avis, «un comportement encouragé immédiatement a d'autant plus de chances d'être répété» (p. 38).

La recherche sur les renforcements en milieu scolaire permet, pour reprendre Fortin (1985), d'identifier les règles et les variables qui favorisent une meilleure adaptation de l'élève. Son approfondissement, conclut-il, amène une meilleure connaissance et permet dans son application une plus grande flexibilité. Les techniques de renforcement sont efficaces et «contribuent jusqu'à ce jour à modifier des comportements déviants en classe» (Fortin, 1985, p. 90). Les chercheurs sont donc amenés, par les résultats de la recherche, à élaborer des programmes permettant non seulement de modifier les comportements inappropriés mais d'augmenter aussi le taux d'émission des comportements d'attention à la tâche.

### **2.11 Le portfolio comme approche systémique d'évaluation des apprentissages**

Le portfolio est un dossier dans lequel sont versés des informations et des documents qui permettent à l'enseignant/e, aux parents et aux élèves de mesurer le chemin parcouru par ceux-ci (Sullivan, 1994). En d'autres termes, il



constitue un album dont les «images» tracent le cheminement d'apprentissage des élèves. Ce dossier comporte non seulement des travaux faits tout exprès pour le portfolio, mais aussi des échantillons du travail quotidien des élèves. Dans les écrits traitant du portfolio, on en distingue trois types (Farr et Tone, 1998). Le portfolio du premier type est un dossier qui sert à présenter les meilleurs travaux des élèves ainsi que les preuves de leur compétence. Les élèves sont les principaux responsables de la sélection de ces travaux. Le portfolio du deuxième type sert de support à l'apprentissage. Il permet la poursuite de différents objectifs d'apprentissage. On y met l'accent sur les progrès des élèves (d'abord pour eux, puis pour l'enseignant/e et leurs parents) en choisissant les travaux qui font foi de leurs progrès sur une période déterminée. Le portfolio du troisième type est conçu dans le but de dresser un bilan des apprentissages à la fin d'une année scolaire. Dans ce cas, ce sont des agents d'éducation externes qui ont la responsabilité d'en spécifier le contenu et la façon de le noter. On attribue alors, dans ce contexte, une place peu importante à l'auto-évaluation. Sullivan (1994) soutient que le portfolio offre à l'enseignant/e la possibilité de faire des choix qui concordent avec son style et ses objectifs. Car, estime-t-elle, seul/e l'enseignant/e est «en mesure de savoir quelles questions poser à un élève au moment propice de son développement» (p. 2).

Le portfolio a deux fonctions principales: l'établissement d'un diagnostic (Farr et Tone, 1998; Sullivan, 1994) et la mise en valeur des progrès accomplis par les élèves (Sullivan, 1994). La première fonction consiste à renseigner l'enseignant/e sur l'environnement pédagogique et sur les besoins de chacun de ses élèves. Le portfolio lui indique alors les points forts et les points faibles non seulement de chaque élève de sa classe mais aussi de l'ensemble de son groupe-classe. Il dispose ainsi des données nécessaires lui permettant, au besoin, d'ajuster voire de changer son approche et sa stratégie. La deuxième



fonction du portfolio vise essentiellement à mettre en lumière les progrès accomplis par les élèves, aussi bien sur le plan individuel que collectif. Lorsqu'ils participent à l'évaluation de leurs apprentissages et constatent leurs progrès, les élèves se sentent plus à l'aise et plus sûrs d'eux. L'examen des échantillons contenus dans le portfolio, ainsi que la comparaison des plus récents avec les plus anciens, fournit à l'enseignant/e des informations dont il/elle a besoin pour les entrevues ou la préparation des bulletins (Sullivan, 1994). Cette approche est systémique et est aussi invitante que stimulante pour les élèves, l'enseignant/e et les parents (Tierney et al., 1991).

### **2.11.1 L'évaluation des apprentissages à l'aide du portfolio**

Le portfolio est utilisé, aux États-Unis et en Angleterre, pour remplacer les tests d'évaluation standardisés, lesquels ne tenaient nullement compte de ce qui se passait dans la classe, de l'élève en tant que personne globale et de son progrès au niveau des apprentissages (Goupil et Lusignan, 1993). L'évaluation à l'aide d'un portfolio élargit justement notre vision et nous permet de percevoir la performance comme un simple aspect de l'apprentissage (Sullivan, 1994). Cette approche requiert, pour Sullivan, une attitude plus humble et plus attentive face à l'élève que l'évaluation traditionnelle. Elle recommande, pour favoriser le développement global de l'élève, qu'on tienne compte de l'expérience de ce dernier, de ses connaissances et de ses aptitudes. De cette façon, on peut prévoir l'aide pédagogique dont il a besoin. L'usage du portfolio comme système d'évaluation permet à l'élève de participer à la sélection de ses travaux à évaluer et des critères dont il doit tenir compte (Maeroff, 1991; Paris et Ayres, 1994). Ainsi, il devient un participant plutôt qu'un objet d'évaluation (Maeroff, 1991). Donc, des échantillons de travail datés servent de points de repère et

«permettent d'exploiter les capacités de l'élève, de répondre à ses besoins et de l'aider à observer lui-même la progression de ses apprentissages» (Sullivan, 1994, p. 1). Ces «artefacts», estime Sullivan, nous fournissent plus d'informations que des pourcentages ou des notes exprimées en chiffres ou en lettres.

Pour Tierney et al. (1991), plutôt que d'abolir les pratiques valables de la classe, l'évaluation par l'entremise du portfolio doit les stimuler tout en conférant du pouvoir à l'enseignant/e, à l'élève et aux parents. Par conséquent, l'élève doit percevoir l'évaluation comme une occasion de réfléchir sur ses apprentissages et de valoriser ses efforts, ses progrès, ses stratégies d'apprentissage et ses productions. Situait le portfolio dans une lignée de l'évaluation formative, Goupil et Lusignan (1993) le définissent comme un «processus critique d'évaluation des produits et des processus d'apprentissage dans une perspective formative» (p. 304). Cette approche suppose un grand nombre d'activités d'auto-évaluation variées, spécialement quant au processus d'apprentissage. D'aucuns estiment qu'elle contribue de façon très significative à établir des liens entre les activités d'apprentissage isolées réalisées en classe et les buts du programme d'études en vigueur (Paulson et Paulson, 1991a). Pour d'autres auteurs, le portfolio crée une synergie entre l'évaluation et l'enseignement (Anthony et al., 1991; Maeroff, 1991).

Pour évaluer les apprentissages au moyen du portfolio, Anthony et al. (1991) préconisent l'usage des quatre types de données suivantes: a°) les remarques ponctuelles de l'enseignant/e sur le processus d'apprentissage; b°) les remarques des élèves sur leurs réalisations; c°) les renseignements obtenus durant les évaluations menées par l'enseignant/e, et d°) les renseignements obtenus par le biais des évaluations officielles menées par un agent externe (qui peut être de l'école, de la commission scolaire ou du ministère de l'Éducation). Il est recommandé, avant tout, que les critères d'évaluation soient présentés aux

élèves tout en prenant soin d'en discuter avec eux avant la tenue des évaluations proprement dites. De plus, les élèves doivent être informés de l'importance du respect de leur engagement dans ce processus d'évaluation.

Concernant les remarques ponctuelles de l'enseignant/e sur le processus d'apprentissage, différents moyens sont utilisés pour en tirer le plus d'informations possibles (Goupil et Lusignan, 1993; Sullivan, 1994). Par exemple, l'enseignant/e profite de toutes les occasions qui se présentent en classe pour observer de quelle façon l'élève s'y prend pour solutionner un problème de mathématiques ou rédiger un texte (Goupil et Lusignan, 1993). Goupil et Lusignan suggèrent, dans certains cas, que l'enseignant/e circule dans la classe pour observer les stratégies d'apprentissage et consigne ses observations sur une grille générale. Dans d'autres cas, il/elle peut utiliser des grilles d'observation ou des listes de vérification.

Pour obtenir des informations découlant des remarques des élèves sur leurs réalisations, l'enseignant/e demande aux élèves de lui communiquer leurs goûts, leurs impressions, leurs préférences face à certaines tâches, leurs forces ou leurs faiblesses, leur calendrier de travail et tout autre renseignement utile (Goupil et Lusignan, 1993). Ainsi, les élèves agissent comme évaluateurs et s'expriment, selon leur âge ou leur formation, de façon personnelle ou à partir de phrases à compléter.

On obtient les renseignements durant les évaluations menées par l'enseignant/e lorsque celui / celle-ci évalue un travail et lui attribue une note ou une appréciation verbale (Goupil et Lusignan, 1993). Les résultats des corrections consignés dans certains documents renseignent l'enseignant/e sur les habiletés d'apprentissage des élèves. À partir de ces renseignements, l'enseignant/e peut modifier son enseignement ou intervenir auprès des élèves de façon particulière au moyen d'activités d'enrichissement.

Les renseignements obtenus par un agent externe proviennent d'évaluations du type sommatif. Car l'évaluation sommative et sélective doit être laissée à un organisme ou à une personne autre que l'enseignant/e (Proulx, 1993). En clair, de préciser Proulx (1993), «l'évaluation formative revient à l'enseignant/e et la sommative à la société» (p. 171). Les résultats de ces évaluations sont conservés dans le portfolio, bien qu'ils ne témoignent pas de façon générale, nous disent Goupil et Lusignan (1993), du progrès de l'élève ni de son processus d'apprentissage. Ils ne constituent, en fait, que des éléments d'informations additionnelles.

## **2.12 L'évolution des services éducatifs offerts aux élèves en difficulté de comportement**

La réussite de tout projet d'intégration scolaire doit nécessairement passer par la mise en place de services efficaces appropriés. Depuis près des trente dernières années, il n'y a eu, aux États-Unis, que deux études importantes traitant de l'organisation de tels services offerts aux élèves en trouble du comportement (Royer et Saint-Laurent, 1992). La première recherche, selon Royer et Saint-Laurent, a été réalisée en 1964, par Morse, Cutler et Fink, et avait pour objectif de présenter une description des programmes existants pour ces enfants, qui furent à l'époque surnommés «mésadaptés socio-affectifs», et d'évaluer leurs effets sur le comportement et la réussite scolaire de ceux-ci. Les résultats révèlent que, de façon générale, les programmes élaborés pour les enfants perturbés sur le plan affectif sont la cause des changements positifs chez eux.

L'importance de cette question a incité d'autres auteurs, comme Grosenick et Huntze (1983), à réaliser une étude d'envergure nationale aux États-Unis afin d'identifier et de relever les principaux éléments d'une organisa-

tion de services éducatifs de qualité destinés aux jeunes ayant des troubles du comportement.

Peu de données existent sur la situation au Québec (Royer et Saint-Laurent, 1992). C'est à partir de 1963, à la parution du rapport Parent, qu'on a commencé à parler sérieusement des modèles de services à offrir aux enfants en difficulté. Ce rapport recommande une restructuration des rôles et de l'organisation des ministères de la Santé et de l'Éducation ainsi qu'une meilleure prise en charge des élèves en difficulté d'adaptation de la part de l'école (Trépanier, 1993). Il soumet en conséquence un bon nombre de propositions: le dépistage, les services de simple rééducation ou d'éducation spéciale, le service de placement, le service de relance, la nécessité d'un personnel qualifié, le besoin de poursuivre les recherches dans ce domaine de l'éducation et la nécessité d'informer le public (Dupuis, 1991). Le droit de tous est reconnu et tous doivent bénéficier de mesures de scolarisation réellement adaptées, ce peu importe leurs handicaps et leurs difficultés (Goupil et Boutin, 1983). De fait, l'École québécoise (MEQ, 1978) recommande, pour tous les élèves en difficulté ou handicapés, une philosophie d'intervention basée sur les principes tels que l'accès à des services éducatifs pour tous, des services éducatifs de qualité et des interventions dans un environnement le plus normal possible. Royer et Saint-Laurent (1992) rapportent que la majeure partie des conseillers et des coordonnateurs (64.9%) en adaptation scolaire au Québec affirment avoir une philosophie d'intervention qui oriente l'organisation des services éducatifs destinés aux élèves éprouvant des troubles du comportement. Elles dressent une liste des principes les plus fréquemment mentionnés: la normalisation, l'intégration à la classe ordinaire, le soutien à l'élève et à l'enseignant/e, la nécessité d'une intervention personnalisée, le droit de l'élève à des services éducatifs et au développement de son potentiel intellectuel et social ainsi que la collaboration entre les agents d'éducation

et la famille.

Depuis la publication du rapport Parent, plusieurs modèles de services destinés aux élèves en difficulté ont vu le jour au Québec. Ainsi, le rapport COPEX (Comité provincial de l'enfance inadapté), publié en 1976, recommande un système intégré des mesures éducatives (Goupil, 1990) et une organisation graduée des mesures d'aides aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage supposant la mise sur pied de services éducatifs variés allant du simple soutien à l'enseignant/e de classe ordinaire et à l'élève jusqu'à l'éducation individualisée à la maison (Bouchard, 1985). COPEX (1976) propose donc un système en cascade, inspiré d'un modèle américain de normalisation (adapté de B.R. Gearhart, 1974), par le biais duquel il recommande justement que la scolarisation se fasse dans le cadre le plus normal possible (voir figure 1). De plus, tout en visant le milieu le moins restrictif possible, il convient de ne pas perdre de vue la nécessité de s'assurer que le programme éducatif corresponde bien aux besoins de l'élève (Johns et al. 1996). Robichaud (1978) souligne que:

«Pour bien fonctionner, les services intégrés demandent que le curriculum et le programme d'enseignement deviennent individualisés et par conséquent très flexibles s'ils doivent s'adapter aux besoins spécifiques de l'enfant. Ceci exige que le programme scolaire soit défini en des objectifs très spécifiques. De plus, les méthodes d'enseignement et les techniques pédagogiques doivent être adaptées aux caractéristiques de l'enfant. Ceci implique que la classe soit très bien équipée de matériel didactique qui se prête bien à l'enseignement individualisé» (p. 29).

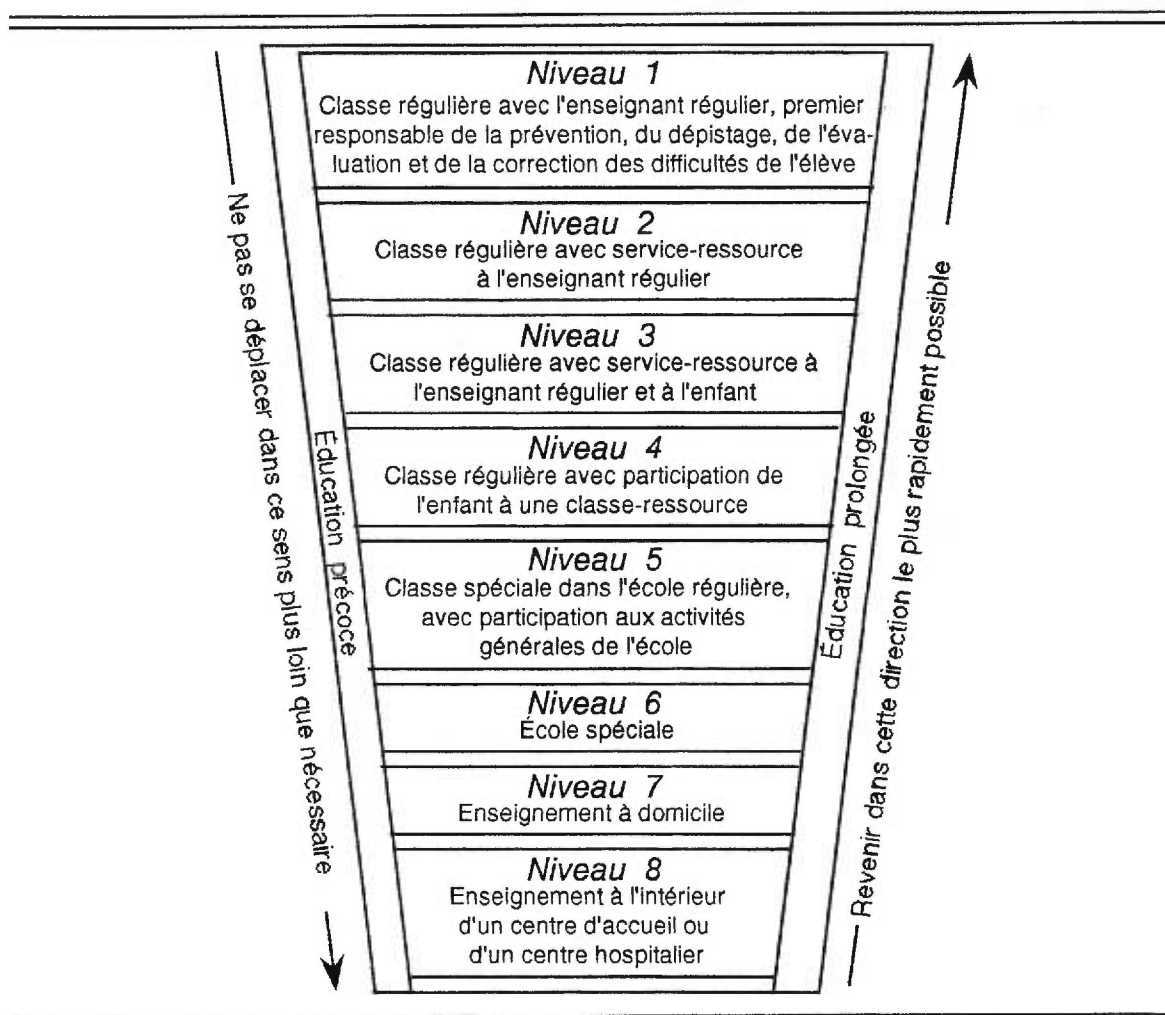


Figure 1: Le système en cascade: un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement (Rapport COPEX, 1976)

De 1979 à 1981, on assiste à la mise en place de plus d'une centaine de projets-pilotes (Fortin, 1985) qui permettent à plusieurs commissions scolaires d'expérimenter divers modèles d'intégration (Goupil et Boutin, 1983). Ces projets-pilotes, recommandés par le ministère de l'Éducation du Québec, visent la prévention des difficultés et l'accessibilité aux services éducatifs appropriés (d'éducation, de rééducation et de réadaptation) de tous les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, ce pour faciliter leur intégra-



tion dans la société par l'intégration scolaire (Trépanier, 1993). Pour cela, des enseignants/es spécialisés/es, des psychologues, des psychoéducateurs et d'autres spécialistes doivent assurer respectivement l'éducation spéciale, la rééducation ou la réadaptation «des enfants en difficulté grave d'adaptation et d'apprentissage, intégrés ou non à la classe ordinaire» (MEQ, 1978). Les spécialistes peuvent aussi bien intervenir auprès de l'enseignant/e qu'auprès de l'élève en difficulté «en agissant dans la classe, dans des sous-groupes ou comme titulaire d'une classe spéciale» (Trépanier, 1993, p.5). Cette accessibilité à l'éducation est devenue obligatoire, à partir des recommandations du rapport COPEX (1976), seulement en 1979:

«Toutes ces mesures d'éducation, de rééducation, de réadaptation et de fréquentation scolaire prolongée doivent enfin s'insérer dans un cadre scolaire le plus normal possible. L'éducation dite «spéciale» ne saurait, en effet, favoriser le plein épanouissement de la personnalité de l'élève en difficulté, si elle devait mettre en péril son intégration sociale. L'éducation définie dans le Livre Vert comporte obligatoirement deux orientations, l'une centrée sur le développement intégral, l'autre sur son insertion sociale. La politique de l'adaptation scolaire du ministère se doit d'être axée non seulement sur l'accès à une éducation de qualité, mais encore sur une éducation donnée dans un cadre aussi normal que possible (MEQ, 1979, p. 66).

Le modèle cascade de COPEX n'est pas unique en son genre. De fait, d'autres modèles d'organisation de services en adaptation scolaire se multiplient à mesure que le principe d'intégration scolaire évolue, ceci tant au Québec qu'ailleurs en Amérique du nord. Vienneau (1992) présente dans sa recherche le modèle d'une hiérarchie des services concernant les aspects conceptuel et administratif de l'intégration scolaire. Ce modèle (adapté de Robichaud, 1978) présente sept niveaux, en passant par les services les plus restrictifs aux services les moins restrictifs (voir figure 2).



Les résultats de l'étude de Royer et Saint-Laurent (1992) révèlent qu'au Québec, les services de consultation (98%) et la possibilité d'un classement en classe spéciale (69%) sont les services éducatifs les plus répandus au primaire; tandis qu'au préscolaire (Rappelons toutefois que les enseignants/es de ce niveau d'enseignement ne sont pas concernés/es dans la présente étude),

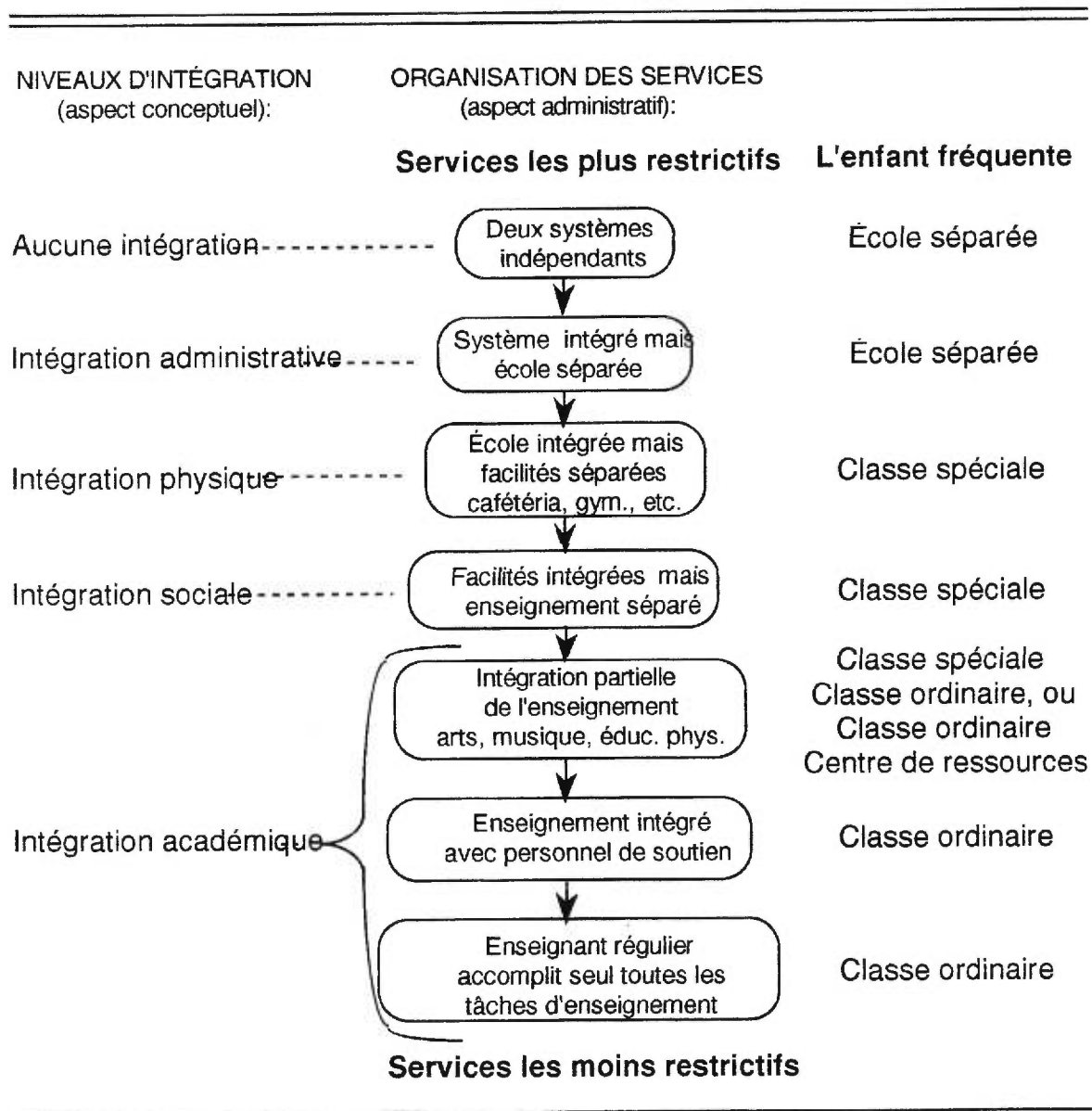


Figure 2: Modèle d'une hiérarchie des services: aspects conceptuel et administratif de l'intégration scolaire (adapté de Robichaud, 1978).

la première de ces deux options constitue, à 86%, la seule ressource vraiment disponible. Cette recherche fait également mention des services éducatifs les plus fréquemment offerts, par les commissions scolaires, aux élèves en difficulté de comportement. Ce sont la psychologie (80%), l'éducation spécialisée (53,9%), l'orthophonie (46,9%) et la psychoéducation (38,6%). Les ententes avec d'autres organismes concernent surtout les services sociaux (68,4%), les services de santé (64,9%) et la pédopsychiatrie (54,1%).

Il appert, selon Royer et Saint-Laurent, que les conseillers et coordonnateurs en adaptation scolaire estiment que les services éducatifs auxquels les jeunes en difficulté de comportement ont droit sont moins complets, sur certains aspects, que les autres types de services destinés aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. En l'occurrence, le perfectionnement des agents d'éducation, le matériel pédagogique et la psychoéducation sont jugés «inférieurs» par rapport aux services offerts aux deux dernières catégories d'élèves: «La question du perfectionnement est revenue fréquemment comme une problématique majeure, le type de matériel pédagogique constitue un aspect qui mériterait d'être étudié davantage» (Royer et Saint-Laurent, 1992, p. 44-45) sans négliger celui des services psychoéducationnels disponibles.

En fait, dans tous ces modèles d'organisation de services éducatifs, l'essentiel consiste, selon Goupil et Boutin (1983), à scolariser «le plus grand nombre possible d'enfants dans des mesures ordinaires de scolarisation» (p. 70). Peu importe le nombre de niveaux qu'ils comportent, leur principe de base est le même, soit celui de l'intégration des services dans un continuum axé sur la normalisation (Goupil et Boutin, 1983). Ces modèles ont, en d'autres mots, pour but de favoriser la scolarisation de l'enfant en difficulté dans l'environnement «le moins restrictif possible», c'est-à-dire l'environnement qui peut répondre adéquatement à ses besoins et permettre des contacts avec ses pairs non handicapés.

En réalité, la composante «services éducatifs» regroupe divers types et modèles de services pour répondre aux besoins particuliers des élèves en difficulté de comportement (Royer et Poliquin-Verville, 1992). Le niveau de satisfaction de ces types et modèles de services semble néanmoins partagé. Il apparaît que 49,4% des personnes interrogées sur la situation dans leur commission scolaire se disent non satisfaites ou peu satisfaites. Cependant, il est à noter que plusieurs milieux scolaires n'adoptent pas encore de philosophie d'intervention auprès de cette catégorie d'élèves. Aux États-Unis, rapportent Royer et Poliquin-Verville (1992), le type de services le plus souvent utilisé est la classe spéciale. Étant donné le peu d'études sur la situation au Québec, il est actuellement difficile d'indiquer avec plus de précision les modalités ou les types de services offerts, aux élèves éprouvant des troubles du comportement, par les différentes commissions scolaires de cette province. Toutefois, en 1988-1989, un relevé effectué par le ministère de l'Éducation du Québec révèle que ces élèves sont majoritairement intégrés, au primaire, dans les classes ordinaires tandis qu'au secondaire, ils sont plutôt répartis dans des classes ou des écoles spéciales (Létourneau, 1995; Roy, Lamarre et Beauchesne, 1996; Royer et Poliquin-Verville, 1992). En effet, un autre relevé, effectué par le même ministère en 1992-1993, indique que 71,3% des jeunes du primaire qui présentent un problème d'ordre comportemental fréquentent à temps plein les classes ordinaires (Létourneau, 1995). Par ailleurs, on dénombre, en 1996, 4 000 élèves en trouble du comportement de plus qu'il y avait sept ans et 69% d'entre eux furent scolarisés dans les classes ordinaires (Roy, Lamarre et Beauchesne, 1996). Par ces données, il est permis de rappeler que le nombre d'élèves en difficulté de comportement ayant besoin des services éducatifs va manifestement en augmentant.

Ce chapitre s'est donc consacré à l'identification et à la présentation des éléments qui peuvent intervenir dans l'adaptation de l'enseignement aux

élèves en difficulté de comportement intégrés en classe ordinaire. Pour être définis opérationnellement et conformément à notre question de recherche, ces éléments seront représentés au chapitre suivant.

---

## CHAPITRE 3: LE CADRE DE LA RECHERCHE

---

La recension des écrits, présentée au chapitre 2, a permis non seulement de prendre connaissance des différents sujets traités dans les écrits et les recherches sur l'intégration scolaire des élèves en difficulté de comportement ou d'adaptation, mais aussi d'identifier différents éléments constituant les composantes de l'adaptation de l'enseignement offert à ces élèves. Le présent chapitre a pour objet la présentation du cadre et de l'objectif de la recherche.

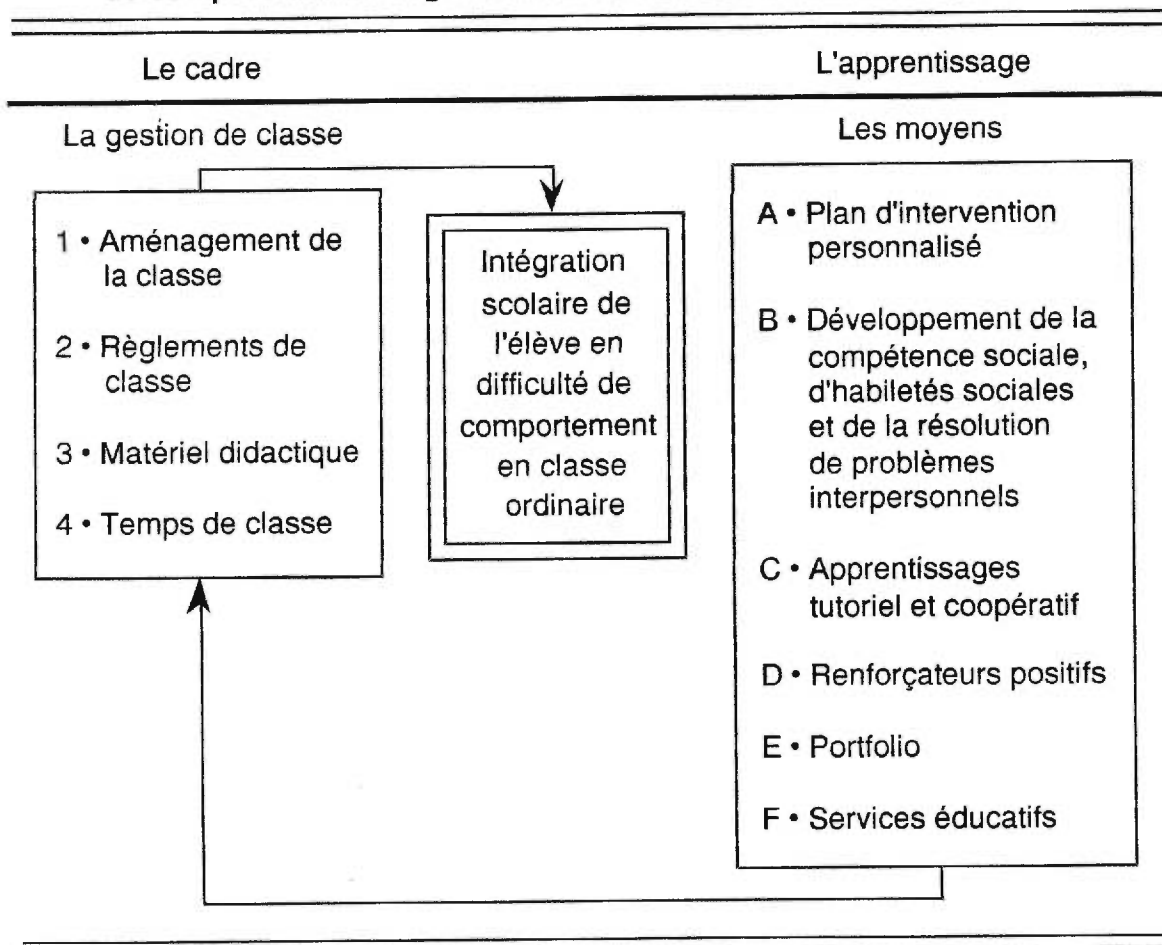
Pour fins de cette étude, nous utiliserons un cadre de référence qui sera construit à partir des éléments, mis en relief par les écrits recensés, qui ont permis d'aborder l'adaptation de l'enseignement. Ces éléments, comme nous en avons précédemment fait mention, peuvent faciliter l'adaptation scolaire d'élèves en difficulté de comportement. Aussi, après avoir présenté, sous forme d'un tableau, un résumé de l'ensemble des éléments, la définition retenue pour chacun d'eux sera indiquée.

### 3.1 Le cadre de référence de la recherche

Les deux catégories d'éléments de l'adaptation de l'enseignement, favorisant l'intégration scolaire d'élèves en trouble du comportement, que les écrits consultés nous permettent de retenir sont: 1°) l'aménagement de la classe, les règlements de classe, le matériel didactique et le temps de classe; 2°) le plan d'intervention personnalisé (P.I.P.), la compétence sociale, les habiletés sociales et la résolution de problèmes interpersonnels, les apprentissages tutoriel et coopératif, les renforçateurs, le portfolio et les services éducatifs.

Tableau 1

**Composantes de l'adaptation de l'enseignement aux élèves en difficulté de comportement intégrés dans les classes ordinaires du primaire**



Le tableau 1 présente, en résumé, ces éléments ou composantes de l'adaptation de l'enseignement offert aux élèves en difficulté de comportement intégrés dans les classes ordinaires du primaire. Ce tableau nous permettra de vérifier comment chacun des éléments de l'apprentissage (les moyens) peut influencer, dans la pratique enseignante, les éléments du cadre (la gestion de classe) afin de faciliter l'intégration scolaire des élèves en trouble du comportement. Cette intégration constitue pour eux le seul véritable pont, entre le monde des classes spéciales et celui des classes ordinaires, dont la principale culée réside

essentiellement dans les moyens utilisés pour la rendre effective. Vu leur rôle important dans l'élaboration de l'adaptation de l'enseignement (i.e. vu qu'ils permettent d'aborder l'adaptation de l'enseignement), ces éléments (des deux catégories) sont tous interreliés et nécessitent chacun une définition opérationnelle en fonction de la question de recherche.

### **3.1.1 La définition opérationnelle des éléments**

En effet, les éléments doivent être définis opérationnellement afin de pouvoir, le moment venu, les mesurer de façon efficace (Fortin et al., 1988). Fortin et associés font savoir que la clarification apportée par cette définition permet de développer des moyens appropriés pour mesurer chacun des concepts, dans un sens défini. Ainsi donc, le sens de notre question de recherche et la recommandation de ces auteurs nous amènent à définir chacun d'eux comme suit:

**L'aménagement de la classe:** Comme nous l'avons précisé dans le chapitre 2, l'aménagement de la classe se caractérise par l'organisation spatiale et physique de celle-ci. Mais, qu'entend-on par le terme «organisation»? Nault (1994) le définit comme «une activité qui consiste à identifier et à mettre en place un mode de fonctionnement des plus efficaces et ordonné pour accomplir une tâche donnée, tout en répondant aux besoins et aptitudes des élèves, de sorte que ces derniers demeurent assidus au travail sans perte de temps» (p. 45).

- 1. L'organisation spatiale** consiste donc à la mise en place, dans la salle de classe, d'un mode de fonctionnement organisé de manière à: a°) favoriser l'enseignement à l'ensemble des élèves



ainsi qu'à des petits groupes d'élèves plus homogènes (Leroy-Meinier et Ouellet, 1988); b°) favoriser le travail individuel, la recherche autonome et le travail d'équipe (Leroy-Meinier et Ouellet, 1988) tout en évitant le désordre et les bruits (Legault, 1993; Leroy-Meinier et Ouellet, 1988), et c°) surtout, assurer une certaine souplesse au fonctionnement de la classe (Leroy-Meinier et Ouellet, 1988).

2. **L'organisation physique** réfère à la mise en place des conditions de la classe ou à son aspect physique (Legault, 1993): «la classe doit assurer un certain confort relatif au mobilier, ventilation, température, éclairage et autres» (p. 47). De plus, la disposition des meubles doit permettre à tout le monde (élèves et enseignant/e) de circuler sans encombre dans la classe en misant sur un arrangement qui prévoit le maximum d'espace (Legault, 1993).

**Les règlements de classe:** Ils constituent un processus normal de comportements sociaux (i.e. que chaque infraction entraîne une conséquence) qui garantit les ententes entre l'enseignant/e et ses élèves pour assurer le bien-être et l'apprentissage de ceux-ci (Côté, 1989; Estrela, 1994). Ces ententes sont des points de repère auxquels les deux partis (l'enseignant/e et ses élèves) se rapportent pour faciliter leur démarche éducative de chaque jour (Leroy-Meinier et Ouellet, 1988). Les règlements définissent donc la discipline à observer à l'intérieur du groupe-classe (Nault, 1994). De façon générale, ils sont inclus dans l'agenda de chaque élève ou le code de vie de chaque école.

**Le matériel didactique:** Il est l'ensemble des ressources matérielles existantes (manuels scolaires, cahiers d'exercices, fiches, crayons, matériel audiovisuel, ordinateurs ou autres), conformes aux programmes d'études en vigueur (Goupil, 1990), utilisées par l'enseignant/e en relation avec les activités d'apprentissage (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995; Nault, 1994). En réalité, ce sont «les routines de l'organisation didactique et matérielle, dites de soutien à l'activité d'apprentissage qui précisent les actions à poser et le matériel nécessaire pour réaliser une activité donnée sur le plan académique» (Nault, 1994, p. 50).

**Le temps de classe:** Il constitue le nombre de minutes consacrées aux différentes périodes d'enseignement (Bordage et Proulx, 1995) où, plus spécifiquement, différents segments d'une période d'enseignement (Nault, 1994). Par exemple, pour une période d'enseignement qui couvre une durée de 55 minutes, «les activités les plus courantes comme le travail individuel et l'exposé magistral durent généralement entre 12 et 18 minutes; le reste du temps est consacré à l'ouverture et à la clôture, aux transitions ainsi qu'à des segments plus courts d'exposé magistral ou de travail individuel» (Doyle et al. 1984, p. 129-149). Gérer le temps de classe consiste à assurer la continuité de l'activité éducative, à maintenir la motivation des élèves, à réduire les ruptures de rythmes (sources possibles d'indiscipline) et à éviter les pertes de temps afin d'impartir à l'apprentissage le plus de temps possible (Bordage et Proulx, 1995).

**L'intégration scolaire:** Nous retenons trois dimensions de l'intégration scolaire telle que définie par Birch (1974), Kaufman et al. (1975), Turnbull et Schultz (1979) et Vienneau (1992). Ils précisent que l'intégration scolaire se caractérise par l'insertion physique, sociale et académique de l'élève en difficulté (cet élève en difficulté est celui qui éprouve des troubles du comportement), dans

le milieu le plus normal possible (i.e. dans l'école et la classe ordinaires). Elle est un moyen réel et concret de permettre à l'élève en trouble du comportement d'apprendre et de se développer aux plans cognitif, social et affectif avec leurs limitations, dans ce milieu (Berger, Du Perron et Faulkner, 1994), et une condition essentielle au développement de ses habiletés sociales (Saint-Laurent, 1994).

1. La dimension physique réfère aux locaux, à l'espace, au matériel commun, au temps passé ensemble.
2. La dimension sociale peut être considérée à quatre niveaux:
  - Les enfants sont ensemble, dans la même école, mais sans contact entre eux.
  - Les enfants sont en interaction, car ils ont des activités communes aux récréations, à la cafétéria et lors d'une célébration.
  - Les enfants sont assimilés ou intégrés dans les mêmes groupes pour certaines activités.
  - Les enfants sont acceptés par les pairs dans le cadre de toutes les activités.
3. La dimension académique concerne les activités pédagogiques partagées, le rythme d'apprentissage approprié à chaque élève du groupe-classe.

**a°) L'intégration physique:** Selon Fortier (1982), elle permet à l'élève en difficulté de comportement intégré de développer un rythme normal de vie dans la classe durant toute l'année scolaire. L'intégration physique implique que la maison familiale est

dans un quartier résidentiel, que l'enseignement axé sur le contenu des programmes d'éducation se donne dans les écoles ordinaires (Fortier, 1982).

**b°) L'intégration sociale:** Elle se situe au niveau de la personne comme telle et se développe dans l'interaction directe entre l'élève en difficulté et ceux communément appelés «élèves normaux». L'intégration sociale de l'élève en difficulté de comportement concerne les relations sociales, sur le plan personnel et interpersonnel, avec les autres élèves (en difficulté de comportement et «normaux») et dans la collectivité en général. Les attitudes, le respect et l'estime y sont réciproquement impliqués (Fortier, 1982).

**c°) L'intégration académique:** Elle vise le placement en classe ordinaire (Stainback, Stainback et Jackson, 1992), ceci en tenant compte des besoins éducatifs de tous les élèves (en difficulté de comportement et sans difficulté). L'intégration académique, même partielle, doit permettre à chaque enfant de disposer d'un plan d'apprentissage adapté à son rythme, à ses capacités et à son style personnel d'apprentissage (Terrisse, 1981 et Vienneau, 1992). Autrement dit, elle doit être accompagnée d'une démarche d'individualisation de l'enseignement et d'un plan éducatif individualisé (Goupil et Boutin, 1983; Fortin, 1985; Vienneau, 1992 et Saint-Laurent, 1994).

**Le plan d'intervention personnalisé:** Ce plan d'intervention consiste à adapter le contenu des programmes réguliers et les méthodes d'enseignement (Saint-Laurent, 1994) aux besoins de l'élève en difficulté. Le plan d'intervention personnalisé est un outil de planification et de concertation (ou encore un plan d'action) entre les agents d'éducation qui interviennent auprès de l'élève en difficulté de comportement afin de mieux répondre à ses besoins. Il favorise la mise en place des services et des interventions (Hartwick et Blattenberger, 1986) tout en facilitant l'insertion sociale de cet élève (Goupil, 1990, 1991). On y trouve, de façon précise, le but de l'intervention, les objectifs spécifiques d'intervention, les moyens et les ressources humaines ou matérielles, les champs d'intervention (apprentissage, insertion sociale ou autres), la date prévue pour la réalisation du plan et l'évaluation ainsi que les personnes responsables des interventions (Goupil, 1990, 1991; CSEQ, 1985).

### **La compétence sociale, les habiletés sociales et la résolution de problèmes interpersonnels**

1. **La compétence sociale:** Elle implique qu'un jugement est porté sur la performance (Gesten, Amish et Smith, 1987) d'un sujet (ici, ce sujet est l'élève en difficulté de comportement) et sur la conformité dans l'accomplissement, par ce sujet, d'une tâche bien définie, dans un environnement donné et dans un temps donné (Gagnon, 1988). La compétence sociale est souvent encouragée par des expériences familiales pour favoriser la connaissance, les attitudes positives, les valeurs et les comportements prédisposant l'enfant en trouble du comportement à fonctionner efficacement dans des relations sociales (Peterson et

Rollins, 1987; Peterson et Leigh, 1990).

- 2. Les habiletés sociales:** Ce sont des réponses sociales et habiletés qui, selon Gresham (1981), Michelson et Wood (1980), Van Hasselt et al. (1979), permettent à un individu (un élève en trouble du comportement) de: 1°) s'initier à maintenir une relation positive avec les autres; 2°) accepter ses pairs et s'adapter efficacement à l'intérieur d'une classe (ordinaire), et 3°) faire face de façon affective et adaptée à l'environnement social. Les habiletés sociales réfèrent nécessairement à des modèles spécifiques supérieurs de comportement appris et observable (verbal et non verbal) à travers lesquels l'élève en difficulté de comportement influence les pairs (en difficulté et «sans difficulté») tout en essayant de contenter ses besoins (Gesten, Weissberg, Amish et Smith, 1987).
- 3. La résolution de problèmes interpersonnels:** Elle se définit comme un processus métacognitif dans lequel un individu (cet individu est l'élève en trouble du comportement) identifie ou découvre des moyens efficaces pour vivre au jour le jour avec des situations problématiques (D'Zurilla et Nezu, 1982; Coleman, Wheeler et Webber, 1993). La résolution de problèmes interpersonnels est directement reliée à la compétence sociale et aux habiletés sociales du sujet concerné (Gesten, Weissberg, Amish et Smith, 1987). Ceci est confirmé par Cartledge et Milburn (1980) qui soutiennent que la compétence sociale de l'élève en difficulté s'améliore par l'acquisition des habiletés so-

ciales et cognitives dont il se sert pour résoudre des problèmes interpersonnels. En fait, la résolution de problèmes interpersonnels est un ensemble d'habiletés sociales.

### **Les apprentissages tutoriel et coopératif**

**1. L'apprentissage tutoriel:** Il se définit comme étant le recours à un autre élève (le tuteur) pour aider l'élève (le tuteuré) en difficulté dans ses apprentissages (Brown, 1993; Goupil, 1990, 1997; Pilon et Archambault: CÉCM, document non daté). Le tutorat permet non seulement à l'élève en difficulté de comportement de mettre en pratique ses habiletés sociales, sa capacité à résoudre des problèmes interpersonnels, mais il favorise surtout une relation interpersonnelle privilégiée et un climat de confiance avec un autre élève (Brown, 1993; Poliquin-Verville et Royer, 1992; Goupil, 1990, 1997). Il existe deux formes de tutorat: le tutorat structuré et le tutorat ouvert.

**a°) Le tutorat structuré** s'appuie essentiellement sur des objectifs fixés préalablement et est plutôt utilisé avec les élèves en difficulté (Goupil, 1990, 1997 et Goulet, 1985). Son application exige un contrôle assez régulier.

**b°) Le tutorat ouvert** est plus flexible et est utilisé, selon Goupil (1990, 1997) et Goulet (1985), à l'intérieur des programmes réguliers afin de permettre l'individualisation de l'enseignement.



**2. L'apprentissage coopératif:** Cet apprentissage s'appuie sur des stratégies d'enseignement structurées et systématiques (Slavin, 1985; Goupil et Lusignan, 1993). Il se définit comme «une organisation de l'enseignement qui met à contribution le soutien et l'entraide des élèves, grâce à la création de petits groupes hétérogènes réunis autour d'un objectif commun et travaillant selon des procédures établies, assurant la participation de tous à la réalisation d'une tâche scolaire» (Doyon, 1991, p. 126). L'apprentissage coopératif favorise de cette façon chez l'élève en difficulté le sentiment d'interdépendance positive au regard des pairs, le développement des habiletés sociales de participation et d'empathie, la résolution de problèmes interpersonnels et l'exercice d'habiletés de travail en groupe (Clarke, Wideman et Eadie, 1992; Langevin, 1993; Goupil et Lusignan, 1993; Cohen, 1994; Abrami et al., 1996; Goupil, 1997).

**Les renforçateurs:** Les interventions utilisant les renforçateurs, servent à augmenter ou à maintenir les comportements appropriés de l'élève en difficulté de comportement. Appliqués, les renforçateurs sont un outil, au service de la communication, qui affermit les rapports de l'enseignant/e avec ses élèves. En même temps qu'ils contribuent à l'amélioration du rendement scolaire, ils favorisent un climat de classe sain et chaleureux (Doyon et Archambault, 1986). Des programmes de renforcement sont conçus de manière à décrire et à spécifier les réponses auxquelles seront attribués les renforçateurs, «ceci en fonction du nombre de réponses émises, du passage du temps ou de l'intervalle entre les réponses» (Malcuit et Pomerleau, 1986, p. 84). La conséquence qui suit un comportement et qui a pour effet de faire augmenter (ou de maintenir) la probabilité

que ce comportement apparaisse plus souvent s'appelle un **renforceur positif** (Doyon et Archambault, 1986).

**Le portfolio:** Il consiste en «une collection significative et intégrée des travaux de l'élève qui illustrent ses efforts, ses progrès et ses réalisations dans une ou plusieurs disciplines. Cette collection a pour base des normes de performance et témoigne de la réflexion de l'élève et de sa participation dans la mise au point de celle-ci, le choix des contenus ainsi que les jugements portés. Le portfolio précise le cheminement d'apprentissage de l'élève et indique en quoi c'est important» (Paulson et Paulson, 1991a, p. 1). «Au fur et à mesure qu'il laissera sa marque et ses empreintes dans son portfolio, chaque élève tracera le profil de sa personnalité sur le plan de l'apprentissage» (Sullivan, 1994, p. 2) réalisé dans différents domaines (Goupil et Lusignan, 1993).

**Les services éducatifs:** Ils correspondent à l'ensemble des mesures appropriées, d'éducation, de rééducation et de réadaptation, utilisées pour répondre aux besoins particuliers de l'élève en difficulté (Réseau scolaire Chomedey de Laval, 1982). Cet ensemble de mesures comprend également les politiques et règlements de la commission scolaire contribuant à dispenser efficacement les services éducatifs qui vont des «plus intégrés» aux «plus ségrégués» (Royer et Poliquin - Verville, 1992) selon le «système en cascade» de COPEX (1976) présenté au chapitre deux.

1. **L'éducation:** Elle concerne «le développement intégral et optimal de la personne de l'élève en difficulté de comportement ainsi que son insertion sociale» (Réseau scolaire Chomedey de Laval, 1982, p. 1). Elle vise aussi à permettre à cet élève

d'acquérir les connaissances et habiletés favorables à son développement intellectuel» (COPEX, p. 138).

**2. La rééducation:** « En milieu scolaire lorsque l'élève concerné (i.e. l'élève en difficulté de comportement) est entravé au niveau de son développement par des facteurs endogènes (de l'intérieur) ou exogènes (de l'extérieur), on fait appel à la rééducation afin de faire face à ses diverses difficultés. La nature de la rééducation dépend de la fonction en souffrance chez cet élève: fonction intellectuelle, fonction affective, fonction sociale...» (COPEX, p. 138). «En plus de ces portées spécifiques, il faut reconnaître à la rééducation la portée générale donnée à l'éducation qui contribue au développement intégral de l'élève en difficulté considéré et à son intégration sociale» (Réseau scolaire Chomedey de Laval, 1982, p. 1).

**3. La réadaptation:** «Elle suppose le redressement d'une fonction sérieusement affectée chez l'élève en difficulté. Elle constitue une action intensifiée, mais spécifique, de rééducation sur les plans physique, affectif ou social. Le terme réadaptation est néanmoins surtout utilisé pour désigner des programmes et des services éducatifs relevant du Ministère des Affaires sociales» (COPEX, p. 139).

### 3.2 L'objectif de la recherche

Cette recherche présente, en fonction des éléments du cadre de référence, un objectif. Il consiste à: **décrire les modifications apportées à la pratique pédagogique des enseignants/es de classes ordinaires du primaire lorsqu'ils / elles intègrent des élèves en difficulté de comportement.** Pour atteindre cet objectif, nous avons ci-devant défini, en termes clairs, et décrit les éléments qui composent notre cadre de référence et qui permettent d'élaborer notre instrument de cueillette des données. En réalité, l'atteinte de l'objectif dépendra encore davantage du type de questions que comprendra cet instrument de cueillette des données.

---

## CHAPITRE 4: LA MÉTHODE DE RECHERCHE

---

Le chapitre 3 a permis de présenter le cadre de la recherche. C'est à partir des éléments de ce cadre que nous élaborerons les instruments de cueillette des données. Nous présentons, dans ce chapitre, le type de recherche, les variables à l'étude, l'instrument de cueillette des données (ainsi que sa validation et la cueillette préliminaire des données), les sources des données, la cueillette des données, le traitement des données, la méthode d'analyse des résultats et, enfin, les limites de la recherche.

### 4.1 Le type de recherche

Cette recherche est du type exploratoire et descriptif puisqu'elle vise, d'une part, l'identification et la description des facteurs pouvant constituer l'adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves en trouble du comportement intégrés et, d'autre part, l'étude de l'impact de cette adaptation sur la pratique pédagogique des enseignants/es de classes ordinaires qui, en tant que principaux/ales acteurs/trices impliqués/es dans cette dynamique psychosociale, acceptent d'y accueillir ces jeunes. Elle est d'autant plus exploratoire qu'il ne semble exister, jusqu'à maintenant, aucune étude sur le phénomène qui nous préoccupe (i.e. l'adaptation de l'enseignement aux élèves en difficulté telle que vécue par les enseignants/es dans les classes ordinaires). Elle nous permettra, de ce fait, d'en obtenir de nouvelles connaissances. Car l'étude exploratoire consiste, d'après Fortin, Taggart, Kérouac et Normand (1988), à explorer des domaines d'intérêt pour lesquels il n'existe pas ou presque pas de connaissances, et permet ainsi d'acquérir «de nouvelles connaissances par la description, la

comparaison et la classification d'observations relatives à certains concepts» (p. 204).

## 4.2 Les variables

Les variables étudiées sont en rapport de conformité avec les éléments du cadre de référence que présente le chapitre précédent. Autrement dit, elles correspondent aux diverses mesures de l'adaptation de l'enseignement (la gestion de classe et les moyens). Les variables complémentaires que nous retenons, en nous inspirant de l'étude menée par Vienneau (1992), se divisent en trois catégories.

La première catégorie compte trois variables personnelles, soit l'âge, le sexe et le lien de parenté avec un / des enfant/s en difficulté. La deuxième catégorie réfère au milieu d'enseignement et comprend quatre variables qui sont: le niveau d'enseignement, le nombre d'élèves dans la classe, le nombre d'élèves en difficulté de comportement intégrés avec un plan d'intervention personnalisé et le milieu socio-économique. Finalement, la troisième, référant à la formation et à l'expérience de travail en éducation spéciale, comprend les trois variables suivantes: la formation en enseignement, le nombre d'années d'expérience en enseignement et les contacts vécus avec des élèves en difficulté. Ces variables complémentaires permettent de mettre en relief certaines caractéristiques des enseignants/es des classes ordinaires qui sont identifiés/es comme sources de données. De ce fait, contribueront-elles sans doute à enrichir l'analyse éventuelle des résultats que l'étude des autres variables permettra d'enregistrer.

### 4.3 L'instrument de cueillette des données

Pour décrire les effets de l'adaptation de l'enseignement offert aux élèves en difficulté de comportement, nous avons utilisé, comme instrument de cueillette des données, l'entrevue personnelle, appelée aussi l'entrevue en face à face, avec chacun/e des répondants/es (enseignants/es des classes ordinaires du primaire). L'entrevue fut guidée par une grille d'entrevue semi-structurée qui a été élaborée à partir des éléments du cadre de référence.

Nous faisons le choix de l'entrevue personnelle, comme instrument de cueillette des données, parce que bon nombre de chercheurs y trouvent de nombreux avantages. En effet, l'entrevue personnelle est très considérée pour sa polyvalence qui est, en fait, sa plus grande qualité (Beaud, 1992; Trudel et Antonius, 1991). Sa grille peut, en outre, être passablement longue. La présence d'un interviewer fait en sorte que les personnes sollicitées acceptent généralement de prendre une heure ou même deux pour répondre à un questionnaire. Habituellement, l'entrevue personnelle donne des taux de réponses plus élevés que ceux, par exemple, du questionnaire envoyé par la poste (Fortin et al., 1988; Selltiz et al., 1976). Ce type d'entrevue protège, selon Fortin et al. (1988), de l'ambiguïté de certaines questions: l'interviewer peut, dans l'immédiat, clarifier toutes les questions non comprises avant d'en noter les réponses. Dans une entrevue personnelle, les répondants/es ont beaucoup moins tendance à répondre «Je ne sais pas» ou à laisser une question sans réponse. Ainsi, les renseignements recueillis sont moins superficiels que ceux qu'on pourrait obtenir par le biais du questionnaire par la poste. Fortin et al. (1988) expliquent cette situation par le fait que la grille de l'entrevue personnelle contient surtout des questions fermées. Toutefois, la forme des questions peut être variée; l'utilisation des questions ouvertes et de support visuel y est également favorisée (Beaud, 1992;

Trudel et Antonius, 1991). Avec une telle méthode de cueillette des données, l'interviewer peut fournir, au besoin, des données additionnelles. Et, des taux de réponses autour de 70% de collaboration sont considérés comme satisfaisants (Trudel et Antonius, 1991). Tous ces avantages font que l'entrevue personnelle est depuis longtemps considérée comme la meilleure méthode de cueillette des données.

Cependant, elle n'est pas sans désavantage. Elle est plus coûteuse (Beaud, 1992; Fortin et al., 1988; Trudel et Antonius, 1991) et n'assure pas l'anonymat comme le questionnaire par la poste peut le faire. De plus, l'interviewer peut parfois engendrer des biais. Aussi, le temps nécessaire pour faire passer les entrevues est beaucoup plus long et nécessite un mode de supervision différé (Trudel et Antonius, 1991).

Pour bien s'assurer de l'uniformité de signification des questions, une collecte préliminaire des données s'imposait. Celle-ci avait pour but de garantir que chaque répondant/e interprète chacune des questions essentiellement de la même manière que les autres. Nous y reviendrons un peu plus loin dans ce chapitre.

Étant donné le manque d'écrits concernant l'adaptation de l'enseignement dans l'intégration des élèves en difficulté de comportement et, par le fait même, le manque d'instruments de mesure qui conviennent à l'objectif de cette recherche, nous nous contentons de concevoir nous-mêmes la grille semi-structurée de l'entrevue (i.e. elle contient à la fois des questions fermées et des questions ouvertes en partie).

Cette grille d'entrevue (annexe A) permet de décrire la façon dont les enseignants/es adaptent leur enseignement en contexte d'intégration scolaire d'élèves en difficulté de comportement. Vingt-quatre (24) questions fermées («a») correspondent chacune à l'un des éléments du cadre de référence de la re-



cherche. Le / la répondant/e est donc invité/e à indiquer sa réponse par oui ou non.

Par ailleurs, chacune des questions sus-mentionnées est suivie de trois questions semi-ouvertes («b», «c» et «d»). Les deux catégories de questions (fermées et semi-ouvertes) concourent à répondre aux exigences de l'objectif de la recherche. Plus précisément, ce sont les premières questions semi-ouvertes (i.e. toutes les questions «b» de la grille d'entrevue) qui permettent de répondre à cet objectif et de préciser, par le fait même, la réponse à la question de recherche. Chacune d'elles convie donc le / la répondant/e à énumérer les modifications que l'adaptation de son enseignement (i.e. la gestion de chacun des éléments du cadre, en relation avec chacun des moyens utilisés), implique (voir tableau 1). Les questions «c» permettent de décrire la pratique enseignante des répondants/es d'avant l'utilisation des moyens. Tandis que les questions «d» impliquent la description de la pratique pédagogique des enseignants/es non influencés/es par l'usage des moyens.

Pour enregistrer, sur la grille d'entrevue, les réponses du / de la répondant/e à chacune des questions semi-ouvertes, un espace suffisamment grand y est réservé. Toutefois, faut-il préciser que les items 9, 17 et 21 de la grille d'entrevue, portant respectivement sur les apprentissages tutoriel et coopératif, le portfolio et les services éducatifs, comportent chacun, comparativement aux autres, deux questions fermées. La première permet de s'assurer que les répondants/es utilisent ou non, dans leur gestion de classe, ces moyens (étant donné qu'il n'est pas garanti que tous/tes puissent être amenés/es automatiquement à se servir, dans leur pratique enseignante, de tels moyens comme ils / elles le font de façon quasi machinale avec les autres moyens identifiés dans le cadre de référence). Dans ce cas, les questions semi-ouvertes sont plutôt directement liées à la deuxième question fermée, c'est-à-dire à la question «a». Par le biais des

questions fermées, celles semi-ouvertes (qui en découlent) sont nécessairement chacune en relation avec l'un des éléments du cadre de référence cité plus haut. Notons le fait que nous sommes retourné quelquefois, au cours de l'entrevue, sur certaines questions semi-ouvertes, sans toutefois nous en sortir, afin d'inciter le / la répondant/e à préciser davantage ses réponses.

Ce que nous visons d'abord, ici, c'est de vérifier si, oui ou non, chaque moyen ou ensemble de moyens exerce, par rapport à chaque élément du cadre, une influence sur l'action des répondants/es et non d'en mesurer les effets. C'est la première des deux raisons qui nous ont amené, dans le cas de la compétence sociale, des habiletés sociales et de la résolution de problèmes interpersonnels et de celui des apprentissages tutoriel et coopératif, à considérer, dans l'élaboration de chaque question s'y rapportant, chacune de ces deux catégories de concepts, presque toujours dans son ensemble, plutôt que d'y considérer séparément chacun de ceux-ci. La deuxième raison est le fait que ces concepts, pris toujours séparément dans l'élaboration des questions, impliqueraient une grille d'entrevue beaucoup plus volumineuse, donc beaucoup plus de questions.

Rappelons, par ailleurs, que toutes les questions ayant trait à la compétence sociale, aux habiletés sociales et à la résolution de problèmes interpersonnels font, quant à nous et quant aux répondants/es, implicitement référence au développement, par ces derniers/ères, de ces trois compétences chez les élèves intégrés. C'est pourquoi seuls/es les enseignants/es qui disent faire usage du développement, chez leurs élèves perturbateurs (intégrés et non intégrés), de ces facultés ou de l'une d'elles, comme moyen favorisant l'apprentissage et / ou l'intégration scolaire, sont invités/es à répondre à ces questions.

#### 4.3.1 La validation de l'instrument de cueillette des données

«La valeur d'une recherche dépend nécessairement de l'instrument de mesure utilisé» (Bélanger, 1988, p. 222). Afin d'assurer une validité interne adéquate à notre grille d'entrevue, celle-ci fut élaborée avec l'aide soutenue d'un professeur (notre directrice de recherche) au département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Pour réviser, de façon critique, cette grille d'entrevue, nous l'avons soumise à quatre autres spécialistes (mai 1996). Deux d'entre eux ont été choisis pour leur connaissance de la psychopédagogie et des instruments de mesure. Ils sont tous deux professeurs au département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté précitée. Le recours aux deux autres spécialistes a été nécessaire en raison de leur connaissance du milieu scolaire primaire et de leur expérience auprès d'enseignants/es et d'élèves en trouble du comportement de ce milieu. L'un de ces deux derniers spécialistes a été choisi aussi pour sa connaissance de la gestion de classe. Donc chacun des quatre spécialistes a reçu une copie de la grille concernée, ainsi qu'une lettre d'accompagnement versée à l'annexe C, par l'intermédiaire du professeur ayant collaboré à son élaboration. Celui-ci fut prié, en plus des explications fournies dans la lettre, de leur expliquer le service attendu d'eux.

Il a été donc demandé à ces quatre personnes de bien vouloir donner leur avis sur cette grille d'entrevue. Plus spécifiquement, nous leur avons demandé de nous faire part de leurs commentaires, critiques et suggestions sur l'instrument de cueillette des données.

Les commentaires et suggestions qui ont été exprimés ont permis d'apporter certaines corrections (relatives à certains concepts utilisés dans la

grille d'entrevue), précisions et modifications à un nombre important de questions. En effet, les concepts de «questionnaire d'entrevue» et de «programmes de renforcement» furent respectivement remplacés par celui de «grille d'entrevue» et celui de «renforçateurs». Les questions «b» et «c» de la grille furent interverties. Des précisions ont, ensuite, été apportées aux questions 5a, 6a, 7a et 8a en y incluant les concepts de «compétence sociale», d'«habiletés sociales» et de «résolution de problèmes interpersonnels». Par ailleurs, les questions 9a, 10a, 12a, 13a, 15a, 16a, 17a et 24a ont toutes été reformulées. Enfin, l'ajout d'une question (i.e. la question affectée de trois \*), demandant le point de vue des répondants/es sur les éléments de la gestion de classe considérés, a été aussi suggéré.

La liste de noms et de fonctions des cinq personnes mentionnées dans cette section ainsi que la version préliminaire de la grille d'entrevue sont fournies à l'annexe C. Ainsi, la comparaison de celle-ci avec la version finale (qui est à l'annexe A) permet de mesurer la portée des corrections, précisions et modifications apportées.

#### **4.3.2 La cueillette préliminaire des données**

Avant de procéder à la cueillette des données, une cueillette préliminaire des données a été effectuée auprès de cinq (5) personnes représentatives de la population considérée (i.e. cinq enseignants/es de classes ordinaires du primaire qui intègrent des élèves en difficulté de comportement), de façon à pouvoir vérifier dans quelle mesure les questions sont bien comprises des répondants/es et mesurer le temps nécessaire à chaque entrevue. Un maximum d'une heure (1.00 h.) a été amplement suffisante. Précisons que ces personnes ne sont pas du nombre de celles qui ont eu à répondre aux questions de la grille d'entre-

vue lors de la collecte des données proprement dite, c'est-à-dire lors des entrevues qui sont comptabilisées dans ce rapport. Une période de discussion et d'échanges a suivi chacune des cinq rencontres dans le but d'inviter chaque enseignant/e à communiquer oralement ses commentaires, critiques et suggestions sur le contenu de la grille d'entrevue (la forme et la clarté des questions).

Si des changements majeurs devaient y être apportés, suite à ces rencontres, une deuxième cueillette préliminaire des données s'imposerait. Cette dernière ne s'avérait donc pas nécessaire, aucun changement n'ayant alors été apporté au contenu de l'instrument de cueillette des données.

#### **4.4 Les sources des données**

La population cible visée par cette recherche est celle des enseignants/es de classes ordinaires du primaire (premier et deuxième cycle, de la 1<sup>ère</sup> à la 6<sup>e</sup> année), de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM)<sup>1</sup>, qui y intègrent des élèves en difficulté de comportement. Afin de constituer notre groupe de répondants/es et de mener notre recherche auprès de ces personnes, une demande d'entrevues fut adressée, dès le mois d'avril 1996, au responsable du service des études de cette commission scolaire, à l'Alliance des professeurs de Montréal (affiliée à la CEQ) et à la Commission d'accès à l'information du Québec (l'autorisation des deux derniers organismes a été exigée par la CÉCM).

Une fois que l'autorisation d'interviewer a été accordée (voir annexe D), nous avons procédé à la sélection des répondants/es, au cours du mois

---

<sup>1</sup> Avec la restructuration des commissions scolaires du Québec, la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM) est devenue, depuis juin 1998, «la Commission scolaire de Montréal (CSDM).» Les sept (7) écoles retenues, pour fins d'entrevue avec les répondants/es participant à notre étude, font toutes parties de cette dernière.

de mai de la même année, avec la collaboration des directeurs/trices d'écoles qui nous ont été référées et avec celle des enseignants/es éligibles à participer à cette étude. Nous avons donc pu retenir vingt ( $n = 20$ ) enseignants/es de la population cible. Pourquoi précisément ce nombre? Trois raisons le justifient. Une première raison réside dans le fait que nous n'avons eu aucun contrôle sur le choix du nombre de répondants/es et de leur milieu d'enseignement (ici, le milieu d'enseignement n'est autre que le milieu socio-économique dans lequel chaque répondant/e travaille). Ainsi, nous n'avons été autorisé à contacter, par téléphone, les sujets qui ont répondu favorablement à la demande d'entrevues (Seuls/es les directeurs/trices d'école furent autorisés/es à faire cette demande au nom du chercheur) que pour fixer la date, le lieu et l'heure des rencontres. Une deuxième raison est le fait qu'une très grande majorité d'enseignants/es ont une opinion plus ou moins arrêtée de l'intégration scolaire des élèves en difficulté. Étant donné la nature controversée de notre sujet, les enseignants/es, qui intègrent ces élèves dans leur classe, sont très peu enclins/es à y collaborer par crainte d'afficher leur position, parfois contestée au sein même de leur école. Finalement, une troisième raison subsiste à l'effet que, parmi les élèves en trouble du comportement intégrés en classe ordinaire, très peu sont identifiés officiellement (pour des raisons d'ordre administratif). Rappelons que l'identification officielle de ces élèves, pour lesquels un plan d'intervention personnalisé doit être absolument élaboré, constitue une condition sine qua non pour qu'ils soient considérés, dans la présente, comme intégrés dans la classe de leur enseignant/e.

Néanmoins, en nous appuyant sur la recherche de Trépanier (1993) qui, à l'instar de la nôtre, est descriptive et exploratoire et pour laquelle elle a retenu onze enseignantes ( $n = 11$ ), nous pensons que vingt répondants/es peuvent être suffisants/es pour répondre aux exigences méthodologiques de ce type de recherche. Par ailleurs, la petitesse du nombre de répondants/es rete-

nus/es est justement l'une des raisons pour lesquelles nous avons eu recours aux statistiques descriptives, parce qu'elles sont, dans un tel cas, parmi des plus valables. En effet, l'utilisation de statistiques descriptives est requise, selon Fortin et al. (1988), dans les études où les résultats obtenus ne peuvent s'appliquer à la totalité d'une population donnée. Tel est, en fait, le cas de notre étude. Vu le manque de liberté de choisir nous-mêmes les répondants/es, à partir d'une liste de noms de ceux / celles-ci, nous n'avons pas pu procéder selon la méthode d'échantillonnage aléatoire simple prévue dans notre devis de recherche, c'est-à-dire un nom à tous les deux noms jusqu'à ce que le nombre désiré d'individus soit atteint. Nous avons donc accepté les vingt premiers/ères enseignants/es qui ont bien voulu collaborer à notre recherche. De toute façon, ce procédé, étant très simple, a permis de gagner du temps en évitant les problèmes que présentent d'autres techniques d'échantillonnage. De plus, le choix des répondants/es, ainsi fait, demeurerait indépendant des biais du chercheur.

#### **4.5 La cueillette des données**

Les entrevues ont eu lieu du 25 juin 1996 au 16 septembre de la même année. Chaque répondant/e fut invité/e à répondre aux questions du chercheur au moment et à l'endroit qui lui convenaient. Cette possibilité a pu constituer un avantage à l'effet que la rencontre n'a pas été perçue comme une tâche additionnelle.

Étant donné le nombre assez important de questions auxquelles le / la répondant/e avait à répondre, un maximum d'une heure (1.00 h.) fut allouée à chaque rencontre. Celle-ci avait pour but de recueillir des informations sur la gestion de classe (la gestion de l'aménagement de la classe, des règlements de classe, du matériel didactique et du temps de classe) des ensei-



gnants/es qui intègrent des élèves en trouble du comportement (T.C.). Pour éviter des pertes de temps inutiles occasionnées par une lente prise de notes des réponses du / de la répondant/e, chaque rencontre fut enregistrée au magnétophone à cassettes. Tous/tes les enseignants/es susceptibles d'être interrogés/es en furent individuellement avisés/es. De plus, chacun/e d'eux / elles était assuré/e d'une totale confidentialité de ses réponses ou opinions. Il lui était, par ailleurs, expliqué que certaines questions pouvaient paraître, dans leur forme, redondantes et que cette redondance était essentielle pour ne pas oublier d'éléments virtuellement importants pour la recherche. Les répondants/es étaient aussi informés/es de l'importance de leurs explications relatives à la deuxième catégorie de questions (les questions semi-ouvertes). En effet, ces explications s'avèrent essentielles, car ce sont elles qui permettent plus spécifiquement de répondre à la question de recherche. Finalement, le chercheur veillait à ce que chaque répondant/e soit averti/e qu'une même explication pouvait revenir plus d'une fois et qu'il / elle avait tout simplement à le souligner en la reprenant sans se perdre dans le détail. Pour mener à bien les entrevues, Beaud (1992) suggère de construire des questions particulièrement claires, ce même si l'informateur/trice peut obtenir des explications s'il / elle ne comprend pas un élément d'une question, l'interviewer étant présent. Dans l'élaboration de notre grille d'entrevue, nous croyons justement avoir pris en considération une telle suggestion.

#### **4.6 Le traitement des données**

Pour traiter les données recueillies, nous avons fait appel aux statistiques descriptives, comme nous l'avons précisé plus haut (puisque'il est question dans cette recherche d'un «petit» nombre de sujets plutôt que d'une population). Dans ce cas, des calculs statistiques simples furent privilégiés: les nombres ou



scores (individuels et collectifs), le pourcentage et la moyenne. Une présentation descriptive des résultats était alors tout indiquée. Les statistiques descriptives sont généralement utilisées pour les devis descriptif et exploratoire et elles permettent de résumer un ensemble de données brutes, selon les mesures de tendance centrale et de dispersion (Fortin et al., 1988). Fortin et collaborateurs précisent, cependant, que ces résultats se limitent aux sujets étudiés, sauf s'il y a eu sélection aléatoire des sujets.

La compilation des résultats contenus dans la grille d'entrevue a nécessité deux types de grilles d'analyse qu'on retrouve à l'annexe B de ce rapport. Pour chaque grille d'entrevue complétée, nous avons procédé de la même façon. Ainsi, toutes les informations, concernant chacune des questions, sont compilées dans la grille appropriée. Autrement dit, d'une part, les scores de tous/tes les répondants/tes, pour chaque question fermée, sont compilés sur une fiche collective de compilation de la grille d'analyse I (grille d'analyse collective). Notons que chaque fiche de cette grille d'analyse contient les données relatives à quatre questions, regroupées selon les catégories du cadre de référence. D'autre part, les informations obtenues pour les questions fermées et semi-ouvertes sont compilées dans la grille d'analyse II (grille d'analyse individuelle), c'est-à-dire que le choix (oui ou non pour les questions «a») de chaque répondant/e et les unités d'analyses recueillies, pour chaque série de questions semi-ouvertes («b» et «c» ou «d»), sont présentés sur une fiche individuelle de cette deuxième grille d'analyse. Quant aux variables complémentaires (i.e. âge, sexe, lien de parenté avec un / des enfant/s en difficulté, niveau d'enseignement, nombre d'élèves dans la classe, nombre d'élèves en difficulté de comportement intégrés dans la classe, milieu socio-économique, formation en enseignement, nombre d'années d'expérience, contacts vécus avec des élèves en difficulté), elles permirent de relever certaines caractéristiques des répondants/es qui fu-

rent interrogés/es sur les variables principales. D'où une relation intéressante entre les deux catégories de variables (principales et complémentaires). De ce fait, le traitement des données concernant les variables complémentaires s'est effectué pour rendre valides ou essayer d'expliquer leurs liens possibles avec les éléments (ou certains éléments) de réponses relatives à ces mêmes variables principales, ce en plus d'enrichir leur analyse, le cas échéant.

Afin de permettre une meilleure compréhension des résultats, enregistrés dans les grilles d'analyse pour chacune des variables étudiées, ceux-ci sont présentés sous forme de tableaux descriptifs (permettant de résumer les résultats relatifs aux variables principales, quant aux questions «b» et «c» ou «d») et comparatifs, tels que les diagrammes en bâtonnets (permettant d'illustrer les données qui ont trait aux variables principales, quant aux questions «a»). Ces diagrammes indiquent la fréquence d'apparition des réponses obtenues sous chacune des composantes (i.e. chacune des variables principales) de l'adaptation de l'enseignement qui furent soumises aux répondants/es. Cela signifie, en termes plus clairs, que chacun de ces diagrammes présente la distribution des répondants/es, selon la gestion de classe, en fonction de chacun des moyens privilégiés. Les tableaux descriptifs sont présentés par ordre d'importance, laquelle importance est déterminée par la fréquence des réponses obtenues pour chaque variable étudiée. Les résultats concernant les variables complémentaires retenues sont également présentés sous forme de tableaux descriptifs, mais non par ordre d'importance.

#### 4.7 La méthode d'analyse des résultats.

L'analyse des résultats se présente en trois parties. Pour cela, nous nous référons aux grilles d'analyse mentionnées plus tôt dans ce chapitre. Les données recueillies pour chacune des parties sont basées sur le nombre de grilles d'entrevue qui sont complétées à l'aide de l'entrevue personnelle.

La première partie concerne la présentation et l'analyse des résultats se rapportant aux variables complémentaires. Les données recueillies pour cette partie portent donc sur les caractéristiques descriptives des répondants/es. Les résultats permettent ainsi de mettre en relief les principales caractéristiques de l'ensemble des répondants/es. La deuxième concerne les réponses aux questions «a» relativement à l'adaptation de l'enseignement aux élèves en difficulté de comportement intégrés dans les classes ordinaires du primaire. En d'autres termes, elle tient compte de la présentation et de l'analyse des résultats ayant trait aux variables principales et relatifs aux questions «a» de notre grille d'entrevue. Finalement, la troisième, qui concerne aussi les variables principales, décrit les effets de cette adaptation de l'enseignement sur la pratique pédagogique (i. e. les modifications apportées, par l'adaptation de l'enseignement, à la pratique enseignante) effective des enseignants/es de classes ordinaires en contexte d'intégration scolaire de cette même catégorie d'élèves.

La première activité essentielle de l'analyse des données réside dans l'organisation de celles-ci (Fortin et al., 1988). De ce point de vue, il importe, pour chacune des trois parties de l'analyse mentionnées plus haut, de classer les données recueillies «pour en arriver à présenter un tout intégré, logique et compréhensible» (Fortin et al., 1988, p. 336). Ces données sont, autrement dit, regroupées dans les grilles d'analyse, par thèmes (voir les éléments du cadre de référence), selon leur catégorie de réponses (i.e. selon la réponse du / de la ré-

pondant/e concernant les questions fermées de l'instrument de cueillette des données) et leur fréquence d'apparition. Il faut noter, cependant, que les données relatives aux questions semi-ouvertes de l'instrument de cueillette des données sont regroupées non pas selon leur catégorie de réponses (aucun choix de réponse n'est utilisé ici, à cause de la nature des questions) mais selon le jugement du chercheur qui consiste à identifier les relations entre les réponses (ou les éléments de réponses) obtenues et à pondérer l'importance de chacune par rapport à l'ensemble du phénomène faisant l'objet de l'étude.

Les données recueillies pour la première catégorie de questions (soit les questions fermées) de notre instrument de cueillette des données sont analysées quantitativement. Cette méthode d'analyse est tout indiquée pour répondre en partie aux exigences de l'objectif de cette recherche qui, rappelons-le, est descriptive et exploratoire. En effet, les techniques de ce type d'analyse permettent, selon Fortin et al. (1988), de décrire, d'expliquer, de prédire et de contrôler la pratique. En d'autres mots, elles favorisent «l'exploration de la profondeur, de la richesse et de la complexité qui caractérisent certains phénomènes plutôt que l'établissement d'une relation de causalité entre les variables déterminées» (Fortin et al., 1988, p. 227)

Par ailleurs, pour atteindre, de façon plus spécifique, l'objectif de la recherche, toutes les données récoltées pour la deuxième catégorie de questions (i.e. les questions semi-ouvertes) de cet instrument de cueillette des données font l'objet d'une analyse de contenu. On a essentiellement recours à ce type d'analyse pour des fins de recherche nécessitant la description du contenu des communications qui sont les unités d'analyses (Fortin et al., 1988; Seltiz et al., 1976). «Des mots, des combinaisons de mots ou des concepts peuvent constituer une unité d'analyse» (Fortin et al., 1988, p. 316). Cette technique fournit, au dire de Fortin et al. (1988) et de Seltiz et al. (1976), un moyen systéma-

tique (parce que l'inclusion ou l'exclusion de données se décide constamment à partir de règles) et objectif (en ce sens que chacune de ses étapes est explicitement indiquée) de mesurer la fréquence et l'ordre ou l'intensité de l'apparition de mots et de phrases.

Il importe de souligner qu'à l'intérieur de l'analyse de contenu nous avons fait appel, tel que suggéré par Selltiz et collaborateurs (1976), à certaines opérations quantitatives afin d'avoir une mesure de l'importance et de l'intensité que prennent dans la liste des données les diverses idées qui s'y retrouvent. Les résultats relatifs à chaque élément (variable) du cadre de référence sont alors présentés sous forme narrative, puis ils sont quantifiés et organisés en tableaux (tels que précisés plus haut). Ceux-ci ont pour but de présenter, de façon claire, une grande quantité d'informations (Fortin et al., 1988), de démontrer les relations existant entre les éléments et de réduire la discussion dans le texte (Mirin, 1981). Le grand avantage de la quantification en sciences humaines est qu'elle permet plus de précision, laquelle contribue à la description, par le biais, justement, de nombres et de pourcentages, des renseignements récoltés (Trudel et Antonius, 1991). Cette description chiffrée du phénomène social permet, si l'on se rapporte à Trudel et Antonius (1991), de déterminer l'importance relative de tel phénomène dans le groupe social considéré.

Pour analyser les résultats, nous avons fait, à quelques reprises, appel à l'expertise d'une personne compétente (i.e. celle de notre directrice de recherche) à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, ce pour nous assurer de la justesse des résultats tout en examinant l'organisation des données et le choix des analyses.

#### 4.8 Les limites de la recherche

Nous ne pouvons généraliser nos résultats éventuels puisque notre recherche a des limites qui doivent être mentionnées. Ainsi, présente-t-elle trois limites principales.

Une première limite réside dans le fait que la cueillette des données a été conduite avec des répondants/es tirés/es d'une population provenant d'une seule commission scolaire, soit celle des écoles catholiques de Montréal (CÉCM). Les résultats pourraient être différents avec des enseignants/es sélectionnés/es d'une population dont la provenance serait les différentes commissions scolaires de la ville de Montréal et de ses environs.

Une deuxième limite réside dans le nombre de répondants/es sélectionnés/es. En effet, vingt répondants/es ( $n = 20$ ) ne peuvent permettre de généraliser les résultats obtenus à une population représentant plusieurs centaines d'enseignants/es, répartis/es dans les divers milieux géographiques (requis pour cette recherche) de la Commission des écoles catholiques de Montréal.

Une troisième et dernière limite est l'instrument de cueillette des données qui est utilisé. Il s'agit de l'entrevue personnelle qui a pour guide une grille d'entrevue propre à l'auteur. Que pourrions-nous observer si nous avions choisi d'utiliser un instrument de cueillette des données autre que ce type d'entrevue? Les résultats seraient-ils différents de ceux que nous obtenons à l'aide de l'instrument retenu?

---

## CHAPITRE 5: ÉTUDE DES RÉSULTATS

---

Le contenu du chapitre 4 se résume à la description du type de recherche, des variables, de l'instrument de cueillette des données et de sa validation, de la cueillette préliminaire des données, des sources des données, de la cueillette des données proprement dite, du traitement des données, de la méthode d'analyse des résultats et des limites de cette étude. Le présent chapitre se propose donc d'analyser, d'interpréter et de synthétiser les résultats qui sont recueillis, à l'aide de la grille d'entrevue décrite précédemment, auprès d'enseignants/es de classes ordinaires du primaire intégrant des élèves en trouble du comportement.

L'analyse porte d'abord sur les résultats qui ont trait aux variables d'ordre personnel (ou variables complémentaires), puis sur ceux qui ont trait aux variables principales. Il appert nécessaire de noter que cette deuxième catégorie de résultats sont présentés et analysés en termes de distribution des répondants/es concernant l'adaptation de l'enseignement, d'une part, et de modifications apportées à la pratique pédagogique, d'autre part, pour chacun/e des répondants/es. Cela signifie que chaque question portant sur la gestion de classe, par rapport au choix (oui ou non) des répondants/es (i.e. par rapport à la réponse apportée à la question «a» de la grille d'entrevue), sous-entend, par conséquent, la distribution des répondants/es concernant l'adaptation de l'enseignement aux élèves en trouble du comportement et, par rapport aux réponses apportées aux questions «b» de cette grille d'entrevue, les modifications apportées à la pratique pédagogique des enseignants/es de classes ordinaires du primaire en contexte d'intégration scolaire. Tandis que les réponses apportées aux questions «c» et «d» concernent respectivement la pratique pédagogique des répondants/es d'a-



vant l'utilisation des moyens retenus et des répondants/es non influencés/es par cette dernière. Précisons aussi que les résultats relatifs à ces modifications ont une analyse et interprétation conjointes.

Pour l'analyse des résultats concernant certaines des variables complémentaires, nous nous référons à une étude effectuée par l'Alliance des professeurs de Montréal (1993) et, concernant la variable d'ordre personnel «milieu socio-économique», à une étude réalisée par le Conseil scolaire de l'île de Montréal (1994). Il faut noter que ces deux travaux n'étaient pas répertoriés lors de notre recension des écrits.

## **5.1 L'analyse des résultats d'ordre personnel**

Les données enregistrées sur les caractéristiques descriptives des répondants/es sont basées sur les vingt (20) entrevues qui furent réalisées. Les résultats sont présentés, en nombres et en pourcentages, pour chacune des neuf variables complémentaires retenues au chapitre précédent.

### **5.1.1 L'âge des répondants/es**

Huit groupes d'âge servaient, d'après notre grille d'entrevue, à l'identification des répondants/es. Les données recueillies permettent de noter que seulement 5% (1/20) de ces derniers/ères appartiennent au groupe d'âge 25 ans et moins. Ce faible pourcentage s'explique par le peu d'ouverture de la CÉCM (due aux compressions budgétaires) aux jeunes diplômés de l'enseignement. Il est toutefois intéressant de constater que, à l'inverse, plus des deux tiers des répondants/es (20%, 40% et 10%), soit quatorze des vingt interrogés/es, sont âgés/es de 46 ans et plus. Cette recherche va dans le sens de l'étude effectuée



par l'Alliance des professeurs de Montréal (1993) qui révèle que 53,7% des enseignants/es de la CÉCM ont 45 ans et plus. L'ancienneté et la sécurité d'emploi semblent favoriser ces pourcentages élevés de ces catégories d'enseignants/es. De nos répondant/es, 25% (10%, 5% et 10%) sont âgés/es de 26 à 40 ans et aucun/e d'entre eux / elles ne fait partie du groupe d'âge 41 à 45 ans.

### 5.1.2 Le sexe des répondants/es

Des vingt enseignants/es interrogés/es, les femmes représentent 85% (17/20), tandis que les hommes n'en représentent que 15% (3/20). À ce niveau, les résultats de notre recherche voisinent avec ceux de l'étude faite par l'Alliance des professeurs de Montréal (1993), en ce sens que l'enseignement demeure, encore aujourd'hui, une profession majoritairement féminine, ceci en dépit du fait qu'il y ait, selon les résultats de la recherche de ce syndicat, une évolution significative sur le plan de l'équilibre de la répartition des postes entre les femmes et les hommes. Ces résultats indiquent, en effet, qu'en 1968 les femmes composaient 88% du personnel enseignant du primaire de la CÉCM; en 1992, elles y comptaient pour 71,3% et pour 70,4% en 1993. L'on constate cependant que, par rapport à ces deux derniers résultats et en dépit d'une telle évolution, notre groupe de répondants/es présente un pourcentage de femmes légèrement plus élevé.

### 5.1.3 Le lien de parenté des répondants/es avec un des enfant/s en difficulté

Dix-neuf des vingt enseignants/es interviewés/es (95%) affirment n'avoir pas d'enfant à besoins spéciaux et l'autre (5%) dit en avoir eu un (décédé depuis quelques années). Par ailleurs, quatre enseignants/es interrogés/es (20%) nous confient avoir des proches parents et / ou amis qui ont des enfants à besoins spéciaux. Les seize autres (80%) n'ont pas de proches parents et / ou amis qui ont des enfants en difficulté.

### 5.1.4 Le niveau actuel d'enseignement des répondants/es

Les données du tableau 2 vont dans le sens de la recherche de Trépanier (1993) dont les résultats indiquent un pourcentage d'enseignantes (54,5%) plus élevé au premier cycle du primaire qu'au deuxième cycle (36,4%). Ainsi, le tableau 2 nous informe que plus de la moitié des répondants/es (25%, 10% et 25%), soit douze femmes sur les vingt personnes interrogées, enseignent au premier cycle. Seulement 40% (8/20) oeuvrent au second cycle. On peut supposer que ce pourcentage relativement élevé de femmes au premier cycle du primaire est le résultat de leur forte représentativité, dans la présente recherche, à comparer à celle des hommes.

**Tableau 2**  
**Niveau actuel d'enseignement des répondants/es**

Niveau d'enseignement	N	%
1ère année	5	25,00
2e année	2	10,00
3e année	5	25,00
4e année	3	15,00
5e année	2	10,00
6e année	3	15,00
Total	20	100,00

#### 5.1.5 Le nombre d'élèves dans les classes des répondants/es

Seulement le quart (25%) des enseignants/es interrogés/es (5/20) ont de 18 à 23 élèves dans leur classe (tableau 3). Tandis que les trois quarts des répondants/es (20%, 15%, 10%, 5%, 15% et 10%) ont dans leur classe de 24 à 30 élèves. En gros, chaque enseignant/e interviewé/e a, en moyenne, 24,8 élèves dans sa classe (tableau 3). Cette moyenne est supérieure à celle établie par la Commission des écoles catholiques de Montréal pour la même année scolaire. De fait, selon un document de la CÉCM (1995), la moyenne d'élèves par classe ordinaire, pour l'année scolaire 1995-1996, était de 21,12. D'une année à l'autre, certains facteurs contribuent à faire varier, de façon réelle, l'effectif d'une école et, par conséquent, celui de ses différentes classes: les déménagements,

la relocalisation des populations scolaires, la modification du bassin de la population desservie et le nombre d'élèves en difficulté de comportement intégrés (chacun de ces élèves compte pour deux). Ces facteurs nous permettent de nous représenter avec plus ou moins d'objectivité les raisons qui font que certains/es de nos répondants/es oeuvrent dans des classes aux effectifs moins nombreux et d'autres dans des classes pléthoriques.

**Tableau 3**  
**Nombre d'élèves dans les classes des répondants/es**

Nombre d'élèves	N	%
18	1	5,00
19	1	5,00
21	1	5,00
22	1	5,00
23	1	5,00
24	4	20,00
25	3	15,00
26	2	10,00
27	1	5,00
28	3	15,00
29	1	5,00
30	1	5,00
Total	20	100,00
Moyenne	24,8	

#### 5.1.6 Le nombre d'élèves en difficulté de comportement intégrés dans les classes des répondants/es

Sur les vingt enseignants/es interrogés/es, sept (35%) affirment avoir seulement un élève en trouble du comportement dans leur classe (Tableau 4). Huit des répondants/es (40%) confient en avoir deux dans leur classe. Cinq autres répondants/es, soit 25% du total interviewé (15%, 5% et 5%), ont dans leur classe de trois à cinq élèves en difficulté de comportement.

Le tableau 4 nous informe également que chaque enseignant/e interrogé/e a, en moyenne, 2,05 élèves en trouble du comportement dans sa classe. Cette moyenne qui, selon les informations obtenues, semble faible, se justifie par le fait que peu de ces élèves soient reconnus officiellement comme ayant des problèmes de comportement et un plan d'intervention personnalisé, ceci en dépit de leur présence marquée, dans certaines classes, en nombre assez significatif (de 4 à 6 élèves). À la question «Combien y a-t-il d'élèves en trouble du comportement intégrés dans votre classe, pour l'année scolaire 1995-1996?», la grande majorité des répondants/es ont répondu qu'ils / elles ne pouvaient, pour des raisons d'ordre administratif, avoir dans leur classe au-delà d'un certain nombre de ces élèves identifiés. Pour cette raison, ils / elles en intègrent beaucoup dont très peu sont identifiés de façon formelle. Ces élèves furent considérés comme présentant des problèmes de comportement après avoir été soumis à une évaluation basée sur plusieurs sources d'information: l'observation structurée, entretiens informelles ou structurées, l'interprétation clinique des observations, l'utilisation des échelles de comportement et l'évaluation de l'affectivité (dont l'intervenant peut être un psychologue). Il est intéressant de noter que les deux enseignants/es qui intègrent quatre et cinq élèves de cette clientèle n'ont, respectivement dans leur classe, que vingt-cinq et dix-huit élèves. En contexte d'intégration

**Tableau 4**  
**Nombre d'élèves en difficulté de comportement intégrés**  
**dans les classes des répondants/es**

Nombre d'élèves T.C.	N	%
1	7	35,00
2	8	40,00
3	3	15,00
4	1	5,00
5	1	5,00
Total	20	100,00
Moyenne	2,05	

scolaire, l'un ou l'autre de ces deux effectifs devrait, de l'avis d'un bon nombre de répondants/es, être le nombre réglementaire d'élèves par classe, ce qui favoriserait une meilleure individualisation de l'enseignement.

#### 5.1.7 L'indice de défavorisation des écoles des répondants/es en fonction du milieu socio-économique des élèves

L'indice de défavorisation des écoles où enseignent les répondants/es est établi en fonction du milieu socio-économique (ou géographique) de la résidence des élèves. Le lieu de résidence de chaque élève est situé dans l'une ou l'autre des 409 UPS (unités de planification scolaire) du territoire du Conseil scolaire de l'île de Montréal (1994). Selon ce Conseil, l'indice d'un UPS

qui est égal ou supérieure à 41,45985 constitue le seuil des UPS les plus défavorisés. De ce fait, mentionnons que plus l'indice de défavorisation d'une école est faible (i.e. plus il s'éloigne, en diminuant, du seuil précité), plus son rang est élevé et plus son milieu socio-économique est favorisé. Il va sans dire qu'à l'inverse son milieu socio-économique est considéré comme étant défavorisé.

Ainsi, le tableau 5 nous indique sans ambages que les écoles 1, 2 et 3, où plus de la moitié des répondants/es (15%, 5% et 35%) exercent leur profession, sont situées dans un milieu socio-économique très faible. Elles ont respectivement pour indice de défavorisation 48,04132, 46,38012 et 45,70446 et pour rang 43, 52 et 55. Tandis que l'école 4, avec un indice de défavorisation de 34,15421 et un rang de 99, est située dans un milieu socio-économique moyennement favorisé. Six répondants/es (30%) y exercent leur profession. D'autre

**Tableau 5**  
**Indice de défavorisation des écoles des répondants/es**  
**en fonction du milieu socio-économique des élèves**

Les écoles	Indice	Rang	N	%
1.	48,04132	43	3	15,00
2.	46,38012	52	1	5,00
3.	45,70446	55	7	35,00
4.	34,15421	99	6	30,00
5.	23,81329	144	1	5,00
6.	23,14703	148	1	5,00
7.	18,42641	177	1	5,00
Total			20	100,00

part, les écoles 5, 6 et 7 qui ont respectivement pour indice de défavorisation 23,81329, 23,14703 et 18,42641 et pour rang 144, 148 et 177, sont situées dans un milieu socio-économique favorisé. L'on constate que seulement trois des vingt répondants/es interviewés/es (5%, 5% et 5%) y travaillent. Bref, les données du tableau 5 nous amènent à croire que le milieu de travail (lié au milieu socio-économique des élèves) de la majorité des enseignants/es interrogés/es est socio-économiquement défavorisé.

#### 5.1.8 La formation des répondants/es en enseignement

Quant au tableau 6, il permet de noter que la moitié des répondants/es (50%) ont obtenu leur diplôme de qualification (i.e. un brevet A, B ou C) à l'École normale. L'autre moitié des répondants/es (50%), soit dix sur les vingt interrogés/es, ont réalisé leur formation initiale à l'université. Parmi eux / elles, neuf ont un baccalauréat préscolaire-primaire et l'autre a un baccalauréat en

**Tableau 6**  
**Formation des répondants/es en enseignement**

Diplôme/s obtenu/s	1er diplôme		autres diplômes	
	N	%	N	%
Formation pédagogique générale (É.N.)	10	50,00		
Baccalauréat préscolaire-primaire	9	45,00		
Baccalauréat orthopédagogique	1	5,00		
Autres			8	40,00
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100,00</b>	<b>8</b>	<b>40,00</b>



orthopédagogie. Plus du tiers des enseignants/es interviewés/es (40%), soit huit enseignants/es sur vingt, possèdent un baccalauréat (35%) ou un certificat (5%) de plus que ne l'exige leur formation. Signalons que ces huit enseignants/es proviennent de ceux / celles dont la formation initiale avait été donnée à l'École normale. Par contre, aucun/e des répondants/es n'était, au moment de l'entrevue, inscrit/e à une université, dans le but d'obtenir un certificat ou un autre diplôme supplémentaire.

#### 5.1.9 Le nombre d'années d'expérience des répondants/es en enseignement

Plus du tiers des répondants/es (35%) ont de une à neuf années d'expérience, selon le tableau 7. Trois d'entre eux / elles (15%) ont de dix à dix-neuf années d'expérience et une seule (5%) appartient à la troisième catégorie d'années d'expérience (20 à 29 ans). Il est intéressant de constater que neuf des

**Tableau 7**  
**Nombre d'années d'expérience des répondants/es en enseignement**

Nombre d'années complétées	N	%
1 à 9 ans	7	35,00
10 à 19 ans	3	15,00
20 à 29 ans	1	5,00
30 à 39 ans	9	45,00
Total	20	100,00

vingt enseignants/es interviewés/es (45%) ont une expérience de travail de trente à trente-neuf ans. Cette constatation permet de comparer cette dernière catégorie d'années d'expérience avec la première afin d'essayer d'y apporter quelques éléments d'explication. En fait, deux réalités expliquent ces deux résultats extrêmes de ce tableau.

Premièrement, l'explication du haut pourcentage d'individus attribués à la première catégorie d'années d'expérience (1 à 9 ans) réside dans le fait qu'il y ait, selon l'Alliance des professeurs de Montréal (1993), un très fort pourcentage d'enseignants/es (47,1%) qui ont de une à cinq années d'expérience. Soulignons que la très grande majorité de cette catégorie d'enseignants/es de la CÉCM ont un statut précaire, c'est-à-dire qu'ils ne possèdent pas de «sécurité d'emploi et ne bénéficient pas du statut d'employé régulier à temps complet permanent» (Alliance des professeurs de Montréal, 1993, p. 8). C'est dans cette catégorie d'enseignants/es que se trouvent les jeunes diplômés/es.

Deuxièmement, les 45% des répondants/es (tableau 7) attribués/es à la dernière catégorie d'années d'expérience (30 à 39 ans) ont pour explication le très haut taux d'enseignants/es de la CÉCM qui, selon les résultats de l'enquête menée par l'Alliance, sont âgés/es de 45 ans et plus. Les enseignants/es comptent pour 53,7% dans cette dernière catégorie (Alliance des professeurs de Montréal, 1993). On y trouve ceux qui ont obtenu leur diplôme de qualification à l'École normale, soit 38,4%. Ils / elles ont plus de 31 ans d'expérience. Dans le cas de notre recherche, ces premiers/ères diplômés/es représentent 50% des enseignants/es interrogés/es (tableau 6). Il y a donc une ressemblance, sur le plan de l'expérience de travail, de notre recherche avec l'enquête de l'Alliance, en ce sens que de ces 50% des répondants/es, 45% ont de 30 à 39 années d'expérience.

### 5.1.10 Les contacts vécus par les répondants/es avec des élèves en difficulté

Quatorze de la vingtaine d'enseignants/es interrogés/es (70%) disent avoir vécu, avant l'année scolaire 1995-1996, des expériences de travail avec des élèves en difficulté de comportement, ce à titre d'enseignants/es de classes ordinaires du primaire. Quatre autres (20%) affirment avoir eu, dans les années précédentes, des expériences de travail avec cette même catégorie d'élèves, mais en qualité d'enseignants/es de classes spéciales du primaire. Deux enseignants/es sur vingt (10%) avouent n'avoir vécu, antérieurement, aucune expérience d'enseignement avec des élèves en difficulté. Signalons le fait qu'aucun/e enseignant/e ne révèle avoir vécu, par le passé, des contacts avec des élèves en difficulté d'apprentissage ou avec d'autres types d'élèves en difficulté.

Vienneau (1992), dans sa recherche, voulait savoir si les enseignants/es avec expérience d'intégration scolaire (sans prendre en considération le nombre d'élèves intégrés) se distinguaient ou non de leurs collègues sans expérience vécue d'intégration académique. Les résultats ont révélé que les expériences vécues antérieurement avec des élèves en difficulté ont un effet positif, mais très limité, sur les comportements des enseignants/es de classes ordinaires par rapport à l'intégration scolaire. Ces comportements semblent directement reliés aux expériences vécues. De cette révélation, on peut prétendre que le succès de l'intégration d'élèves en difficulté pourrait être relié, d'une certaine manière, aux contacts antérieurs vécus, par les enseignants/es qui les intègrent, avec d'autres élèves du même type.

En résumé, cette analyse, se rapportant aux variables descriptives des répondants/es, nous a permis de dégager certaines caractéristiques de l'ensemble de ces derniers/ères. Seulement 5% (1/20) des enseignants/es inter-

**Tableau 8**  
**Contacts vécus par les répondants/es avec des élèves en difficulté**

Contacts vécus	N	%
Avec des élèves en difficulté de comportement et à titre d'enseignant/e de classe ordinaire, <u>au primaire</u> ou au secondaire	14	70,00
Avec des élèves en difficulté de comportement et à titre d'enseignant/e de classe spéciale, <u>au primaire</u> ou au secondaire	4	20,00
Avec des élèves en difficulté d'apprentissage et à titre de rééducateur/trice	0	0,00
Avec d'autres types d'élèves en difficulté et à titre d'enseignant/e ou autre	0	0,00
Je n'ai vécu aucune expérience d'enseignement avec des élèves en difficulté, avant l'année scolaire 1995 - 96	2	10,00
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100,00</b>

viewés/es sont âgés/es de 25 ans et moins. Tandis que plus des deux tiers de ce groupe d'enseignants/es (20%, 40% et 10%) constituent des personnes de 46 ans et plus. Plus des trois quarts des sujets (85%) sont des femmes. Une très grande majorité des répondants/es (95%) disent n'avoir pas d'enfant à besoins spéciaux et 80% affirment n'avoir pas de proches parents et/ou amis qui ont ce type d'enfants.

Concernant le niveau actuel d'enseignement des répondants/es, plus de la moitié de ceux / celles-ci (25%, 10% et 25%) oeuvrent au premier cycle et 40% d'entre eux / elles exercent leurs fonctions au deuxième cycle. Les répondants/es ont, en moyenne dans leur classe, 24,8 élèves dont une moyenne de

2,05 élèves en trouble du comportement. Moins du quart des répondants/es (15%) travaillent dans un milieu socio-économique favorisé. Nous avons également noté que 50% des répondants/es obtiennent leur diplôme de qualification à l'École normale et que 40% d'entre eux / elles possèdent un deuxième diplôme. Ils / elles sont 35% à avoir de un à neuf ans d'expérience et 45% à en avoir de trente à trente-neuf. Plus des deux tiers des répondants/es (70%) ont vécu des expériences d'intégration, avant l'année 1995-1996, avec des élèves en difficulté de comportement et à titre d'enseignants/es de classes ordinaires du primaire. Moins d'un quart (20%) des répondants/es ont vécu les mêmes expériences avec le même type d'enfants, mais en qualité d'enseignants/es de classes spéciales du primaire, et seulement 10% avouent n'avoir vécu aucune expérience d'enseignement avec des élèves en difficulté, avant l'année scolaire ci-haut mentionnée.

## **5.2 L'analyse et l'interprétation des résultats relatifs aux variables principales**

Cette section comporte: 1°) l'analyse des résultats concernant les questions «a» de la grille d'entrevue sur l'adaptation de l'enseignement en contexte d'intégration scolaire d'élèves en trouble du comportement; 2°) l'analyse et l'interprétation des résultats ayant trait aux questions «b», «c» ou «d» de cette même grille relativement aux modifications apportées à la pratique pédagogique des répondants/es dans le même contexte. Dans cette section, les tableaux décrivant cette pratique pédagogique sont, tel qu'indiqué au chapitre précédent, présentés par ordre d'importance, c'est-à-dire selon la fréquence des réponses des répondants/es sous chacune des variables principales, ce pour permettre de mieux observer leur tendance. Les résultats qu'affichent les figures 3 à 8 sont en pourcentages, tandis que ceux présentés par les tableaux subséquents

sont à la fois en nombres d'énoncés (N) et en pourcentages. Dans chacun de ces tableaux, les lettres N. R. correspondent aux nombres de répondants/es concernant les résultats qui y sont affichés

**A. La distribution des répondants/es concernant l'adaptation de l'enseignement des enseignants/es de classes ordinaires du primaire en contexte d'intégration scolaire**

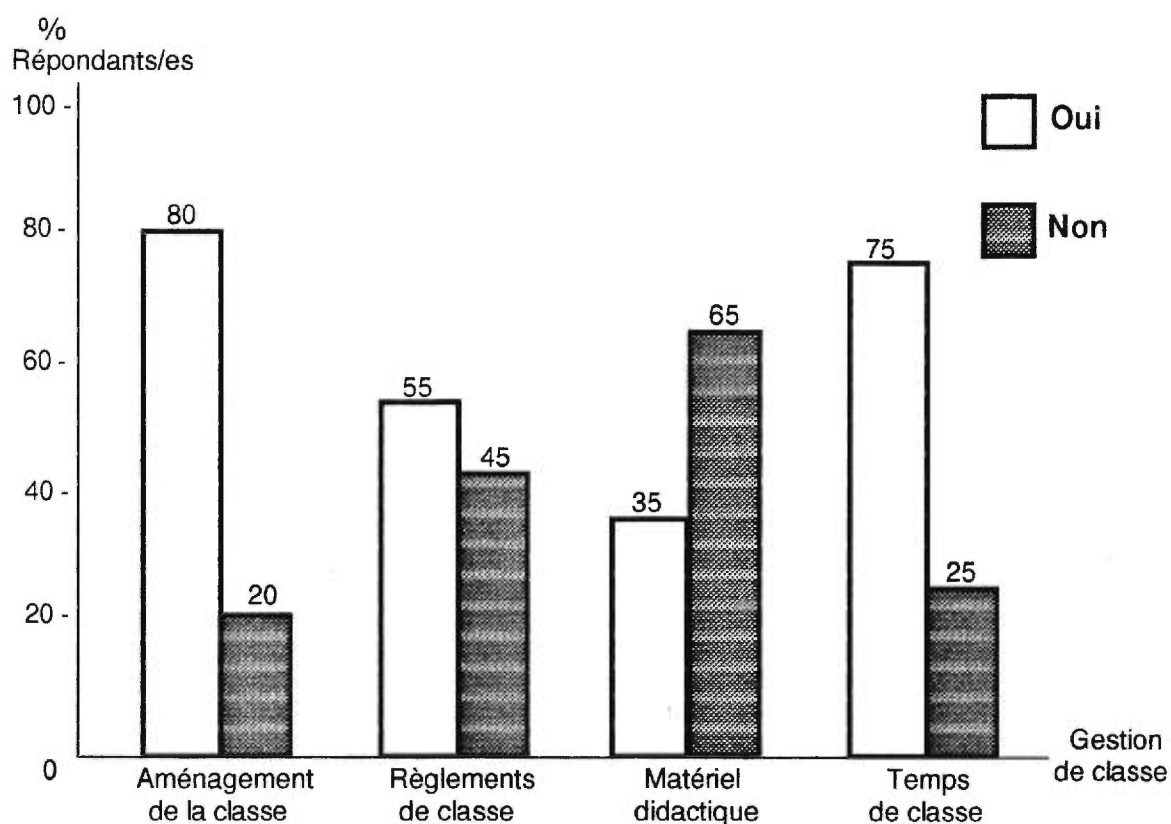
5.2.1 La distribution des répondants/es selon la gestion de classe par rapport aux objectifs du plan d'intervention personnalisé (figure 3)

L'examen de la figure 3 nous révèle que:

- plus des trois quarts des répondants/es (80%), soit seize sur vingt contre quatre (20%), ont admis avoir été obligés/es d'apporter des modifications à l'aménagement de leur classe pour répondre aux objectifs du plan d'intervention personnalisé de leurs élèves en difficulté de comportement;
- la majorité des répondants/es (55%), soit onze des vingt contre neuf (45%), ont dit que les objectifs du plan d'intervention personnalisé de leurs élèves en difficulté de comportement les ont obligés/es à apporter des modifications à leurs règlements de classe;
- par contre, seulement 35% (7/20) des interviewés/es, contre 65% (13/20), ont affirmé avoir apporté des modifications à leur gestion du matériel didactique (i.e. à leur façon de distribuer et de ramasser le matériel didactique de leur classe)

dans le but de répondre aux objectifs du plan d'intervention de leurs élèves en trouble du comportement;

- les trois quarts des répondants/es (75%), soit quinze des vingt, ont été obligés/es, pour répondre aux exigences du plan d'intervention personnalisé de leurs élèves en trouble du comportement, d'apporter des modifications au temps alloué à leurs périodes d'enseignement (i.e. à leur temps de classe). Pour répondre à ces mêmes exigences, l'autre quart (5/20) des enseignants/es interrogés/es ont dit, au contraire, n'avoir pas été amenés/es à modifier leur temps de classe.



**Figure 3:** La distribution des répondants/es selon la gestion de classe par rapport aux objectifs du plan d'intervention personnalisé (Questions 1a, 2a, 3a et 4a)

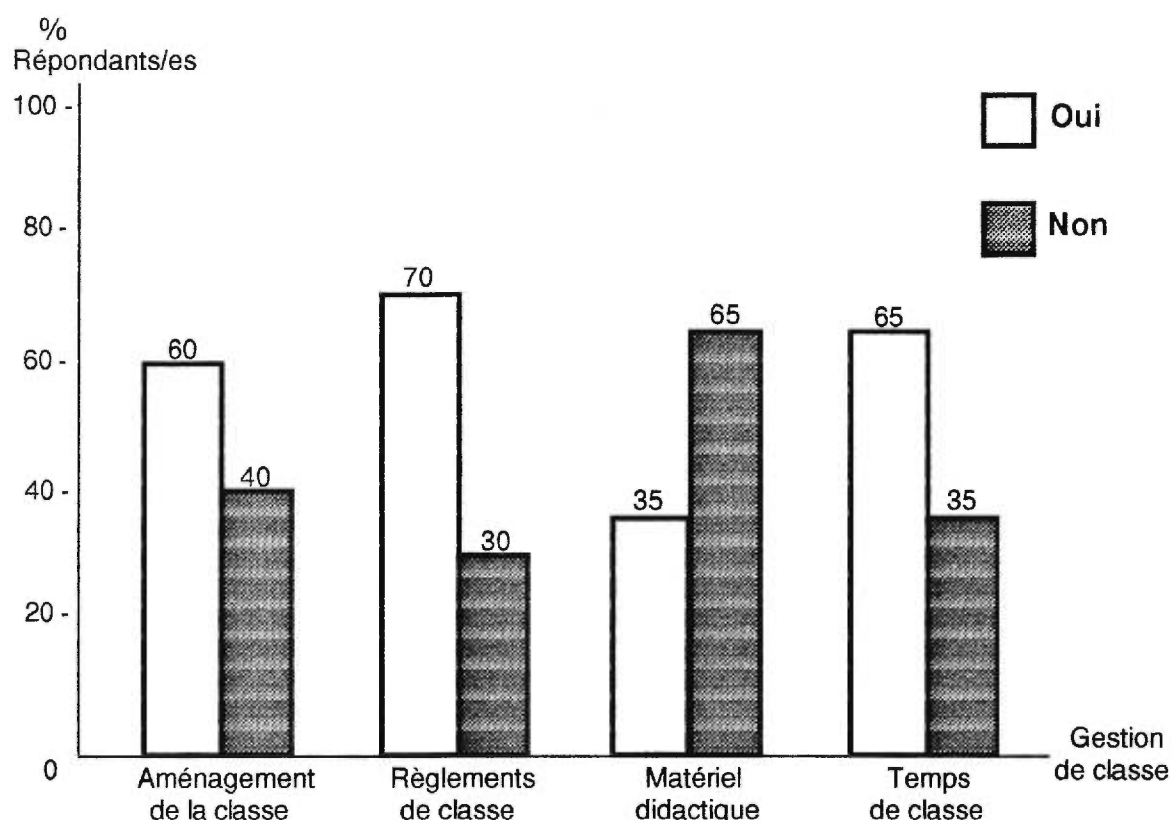
5.2.2 La distribution des répondants/es selon la gestion de classe par rapport au développement de la compétence sociale, d'habiletés sociales et de la résolution de problèmes interpersonnels (figure 4)

De la figure 4, il ressort que:

- plus de la moitié des personnes interviewées (60%) ont apporté des modifications à l'aménagement de leur classe afin d'aider leurs élèves en difficulté de comportement à développer chez eux la compétence sociale, les habiletés sociales et la résolution de problèmes interpersonnels ou l'une de ces trois facultés. Tandis que 40% (8/20) de ces personnes ont affirmé que le développement de ces facultés, chez leurs élèves en difficulté, n'avait aucune influence sur l'aménagement de leur classe;
- plus des deux tiers des vingt répondants/es (70%) ont été obligés/es, pour diminuer, chez leurs élèves en difficulté de comportement, les risques de problèmes interpersonnels, d'apporter des modifications à leurs règlements de classe. D'autre part, 30% des répondants/es (6/20) ont admis n'avoir pas eu besoin de modifier leurs règlements de classe pour cette raison;
- seulement 35% des personnes interrogées ont reconnu avoir apporté des modifications à la façon d'utiliser leur matériel didactique afin de diminuer les risques de problèmes interpersonnels chez leurs élèves en trouble du comportement, alors que 65% d'entre eux / elles ont affirmé le contraire dans ce cas;



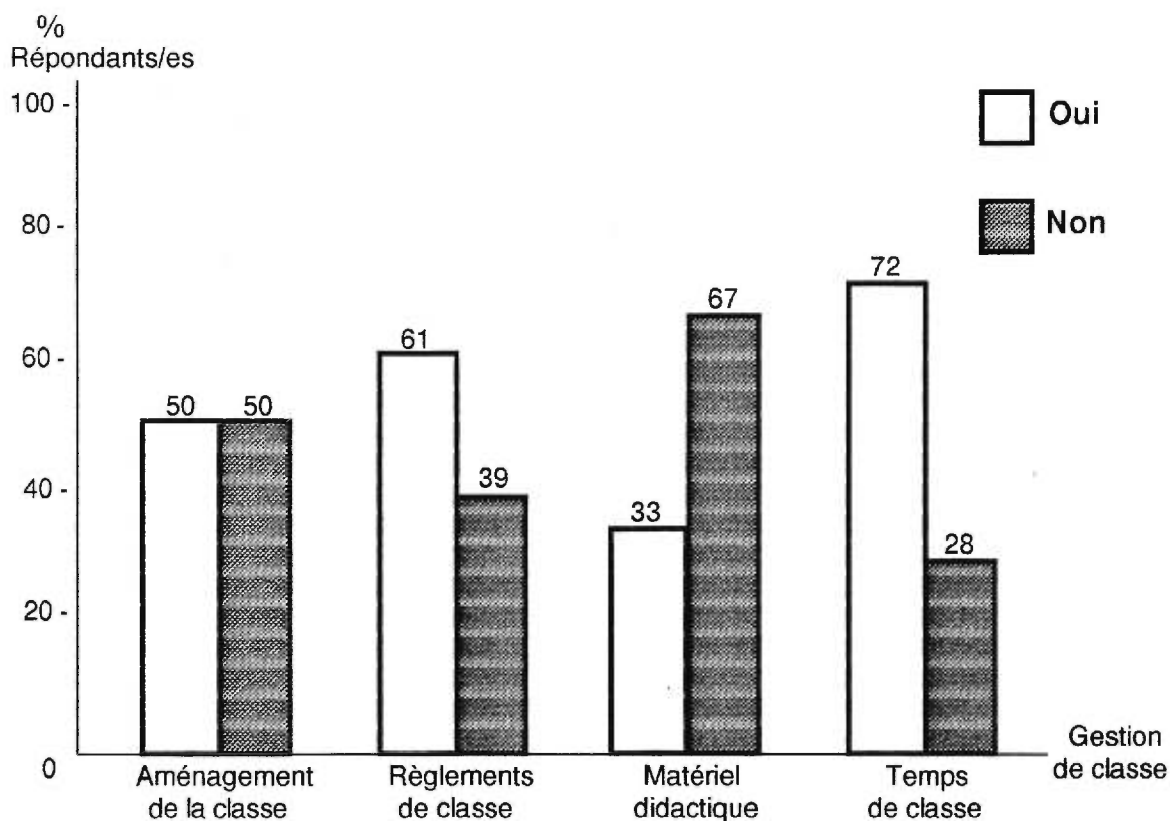
- la majorité des personnes interrogées (65%), soit treize sur vingt contre sept (35%), ont reconnu avoir apporté des modifications à leur façon de faire les transitions, afin de minimiser les pertes de temps et de gagner du temps d'apprentissage en classe (ou du temps de classe), à cause du manque ou de l'absence, chez leurs élèves en trouble du comportement, de compétence sociale, d'habiletés sociales et de résolution de problèmes interpersonnels, ou de l'une de ces trois facultés.



**Figure 4:** La distribution des répondants/es selon la gestion de classe par rapport au développement de la compétence sociale, d'habiletés sociales et de la résolution de problèmes interpersonnels (Questions 5a, 6a, 7a et 8a)

### 5.2.3 La distribution des répondants/es selon la gestion de classe par rapport aux apprentissages tutoriel et coopératif (figure 5)

Dans cette rubrique, dix-huit des vingt enseignants/es interrogés/es (90%) ont affirmé avoir utilisé, dans leur pratique pédagogique, ces deux apprentissages ou l'un des deux durant l'année scolaire 1995 - 1996. Tandis que les deux autres répondants/es en ont affirmé le contraire. De ce fait, la figure 5 affiche des données provenant des dix-huit enseignants/es qui ont répondu aux questions se rapportant à cette rubrique. Ainsi, de l'examen de cette figure, il ressort que:



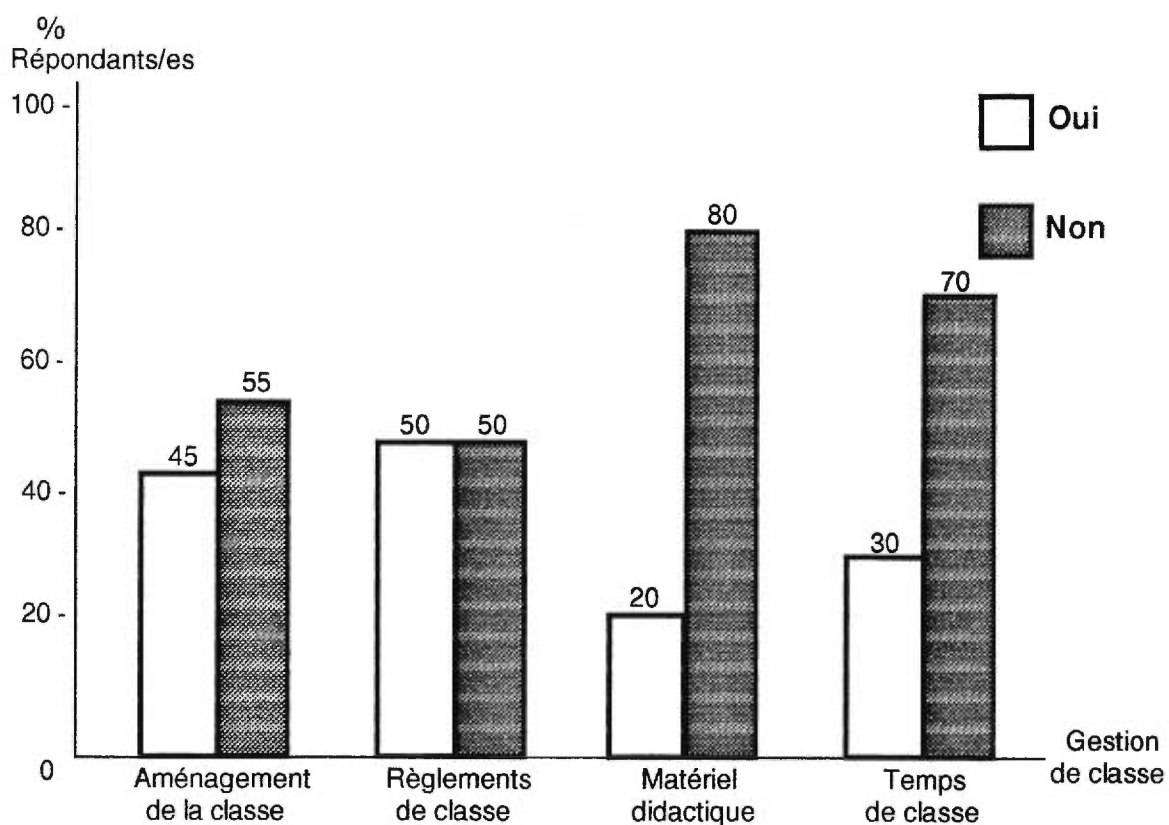
**Figure 5:** La distribution des répondants/es selon la gestion de classe par rapport aux apprentissages tutoriel et coopératif (Questions 9a, 10a, 11a et 12a)

- la moitié des enseignants/es (50%), qui ont répondu à cette catégorie de questions, ont avoué avoir apporté des modifications à l'aménagement de leur classe, ce afin de permettre à leurs élèves en difficulté de comportement de profiter de ces deux apprentissages ou de l'un des deux. L'autre moitié de ces enseignants/es (50%) en ont dit l'inverse;
  
- onze de ces répondants/es (61%), contre sept (39%), ont dit avoir apporté des modifications à leurs règlements de classe qui favorisent le maintien des relations satisfaisantes entre les personnes, afin d'aider leurs élèves en difficulté à profiter de ces deux types d'instruction ou de l'un des deux;
  
- six des répondants/es (33%), contre douze (67%), ont admis, pour aider leurs élèves en difficulté de comportement à profiter des apprentissages tutoriel et coopératif ou de l'un des deux, avoir apporté des modifications à leur façon de gérer le matériel didactique requis;
  
- plus des deux tiers des répondants/es (72%), soit treize d'entre eux / elles contre cinq (28%), ont confié, pour aider leurs élèves en difficulté de comportement à profiter de ces deux apprentissages ou de l'un des deux, avoir apporté des modifications à leur temps d'enseignement (ou temps de classe).

#### 5.2.4 La distribution des répondants/es selon la gestion de classe par rapport aux renforçateurs positifs (figure 6)

La figure 6 indique que:

- pour pouvoir renforcer positivement leurs élèves en difficulté de comportement, 45% des enseignants/es interrogés/es (9/20), contre 55% (11/20), ont été amenés/es à apporter des modifications à l'aménagement de leur classe;
- la moitié des répondants/es (50%) ont été amenés/es, afin de renforcer positivement leurs élèves en difficulté de comportement, à apporter des modifications à



**Figure 6:** La distribution des répondants/es selon la gestion de classe par rapport aux renforçateurs positifs (Questions 13a, 14a, 15a et 16a)

leurs règlements de classe. L'autre moitié des répondants/es (50%) n'ont apporté aucune modification à ce niveau;

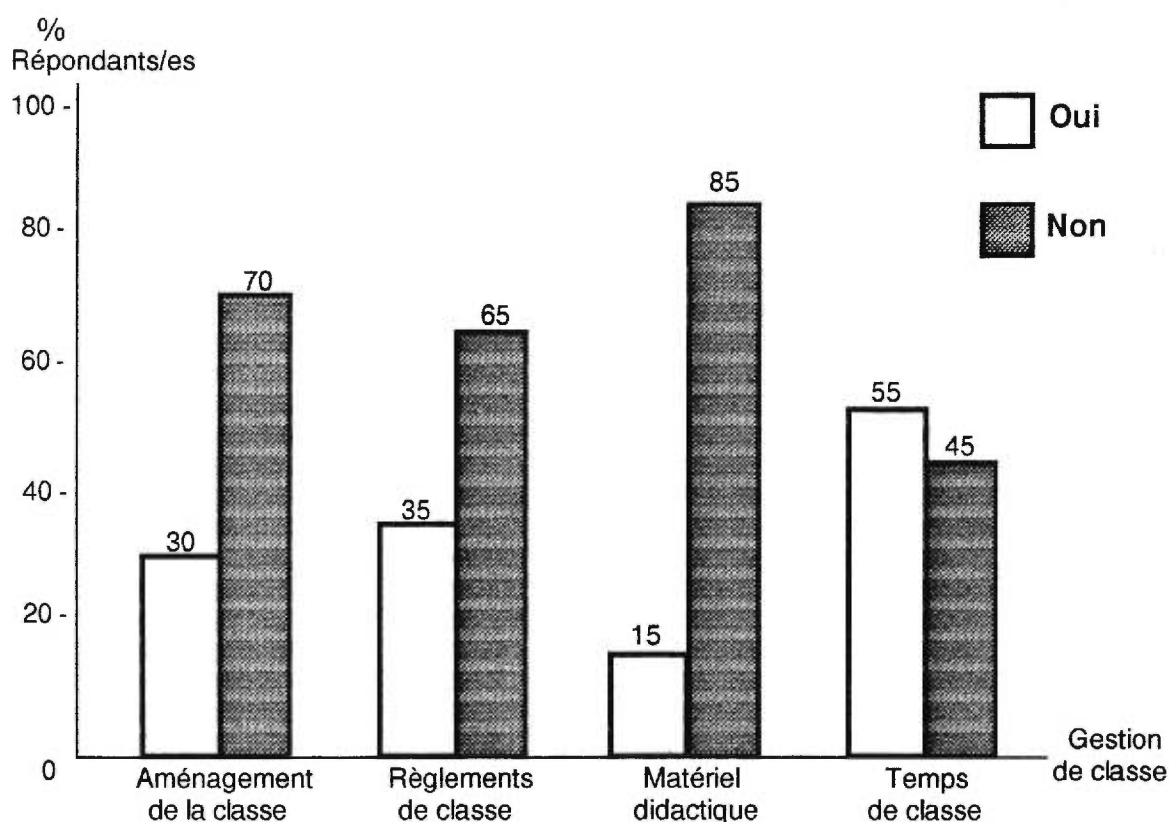
- seulement 20% des répondants/es (4/20), contre 80% (16/20), furent amenés/es, afin de renforcer positivement leurs élèves en trouble du comportement, à modifier la gestion de leur matériel didactique;

- moins du tiers des répondants/es (30%) furent amenés/es, pour renforcer positivement leurs élèves en trouble du comportement, à modifier la gestion de leur temps de classe, alors que 70% (14/20) d'entre eux / elles ont dit n'avoir apporté aucune modification sur ce plan.

#### 5.2.5 La distribution des répondants/es selon la gestion de classe par rapport au portfolio ou aux autres moyens d'évaluation formative (figure 7)

Dans cette catégorie, 55% des enseignants/es interviewés/es ont avoué avoir utilisé le portfolio (i.e. tous les travaux, effectués par l'élève, sélectionnés par l'enseignant/e lui / elle-même et gardés dans une chemise) comme moyen d'évaluation formative. Le portfolio pouvait contenir, de rapporter ces enseignants/es, des travaux obligatoires résultant d'activités de lecture ou d'écriture, des textes que l'élève a écrits à l'école ou à la maison, des comptes-rendus de recherche en sciences de la nature ou en sciences humaines, des graphiques illustrant des résultats en orthographe et autres. Les autres 45% de ces enseignants/es ont plutôt fait usage d'autres moyens d'évaluation formative (des tests d'évaluation de la CÉCM et / ou des tests conçus par l'enseignant/e lui / elle-même). Pour s'assurer d'obtenir une réponse à chacune des questions relatives

à cette catégorie, celles-ci ont été posées tantôt en fonction du portfolio, tantôt en fonction d'autres moyens d'évaluation formative, selon que les répondants/es aient fait usage du premier ou du deuxième type d'instrument dans des contextes d'évaluation formative. Cependant, il importe de souligner que les répondants/es ne concevaient pas le portfolio tel qu'il est défini dans la présente recherche (voir la partie «v» de la grille d'entrevue, annexe A, p. 296), en ce sens qu'ils / elles ne tenaient pas compte, dans sa mise au point, dans le choix de ses contenus et des jugements à porter, de la participation des élèves qui y est, par définition, essentielle. Les données de cette catégorie (figure 7) permettent de noter que:



**Figure 7:** La distribution des répondants/es selon la gestion de classe par rapport au portfolio ou aux autres moyens d'évaluation formative (Questions 17a, 18a, 19a et 20a)

- moins du tiers des répondants/es (30%) ont admis avoir été amenés/es, par le portfolio ou autres moyens d'évaluation formative, à apporter, pour favoriser les échanges entre les élèves en trouble du comportement et les autres élèves, des modifications à l'aménagement de leur classe. Plus des deux tiers des répondants/es (70%) ont, dans ce cas, prétendu le contraire;

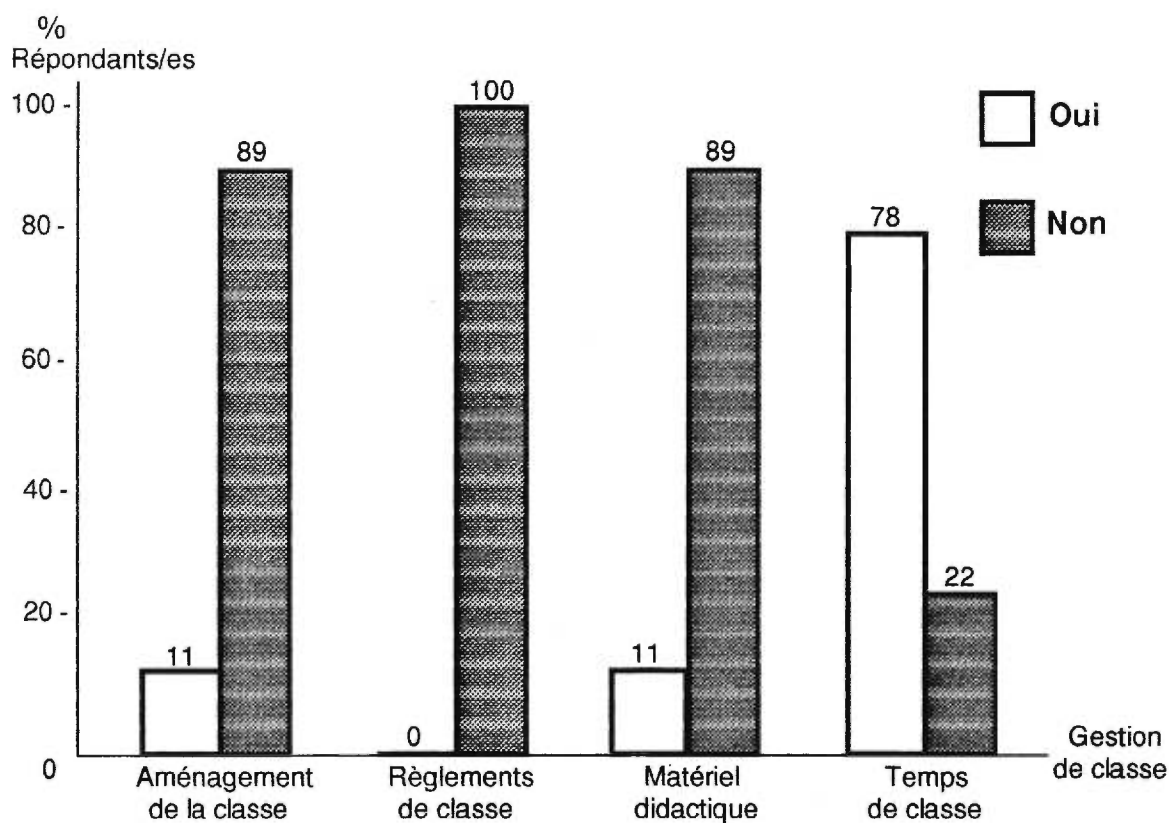
- parmi les enseignants/es interviewés/es, 35% (7/20) ont été amenés/es, par le portfolio ou autres moyens d'évaluation formative, à apporter des modifications à leurs règlements de classe, pour sécuriser leurs élèves en trouble du comportement et leur permettre de mieux les respecter, lors d'une évaluation formative. Ce moyen d'évaluation n'implique aucune modification au niveau des règlements de classe pour 65% (13/20) de ces enseignants/es;

- parmi les enseignants/es interviewés/es, seulement 15% (3/20), contre 85% (17/20), ont été amenés/es, par le portfolio ou autres moyens d'évaluation formative, à apporter des modifications à la gestion de leur matériel didactique, à cause de leurs élèves en trouble du comportement, lors d'une évaluation des apprentissages;

- plus de la moitié des répondants/es (55%) ont dit avoir été amenés/es, par le portfolio ou autres moyens d'évaluation formative, à apporter des modifications à la gestion de leur temps de classe, lors d'une évaluation formative, ce à cause des difficultés de leurs élèves en trouble du comportement. Par ailleurs, 45% (9/20) des répondants/es ont affirmé n'avoir pas été amenés/es, par ce moyen d'évaluation, à apporter, dans ce cas, des modifications.

### 5.2.6 La distribution des répondants/es selon la gestion de classe par rapport aux services éducatifs (figure 8)

Dix-huit enseignants/es interrogés/es (90%) ont affirmé que les élèves en difficulté de comportement de leur classe bénéficiaient des services éducatifs et deux autres (10%) en ont dit le contraire. Dans cette rubrique, les données sont inscrites, à l'instar de celles relatives aux apprentissages tutoriel et coopératif, en fonction des dix-huit personnes qui ont répondu à cette catégorie de questions. Il ressort donc de la figure 8 que:



**Figure 8:** La distribution des répondants/es selon la gestion de classe par rapport aux services éducatifs (Questions 21a, 22a, 23a et 24a)



- seulement 11% (2/18) des répondants/es, contre 89% (16/18), ont apporté, pour permettre à leurs élèves en difficulté de comportement de recevoir les services éducatifs appropriés (orthopédagogiques, psychologiques, psychoéducatifs et autres), des modifications à l'aménagement de leur classe;
- parmi les dix-huit enseignants/es qui ont répondu aux questions relatives à cette rubrique, 100% ont révélé n'avoir pas été amenés/es, pour permettre à leurs élèves en difficulté l'accès aux services éducatifs appropriés, à modifier leurs règlements de classe;
- seulement 11% (2/18) de ces dix-huit enseignants/es, contre 89% (16/18), ont affirmé avoir modifié leur gestion du matériel didactique afin de permettre à leurs élèves en difficulté l'accès aux services orthopédagogiques ou autres;
- par contre, 78% (14/18) de ces enseignants/es, contre 22% (4/18), ont confié avoir été amenés/es à modifier la gestion de leur temps de classe afin de permettre à leurs élèves en trouble du comportement de profiter des services éducatifs.

En résumé de cette partie quantitative, l'étude des figures 3 à 8 révèle que bon nombre de répondants/es disent adapter leur enseignement en contexte d'intégration scolaire d'élèves en difficulté de comportement. Ce qui, évidemment, constitue la première réponse à notre question de recherche ou, plus précisément, le prélude de la réponse effective à cette question.

**B. Les modifications apportées à la pratique pédagogique  
des enseignants/es de classes ordinaires du primaire  
en contexte d'intégration scolaire**

L'analyse des résultats relatifs aux questions «a», de notre grille d'entrevue, sur l'adaptation de l'enseignement a permis de répondre en partie à la question de recherche. En effet, cette catégorie de résultats ont clairement établi l'existence d'une adaptation de l'enseignement aux élèves en difficulté de comportement intégrés en classe ordinaire.

Quant à l'analyse et l'interprétation conjointes des résultats relatifs aux questions «b», «c» et «d» de la grille d'entrevue, elles permettront d'examiner cesdits résultats sous divers angles plutôt que de façon strictement linéaire. Cela fera mieux ressortir les différents éléments de cette adaptation de l'enseignement. Pour ce faire, chaque élément du cadre sera considéré en fonction de chacun des moyens retenus à partir de la recension des écrits, ceci à l'aide des tableaux descriptifs élaborés. Concernant les répondants/es qui ont subi l'influence de ces moyens, les résultats affichés par ces tableaux sont de deux ordres: les résultats d'avant l'utilisation des moyens et ceux qu'impliquent ces derniers. Nous procéderons donc à une comparaison de ces deux catégories de résultats pour chacun des tableaux. Les résultats obtenus pour les répondants/es non influencés/es par les moyens auront une analyse et interprétation conjointes simples. L'ensemble des résultats enregistrés seront, à mesure, confrontés avec ceux rapportés par les écrits recensés pour en faire ressortir les convergences et/ou les divergences.

### 5.2.7 Les objectifs du plan d'intervention personnalisé

#### 5.2.7.1 Les modifications apportées à l'aménagement des bureaux de la classe pour atteindre les objectifs du plan d'intervention personnalisé (tableau 9)

En comparant les modifications apportées pendant l'application du plan d'intervention personnalisé avec l'aménagement de la classe d'avant une telle application (tableau 9), l'on constate que les répondants/es ont donné priorité, dans les deux cas, «au placement en rangées des bureaux d'élèves.» Pendant l'application du plan d'intervention, «les rangées» furent retenues dans 9 énoncés (26,1% et 13,04%), tandis qu'elles l'ont été antérieurement à cette application dans 11 énoncés (55,56% et 5,56%). Cette priorité «des rangées» sur les autres façons de faire est un peu moins importante dans le premier que dans le deuxième cas. Cependant, dans l'un comme dans l'autre cas, les répondants/es sont du même avis que Brazeau (1998), Leroy-Meinier et Ouellet (1988) et Létourneau (1995) qui accordent une grande importance au «placement en rangées des bureaux d'élèves.» Ils soutiennent, tout comme ces enseignants/es, que cette façon de faire est favorable au travail individuel, réduit les risques de distraction, permet une meilleure concentration des élèves et une meilleure circulation dans les allées. Une autre différence peu banale observée dans ce choix réside dans le fait qu'avec le plan d'intervention, seulement les bureaux des élèves sans difficulté étaient placés en rangées, ceux des élèves en difficulté étant «occasionnellement isolés et placés loin des fenêtres et de la porte de classe» et «occasionnellement placés à l'avant de la classe, près de celui de l'enseignant/e.» Alors qu'antérieurement à ce plan, «les bureaux de tous les élèves étaient placés en rangées», avec dix énoncés sur onze (10/11 et

55,56%). Cela permet de dire que, par rapport aux rangées destinées occasionnellement aux élèves ordinaires seulement, l'usage du plan d'intervention a provoqué, chez les enseignants/es, une certaine inquiétude face aux élèves intégrés, ceux-ci ayant été tantôt occasionnellement isolés et placés loin des fenêtres et de la porte de classe, tantôt occasionnellement placés près du bureau de l'enseignant/e, afin d'être l'objet d'une surveillance plus attentive et constante.

Les objectifs du plan d'intervention ont, en outre, amené les répondants/es à préférer d'autres façons de faire à celles retenues antérieurement à l'application dudit plan. Ainsi, pendant cette application, «les bureaux des élèves T.C. sont placés près de ceux d'élèves plus calmes, plus autonomes et plus laborieux» (5 énoncés et 21,74% contre 0). Cette façon de faire, n'étant retenue par aucun/e répondant/e avant l'usage du plan d'intervention, indique clairement qu'en revanche, un tel usage a impliqué pour les élèves T.C. une attention toute particulière des répondants/es, quant à l'aménagement des bureaux de la classe. Aussi, avec l'usage du plan d'intervention, «les bureaux des élèves T.C. sont placés à l'avant de la classe, près de celui de l'enseignant/e, pendant que ceux des autres élèves sont placés en équipes de deux» (5 énoncés et 21,74% contre 2 ou 5,56% et 5,56% où les autres élèves étaient placés en rangées et en équipes de trois). Là encore, le souci d'une attention particulière, pour les élèves intégrés, semble avoir été présent, avec le plan d'intervention, chez les répondants/es. Ceux / celles-ci, dans une proportion moins importante, faisaient pourtant montre, antérieurement à l'usage de ce moyen, d'une plus grande ouverture à l'endroit de ces jeunes, en les traitant de la même manière que les élèves sans difficulté.

Cependant, sous l'influence des objectifs du plan d'intervention, les répondants/es ont accordé moins d'importance à certaines façons de faire: «les bureaux de tous les élèves sont placés en équipes de trois» (2 énoncés et

8,69%, contre 1 et 5,56% pour les élèves ordinaires seulement) et «les bureaux de tous les élèves sont placés occasionnellement en équipes de quatre» (2 énoncés et 8,69% contre 2 et 11,1%). Dans le premier de ces deux choix, l'on constate que l'usage du plan d'intervention a amené les répondants/es à faire preuve de plus d'équité à l'endroit des élèves intégrés qu'auparavant, en favorisant un même cadre pour les deux groupes d'élèves.

Le tableau 9 peut se résumer en trois points interreliés. Premièrement, on peut dire que, parmi les différentes façons de faire des répondants/es, «les rangées» ont joué un rôle de premier plan dans l'aménagement des bureaux de leur classe, ce autant pendant qu'avant l'application du plan d'intervention personnalisé. Deuxièmement, on peut affirmer qu'après «les rangées», le choix le plus important des répondants/es réside, pendant l'application du plan d'intervention, dans la formation «des équipes» ne dépassant pas quatre élèves et, avant cette application, dans celle «des équipes» de deux à cinq élèves. Avec le choix «des équipes», les répondants/es partagent l'avis de plusieurs auteurs qui prétendent que le travail en petits groupes amène les élèves à mieux s'exprimer et s'entraider (Côté, 1994; Langevin, 1993; Leroy-Meinier et Ouellet, 1988), à mieux se connaître et à établir des relations de travail en partageant leurs expériences personnelles et leurs idées présentes sur une question donnée (Clarke, Wideman et Eadie, 1992). De plus, prétend Langevin (1993), le travail en petits groupes fournit davantage aux élèves l'occasion de s'exprimer et de s'entraider. Troisièmement, on constate que l'application du plan d'intervention a amené les répondants/es à mettre l'accent, dans 82,62% des énoncés contre seulement 17,38%, sur les élèves intégrés plutôt que sur le groupe-classe. Tandis qu'avant une telle application, c'est l'inverse qui prévalait. Autrement dit, l'accent fut mis, dans une proportion de 88,88% des énoncés contre seulement 11,12%, sur le groupe-classe (i.e. les élèves de la classe ont été considérés dans

leur ensemble) plutôt que sur une catégorie quelconque d'élèves.

**Tableau 9**

**Les modifications apportées à l'aménagement des bureaux de la classe pour atteindre les objectifs du plan d'intervention personnalisé (Question 1b et c)**

Aménagement des bureaux avant l'application du plan (N. R.: 16/20 (80%))	N	%	Modifications apportées pendant l'application du plan (N. R.: 16/20 (80%))	N	%
Les bureaux de tous les élèves étaient placés en rangées.	10	55,56	Les bureaux des élèves T.C. sont occasionnellement isolés et placés loin des fenêtres et de la porte de classe pendant que ceux des autres élèves sont placés en rangées.	6	26,1
Les bureaux de tous les élèves étaient placés en équipes de deux.	2	11,1	Les bureaux des élèves T.C. sont placés près de ceux d'élèves plus calmes, plus autonomes et plus laborieux.	5	21,74
Les bureaux de tous les élèves étaient placés en équipes de quatre.	2	11,1	Les bureaux des élèves T.C. sont placés à l'avant de la classe, près de celui de l'enseignant/e, pendant que ceux des autres élèves sont placés en équipes de deux.	5	21,74
Les bureaux de tous les élèves étaient placés en équipes de cinq.	1	5,56	Les bureaux des élèves T.C. sont placés occasionnellement à l'avant de la classe, près de celui de l'enseignant/e, pendant que ceux des autres élèves sont placés en rangées.	3	13,04
Les bureaux de tous les élèves étaient placés en cercle.	1	5,56	Les bureaux de tous les élèves sont placés en équipes de trois.	2	8,69
Les bureaux des élèves T.C. étaient isolés pendant que ceux des autres élèves étaient placés en rangées.	1	5,56	Les bureaux de tous les élèves sont placés occasionnellement en équipes de quatre.	2	8,69
Les bureaux des élèves T.C. étaient placés occasionnellement près de celui de l'enseignant/e pendant que ceux des autres élèves étaient en équipes de trois.	1	5,56			
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100,00</b>		<b>23</b>	<b>100,00</b>

5.2.7.2 L'aménagement des bureaux de la classe des  
répondants/es non influencés/es par les objectifs  
du plan d'intervention personnalisé (tableau 10)

Le résultat du tableau 10 indique que 100% (4/4) des répondants/es non influencés/es par les objectifs du plan d'intervention personnalisé ont prétendu n'avoir apporté aucune modification à l'aménagement des bureaux de leur classe. Ils / elles ont donc déclaré que «les bureaux de tous les élèves étaient placés en rangées.» Par ce résultat, on peut avancer que ces enseignants/es sont demeurés/es plutôt conservateurs/trices et se sont comportés/es à l'instar d'un bon nombre de leurs collègues influencés/es considérés/es, pendant et avant l'application du plan d'intervention personnalisé, avec respectivement 9 et 11 énoncés (tableau 9). On est de plus amené, par ce résultat, à dire que l'attention des enseignants/es non influencés/es était portée, tout comme celle des influencés/es d'avant l'usage du plan d'intervention, sur le groupe-classe de préférence; c'est-à-dire élèves en difficulté et élèves sans difficulté ont été traités, dans le cadre de l'aménagement des bureaux de classe, de la même manière.

**Tableau 10**

**L'aménagement des bureaux de la classe des répondants/es non influencés/es  
par les objectifs du plan d'intervention personnalisé (Question 1d)**

Aménagement des bureaux de la classe ( N. R.: 4/20 (20%)	N	%
Les bureaux de tous les élèves sont placés en rangées.	4	100,00
Total	4	100,00

### 5.2.7.3 Les modifications apportées aux règlements de classe pour atteindre les objectifs du plan d'intervention personnalisé (tableau 11)

L'analyse du tableau 11 permet de noter que, relativement aux règlements de classe, les répondants/es ont mis davantage l'accent sur le groupe-classe pendant qu'avant l'application du plan d'intervention. Il en résulte que les élèves intégrés furent plus présents dans la préoccupation des répondants/es avant l'usage du plan d'intervention. Une telle préoccupation semble avoir été diminuée lorsque, sous l'influence de celui-ci, les répondants/es ont apporté des modifications à leurs règlements de classe. Cette présence des élèves intégrés s'est alors manifestée avant et pendant l'usage du plan d'intervention dans respectivement 16 (36,36%) et 7 (14,59%) énoncés. L'analyse du tableau 11 permet aussi de constater que le plan d'intervention a favorisé une plus grande participation des répondants/es et des élèves à «la réévaluation» et à «l'établissement en cours d'année» des règlements de classe additionnels. Cette participation est exprimée avec 9 énoncés (18,75%) dans le premier cas et avec 3 énoncés (6,25%) dans le deuxième. Cela signifie que la participation des enseignants/es et des élèves au processus de la mise en place des règlements de classe primait en cours d'année avec 12 énoncés (25%), pendant l'application du plan d'intervention. Archambault et Chouinard (1996), Estrela (1994) et Leroy-Meinier et Ouellet (1988) confirment le point de vue des répondants/es, en parlant de l'importance de faire participer les élèves au choix des règlements de classe. La participation de ces jeunes à un tel choix, de préciser Archambault et Chouinard (1996), contribue, si elle est accompagnée du développement chez eux de la réflexion métacognitive (i.e. la réflexion sur les connaissances que possèdent les élèves sur les façons d'apprendre et de traiter l'information) et de la capacité de



Tableau 11

**Les modifications apportées aux règlements de classe pour atteindre  
les objectifs du plan d'intervention personnalisé (Question 2b et c)**

Règlements de classe avant l'application du plan (N. R.: 11/20 (55%))	N	%	Modifications apportées pendant l'application du plan (N. R.: 11/20 (55%))	N	%
Les règlements de classe étaient clairs et précis.	8	18,18	Les règlements de classe sont réévalués en cours d'année, par l'enseignant/e et les élèves.	9	18,75
Les règlements de classe étaient signifiés par écrit, dans l'agenda ou un cahier de l'élève.	7	15,91	Les règlements de classe sont plus clairs et plus précis.	8	16,66
Les règlements de classe étaient plus nombreux pour les élèves T.C. que pour les autres.	7	15,91	Les règlements de classe sont moins nombreux.	7	14,58
Les règlements de classe étaient établis au début de l'an- née scolaire, par l'enseignant/e.	6	13,64	Les règlements de classe sont plus sévères.	6	12,5
Les règlements de classe étaient plus sévères pour les élèves T.C. que pour les autres.	5	11,36	Les règlements de classe sont toujours affichés.	6	12,5
Les règlements de classe étaient moins nombreux.	4	9,09	Les règlements de classe sont moins sévères pour les élèves T.C. que pour les autres.	5	10,42
Les règlements de classe étaient moins sévères pour les élèves T.C. que pour les autres.	4	9,09	Des règlements de classe addition- nels sont établis en cours d'année, par l'enseignant/e et les élèves.	3	6,25
Les règlements de classe étaient toujours affichés.	2	4,55	Les règlements de classe sont plus nombreux.	2	4,17
Les règlements de classe étaient établis au début de l'année scolaire, par l'enseignant/e et les élèves.	1	2,27	Les règlements de classe sont beaucoup plus souvent rappelés verbalement aux élèves T.C. qu'aux autres.	2	4,17
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>100,00</b>		<b>48</b>	<b>100,00</b>

gérer eux-mêmes leurs comportements, au développement de leur autonomie. Avant l'usage du plan, cette participation a eu lieu au début de l'année scolaire, avec seulement 1 énoncé (2,27%). On peut de plus avancer que, avec l'application du plan d'intervention, c'est en cours d'année que les répondants/es ont le plus manifesté leur intérêt pour les règlements de classe, alors qu'avant l'usage d'un tel outil, cet intérêt fut témoigné, dans seulement 7 énoncés (15,91%), plutôt au début de l'année scolaire.

Les objectifs du plan d'intervention personnalisé ont amené les répondants/es à préférer, dans une même proportion, «les règlements de classe plus clairs et plus précis» (8 énoncés et 16,66%) aux «règlements de classe clairs et précis» (8 énoncés et 18,18%). On peut alors dire que le plan d'intervention a provoqué, de façon radicale chez les répondants/es, une prise de conscience quant à la clarté et la précision des règlements de classe. Ceci reflète l'opinion de Nault (1994) qui écrit que «si les règlements sont vagues, les élèves auront de la difficulté à comprendre le lien entre leur comportement et ses conséquences. De plus, si les principes sous-jacents restent sans explications, les élèves ignoreront les raisons justifiant ces règlements et risqueront de ne pas les respecter» (p. 68). Ce plan a également privilégié «les règlements de classe moins nombreux» (7 énoncés et 14,58 % contre 4 et 9,09%), «les règlements de classe plus sévères pour tous» (6 énoncés et 12,5%, contre 5 et 11,36% pour les élèves T.C. seulement), «les règlements de classe toujours affichés» (6 énoncés et 12,5% contre seulement 2 et 4,55%), «les règlements de classe moins sévères pour les élèves T.C. que pour les autres» (5 énoncés et 10,42% contre 4 et 9,09%) et «les règlements de classe beaucoup plus souvent rappelés verbalement aux élèves T.C. qu'aux autres» (2 énoncés et 4,17% contre 0). Concernant «les règlements de classe moins nombreux», les enseignants/es sont en accord avec Archambault et Chouinard (1996) et Leroy-meinier et Ouellet (1988) qui in-

sistent sur le fait que les règlements de classe ne doivent pas être trop nombreux, sinon ils seront difficiles à mémoriser. Les enseignants/es vont encore une fois, quant «aux règlements de classe toujours affichés», dans le même sens que Leroy-Meinier et Ouellet qui suggèrent que, pour avoir la chance d'être suivis, les règlements de classe doivent être toujours affichés, ceci à la bonne place, c'est-à-dire face aux élèves. Par contre, «les règlements de classe plus nombreux» (2 énoncés et 4,17%) pour tous ont joué un rôle mineur, avec le plan d'intervention, par rapport aux «règlements de classe plus nombreux pour les élèves T.C. que pour les autres» (7 énoncés et 15,91%), lesquels règlements ont été établis avant l'application du plan d'intervention.

#### 5.2.7.4 Les règlements de classe privilégiés par les répondants/es non influencés/es par les objectifs du plan d'intervention personnalisé (tableau 12)

Une première constatation que l'étude du tableau 12 permet de faire réside dans le fait que les répondants/es non influencés/es par les objectifs du plan d'intervention ont considéré, relativement aux règlements de classe, le groupe-classe plutôt que les groupes d'élèves pris séparément. En d'autres termes, l'attention n'a été portée particulièrement sur aucune des catégories d'élèves (en difficulté ou non).

Un deuxième constat est que, malgré le fait qu'ils / elles aient dit ne pas s'être laissés/es influencer, quatre répondants/es (44,44%) sur neuf ont accordé priorité à la «révision, clarté et précision des règlements de classe». Ce qui est peu banal en contexte d'intégration scolaire, même si la participation des élèves à cet exercice n'a pas été jugée requise. Un troisième constat, non moins intéressant, concerne «les règlements de classe tirés du code de vie de l'école»,

Tableau 12

Les règlements de classe privilégiés par les répondants/es non influencés/es par les objectifs du plan d'intervention personnalisé (Question 2d)

Règlements de classe (N. R.: 9/20 (45%))	N	%
Les règlements de classe sont révisés régulièrement pour être plus clairs et plus précis.	4	44,44
Les règlements de classe sont ceux du code de vie de l'école, établis au début de l'année scolaire par les membres du personnel de cette même institution.	3	33,33
Les règlements de classe sont signifiés verbalement seulement (i.e. ils ne sont pas affichés) à tous les élèves.	2	22,22
Total	9	99,99

lequel fut élaboré au début de l'année scolaire par l'ensemble des enseignants/es. Ce choix, fait par le tiers des répondants/es non influencés/es (3/9 ou 33,33%), est rarissime chez les interviewés/es et indique l'importance accordée par ces trois enseignants/es au respect du code de vie de l'école. Il existe donc un lien, soit celui d'établir les règlements au début de l'année scolaire, entre la façon de faire de ces répondants/es et celle de certains/es enseignants/es (6 et 1 énoncés ou 13,64% et 2,27%) d'avant l'application du plan d'intervention personnalisé (tableau 11). Enfin, une dernière constatation relative «aux règlements de classe signifiés verbalement seulement à tous les élèves», est faite. Cette façon de faire de deux répondantes (2/9 ou 22,22%) va cependant à l'encontre de l'opinion de Archambault et Chouinard (1996) et Leroy-Meinier et Ouellet (1988), partisans de l'affichage des règlements de classe.

#### 5.2.7.5 Les modifications apportées à la façon de distribuer et de ramasser le matériel didactique pour atteindre les objectifs du plan d'intervention personnalisé (tableau 13)

Au regard de la gestion du matériel didactique, le tableau 13 indique que l'application du plan d'intervention a amené les sept répondantes ayant répondu aux questions relatives à cette sous-catégorie à y être très présentes, en exerçant un plus grand contrôle sur l'usage qu'ont fait les élèves intégrés du matériel qui leur a été confié. Ce tableau révèle aussi que l'attention des répondantes est portée, avant l'utilisation du plan d'intervention, sur le groupe-classe et, pendant son application, davantage sur les élèves intégrés que sur les autres élèves.

Ainsi, le plan d'intervention personnalisé a favorisé, dans 3 énoncés (27,27%), la participation des élèves intégrés seulement à «la distribution et au ramassage du matériel didactique.» L'attribution de cette responsabilité aux élèves intégrés exclusivement est très révélatrice, parce que rarissime chez les répondants/es, cela en dépit du fait que la même responsabilité fût assumée dans 5 énoncés, à tour de rôle, par l'ensemble des élèves avant l'application du plan d'intervention. Ce dernier a amené les enseignantes à assumer elles-mêmes, dans 2 énoncés (18,18%), «la distribution et le ramassage du matériel didactique, en plus de surveiller plus attentivement celui utilisé par les élèves intégrés.» En assumant elles-mêmes la distribution et le ramassage du matériel didactique, ces répondantes vont à l'encontre de l'opinion de Leroy-Meinier et Ouellet (1988) qui désapprouvent ce procédé, parce qu'il entraîne des pertes de temps. Par contre, sans surveillance particulière, ces tâches furent confiées chaque mois, dans 1 énoncé (10%), à deux élèves différents (y compris les élèves T.C.), avant l'utilisation du plan d'intervention.

Tableau 13

**Les modifications apportées à la façon de distribuer et de ramasser  
le matériel didactique pour atteindre les objectifs du plan  
d'intervention personnalisé (Question 3b et c)**

Distribution et ramassage du matériel didactique avant l'application du plan (N. R.: 7/20 (35%))	N	%	Modifications apportées pendant l'application du plan (N. R.: 7/20 (35%))	N	%
Chaque élève (y compris l'élève T. C.) assurait, à son tour, la distribution et le ramassage du matériel didactique, sans faire de bruit et sans contact physique avec les autres élèves.	5	50,00	Les élèves T.C. assurent la distribution et le ramassage du matériel didactique, sans faire de bruit et sans contact physique avec les autres élèves.	3	27,27
Chaque élève (y compris l'élève T.C.) était responsable du matériel didactique de base (crayons, gommes à effacer, règle et dictionnaire) qu'il utilisait.	3	30,00	L'enseignant/e assure lui/elle-même la distribution et le ramassage du matériel didactique et surveille plus attentivement celui utilisé par les élèves T.C.	2	18,18
Deux élèves (sans difficulté) étaient responsables, pour toute l'année scolaire, de la distribution et du ramassage du matériel didactique.	1	10,00	L'enseignant/e assure lui/elle-même la distribution et le ramassage du matériel didactique utilisé par les élèves T.C. pendant que les autres élèves en ont la responsabilité du leur.	2	18,18
Chaque mois, deux élèves différents (y compris les élèves T.C.) assuraient, à leur tour, la distribution et le ramassage du matériel didactique.	1	10,00	L'enseignant/e est responsable du matériel didactique de base (crayons, gommes à effacer, règles et dictionnaires) utilisé par les élèves T.C. pendant que les autres élèves le sont du leur.	2	18,18
			Chaque élève (y compris l'élève T.C.) est responsable du matériel didactique de base qu'il utilise.	2	18,18
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100,00</b>		<b>11</b>	<b>99,99</b>

Avec le plan d'intervention, les répondantes sont allées encore plus loin lorsqu'elles ont elles-mêmes assuré «la distribution et le ramassage du matériel didactique (ainsi que le matériel didactique de base) utilisé par les élèves T.C., pendant que les autres élèves en ont eu la responsabilité du leur» (4 énoncés ou 18,18% et 18,18%). Cette responsabilité avait été confiée avant l'utilisation du plan d'intervention, dans seulement 1 énoncé (10%), à deux élèves sans difficulté. Ces résultats continuent de confirmer cette importance, ci-haut mentionnée, du contrôle qu'ont exercé les enseignantes sur l'usage, par les élèves intégrés, du matériel didactique.

Le plan d'intervention personnalisé a également impliqué que «chaque élève (y compris l'élève T.C.) soit responsable du matériel didactique de base qu'il utilisait» (2 énoncés et 18,18% contre 3 et 30%). C'est en fait, dans cette sous-catégorie, le seul cas où des répondantes, influencées par le plan d'intervention, ont laissé aux deux groupes d'élèves (en difficulté et sans difficulté) le contrôle, à parts égales, du matériel didactique utilisé en classe.

#### 5.2.7.6 La façon de distribuer et de ramasser le matériel didactique privilégiée par les répondants/es non influencés/es par les objectifs du plan d'intervention personnalisé (tableau 14)

Avec 8 énoncés (40%), ou 8 répondants/es sur 13 (soit un peu plus de 60%), «chaque élève est responsable du matériel didactique de base qu'il utilise.» C'est donc, parmi les résultats affichés au tableau 14, le résultat le plus important qu'il nous est permis de constater. D'autres résultats, moins importants certes par rapport à leur nombre d'énoncés mais non peu intéressants, y sont affichés: «chaque élève assure, à son tour, la distribution et le ramassage du matériel didactique» (4 énoncés et 20%), «un élève de chaque rangée, pris au hasard

chaque jour, assure la distribution et le ramassage du matériel didactique» (3 énoncés et 15%), «l'enseignant/e assure lui / elle-même la distribution et le ramassage du matériel didactique» (2 énoncés et 10%), «le premier et le dernier élève de chaque rangée assurent respectivement la distribution et le ramassage du matériel didactique des élèves de leur rangée» respective (2 énoncés et 10%) et «l'enseignant/e assure lui / elle-même la distribution du matériel didactique, tandis que chaque élève en assure le ramassage» (1 énoncé et 5%).

**Tableau 14**

**La façon de distribuer et de ramasser le matériel didactique privilégiée par les répondants/es non influencés/es par les objectifs du plan d'intervention personnalisé (Question 3d)**

Façon de distribuer et de ramasser le matériel didactique (N. R.: 13/20 (65%))	N	%
Chaque élève est responsable du matériel didactique de base (crayons, gommes à effacer, règle) qu'il utilise.	8	40,00
Chaque élève assure, à son tour, la distribution et le ramassage du matériel didactique.	4	20,00
Un élève de chaque rangée, pris au hasard chaque jour, assure la distribution et le ramassage du matériel didactique.	3	15,00
L'enseignant/e assure lui/elle-même la distribution et le ramassage du matériel didactique.	2	10,00
Le premier et le dernier élève de chaque rangée assurent respectivement la distribution et le ramassage du matériel didactique des élèves de leur rangée.	2	10,00
L'enseignant/e assure lui/elle-même la distribution du matériel didactique, tandis que chaque élève en assure le ramassage.	1	5,00
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100,00</b>



En résumé, il est permis de prétendre que les répondants/es non influencés/es par les objectifs du plan d'intervention personnalisé furent peu présents/es dans le processus de distribution et du ramassage du matériel didactique. En effet, ils / elles y ont manifesté leur présence dans seulement 3 énoncés (15%). Il est donc évident que celle de l'ensemble des élèves a été, dans 17 énoncés (85%), nettement plus grande.

#### 5.2.7.7 Les modifications apportées au temps alloué aux périodes d'enseignement pour atteindre les objectifs du plan d'intervention personnalisé (tableau 15)

Les résultats du tableau 15 établissent clairement que les objectifs du plan d'intervention des élèves intégrés ont rendu plus importante qu'avant leur utilisation «une augmentation du temps alloué aux périodes d'enseignement» (9 énoncés et 60% contre 6 et 40%). Concernant une réduction de ce temps, c'est l'inverse qu'on observe. Autrement dit, les objectifs du plan d'intervention ont plutôt, avec 6 énoncés (40%) contre 9 (60%), rendu moins importante qu'avant leur utilisation «une réduction du temps alloué aux périodes d'enseignement.» Cependant, pour amener les élèves à travailler, notamment les élèves en difficulté de comportement, les enseignants/es ont estimé qu'il était non seulement nécessaire de réduire, par le biais des objectifs du plan d'intervention, leur temps d'enseignement, mais aussi de doser en conséquence leur nombre d'activités. Car, ont-ils / elles soutenu, plus les élèves en difficulté de comportement ont du temps pour effectuer une tâche scolaire, plus ils se lancent dans des extravagances qui les écartent de leur ligne de conduite et minent, par le fait, leur crédibilité auprès de leurs condisciples prosociaux. Concernant ce dosage du nombre d'activités en fonction du temps d'enseignement, Nault (1994) abonde dans le

même sens lorsqu'elle écrit, dans son livre « **L'enseignement et la gestion de la classe** », que « les enseignants qui planifient de nombreuses activités accordent peu de temps à chacune, ce qui occasionne plusieurs transitions. Cela se traduit par une gestion souvent difficile » (p. 40), en particulier, chez les élèves faibles.

Par ces constatations, il est permis d'affirmer qu'en contexte d'intégration scolaire, le plan d'intervention a provoqué chez les répondants/es un déplacement d'opinion relativement à la réduction et à l'augmentation du temps d'enseignement. En fait, il n'y a que trois répondants/es qui sont réellement touchés/es par un tel déplacement. Celui-ci était, selon les répondants/es, pourvu de sens et d'importance parce qu'il avait essentiellement pour objet la consolidation de la relation maître-élèves, lorsque le temps d'enseignement était augmenté, et l'autogestion des comportements perturbateurs ainsi qu'une meilleure pro-

**Tableau 15**

**Les modifications apportées au temps alloué aux périodes d'enseignement pour atteindre les objectifs du plan d'intervention personnalisé (Question 4b et c)**

Temps alloué avant l'application du plan (N. R.: 15/20 (75%))	N	%	Modifications apportées pendant l'application du plan (N. R.: 15/20 (75%))	N	%
Il y avait une réduction du temps alloué aux périodes d'enseignement.	9	60,00	Il y a une augmentation du temps alloué aux périodes d'enseignement.	9	60,00
Il y avait une augmentation du temps alloué aux périodes d'enseignement.	6	40,00	Il y a une réduction du temps alloué aux périodes d'enseignement.	6	40,00
Total	15	100,00		15	100,00

duction scolaire des élèves intégrés, lorsque ce temps était réduit.

#### 5.2.7.8 Le temps alloué aux périodes d'enseignement des répondants/es non influencés/es par les objectifs du plan d'intervention personnalisé (tableau 16)

Le tableau 16 établit que la préoccupation majeure des cinq répondantes non influencées par les objectifs du plan d'intervention, relativement au temps d'enseignement, réside dans le respect de celui-ci. De fait, 4 enseignantes (80%) sur les 5 ont dit avoir gardé leur temps d'enseignement inchangé: «il n'y a eu ni augmentation, ni réduction du temps alloué aux périodes d'enseignement.» Ce respect du temps d'enseignement indique à quel point élèves en difficulté et élèves sans difficulté ont occupé une place égale dans la préoccupation de ces enseignantes. Celles-ci ont souligné qu'elles n'avaient pas à modifier leur temps d'enseignement à cause des élèves intégrés. C'est à ces derniers, précisèrent-elles, qu'il incombe de s'y adapter tout en essayant de tirer profit de l'enseignement qui leur est offert. Toutefois, l'autre enseignante (1/5 et 20%) a eu comme préoccupation, pour rendre son encadrement plus rigoureux et obliger ses élèves à avoir une attention plus soutenue en classe, «une réduction du temps alloué aux périodes d'enseignement.» Une telle réduction du temps démontre que, même en prétendant ne pas s'être laissée influencer par les objectifs du plan d'intervention, cette répondante avait le souci d'une pratique pédagogique améliorée pour le bien de tous ses élèves. Elle estima que si l'élève sait qu'il dispose de peu de temps pour écouter les explications de l'enseignant/e et accomplir par la suite des tâches obligatoires dont le dosage est en accord avec ses besoins, il y a de fortes chances qu'on le voit utiliser ce temps à bon escient. Cela vaut, dit-elle, autant pour l'élève en difficulté que pour l'élève ordinaire.

**Tableau 16**

**Le temps alloué aux périodes d'enseignement des répondants/es non influencés/es par les objectifs du plan d'intervention personnalisé (Question 4d)**

Temps alloué aux périodes d'enseignement (N .R.: 5/20 (25%))	N	%
Il n'y a ni augmentation, ni réduction du temps alloué aux périodes d'enseignement.	4	80,00
Il y a une réduction du temps alloué aux périodes d'enseignement.	1	20,00
Il y a une augmentation du temps alloué aux périodes d'enseignement.	0	00,00
Total	5	100,00

### **5.2.8 Le développement de la compétence sociale, des habiletés sociales et de la résolution de problèmes interpersonnels**

5.2.8.1 Les modifications apportées à l'espace de classe pour permettre les échanges de groupe et le travail en petits groupes dans le but de développer la compétence sociale, les habiletés sociales et la résolution de problèmes interpersonnels chez les élèves T.C. (tableau 17)

L'analyse du tableau 17 révèle que, relativement à l'aménagement de l'espace de la classe, le développement, chez les élèves T.C., de la compétence sociale, des habiletés sociales et de la résolution de problèmes interper-

Tableau 17

Les modifications apportées à l'espace de classe pour permettre les échanges de groupe et le travail en petits groupes dans le but de développer la compétence sociale, les habiletés sociales et la résolution de problèmes interpersonnels chez les élèves T.C. (Question 5b et c)

L'espace de la classe avant de permettre le développement des trois concepts (N.R.: 12/20 (60%))	N	%	Modifications apportées pour permettre le développement des trois concepts (N.R.: 12/20 (60%))	N	%
Les bureaux de tous les élèves étaient placés en rangées.	4	30,77	Les bureaux de tous les élèves sont occasionnellement placés en équipes de quatre.	7	26,92
Les bureaux de tous les élèves étaient placés en équipes de deux, en début d'année.	3	23,08	Les bureaux de tous les élèves sont généralement placés en équipe de trois.	5	19,23
Les bureaux de tous les élèves étaient placés en équipes de cinq.	3	23,08	Les bureaux des élèves T.C. sont placés avec ceux d'élèves plus calmes, plus autonomes et plus laborieux.	4	15,39
Les bureaux de tous les élèves étaient placés en équipe de quatre.	1	7,69	Les bureaux des élèves T.C. sont occasionnellement isolés pendant que ceux des autres élèves sont placés en équipes de trois.	3	11,54
Les bureaux de tous les élèves étaient placés en cercle.	1	7,69	Les bureaux des élèves T.C. sont occasionnellement isolés et placés loin des fenêtres et de la porte de classe, pendant que ceux des autres élèves sont placés en équipes de deux.	3	11,54
Un coin de retrait était aménagé pour des élèves dérangeants.	1	7,69	Les bureaux de tous les élèves sont occasionnellement placés en cercle.	2	7,69
			Les bureaux des élèves T.C. sont occasionnellement placés à l'avant de la classe, près de celui de l'enseignant/e, pendant que ceux des autres élèves sont placés en équipes de quatre.	2	7,69
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,00</b>		<b>26</b>	<b>100,00</b>

sonnels a favorisé, plus que tout autre disposition des bureaux des élèves, «les équipes de quatre» avec 9 énoncés (26,92% et 7,69%). Cette disposition des bureaux fut retenue, avant de favoriser ce développement, avec seulement 1 énoncé (7,69%). Le deuxième choix des répondants/es, avec le développement de ces concepts, a été «les équipes de trois» (8 énoncés ou 19,23% et 11,54%). Ce dernier choix n'a été fait, avant un tel développement, par aucun/e des répondants/es. Pour pouvoir développer ces concepts, les répondants/es ont également privilégié «le placement des bureaux des élèves T.C. avec ceux d'élèves plus calmes, plus autonomes et plus laborieux» (4 énoncés et 15,39% contre 0), «les équipes de deux» (3 énoncés et 11,54% pour les élèves ordinaires seulement, contre 3 et 23,08%, en début d'année, pour tous les élèves) et «le placement occasionnel des bureaux de tous les élèves en cercle» (2 énoncés et 7,69% contre 1 et 7,69%).

En plus de rendre essentiel le placement des élèves intégrés avec des élèves plus calmes, plus autonomes et plus laborieux, on constate que le développement de ces trois concepts a favorisé dans une même proportion, soit dans 3 énoncés (11,54%), «l'isolement occasionnel des bureaux des élèves T.C.», lorsque ceux des autres élèves étaient placés respectivement en «équipes de trois» et en «équipes de deux.» Il a également favorisé, dans 2 énoncés (7,69%), «le placement occasionnel des bureaux des élèves T.C. à l'avant de la classe, près de celui de l'enseignant/e, pendant que ceux des autres élèves étaient placés en équipes de quatre.»

On peut, somme toute, affirmer que, pour développer ces trois concepts, les répondants/es semblent avoir été plus vigilants/es envers les élèves intégrés qu'envers les autres élèves. Ils / elles ont, de fait, manifesté cette vigilance dans 12 énoncés (46,16%), soit près de la moitié du total des énoncés. Ce qui est très significatif et mérite qu'on y accorde réflexion, laquelle permettra

peut-être de mesurer la portée d'une telle attention par rapport à la réussite de l'intégration scolaire des élèves en difficulté de comportement. Avant le développement de ces concepts, c'est plutôt le groupe-classe qui semble avoir été dans la préoccupation des enseignants/es, relativement à l'aménagement de l'espace de leur classe.

Les résultats du tableau 17 démontrent aussi que, pour permettre le développement des trois concepts, les répondants/es favorisent de façon systématique la formation des équipes de travail, lesquelles ne vont pas au-delà de quatre élèves. Ils / elles vont donc dans le même sens que Clarke, Wideman et Eadie (1992) qui, désapprouvant les groupes de plus de quatre, rapportent que beaucoup d'enseignants/es préfèrent les groupes de deux à quatre élèves, parce qu'ils offrent plus de possibilité d'échanges et d'accès à l'apprentissage. Pourtant, avant le développement des concepts, les répondants/es, hormis les équipes de trois, ont formé des groupes de deux à cinq. Le placement des bureaux en cercle, tout en étant le moins privilégié par le développement de ces concepts, revêt une importance non moins notable pour les enseignants/es relativement à la résolution de problèmes interpersonnels.

#### 5.2.8.2 L'espace de classe des répondants/es non influencés/es par le développement, chez les élèves T.C., de la compétence sociale, d'habiletés sociales et de la résolution de problèmes interpersonnels (tableau 18)

Avec le tiers des énoncés (33,33%), ou 3 répondants/es sur 8 (37,5%), «les bureaux de tous les élèves sont placés en équipes de quatre.» C'est là le résultat le plus important présenté au tableau 18. Avec 2 énoncés (22,22%), «les bureaux de tous les élèves sont placés en équipes de trois.» Ces

résultats (équipes de quatre et de trois) permettent de conclure à une relation entre les choix d'équipes des répondants/es non influencés/es par le développement des trois concepts et ceux des répondants/es qui l'ont été (tableau 17). Ces deux choix, pris ensemble, sont des plus importants pour les répondants/es, parce que la somme de leurs énoncés est plus élevée que celle enregistrée pour l'ensemble des autres choix, et ce, dans les deux cas. Ce tableau présente en effet d'autres résultats moins importants, si l'on tient compte de leur fréquence, mais non sans intérêt pour les répondants/es: «un coin de la classe est aménagé pour la lecture silencieuse et les échanges de groupe» (2 énoncés et 22,22%), «les bureaux de tous les élèves sont généralement placés en rangées» (1 énon-

**Tableau 18**

**L'espace de classe des répondants/es non influencés/es par le développement, chez les élèves T.C., de la compétence sociale, d'habiletés sociales et de la résolution de problèmes interpersonnels (Question 5d)**

Aménagement de l'espace de classe (N.R.: 8/20 (40%))	N	%
Les bureaux de tous les élèves sont placés en équipes de quatre.	3	33,33
Les bureaux de tous les élèves sont placés en équipes de trois.	2	22,22
Un coin de la classe est aménagé pour la lecture silencieuse et les échanges de groupe.	2	22,22
Les bureaux de tous les élèves sont généralement placés en rangées.	1	11,11
Les bureaux de tous les élèves sont occasionnellement placés en cercle.	1	11,11
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>99,99</b>



cé et 11,11%) et «les bureaux de tous les élèves sont occasionnellement placés en cercle» (1 énoncé et 11,11%).

Toutes ces constatations nous amènent à dire que, en résumé, concernant l'aménagement de l'espace de la classe, les enseignants/es non influencés/es par le développement des trois concepts ont, de préférence, porté leur attention sur le groupe-classe. Autrement dit, aucun des deux groupes d'élèves n'a été traité de façon plus spéciale que l'autre. De plus les répondants/es se sont montrés/es peu conservateurs/trices en préférant les «équipes» (5 énoncés et 55,55%) et autres dispositions des bureaux (3 énoncés et 33,33%) aux «rangées» (1 énoncé et 11,11%). Car, de façon générale, les enseignants/es non influencés/es ont une préférence pour le placement en rangée des bureaux de leur classe. Aussi, plus de 50% de ces enseignants/es (5/8 ou 63%) vont dans le même sens que ceux / celles qui disent avoir été influencés/es par le développement des trois compétences, en utilisant des équipes de travail en classe.

#### 5.2.8.3 Les modifications apportées aux règlements qui régissent le travail d'équipe ou les jeux collectifs pour diminuer les risques de problèmes interpersonnels chez les élèves T.C. (tableau 19)

L'étude du tableau 19 nous fait constater que, concernant les règlements de classe, les répondants/es ont été préoccupés/es plutôt du groupe-classe pendant qu'avant la diminution des risques de problèmes interpersonnels. Il y a, en fait, un seul cas où les répondants/es, avec la diminution de ces risques, se préoccupaient davantage des élèves intégrés. Cette préoccupation ne s'exprime que dans 3 énoncés contre 0, où les règlements régissant le travail d'équipe ou les jeux collectifs sont «beaucoup plus souvent rappelés verbalement aux élèves

T.C., en plus d'être toujours affichés.» À vrai dire, le rappel et l'affichage en permanence de ces règlements constituent, avec 13 énoncés contre 0 (soit 30,95% du total des énoncés), le choix le plus important qu'a privilégié la diminution des risques de problèmes interpersonnels. Ce qui est très important en intégration scolaire.

La diminution de ces risques a aussi privilégié, de façon significative, d'autres règlements de classe. Ainsi «les règlements plus nombreux» ont été favorisés avec 9 énoncés (21,43%) contre seulement 1 (2,78%). Il est permis de croire à une relation entre ce choix et celui «des règlements moins nombreux» fait, dans 10 énoncés (27,78%), (ou par 10 répondants/es), avant de favoriser une telle diminution. Il est par conséquent permis de présumer que cette diminution a provoqué chez les répondants/es un changement d'opinion quasi radical. Quant aux «règlements établis en cours d'année par l'enseignant/e et les élèves», ils ont été favorisés par la diminution des risques de problèmes interpersonnels dans 9 énoncés (21,43%). En favorisant la participation des élèves à la mise en place des règlements de classe, les enseignants/es partagent l'opinion de Archambault et Chouinard (1996) qui écrivent que les élèves, étant mis à contribution dans le processus de mise en place des règles et des procédures, sont plus responsables et plus motivés à adhérer aux choix retenus. De ce point de vue, ces enseignants/es rejoignent également Estrela (1994) qui, dans son ouvrage «**Autorité et discipline à l'école**», met en garde tous ceux qui pourraient être portés à suivre la voie contraire. Elle écrit que les règlements de classe ne doivent pas être imposés aux élèves, sans que ceux-ci aient été préalablement consultés, sinon cela aurait pour conséquence d'engendrer des conflits et la contestation au sein du groupe. Aussi, en les établissant en cours d'année de façon progressive, les enseignants/es ont cru qu'il était préférable qu'il en fût ainsi, puisque cela permettait de les adapter aux difficultés de chaque écolier.

Avant de procéder à la diminution des risques de problèmes interpersonnels, ce dernier choix de règlements n'a été fait, au début de l'année scolaire, que dans 1 énoncé (2,78%).

**Tableau 19**

**Les modifications apportées aux règlements qui régissent le travail d'équipe ou les jeux collectifs pour diminuer les risques de problèmes interpersonnels chez les élèves T.C. (Question 6b et c)**

Règlements établis avant de diminuer les risques de problèmes interpersonnels (N. R.: 14/20 (70%))	N	%	Modifications apportées pour diminuer les risques de problèmes interpersonnels (N. R.: 14/20 (70%))	N	%
Les règlements étaient moins nombreux.	10	27,78	Les règlements sont souvent rappelés à tous les élèves en plus d'être toujours affichés.	10	23,81
Les règlements étaient moins sévères.	10	27,78	Les règlements sont plus nombreux.	9	21,43
Les règlements étaient établis au début de l'année scolaire, par l'enseignant/e.	8	22,22	Les règlements sont établis en cours d'année, par l'enseignant/e et les élèves.	9	21,43
Les règlements étaient plus généraux (ils s'appliquaient de la même façon à tous les élèves).	5	13,89	Les règlements sont plus sévères.	7	16,67
Les règlements étaient plus nombreux.	1	2,78	Les règlements sont beaucoup plus souvent rappelés verbalement aux élèves T.C. en plus d'être toujours affichés.	3	7,14
Les règlements étaient plus sévères.	1	2,78	Les règlements sont moins sévères.	2	4,76
Les règlements étaient établis au début de l'année scolaire par l'enseignant/e et les élèves.	1	2,78	Les règlements sont établis en cours d'année, par l'enseignant/e.	2	4,76
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100,00</b>		<b>42</b>	<b>100,00</b>

«Les règlements plus sévères» ont joué, avec 7 énoncés (16,67%) contre seulement 1 (2,78%), un rôle beaucoup plus important dans le fonctionnement de la classe pendant qu'avant la diminution des risques de problèmes interpersonnels chez les élèves T.C. Les répondants/es furent, dans les sept énoncés, unanimes pour admettre qu'avec les élèves ayant des problèmes de comportement dans sa classe, l'enseignant/e n'a d'autre choix que d'être plus radical/e dans l'application de ses règlements, ce même si les élèves non dérangeants doivent en subir le contrecoup. Ils / elles ont expliqué leur point de vue par l'absence ou le manque de compétence sociale chez les élèves en trouble du comportement. Avec une telle déficience, ces derniers, selon certains/es répondants/es, n'avaient jamais appris, avant d'être intégrés dans une classe ordinaire, à jouer selon les règles du jeu ou les règles de fonctionnement de la classe et à régler leurs conflits. Sur ces points, les enseignants/es sont d'accord avec Rickel et Burgio (1982), Shure et Spivack (1982) et Da Silva et Winnykamen (1998) qui suggèrent que les enfants socialement incompetents sont moins aptes, par rapport aux pairs prosociaux, à résoudre leurs problèmes interpersonnels.

Toutefois, «les règlements moins sévères» (2 énoncés et 4,76% contre 10 et 27,78%) ont joué un rôle beaucoup moins important, au niveau du travail d'équipe ou des jeux collectifs, pendant qu'avant la diminution des risques de problèmes interpersonnels. Pour favoriser cette diminution, «les règlements établis en cours d'année, par l'enseignant/e» (2 énoncés et 4,76%) y ont également joué un rôle moins important par rapport aux «règlements établis au début de l'année scolaire, par l'enseignant/e» (8 énoncés et 22,22%), antérieurement à la diminution, chez les élèves T.C., de tels risques.

5.2.8.4 Les règlements, qui régissent le travail d'équipe ou les jeux collectifs, privilégiés par les répondants/es non influencés/es par la diminution, chez les élèves T.C., des risques de problèmes interpersonnels (tableau 20)

En analysant le tableau 20, on y fait trois constats importants quant aux règlements de classe non modifiés qui régissent le travail d'équipe ou les jeux collectifs. La première constatation est que les répondants/es non influencés/es par le fait de diminuer, chez les élèves T.C., les risques de problèmes interpersonnels aient eu dans leur préoccupation le groupe-classe plutôt qu'une catégorie d'élèves traitée de façon distincte par rapport à l'autre. Autrement dit, ces règlements ont été appliqués de la même manière par tous les élèves indistinctement.

La deuxième constatation concerne «les règlements peu nombreux et plus globaux» (5 énoncés et 62,5%) qui furent institués par 5 répondants/es sur 6, soit 83,33%. Cela permet de croire que les répondants/es non influencés/es sont majoritairement plus soucieux d'une gestion plus simple des règlements de classe. D'ailleurs, ces répondants/es ont justifié leur choix en précisant qu'une liste trop longue de règlements serait plus difficile à gérer et à intérioriser par les élèves. Ceux-ci deviendraient, par le fait, plus anxieux et moins confiants dans des situations de résolutions de problèmes interpersonnels, parce qu'ils auraient trop souvent à justifier leurs comportements par rapport à ces règlements. Ce qui, selon eux / elles, impliquerait un climat peu propice à l'apprentissage. Ces enseignants/es rejoignent donc Goupil (1997), Archambault et Chouinard (1996) et Leroy-Meinier et Ouellet (1988) qui précisent que les règlements de classe ne doivent pas être trop nombreux.

**Tableau 20**

**Les règlements, qui régissent le travail d'équipe ou les jeux collectifs, privilégiés par les répondants/es non influencés/es par la diminution, chez les élèves T.C., des risques de problèmes interpersonnels (Question 6d)**

Règlements qui régissent le travail d'équipe ou les jeux collectifs (N.R.: 6/20 (30%))	N	%
Les règlements sont peu nombreux et plus globaux (i.e. chaque règlement couvre un ensemble de comportements).	5	62,5
Les règlements sont plutôt signifiés verbalement à tous les élèves (ils sont non affichés).	3	37,5
Total	8	100,00

La troisième constatation a trait aux «règlements signifiés plutôt verbalement à tous les élèves» (3 énoncés et 37,5%). Avec plus du tiers du total des énoncés, le choix des répondants/es semble important, mais il peut avoir pour conséquence que ces règlements se révèlent inefficaces, parce que non affichés, comme l'ont d'ailleurs souligné Leroy-Meinier et Ouellet (1988) et Archambault et Chouinard (1996). Toutefois, les répondants/es ont prétendu, pour expliquer leur choix, que trop d'affiches dans une classe alourdissent non seulement la tâche enseignante, mais aussi celle de l'élève qui, de ce fait, devient plus anxieux et moins productif.

#### 5.2.8.5 Les modifications apportées à la façon d'utiliser le matériel didactique (ordinateurs, tableau de classe, dictionnaires et autres) pour diminuer les risques de problèmes interpersonnels chez les élèves T.C. (tableau 21)

Le tableau 21 nous fait constater l'influence qu'a exercée, sur sept des vingt enseignants/es interviewés/es relativement à la façon d'utiliser le matériel didactique, la diminution, chez les élèves T.C., des risques de problèmes interpersonnels. Il résulte de cette constatation que la diminution de ces risques a amené 100% des répondants/es (7/7) à placer «un élève T.C. par ordinateur pendant que les autres élèves pouvaient être, à la fois, deux ou trois sur un même appareil» (7 énoncés et 31,82%). Tandis qu'avant de favoriser une telle diminution, tous les élèves indistinctement avaient le même privilège, soit celui d'avoir «toujours été deux ou trois par ordinateur» (6 énoncés et 28,57%).

En ce qui a trait au tableau de classe, la diminution de ces risques a permis, également dans 7 énoncés (31,82%), qu' «un seul élève T.C. aille au tableau, alors que les autres élèves pouvaient y aller occasionnellement deux à la fois.» Pourtant, avec 6 énoncés (28,57%), «les élèves pouvaient y être à la fois deux», avant cette diminution. Tous ces constats (par rapport à l'utilisation de l'ordinateur et du tableau de classe) démontrent clairement une certaine inquiétude chez les enseignants/es, inquiétude qui émane, selon eux / elles, du fait qu'une trop grande proximité des élèves intégrés, par rapport aux autres élèves, pourrait avoir un effet négatif sur le fonctionnement de leur classe.

Pour diminuer les risques de problèmes interpersonnels chez les élèves T.C., les répondants/es ne semblent avoir apporté aucune modification à la façon d'utiliser les dictionnaires par l'ensemble des élèves. Ils / elles ont en effet rapporté dans une même proportion, c'est-à-dire dans 4 énoncés (18,18%

contre 19,05%), que «chaque élève (y compris l'élève T.C.) avait son dictionnaire et en avait aussi la responsabilité», ceci avant et pendant la diminution desdits risques. On peut se demander si ces répondants/es, en traitant les élèves intégrés à l'égal des autres élèves (i.e. en leur confiant les mêmes responsabilités qu'aux autres), ne détiennent pas là la clef de l'intégration sociale où les relations sociales, au plan personnel et interpersonnel, entre ces deux groupes d'enfants auraient l'occasion d'évoluer.

Cette inquiétude des enseignants/es soulignée plus haut, se manifeste également, avec la diminution des risques de problèmes interpersonnels, dans la gestion des dictionnaires utilisés par les élèves intégrés. De fait, cette diminution a amené des répondants/es, par souci de protéger les dictionnaires, à «avoir eux / elles-mêmes charge de ceux réservés aux élèves T.C. pendant que les autres élèves étaient responsables du leur» (2 énoncés et 9,09%). Cela amène à affirmer qu'en d'autres termes, les répondants/es ont eu, avec la diminution de ces risques, un contrôle plus important sur l'usage qu'ont fait les élèves T.C. des dictionnaires qui leur furent confiés. Par contre, tout en assumant eux / elles-mêmes cette responsabilité avant de favoriser une telle diminution, les répondants/es ont permis, dans 3 énoncés (14,29%), que «deux élèves (y compris les élèves T.C.) partagent un même dictionnaire.»

Quant à la surveillance du matériel didactique, l'effet de la diminution des risques de problèmes interpersonnels n'en a affecté la gestion que lorsqu'il était question des élèves intégrés. Les répondants/es ont dit, dans 2 énoncés (9,09%), avoir effectivement «surveillé avec plus de rigueur le matériel didactique utilisé par les élèves T.C. que celui utilisé par les autres élèves.» Néanmoins, cette surveillance avait été assurée avant de favoriser la diminution des risques de problèmes interpersonnels, dans 2 énoncés (9,52%), «avec autant de rigueur pour le matériel didactique utilisé par les élèves T.C. que pour



celui utilisé par les autres élèves.»

L'analyse du tableau 21 permet de dire qu'en résumé, la diminution des risques de problèmes interpersonnels a permis un contrôle plus vigilant sur la conduite des élèves intégrés que sur celle des autres élèves, par rapport à la

**Tableau 21**

**Les modifications apportées à la façon d'utiliser le matériel didactique (ordinateurs, tableau de classe, dictionnaires et autres) pour diminuer les risques de problèmes interpersonnels chez les élèves T.C. (Question 7b et c)**

Façon d'utiliser le matériel didactique avant de diminuer les risques de problèmes interpersonnels (N .R.: 7/20 (35%))	N	%	Modifications apportées pour diminuer les risques de problèmes interpersonnels (N .R.: 7/20 (35%))	N	%
Les élèves (y compris les élèves T.C.), étaient toujours deux ou trois par ordinateur.	6	28,57	Il y a un élève T.C. par ordinateur pendant que les autres élèves peuvent être, à la fois, deux ou trois sur un même appareil.	7	31,82
Les élèves (y compris les élèves T.C.), pouvaient être à la fois, deux au tableau.	6	28,57	Un seul élève T.C. peut aller au tableau, alors que les autres élèves peuvent y aller occasionnellement deux à la fois.	7	31,82
Chaque élève (y compris l'élève T.C.) avait son dictionnaire et en avait aussi la responsabilité.	4	19,05	Chaque élève (y compris l'élève T.C.) a son dictionnaire et en a aussi la responsabilité.	4	18,18
Deux élèves (y compris les élèves T.C.) pouvaient se partager un même dictionnaire, mais l'enseignant/e en avait lui/elle-même la responsabilité.	3	14,29	L'enseignant/e a lui/elle-même charge des dictionnaires réservés aux élèves T.C. pendant que les autres élèves sont responsables du leur.	2	9,09
L'enseignant/e surveillait avec autant de rigueur le matériel didactique utilisé par les élèves T.C. que celui utilisé par les autres élèves.	2	9,52	L'enseignant/e surveille avec plus de rigueur le matériel didactique utilisé par les élèves T.C. que celui utilisé par les autres élèves.	2	9,09
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100,00</b>		<b>22</b>	<b>100,00</b>

façon d'utiliser le matériel didactique. On peut donc prétendre que la diminution de ces risques a, d'une certaine façon, mis les élèves intégrés plus en évidence que les autres élèves, au regard de la gestion du matériel didactique. Cette analyse établit, par ailleurs, qu'avant de favoriser cette diminution, les répondants/es ont été préoccupés/es du groupe-classe, de préférence.

5.2.8.6 La façon d'utiliser le matériel didactique (ordinateurs, tableau de classe, dictionnaires et autres) privilégiée par les répondants/es non influencés/es par la diminution, chez les élèves T.C., des risques de problèmes interpersonnels (tableau 22)

Le tableau 22 indique que onze répondants/es (85%) sur treize ont privilégié, relativement à la façon d'utiliser le matériel didactique non modifiée par la diminution, chez les élèves T.C., des risques de problèmes interpersonnels, «l'envoi à tour de rôle des élèves au tableau» (11 énoncés et 30,56%). Cette façon de faire des répondants/es semble expliquer leur crainte qu'ils / elles ont exprimée à l'égard de l'élève intégré, lequel pourrait être responsable de certains problèmes interpersonnels, en étant à une trop faible distance d'un autre camarade de classe. Une telle crainte, ont expliqué ces enseignants/es, a toujours prévalu dans leur pratique enseignante, et cela, même en dehors du contexte d'intégration scolaire.

Les répondants/es ont permis, dans 10 énoncés (27,78%), que «chaque élève ait son dictionnaire et en ait aussi la responsabilité.» Avec un tel nombre d'énoncés, cette façon de faire se révèle peu banale. Elle indique effectivement la volonté des répondants/es d'amener les élèves (y compris les élèves intégrés) à développer leur autonomie, à être plus conscients de leur responsabi-

lité d'étudiant et à être plus respectueux du matériel didactique dont ils ont la charge. Cette façon de faire exprime également le souci des enseignants/es d'éloigner les élèves les uns des autres.

D'un autre côté, certains/es répondants/es ont privilégié la proximité, en disant, dans 8 énoncés (22,22%), que «les élèves sont toujours deux par ordinateur.» Malgré le fait qu'ils / elles n'aient pas été influencés/es, ces répondants/es semblent, tout de même, avoir eu le souci de l'intégration sociale, de leurs élèves en difficulté notamment. La preuve en est que certains/es d'entre eux / elles aient confié de s'être servis/es d'un sociogramme pour déterminer les élèves qui pouvaient être placés en équipes de deux. De plus, l'élève intégré, s'il n'avait pas été choisi, était imposé à un camarade plus responsable.

Les répondants/es ont privilégié d'autres options moins importantes, par rapport à leur nombre d'énoncés, mais significatives: «les élèves sont toujours un par ordinateur» (4 énoncés et 11,11%) et «chaque élève assure, à son tour, la distribution et le ramassage des dictionnaires, tandis que l'enseignant/e en a la responsabilité» (3 énoncés et 8,33%). Ces deux choix expriment clairement la volonté des enseignants/es de tenir, encore une fois, leurs élèves à distance les uns des autres. Ils / elles ont déclaré avoir pris de telles mesures dans le but de réduire les risques de tension et de problèmes interpersonnels chez les élèves perturbateurs. Toutefois, ont-ils / elles précisé, ces façons de faire ne peuvent effectivement réduire de tels risques que dans la mesure où la proximité de l'élève en difficulté, par rapport aux autres écoliers, est réduite de manière importante et dans la mesure où les tâches de distribution et du ramassage du matériel didactique se font en silence et sans contact physique entre l'élève responsable de ces deux fonctions et les autres élèves. Dans le cas contraire, ont affirmé certains/es répondants/es, l'élève dérangeant y trouverait son compte: il profiterait du chahut et du moindre contact avec l'autre pour exploser en une

kyrielle d'injures.

Toutes ces constatations amènent à dire que les répondants/es dits/es non influencés/es par la diminution, chez les élèves T.C., des risques de problèmes interpersonnels ont été préoccupés/es du groupe-classe, quant à la façon d'utiliser le matériel didactique. Cette préoccupation des répondants/es semble indiquer leur choix d'avoir accordé une attention égale aux deux catégories d'élèves. Autrement dit, élèves en difficulté et élèves sans difficulté assumaient les mêmes responsabilités et exécutaient les mêmes tâches en classe, et ce, dans les mêmes conditions.

**Tableau 22**

**La façon d'utiliser le matériel didactique (ordinateurs, tableau de classe, dictionnaires et autres) privilégiée par les répondants/es non influencés/es par la diminution, chez les élèves T.C., des risques de problèmes interpersonnels (Question 7d)**

Façon d'utiliser le matériel didactique (N.R.: 13/20 (65%))	N	%
Les élèves vont à tour de rôle au tableau.	11	30,56
Chaque élève a son dictionnaire et en a aussi la responsabilité.	10	27,78
Les élèves sont toujours deux par ordinateur.	8	22,22
Les élèves sont toujours un par ordinateur.	4	11,11
Chaque élève assure, à son tour, la distribution et le ramassage des dictionnaires, tandis que l'enseignant/e en a la responsabilité.	3	8,33
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100,00</b>

### 5.2.8.7 Les modifications apportées à la façon de faire les

transitions, à cause du manque ou de l'absence, chez les élèves T.C., de compétence sociale, d'habiletés sociales et de résolution de problèmes interpersonnels, pour minimiser les pertes de temps et gagner du temps d'apprentissage en classe (tableau 23)

Quant à l'examen du tableau 23, il nous indique que, pour minimiser les pertes de temps et gagner du temps d'apprentissage en classe, les répondants/es ont privilégié, avec 9 énoncés (69%) sur 13, «le passage dans le calme et de façon rapide d'une activité à l'autre» et, avec 4 énoncés (31%) sur 13, «la préparation d'avance et la disponibilité pour tous les élèves du matériel nécessaire pour chaque nouvelle période d'enseignement.» Avant d'avoir besoin de minimiser les pertes de temps pour gagner du temps d'apprentissage, les répondants/es ont plutôt favorisé, dans 7 énoncés (54%), «une réduction en classe du temps de transition» et, dans 6 énoncés (46%), «une augmentation en classe du temps de transition.»

En répondant à la question 8 de la grille d'entrevue, les répondants/es ont tout de suite fait le lien entre «gagner du temps d'apprentissage en classe» et «minimiser les pertes de temps.» Leur réponse à cette question, étant donnée en fonction de la dernière partie («minimiser les pertes de temps») de celle-ci, en a impliqué nécessairement la première («gagner du temps d'apprentissage en classe»). Dès lors, neuf d'entre eux / elles estimèrent que le fait de passer calmement et rapidement d'une activité à l'autre pourrait être nécessaire pour calmer et préparer les élèves à l'activité subséquente. Ils / elles crurent ainsi passer moins de temps à dispenser de l'information et à surveiller les comportements des élèves difficiles. Quant aux quatre enseignants/es qui ont préparé d'a-

vance et rendu disponible pour tous le matériel nécessaire au prochain cours, ils / elles dirent être, de ce fait, à même de mieux gérer la transition, s'étant libérés/es de la phase de préparation de ce matériel.

On peut admettre que le besoin de minimiser les pertes de temps pour garder du temps d'apprentissage en classe a provoqué, chez les répondants/es qui intègrent des élèves en trouble du comportement, un changement d'action par rapport à la façon de faire les transitions. Ce changement d'action est plus marqué par «le passage d'une activité à l'autre» qui, selon les répondants/es, avait effectivement pour objet de réduire les pertes de temps et de faire gagner du temps d'apprentissage en classe. La deuxième option privilégiée par

**Tableau 23**

**Les modifications apportées à la façon de faire les transitions, à cause du manque ou de l'absence, chez les élèves T.C., de compétence sociale, d'habiletés sociales et de résolution de problèmes interpersonnels, pour minimiser les pertes de temps et gagner du temps d'apprentissage en classe (Question 8b et c)**

Façon de faire les transitions avant d'avoir besoin de minimiser les pertes de temps pour gagner du temps d'apprentissage en classe (N. R.: 13/20 (65%))	N	%	Modifications apportées pour minimiser les pertes de temps et gagner du temps d'apprentissage en classe  (N. R.: 13/20 (65%))	N	%
Il y avait une réduction du temps de transition en classe.	7	54,00	Le passage d'une activité à l'autre se fait dans le calme et de façon rapide.	9	69,00
Il y avait une augmentation du temps de transition en classe.	6	46,00	Le matériel nécessaire pour chaque nouvelle période d'enseignement est préparé d'avance et disponible pour tous les élèves.	4	31,00
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,00</b>		<b>13</b>	<b>100,00</b>

le besoin de minimiser les pertes de temps pour gagner du temps d'apprentissage en classe est toutefois moins importante, avec seulement 4 énoncés, mais nécessaire et pratique pour les répondants/es.

5.2.8.8 La façon de faire les transitions privilégiée par les répondants/es non influencés/es par le manque ou l'absence, chez les élèves T.C., de compétence sociale, d'habiletés sociales et de résolution de problèmes interpersonnels (tableau 24)

Le tableau 24 démontre que 100% des répondants/es non influencés/es (7/7) par le manque ou l'absence, chez les élèves T.C., de ces trois compétences ou de l'une d'elles n'ont apporté aucune modification à leur façon de faire les transitions. Ils / elles ont dit estimer que tous les élèves, indistinctement, devraient avoir, dans une classe, les mêmes privilèges. Le résultat de ce tableau, indiquant qu'«il n'y a ni augmentation, ni réduction du temps d'apprentissage en classe (7 énoncés), nous permet de prétendre que ces répondants/es n'ont entendu par «modifications à la façon de faire les transitions» que ces deux notions, lesquelles sont généralement prises dans ce sens par la très grande majorité des enseignants/es influencés/es par rapport au temps d'enseignement ou d'apprentissage. Ce résultat indique, en outre, qu'aucun groupe d'élèves (en difficulté ou non) n'était l'objet de préoccupation particulière des enseignants/es non influencés/es par le manque ou l'absence, chez les élèves T.C., de ces habiletés. Ce qui confirme leur point de vue souligné plus haut, quant aux privilèges à accorder à l'ensemble des élèves d'une classe plutôt qu'à une catégorie d'élèves donnée.

**Tableau 24**

**La façon de faire les transitions privilégiée par les répondants/es non influencés/es par le manque ou l'absence, chez les élèves T.C., de compétence sociale, d'habiletés sociales et de résolution de problèmes interpersonnels (Question 8d)**

Façon de faire les transitions N.R.: 7/20 (35%)	N	%
Il n'y a ni augmentation, ni réduction du temps d'apprentissage en classe.	7	100,00
Total	7	100,00

### 5.2.9 Les apprentissages tutoriel et coopératif

#### 5.2.9.1 Les modifications apportées à l'aménagement de la salle de classe pour aider les élèves T.C. à profiter des apprentissages tutoriel et coopératif (tableau 25)

L'étude du tableau 25 permet de faire un constat intéressant, en ce sens que les répondants/es, par rapport à l'aménagement de leur salle de classe, ont mis l'accent sur le groupe-classe plutôt que sur une catégorie donnée d'élèves, et cela, autant avant que pendant l'utilisation des apprentissages tutoriel et coopératif. L'on constate ainsi l'intérêt que les répondants/es ont manifesté avec l'usage de ces apprentissages, pour les «équipes de quatre». Ils / elles ont exprimé cet intérêt dans 6 énoncés. Tandis qu'avant cet usage, elles ont été privilégiées avec seulement 1 énoncé. Ces apprentissages ont rendu également plus



importants les «équipes de trois» (5 énoncés contre 2), les «équipes de deux» (4 énoncés contre 3), un «coin de la classe aménagé pour l'apprentissage tutoriel» (4 énoncés contre seulement 1) et le placement en «cercle des bureaux de tous les élèves» (3 énoncés contre 0).

On peut postuler que, à la lumière des résultats de ce tableau, les apprentissages tutoriel et coopératif, en contexte d'intégration scolaire, ne favorisent que des équipes ne dépassant pas quatre élèves. Cela concorde parfaite-

**Tableau 25**

**Les modifications apportées à l'aménagement de la salle de classe pour aider les élèves T.C. à profiter des apprentissages tutoriel et coopératif (Question 9b et c)**

Aménagement de la salle de classe avant l'utilisation des deux apprentissages (N. R.: 9/18 (50%))	N	%	Modifications apportées pendant l'utilisation des deux apprentissages (N. R.: 9/18 (50%))	N	%
Les bureaux de tous les élèves étaient placés en équipes de cinq.	5	41,67	Les bureaux de tous les élèves sont occasionnellement placés en équipes de quatre.	6	27,27
Les bureaux de tous les élèves étaient placés en équipes de deux.	3	25,00	Les bureaux de tous les élèves sont placés en équipes de trois.	5	22,73
Les bureaux de tous les élèves étaient placés en équipes de trois.	2	16,67	Les bureaux de tous les élèves sont placés en équipes de deux.	4	18,18
Les bureaux de tous les élèves étaient placés en équipes de quatre.	1	8,33	Un coin de la classe est aménagé pour l'apprentissage tutoriel.	4	18,18
Un coin de la classe était aménagé pour l'apprentissage tutoriel.	1	8,33	Les bureaux de tous les élèves sont occasionnellement placés en cercle.	3	13,64
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,00</b>		<b>22</b>	<b>100,00</b>

ment avec l'opinion de Clarke, Wideman et Eadie (1992) lorsqu'ils rapportent que les groupes de trois ou de quatre offrent plus de ressources pour les discussions, tout en laissant suffisamment d'occasion aux membres d'apporter leur contribution, et que les groupes de deux sont plus faciles à former et assurent la participation active de chaque partenaire. Ces auteurs précisent qu'en revanche, les groupes de plus de quatre individus sont plus longs à former et nécessitent un encadrement plus formel, c'est-à-dire un encadrement où l'enseignant/e doit favoriser l'engagement actif des coéquipiers. Quant à l'aménagement d'un coin de la classe et au placement des bureaux en cercle, quoique moins privilégiés que les équipes, ils ont, aux yeux des répondants/es, une importance non négligeable en ce qui a trait au tutorat et au conseil de coopération. En disposant les bureaux de la classe «en cercle», les enseignants/es sont du même avis que Johns et associés (1996) qui suggèrent que les élèves soient invités à former «un cercle» lorsqu'une activité requiert un échange de vues entre eux.

#### 5.2.9.2 Laménagement de la salle de classe des répondants/es non influencés/es par les apprentissages tutoriel et coopératif (tableau 26)

L'étude du tableau 26 établit, dans un premier temps, que les répondants/es non influencés/es par les apprentissages tutoriel et coopératif ont, sur le plan de l'aménagement de leur salle de classe, privilégié le groupe-classe par rapport aux deux catégories d'élèves considérés de manière distincte. Cela signifie qu'il n'y a pas eu, de la part de ces répondants/es, plus d'attention accordée à un groupe qu'à un autre.

Dans un deuxième temps, ce tableau permet une constatation très significative résidant dans «le placement en rangées des bureaux des élèves.»

Cette façon de faire démontre à l'évidence que, concernant l'aménagement de leur salle de classe, la très grande majorité des répondants/es non influencés/es, soit huit sur neuf (8/9) ou près de 90%, ont témoigné une préférence pour «le placement en rangées des bureaux de tous les élèves» (8 énoncés et 66,67%). Ce résultat est effectivement peu banal en raison de la force avec laquelle il nous informe de l'importance accordée, en contexte d'intégration scolaire, à cette façon de placer les bureaux par les répondants/es n'ayant subi aucun effet de l'usage de ces deux modes d'instruction.

En effet, les résultats de ce tableau indiquent, dans un troisième temps, que les répondants/es ont privilégié dans 4 énoncés (33,33%) «le placement occasionnel des bureaux de tous les élèves en équipes de quatre.» On peut dire qu'en gros, les répondants/es non influencés/es par l'emploi de ces deux apprentissages n'ont privilégié que deux options, relativement à l'aménagement de leur salle de classe, soit «les rangées» et «les équipes de quatre». Ceci permet aussi d'affirmer que le contenu du présent tableau est très différent

**Tableau 26**

**L'aménagement de la salle de classe des répondants/es non influencés/es par les apprentissages tutoriel et coopératif (Question 9d)**

Aménagement de la salle de classe (N.R.: 9/18 (50%))	N	%
Les bureaux de tous les élèves sont placés en rangées.	8	66,67
Les bureaux de tous les élèves sont occasionnellement placés en équipes de quatre.	4	33,33
Total	12	100,00

de celui du tableau 25 où les résultats sont plus nuancés, autant avant que pendant l'usage de ces apprentissages.

#### 5.2.9.3 Les modifications apportées aux règlements qui favorisent le maintien des relations satisfaisantes entre les personnes pour aider les élèves T.C. à profiter des apprentissages tutoriel et coopératif (tableau 27)

Le tableau 27 révèle que, par rapport aux règlements de classe qui favorisent le maintien de bonnes relations entre les personnes, les répondants/es ont insisté sur le groupe-classe de préférence, ceci autant avant que pendant l'usage des apprentissages tutoriel et coopératif. Cela signifie qu'en contexte d'intégration scolaire, l'usage de ces deux modes d'instruction ne permet pas, concernant le respect des règlements de classe par les différents groupes d'élèves, d'établir une différence entre les deux cas (i.e. avant et pendant l'usage de ces modes d'instruction).

Il ressort de l'analyse de ce tableau que les apprentissages tutoriel et coopératif ont amené les répondants/es à privilégier «les règlements plus sévères» (9 énoncés et 25% contre seulement 2 et 5,56%), en plus d'être plus précis. L'utilisation de ces apprentissages a donc provoqué, de façon assez significative, chez les répondants/es une prise de conscience en ce qui concerne la précision des règlements de classe, laquelle n'était aucunement présent avant cette utilisation. Ces apprentissages ont, par ailleurs, amené les répondants/es à préférer, dans une même proportion, «les règlements de classe toujours affichés» (8 énoncés et 22,22%) aux «règlements de classe signifiés verbalement seulement à tous les élèves» (8 énoncés et 22,22%). Cette situation amène à croire que les répondants/es, sous l'effet de l'usage de ces apprentissages, ont

dû effectuer un changement radical d'opinion. Ils / elles ont confié avoir opté, lors de l'utilisation de ces deux modes d'instruction, pour l'affichage de tels règlements seulement après s'être rendus/es à l'évidence que les élèves intégrés développaient davantage de comportements inappropriés, en se les faisant rappeler uniquement verbalement. Avec 7 énoncés (19,44%) contre 4 (11,11%), «les

**Tableau 27**

**Les modifications apportées aux règlements qui favorisent le maintien des relations satisfaisantes entre les personnes pour aider les élèves T.C. à profiter des apprentissages tutoriel et coopératif (Question 10b et c)**

Règlements établis avant l'utilisation des deux apprentissages (N. R.: 11/18 (61%))	N	%	Modifications apportées pendant l'utilisation des deux apprentissages (N. R.: 11/18 (61%))	N	%
Les règlements étaient moins sévères.	9	25,00	Les règlements sont plus sévères et plus précis.	9	25,00
Les règlements étaient signifiés verbalement seulement à tous les élèves.	8	22,22	Les règlements sont toujours affichés.	8	22,22
Les règlements étaient plus nombreux.	7	19,44	Les règlements sont moins nombreux.	7	19,44
Les règlements étaient moins nombreux.	4	11,11	Les règlements sont plus nombreux.	4	11,11
Les règlements étaient établis au début de l'année scolaire par l'enseignante.	4	11,11	Les règlements sont établis en cours d'année, par l'enseignant/e et les élèves.	4	11,11
Les règlements étaient plus sévères.	2	5,56	Les règlements sont moins sévères et plus clairs.	2	5,56
Les règlements étaient beaucoup moins souvent rappelés verbalement aux élèves T.C. qu'aux autres.	2	5,56	Les règlements sont beaucoup plus souvent rappelés verbalement aux élèves T.C. qu'aux autres.	2	5,56
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100,00</b>		<b>36</b>	<b>100,00</b>

règlements de classe moins nombreux» constituent donc l'un des trois types de règlements les plus importants pour les répondants/es ayant prétendu être influencés/es par les apprentissages tutoriel et coopératif.

Concernant «les règlements de classe plus nombreux» (4 énoncés et 11,11% contre 7 et 19,44%) et «les règlements de classe moins sévères» (2 énoncés et 5,56% contre 9 et 25%) et plus clairs, les répondants/es leur ont attribué un rôle nettement moins important pendant qu'avant l'usage de ces apprentissages. Toutefois, il convient d'admettre que, encore une fois, les apprentissages tutoriel et coopératif ont provoqué une certaine prise de conscience chez les enseignants/es, quant à la clarté des «règlements moins sévères», cela malgré le fait qu'ils ont eu un rôle mineur par rapport à celui qui leur a été attribué antérieurement à l'usage de tels apprentissages. Il est intéressant de constater que l'usage de ces apprentissages a favorisé à la fois, «la participation de l'enseignant/e et des élèves à l'établissement en cours d'année des règlements de classe» (4 énoncés et 11,11%), alors que, avant cet usage, les règlements étaient, dans une même proportion, «établis au début de l'année scolaire par l'enseignant/e seulement» (4 énoncés et 11,11%). Avec ces apprentissages, «les règlements étaient beaucoup plus souvent rappelés verbalement aux élèves T.C. qu'aux autres» (2 énoncés et 5,56%), tandis qu'antérieurement à leur usage, les règlements étaient, encore dans une même proportion, «beaucoup moins souvent rappelés verbalement aux élèves T.C. qu'aux autres» (2 énoncés et 5,56%).

De toutes ces constatations, il semble résulter une relation entre les deux catégories de résultats. Autrement dit, le tableau 27 laisse supposer que, pour chaque type de règlements retenus avant l'usage des apprentissages tutoriel et coopératif, les répondants/es en ont privilégié l'inverse ou un changement radical d'opinion sous l'effet de cet usage. Cela permet de dire que, en intégration scolaire, l'usage des apprentissages tutoriel et coopératif exerce un effet

significatif sur la pratique enseignante relative aux règlements favorisant le maintien des relations satisfaisantes entre les personnes.

#### 5.2.9.4 Les règlements, qui favorisent le maintien des relations satisfaisantes entre les personnes, privilégiés par les répondants/es non influencés/es par les apprentissages tutoriel et coopératif (tableau 28)

Nous sommes amené par l'analyse du tableau 28 à relever comme premier constat le fait que les répondants/es, qui ont prétendu n'avoir été aucunement influencés/es par l'usage des apprentissages tutoriel et coopératif, se sont comportés/es, par rapport aux règlements de classe favorisant le maintien des relations satisfaisantes entre les personnes, à l'instar d'un bon nombre de ceux / celles qui l'ont été. Il y a, en fait, une relation entre les résultats de ce tableau et ceux du tableau 27. Cette constatation se justifie à plusieurs égards.

Premièrement, tout comme l'autre catégorie de répondants/es, les répondants/es non influencés/es ont été intéressés/es plutôt par le groupe-classe, c'est-à-dire aucun des deux groupes d'élèves n'a été traité, en ce qui concerne ces règlements de classe, différemment de l'autre. Deuxièmement, 6 enseignants/es non influencés/es (86%) sur 7 ont dit avoir «signifié verbalement seulement les règlements de classe à tous les élèves» (6 énoncés et 42,86%). Ce choix est donc très important, si l'on considère sa fréquence dans chacun des cas (tableaux 27 et 28). Troisièmement, avec 7 énoncés (28,57% et 21,43%), «les règlements sont établis au début de l'année scolaire, par l'enseignant/e» (et les élèves: 3 énoncés et 21,43%). Alors que ce choix est présenté au tableau 27 dans 4 énoncés. Cela implique, cependant, que les enseignants/es non influencés/es par les apprentissages tutoriel et coopératif ont une préférence plus

**Tableau 28**

**Les règlements, qui favorisent le maintien des relations satisfaisantes entre les personnes, privilégiés par les répondants/es non influencés/es par les apprentissages tutoriel et coopératif (Question 10d)**

Règlements favorisant le maintien des relations satisfaisantes entre les personnes (N. R.: 7/18 (39%))	N	%
Les règlements sont signifiés verbalement seulement à tous les élèves.	6	42,86
Les règlements sont établis au début de l'année scolaire, par l'enseignant/e.	4	28,57
Les règlements sont établis au début de l'année scolaire, par l'enseignant/e et les élèves .	3	21,43
Les règlements sont toujours affichés.	1	7,14
Total	14	100,00

marquée pour un tel choix de règlements que ceux / celles qui l'ont été. L'inverse est observé en ce qui a trait «aux règlements de classe toujours affichés» (1 énoncé et 7,14%). Une seule répondante non influencée par ces apprentissages, contre huit interviewés/es qui l'ont été, a en fait privilégié cette dernière option. Ceci nous amène à prétendre que les enseignants/es non influencés/es par l'usage de ces apprentissages sont moins en faveur de l'affichage des règlements de classe que leurs collègues qui en ont subi l'effet.



#### 5.2.9.5 Les modifications apportées à la façon de gérer le matériel didactique requis pour aider les élèves T.C. à profiter des apprentissages tutoriel et coopératif (tableau 29)

Parmi tous les moyens utilisés, seuls les apprentissages tutoriel et coopératif ont favorisé la préparation du matériel didactique la veille de la réalisation des activités (tableau 29). Cinq répondantes sur les six qui ont répondu aux questions de cette sous section, soit 83,33%, rapportèrent en effet que «le matériel didactique requis était préparé la veille et l'enseignant/e en assurait lui / elle-même la distribution et le ramassage» (5 énoncés et 45,45% contre 0). En contexte d'intégration, cette façon de faire, prise dans son ensemble, est très pratique parce qu'elle permet, selon les répondantes, d'enrayer, d'une part, les pertes de temps inutiles et, d'autre part, des occasions de perturbations au moment de la réalisation des activités. Pour toutes ces raisons, Leroy-Meinier et Ouellet (1988) reconnaissent, eux aussi, l'importance pour l'enseignant/e de préparer la veille, avant la fin de la journée de classe, le matériel nécessaire à l'exécution des tâches. Ces auteurs estiment que «cette préparation, si minime soit-elle, évite les occasions de perturbation le lendemain et permet aux élèves d'avoir un matériel prêt à être utilisé immédiatement» (p. 23).

L'usage des apprentissages tutoriel et coopératif a impliqué que «l'enseignant/e surveille avec plus de rigueur le matériel didactique requis utilisé par les élèves T.C. que celui utilisé par les autres élèves» (5 énoncés et 45,45%). Tandis que, antérieurement à cet usage, «l'enseignant/e surveillait avec autant de rigueur le matériel didactique requis utilisé par les élèves T.C. que celui utilisé par les autres élèves» (5 énoncés et 45,45%). Ces deux comportements, exprimés dans une même proportion, soit par 5 répondantes (83,33%) sur 6, indiquent que les deux apprentissages ont conduit ces dernières à un revirement d'opinion

Tableau 29

Les modifications apportées à la façon de gérer le matériel didactique requis pour aider les élèves T.C. à profiter des apprentissages tutoriel et coopératif (Question 11b et c)

Façon de gérer le matériel didactique requis avant l'utilisation des deux apprentissages (N. R.: 6/18 (33%))	N	%	Modifications apportées pendant l'utilisation des deux apprentissages (N. R.: 6/18 (33%))	N	%
L'enseignant/e surveillait avec autant de rigueur le matériel didactique requis utilisé par les élèves T.C. que celui utilisé par les autres élèves.	5	50,00	Le matériel didactique requis est préparé la veille et l'enseignant/e en assure lui/elle-même la distribution et le ramassage.	5	45,45
Chaque élève était responsable de son matériel didactique requis.	3	30,00	L'enseignant/e surveille avec plus de rigueur le matériel didactique requis utilisé par les élèves T.C.	5	45,45
Chaque élève assurait, à son tour, la distribution et le ramassage du matériel didactique requis.	2	20,00	L'enseignant/e assure lui/elle-même la distribution et le ramassage du matériel didactique requis utilisé par les élèves T.C.	1	9,1
Total	10	100,00		11	100,00

par rapport à la façon de gérer le matériel didactique requis. Ce changement complet d'opinion, de rapporter les répondantes, contribue à responsabiliser les élèves intégrés face au matériel didactique dont ils ont charge.

Avec seulement 1 énoncé (9,1%), «l'enseignant/e assure lui / elle-même la distribution et le ramassage du matériel didactique requis utilisé par les élèves T.C.», pendant l'usage des apprentissages tutoriel et coopératif. Alors que, avant cet usage, les répondantes ont laissé, dans 2 énoncés (20%), le soin à «chaque élève (y compris l'élève intégré) d'assurer, à son tour, la distribution et

le ramassage du matériel didactique requis» pour ces apprentissages. Ces constatations indiquent que les répondantes ont attribué, sous l'influence de ces modes d'instruction, un rôle mineur à la façon de faire dans le premier cas, laquelle façon de faire est tout de même pleine de sens pour l'unique enseignante qui en a fait sienne. Cette façon de procéder, a-t-elle expliqué, réduit notablement les contacts physiques et, conséquemment, les risques de conflits interpersonnels entre les deux groupes d'enfants.

Concernant la façon de gérer le matériel didactique requis pour ces deux apprentissages, l'analyse du tableau 29 permet d'arriver à la conclusion que l'utilisation de ces derniers a amené les répondantes à exercer un contrôle plus vigilant sur l'usage fait, par les élèves intégrés, d'un tel matériel. Les enseignantes sont, de ce fait, très présentes dans sa gestion et les élèves intégrés y sont mis plus en évidence par comparaison avec les autres élèves. Cette analyse révèle aussi que, à l'inverse, les répondantes étaient préoccupées, avant l'usage de ce moyen, plutôt du groupe-classe que d'une catégorie d'élèves par rapport à l'autre. En d'autres mots, tous les élèves contribuaient, avant l'usage des apprentissages tutoriel et coopératif, à la gestion du matériel didactique requis pour ceux-ci, contrairement à ce qui a été fait pendant cet usage.

#### 5.2.9.6 La façon de gérer le matériel didactique requis privilégiée par les répondants/es non influencés/es par les apprentissages tutoriel et coopératif (tableau 30)

En analysant le tableau 30, l'on constate que, par rapport à la façon de gérer le matériel didactique requis pour les apprentissages tutoriel et coopératif, plus du tiers des répondants/es non influencés/es par ce moyen ont préten-

du qu'«un élève de chaque équipe allait chercher le matériel didactique requis, préalablement installé sur une table, et le rapportait après utilisation» (5 énoncés et 42%). Avec le tiers de ces répondants/es (4/12), «chaque élève assurait, à son tour, la distribution et le ramassage du matériel didactique requis» (4 énoncés et 33%). Ces constatations indiquent que les élèves de toutes catégories ont eu le privilège de participer à cette gestion du matériel didactique. Cela nous amène à postuler que, même si les répondants/es se sont dits/es non influencés/es, cette participation de l'ensemble des élèves n'a pu être que bénéfique pour l'intégration sociale des élèves en difficulté, parce que, selon les répondants/es, elle a permis chez ces derniers une augmentation de l'estime personnelle.

Avec le quart des répondants/es non influencés/es (3/12), «l'enseignant/e assure lui / elle-même la distribution et le ramassage du matériel didactique requis» (3 énoncés et 25%). Cette façon de procéder est très significative, parce qu'elle semble indiquer chez les répondants/es une certaine inquiétude quant à la façon de gérer le matériel didactique, inquiétude qui, sans nul doute, n'a pu provenir que de la difficulté des élèves intégrés à se conformer aux règles de fonctionnement de la classe lors de l'exécution de ces deux tâches. En effet, l'une de ces répondants/es a souligné que souvent, certains élèves en difficulté, dans un travail d'équipe, tentent de s'appropriier tout le matériel commun disponible. Dans un tel contexte, expliqua-t-elle, «j'interviens pour leur faire prendre conscience de l'importance de la discipline, du respect réciproque, de la collaboration et du partage du matériel didactique pour une activité commune.» Notons que cette enseignante fut celle, parmi les personnes interviewées, qui a accueilli officiellement le plus d'élèves en difficulté de comportement dans sa classe, soit un total de cinq, dont l'effectif n'a été de ce fait que de 18 élèves.

Tous ces constats nous amènent à dire, en peu de mots, que les répondants/es non influencés/es par l'utilisation des apprentissages tutoriel et co-

opératif ont favorisé une forte présence de l'ensemble des élèves dans la gestion du matériel didactique. Cette présence fut effectivement privilégiée par les trois quarts des répondants/es non influencés/es, soit par 9 répondants/es (75%) sur 12. Alors que la présence de l'enseignant/e était requise pour seulement le quart de ces répondants/es, c'est-à-dire pour 3 répondants/es (25%) sur 12. On peut dire que, grosso modo, les enseignants/es non influencés/es ont insisté davantage sur le groupe-classe, quant à la façon de gérer le matériel didactique requis pour les apprentissages tutoriel et coopératif. Dans ce contexte, ils / elles se sont comportés/es essentiellement de la même façon que les influencés/es (tableau 29), pris/es avant l'usage de ces apprentissages.

**Tableau 30**

**La façon de gérer le matériel didactique requis privilégiée par les répondants/es non influencés/es par les apprentissages tutoriel et coopératif (Question 11 d)**

Façon de gérer le matériel didactique requis (N. R.: 12/18 (67%))	N	%
Un élève de chaque équipe va chercher le matériel didactique requis qui est préalablement installé sur une table et le rapporte après utilisation.	5	42,00
Chaque élève assure, à son tour, la distribution et le ramassage du matériel didactique requis.	4	33,00
L'enseignant/e assure lui/elle-même la distribution et le ramassage du matériel didactique requis.	3	25,00
Total	12	100,00

### 5.2.9.7 Les modifications apportées au temps d'enseignement pour aider les élèves T.C. à profiter des apprentissages tutoriel et coopératif (tableau 31)

Les résultats du tableau 31 nous font remarquer que l'usage des apprentissages tutoriel et coopératif a impliqué, comme modifications apportées au temps d'enseignement, «une réduction du temps d'organisation» (9 énoncés et 69,23%), d'une part, et «une réduction du temps de transition» (4 énoncés et 30,77%), de l'autre. Tandis qu'avant d'avoir fait usage de tels apprentissages, les répondants/es ont été 8 sur 13 à privilégier «une réduction du temps d'enseignement» (61,54%) et 5 sur 13, «une augmentation du temps d'enseignement» (38,46%). Ici, Langevin (1993) appuie plutôt les répondants/es qui sont en faveur d'«une augmentation du temps d'enseignement» par crainte d'en manquer, en prétendant que «si les élèves sentent qu'ils manquent de temps et pensent qu'ils ne pourront pas terminer leur travail à temps, le fonctionnement du petit groupe en souffrira» (p. 43).

Cette réduction «du temps d'organisation» et «du temps de transition», privilégiée respectivement par près de 70% et 30,77% des répondants/es ayant répondu aux questions relatives à cette sous-catégorie, avait essentiellement pour but de rendre les apprentissages tutoriel et coopératif profitables à tous les élèves. Pour ce faire, les répondants/es ont cru, dans le premier cas, qu'il était utile de s'attaquer préalablement (i.e. la veille de la réalisation des activités), avec la participation des élèves, à la préparation du matériel requis pour ces apprentissages. Dans le second cas, «cette réduction du temps» était moins importante que dans le premier cas, si l'on en juge par les fréquences, mais certes non peu significative pour les répondants/es. Ceux / celles-ci ont prétendu que, pour rendre profitables ces apprentissages à tous les élèves, l'enraiment des

problèmes de comportement des élèves intégrés a dû être non seulement un moyen, mais aussi une priorité. Ceci, ont-ils / elles précisé, n'a pu être possible qu'avec l'implication de tous les élèves. Ces deux choix des enseignants/es privilégiés par les apprentissages tutoriel et coopératif, avaient donc pour effet d'augmenter leur temps d'enseignement ou d'apprentissage et de favoriser un progrès notable quant au respect des règles de fonctionnement relatives aux équipes de travail.

**Tableau 31**

**Les modifications apportées au temps d'enseignement pour aider les élèves T.C. à profiter des apprentissages tutoriel et coopératif (Question 12b et c)**

Temps d'enseignement avant l'utilisation des deux apprentissages (N. R.: 13/18 (72%))	N	%	Modifications apportées pendant l'utilisation des deux apprentissages (N. R.: 13/18 (72%))	N	%
Il y avait une réduction du temps d'enseignement.	8	61,54	Il y a une réduction du temps d'organisation.	9	69,23
Il y avait une augmentation du temps d'enseignement.	5	38,46	Il y a une réduction du temps de transition.	4	30,77
Total	13	100,00		13	100,00

5.2.9.8 Le temps d'enseignement des répondants/es non influencés/es par les apprentissages tutoriel et coopératif (tableau 32)

Le résultat du tableau 32 nous indique clairement que 100% des cinq répondantes non influencées, dans cette sous-section, par l'usage des apprentissages tutoriel et coopératif ont accordé priorité au respect du temps imparti à leur enseignement. Elles ont précisé qu' «il n'y a eu ni augmentation, ni réduction du temps d'enseignement.» «Pourquoi porter atteinte à quelque chose dont on est persuadé de son efficacité?», a déclaré l'une des cinq enseignantes. Ce respect du temps d'enseignement par les répondantes permet de présumer qu'en contexte d'intégration scolaire, celles-ci se comportent de façon nettement différente de ceux / celles qui ont prétendu s'être laissés/es influencer par l'usage de ces modes d'instruction. Cette différence de comportement est d'autant plus manifeste qu'aucune des répondantes non influencées n'a admis avoir au moins tenté de revoir, une fois de temps en temps, leur «temps d'organisation» et

**Tableau 32**

**Le temps d'enseignement des répondants/es non influencés/es par les apprentissages tutoriel et coopératif (Question 12d)**

Temps d'enseignement (N. R.: 5/18 (28%))	N	%
Il n'y a ni augmentation, ni réduction du temps d'enseignement.	5	100,00
Total	5	100,00



leur «temps de transition», comme l'ont fait les influencés/es (tableau 31). Elles n'ont donc pas été sensibles à ces deux situations.

### 5.2.10 Les renforçateurs positifs

#### 5.2.10.1 Les modifications apportées à l'aménagement de la classe pour favoriser, auprès des élèves T.C., l'utilisation de renforçateurs positifs (tableau 33)

Les résultats consignés au tableau 33 révèlent que les répondants/es ayant fait usage de renforçateurs positifs au niveau de l'aménagement de leur classe ont eu comme premier choix des «équipes de trois.» Ce choix a été fait dans 5 énoncés (45,45%), contre seulement 1 (7,7%) avant l'usage de ce moyen. Par contre, Cohen (1994) désapprouve les équipes de trois parce que plus difficile à gérer, en ce sens que l'un des coéquipiers risque de se trouver isolé et écarté en raison d'une alliance entre les deux autres. On constate, à travers ce choix, une certaine inquiétude chez trois enseignants/es, inquiétude qui vient cependant du souci de mieux capter l'attention des élèves intégrés et de les rendre par le fait plus conscients des renforcements positifs reçus. Pour cela, ils / elles décidèrent de «les placer occasionnellement près de leur bureau.»

L'utilisation de renforçateurs positifs a favorisé d'autres choix moins importants, par rapport à leur fréquence, mais aussi valables que le premier. Ainsi, cette utilisation a amené les répondants/es, avec 3 énoncés (27,27%), à «aménager un coin de la classe pour la lecture silencieuse.» Antérieurement à l'usage de renforçateurs positifs, «un coin de la classe était réservé plutôt aux tableaux d'affichage», avec 1 énoncé (7,77%). Avec 2 énoncés (18,18%) contre 0,

les renforçateurs positifs ont permis que «les bureaux des élèves T.C. soient placés avec ceux d'élèves plus calmes, plus autonomes et plus laborieux.» Cette inquiétude des enseignants/es mentionnée ci-dessus est aussi observée à travers ce dernier choix, tout en étant exprimée autrement. Elle provient toujours du souci des enseignants/es de bien encadrer les élèves intégrés en classe. Cohen (1994) partage l'inquiétude des répondants/es, lorsqu'elle suggère que des élèves en trouble du comportement soient placés avec des camarades de classe plus calmes. Toutefois, avec 1 énoncé (9,1%) contre 2 (15,38%), les renforçateurs positifs ont attribué un rôle mineur aux «bureaux des élèves occasionnellement placés en équipes de quatre.» Là encore, l'enseignante rejoint Cohen (1994) qui estime que la taille optimale d'un groupe de travail devrait être de quatre ou cinq écoliers. Dans un groupe plus grand, il y a, à son avis, «plus de risques que l'un des membres soit presque entièrement écarté de l'interaction» (p. 73).

Les résultats du tableau 33 établissent également que, relativement à l'aménagement de la classe, les répondants/es ont été préoccupés/es, avant l'usage de renforçateurs positifs, du groupe-classe de préférence. Cependant, cette préoccupation des répondants/es semble avoir été partagée avec cet usage. Autrement dit, les renforçateurs positifs ont amené les répondants/es, avec 54,55% du total des énoncés, à mettre l'accent sur le groupe-classe et, avec 45,45% des énoncés restants, sur les élèves ayant des problèmes de comportement. Les résultats permettent en outre de constater qu'antérieurement à l'usage de renforçateurs positifs, «les rangées» et «les équipes» occupaient dans une même proportion, soit dans 38,46% du total des énoncés, un rôle de premier plan. Ces deux façons de faire prises ensemble étaient alors privilégiées, avant l'usage de renforçateurs positifs, dans un peu plus de 75% du total des énoncés. Par contre, avec l'usage de ce moyen, «les équipes» avaient, à elles seules, plus

de 50% du total des énoncés. Les équipes primaient donc avec les renforçateurs positifs, dans 54,55% de ce total d'énoncés contre 45,45%, sur les autres façons de faire des répondants/es.

**Tableau 33**

**Les modifications apportées à l'aménagement de la classe pour favoriser, auprès des élèves T.C., l'utilisation de renforçateurs positifs (Question 13b et c)**

L'aménagement de la classe avant l'utilisation de renforçateurs positifs (N. R.: 9/20 (45%))	N	%	Modifications apportées pendant l'utilisation de renforçateurs positifs (N. R.: 9/20 (45%))	N	%
Les bureaux de tous les élèves étaient placés en rangées.	5	38,46	Les bureaux des élèves T.C. sont occasionnellement placés près de celui de l'enseignant/e pendant que ceux des autres élèves sont placés en équipes de trois.	3	27,27
Les bureaux de tous les élèves étaient occasionnellement placés en équipes de quatre.	2	15,38	Un coin de la classe est aménagé pour la lecture silencieuse.	3	27,27
Les bureaux de tous les élèves étaient occasionnellement placés en équipes de deux.	2	15,38	Les bureaux de tous les élèves sont placés en équipes de trois.	2	18,18
Les bureaux de tous les élèves étaient occasionnellement placés en cercle.	2	15,38	Les bureaux des élèves T.C. sont placés avec ceux d'élèves plus calmes, plus autonomes et plus laborieux.	2	18,18
Les bureaux de tous les élèves étaient occasionnellement placés en équipes de trois.	1	7,7	Les bureaux de tous les élèves sont occasionnellement placés en équipes de quatre.	1	9,1
Un coin de la classe était réservé aux tableaux d'affichage.	1	7,7			
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,00</b>		<b>11</b>	<b>100,00</b>

5.2.10.2 L'aménagement de la classe des répondants/es non influencés/es par l'utilisation de renforçateurs positifs (tableau 34)

Tel que déjà mentionné, les répondants/es non influencés/es, au regard de l'aménagement de leur classe, ont généralement une préférence pour «le placement en rangées des bureaux d'élèves.» Les résultats du tableau 34 confirment une telle affirmation en présentant cette option avec la fréquence la plus élevée, soit avec l'appui de 10 répondants/es (91%) sur 11 ou 10 énoncés (50% et 21,43%) sur 14. Ces répondants/es ont eu, à travers ce choix, le même comportement que certains/es de leurs collègues influencés/es considérés/es, avec 5 énoncés (38,46%), avant l'usage de renforçateurs positifs (tableau 33). Cependant, à travers cette préférence pour «les rangées», on constate que les élèves intégrés ont été pour certains/es répondants/es non influencés/es un sujet d'inquiétude, laquelle inquiétude fut exprimée par «l'isolement permanent (à l'avant et à l'arrière de la classe) et le placement de ces élèves loin des fenêtres et de la porte de classe» (3 énoncés et 21,43%). Cette inquiétude s'est, par ailleurs, manifestée sous une forme différente par d'autres répondants/es qui ont rapporté que «les bureaux des élèves T.C. sont placés avec ceux d'élèves plus calmes, plus autonomes et plus laborieux» (2 énoncés et 14,29%). On peut dire que ce dernier cas constitue la seule façon de faire des répondants/es non influencés/es qui s'apparente, dans une proportion égale, à celle de certains/es influencés/es pris/es en compte pendant l'utilisation de renforçateurs positifs.

En fait, ce tableau démontre aussi que certains/es répondants/es ayant prétendu ne pas s'être laissés/es influencer par l'usage de renforçateurs positifs ont eu dans une proportion égale, soit dans 5 énoncés, la même préoccupation des élèves intégrés que certains/es autres de leurs collègues qui l'ont été

(tableau 33). Cette préoccupation commune réside évidemment dans «l'isolement de ces élèves», «leur placement près du bureau de l'enseignant/e» et «leur placement avec des élèves plus calmes, plus autonomes et plus laborieux.» Cela permet de dire que bon nombre de ces enseignants/es non influencés/es ont autant que leurs collègues dits/es influencés/es le souci de tenir compte, d'une façon ou d'une autre, de leurs élèves intégrés dans le but de maintenir ou d'établir un climat qui s'apprête à l'apprentissage.

D'autres répondants/es non influencés/es ont indiqué avoir également le souci de valoriser les productions écrites et artistiques de tous leurs élèves. Pour ce faire, «un coin de la classe fut réservé au tableau d'affichage» (2 énoncés et 14,29%). Ceci démontre que le fait pour ces répondants/es de ne pas s'être laissés/es influencer par l'usage de renforçateurs positifs ne les a aucune-

**Tableau 34**

**L'aménagement de la classe des répondants/es non influencés/es  
par l'utilisation de renforçateurs positifs (Question 13d)**

Aménagement de la classe (N. R.: 11/20 (55%))	N	%
Les bureaux de tous les élèves sont placés en rangées.	7	50,00
Les bureaux des élèves T.C. sont toujours isolés (à l'avant et à l'arrière de la classe) et placés loin des fenêtres et de la porte de classe, pendant que ceux des autres élèves sont placés en rangées.	3	21,43
Les bureaux des élèves T.C. sont placés avec ceux d'élèves plus calmes, plus autonomes et plus laborieux.	2	14,29
Un coin de la classe est réservé aux tableaux d'affichage.	2	14,29
Total	14	100,01

ment empêchés/es de favoriser du même coup l'intégration sociale et, par conséquent, l'intégration académique de leurs élèves en difficulté de comportement. Car l'affichage de ces activités implique nécessairement que ceux-ci soient en interaction avec leurs camarades sans difficulté, ce qui peut favoriser leur acceptation par ces derniers dans le cadre des autres activités.

En résumé du tableau 34, on peut soutenir, en s'appuyant sur ces constatations, que les répondants/es non influencés/es ont eu davantage le groupe-classe dans leur préoccupation, en ce qui concerne l'aménagement de la classe. Cette préoccupation du groupe-classe s'est traduite dans 9 énoncés, soit dans 64,29% du total des énoncés, contre 5 ou 35,72% pour la présence des élèves intégrés. Ce qui est notable en contexte d'intégration scolaire, notamment sur le plan social où les relations interpersonnelles ont plus de chance de s'établir entre les deux groupes d'élèves lorsqu'ils sont traités dans certaines situations sur un pied d'égalité.

#### 5.2.10.3 Les modifications apportées aux règles de fonctionnement de la classe pour favoriser, auprès des élèves T.C., l'utilisation de renforçateurs positifs (tableau 35)

À première vue, l'on constate que les renforçateurs positifs, par rapport aux règles de fonctionnement de la classe (tableau 35), ont amené 100% (10/10) des répondants/es qui ont répondu aux questions relatives à cette sous-catégorie à établir «des règles de fonctionnement moins sévères pour les élèves T.C. que pour les autres» (10 énoncés et 27,78%). Antérieurement à l'usage de renforçateurs positifs, cette souplesse des répondants/es fut formulée, pour tous les élèves, dans seulement 2 énoncés (6,06%). Selon la grande majorité de ces

enseignants/es, avec une telle souplesse, les élèves en difficulté auront plus de chance de les observer et, conséquemment, de se faire renforcer positivement. Leur position concorde à certains égards avec celle de Archambault et Chouinard (1996) qui soutiennent que la souplesse est une caractéristique essentielle d'une gestion efficace de la classe. Il est alors permis de dire que l'usage de renforçateurs positifs en intégration scolaire a eu un effet très significatif sur l'attitude des répondants/es envers les élèves intégrés, quant à l'instauration des règles de fonctionnement de leur classe. Il y a eu, en effet, chez les enseignants/es un changement quasi radical d'opinion en ce qui a trait aux «règles de fonctionnement plus sévères» privilégiées, avant cet usage, par 8 répondants/es (80%) sur 10.

L'utilisation de renforçateurs positifs a aussi privilégié dans une plus grande proportion qu'avant «les règles de fonctionnement moins nombreuses» (8 énoncés et 22,22% contre 3 et 9,1%), «les règles de fonctionnement toujours affichées» (6 énoncés et 16,67% contre seulement 1 et 3,03%), «les règles de fonctionnement établies en cours d'année, par l'enseignant/e et les élèves» (5 énoncés et 13,89% contre 0) et «les règles de fonctionnement beaucoup plus souvent rappelées verbalement aux élèves T.C. qu'aux autres» (3 énoncés et 8,33% contre 0).

Cependant, l'usage de renforçateurs positifs a attribué un rôle mineur aux «règles de fonctionnement plus nombreuses» (2 énoncés et 5,55% contre 7 et 21,21%). Ce qui indique encore une fois et confirme le fait qu'en contexte d'intégration scolaire, l'usage de renforçateurs positifs a rendu les enseignants/es plus flexibles par rapport aux règles de fonctionnement de leur classe. Ce moyen a également amené les répondants/es à déprécier «les règles de fonctionnement établies en cours d'année, par l'enseignant/e» (1 énoncé et 2,78%) au profit «des règles de fonctionnement établies au début de l'année sco-

laire, par l'enseignant/e» (6 énoncés et 18,18%), avant l'usage dudit moyen.

**Tableau 35**

**Les modifications apportées aux règles de fonctionnement de la classe pour favoriser, auprès des élèves T.C., l'utilisation de renforçateurs positifs (Question 14b et c)**

Règles de fonctionnement de la classe établies avant l'utilisation de renforçateurs positifs (N. R.: 10/20 (50%))	N	%	Modifications apportées pendant l'utilisation de renforçateurs positifs (N. R.: 10/20 (50%))	N	%
Les règles de fonctionnement de la classe étaient plus sévères.	8	24,24	Les règles de fonctionnement de la classe sont moins sévères pour les élèves T.C. que pour les autres.	10	27,78
Les règles de fonctionnement de la classe étaient plus nombreuses.	7	21,21	Les règles de fonctionnement de la classe sont moins nombreuses.	8	22,22
Les règles de fonctionnement de la classe étaient établies au début de l'année scolaire par l'enseignant/e.	6	18,18	Les règles de fonctionnement de la classe sont toujours affichées.	6	16,67
Les règles de fonctionnement de la classe étaient signifiées verbalement seulement aux élèves.	6	18,18	Les règles de fonctionnement de la classe sont établies en cours d'année, par l'enseignant/e et les élèves.	5	13,89
Les règles de fonctionnement de la classe étaient moins nombreuses.	3	9,1	Les règles de fonctionnement de la classe sont beaucoup plus souvent rappelées verbalement aux élèves T.C. qu'aux autres.	3	8,33
Les règles de fonctionnement de la classe étaient moins sévères.	2	6,06	Les règles de fonctionnement de la classe sont plus nombreuses.	2	5,55
Les règles de fonctionnement de la classe étaient toujours affichées.	1	3,03	Les règles de fonctionnement de la classe sont établies en cours d'année par l'enseignant/e.	1	2,78
			Les règles de fonctionnement de la classe sont représentées graphiquement.	1	2,78
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,00</b>		<b>36</b>	<b>100,00</b>



Toutefois, «les règles de fonctionnement représentées graphiquement» (1 énoncé et 2,78% contre 0) ont été privilégiées seulement avec l'usage de renforçateurs positifs et ont joué, tout comme le choix précédent, un rôle mineur.

Il ressort de nos constatations que l'application de renforçateurs positifs en contexte d'intégration scolaire a amené les répondants/es, dans 63,89% contre 36,11% du total des énoncés, à mettre l'accent plutôt sur le groupe-classe. Tandis qu'avant une telle application, le groupe-classe bénéficiait à 100% de ce privilège. De plus, l'on constate que, avec l'usage de renforçateurs positifs, les répondants/es ont préféré, à proportion égale, «les règles de fonctionnement établies en cours d'année scolaire» (6 énoncés) aux «règles de fonctionnement établies au début de l'année scolaire» (6 énoncés). Pourtant, Leroy-Meinier et Ouellet (1988) préconisent ce dernier choix lorsqu'ils suggèrent d'instaurer les règles de fonctionnement le plus tôt possible dans l'année. Il faut toutefois mentionner que cette suggestion ne fait aucunement référence à l'intégration scolaire. On est amené, somme toute, à soutenir que l'usage de renforçateurs positifs a impliqué un encadrement qui revêt une certaine souplesse.

#### 5.2.10.4 Les règles de fonctionnement de la classe privilégiées par les répondants/es non influencés/es par l'utilisation de renforçateurs positifs (tableau 36)

À la faveur de l'étude du tableau 36, on se rend compte que 6 répondants/es non influencés/es (60%) sur 10 ont privilégié «les règles de fonctionnement établies au début de l'année scolaire, par l'enseignant/e» (6 énoncés et 42,86%). Ce choix a été très important pour les répondants/es. Ils / elles estimaient que leur façon de faire offrait aux élèves toute latitude pour se familiariser avec les règles de fonctionnement de la classe et les intérioriser.

Les répondants/es non influencés/es ont fait d'autres choix de règles de fonctionnement, moins importants par rapport à leur fréquence, mais tout autant valables que le premier en ce qui concerne leur pratique enseignante: «les règles de fonctionnement de la classe sont toujours affichées» (5 énoncés et 35,71%) et «les règles de fonctionnement de la classe sont établies au début de l'année scolaire, par l'enseignant/e et les élèves» (3 énoncés et 21,43%). Les répondants/es ont prétendu que l'affichage des règles de fonctionnement a contribué à améliorer les comportements inadéquats des élèves, en raison d'une augmentation des interactions positives qu'il suscita entre eux. Pour ce qui est de la participation des élèves à l'établissement des règles de fonctionnement de la classe, les répondants/es ont dit vouloir, de cette façon, développer l'autonomie de ces jeunes en les responsabilisant.

Par ces constatations, on est à même d'affirmer que les répondants/es qui ne se sont nullement laissés/es influencer par l'utilisation de renforceurs positifs ont accordé une préférence d'abord aux «règles de fonctionnement établies au début de l'année scolaire.» Leur préférence est indiquée dans 9 énoncés (64,29%), contre 5 (35,71%) accordés aux «règles de fonctionnement toujours affichées.» Il en ressort que les répondants/es ont privilégié à 100% (10/10) le groupe-classe. Il convient en outre d'affirmer qu'ils / elles se sont comportés/es, à travers cette préférence (i.e. à travers «les règles de fonctionnement établies au début de l'année scolaire»), à l'instar de certains/es enseignants/es influencés/es pris/es en compte, avec 6 énoncés, avant l'usage de renforceurs positifs (tableau 35). De plus, quelques-uns/es des enseignants/es non influencés/es ont eu, à travers les 5 énoncés notés pour «les règles de fonctionnement toujours affichées», un comportement similaire à celui d'autres influencés/es pris/es en compte, avec 6 énoncés, pendant l'application de renforceurs positifs en classe, puis avec 1 énoncé avant une telle application (ta-

bleau 35). Tout cela nous permet d'admettre qu'en contexte d'intégration scolaire, le fait que les répondants/es soient non influencés/es par l'usage de renforçateurs positifs, n'implique pas nécessairement toujours, dans le cadre des règles de fonctionnement de la classe, un éloignement de leur comportement par rapport à celui de ceux / celles qui ont admis en avoir subi l'influence.

**Tableau 36**

**Les règles de fonctionnement de la classe privilégiées par les répondants/es non influencés/es par l'utilisation de renforçateurs positifs (Question 14d)**

Règles de fonctionnement de la classe (N. R.: 10/20 (50%))	N	%
Les règles de fonctionnement de la classe sont établies au début de l'année scolaire, par l'enseignant/e.	6	42,86
Les règles de fonctionnement de la classe sont toujours affichées.	5	35,71
Les règles de fonctionnement de la classe sont établies au début de l'année scolaire par l'enseignant/e et les élèves.	3	21,43
Total	14	100,00

#### 5.2.10.5 Les modifications apportées à la gestion du matériel didactique pour favoriser, auprès des élèves T.C., l'utilisation de renforçateurs positifs (tableau 37)

Relativement à la gestion du matériel didactique, il est utile de rappeler que seulement quatre répondantes ont admis avoir été influencées par l'utilisation de renforçateurs positifs en classe. Les résultats du tableau 37 établis-

sent qu'avec une telle utilisation, les répondantes ont privilégié, dans 2 énoncés (25%), la participation des élèves intégrés uniquement «au nettoyage des brosses et du tableau de classe.» Ce privilège accordé à ces jeunes indique la volonté de ces enseignantes de les responsabiliser et d'établir un climat de confiance mutuelle, comme elles en ont fait part. Cependant, avant l'usage de renforçateurs positifs, cette même responsabilité fut assumée, dans 1 énoncé (16,67%), par l'enseignante elle-même.

Avec l'usage de renforçateurs positifs, «l'enseignant/e assure lui / elle-même la distribution et le ramassage du matériel didactique» (2 énoncés et 25%), alors qu'avant cet usage, «deux élèves ordinaires assuraient, pour toute l'année scolaire, la distribution et le ramassage du matériel didactique» (1 énoncé et 16,67%). Les répondantes ont expliqué qu'en assumant elles-mêmes ces deux tâches, une diminution de comportements dérangeants a été observée chez les élèves intégrés, laquelle diminution résultait de l'enraiment de contacts physiques entre élèves, ce qui a favorisé le renforcement positif des comportements adéquats. La présence des répondantes dans ce contexte indique aussi leur crainte de voir certains élèves, effectuant la distribution et le ramassage du matériel didactique, compromettre le bon fonctionnement de la classe.

Encore une fois, l'usage de renforçateurs positifs a accordé aux élèves intégrés le privilège de participer à la gestion du matériel didactique. Ainsi, avec 2 énoncés (25%), «les élèves T.C. assurent la distribution et le ramassage du matériel didactique.» Avant l'usage de renforçateurs positifs, cette responsabilité était confiée, dans 3 énoncés (50%), à chaque élève de la classe (y compris l'élève intégré). En attribuant cette responsabilité exclusivement aux élèves T.C., on sent, chez les répondantes ayant fait usage de renforçateurs positifs, cette même volonté, soulignée plus haut, soit celle de vouloir rendre ces enfants conscients de leurs responsabilités d'étudiant et d'être toujours prêtes, le

cas échéant, à les renforcer positivement. On pourrait cependant se demander si les répondantes, qui ont attribué ces deux tâches à tout le monde avant l'usage de ce moyen, n'avaient pas été plus directement en accord avec l'intégration scolaire des élèves en difficulté que leurs collègues qui les ont confiées exclusivement à ces derniers pendant cet usage.

**Tableau 37**

**Les modifications apportées à la gestion du matériel didactique pour favoriser, auprès des élèves T.C., l'utilisation de renforçateurs positifs (Question 15b et c)**

Gestion du matériel didactique avant l'utilisation de renforçateurs positifs (N. R.: 4/20 (20%))	N	%	Modifications apportées pendant l'utilisation de renforçateurs positifs (N. R.: 4/20 (20%))	N	%
Chaque élève (y compris l'élève T.C.) assurait, à son tour, la distribution et le ramassage du matériel didactique.	3	50,00	Les élèves T.C. assurent le nettoyage des brosse et du tableau de classe.	2	25,00
Deux élèves ordinaires assuraient, pour toute l'année scolaire, la distribution et le ramassage du matériel didactique.	1	16,67	L'enseignant/e assure lui/elle-même la distribution et le ramassage du matériel didactique.	2	25,00
L'enseignant/e surveillait avec autant de rigueur le matériel didactique utilisé par les élèves T.C. que celui utilisé par les autres élèves.	1	16,67	Les élèves T.C. assurent la distribution et le ramassage du matériel didactique.	2	25,00
L'enseignant/e assurait lui/elle-même le nettoyage des brosse et du tableau de classe.	1	16,67	L'enseignant/e surveille avec plus de rigueur le matériel didactique utilisé par les élèves T.C. que celui utilisé par les autres élèves.	2	25,00
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100,01</b>		<b>8</b>	<b>100,00</b>

Avec 2 énoncés (25%), l'usage de renforçateurs positifs a amené les répondantes à «surveiller avec plus de rigueur le matériel didactique utilisé par les élèves T.C. que celui utilisé par les autres élèves.» Par contre, avant d'avoir fait usage de ce moyen, «l'enseignant/e surveillait avec autant de rigueur le matériel didactique utilisé par les élèves T.C. que celui utilisé par les autres élèves» (1 énoncé et 16,67%). Ces constatations mettent encore en évidence l'inquiétude provoquée chez certaines enseignantes, concernant les élèves intégrés, par l'utilisation de renforçateurs positifs. Cette inquiétude provient, ont fait remarquer ces enseignantes, du risque de changement, souvent inopiné, de comportements qui pourrait inciter les élèves intégrés à malmener, sans justification raisonnable, le matériel didactique qui leur est confié.

On peut résumer le tableau 37 en affirmant, dans un premier temps, que l'usage de renforçateurs positifs a mis les élèves intégrés plus en évidence que les autres élèves, dans le cadre de la gestion du matériel didactique. Cette présence des élèves intégrés s'est manifestée dans 75% du cumul des énoncés. Antérieurement à l'usage de renforçateurs positifs, l'accent fut mis plutôt sur le groupe-classe. On peut, dans un deuxième temps, affirmer que cet usage a favorisé la présence des enseignantes, dans le processus de gestion du matériel didactique, avec 50% du total des énoncés. Alors que, avant un tel usage, la présence des répondantes y était exprimée avec 33,34%, contre 66,67% du cumul des énoncés pour l'ensemble des élèves. Il résulte de toutes ces constatations que, avec l'usage de renforçateurs positifs, les enseignantes ont exercé un plus grand contrôle sur la gestion du matériel didactique dont le cadre fut, de ce fait, établi plutôt en fonction des élèves intégrés, c'est-à-dire un cadre strict en raison de la vigilance omniprésente des enseignantes.

#### 5.2.10.6 La gestion du matériel didactique privilégiée par les répondants/es non influencés/es par l'utilisation de renforçateurs positifs (tableau 38)

Les résultats du tableau 38 établissent que, par rapport à la gestion du matériel didactique, les répondants/es non influencés/es par l'utilisation de renforçateurs positifs ont privilégié, dans une très large mesure, la présence de l'ensemble des élèves. Avec 9 (39,13%), 7 (30,43%) et 3 (13,04%) énoncés, cette présence des élèves se justifie respectivement par le fait que: «chaque élève soit responsable de son matériel didactique de base (crayons, gommes à effacer, règle et dictionnaire)», «chaque élève assure, à son tour, la distribution et le ramassage du matériel didactique (livres, cahiers d'exercices, feuilles et autres)» et «le premier élève (y compris l'élève T.C.) de chaque rangée assure la distribution et le ramassage du matériel didactique pour les élèves de sa rangée.» Ce sont en fait les résultats les plus importants, parmi ceux consignés dans ce tableau.

En effet, d'autres résultats indiquent une présence moins importante des enseignants/es par rapport à celle des élèves. Elle se formule en ces termes: «l'enseignant/e assure lui / elle-même la distribution et le ramassage du matériel didactique pour tous les élèves» (2 énoncés et 8,7%) et «l'enseignant/e assure lui / elle-même la distribution et le ramassage du matériel didactique utilisé par les élèves T.C., pendant que deux élèves ordinaires exécutent ces tâches pour leurs pairs sans difficulté» (2 énoncés et 8,7%). Ces derniers résultats mettent en relief l'existence d'une certaine crainte chez ces répondants/es. Cette crainte provient, de rapporter ces derniers/ères, de multiples occasions de pertes de temps dont l'exécution de ces tâches par les élèves (en difficulté et / ou sans difficulté) pourrait être indéniablement responsable.

Le contenu du tableau 38 peut être résumé en trois points. Premièrement, on peut dire que, en ce qui a trait à la gestion du matériel didactique, les répondants/es non influencés/es par l'usage de renforçateurs positifs ont été plutôt préoccupés/es du groupe-classe. Cette préoccupation s'est exprimée dans 91,3% du total des énoncés. Deuxièmement, on peut affirmer que, de ce point de vue, ces répondants/es se sont comportés/es essentiellement de la même manière que les quatre influencés/es d'avant l'utilisation de renforçateurs

**Tableau 38**

**La gestion du matériel didactique privilégiée par les répondants/es non influencés/es par l'utilisation de renforçateurs positifs (Question 15d)**

Gestion du matériel didactique (N. R.: 16/20 (80%))	N	%
Chaque élève est responsable de son matériel didactique de base (crayons, gommes à effacer, règle, dictionnaire).	9	39,13
Chaque élève assure, à son tour, la distribution et le ramassage du matériel didactique (livres, cahiers d'exercices, feuilles et autres).	7	30,43
Le premier élève (y compris l'élève T.C.) de chaque rangée assure la distribution et le ramassage du matériel didactique pour les élèves de sa rangée.	3	13,04
L'enseignant/e assure lui /elle-même la distribution et le ramassage du matériel didactique pour tous les élèves.	2	8,7
L'enseignant/e assure lui/elle-même la distribution et le ramassage du matériel didactique utilisé par les élèves T.C. pendant que deux élèves ordinaires exécutent ces tâches pour leurs pairs sans difficulté.	2	8,7
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100,00</b>



positifs (tableau 37). Finalement, il est permis de noter que, avec 82,6% du total des énoncés contre seulement 17,4%, la présence des élèves a été nettement plus importante, dans la gestion du matériel didactique, par rapport à celle des enseignants/es.

#### 5.2.10.7 Les modifications apportées à la gestion du temps de classe pour favoriser, auprès des élèves T.C., l'utilisation de renforçateurs positifs (tableau 39)

Seulement six enseignantes sur vingt interviewés/es sont impliquées dans cette sous-section. Concernant la gestion du temps de classe, les résultats qui y sont consignés indiquent que l'usage de renforçateurs positifs a permis, en fait de modifications, que: «le temps alloué à chaque activité (travail individuel) soit plus long au début, pour permettre à tous les élèves de comprendre, et raccourci par la suite» (4 énoncés et 66,67%) et «le temps alloué à chaque activité soit raccourci» (2 énoncés et 33,33%). Avant un tel usage, les répondantes ont privilégié «une réduction du temps de transition» (5 énoncés et 83,33%) et «une augmentation du temps de classe» (1 énoncé et 16,67%). On peut donc dire qu'avec l'usage de renforçateurs positifs, les répondantes ont davantage précisé, par un transfert d'action, l'utilisation qu'elles ont faite de leur temps de classe.

Ces deux façons de faire par l'intermédiaire de renforçateurs positifs, retenues respectivement par 66,67% et 33,33% des enseignantes concernées dans cette sous-section, avaient pour but principal de favoriser les renforcements positifs auprès des élèves intégrés. Dans la première façon de faire favorisée par l'utilisation de renforçateurs positifs, les enseignantes ont expliqué que le temps alloué à chaque activité fut augmenté au départ, question d'avoir suffisam-

ment de temps pour voir à ce que tous les élèves comprennent la tâche à exécuter de la même manière. Pour accélérer le rythme de travail des enfants et maintenir un niveau comparable de difficulté dans l'exécution de l'activité, le temps alloué fut alors raccourci à mesure que celle-ci était effectivement comprise de tous. En les amenant, ainsi, peu à peu à accélérer leur rythme de travail, les élèves en difficulté notamment furent portés, selon les répondantes, à produire davantage et recevaient, par le fait, des renforcements positifs. Cela avait effectivement, d'admettre les répondantes, un effet positif sur leurs apprentissages et augmentait ainsi leurs chances de réussite dans des activités plus complexes. De plus, ont-elles précisé, «le raccourcissement du temps alloué à chaque activité» (33,33%), quoique moins important que leur premier choix, avait deux autres buts aussi valables que le précédent, soit celui de permettre une comparaison des résultats ayant trait à la vitesse d'exécution, indiquée avant et pendant

**Tableau 39**

**Les modifications apportées à la gestion du temps de classe pour favoriser, auprès des élèves T.C., l'utilisation de renforçateurs positifs (Question 16b et c)**

Gestion du temps de classe avant l'utilisation de renforçateurs positifs (N. R.: 6/20 (30%))	N	%	Modifications apportées pendant l'utilisation de renforçateurs positifs (N. R.: 6/20 (30%))	N	%
Il y avait une réduction du temps de transition.	5	83,33	Le temps alloué à chaque activité (travail individuel) est plus long au début, pour permettre à tous les élèves de comprendre, et raccourci par la suite.	4	66,67
Il y avait une augmentation du temps de classe.	1	16,67	Le temps alloué à chaque activité est raccourci.	2	33,33
Total	6	100,00		6	100,00

l'usage de renforçateurs positifs, et celui d'amener les élèves intégrés à terminer leur activité à temps au lieu d'y arriver avant le temps qui lui a été consacré. Car, ont précisé ces répondantes, plus les élèves ont du temps, notamment les élèves en difficulté, pour effectuer un travail, moins ils écoutent les consignes et plus ils tardent à s'y mettre. Il en résulte que le travail est inachevé ou, dans le cas contraire, bâclé. Ce raccourcissement du temps, ont soutenu les répondantes, a permis de mieux gérer les comportements indésirables pouvant affecter le bon fonctionnement de la classe. Selon ces enseignantes, il y a un rapport entre l'utilisation de renforçateurs positifs, les troubles du comportement et la gestion du temps de classe. Il est alors permis de croire que l'usage de renforçateurs positifs et une gestion serrée du temps de classe constituent un excellent moyen de prévenir les troubles du comportement en classe.

#### 5.2.10.8 La gestion du temps de classe privilégiée par les répondants/es non influencés/es par l'utilisation de renforçateurs positifs (tableau 40)

La donnée du tableau 40 démontre qu'au regard de la gestion du temps de classe, 70% (14/20) des enseignants/es interviewés/es n'avaient pas été influencés/es par l'utilisation de renforçateurs positifs. Il en ressort alors que 100% de ces enseignants/es (14/14) ont privilégié le respect de leur temps de classe en admettant qu' «il n'y a eu ni augmentation, ni réduction de ce temps.» Il est donc permis de penser qu'en contexte d'intégration scolaire, les répondants/es non influencés/es par l'utilisation de renforçateurs positifs en classe se comportent, par rapport à leur gestion du temps de classe, tout à fait différemment de celles qui en ont subi l'effet. Autrement dit, ils / elles ont été insensibles à tout changement de technique relatif à leur gestion du temps de classe,

par rapport à leurs collègues influencées (tableau 39).

**Tableau 40**

**La gestion du temps de classe privilégiée par les répondants/es non influencés/es par l'utilisation de renforçateurs positifs (Question 16d)**

Gestion du temps de classe (N. R.: 14/20 (70%))	N	%
Il n'y a ni augmentation, ni réduction du temps de classe.	14	100,00
Total	14	100,00

### 5.2.11 Le portfolio ou autres moyens d'évaluation formative

5.2.11.1 Les modifications apportées à l'aménagement de la classe, pour favoriser les échanges entre les élèves T.C. et les autres élèves, lors de l'utilisation du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative (tableau 41)

Le tableau 41 indique que l'usage du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative a influencé peu de répondants/es dans le cadre de l'aménagement de la classe. Seulement six répondantes sur vingt interviewés/es en ont subi l'effet. Avec cet outil, elles ont été 100% (6/6) à privilégier «le placement des bureaux des élèves T.C. à l'avant de la classe, près de celui de l'enseignant/e, pendant que ceux des autres élèves étaient plus distants les uns des

autres, tout en demeurant en rangées.» Avant l'usage de ce moyen, «les bureaux de tous les élèves étaient plus distants les uns des autres, tout en demeurant en rangées» (5 énoncés et 83,33%). À la lumière de ces constatations, on peut prétendre que l'utilisation de ce moyen n'a réellement affecté la pratique pédagogique des répondantes que partiellement. Cela veut dire que l'effet d'un tel moyen n'a trouvé son reflet que dans l'organisation des bureaux des élèves intégrés. Par rapport à celle des autres élèves, les six répondantes dites influencées ont maintenu la façon dont se comportaient cinq d'entre elles, avant l'usage du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative. Avec l'usage de cet outil, on entrevoit également une certaine crainte chez les enseignantes, crainte qui, d'après elles, proviendrait de la difficulté des élèves intégrés à garder leur calme tout au long de l'évaluation et du fait que leur inaptitude à se contrôler pourrait, en étant trop proches des autres élèves, engendrer des conflits qui compromettraient les résultats.

On peut résumer les résultats de ce tableau en disant, d'une part, qu'avec l'usage du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative, les répondantes ont considéré les deux catégories d'élèves de façon distincte; tandis qu'avant cet usage, l'accent était mis plutôt sur le groupe-classe. D'autre part, on peut affirmer que, dans l'ensemble, les répondantes ont privilégié, pendant comme avant l'usage de cet outil d'évaluation formative, «le placement en rangées des bureaux» d'élèves, ce dans respectivement 100% et 83,33% du cumul des énoncés. Cela amène à soutenir que l'emploi de cet instrument d'évaluation formative n'a pas eu un réel effet sur les répondantes enregistrées dans cette sous-catégorie, en ce sens que l'organisation des bureaux des élèves intégrés n'a aucunement affecté celle des autres élèves qui demeura inchangée, par rapport à celle retenue avant cet emploi par cinq enseignantes, l'autre enseignante ayant retenu plutôt «les équipes de quatre» (16,67%) pour tous ses élèves afin

de favoriser les échanges entre eux et de leur montrer qu'ils sont dignes de confiance. En plaçant l'ensemble de ses élèves «en équipe», cette enseignante partage la position de Langevin (1993) qui encourage une telle façon de faire en disant que «le travail en petits groupes engage davantage les élèves dans l'évaluation que lorsque l'enseignant/e dirige la classe de l'avant, puisque les groupes ont conscience de leur propre action» (p. 107).

**Tableau 41**

**Les modifications apportées à l'aménagement de la classe, pour favoriser les échanges entre les élèves T.C. et les autres élèves, lors de l'utilisation du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative (Question 17b et c)**

Aménagement de la classe avant l'utilisation du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative (N. R.: 6/20 (30%))	N	%	Modifications apportées pendant l'utilisation du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative (N. R.: 6/20 (30%))	N	%
Les bureaux de tous les élèves étaient plus distants les uns des autres, tout en demeurant en rangées.	5	83,33	Les bureaux des élèves T.C. sont placés à l'avant de la classe, près de celui de l'enseignant/e, tandis que ceux des autres élèves sont plus distants les uns des autres, tout en demeurant en rangées.	6	100,00
Les bureaux de tous les élèves étaient placés en équipes de quatre.	1	16,67			
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100,00</b>		<b>6</b>	<b>100,00</b>

### 5.2.11.2 L'aménagement de la classe des répondants/es non influencés/es par le portfolio ou autres moyens d'évaluation formative (tableau 42)

Par l'analyse du tableau 42, on constate plusieurs faits qui sont de toute évidence interreliés. Tout d'abord, on peut dire que, par rapport à l'aménagement de la classe, les répondants/es non influencés/es par l'usage du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative ont été préoccupés/es davantage du groupe-classe. Cette préoccupation des répondants/es s'est manifestée dans 71% du cumul des énoncés, contre seulement 29% dans le cas des deux catégories d'élèves traitées séparément. On constate ensuite que «le placement en rangées des bureaux» l'emporta, avec 100% des énoncés, sur toute autre façon de faire relative à l'aménagement de la classe. Cette dernière constatation nous amène à croire que les répondants/es non influencés/es sont, par rapport à l'aménagement de la classe, conservateurs/trices et se sont comportés/es, à première vue, comme les influencés (tableau 41) en n'ayant privilégié, de façon générale, que «les rangées.»

Il en résulte alors que «les bureaux de tous les élèves sont placés en rangées» (8 énoncés et 57%), «les bureaux des élèves T.C. sont placés à l'avant de la classe, près de celui de l'enseignant/e, pendant que ceux des autres élèves sont placés en rangées» (4 énoncés et 29%) et «les bureaux de tous les élèves sont plus distants les uns des autres, tout en demeurant en rangées» (2 énoncés et 14%). Les répondants/es ont justifié le placement en rangées des bureaux de leur classe en précisant que cette façon de faire favorise non seulement un meilleur contrôle du groupe-classe, mais réduit de beaucoup les causes de distraction et permet, dans une certaine mesure, aux deux groupes d'élèves de mieux se contenir et se concentrer lors d'une évaluation, qu'elle soit formative

ou sommative. Toutefois une certaine inquiétude s'est manifestée chez quatre enseignants/es qui ont jugé bon de séparer les élèves intégrés des autres élèves. Il est clair qu'un tel comportement va à l'encontre du principe même de l'intégration scolaire. Cependant, ils / elles ont expliqué leur décision en prétendant que, placés près du bureau de l'enseignant/e, les élèves intégrés se sentent rassurés par une présence plus marquée de celui / celle-ci. On peut donc présumer que ces répondants/es, même en prétendant n'avoir pas été influencés/es et en allant à l'encontre du principe de l'intégration scolaire, furent à toutes fins pratiques préoccupés/es de la réussite de celle-ci.

**Tableau 42**

**L'aménagement de la classe des répondants/es non influencés/es par le portfolio ou autres moyens d'évaluation formative (Question 17d)**

Aménagement de la classe (N. R.: 14/20 (70%))	N	%
Les bureaux de tous les élèves sont placés en rangées.	8	57,00
Les bureaux des élèves T.C. sont placés à l'avant de la classe, près de celui de l'enseignant/e, pendant que ceux des autres élèves sont placés en rangées.	4	29,00
Les bureaux de tous les élèves sont plus distants les uns des autres, tout en demeurant en rangées.	2	14,00
Total	14	100,00



5.2.11.3 Les modifications apportées aux règlements de classe,  
pour sécuriser les élèves T.C., lors d'une évaluation  
formative (tableau 43)

L'examen du tableau 43 nous informe qu'avec l'usage du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative, les répondants/es étaient amenés/es en premier lieu à un revirement d'opinion. Ce changement radical d'opinion fut signifié par la préférence des répondants/es pour «les règlements de classe moins nombreux» (6 énoncés et 27,27%) au détriment «des règlements de classe plus nombreux» (6 énoncés et 30%). D'autres règlements de classe ont joué également un rôle plus important pendant qu'avant l'usage de ce moyen. Tel est le cas «des règlements de classe moins sévères» (6 énoncés et 27,27% contre seulement 2 et 10%), «des règlements de classe toujours affichés» (5 énoncés et 22,73% contre 0) et «des règlements de classe établis en cours d'année, par l'enseignant/e et les élèves» (2 énoncés et 9,09% contre 0). Ces deux derniers choix de règlements démontrent que l'usage du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative a provoqué chez les enseignants/es une certaine prise de conscience, laquelle est d'autant plus évidente qu'aucun/e d'entre eux / elles n'a été amené/e à les privilégier antérieurement à cet usage. Celui-ci a en outre amené certains/es enseignants/es à préférer «les règlements de classe plus souvent rappelés verbalement aux élèves T.C., durant l'évaluation, qu'aux autres élèves» (3 énoncés et 13,64%) aux «règlements de classe moins souvent rappelés verbalement aux élèves T.C., durant l'évaluation, qu'aux autres élèves» (2 énoncés et 10%). Ce choix de règlements de classe, provoqué par cet outil d'évaluation formative, permet d'affirmer que les répondants/es ont exercé une surveillance plus active sur les élèves intégrés qu'avant d'en avoir subi l'effet.

Tableau 43

Les modifications apportées aux règlements de classe, pour sécuriser les élèves T.C., lors d'une évaluation formative (Question 18b et c)

Règlements de classe établis avant l'utilisation du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative (N. R.: 7/20 (35%))	N	%	Modifications apportées pendant l'utilisation du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative (N. R.: 7/20 (35%))	N	%
Les règlements de classe étaient plus nombreux.	6	30,00	Les règlements de classe sont moins nombreux.	6	27,27
Les règlements de classe étaient plus sévères.	5	25,00	Les règlements de classe sont moins sévères.	6	27,27
Les règlements de classe étaient revus plus sérieusement avec tous les élèves avant de commencer l'évaluation.	5	25,00	Les règlements de classe sont toujours affichés.	5	22,73
Les règlements de classe étaient moins sévères.	2	10,00	Les règlements de classe sont plus souvent rappelés verbalement aux élèves T.C., durant l'évaluation, qu'aux autres élèves.	3	13,64
Les règlements de classe étaient moins souvent rappelés verbalement aux élèves T.C., durant l'évaluation, qu'aux autres élèves.	2	10,00	Les règlements de classe sont établis en cours d'année par l'enseignant/e et les élèves.	2	9,09
Total	20	100,00		22	100,00

L'examen de ce tableau nous informe aussi qu'au regard des règlements de classe, les répondants/es ont été amenés/es à favoriser plutôt le groupe-classe, ceci autant pendant qu'avant l'utilisation du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative. De plus, il nous permet de croire que les enseignants/es, dans le processus de mise en place des règlements de classe, ont semblé privilégier, davantage dans le premier cas que dans le deuxième, un cadre plus souple.

5.2.11.4 Les règlements de classe privilégiés par les répondants/es non influencés/es par le portfolio ou autres moyens d'évaluation formative, lors d'une évaluation formative (tableau 44)

Avec 11 énoncés (42,31%), ou 11 répondants/es non influencés/es (soit plus de 80%) sur 13, «les règlements de classe sont établis au début de l'année scolaire, par l'enseignant/e.» C'est là le résultat le plus important que présente le tableau 44. Le deuxième plus important résultat qui y est affiché réside dans «les règlements de classe revus sérieusement avec tous les élèves, avant de commencer l'évaluation» (8 énoncés et 30,77%). Il convient de souligner que le fait d'accorder, avec sérieux, priorité à la révision des règlements de classe est peu banal en intégration scolaire, cela en dépit du fait que les répondants/es aient prétendu n'avoir nullement subi l'effet de l'usage du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative.

D'autres résultats moins importants, mais tout autant significatifs et valables, sont aussi affichés au tableau 44: «les règlements de classe sont souvent rappelés verbalement aux élèves T.C., durant l'évaluation» (3 énoncés et 11,54%), «les règlements de classe sont établis au début de l'année scolaire, par l'enseignant/e et les élèves» (2 énoncés et 7,69%) et «les règlements de classe sont signifiés verbalement seulement à tous les élèves» (2 énoncés et 7,69%). Les «règlements de classe rappelés fréquemment et verbalement aux élèves intégrés exclusivement» méritent aussi d'être soulignés de façon spécifique, puisqu'ils indiquent que ces derniers semblent avoir été plus présents que les autres élèves dans la préoccupation de certains/es enseignants/es non influencés/es. Ces rappels fréquents, ont expliqué ces répondants/es, avaient pour objet de réduire le nombre d'interventions de l'enseignant/e lors d'une évaluation.

Tableau 44

Les règlements de classe privilégiés par les répondants/es non influencés/es par le portfolio ou autres moyens d'évaluation formative, lors d'une évaluation formative (Question 18d)

Règlements de classe (N. R.: 13/20 (65%))	N	%
Les règlements de classe sont établis au début de l'année scolaire, par l'enseignant/e.	11	42,31
Les règlements de classe sont revus sérieusement avec tous les élèves, juste avant de commencer l'évaluation.	8	30,77
Les règlements de classe sont souvent rappelés verbalement aux élèves T.C. durant l'évaluation.	3	11,54
Les règlements de classe sont établis au début de l'année scolaire par l'enseignant/e et les élèves.	2	7,69
Les règlements de classe sont signifiés verbalement seulement (i.e. ils ne sont pas affichés) à tous les élèves.	2	7,69
Total	26	100,00

Ils ont également permis, de l'avis d'une répondante, de calmer les élèves concernés et de les amener à mieux se concentrer en situation d'évaluation formative ou sommative.

En gros, les résultats du tableau 44 nous informent qu'en contexte d'intégration scolaire, les répondants/es non influencés/es ont mis l'accent, avec près de 90% du total des énoncés, sur le groupe-classe. De ce point de vue, ces résultats démontrent aussi que les répondants/es non influencés/es, par rapport à la gestion des règlements de classe, se sont comportés/es à l'instar de ceux / celles qui ont prétendu l'avoir été (tableau 43). Ils établissent en outre que ces ré-

pondants/es ont accordé beaucoup d'importance aux «règlements de classe établis au début de l'année scolaire», laquelle importance fut exprimée dans 50% du cumul des énoncés.

#### 5.2.11.5 Les modifications apportées à la gestion du matériel didactique, à cause des élèves T.C., lors d'une évaluation des apprentissages (tableau 45)

L'examen du tableau 45 révèle que, par rapport à la gestion du matériel didactique, peu de répondants/es ont été influencés/es par l'usage du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative. Tel que déjà souligné, ils / elles ne furent que trois sur les vingt interviewés/es, soit seulement 15%, à avoir subi l'influence de cet usage. Avec l'usage de ce moyen, ces répondants/es ont admis que «lors de l'évaluation, il n'y a eu aucun échange de matériel didactique entre les élèves» (3 énoncés et 37,5%). De plus, l'enseignant/e veillait à ce que cette consigne soit respectée de tous. On constate l'inverse, dans une même proportion, avant l'usage de ce moyen, c'est-à-dire «lors de l'évaluation, le partage et / ou l'échange de matériel didactique étaient courants» (3 énoncés et 37,5%). Cela signifie que l'usage de ce moyen a restreint la liberté d'action conférée auparavant à l'ensemble des élèves.

Cet outil d'évaluation formative a permis, avec également 3 énoncés (37,5%), que «l'enseignant/e assure lui / elle-même la distribution et le ramassage du matériel didactique requis pour l'évaluation.» Avant l'usage d'un tel outil, deux options étaient retenues par les répondants/es: «chaque élève T.C. assurait, à son tour, la distribution et le ramassage du matériel didactique requis pour l'évaluation» (2 énoncés et 25%) et «deux élèves fiables (sans difficulté)

étaient responsables de la distribution et du ramassage du matériel didactique requis pour l'évaluation» (1 énoncé et 12,5%). Ces constatations nous amènent à conclure que, dans le cadre de la gestion du matériel didactique, les répondants/es ont fait preuve d'une plus grande confiance envers les élèves (notamment envers les élèves intégrés) avant que pendant l'emploi du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative, en leur attribuant plus de responsabilités.

Avec cet emploi, «l'enseignant/e était responsable du matériel didactique de base utilisé par les élèves T.C. pendant que les autres élèves en ont eu la responsabilité du leur» (1 énoncé et 12,5%). Avant un tel emploi, «chaque élève était responsable du matériel didactique de base qu'il utilisait» (2 énoncés et 25%). L'usage de cet instrument a impliqué aussi que «l'enseignant/e surveille avec plus de rigueur le matériel didactique utilisé par les élèves T.C. que celui utilisé par les autres élèves» (1 énoncé et 12,5% contre 0). Par ces derniers constats, on est à même d'affirmer que l'usage de ce moyen a mis au jour une certaine crainte chez les répondants/es, en ce qui concerne les élèves intégrés. Ce moyen les a donc amenés/es à faire preuve de moins de confiance ou davantage de prudence à l'égard des élèves intégrés qu'à l'égard des autres élèves, dans le cadre de la gestion du matériel didactique.

De façon générale, nous pouvons dire qu'à la faveur de l'examen du tableau 45, le groupe-classe était davantage au centre de la préoccupation de la majorité des répondants/es, ce autant avant que pendant l'utilisation du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative. D'autre part, cet examen établit que, par rapport à la gestion du matériel didactique, la présence des élèves était plus marquée, avec 62,5% du cumul des énoncés, dans le premier cas, et dans le deuxième cas, ce fut plutôt celle des enseignants/es qui l'a été, avec 100% des réponses.

Tableau 45

Les modifications apportées à la gestion du matériel didactique, à cause des élèves T.C., lors d'une évaluation des apprentissages (Question 19b et c)

Gestion du matériel didactique avant l'utilisation du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative (N. R.: 3/20 (15%))	N	%	Modifications apportées pendant l'utilisation du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative (N. R.: 3/20 (15%))	N	%
Lors de l'évaluation, le partage et/ou l'échange de matériel didactique, autre que les copies d'examen, entre les élèves, étaient courants.	3	37,5	Lors de l'évaluation, il n'y a aucun échange de matériel didactique, entre les élèves (l'enseignant/e veille à ce que cela soit respecté).	3	37,5
Chaque élève T.C. assurait, à son tour, la distribution et le ramassage du matériel didactique requis pour l'évaluation.	2	25,00	L'enseignant/e assure lui/elle-même la distribution et le ramassage du matériel didactique requis pour l'évaluation.	3	37,5
Chaque élève était responsable du matériel didactique de base (crayons, gommes à effacer, règle) qu'il utilisait.	2	25,00	L'enseignant/e est responsable du matériel didactique de base (crayons, gommes à effacer, règle) utilisé par les élèves T.C. pendant que les autres élèves en ont la responsabilité de leur.	1	12,5
Deux élèves fiables étaient responsables de la distribution et du ramassage du matériel didactique requis pour l'évaluation.	1	12,5	L'enseignant/e surveille avec plus de rigueur le matériel didactique (les copies d'examen et autres) utilisé par les élèves T.C. que celui utilisé par les autres élèves.	1	12,5
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100,00</b>		<b>8</b>	<b>100,00</b>

5.2.11.6 La gestion du matériel didactique privilégiée par les répondants/es non influencés/es par le portfolio ou autres moyens d'évaluation formative, lors d'une évaluation des apprentissages (tableau 46)

Les données du tableau 46 indiquent que, par rapport à la gestion du matériel didactique privilégiée par les répondants/es non influencés/es par l'usage du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative, lors d'une évaluation des apprentissages: l'enseignant/e veille à ce qu'«il n'y ait aucun partage et / ou échange de matériel didactique entre les élèves» (17 énoncés et 43,59%), «chaque élève est responsable du matériel didactique de base qu'il utilise» (10 énoncés et 25,64%), «l'enseignant/e assure lui / elle-même la distribution et le ramassage du matériel didactique requis pour l'évaluation» (8 énoncés et 20,51%), «l'enseignant/e assure lui / elle-même la distribution du matériel didactique, alors qu'un élève en assure le ramassage» (2 énoncés et 5,13%) et «le premier élève de chaque rangée assure la distribution du matériel didactique requis pour l'évaluation, tandis que l'enseignant/e en assure le ramassage» (2 énoncés et 5,13%).

Ces constatations permettent de noter trois faits. Tout d'abord, les répondants/es non influencés/es semblent avoir été préoccupés/es plutôt du groupe-classe. Cette préoccupation des répondants/es dans la gestion du matériel didactique, s'est précisée avec 100% des énoncés. Ensuite, les élèves y étaient beaucoup moins actifs que les enseignants/es, c'est-à-dire que la présence des élèves fut exprimée dans 14 énoncés (25,64%, 5,13% et 5,13%), contre 29 (43,59%, 20,51%, 5,13% et 5,13%) pour celle des enseignants/es (enseignants/es et élèves ont partagé les tâches dans 4 énoncés ou 10,26%). Finalement, on peut convenir que les enseignants/es se sont comportés/es dans



Tableau 46

**La gestion du matériel didactique privilégiée par les répondants/es non influencés/es par le portfolio ou autres moyens d'évaluation formative, lors d'une évaluation des apprentissages (Question 19d)**

Gestion du matériel didactique (N. R.: 17/20 (85%))	N	%
Lors de l'évaluation, il n'y a aucun partage et/ou d'échange de matériel didactique, entre les élèves (l'enseignant/e veille à ce que cela soit respecté).	17	43,59
Chaque élève est responsable du matériel didactique de base qu'il utilise lors de l'évaluation.	10	25,64
L'enseignant/e assure lui/elle-même la distribution et le ramassage du matériel didactique requis pour l'évaluation.	8	20,51
L'enseignant/e assure lui/elle-même la distribution du matériel didactique (copies d'examen), alors qu'un élève en assure le ramassage.	2	5,13
Le premier élève de chaque rangée assure la distribution du matériel didactique requis pour l'évaluation, tandis que l'enseignant/e en assure le ramassage.	2	5,13
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100,00</b>

29 énoncés (74,36%) comme ceux/celles qui ont subi l'effet du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative et, dans 14 énoncés (35,9%), pratiquement à l'instar de ceux / celles ayant envisagé leur gestion du matériel didactique avant l'usage de cet outil (tableau 45), en confiant différentes tâches reliées à la gestion du matériel didactique aux élèves.

#### 5.2.11.7 Les modifications apportées à la gestion du temps de classe, à cause des difficultés des élèves T.C., lors d'une évaluation formative (tableau 47)

En ce qui a trait à la gestion du temps de classe, l'analyse du tableau 47 nous dévoile qu'avec l'usage du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative, «une augmentation du temps de classe ou d'évaluation» (9 énoncés et 81,82%) jouait un rôle assez important pour les répondants/es. Ceux / celles-ci ont justifié leur décision en précisant qu'elle était le moyen le plus approprié d'empêcher les élèves intégrés de bâcler l'évaluation à laquelle ils ont été soumis, en se dépêchant de la terminer à temps, ou de la remettre inachevée. Cependant, avant l'usage de ce moyen, les répondants/es privilégiaient «tantôt une augmentation, tantôt une réduction du temps de classe ou d'évaluation» (5 énoncés et 45,45%). Ces constatations nous permettent de dire que, par rapport à la gestion de leur temps de classe, les enseignants/es semblent avoir été plus formels/lles dans leur décision pendant qu'avant l'utilisation de ce moyen d'évaluation formative. On sent donc, dans le deuxième cas, une certaine indétermination chez les répondants/es, quant à leur décision face à la gestion du temps de classe.

D'autre part, les enseignants/es ont accordé beaucoup moins d'importance, pendant qu'avant l'usage du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative, à «une réduction du temps de classe ou d'évaluation» (2 énoncés et 18,18% contre 6 et 54,55%). Cette façon de faire des répondants/es (considérés/es pendant et avant l'usage du moyen concerné ici) avait pour objet de forcer les élèves intégrés à mieux écouter les explications de l'enseignant/e, à commencer en même temps que les autres élèves le travail exigé et, surtout, le terminer à temps et avec succès, tout cela en éliminant au maximum le verbiage dans

une situation d'évaluation. Nous pouvons alors affirmer que, dans le cas d'«une réduction» et d'«une augmentation» du temps de classe ou d'évaluation, l'usage du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative a provoqué chez les répondants/es un déplacement d'opinion, lequel en a réellement touché cinq.

**Tableau 47**

**Les modifications apportées à la gestion du temps de classe, à cause des difficultés des élèves T.C., lors d'une évaluation formative (Question 20b et c)**

Gestion du temps de classe avant l'utilisation du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative (N. R.: 11/20 (55%))	N	%	Modifications apportées pendant l'utilisation du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative (N. R.: 11/20 (55%))	N	%
Il y avait une réduction du temps de classe ou d'évaluation.	6	54,55	Il y a une augmentation du temps de classe ou d'évaluation.	9	81,82
Il y avait tantôt une augmentation, tantôt une réduction du temps de classe ou d'évaluation.	5	45,45	Il y a une réduction du temps de classe ou d'évaluation.	2	18,18
Total	11	100,00		11	100,00

**5.2.11.8 La gestion du temps de classe privilégiée par les répondants/es non influencés/es par le portfolio ou autres moyens d'évaluation formative, lors d'une évaluation formative (tableau 48)**

L'étude du tableau 48 nous informe que, par rapport à la gestion du temps de classe, les répondants/es non influencés/es par l'emploi du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative ont privilégié le respect de ce temps dans

une proportion de près de 90%. Ainsi, 8 répondants/es sur 9, soit 88,89%, ont précisé qu' «il n'y a eu ni augmentation, ni réduction du temps de classe ou d'évaluation», lors d'une évaluation formative. Un tel respect du temps de classe nous laisse croire qu'en contexte d'évaluation formative, les élèves intégrés ont bénéficié d'un même traitement que les autres élèves, dans le cadre de la gestion du temps de classe. Par contre, tout en étant non influencée, l'autre répondante (1/9) a eu quand même une certaine préoccupation de sa gestion du temps de classe, laquelle préoccupation l'a conduite à «une augmentation du temps de classe ou d'évaluation» (1 énoncé et 11,11%). Cette augmentation du temps, de préciser l'enseignante, avait avant tout pour but de calmer l'ensemble des élèves afin de leur permettre de mieux se concentrer sur le travail qu'ils avaient à faire et de le terminer dans un temps raisonnable.

**Tableau 48**

**La gestion du temps de classe privilégiée par les répondants/es non influencés/es par le portfolio ou autres moyens d'évaluation formative, lors d'une évaluation formative (Question 20d)**

Gestion du temps de classe (N. R.: 9/20 (45%))	N	%
Il n'y a ni augmentation, ni réduction du temps de classe ou d'évaluation	8	88,89
Il y a une augmentation du temps de classe ou d'évaluation.	1	11,11
Total	9	100,00

## 5.2.12 Les services éducatifs

### 5.2.12.1 Les modifications apportées à l'aménagement de la classe pour permettre aux élèves T.C. de recevoir les services éducatifs appropriés (tableau 49)

Les résultats du tableau 49 indiquent que, concernant l'aménagement de la classe, très peu de répondants/es, parmi les dix-huit qui ont répondu aux questions relatives aux services éducatifs, se sont laissés/es influencer par l'usage de tels services. Il n'y a, en effet, que deux enseignantes qui ont dit l'avoir été. Avec cet usage, «un coin de la classe était réservé à l'orthopédagogue et aux élèves T.C., pendant que les bureaux des autres élèves étaient placés en équipes de trois» (1 énoncé et 50%). Tandis qu'antérieurement à ces services, «les bureaux des élèves T.C. étaient isolés et placés loin des fenêtres et de la porte de classe, pendant que ceux des autres élèves étaient placés en rangées» (1 énoncé et 50%). Par le biais de ces constatations, on peut avancer que l'usage des services éducatifs a impliqué, d'une part, le regroupement des élèves T.C. dont l'encadrement fut assuré par une personne autre que l'enseignante et, d'autre part, celui des autres élèves encadrés par l'enseignante elle-même. On peut donc dire, en gros, que l'usage des services éducatifs a eu pour effet de regrouper élèves en difficulté d'un côté et élèves sans difficulté de l'autre et, de ce fait, mieux les encadrer. Alors qu'avant cet usage, les deux catégories d'élèves étaient séparées l'une de l'autre, mais les écoliers étaient, dans les deux cas, non regroupés. Le seul point commun entre la façon de faire d'avant et celle retenue au moment de l'application des services éducatifs fut alors la scission temporaire du groupe-classe en deux sous-groupes d'élèves distincts.

L'usage des services éducatifs a également amené une enseignan-

te à «réserver un coin de la classe à l'orthopédagogue et aux élèves T.C., pendant que les bureaux des autres élèves étaient placés en cercle» (1 énoncé et 50%). Antérieurement à ces services, «les bureaux des élèves T.C. étaient isolés et placés loin des fenêtres et de la porte de classe, pendant que ceux des autres élèves étaient placés en cercle» (1 énoncé et 50%). Ces constats permettent d'affirmer que l'utilisation des services éducatifs a aussi impliqué un encadrement plus contrôlé, parce que assuré par deux adultes. Les relations résidant ici entre la façon de faire d'avant et celle privilégiée au moment de l'utilisation de ces services furent la scission temporaire du groupe-classe en deux sous-groupes d'élèves distincts et la formation d'un cercle.

En résumé du tableau 49, les résultats qui y sont affichés nous informent tout d'abord que les élèves intégrés ont été mis davantage en évidence par

**Tableau 49**

**Les modifications apportées à l'aménagement de la classe pour permettre aux élèves T.C. de recevoir les services éducatifs appropriés (Question 21b et c)**

Aménagement de la classe avant l'utilisation des services éducatifs (N. R.: 2/18 (11%))	N	%	Modifications apportées pendant l'utilisation des services éducatifs (N. R.: 2/18 (11%))	N	%
Les bureaux des élèves T.C. étaient isolés et placés loin des fenêtres et de la porte de classe, pendant que ceux des autres élèves étaient placés en rangées.	1	50,00	Un coin de la classe est réservé à l'orthopédagogue et aux élèves T.C., pendant que les bureaux des autres élèves sont placés en équipes de trois.	1	50,00
Les bureaux des élèves T.C. étaient isolés et placés loin des fenêtres et de la porte de classe, pendant que ceux des autres élèves étaient placés en cercle.	1	50,00	Un coin de la classe est réservé à l'orthopédagogue et aux élèves T.C., pendant que les bureaux des autres élèves sont placés en cercle.	1	50,00
Total	2	100,00		2	100,00

rapport aux autres élèves, ceci pendant et avant l'usage des services éducatifs. Ils nous indiquent ensuite que l'utilisation de ces services a impliqué pour les enseignantes, avec 100% des énoncés, l'aide de l'orthopédagogue et, de ce fait, l'aménagement d'une aire de la classe facilitant la rééducation des élèves intégrés, laquelle aire s'est substituée à l'isolement de ces derniers qui fut pratiqué antérieurement à cette utilisation. On pourrait donc dire que, même en ayant un certain lien avec le cadre d'avant l'usage des services éducatifs, le cadre favorisé par ceux-ci semble avoir été plus contrôlé, voire mieux contrôlé, que le premier en raison de la prise en charge exclusive par l'orthopédagogue des élèves intégrés. Ce qui a eu pour effet d'accorder momentanément une plus grande disponibilité à l'enseignant/e pour intervenir quasi exclusivement auprès des écoliers sans difficulté. Finalement, ces résultats nous informent que l'usage des services éducatifs a aussi impliqué dans 50% des cas, la substitution des «équipes de trois» aux «rangées», privilégiées avant cet usage.

#### 5.2.12.2 L'aménagement de la classe des répondants/es non influencés/es par les services éducatifs appropriés (tableau 50)

Il est intéressant de constater que le contenu du tableau 50 ne fait aucunement mention d'élèves intégrés, parce qu'ils ont été obligés de quitter leur classe respective pour bénéficier des services éducatifs qui leur sont offerts. Les répondants/es non influencés/es par l'usage de ces services nous ont alors confié que: «les bureaux des autres élèves étaient placés en rangées» (11 énoncés et 68,75%), «les bureaux des autres élèves étaient placés en équipes de deux» (3 énoncés et 18,75%) et «les bureaux des autres élèves étaient placés

en équipes de trois» (2 énoncés et 12,5%).

Ces résultats démontrent clairement, dans un premier temps, que les répondants/es non influencés/es ont mis l'accent sur les élèves sans difficulté exclusivement, les élèves en difficulté ayant quitté leur classe selon l'exigence des services éducatifs. Dans un deuxième temps, ils nous indiquent que ces répondants/es ont accordé, dans une proportion de près de 70%, priorité au «placement en rangées des bureaux» et, dans une proportion de 31,25%, «aux équipes» ne dépassant pas trois élèves. Il est donc permis de dire que les répondants/es non influencés/es par l'utilisation des services éducatifs sont demeurés/es dans une large mesure conservateurs/trices, face à l'aménagement de leur classe, en ayant favorisé «les rangées.» À travers cette façon de faire, leur comportement s'apparente à celui d'une enseignante considérée avant l'usage des services éducatifs. Par le biais «des équipes de trois», deux répondantes non influencées se sont aussi comportées de la même manière qu'une autre

**Tableau 50**

**L'aménagement de la classe des répondants/es non influencés/es  
par les services éducatifs appropriés (Question 21d)**

Aménagement de la classe (N. R.: 16/18 (89%))	N	%
Les bureaux des autres élèves sont placés en rangées.	11	68,75
Les bureaux des autres élèves sont placés en équipes de deux.	3	18,75
Les bureaux des autres élèves sont placés en équipes de trois.	2	12,5
Total	16	100,00



enseignante prise en compte au moment de l'utilisation de ces services.

### 5.2.12.3 Les règlements de classe privilégiés par les répondants/es non influencés/es par les services éducatifs (tableau 51)

Comme il a été déjà dit, parmi les quatre variables étudiées, les règlements de classe constituent la seule à ne pas avoir subi l'effet des services éducatifs (tableau 51). Les enseignants/es interviewés/es, par rapport aux règlements de classe, ont donc admis à 100% (18/18) n'avoir nullement été influencés/es par ces services. Les résultats du tableau 51 révèlent que «les règlements de classe toujours affichés» (10 énoncés et 30,3%) ont été le premier choix de ces enseignants/es. Ceux / celles-ci ont justifié leur façon de faire en disant que l'affichage permanent permettait une meilleure visualisation et constituait, de ce fait, un moyen mnémotechnique efficace pour l'ensemble des élèves, vis-à-vis des règlements de classe.

On constate que bon nombre de répondants/es non influencés/es ont privilégié, dans le cadre de leur pratique enseignante, un encadrement plus rigoureux. C'est le cas de ceux / celles qui ont accordé priorité «aux règlements de classe plus nombreux» (9 énoncés et 27,27%), «aux règlements de classe plus sévères» (7 énoncés et 21,21%) et «aux règlements de classe revus très sérieusement, avec les élèves T.C.» (2 énoncés et 6,06%), avant qu'ils ne quittent la classe pour les services éducatifs. On est certes porté à croire que cette dernière mise en garde était loin de s'adresser uniquement aux élèves intégrés. On croit, au contraire, qu'elle servait de prétexte pour rappeler à l'ensemble des élèves l'existence des règles de fonctionnement de la classe. Car, ont précisé les répondants/es, suite à ce rappel et au départ des élèves T.C., le calme y régnait plus significativement que lorsque ces derniers partaient sans se les faire rappe-

ler au préalable. Cet encadrement strict, mentionné plus haut, avait pour objet d'amener les élèves perturbateurs à mieux se contenir en classe. On peut penser que, même en prétendant n'avoir nullement été influencés/es, les répondants/es avaient le souci de la réussite de l'intégration scolaire des élèves en difficulté de leur classe.

D'autres répondants/es, par contre, ont privilégié, dans une proportion plus restreinte, un encadrement plus souple en établissant «des règlements de classe moins nombreux» (3 énoncés et 9,1%) et «des règlements de classe moins sévères» (1 énoncé et 3,03%). Ils / elles ont expliqué le premier de ces deux choix de règlements en précisant qu'il en favorisait la mémorisation et une meilleure gestion. Tandis que le deuxième choix était fait dans le but de prodiguer un même traitement aux deux catégories d'élèves, quant au respect des règlements de classe.

De tous/tes les interviewés/es, une seule enseignante dit avoir toujours «représenté graphiquement les règlements de classe» (1 énoncé et 3,03%). C'est donc le résultat le plus singulier qu'il nous a été donné d'enregistrer dans cette recherche. La justification d'un tel choix de règlements a été, pour la répondante, le fait que ses élèves aient été en première année, donc très jeunes. Cette représentation des règlements de classe a exercé sur ces enfants, si l'on en croit l'enseignante, un effet positif certain en les amenant à interagir et à une meilleure compréhension des comportements attendus d'eux.

Il importe de rappeler que l'ensemble de ces règlements de classe étaient demeurés inchangés, suite au départ des élèves intégrés pour bénéficier des services éducatifs offerts. Les raisons invoquées par les répondants/es concernant leur choix de garder les mêmes règlements, se résument par une trop courte absence des élèves intégrés et le souci de les traiter comme les autres élèves.

Tableau 51

Les règlements de classe privilégiés par les répondants/es non influencés/es par les services éducatifs (Question 22d)

Règlements de classe (N. R.: 18/18 (100%))	N	%
Les règlements de classe demeurent toujours affichés.	10	30,3
Les règlements de classe sont plus nombreux.	9	27,27
Les règlements de classe sont plus sévères.	7	21,21
Les règlements de classe sont moins nombreux.	3	9,1
Avant de sortir les élèves T.C. de la classe, pour les services éducatifs, les règlements de classe sont revus très sérieusement avec eux.	2	6,06
Les règlements de classe sont moins sévères.	1	3,03
Les règlements de classe sont représentés graphiquement.	1	3,03
Total	33	100,00

Enfin, les résultats du tableau 51 indiquent que les répondants/es non influencés/es par l'usage des services éducatifs ont été, à 93,94% du total des énoncés, préoccupés/es plutôt du groupe-classe. Ils nous indiquent, en outre, que ces répondants/es ont accordé un rôle de premier plan «aux règlements de classe toujours affichés», «aux règlements de classe plus nombreux» et «aux règlements de classe plus sévères.» Ils représentent, à eux seuls, 78,78% du cumul des énoncés, contre moins de 25% pour les autres façons de faire.

#### 5.2.12.4 Les modifications apportées à la gestion du matériel didactique pour permettre aux élèves T.C. l'accès aux services orthopédagogiques ou autres (tableau 52)

Tel que déjà mentionné, les résultats du tableau 52 ont été obtenus auprès de deux enseignantes sur les dix-huit personnes interviewées relativement aux services éducatifs. Ils révèlent qu'avec l'usage de ces services, «l'enseignant/e assurait lui / elle-même la distribution et le ramassage du matériel didactique» (1 énoncé et 25%), alors qu'avant un tel usage, «chaque élève assurait, à son tour, ces deux tâches» (1 énoncé et 25%). Ces constats nous informent clairement de la crainte qu'a provoquée, chez l'enseignante, l'usage des services éducatifs, crainte qui, à toutes fins pratiques, n'existait pas antérieurement à cet usage.

Avec les services éducatifs, «l'enseignant/e surveillait avec plus de rigueur le matériel didactique utilisé par les élèves T.C. que celui utilisé par les autres élèves» (1 énoncé et 25%), tandis qu'antérieurement à ces services, l'enseignant/e, dans une même proportion, «surveillait avec autant de rigueur le matériel didactique utilisé par les élèves T.C. que celui utilisé par les autres élèves» (1 énoncé et 25%). Tel que précisé par ces constats, la répondante a été amenée dans sa gestion du matériel didactique à exercer, avec l'usage des services éducatifs, une plus grande vigilance sur les élèves intégrés que sur les autres élèves; cette vigilance fut exercée, avant cet usage, avec la même force sur les deux catégories d'élèves.

L'usage des services éducatifs a impliqué que «le tableau de classe soit plus disponible pour les élèves T.C. que pour les autres élèves» (1 énoncé et 25%). Or, antérieurement à de tels services, c'étaient plutôt les élèves sans difficulté qui bénéficiaient, dans une même proportion, de la disponibilité du tableau

de classe. De fait, avant cet usage, «le tableau de classe était plus disponible pour les élèves sans difficulté que pour les élèves T.C.» (1 énoncé et 25%). L'enseignante a expliqué ce changement d'opinion, qu'a provoqué l'usage des services éducatifs, par la présence de l'orthopédagogue à qui elle voulait donner différents moyens, dont le tableau de classe, pouvant contribuer au succès de la rééducation des élèves intégrés. De ce fait, on est à même d'affirmer que l'utilisa-

**Tableau 52**

**Les modifications apportées à la gestion du matériel didactique pour permettre aux élèves T.C. l'accès aux services orthopédagogiques ou autres (Question 23b et c)**

Gestion du matériel didactique avant l'utilisation des services éducatifs (N. R.: 2/18 (11%))	N	%	Modifications apportées pendant l'utilisation des services éducatifs (N. R.: 2/18 (11%))	N	%
Chaque élève assurait, à son tour, la distribution et le ramassage du matériel didactique.	1	25,00	L'enseignant/e assure lui/elle-même la distribution et le ramassage du matériel didactique.	1	25,00
L'enseignant/e surveillait avec autant de rigueur le matériel didactique utilisé par les élèves T.C. que celui utilisé par les autres élèves.	1	25,00	L'enseignant/e surveille avec plus de rigueur le matériel didactique utilisé par les élèves T.C. que celui utilisé par les autres élèves.	1	25,00
Le tableau de classe était plus disponible pour les élèves sans difficulté que pour les élèves T.C.	1	25,00	Le tableau de classe est plus disponible pour les élèves T.C. que pour les autres élèves.	1	25,00
L'enseignant/e assurait la distribution et le ramassage du matériel didactique utilisé par les élèves T.C., tandis qu'un élève responsable assumait ces deux tâches pour les autres.	1	25,00	L'enseignant/e assure la distribution et le ramassage du matériel didactique utilisé par les élèves ordinaires, tandis que l'orthopédagogue assume ces deux tâches pour les élèves T.C.	1	25,00
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>100,00</b>		<b>4</b>	<b>100,00</b>

tion de ces services a amené l'enseignante à une certaine prise de conscience, quant à la réussite de l'intégration scolaire de ses élèves en difficulté de comportement.

Les services éducatifs ont aussi impliqué que «l'enseignant/e assure la distribution et le ramassage du matériel didactique utilisé par les élèves ordinaires, tandis que l'orthopédagogue assume ces deux tâches pour les élèves T.C.» (1 énoncé et 25%). Avant d'avoir fait usage de tels services, «l'enseignant/e assurait la distribution et le ramassage du matériel didactique utilisé par les élèves T.C., tandis qu'un élève responsable assumait ces deux tâches pour les autres élèves» (1 énoncé et 25%). Ces constats permettent de dire que la présence de l'élève responsable qui était requise, avant l'usage de ces services, dans la gestion du matériel didactique ne l'était plus avec cet usage, étant remplacée par la présence de l'enseignante qui, à son tour, le fut par celle de l'orthopédagogue pour les élèves T.C. Bref, on peut admettre que c'est la présence de l'orthopédagogue qui s'est tout simplement substituée à celle de l'élève.

Grâce aux résultats du tableau 52, nous pouvons, tout d'abord, conclure à une présence relativement plus marquée des enseignantes, dans la gestion du matériel didactique, pendant (75%) qu'avant (50%) l'utilisation des services éducatifs. Dans le deuxième cas, c'est plutôt la présence des élèves (toutes catégories confondues) qui était la plus évidente, avec 75% des énoncés. Ces résultats nous amènent ensuite à dire que, pendant l'usage de ces services, les élèves intégrés étaient, dans la gestion du matériel didactique, plus en évidence que les autres élèves. Ces résultats impliquent aussi que l'usage de ce moyen a eu sur l'ensemble des répondants/es, dans le cadre de cette gestion, un effet peu significatif, vu la petitesse du nombre d'interviewées affichées par ce tableau.

#### 5.2.12.5 La gestion du matériel didactique privilégiée par les répondants/es non influencés/es par les services orthopédagogiques ou autres (tableau 53)

Les données du tableau 53 révèlent que, dans leur gestion du matériel didactique, les répondants/es non influencés/es par l'utilisation des services éducatifs ont octroyé beaucoup de responsabilités aux élèves ordinaires, les élèves T.C. ayant quitté la classe pour bénéficier de ces services. Ces répondants/es ont ainsi admis que: «chaque élève assurait, à son tour, la distribution et le ramassage du matériel didactique» (7 énoncés et 31,82%), «chaque élève était responsable de son matériel didactique de base (crayons, gommes à effacer, règle, dictionnaire)» (7 énoncés et 31,82%), «l'enseignant/e assurait lui / elle-même la distribution et le ramassage du matériel didactique» (4 énoncés et 18,18%), «deux élèves ordinaires étaient responsables de la distribution et du ramassage du matériel didactique» (2 énoncés et 9,1%), «l'enseignant/e assurait lui / elle-même la distribution du matériel didactique, tandis que des élèves ordinaires en étaient responsables du ramassage» (1 énoncé et 4,54%) et «le premier élève de chaque rangée assurait la distribution du matériel didactique aux élèves de sa rangée, tandis que l'enseignant/e en assurait le ramassage pour tous les élèves» (1 énoncé et 4,54%).

De ces constatations, en découlent d'autres très intéressantes qui résument le contenu de ce tableau. Une première nous révèle que les enseignants/es non influencés/es ont porté leur attention, par rapport à la gestion du matériel didactique, forcément sur le groupe d'élèves sans difficulté, ceci en vertu de la raison invoquée un peu plus haut, à savoir que les élèves T.C. ont dû quitter leur classe pour recevoir les services éducatifs. Une deuxième constatation précise que les élèves sans difficulté étaient beaucoup plus présents dans cette ges-

tion à comparer aux enseignants/es. Un troisième constat indique la présence d'une certaine crainte chez certains/es enseignants/es concernant l'usage qu'on fait l'ensemble des élèves restants du matériel didactique. Cette crainte semble avoir été fondée lorsque ces enseignants/es ont admis avoir assumé, eux / elles-mêmes, tantôt les deux tâches, tantôt l'une des deux, et ce, dans une proportion

**Tableau 53**

**La gestion du matériel didactique privilégiée par les répondants/es non influencés/es par les services orthopédagogiques ou autres (Question 23d)**

Gestion du matériel didactique (N. R.: 16/18 (89%))	N	%
Chaque élève assure, à son tour, la distribution et le ramassage du matériel didactique.	7	31,82
Chaque élève est responsable de son matériel didactique de base (crayons, gommes à effacer, règle, dictionnaire).	7	31,82
L'enseignant/e assure lui/elle-même la distribution et le ramassage du matériel didactique.	4	18,18
Deux élèves (ordinaires) sont responsables de la distribution et du ramassage du matériel didactique.	2	9,1
L'enseignant/e assure lui/elle-même la distribution du matériel didactique, tandis que des élèves (ordinaires) en sont responsables du ramassage.	1	4,54
Le premier élève de chaque rangée assure la distribution du matériel didactique aux élèves de sa rangée, tandis que l'enseignant/e en assure le ramassage pour tous les élèves.	1	4,54
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100,00</b>



de 27,26% du cumul des énoncés. Il en ressort que, malgré l'absence des élèves en difficulté, un certain nombre d'enseignants/es non influencés/es avaient encore le souci de protéger le matériel didactique utilisé. Enfin, un quatrième constat révèle que quelques-uns/es des répondants/es, quoique non influencés/es, se sont comportés/es, dans 7, 4 et 2 (1+1) énoncés (ou 59,08%), relativement de la même manière que celles qui l'ont été (tableau 52), quant à la façon de distribuer et de ramasser le matériel didactique.

#### 5.2.12.6 Les modifications apportées à la gestion du temps de classe pour permettre aux élèves T.C. de profiter des services éducatifs (tableau 54)

Les résultats du tableau 54 établissent que la grande majorité des enseignants/es ayant prétendu s'être laissés/es influencer par l'usage des services éducatifs, soit 11 enseignants/es (78,57%) sur 14, ont accordé priorité à «une réduction du temps de classe» qui, selon eux / elles, permettait d'effectuer des activités sans conséquences compromettantes pour les apprentissages des quelques élèves T.C. momentanément absents. Avant l'utilisation de ces services, les répondants/es semblaient plutôt indécis/es en optant «tantôt pour une augmentation, tantôt pour une réduction du temps de classe» (7 énoncés et 50%). Ces constatations permettent de prétendre qu'avec l'usage de tels services, les enseignants/es ont semblé, dans un déplacement d'opinion, plus formels/lles qu'avant dans la façon de gérer leur temps de classe.

Par contre, les répondants/es ont accordé très peu d'importance, pendant qu'avant l'usage des services éducatifs, à «une augmentation du temps de classe» (3 énoncés et 21,43% contre 7 et 50%). Ce supplément du temps de classe servait, avant l'usage des services éducatifs, tantôt à faire du rattrapage

avec les élèves intégrés, tantôt à permettre à ceux-ci de prendre leur collation. Alors que, pendant cet usage, cette augmentation du temps de classe permettait généralement à la personne-ressource, au dire des répondants/es, d'avoir toute latitude d'exécuter sa tâche de rééducation auprès des élèves intégrés recevant ce service en classe. Tout cela permet de croire que les répondants/es, pendant comme avant l'usage des services éducatifs, sont demeurés/es conscients/es de l'importance des interventions reliées à l'orthopédagogie et à la pédagogie.

**Tableau 54**

**Les modifications apportées à la gestion du temps de classe pour permettre aux élèves T.C. de profiter des services éducatifs (Question 24b et c)**

Gestion du temps de classe avant l'utilisation des services éducatifs (N. R.: 14/18 (78%))	N	%	Modifications apportées pendant l'utilisation des services éducatifs (N. R.: 14/18 (78%))	N	%
Il y avait une augmentation du temps de classe.	7	50,00	Il y a une réduction du temps de classe.	11	78,57
Il y avait tantôt une augmentation, tantôt une réduction du temps de classe.	7	50,00	Il y a une augmentation du temps de classe.	3	21,43
Total	14	100,00		14	100,00

5.2.12.7 La gestion du temps de classe privilégiée par les  
répondants/es non influencés/es par les services éducatifs  
(tableau 55)

Par rapport à la gestion du temps de classe, le résultat du tableau 55 établit que 100% (4/4) des répondants/es non influencés/es par l'usage des services éducatifs ont prétendu n'avoir aucunement besoin d'y apporter quelque modification que ce soit. Ils / elles ont admis avoir, en d'autres termes, respecté leur temps de classe. Ce respect du temps de classe fut formulé ainsi: «il n'y a ni augmentation, ni réduction du temps de classe.» Tel que nous l'avons déjà précisé un peu plus tôt concernant le temps d'enseignement ou d'apprentissage, les répondants/es non influencés/es, à l'instar d'une grande majorité de ceux / celles qui ont prétendu l'avoir été, n'entendent généralement par «modifications à la gestion du temps de classe» que ces seules notions. Grâce à ce résultat, on peut croire que les répondants/es non influencés/es ont été préoccupés/es plutôt du groupe-classe, c'est-à-dire les deux catégories d'élèves ont bénéficié d'une

**Tableau 55**

**La gestion du temps de classe privilégiée par les répondants/es  
non influencés/es par les services éducatifs (Question 24d)**

Gestion du temps de classe (N. R.: 4/18 (22%))	N	%
Il n'y a ni augmentation, ni réduction du temps de classe.	4	100,00
Total	4	100,00

même attention de la part de ces enseignants/es. On peut dire, encore une fois, qu'en résumé, ceux / celles-ci n'ont été à aucun moment sensibles aux choix des influencés/es (tableau 54).

L'ensemble des résultats nous informent que les renforçateurs positifs, les services éducatifs et le portfolio ou autres moyens d'évaluation formative constituent les moyens, parmi ceux retenus, qui ont eu le moins d'influence sur la pratique enseignante. Toutefois, la notoriété que confèrent bon nombre d'auteurs (Anthony et al., 1991; Goupil et Lusignan, 1993; Maeroff, 1991; Sullivan, 1994; Tierney et al., 1991) et les agents d'éducation à l'évaluation formative fait en sorte que le troisième de ces trois moyens joue, en éducation, un rôle plus important que celui du premier et du deuxième. On peut alors comprendre, jusqu'à un certain point, le très peu d'influence qu'ont exercée les renforçateurs positifs et les services éducatifs sur l'organisation de la classe. Mais, étant donné cette notoriété de ce type d'évaluation et l'importance dont jouissent ce dernier et le portfolio en éducation, on peut, à juste titre, se poser la question, à savoir: pourquoi l'évaluation à l'aide de ce moyen a-t-elle eu si peu d'effet sur l'organisation de la classe? Un manque de connaissance de ce mode d'évaluation par les enseignants/es en serait-il la cause? Aussi, pourrait-on imputer un tel résultat à un manque de formation des enseignants/es relativement à l'adaptation de ce mode d'évaluation aux enfants en difficulté de comportement? La complexité d'application du portfolio pourrait-elle en être aussi responsable? Autant de questions qui mériteraient d'être posées de façon directe.

### 5.3 La synthèse des résultats

Les enseignants/es du primaire interrogés/es disent qu'il y a une adaptation de leur enseignement aux élèves en difficulté de comportement intégrés dans leur classe et, conséquemment, des modifications à leur pratique pédagogique effective. Compte tenu du nombre élevé de résultats obtenus auprès des répondants/es, relativement à chacun des éléments du cadre (aménagement de la classe, règlements de classe, matériel didactique et temps de classe), nous en ferons la synthèse à partir de celle des résultats affichés par chaque série de tableaux, élaborés pour les répondants/es dits/es influencés/es, en fonction de chacun des moyens retenus. En examinant ces tableaux, on constate facilement que l'usage de ces moyens a en effet influencé bon nombre de répondants/es dans leur pratique enseignante reliée aux éléments du cadre. Il est clair que l'accent est mis sur certaines façons de faire plutôt que sur d'autres. Par ailleurs, plusieurs autres sont certes demeurées inchangées. L'analyse des résultats nous permet alors de souligner les faits suivants:

#### 5.3.1 Les modifications apportées concernant les objectifs du plan d'intervention personnalisé

Les résultats qu'impliquent les objectifs du plan d'intervention personnalisé, par rapport aux éléments du cadre, ont permis de faire deux constatations importantes et intéressantes. La première est que, de façon générale, les répondants/es influencés/es ont été plus portés/es à adapter leur enseignement aux élèves intégrés pendant qu'avant l'application du plan d'intervention personnalisé. Autrement dit, ce moyen a impliqué des modifications, au niveau de l'aménagement des bureaux de la classe, des règlements de classe, de la façon de

distribuer et de ramasser le matériel didactique ainsi que du temps alloué aux périodes d'enseignement, et a privilégié dans chacun des cas un encadrement différent de celui qui a été pris en compte avant l'usage dudit moyen. La deuxième constatation réside dans le fait que les influencés/es furent, en général, plus nuancés/es dans leurs façons de faire pendant qu'antérieurement à l'application du plan d'intervention personnalisé où ils / elles ont été plutôt catégoriques.

Ainsi, les objectifs du plan d'intervention personnalisé ont favorisé, dans l'aménagement des bureaux de la classe et dans la façon de distribuer et de ramasser le matériel didactique, une mobilité des élèves intégrés et une présence marquée des enseignants/es. Tandis qu'antérieurement à l'utilisation de ces objectifs, ces deux processus de gestion reflétaient plutôt une certaine fixité du groupe-classe. En d'autres termes, les élèves en difficulté y occupaient une place comparable à celle des élèves ordinaires, une place plus définie et plus stable. Par ailleurs, cette utilisation a permis de percevoir également, au niveau des règlements de classe et du temps alloué aux périodes d'enseignement, une plus forte présence des enseignants/es qu'auparavant. Ceux / celles-ci, avec les objectifs du plan d'intervention, ont eu davantage le groupe-classe dans leur préoccupation. Toutefois, faut-il préciser qu'une présence notable des élèves intégrés s'est manifestée dans le cadre des règlements de classe avec cependant moins de force pendant qu'avant l'usage des objectifs du plan d'intervention personnalisé. Cela pourrait laisser croire qu'au niveau des règlements de classe, l'usage de ce moyen a davantage sécurisé les enseignants/es qu'auparavant, ces derniers/ères ayant alors adressé la quasi-totalité des règlements de classe, de la même manière, à l'ensemble des élèves plutôt que de les avoir signifiés, de façon plus spécifique, aux élèves intégrés.

### 5.3.2 Les modifications apportées concernant le développement de la compétence sociale, des habiletés sociales et de la résolution de problèmes interpersonnels

Le développement de la compétence sociale, des habiletés sociales et de la résolution de problèmes interpersonnels nous a amené à faire des constats qui sont à peu près de même ordre que ceux impliqués par les objectifs du plan d'intervention personnalisé. De fait, le développement, chez les élèves T.C., de ces trois compétences, ou de l'une d'entre elles, a amené les enseignants/es à mieux prendre conscience des différences de ces derniers, en leur offrant un enseignement plus adapté, d'où l'existence d'une plus grande mobilité de ces élèves dans le processus de gestion de classe. Donc, il y a eu des modifications au niveau de l'ensemble des éléments du cadre. D'autre part, le développement de ces compétences, ou de l'une d'entre elles, a généré plus de nuances, dans les façons de faire des répondants/es, qu'auparavant. Ceux / celles-ci ont été en fait assez tranchés/es dans leurs façons de faire avant l'usage de ce moyen.

Pour être plus précis, le développement de ces trois compétences et la diminution des risques de problèmes interpersonnels chez les élèves T.C. ont impliqué une plus forte présence de ces derniers, par rapport aux élèves ordinaires, dans respectivement le cadre de l'espace de classe et de la façon d'utiliser le matériel didactique. Par contre, avec ce moyen, même si nous sommes convaincu de son existence dans ces deux processus de gestion, la présence des enseignants/es semble y avoir été moins manifeste qu'elle ne l'était avec les objectifs du plan d'intervention personnalisé. Antérieurement à l'usage de ce moyen, les enseignants/es faisaient en réalité abstraction aux différences des élèves intégrés, relativement à l'espace de classe et à la façon d'utiliser le maté-

riel didactique, en ayant eu davantage le groupe-classe dans leur préoccupation que chacune des deux catégories d'élèves prise distinctement. Quant aux règlements qui régissent le travail d'équipe ou les jeux collectifs et à la façon de faire les transitions, la diminution des risques de problèmes interpersonnels et le besoin de minimiser, chez les élèves T.C., les pertes de temps pour gagner du temps d'apprentissage ont permis d'y percevoir la présence des enseignants/es qui se sont dotés/es dans les deux cas d'un encadrement plus strict que souple.

Contrairement aux objectifs du plan d'intervention personnalisé, la diminution, chez les élèves intégrés, des risques de problèmes interpersonnels a eu un effet sur le groupe-classe, de préférence, concernant les règlements régissant le travail d'équipe ou les jeux collectifs. En effet, par ce moyen, les enseignants/es furent amenés/es à adresser l'ensemble de ces règlements à l'ensemble de leurs élèves. Ceci est conforme à leurs façons de faire d'avant l'usage de ce moyen. Le besoin de minimiser, chez les élèves intégrés, les pertes de temps pour gagner du temps d'apprentissage rejoint toutefois les objectifs du plan d'intervention, relativement à la gestion du temps de classe, en occasionnant chez les enseignants/es plus d'intérêt pour le groupe-classe que pour chaque catégorie d'élèves considérée séparément. Cet intérêt pour le groupe-classe prévalait aussi antérieurement à un tel besoin.

### 5.3.3 Les modifications apportées concernant les apprentissages tutoriel et coopératif

À l'instar des deux premiers moyens, les apprentissages tutoriel et coopératif ont impliqué des modifications, par les dix-huit enseignants/es qui ont répondu aux questions s'y rapportant, relativement à l'ensemble des éléments du cadre, c'est-à-dire à la gestion de classe de ces enseignants/es. Pour mieux dire,



il y a eu une adaptation de l'enseignement des enseignants/es, guidés/es par ces deux modes d'instruction, aux élèves intégrés. Toutefois, ce moyen n'a permis de constater, dans la gestion de classe de ces enseignants/es, qu'une faible mobilité des élèves intégrés. Cette faible mobilité ne fut observée que dans le cadre de la façon de gérer le matériel didactique. De fait, dans le cadre de l'aménagement de la salle de classe, des règlements qui favorisent le maintien des relations satisfaisantes entre les personnes et du temps d'enseignement, les répondants/es ont visé, autant pendant qu'avant l'usage des apprentissages tutoriel et coopératif, l'ensemble des élèves ou le groupe-classe. Aussi, concernant les règlements favorisant le maintien des relations satisfaisantes entre les personnes, ces apprentissages ont impliqué, pour l'ensemble des élèves, un cadre plus souple qu'auparavant.

En ce qui a trait à la présence des répondants/es dans l'aménagement de la salle de classe et dans la mise en place des règlements qui favorisent le maintien des relations satisfaisantes entre les personnes, l'usage des apprentissages tutoriel et coopératif ne semble pas l'avoir favorisée. Cette absence des répondants/es dans ces deux processus de gestion prévalait aussi antérieurement à un tel usage. Leur présence a été néanmoins plus évidente au niveau de la façon de gérer le matériel didactique requis et du temps d'enseignement, ce pendant et avant l'usage des deux apprentissages. Dans ces deux derniers processus de gestion, les répondants/es ont alors été nuancés/es aussi bien pendant qu'avant cet usage.

#### 5.3.4 Les modifications apportées concernant les renforçateurs positifs

Les renforçateurs positifs ont aussi amené des répondants/es à adapter leur enseignement aux élèves intégrés, donc à apporter des modifications à leur pratique enseignante, c'est-à-dire à l'aménagement de la classe, aux règles de fonctionnement de la classe, à la gestion du matériel didactique et à la gestion du temps de classe.

Par le biais de renforçateurs positifs, on constate dans la gestion de classe des répondants/es une plus grande mobilité des élèves intégrés qu'antérieurement à ce moyen. Cette mobilité des élèves T.C. s'est alors manifestée dans le cadre de l'aménagement de la classe, des règles de fonctionnement de la classe et de la gestion du matériel didactique. Avec l'usage de renforçateurs positifs, il n'y a que la gestion du temps de classe où la présence des élèves intégrés ne s'est pas réellement fait sentir. Toutes ces constatations nous permettent d'affirmer que, dans le cadre des trois premières gestions, les répondants/es ont été portés/es à axer leur pratique pédagogique davantage sur le groupe-classe, avant l'usage de renforçateurs positifs, alors que celle-ci était visée aussi bien pendant qu'antérieurement à cet usage dans la gestion du temps de classe, ceci même si, dans cette dernière, ces répondants/es étaient plus nuancés/es dans leurs façons de faire sous l'influence de ce moyen.

Relativement à la présence des enseignants/es, l'usage de renforçateurs positifs nous a permis d'en percevoir une, assez significative, dans le cadre des quatre gestions. Dans ce cadre, les renforçateurs positifs ont amené les répondants/es, qui furent assez catégoriques auparavant, à être plus nuancés/es. Cela nous amène à dire que les renforçateurs positifs ont, dans l'ensemble, favorisé un encadrement quelque peu différent pour les élèves intégrés de celui privilégié antérieurement à l'utilisation de ce moyen.

### 5.3.5 Les modifications apportées concernant le portfolio ou autres moyens d'évaluation formative

L'usage du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative a favorisé l'adaptation de l'enseignement aux élèves intégrés en amenant peu de répondants/es qui en ont subi l'influence à apporter des modifications à l'aménagement de la classe, aux règlements de classe, à la gestion du matériel didactique et à celle du temps de classe. On constate qu'à la faveur de cet outil d'évaluation formative, les répondants/es ont apporté, de façon générale, plus de nuances dans leurs façons de faire pendant qu'antérieurement à un tel moyen. Celui-ci a, de ce fait, impliqué dans chaque gestion un cadre différent de celui privilégié auparavant, exception faite cependant de la gestion du temps de classe où les enseignants/es étaient aussi nuancés/es pendant qu'avant l'usage du présent moyen.

L'utilisation du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative a aussi favorisé, dans le cadre de la gestion de classe des enseignants/es, une présence quelque peu tacite des élèves intégrés et une plus forte présence de ces enseignants/es, ce malgré que cette dernière semble, tout comme celle des élèves intégrés, pratiquement inexprimée sur le plan de l'aménagement de la classe et de la gestion du temps de classe. Par ailleurs, les résultats obtenus par le biais du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative ont permis de faire un constat, pour le moins, rarissime. Effectivement, ces résultats établissent que les enseignant/es influencés/es furent préoccupés/es, malgré la présence quasi implicite des élèves intégrés dans le processus de gestion de classe des enseignants/es, du groupe-classe autant pendant qu'avant l'usage du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative, exception faite néanmoins du cas de l'aménagement de la classe où chaque catégorie d'élèves étaient considérée de

façon plus évidente et distincte sous l'effet de cet outil d'évaluation formative. En général, le groupe-classe n'est habituellement visé par les enseignants/es influencés/es qu'antérieurement à l'usage des moyens.

### 5.3.6 Les modifications apportées concernant les services éducatifs

Avec l'utilisation des services éducatifs, très peu d'enseignants/es, sur les dix-huit concernés/es dans cette section, ont adapté leur enseignement aux élèves intégrés. Cette adaptation s'est traduite par des modifications apportées à l'aménagement de la classe, à la gestion du matériel didactique et à celle du temps de classe. Par rapport aux règlements de classe, l'usage de ces services n'a eu aucun effet sur les répondants/es. De tels services ont amené les répondants/es à être nuancés/es dans leurs façons de faire qui sont conformes à celles privilégiées antérieurement à leur usage. Ce fait est cependant peu fréquent dans cette recherche, où les moyens entraînent généralement plus de nuances dans les façons de faire des répondants/es qu'auparavant. Ce constat permet alors de postuler que l'usage des services éducatifs a impliqué, dans le cadre de chacune des trois gestions indiquées ici, un encadrement comparable à celui exploité avant cet usage.

En fait, nous constatons que, dans l'aménagement de la classe et dans la gestion du matériel didactique, les élèves intégrés étaient mis en évidence aussi bien pendant qu'avant l'usage des services éducatifs. Cela nous amène à croire que, même avant d'avoir eu recours aux services éducatifs, les enseignantes concernées dans ces deux processus de gestion ont eu conscience des problèmes de leurs élèves intégrés. C'est donc cette prise de conscience qui, sous l'influence des services concernés, a incité les répondantes à requérir la présence de l'orthopédagogue en classe. Quant à la présence des ensei-

gnantes (et / ou de l'orthopédagogue), elle a été plus manifeste, avec l'usage des services éducatifs, dans l'aménagement de la classe et dans la gestion du matériel didactique. Dans le cadre de la gestion du matériel didactique, cette présence, quoique plus importante sous l'effet de ces services, a aussi occupé une place notable antérieurement à de tels services. Dans la gestion du temps de classe, la présence des quatorze enseignants/es influencés/es fut tacite autant pendant qu'avant l'usage des services éducatifs. C'est le groupe-classe qui, du reste, prévalait dans les deux cas.

En fait de synthèse générale de l'étude des résultats, nous pouvons dire que, dans l'ensemble, les répondants/es influencés/es ont été plus portés/es, pendant qu'antérieurement à l'usage des moyens retenus, à tenir compte des différences de leurs élèves intégrés et à nuancer leurs façons de faire. Par ailleurs, nous sommes à même d'avancer que cette recherche a permis d'identifier et d'ordonner les modifications apportées à la pratique pédagogique des enseignants/es de classes ordinaires du primaire en contexte d'intégration scolaire. Cette recherche a permis aussi d'identifier, parmi les moyens retenus à partir d'une recension des écrits, ceux qui ont exercé le plus et, conséquemment, le moins d'influence sur les répondants/es quant à leur pratique enseignante. On est désormais en possession des modifications apportées par des enseignants/es de classes ordinaires ayant intégré des élèves en difficulté de comportement, lesquelles modifications sont justement apportées en fonction de ces moyens. Une réserve s'impose toutefois, à savoir que de telles modifications constituent le résultat, traduit en énoncés, de 20 répondants/es qui ne représentent qu'une infime partie de la population enseignante du Québec. De plus, ces répondants/es proviennent d'une seule commission scolaire.

---

## CHAPITRE 6: CONCLUSION

---

Le chapitre précédent se proposait d'examiner, sous plusieurs angles, les résultats obtenus auprès des enseignants/es interrogés/es. L'objet de ce dernier chapitre est celui de conclure le «portrait» de la pratique pédagogique de ces enseignants/es du primaire face à l'intégration scolaire d'élèves ayant des problèmes de comportement, tout en tentant d'inscrire dans cette démarche les éventuelles retouches nécessaires. Ainsi donc, il présentera brièvement l'ensemble de notre recherche. Il fera ensuite part des apports et limites se rapportant aux résultats de cette dernière, puis indiquera les implications possibles pour l'enseignant/e, entre autres, et les pistes pour des recherches ultérieures.

### 6.1 Résumé

Cette recherche a été menée en vue de répondre à la question suivante: Quelles sont les modifications apportées à la pratique pédagogique par l'adaptation de l'enseignement des enseignants/es de classes ordinaires du primaire en contexte d'intégration scolaire d'élèves en difficulté de comportement? C'est en tentant d'atteindre l'objectif fixé que nous sommes parvenu à trouver réponse à cette question.

Une grille d'entrevue, composée de vingt-quatre (24) questions fermées dont chacune fut suivie de trois autres questions semi-ouvertes, a servi d'instrument de cueillette des données auprès de vingt (20) répondants/es des écoles de la CECM, au cours de l'année 1996. Cette grille comprenait également une série de douze (12) questions visant à identifier les caractéristiques person-

nelles de ces répondants/es qui ont été les premiers/ères à accepter de collaborer à notre étude. Ils / elles ont été appelés/es à s'exprimer sur quatre éléments de l'adaptation de l'enseignement (l'aménagement de la classe, les règlements de classe, le matériel didactique et le temps de classe) en fonction de six moyens retenus (voir le cadre de référence) à l'aide des écrits consultés.

a°) Les résultats obtenus en fonction des objectifs du plan d'intervention personnalisé démontrent que, relativement à l'aménagement des bureaux de la classe, les répondants/es ont été plus nuancés/es dans leurs réponses, pendant qu'avant l'usage de ce moyen, en mettant dans leur action pédagogique les élèves intégrés plus en évidence que les autres élèves. Les répondants/es qui ont subi l'influence de ces objectifs, étant plus tranchés/es dans leurs réponses avant l'usage de ce moyen, se sont généralement comportés/es comme les non influencés/es. Cela revient à dire que les répondants/es d'avant cet usage et les non influencés/es ont mis l'accent sur le groupe-classe plutôt que de considérer chaque catégorie d'élèves séparément.

Les règlements de classe furent adressés, dans une proportion relativement plus grande pendant qu'avant l'application du plan d'intervention personnalisé, à l'ensemble des élèves, c'est-à-dire au groupe-classe. Il en résulte alors que, dans le premier cas, les répondants/es semblaient relativement moins nuancés/es dans leurs réponses que dans le deuxième cas. Autrement dit, avec les objectifs du plan d'intervention, les enseignants/es semblaient moins portés/es qu'antérieurement à leur usage à tenir compte des différences de leurs élèves intégrés. Dans ce contexte, leur comportement s'apparente quelque peu à celui des non influencés/es qui n'ont eu dans leur préoccupation que le groupe-classe. Les objectifs du plan d'intervention semblent aussi avoir impliqué un cadre un peu plus souple qu'auparavant.



Examinant la façon de distribuer et de ramasser le matériel didactique, on constate que les objectifs du plan d'intervention y ont attribué un rôle important aux enseignants/es. Ce rôle leur permettait d'exercer un plus grand contrôle sur l'usage qu'ont fait les élèves intégrés du matériel qu'ils utilisaient. Dans ce cas, on se permet de dire que l'usage des objectifs du plan d'intervention a amené les répondants/es à prendre en considération les différences de leurs élèves intégrés, plutôt que de tenir compte uniquement du groupe-classe. Antérieurement à l'usage des objectifs du plan d'intervention, les enseignants/es influencés/es ont eu un comportement similaire à celui des non influencés/es en favorisant, dans le processus de distribution et du ramassage du matériel didactique, la présence de l'ensemble des élèves.

Face au temps alloué aux périodes d'enseignement, l'usage des objectifs du plan d'intervention personnalisé ne semble pas avoir exercé une réelle influence sur l'action pédagogique des répondants/es en ne provoquant chez eux / elles qu'un déplacement d'opinion. Ils / elles furent passés/es d'«une réduction» et «d'une augmentation» à «une augmentation» et «une réduction» de ce temps. Malgré tout, on constate que ces résultats sont plus nuancés par comparaison à ceux obtenus pour 80% des répondants/es non influencés/es qui ont admis avoir respecté leur temps d'enseignement.

b°) À l'instar des objectifs du plan d'intervention personnalisé, le développement de la compétence sociale, d'habiletés sociales et de la résolution de problèmes interpersonnels a amené la grande majorité des enseignants/es influencés/es, relativement à l'espace de leur classe, à tenir compte des différences des élèves intégrés. Le développement, chez ces derniers, de ces compétences a donc impliqué des résultats plus nuancés que les résultats obtenus pour les influencés/es d'avant et ceux obtenus pour les non influencés/es. Ces deux dernières catégories de répondants/es se sont comportés/es de la même



façon, parce qu'ils / elles ont été plus tranchés/es dans leurs réponses et se sont préoccupés/es plutôt du groupe-classe.

Pour ce qui a trait aux règlements régissant le travail d'équipe ou les jeux collectifs, la diminution des risques de problèmes interpersonnels chez les élèves T.C. a favorisé un cadre plus strict qu'auparavant. On perçoit une certaine souplesse plutôt chez les influencés/es d'avant la diminution de ces risques et les non influencés/es. Cependant, les trois catégories de répondants/es ont, dans l'ensemble, adressé leurs règlements avec une même intention à l'ensemble des élèves ou au groupe-classe.

Par rapport à la façon d'utiliser le matériel didactique, la diminution des risques de problèmes interpersonnels a mis les élèves intégrés plus en évidence que les autres élèves de sorte que les répondants/es puissent y exercer un plus grand contrôle sur leur conduite. Cela implique qu'avec la diminution de ces risques, les répondants/es ont davantage tenu compte des différences des élèves intégrés. Alors qu'antérieurement à cette diminution, les influencés/es, tout comme les non influencés/es, ont plutôt considéré les élèves dans leur ensemble.

Le besoin de minimiser les pertes de temps pour gagner du temps d'apprentissage en classe a impliqué, relativement à la façon de faire les transitions, un changement d'opinion chez les répondants/es qui en ont subi l'influence. Ce besoin nous permet de percevoir, chez ces répondants/es, un autre besoin, soit celui d'une certaine innovation dans leur façon de faire les transitions, qui s'est traduit par «une réduction du temps d'organisation» et «une réduction du temps de transition.» Ils / elles ont donc été plus nuancés/es dans leurs réponses que les non influencés/es.

c°) Les résultats obtenus en fonction de l'utilisation des apprentissages tutoriel et coopératif indiquent que, par rapport à l'aménagement de la salle de classe, influencés/es et non influencés/es ont eu un comportement comparable, en assimilant les élèves intégrés aux autres, c'est-à-dire en étant tranchés dans leurs réponses ou en mettant, de préférence, l'accent sur le groupe-classe.

L'usage des apprentissages tutoriel et coopératif a provoqué, chez bon nombre de répondants/es, un changement radical d'opinion concernant chacun des règlements favorisant le maintien des relations satisfaisantes retenus auparavant. Cela implique que, sous l'influence de l'utilisation des apprentissages tutoriel et coopératif, ces répondants/es ont privilégié l'inverse de chacun des règlements institués antérieurement à cette utilisation, pour se donner un cadre légèrement plus strict. Toutefois, pour avoir adressé, dans une même intention, leurs règlements à l'ensemble des élèves, et ce avant et pendant l'usage de ces apprentissages, les influencés/es ont eu un comportement comparable à celui des non influencés/es.

Dans la façon de gérer le matériel didactique requis, l'usage des apprentissages tutoriel et coopératif a attribué un rôle très important aux six enseignantes qui en ont subi l'influence, soit celui d'assurer un contrôle plus vigilant du matériel utilisé, notamment par les élèves intégrés. Avant cet usage, la présence des élèves jouaient, dans le cadre de cette gestion, un rôle égal à celui des enseignantes. Pour les non influencés/es, c'est la présence des élèves qui y jouait le rôle le plus important.

L'usage des apprentissages tutoriel et coopératif a entraîné, chez les répondants/es qui en ont subi l'influence relativement au temps d'enseignement, un transfert d'opinion se traduisant par une réduction «du temps d'organisation» et «du temps de transition.» Ce transfert d'opinion a généré, selon les in-

fluencés/es qui furent plus nuancés/es dans leurs réponses que les non influencés/es, une augmentation importante «du temps d'enseignement.»

d°) L'utilisation de renforçateurs positifs, par rapport à l'aménagement de la classe, a amené les répondants/es, qui étaient auparavant assez tranchés/es, à tenir compte, dans une large mesure, des différences des élèves en difficulté. Dans ce contexte, ils / elles se sont comportés/es pratiquement de la même façon que leurs collègues non influencés/es qui sont aussi nuancés/es dans une proportion non négligeable.

Les répondants/es, qui furent assez tranchés/es dans l'établissement des règles de fonctionnement de la classe, antérieurement à l'utilisation de renforçateurs positifs, sont devenus/es, sous l'influence de ce moyen, plus nuancés/es dans leurs réponses. Les renforçateurs positifs leur ont de plus doté d'un cadre beaucoup plus souple. Les non influencés/es, quant à eux / elles, se sont montrés/es plutôt catégoriques et rejoignent, de ce fait, les influencés/es d'avant l'usage de renforçateurs positifs. Ces deux dernières catégories de répondants/es ont, en outre, adressé leurs règles de fonctionnement, de la même façon, à tous les élèves.

Dans la gestion du matériel didactique, l'implication des élèves intégrés a été, sous l'influence de renforçateurs positifs, plus importante que celle des autres élèves et des quatre enseignantes qui en furent influencées. Toutefois, avec l'usage de ce moyen, la présence des enseignantes occupait la deuxième place au niveau de cette gestion. D'une manière ou d'une autre, les renforçateurs positifs ont amené les répondantes à apporter quelques nuances à leurs réponses et à exercer un meilleur contrôle sur le matériel didactique utilisé et, par le fait, sur la conduite des élèves intégrés face à ce matériel. Les influencées d'avant l'usage de ce moyen avaient un comportement similaire à celui des non influencés/es, en attribuant une place plus importante, dans la gestion du

matériel didactique, à l'ensemble des élèves.

Pour ce qui est de la gestion du temps de classe, l'utilisation de renforçateurs positifs a amené six répondantes à se préciser davantage, quant à l'usage qu'elles en ont fait, par rapport à leurs façons de faire d'avant cette utilisation. Cette précision apportée par les influencées est le résultat d'un changement d'opinion ou transfert d'action. Elles sont passées d'«une réduction du temps de transition» et d'«une augmentation du temps de classe» à «une prolongation, puis un raccourcissement du temps alloué à chaque activité» et, dans une moins large proportion, «un raccourcissement» de celui-ci. Les influencées se sont comportées dans les deux cas tout à fait différemment de leurs collègues non influencés/es qui furent plus tranchés/es.

e°) Avec l'usage du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative, six répondantes ont été amenées, par rapport à l'aménagement de la classe, à séparer les élèves intégrés des autres élèves. Nous sommes ainsi amené à dire que ce moyen a favorisé des résultats plus nuancés comparative-ment aux résultats d'avant son utilisation qui furent quelque peu tranchés. Les résultats obtenus pour les répondants/es non influencés/es s'apparentent davantage aux résultats obtenus par l'intermédiaire du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative, parce que nuancés dans une certaine mesure.

L'usage du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative a impliqué, concernant les règlements de classe, un cadre moins strict que celui privilégié avant ce moyen et celui qu'ont privilégié les répondants/es non influencés/es. En adressant leurs règlements, de la même façon, à l'ensemble des élèves, influencés/es et non influencés/es ont eu un comportement comparable.

Dans la gestion du matériel didactique, c'est aux enseignants/es que l'usage du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative a attribué la gestion du matériel didactique où, antérieurement à cet usage, les élèves occu-

paient pratiquement toute la place. Toutefois, les résultats obtenus pour les non influencés/es se rapprochent davantage des résultats favorisés par l'usage du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative que de ceux obtenus pour les répondants/es d'avant cet usage, lesquels ont attribué un rôle plus important aux élèves, dans la gestion du matériel didactique.

Quant à la gestion du temps de classe, l'usage du portfolio ou d'autres moyens d'évaluation formative a impliqué un déplacement d'opinion chez les répondants/es qui, antérieurement à cet usage, semblaient indécis/es dans leur décision. Ce déplacement d'opinion s'est traduit par le passage d'«une réduction» et «tantôt d'une augmentation, tantôt d'une réduction» à «une augmentation» et «une réduction» du temps de classe ou d'évaluation. Par ce déplacement d'opinion, les influencés/es semblent avoir été plus formels/lles qu'avant et moins catégoriques que les non influencés/es dont près de 90% ont dit avoir respecté ce temps.

f°) Face à l'aménagement de la classe, la seule vraie différence établie entre les résultats obtenus pour les deux répondantes influencées d'avant l'usage des services éducatifs et ceux obtenus pendant cet usage demeure dans la présence de l'orthopédagogue auprès des élèves intégrés. Hormis cette différence, on peut dire que les influencées ont eu, dans les deux cas, un comportement comparable, en étant plus nuancées que les non influencés/es dans leurs façons de faire.

À propos des règlements de classe, aucun/e enseignant/e n'a subi l'influence de l'utilisation des services éducatifs. Les règlements ont été adressés à l'ensemble des élèves et appliqués dans un cadre plus strict que souple.

L'utilisation des services éducatifs a impliqué une présence plus manifeste de deux enseignantes, dans la gestion du matériel didactique, que celle des élèves qui, antérieurement à cette utilisation, y jouait un rôle plus impor-

tant. Les résultats indiquent que les répondantes ont tenu compte, autant pendant qu'avant l'usage des services éducatifs, des différences de leurs élèves intégrés et semblent, de ce fait, plus nuancés que ceux obtenus pour les non influencés/es. De plus, les élèves ont joué un plus grand rôle que les enseignants/es non influencés/es dans la gestion du matériel didactique.

Comme le plan d'intervention personnalisé et le portfolio ou autres moyens d'évaluation formative, concernant la gestion du temps de classe, l'utilisation des services éducatifs a provoqué, chez un grand nombre de répondants/es, un déplacement d'opinion leur permettant de mieux préciser leur action pédagogique. L'usage des services éducatifs les a fait passer d'«une augmentation» et «tantôt d'une augmentation, tantôt d'une réduction» du temps de classe à «une réduction» et «une augmentation» de ce temps. Ce déplacement d'opinion les a rendus/es alors moins catégoriques que les non influencés/es qui ont prétendu avoir respecté leur temps de classe.

## 6.2 Apports et limites

Les résultats de cette recherche pourraient permettre une certaine réflexion sur les différents moyens à utiliser dans les classes ordinaires pour favoriser l'apprentissage et l'individualisation de l'enseignement en contexte d'intégration scolaire d'élèves en difficulté de comportement. Il appert que la volonté des enseignants/es du primaire à se servir de certains moyens pour améliorer le rendement scolaire n'est pas toujours nécessairement liée à l'intégration scolaire de leurs élèves en difficulté. Les enseignants/es semblent, en outre, avoir une compréhension plutôt limitée du phénomène de l'intégration scolaire. On peut, par exemple, se demander dans quelle mesure ils / elles en saisissent véritablement le fondement qui est d'ordre social, légal et psychoéducatif. Cette re-

cherche a l'avantage de permettre une meilleure compréhension de l'intégration scolaire, dans ses aspects pédagogique, social et, conséquemment, physique. Une telle compréhension peut sans aucun doute exercer une influence positive sur le choix des éléments de l'adaptation à privilégier pour une individualisation de l'enseignement profitable à tous les élèves, qu'ils soient en difficulté ou non.

Malgré le fait que peu d'enseignants/es aient été interviewés/es, il y a eu indubitablement des points sur lesquels tous/tes n'ont pas été questionnés/es. Néanmoins, les résultats obtenus pourraient aussi permettre de constituer, à partir des tableaux descriptifs élaborés au chapitre 5, une grille détaillée et ordonnée des modifications qu'a impliquées, à la pratique pédagogique des répondants/es, chacun des moyens retenus. Par ailleurs, l'étude des résultats, ayant permis de classifier ces modifications en fonction du nombre et du pourcentage d'énoncés, pourrait faciliter la conception de cette grille. Celle-ci aurait l'avantage de mettre en relief les moyens qui, parmi ceux retenus dans cette étude, exerceraient le plus d'influence, en contexte d'intégration scolaire, sur la pratique enseignante. Elle pourrait, de ce fait, permettre d'apprécier, du premier coup d'oeil, l'importance des moyens et modifications en contexte d'intégration scolaire, d'après le nombre d'énoncés.

Posant la question «Estimez-vous avoir fait le tour des éléments concernant la gestion de classe en situation d'intégration scolaire d'élèves T.C.?», la très grande majorité des répondants/es ont répondu que les facteurs «temps de classe» et «services éducatifs» auraient pu occuper dans la présente recherche une place beaucoup plus importante que celle qui leur est attribuée. Souvent au prise avec des classes pléthoriques, ils / elles estiment manquer de temps et de ressources pour répondre adéquatement aux besoins d'un nombre trop important d'élèves en difficulté de comportement. De ce fait, ils / elles souhaitent, pour avoir plus de disponibilités, qu'il y ait dans leur école des éducateurs



ou psychoéducateurs et des orthopédagogues, à plein temps. Pour répondre à ce besoin, nous croyons que la consultation et la concertation pour une remise en question de la durée du temps de classe et de la qualité des services éducatifs, entre les différents intervenants et dirigeants administratifs, ne pourraient qu'être profitables pour l'enseignement et la réussite de l'intégration scolaire. Une telle démarche pourrait, en effet, représenter, à long terme, un facteur de sécurité pour les enseignants/es, voire pour les parents d'élèves, ainsi qu'une source d'économies notables qui profiteraient à tout un chacun.

Les résultats démontrent que les enseignants/es interrogés/es sur leur pratique pédagogique, par rapport à l'intégration d'élèves en difficulté de comportement, se sont laissés/es beaucoup moins influencer par les renforçateurs positifs, le portfolio ou autres moyens d'évaluation formative et les services éducatifs que par les autres moyens retenus. De plus, ils / elles semblent avoir été moins portés/es, par l'ensemble des moyens, à modifier leur gestion du matériel didactique, par comparaison aux trois autres variables étudiées. Nous aurions pu retenir une autre variable plutôt que le matériel didactique. Les résultats qui en découleraient seraient peut-être meilleurs et auraient sûrement, par le fait, une incidence réelle sur l'ensemble des résultats.

D'autre part, le contexte scolaire dans lequel se sont déroulées les entrevues et l'instrument de cueillette des données ont probablement amené les répondants/es à communiquer des données différentes de celles que le chercheur enregistrerait dans un autre contexte scolaire et à l'aide d'un autre instrument de cueillette de données. Qu'arriverait-il si l'on interviewait des répondants/es oeuvrant dans un contexte scolaire socio-économiquement très favorisé? Notons que la codification utilisée pour fins de notre analyse n'a pas été soumise à un interjuge. Une telle démarche, si elle avait été faite, aurait peut-être modifié l'organisation des résultats.



### 6.3 Implications et perspectives de recherches ultérieures

Les résultats de cette recherche établissent qu'il y a une adaptation de l'enseignement et, conséquemment, des modifications à la pratique pédagogique en contexte d'intégration scolaire. De plus, ils démontrent que, dans l'ensemble, les enseignants/es ont été plus portés/es pendant l'usage des moyens retenus à adapter leur pratique pédagogique aux élèves en difficulté de comportement. Avant cet usage, l'adaptation était faite, de façon générale, plutôt en fonction du groupe classe. Toutefois, ces résultats doivent être nuancés, étant donné qu'ils ne proviennent, tel que nous l'avons déjà signalé dans le chapitre concernant la méthodologie, que de vingt enseignants/es, un nombre assez minime. Nous aurions pu en retenir un plus grand nombre. Ces résultats pourraient, par contre, servir à des recherches plus élaborées dans le domaine de l'individualisation de l'enseignement.

Nous avons également souligné que le nombre d'élèves en difficulté de comportement va en augmentant au Québec. De ce fait, l'intégration scolaire est appelée à prendre de l'ampleur dans les écoles de cette province. Cette recherche pourrait alors servir à développer des techniques d'apprentissage de plus en plus adaptées à ces élèves, en situation d'intégration scolaire. Sa méthodologie pourrait être aussi utilisée pour expérimenter d'autres éléments (la gestion des objectifs et du contenu, la gestion des activités d'apprentissage, la gestion des matières enseignées et autres) qui interviennent dans l'adaptation de l'enseignement aux élèves en difficulté de comportement.

Il serait peut-être intéressant d'effectuer une recherche auprès de deux groupes de vingt sujets chacun mais de milieux de travail socio-économiquement très différents, soit un milieu socio-économique très favorisé, pour le premier groupe, et un autre très défavorisé pour le deuxième. On procéderait en-

suite à une étude comparative des résultats obtenus pour les deux groupes d'enseignants/es. Par ailleurs, on pourrait prendre un groupe de vingt enseignants/es du niveau secondaire et un autre du primaire avec le même nombre de sujets, en tenant compte, socio-économiquement, de milieux de travail équivalents. Une telle expérience permettrait de comparer les résultats et de voir les différences entre les modifications apportées par l'adaptation de l'enseignement, en contexte d'intégration scolaire, à la pratique pédagogique des enseignants/es de ces deux niveaux d'enseignement.

Il serait probablement aussi intéressant de faire une recherche semblable dans une autre province du Canada que le Québec auprès d'une vingtaine d'enseignants/es du primaire et de procéder à une étude comparative avec une autre vingtaine d'enseignants/es du même niveau au Québec. Malgré le fait que son utilisation risque de susciter des difficultés pour constituer un groupe important de répondants/es, l'observation en classe, comme instrument de cueillette de données, pourrait constituer une excellente méthode alternative de recherche, parce qu'elle offre plusieurs possibilités pour répondre à la question de ce type de recherche. Les résultats nous apporteraient sûrement des éléments de réflexion valables.

Il serait sans doute également utile d'effectuer une recherche du même type que la nôtre, toujours par entrevues, avec toutefois un nombre plus important de répondants/es et des questions plus ouvertes. Celles-ci permettraient aux répondants/es de s'exprimer plus librement et de départager ce qui influence le plus les modifications qu'ils / elles apportent à leur pratique enseignante. Les résultats nous fourniraient probablement des informations différentes et intéressantes.

Pour plusieurs répondants/es qui ont admis n'avoir pas été influencés/es par l'usage de certains moyens retenus, penser à l'adaptation de l'ensei-

gnement, en contexte d'intégration scolaire, c'est penser à un quasi-chambrardement de la pratique pédagogique. Les résultats de la présente recherche contribuent justement à préciser différents types de modifications qu'implique l'adaptation de l'enseignement dans un tel contexte. Ces résultats permettent d'élaborer pour la première fois un ensemble de tableaux décrivant de façon ordonnée ces modifications, lesquelles peuvent constituer une grille de référence. Ils peuvent également aider les enseignants/es, dans leur pratique pédagogique, à dégager certains éléments de prévision, en y faisant, le cas échéant, les retouches qui s'imposent. Ainsi, ils pourraient aider les enseignants/es dans leur démarche d'individualisation de l'enseignement, enseignement qui, de façon générale, a tendance à être centré plutôt sur le groupe-classe que sur l'enfant. En d'autres termes, ces résultats pourraient inviter les enseignants/es de classes ordinaires du primaire à accepter les différences des élèves en difficulté, en adaptant leur enseignement en fonction des besoins et caractéristiques personnelles de ces derniers. Pour cela, les enseignants/es de classes ordinaires du primaire auraient avantage à être au fait de différentes caractéristiques (intellectuelles, socio-affectives et psychosociales) des élèves en difficulté, susceptibles de se retrouver dans leur classe. Leurs connaissances de telles caractéristiques les amèneraient sans doute à une prise de conscience des difficultés de ces jeunes. Cette prise de conscience leur permettrait ainsi de mieux connaître les capacités de ceux-ci et de s'interroger sur l'attitude à adopter à leur endroit, en tentant de trouver avec eux et les autres intervenants des moyens de les aider à surmonter leurs difficultés. La réussite d'une telle démarche serait justement le corollaire d'une individualisation sensée de l'enseignement de ces enseignants/es.

# **Annexe A**

**Grille d'entrevue**

\* \* \* \* \*  
\*  
\*  
\*  
\*  
\*  
\*  
\*  
\*  
\*  
\*  
\*  
\*  
\* \* \* \* \*

**Grille d'entrevue:**

**Les modifications apportées à la pratique pédagogique  
par l'adaptation de l'enseignement des enseignants/es  
de classes ordinaires du primaire en contexte  
d'intégration scolaire d'élèves en difficulté  
de comportement**

### A. Renseignements personnels

#### a) Identification

1. Groupe d'âge du / de la répondant/e (au moment de remplir ce questionnaire):

<input type="checkbox"/> ..... 25 ans et moins <input type="checkbox"/> ..... 26 - 30 ans <input type="checkbox"/> ..... 31 - 35 ans <input type="checkbox"/> ..... 36 - 40 ans	<input type="checkbox"/> ..... 41 - 45 ans <input type="checkbox"/> ..... 46 - 50 ans <input type="checkbox"/> ..... 51 - 55 ans <input type="checkbox"/> ..... 56 ans et plus
--	---

2. Sexe du / de la répondant/e:

..... féminin  
 ..... masculin

#### b) Milieu d'enseignement

3. Regroupement scolaire (1995 - 1996)

<input type="checkbox"/> ..... 1 <input type="checkbox"/> ..... 2 <input type="checkbox"/> ..... 3 <input type="checkbox"/> ..... 4	<input type="checkbox"/> ..... 5 <input type="checkbox"/> ..... 6 <input type="checkbox"/> ..... 7
--	--

4. Votre niveau actuel d'enseignement:

<input type="checkbox"/>	..... 1ère année	<input type="checkbox"/>	..... 4e année
<input type="checkbox"/>	..... 2e année	<input type="checkbox"/>	..... 5e année
<input type="checkbox"/>	..... 3e année	<input type="checkbox"/>	..... 6e année

5. Nombre d'élèves dans votre classe: \_\_\_\_\_ élèves

6. Combien y a-t-il d'élèves en trouble du comportement (ou d'élèves T.C.) intégrés dans votre classe (pour l'année scolaire 1995- 1996)? \_\_\_\_\_

7. Cet / ces élève/s a /ont-il/s un «Plan d'intervention personnalisé»?

<input type="checkbox"/>	..... Oui
<input type="checkbox"/>	..... Non

**c) Formation et expérience de travail**

8. Diplôme/s obtenu/s:

<input type="checkbox"/>	..... Formation pédagogique générale (i.e. École Normale)
<input type="checkbox"/>	..... Baccalauréat préscolaire-primaire
<input type="checkbox"/>	..... Baccalauréat orthopédagogie (ou adaptation scolaire)
<input type="checkbox"/>	..... Baccalauréat ou certificat/s supplémentaire/s

Veillez préciser s.v.p.: \_\_\_\_\_

<input type="checkbox"/>	..... Maîtrise (M.A./M.ed.)
<input type="checkbox"/>	..... Doctorat (Ph. D.)
<input type="checkbox"/>	..... Autres

Veillez préciser s.v.p.: \_\_\_\_\_

9. Êtes-vous présentement inscrit/e à un programme de formation complémentaire relié au domaine de l'orthopédagogie ou de l'adaptation scolaire?

..... Oui

..... Non

Si oui, quel grade postulez-vous? \_\_\_\_\_

10. Nombre d'années d'enseignement complétées (au 30 juin 1996): \_\_\_\_\_ ans

11. Tout au long de votre carrière d'enseignant/e, avez-vous vécu (avant la présente année scolaire) des expériences de travail avec des élèves en difficulté?

Si oui, précisez la sorte de difficulté et à quel titre (i.e. quelle était la fonction occupée):

..... Oui, avec des élèves en difficulté de comportement et à titre d'enseignant/e de classe ordinaire (au primaire ou au secondaire)

..... Oui, avec des élèves en difficulté de comportement et à titre d'enseignant/e de classe spéciale (au primaire ou au secondaire)

..... Oui, avec des élèves en difficulté d'apprentissage et à titre de rééducateur/trice

..... Oui, avec des élèves \_\_\_\_\_  
et à titre de \_\_\_\_\_

..... Non, je n'ai vécu aucune expérience d'enseignement avec des élèves en difficulté (avant l'année scolaire 1995-96).

12. Êtes-vous parent d'un enfant à besoins spéciaux?

..... Oui, je suis parent d'un enfant à besoins spéciaux.

..... Non

Ou: Avez-vous des proches parents ou des amis qui ont des enfants à besoins spéciaux?

..... Oui, j'ai des proches parents et/ou amis qui ont des enfants à besoins spéciaux.

..... Non

## B. La gestion de classe

### i) Le plan d'intervention personnalisé par rapport à la gestion de classe

Le plan d'intervention personnalisé est un outil de planification et de concertation (ou encore un plan d'action) entre les agents d'éducation qui interviennent auprès de l'élève en difficulté de comportement afin de mieux répondre à ses besoins (Goupil, 1990, 1991).

1. a) L' / les objectif/s du plan d'intervention de votre / vos élève/s T.C. vous oblige/nt-il/s à apporter des modifications à l'aménagement des bureaux de la classe?

..... Oui

..... Non

- b) Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?

---



---

- c) Qu'est-ce que vous faisiez avant?

---



---

- d) Si non, comment procédez-vous?

---



---

2. a) L' / les objectif/s du plan d'intervention de votre / vos élève/s T.C. vous oblige/nt-il/s à apporter des modifications aux règlements de classe?

..... Oui

..... Non

- b) Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?

---



---

- c) Qu'est-ce que vous faisiez avant?

---



---

- d) Si non, comment procédez-vous?

---



---



3. a) L' / les objectif/s du plan d'intervention de votre / vos élève/s T.C. vous oblige/nt-il/s à apporter des modifications à votre façon de distribuer et de ramasser le matériel didactique (livres, cahiers d'exercices, crayons et autres)?

..... Oui

..... Non

- b) Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

---

- c) Qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

- d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

4. a) L' / les objectif/s du plan d'intervention de votre / vos élève/s T.C. vous oblige/nt-il/s à apporter des modifications au temps alloué à vos périodes d'enseignement?

..... Oui

..... Non

- b) Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

---

- c) Qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

- d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

**ii) Compétence sociale, habiletés sociales et résolution de problèmes interpersonnels par rapport à la gestion de classe**

Les concepts de compétence sociale, d'habiletés sociales et de résolution de problèmes interpersonnels sont interreliés.

- La compétence sociale: Elle constitue la performance d'un individu dans l'accomplissement, de façon conforme aux règles établies, d'une tâche bien définie, dans un environnement donné et dans un temps donné (Gagnon, 1988; Gesten et al., 1987).
- Les habiletés sociales: Ce sont des réponses sociales et habiletés qui permettent à un élève en difficulté de comportement de: 1°) s'initier à maintenir une relation positive avec les autres; 2°) accepter ses pairs et s'adapter efficacement à l'intérieur d'une classe (ordinaire), et 3°) faire face de façon affective et adaptée à l'environnement social (Gresham, 1981; Michelson et Wood, 1980; Van Hasselt et al., 1979).
- La résolution de problèmes interpersonnels: Elle est un ensemble d'habiletés sociales qui permettent à l'enfant en difficulté d'identifier ou de découvrir des moyens efficaces lui permettant de vivre au jour le jour avec des situations problématiques (D'Zurilla et Nezu, 1982; Coleman et al., 1993).

5. a) Pour aider l' / les élève/s T.C. de votre classe à développer chez lui / eux ces trois facultés (compétence sociale, habiletés sociales et résolution de problèmes interpersonnels), ou l'une des trois, êtes-vous amené/e à modifier votre espace de classe pour rendre possibles les échanges de groupe et le travail en petits groupes?

..... Oui

..... Non

b) Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?

---



---

c) Qu'est-ce que vous faisiez avant?

---



---

d) Si non, comment procédez-vous?

---



---

6. a) Pour diminuer les risques de problèmes interpersonnels chez votre / vos élève/s T.C., êtes-vous amené/e à apporter des modifications aux règlements qui régissent le travail d'équipe ou les jeux collectifs?

..... Oui

..... Non

- b) Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

---

- c) Qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

- d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

7. a) Pour diminuer les risques de problèmes interpersonnels chez votre / vos élève/s T.C., êtes-vous amené/e à apporter des modifications à la façon d'utiliser le matériel didactique (ordinateurs, tableau de classe, dictionnaires et autres)?

..... Oui

..... Non

- b) Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

---

- c) Qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

- d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

8. a) Pour gagner du temps d'apprentissage en classe, le manque ou l'absence de ces facultés (compétence sociale, habiletés sociales et résolution de problèmes interpersonnels), ou de l'une d'elles, chez votre / vos élève/s T.C. vous oblige-t-il à apporter des modifications à la façon de faire les transitions afin de minimiser les pertes de temps?

..... Oui

..... Non

b) Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

---

---

---

c) Qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

---

---

---

d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

---

---

---

### iii) Apprentissages tutoriel et coopératif par rapport à la gestion de classe

- L'apprentissage tutoriel est le recours à un élève (le tuteur) pour aider un autre élève (le tuteuré) individuellement dans ses apprentissages (lecture, écriture, mathématiques, etc.) (Brown, 1993; Goupil, 1990; Pilon et Archambault: CÉCM, non daté).
- L'apprentissage coopératif est une organisation de l'enseignement qui met à contribution le soutien et l'entraide des élèves, grâce à la création de petits groupes hétérogènes réunis autour d'un objectif commun et travaillant selon des procédures établies, assurant la participation de tous à la réalisation d'une tâche scolaire (Doyon, 1991).

9. Utilisez-vous l'un ou l'autre (ou les deux) de ces deux types d'apprentissages?

-----> apprentissage tutoriel \_\_\_\_\_

..... Oui

-----> apprentissage coopératif \_\_\_\_\_

..... Non (Passez, s.v.p., à la question 13)

a) Si oui, pour aider votre / vos élève/s T.C. à profiter de ces deux types d'apprentissages, ou de l'un des deux, apportez-vous des modifications à l'aménagement de votre salle de classe pour rendre possible cet / ces apprentissage/s?

..... Oui

..... Non

b) Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?

---



---

c) Qu'est-ce que vous faisiez avant?

---



---

d) Si non, comment procédez-vous?

---



---

10. a) Pour aider votre / vos élève/s T.C. à profiter de ces deux types d'apprentissages, ou de l'un des deux, apportez-vous des modifications aux règlements qui favorisent le maintien des relations satisfaisantes entre les personnes?

..... Oui

..... Non

- b) Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

---

- c) Qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

- d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

11. a) Pour aider votre / vos élève/s T.C. à profiter de ces deux types d'apprentissages, ou de l'un des deux, apportez-vous des modifications à la façon de gérer le matériel didactique requis?

..... Oui

..... Non

- b) Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

- c) Qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

- d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

12. a) Pour aider votre / vos élève/s T.C. à profiter de ces deux types d'apprentissages, ou de l'un des deux, apportez-vous des modifications à votre temps d'enseignement?

..... Oui

..... Non

b) Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

---

---

---

c) Qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

---

---

---

d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

---

---

---

**iv) Les renforçateurs par rapport à la gestion de classe**

Les interventions utilisant les renforcements sociaux servent à augmenter ou à maintenir les comportements appropriés de l'élève en difficulté de comportement. La conséquence qui suit un comportement et qui a pour effet de faire augmenter la probabilité que ce comportement apparaisse plus souvent s'appelle renforçateur positif (exemples de renforçateurs positifs: les félicitations, l'approbation, l'éloge, etc.) (Doyon et Archambault, 1986).

13. a) Pour pouvoir renforcer positivement votre / vos élève/s T.C. plus souvent, êtes-vous amené/e à apporter des modifications à l'aménagement de la classe?

..... Oui

..... Non

- b) Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

---

---

---

- c) Qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

---

---

---

- d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

---

---



14. a) Pour pouvoir renforcer positivement votre / vos élève/s T.C. plus souvent, êtes-vous amené/e à apporter des modifications aux règles de fonctionnement de la classe?

..... Oui

..... Non

- b) Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

---

- c) Qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

---

- d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

15. a) Pour pouvoir renforcer positivement votre / vos élève/s T.C. plus souvent, êtes-vous amené/e à apporter des modifications à la gestion du matériel didactique ?

..... Oui

..... Non

- b) Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

---

- c) Qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

---

- d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

16. a) Pour pouvoir renforcer positivement votre / vos élève/s T.C. plus souvent, êtes-vous amené/e à apporter des modifications à la gestion de votre temps de classe?

..... Oui

..... Non

b) Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

---

---

---

c) Qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

---

---

---

d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

---

---

---

v) Portfolio comme système d'évaluation formative par rapport à la gestion de classe

Le portfolio est un dossier scolaire dans lequel l'enseignant/e conserve les travaux de l'élève illustrant ses efforts, ses progrès et ses réalisations dans un ou plusieurs domaines (Goupil et Lusignan, 1993; Sullivan, 1994). Pour constituer le portfolio, l'élève participe à la sélection des travaux à évaluer et des critères à utiliser. Il devient ainsi un participant et non un objet d'évaluation.

17. Quel type de matériel utilisez-vous comme moyen d'évaluation formative?

---



---



---

a) Ce moyen d'évaluation vous amène-t-il à apporter des modifications à l'aménagement de la classe, lors d'une évaluation formative, à cause de votre / vos élève/s T.C. ?

..... Oui

..... Non

b) Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?

---



---



---

c) Qu'est-ce que vous faisiez avant?

---



---



---

d) Si non, comment procédez-vous?

---



---



---

18. a) Ce moyen d'évaluation vous oblige-t-il à apporter des modifications aux règlements de classe, lors d'une évaluation formative, pour sécuriser votre / vos élève/s T.C., étant donné qu'il/s a / ont plus de difficultés que les autres élèves à les respecter?

..... Oui

..... Non

- b) Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

---

- c) Qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

- d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

19. a) Ce moyen d'évaluation, lors d'une évaluation des apprentissages, vous amène-t-il à modifier, à cause de votre / vos élève/s T.C., la gestion de votre matériel didactique?

..... Oui

..... Non

- b) Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

---

- c) Qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

- d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

20. a) Ce moyen d'évaluation, lors d'une évaluation formative, vous amène-t-il à apporter des modifications, à cause des difficultés de votre / vos élève/s T.C., à la gestion de votre temps de classe?

..... Oui

..... Non

b) Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

---

---

---

c) Qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

---

---

---

d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

---

---

---

### vi) Services éducatifs par rapport à la gestion de classe

Les services éducatifs peuvent être considérés sous trois aspects:

- **L'aspect éducatif** concerne le développement intégral et optimal de la personne de l'élève en difficulté ainsi que son insertion sociale (Réseau scolaire Chomedey de Laval, 1982). L'éducation permet donc à cet élève d'acquérir les connaissances et habiletés favorables à son développement intellectuel (COPEX, 1976).
- **L'aspect rééducatif** est pris en compte lorsque l'élève en difficulté est entravé au niveau de son développement. La nature de la rééducation dépend de la fonction en souffrance chez cet élève: fonction intellectuelle, affective, sociale, etc... (COPEX, 1976).
- **L'aspect réadaptif** réfère à une action intensifiée, mais spécifique, de rééducation sur les plans physique, affectif ou social (COPEX, 1976).

21. Votre / vos élève/s T.C. reçoit/vent-il/s des services éducatifs (orthopédagogue, psychologue, psychoéducateur, etc.)?

..... Oui

..... Non  
(Fin du questionnaire)

a) Si oui, apportez-vous des modifications à l'aménagement de votre classe pour permettre à votre / vos élève/s T.C. de recevoir les services éducatifs appropriés (orthopédagogue, psychologue, psychoéducateur, etc.)?

..... Oui

..... Non

b) Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?

---



---



---

c) Qu'est-ce que vous faisiez avant?

---



---

d) Si non, comment procédez-vous?

---



---

22. a) Pour permettre à votre / vos élève/s T.C. l'accès à ces services, modifiez-vous vos règlements de classe?

..... Oui

..... Non

b) Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

---

c) Qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

23. a) Pour permettre à votre / vos élève/s T.C. l'accès aux services orthopédagogiques ou autres, afin de faciliter sa / leur rééducation au niveau scolaire, modifiez-vous votre gestion du matériel didactique?

..... Oui

..... Non

b) Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

---

c) Qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

24. a) Pour permettre à votre / vos élève/s T.C. de profiter de ces services, êtes-vous amené/e à apporter des modifications à la gestion de votre temps de classe?

..... Oui

..... Non

b) Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

---

---

c) Qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

---

---

d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

---

---

\*\*\* Estimez-vous avoir fait le tour des éléments concernant la gestion de classe en situation d'intégration scolaire d'élèves T.C. en classe ordinaire?

---

---

---

---

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

*Jean-Lucner Tirogène, enseignant-chercheur*



# **Annexe B**

**Les grilles d'analyse I et II**

### Grille d'analyse I (collective)

a) L'adaptation de la gestion de classe par rapport au plan d'intervention personnalisé

Question no:	Choix des répondants/es	N	%
<b>1. a)</b> L'/les objectif/s du plan d'intervention de votre / vos élève/s T.C. vous oblige/nt-ils à apporter des modifications <u>à l'aménagement des bureaux de la classe ?</u>	Oui		
	Non		
<b>2. a)</b> L'/les objectif/s du plan d'intervention de votre / vos élève/s T.C. vous oblige/nt-ils à apporter des modifications <u>aux règlements de classe?</u>	Oui		
	Non		
<b>3. a)</b> L'/les objectif/s du plan d'intervention de votre / vos élève/s T.C. vous oblige/nt-il/s à apporter des modifications à votre façon <u>de distribuer et de ramasser le matériel didactique (livres, cahiers d'exercices, crayons...)?</u>	Oui		
	Non		
<b>4. a)</b> L'/les objectif/s du plan d'intervention de votre / vos élève/s T.C. vous oblige/nt-il/s à apporter des modifications <u>au temps alloué à vos périodes d'enseignement ?</u>	Oui		
	Non		

- b) L'adaptation de la gestion de classe par rapport à la compétence sociale, aux habiletés sociales et à la résolution de problèmes interpersonnels

Question no:	Choix des répondants/es	N	%
<b>5. a)</b> Pour aider l'/les élève/s T.C. de votre classe à développer chez lui /eux ces trois facultés (compétence sociale, habiletés sociales et résolution de problèmes interpersonnels) ou l'une des trois, êtes-vous amené/e à <u>modifier votre espace de classe pour rendre possibles les échanges de groupe et le travail en petits groupes?</u>	Oui		
	Non		
<b>6. a)</b> Pour diminuer les risques de problèmes interpersonnels chez votre/vos élève/s T.C., êtes-vous amené/e à apporter des modifications <u>aux règlements qui régissent le travail d'équipe ou les jeux collectifs?</u>	Oui		
	Non		
<b>7. a)</b> Pour diminuer les risques de problèmes interpersonnels chez votre/vos élève/s T.C., êtes-vous amené/e à apporter des modifications <u>à la façon d'utiliser le matériel didactique</u> (ordinateurs, tableau de classe, dictionnaires et autres)?	Oui		
	Non		
<b>8. a)</b> Pour gagner du temps d'apprentissage en classe, le manque ou l'absence de ces facultés (compétence sociale, habiletés sociales et résolution de problèmes interpersonnels), ou de l'une d'elles, chez votre/vos élève/s T.C. vous oblige-t-il à apporter des modifications à la façon de faire les transitions afin <u>de minimiser les pertes de temps?</u>	Oui		
	Non		

c) L'adaptation de la gestion de classe par rapport aux apprentissages tutoriel et coopératif

Question no:	Choix des répondants/es	N	%
9. Utilisez-vous l'un ou l'autre (ou les 2) de ces deux types d'apprentissages?	Oui → app. tutoriel <input type="checkbox"/> → app. coopératif <input type="checkbox"/> Non (Passez, s.v.p. à la quest. 13)		
9. a) Si oui, pour aider votre /vos élève/s T.C. à profiter de ces deux types d'apprentissages, ou de l'un des deux, apportez-vous des modifications à l'aménagement de votre salle de classe pour rendre possible cet/ces apprentissage/s?	Oui		
	Non		
10. a) Pour aider votre/vos élève/s T.C. à profiter de ces deux types d'apprentissages, ou de l'un des deux, apportez-vous des modifications aux règlements qui favorisent le maintien des relations satisfaisantes entre les personnes?	Oui		
	Non		
11. a) Pour aider votre/vos élève/s T.C. à profiter de ces deux types d'apprentissages, ou de l'un des deux, apportez-vous des modifications à la façon de gérer le matériel didactique requis ?	Oui		
	Non		
12. a) Pour aider votre/vos élève/s T.C. à profiter de ces deux types d'apprentissages, ou de l'un des deux, apportez-vous des modifications à votre temps d'enseignement ?	Oui		
	Non		

## d) L'adaptation de la gestion de classe par rapport aux renforçateurs

Question no:	Choix des répondants/es	N	%
<b>13. a)</b> Pour pouvoir renforcer positivement votre/vos élève/s T.C. plus souvent, êtes-vous amené/e à apporter des modifications à <u>l'aménagement de la classe</u> ?	Oui		
	Non		
<b>14. a)</b> Pour pouvoir renforcer positivement votre/vos élève/s T.C. plus souvent, êtes-vous amené/e à apporter des modifications <u>aux règles de fonctionnement de la classe</u> ?	Oui		
	Non		
<b>15. a)</b> Pour pouvoir renforcer positivement votre/vos élève/s T.C. plus souvent, êtes-vous amené/e à apporter des modifications à <u>la gestion du matériel didactique</u> ?	Oui		
	Non		
<b>16. a)</b> Pour pouvoir renforcer positivement votre/vos élève/s T.C. plus souvent, êtes-vous amené/e à apporter des modifications à <u>la gestion de votre temps de classe</u> ?	Oui		
	Non		

e) L'adaptation de la gestion de classe par rapport au portfolio ou autres moyens d'évaluation formative

Question no:	Choix des répondants/es	N	%
17. Quel type de matériel utilisez-vous comme moyen d'évaluation formative?	Portfolio: <input type="checkbox"/> Autres: _____		
17. a) Ce moyen d'évaluation vous amène-t-il à apporter des modifications à l'aménagement de la classe, lors d'une évaluation formative, à cause de votre/vos élève/s T.C.?	Oui		
	Non		
18. a) Ce moyen d'évaluation, vous oblige-t-il à apporter des modifications aux règlements de classe, lors d'une évaluation formative, pour sécuriser votre/vos élève/s T.C., étant donné qu'il/s a/ont plus de difficultés que les autres élèves à les respecter?	Oui		
	Non		
19. a) Ce moyen d'évaluation, lors d'une évaluation des apprentissages, vous amène-t-il à modifier, à cause de votre/vos élève/s T.C., la gestion de votre matériel didactique?	Oui		
	Non		
20. a) Ce moyen d'évaluation, lors d'une évaluation formative, vous amène-t-il à apporter des modifications, à cause des difficultés de votre/vos élève/s T.C., à la gestion de votre temps de classe?	Oui		
	Non		

## f) L'adaptation de la gestion de classe par rapport aux services éducatifs

Question no:	Choix des répondants/es	N	%
<b>21.</b> Votre/vos élève/s T.C. reçoit/vent-il/s des services éducatifs?	Oui		
	Non		
<b>21. a)</b> Si oui, apportez-vous des modifications à l' <u>aménagement de votre classe</u> pour permettre à votre/vos élève/s T.C. de recevoir les services éducatifs appropriés (orthopédagogue, psychologue, psychoéducateur, etc.)?	Oui		
	Non		
<b>22. a)</b> Pour permettre à votre/vos élève/s T.C. l'accès à ces services, modifiez-vous vos <u>règlements de classe</u> ?	Oui		
	Non		
<b>23. a)</b> Pour permettre à votre/vos élève/s T.C. l'accès aux services orthopédagogiques ou autres afin de faciliter sa/leur rééducation au niveau scolaire, modifiez-vous votre <u>gestion du matériel didactique</u> ?	Oui		
	Non		
<b>24. a)</b> Pour permettre à votre/vos élève/s T.C. de profiter de ces services, êtes-vous amené/e à apporter des modifications à la gestion de <u> votre temps de classe</u> ?	Oui		
	Non		

## Grille d'analyse II (individuelle)

i) Les modifications de la gestion de classe par rapport au plan d'intervention personnalisé

<p><b>1. a)</b> L'/les objectif/s du plan d'intervention de votre/vos élève/s T.C. vous oblige/nt-il/s à apporter des modifications <u>à l'aménagement des bureaux de la classe</u> ?</p> <p><input type="checkbox"/> .....Oui <input type="checkbox"/> .....Non</p>
<p><b>b)</b> Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?</p>
<p><b>c)</b> Qu'est-ce que vous faisiez avant?</p>
<p><b>d)</b> Si non, comment procédez-vous?</p>



- ii) Les modifications de la gestion de classe par rapport à la compétence sociale, aux habiletés sociales et à la résolution de problèmes interpersonnels?

<p><b>5. a)</b> Pour aider l'/les élève/s T.C. de votre classe à développer chez lui/eux ces trois facultés (compétence sociale, habiletés sociales et résolution de problèmes interpersonnels), ou l'une des trois, êtes-vous amené/e <u>à modifier votre espace de classe</u> pour rendre possibles les échanges de groupe et le travail en petits groupes?</p> <p><input type="checkbox"/> .....Oui <input type="checkbox"/> .....Non</p>
<p><b>b)</b> Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?</p>
<p><b>c)</b> Qu'est-ce que vous faisiez avant?</p>
<p><b>d)</b> Si non, comment procédez-vous?</p>

iii) Les modifications de la gestion de classe par rapport aux apprentissages  
tutoriel et coopératif

<p><b>9.</b> Utilisez-vous l'un ou l'autre (ou les deux) de ces deux types d'apprentissages?</p> <p><input type="checkbox"/> .....Oui : app. tutoriel _____; app. coopératif _____</p> <p><input type="checkbox"/> .....Non (Passez, s.v.p., à la question 13)</p>
<p><b>a)</b> Si oui, pour aider votre/vos élève/s T.C. à profiter de ces deux types d'apprentissages, ou de l'un des deux, apportez-vous des modifications à l'aménagement de votre salle de classe pour rendre possibles cet/ces apprentissage/s?</p> <p><input type="checkbox"/> .....Oui <input type="checkbox"/> .....Non</p>
<p><b>b)</b> Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?</p>
<p><b>c)</b> Qu'est-ce que vous faisiez avant?</p>
<p><b>d)</b> Si non, comment procédez-vous?</p>

## iv) Les modifications de la gestion de classe par rapport aux renforçateurs

**13. a)** Pour pouvoir renforcer positivement votre/vos élève/s T.C. plus souvent, êtes-vous amené/e à apporter des modifications à l'aménagement de la classe ?

.....Oui

.....Non

**b)** Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?

**c)** Qu'est-ce que vous faisiez avant?

**d)** Si non, comment procédez-vous?

- v) Les modifications de la gestion de classe par rapport au portfolio ou autres moyens d'évaluation formative

<p><b>17.</b> Quel type de matériel utilisez-vous comme moyen d'évaluation formative?</p> <p>Portfolio: <input type="checkbox"/> Autres: _____</p>
<p><b>a)</b> Ce moyen d'évaluation vous amène-t-il à apporter des modifications <u>à l'aménagement de la classe</u>, lors d'une évaluation formative, à cause de votre/vos élève/s T.C.?</p> <p><input type="checkbox"/> .....Oui <input type="checkbox"/> .....Non</p>
<p><b>b)</b> Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?</p>
<p><b>c)</b> Qu'est-ce que vous faisiez avant?</p>
<p><b>d)</b> Si non, comment procédez-vous?</p>

## vi) Les modifications de la gestion de classe par rapport aux services éducatifs

<p><b>21.</b> Votre/vos élève/s T.C. reçoit/vent-il/s des services éducatifs (orthopédagogue, psychologue, psychoéducateur, etc.)?</p> <p><input type="checkbox"/> .....Oui <input type="checkbox"/> .....Non (fin du questionnaire)</p>
<p><b>a)</b> Si oui, apportez-vous des modifications <u>à l'aménagement de votre classe</u> pour permettre à votre/vos élève/s T.C. de recevoir les services éducatifs appropriés (orthopédagogue, psychologue, psychoéducateur, etc.)?</p> <p><input type="checkbox"/> .....Oui <input type="checkbox"/> .....Non</p>
<p><b>b)</b> Si oui, qu'est-ce que vous faites maintenant?</p>
<p><b>c)</b> Qu'est-ce que vous faisiez avant?</p>
<p><b>d)</b> Si non, comment procédez-vous?</p>

## **Annexe C**

- **La lettre aux spécialistes pour la validation de la grille d'entrevue**
- **La liste des spécialistes qui ont validé la grille d'entrevue**
- **La version préliminaire de la grille d'entrevue**

Lanoraie, le 26 mai 1996

Madame / Monsieur,

Je sollicite votre participation à la correction du document ci-joint qui constitue un élément de base de la poursuite de mon projet de thèse de doctorat. Celle-ci porte sur l'adaptation de l'enseignement aux élèves en trouble du comportement ou, plus particulièrement, sur la gestion de classe.

Votre participation consisterait donc à me faire part de vos commentaires, suggestions et critiques sur cette grille d'entrevue portant sur l'aménagement de la classe, les règlements de classe, le matériel didactique et le temps de classe. Chacun de ces éléments est en relation avec chacun des moyens (plan d'intervention personnalisé, compétence sociale / habiletés sociales / résolution de problèmes interpersonnels, apprentissages tutoriel et coopératif, renforçateurs, portfolio et services éducatifs) suggérés par les écrits recensés.

La présente grille d'entrevue a pour objectifs de:

- 1°) vérifier si l'intégration scolaire, dans les classes ordinaires, d'élèves en trouble du comportement, implique une adaptation de l'enseignement qui leur est offert;
- 2°) décrire les modifications apportées à la pratique pédagogique des enseignants/es de classes ordinaires du primaire en contexte d'intégration scolaire.

Je vous invite instamment à examiner cette grille d'entrevue et à me transmettre les commentaires, suggestions et critiques sus-mentionnés, par écrit (dans l'enveloppe préadressée et préaffranchie ci-jointe) ou à l'oral, selon la formule qui vous conviendra le mieux, ceci, dans la mesure du possible, d'ici le 14

juin 1996.

En vous remerciant d'avance de votre très précieuse et très appréciée collaboration, je vous prie, Madame / Monsieur, d'agréer l'expression de ma gratitude.

Jean-Lucner Tirogène,  
enseignant-chercheur





## **La liste des spécialistes qui ont validé la grille d'entrevue**

- 1- **M. Jean Archambault**, Ph. D., spécialiste en gestion de classe et conseiller pédagogique pour la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM), Montréal (Québec);
  
- 2- **M. François Bowen**, Ph. D., professeur agrégé au département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, Montréal (Québec);
  
- 3- **Mme Marielle Cardinal**, orthopédagogue et directrice d'école de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM), Montréal (Québec);
  
- 4- **Mme Michelle Comeau** (directrice de recherche), Ph. D., professeur titulaire au département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, Montréal (Québec);
  
- 5- **Mme Claudia Danis**, Ph. D., professeur agrégé au département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, Montréal (Québec).



4. Votre niveau actuel d'enseignement:

<input type="checkbox"/>	..... 1ère année	<input type="checkbox"/>	..... 4e année
<input type="checkbox"/>	..... 2e année	<input type="checkbox"/>	..... 5e année
<input type="checkbox"/>	..... 3e année	<input type="checkbox"/>	..... 6e année

5. Nombre d'élèves dans votre classe: \_\_\_\_\_ élèves

6. Combien y a-t-il d'élèves en trouble du comportement (ou d'élèves T.C.) intégrés dans votre classe (pour l'année scolaire 1995- 1996)? \_\_\_\_\_

7. Cet/ces élève/s a/ont-il/s un «Plan d'intervention personnalisé»?

..... Oui

..... Non

**c) Formation et expérience de travail**

8. Diplôme/s obtenu/s:

..... Formation pédagogique générale (i.e. École Normale)

..... Baccalauréat préscolaire-primaire

..... Baccalauréat orthopédagogie (ou adaptation scolaire)

..... Baccalauréat ou certificat/s supplémentaire/s

Veillez préciser s.v.p.: \_\_\_\_\_

..... Maîtrise (M.A./M.ed.)

..... Doctorat (Ph. D.)

..... Autres

Veillez préciser s.v.p.: \_\_\_\_\_

9. Êtes-vous présentement inscrit/e à un programme de formation complémentaire relié au domaine de l'orthopédagogie ou de l'adaptation scolaire?

..... Oui

..... Non

Si oui, quel grade postulez-vous? \_\_\_\_\_

10. Nombre d'années d'enseignement complétées (au 30 juin 1996): \_\_\_\_\_ ans

11. Tout au long de votre carrière d'enseignant/e, avez-vous vécu (avant la présente année scolaire) des expériences de travail avec des élèves en difficulté?  
Si oui, précisez la sorte de difficulté et à quel titre(i.e. quelle était la fonction occupée):

..... Oui, avec des élèves en difficulté de comportement et à titre d'enseignant/e de classe ordinaire (au primaire ou au secondaire)

..... Oui, avec des élèves en difficulté de comportement et à titre d'enseignant/e de classe spéciale (au primaire ou au secondaire)

..... Oui, avec des élèves en difficulté d'apprentissage et à titre de rééducateur/trice

..... Oui, avec des élèves \_\_\_\_\_  
et à titre de \_\_\_\_\_

..... Non, je n'ai vécu aucune expérience d'enseignement avec des élèves en difficulté (avant l'année scolaire 1995-96).

12. Êtes-vous parent d'un enfant à besoins spéciaux?

..... Oui, je suis parent d'un enfant à besoins spéciaux.

..... Non

Ou: Avez-vous des proches parents ou des amis qui ont des enfants à besoins spéciaux?

..... Oui, j'ai des proches parents et/ou amis qui ont des enfants à besoins spéciaux.

..... Non

## B. La gestion de classe

### i) Le plan d'intervention personnalisé par rapport à la gestion de classe

Le plan d'intervention personnalisé est un outil de planification et de concertation (ou encore un plan d'action) entre les agents d'éducation qui interviennent auprès de l'élève en difficulté de comportement afin de mieux répondre à ses besoins (Goupil, 1990, 1991).

1. a) L' / les objectif/s du plan d'intervention de votre / vos élève/s T.C. vous oblige/nt-il/s à apporter des modifications à l'aménagement des bureaux de la classe?

..... Oui  ..... Non

- b) Si oui, qu'est-ce que vous faisiez avant?

---



---

- c) Qu'est-ce que vous faites maintenant?

---



---

- d) Si non, comment procédez-vous?

---



---

2. a) L' / les objectif/s du plan d'intervention de votre / vos élève/s T.C. vous oblige/nt-il/s à apporter des modifications aux règlements de classe?

..... Oui  ..... Non

- b) Si oui, qu'est-ce que vous faisiez avant?

---



---

- c) Qu'est-ce que vous faites maintenant?

---



---

- d) Si non, comment procédez-vous?

---



---

3. a) L' / les objectif/s du plan d'intervention de votre / vos élève/s T.C. vous oblige/nt-il/s à apporter des modifications à votre façon de distribuer et de ramasser le matériel didactique (livres, cahiers d'exercices, crayons et autres)?

..... Oui

..... Non

b) Si oui, qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

---

c) Qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

4. a) L' / les objectif/s du plan d'intervention de votre / vos élève/s T.C. vous oblige/nt-il/s à apporter des modifications au temps alloué à vos périodes d'enseignement?

..... Oui

..... Non

b) Si oui, qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

---

c) Qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

**ii) Compétence sociale, habiletés sociales et résolution de problèmes interpersonnels par rapport à la gestion de classe**

Les concepts de compétence sociale, d'habiletés sociales et de résolution de problèmes interpersonnels sont interreliés.

- La compétence sociale: Elle constitue la performance d'un individu dans l'accomplissement, de façon conforme aux règles établies, d'une tâche bien définie, dans un environnement donné et dans un temps donné (Gagnon, 1988; Gesten et al., 1987).
- Les habiletés sociales: Ce sont des réponses sociales et habiletés qui permettent à un élève en difficulté de comportement de: 1°) s'initier à maintenir une relation positive avec les autres; 2°) accepter ses pairs et s'adapter efficacement à l'intérieur d'une classe (ordinaire), et 3°) faire face de façon affective et adaptée à l'environnement social (Gresham, 1981; Michelson et Wood, 1980; Van Hasselt et al., 1979).
- La résolution de problèmes interpersonnels: Elle est un ensemble d'habiletés sociales qui permettent à l'enfant en difficulté d'identifier ou de découvrir des moyens efficaces lui permettant de vivre au jour le jour avec des situations problématiques (D'Zurilla et Nezu, 1982; Coleman et al., 1993).

5. a) Pour aider l' / les élève/s T.C. de votre classe à développer chez lui / eux ces trois facultés, ou l'une des trois, êtes-vous amené/e à modifier votre espace de classe pour rendre possibles les échanges de groupe et le travail en petits groupes?

..... Oui

..... Non

b) Si oui, qu'est-ce que vous faisiez avant?

---



---

c) Qu'est-ce que vous faites maintenant?

---



---

d) Si non, comment procédez-vous?

---



---

6. a) Pour diminuer les risques de conflits sociaux chez votre / vos élève/s T.C., êtes-vous amené/e à apporter des modifications aux règlements qui régissent le travail d'équipe ou les jeux collectifs?

..... Oui

..... Non

- b) Si oui, qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

---

- c) Qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

- d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

7. a) Pour diminuer les risques de conflits sociaux chez votre / vos élève/s T.C., êtes-vous amené/e à apporter des modifications à la façon d'utiliser le matériel didactique (ordinateurs, tableau de classe, dictionnaires et autres)?

..... Oui

..... Non

- b) Si oui, qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

---

- c) Qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

- d) Si non, comment procédez-vous?

---

---



8. a) Pour gagner du temps d'apprentissage en classe, le manque ou l'absence de ces facultés, ou de l'une d'elles, chez votre / vos élève/s T.C. vous oblige-t-il à apporter des modifications à la façon de faire les transitions afin de minimiser les pertes de temps?

..... Oui

..... Non

- b) Si oui, qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

---

---

---

- c) Qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

---

---

---

- d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

---

---

---

### iii) Apprentissages tutoriel et coopératif par rapport à la gestion de classe

- L'apprentissage tutoriel est le recours à un élève (le tuteur) pour aider un autre élève (le tuteuré) individuellement dans ses apprentissages (lecture, écriture, mathématiques, etc.)(Brown, 1993; Goupil, 1990; Pilon et Archambault: CÉCM, non daté).
- L'apprentissage coopératif est une organisation de l'enseignement qui met à contribution le soutien et l'entraide des élèves, grâce à la création de petits groupes hétérogènes réunis autour d'un objectif commun et travaillant selon des procédures établies, assurant la participation de tous à la réalisation d'une tâche scolaire (Doyon, 1991).

9. Utilisez-vous l'un ou l'autre (ou les deux) de ces deux types d'apprentissages?

..... Oui  
 -----> apprentissage tutoriel \_\_\_\_  
 -----> apprentissage coopératif \_\_\_\_

..... Non (Passez, s.v.p., à la question 13)

a) Si oui, l'utilisation de ces deux types d'apprentissages, ou de l'un des deux, comme aide à votre / vos élève/s T.C vous oblige-t-elle à apporter des modifications à l'aménagement de votre salle de classe pour rendre possible cet / ces apprentissage/s?

..... Oui                       ..... Non

b) Si oui, qu'est-ce que vous faisiez avant?

---



---

c) Qu'est-ce que vous faites maintenant?

---



---

d) Si non, comment procédez-vous?

---



---

10. a) L'utilisation de ces deux types d'apprentissages, ou de l'un des deux, comme aide à votre / vos élève/s T.C., vous oblige-t-elle à apporter des modifications aux règlements qui favorisent le maintien des relations satisfaisantes entre les personnes?

..... Oui

..... Non

- b) Si oui, qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

---

- c) Qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

- d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

11. a) Pour aider votre / vos élève/s T.C. à profiter de ces deux types d'apprentissages, ou de l'un des deux, apportez-vous des modifications à la façon de gérer le matériel didactique requis?

..... Oui

..... Non

- b) Si oui, qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

- c) Qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

- d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

12. a) L'utilisation de ces deux types d'apprentissages, ou de l'un des deux, comme aide à votre / vos élève/s T.C., vous oblige-t-elle à apporter des modifications à votre temps d'enseignement?

..... Oui

..... Non

b) Si oui, qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

---

---

---

c) Qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

---

---

---

d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

---

---

---

**iv) Programmes de renforcement par rapport à la gestion de classe**

Les programmes de renforcement sont conçus pour augmenter ou maintenir les comportements appropriés de l'élève en difficulté de comportement. La conséquence qui suit un comportement et qui a pour effet de faire augmenter la probabilité que ce comportement apparaisse plus souvent, s'appelle renforçateur positif (exemples de renforçateurs positifs: les félicitations, l'approbation, l'éloge, etc.) (Doyon et Archambault, 1986).

13. a) Apportez-vous souvent / quelquefois des changements relatifs à l'aménagement de la classe pour renforcer positivement votre / vos élève/s T.C.?

..... Oui

..... Non

b) Si oui, qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

---

---

---

c) Qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

---

---

---

d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

---

---

---

14. a) Pour pouvoir renforcer positivement votre / vos élève/s T.C. plus souvent, êtes-vous amené/e à apporter des modifications aux règles de fonctionnement de la classe?

..... Oui

..... Non

- b) Si oui, qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

---

- c) Qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

---

- d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

15. a) Pour permettre à votre / vos élève/s T.C. de se sentir membre/s à part entière de la classe, êtes-vous amené/e à apporter des modifications à la gestion du matériel didactique ?

..... Oui

..... Non

- b) Si oui, qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

---

- c) Qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

---

- d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

16. a) Pour encourager votre / vos élève/s T.C. à arriver toujours à l'heure à l'école, êtes-vous amené/e à apporter des modifications à la gestion de votre temps de classe?

..... Oui

..... Non

b) Si oui, qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

---

---

---

c) Qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

---

---

---

d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

---

---

---

**v) Portfolio comme système d'évaluation formative par rapport à la gestion de classe**

Le portfolio est un dossier scolaire dans lequel l'enseignant/e conserve les travaux de l'élève illustrant ses efforts, ses progrès et ses réalisations dans un ou plusieurs domaines (Goupil et Lusignan, 1993; Sullivan, 1994). Pour constituer le portfolio, l'élève participe à la sélection des travaux à évaluer et des critères à utiliser. Il devient ainsi un participant et non un objet d'évaluation.

17. Quel type de matériel utilisez-vous comme moyen d'évaluation formative?

---



---



---

a) Ce moyen d'évaluation vous amène-t-il à apporter des modifications à l'aménagement de la classe afin de favoriser les échanges entre votre / vos élève/s T.C. et les autres et d'accroître les interactions sociales positives?

..... Oui

..... Non

b) Si oui, qu'est-ce que vous faisiez avant?

---



---



---

c) Qu'est-ce que vous faites maintenant?

---



---



---

d) Si non, comment procédez-vous?

---



---



---



18. a) Ce moyen d'évaluation vous oblige-t-il à apporter des modifications aux règlements de classe, lors d'une évaluation formative, pour sécuriser votre / vos élève/s T.C., étant donné qu'il/s a / ont plus de difficultés que les autres élèves à les respecter?

..... Oui

..... Non

- b) Si oui, qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

---

- c) Qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

- d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

19. a) Ce moyen d'évaluation, lors d'une évaluation des apprentissages, vous amène-t-il à modifier, à cause de votre / vos élève/s T.C., la gestion de votre matériel didactique?

..... Oui

..... Non

- b) Si oui, qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

---

- c) Qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

- d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

20. a) Ce moyen d'évaluation, lors d'une évaluation formative, vous amène-t-il à apporter des modifications, à cause des difficultés de votre / vos élève/s T.C., à la gestion de votre temps de classe?

..... Oui

..... Non

b) Si oui, qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

---

---

---

c) Qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

---

---

---

d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

---

---

---

### vi) Services éducatifs par rapport à la gestion de classe

Les services éducatifs peuvent être considérés sous trois aspects:

- **L'aspect éducatif** concerne le développement intégral et optimal de la personne de l'élève en difficulté ainsi que son insertion sociale (Réseau scolaire Chomedey de Laval, 1982). L'éducation permet donc à cet élève d'acquérir les connaissances et habiletés favorables à son développement intellectuel (COPEX, 1976).
- **L'aspect rééducatif** est pris en compte lorsque l'élève en difficulté est entravé au niveau de son développement. La nature de la rééducation dépend de la fonction en souffrance chez cet élève: fonction intellectuelle, affective, sociale, etc... (COPEXX, 1976).
- **L'aspect réadaptif** réfère à une action intensifiée, mais spécifique, de rééducation sur les plans physique, affectif ou social (COPEX, 1976).

21. Votre / vos élève/s T.C. reçoit/vent-il/s de services éducatifs (orthopédagogue, psychologue, psychoéducateur, etc.)?

..... Oui

..... Non  
(Fin du questionnaire)

a) Si oui, apportez-vous des modifications à l'aménagement de votre classe pour permettre à votre / vos élève/s T.C. de recevoir les services éducatifs appropriés (orthopédagogue, psychologue, psychoéducateur, etc.)?

..... Oui

..... Non

b) Si oui, qu'est-ce que vous faisiez avant?

---



---



---

c) Qu'est-ce que vous faites maintenant?

---



---

d) Si non, comment procédez-vous?

---



---

22. a) Pour permettre à votre / vos élève/s T.C. l'accès à ces services, modifiez-vous vos règlements de classe?

..... Oui

..... Non

b) Si oui, qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

---

c) Qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

23. a) Pour permettre à votre / vos élève/s T.C. l'accès aux services orthopédagogiques ou autres, afin de faciliter sa / leur rééducation au niveau scolaire, modifiez-vous votre gestion du matériel didactique?

..... Oui

..... Non

b) Si oui, qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

---

c) Qu'est-ce que vous faites maintenant?

---

---

d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

24. a) Pour permettre à votre / vos élève/s T.C. de profiter de ces services, êtes-vous amené/e à apporter des modifications à la gestion de votre temps de classe?

..... Oui

..... Non

b) Si oui, qu'est-ce que vous faisiez avant?

---

---

---

---

---

c) Qu'est-ce que vous faites maintenant.?

---

---

---

---

---

d) Si non, comment procédez-vous?

---

---

---

---

---

**Je vous remercie de votre précieuse collaboration.**

*Jean-Lucner Tirogène, enseignant-chercheur*

## **Annexe D**

**L'autorisation de mener la recherche:**

- **Commission des écoles catholiques de Montréal**
  - **Alliance des professeurs de Montréal (CEQ)**
- **Commission d'accès à l'information du Québec**



Service de la formation générale

Le 29 avril 1996

Monsieur Jean-Lucner Tirogène

Monsieur,

Le comité de la recherche externe vous autorise à réaliser votre projet dans le réseau scolaire de la CECM. Nous acheminons votre demande à la direction responsable des écoles dont la participation sera sollicitée, c'est-à-dire:

Madame Louise Coulombe  
Directrice du regroupement 5 [REDACTED]

Vous devez entrer en communication avec cette personne pour qu'elle vous autorise à solliciter la participation des directions d'écoles concernées. Enfin, nous vous demandons de réaliser votre recherche en évitant le plus possible d'occasionner des dérangements aux activités d'enseignement et d'apprentissage.

Recevez, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Le comité de la recherche externe à la CECM

[REDACTED]  
Pierre Lapointe  
Conseiller pédagogique

**LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL**

Service de la formation générale - [REDACTED]



Alliance des professeures  
et professeurs de Montréal (CEO)

Montréal, le 18 avril 1996

Monsieur Jean-Lucner Tirogène

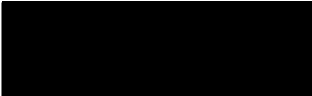
Monsieur,

Suite à votre lettre du 20 mars 1996, nous avons le plaisir de vous informer que l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal consent à ce que vous effectuiez votre recherche, dans la mesure où les modalités suivantes seront respectées:


- 1- Informer les enseignantes et les enseignants concernés des objectifs visés par la recherche ainsi que de la méthodologie utilisée;
- 2- Aviser les enseignantes et les enseignants que l'anonymat sera respecté et que vous leur assurerez la confidentialité des résultats individuels;
- 3- Indiquer aux enseignantes et aux enseignants que leur participation à cette recherche se fera sur une base volontaire;
- 4- Transmettre à l'Alliance les documents utilisés dans la recherche;
- 5- Transmettre à l'Alliance les résultats de vos travaux pour chacune des étapes prévues dans votre échéancier.

Nous demeurons disponible pour toute information ou rencontre que vous jugeriez utile.

Veillez agréer, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

  
Willy Demoucelle  
Conseiller syndical

WD/cl/projet.let  
08700/U016







Commission d'accès  
à l'information  
du Québec

Siège social  
900, boulevard René-Lévesque Est, bureau 315  
Québec (Québec) G1R 2B5  
Téléphone: (418) 528-7741  
Télécopieur: (418) 529-3102

Bureau de Montréal  
2, Complexe Desjardins, Tour de l'Est, bureau 3210  
B.P. 122, Succursale Desjardins, Montréal (Québec) H5B 1B2  
Téléphone: (514) 282-6346  
Télécopieur: (514) 844-6170

Québec, le 30 avril 1996

Monsieur Jean-Lucner Tirogène

N/Réf.: 96 04 83

Monsieur,

Nous avons bien reçu votre demande d'autorisation de recevoir des renseignements nominatifs détenus par la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM). Ces renseignements vous sont nécessaires dans le cadre de votre recherche qui vise à mesurer les effets de l'adaptation de l'enseignement aux élèves en difficulté de comportement sur la pratique pédagogique des enseignants des classes ordinaires du primaire qui les intègrent.

Après étude de votre demande, nous en venons à la conclusion que l'autorisation de la Commission d'accès à l'information ne vous est pas nécessaire pour obtenir les renseignements que vous recherchez.

En effet, l'article 57 prévoit que :

57. Les renseignements suivants ont un caractère public:

[...]

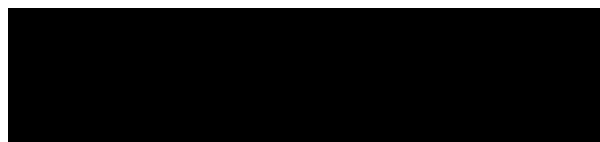
2° le nom, le titre, la fonction, l'adresse et le numéro de téléphone du lieu de travail et la classification, y compris l'échelle de traitement rattachée à cette classification, d'un membre du personnel d'un organisme public;

[...]

- 2 -

Veillez agréer, Monsieur, l'expression de mes meilleurs sentiments.

Le directeur de l'analyse  
et de l'évaluation



CW/ER/hb

CLARENCE WHITE

c.c: Madame Micheline Pothier  
CECM

## Références

- ABRAMI, P. C., CHAMBERS, B., POULSEN, C., DE SIMONE, C., D'APOLLONIA, S. et HOWDEN, J. (1996). L'apprentissage coopératif: Théories, méthodes, activités. Centre d'études sur l'apprentissage en classe (Université Concordia). Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal (Québec).
- ADAMS, D. M. et HAMM, M. E. (1990). Cooperative learning: Critical thinking and collaboration across the curriculum. Springfield, IL: Charles Thomas.
- ALGOZZINE, B., MERCER, C.E., COUNTERMINE (1976). Labelling exceptional children: An analysis of expectations. Manuscript submitted for publication, 1976 in Williams et al. 1977. Differential attitudes toward mainstreaming: an investigation. The Alberta Journal of Educational Research, XXXIII (31), Sept. 1977.
- ALLIANCE DES PROFESSEURS DE MONTRÉAL (C E Q) (1993). Prof... toute une vie: L'Alliance, 29 (7). Montréal (Québec).
- ALTET, M. (1997). Pédagogues et pédagogies: Les pédagogies de l'apprentissage, 1re édition. Presses universitaires de France. Paris (France).
- AMISH, P., GESTEN, E. L., SMITH, J., CLARK, H. B. et ARCHER, C. (1986). Social problem-solving skill training with emotionally / behaviorally disturbed children. University of South Florida, Tampa, FL.
- AMISH, P. L., GESTEN, E. L., SMITH, J. K., CLARK, H. B. et STARK, C. (1988). Social problem-solving training for severely emotionally and behaviorally disturbed children. Behavioral Disorders, 13, 175-186.
- ANTHONY, R. J., JOHNSON, T. D., MICKELSON, N. I. et PREECE, A. (1991). Evaluating literacy: A perspective for change. Portsmouth, NH: Heinemann.
- ARCHAMBAULT, J. (1993). Le rendement scolaire. Collection «Réussir», manuel de l'élève (1er cycle du secondaire), Éducation au choix de carrière. Sainte-Foy: Éditions Septembre.
- ARCHAMBAULT, J. GAGNÉ, M.-P. et OUELLET, G. (1986). Réussir à l'école. Guide méthodologique de la démarche d'amélioration du rendement scolaire. CECM, Service de la formation générale 880892.
- ARCHAMBAULT, J. et CHOUINARD, R. (1996). Vers une gestion éducative de la classe. Gaëtan Morin, Éditeur. Boucherville (Québec).

- ASHER, S. R., RENSHAW, P. D. et HYMEL, S. (1982). Peer relations and the development of social skills. In S. G. Moore et C. R. Cooper (Eds.). The Young Child. Reviews of Research, 3. Washington, D. C., National Association for the Education of Young Children.
- BALLARD, M., CORMAN, L., GOTTLIEB, J. et KAUFMAN, M. (1977). Improving the social status of mainstreamed retarded children. Journal of Educational Psychology, 69, 605-611.
- BEAUD, J. P. (1992). L'échantillonnage. In B. Gauthier (Éd.). Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec (Québec).
- BEERY, K. E. (1974). Mainstreaming: A problem and an opportunity for general education. Focus on Exceptional Children, 6 (6), 1-7.
- BÉLANGER, D. (1988). Mesure des phénomènes. In M. Robert (Éd.). Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie, p. 213-228. Saint-Hyacinthe: Éditions Édisem (Québec).
- BELLACK, A. S. et HERSEN, M. (1977). Behavior modification: An introductory textbook. Baltimore: Williams et Wilkins.
- BERGER, P., Du PERRON, M.-C. et FAULKNER, M. (1994). L'intégration scolaire à l'ordre d'enseignement secondaire. Attitudes, 10 (1), 12-15. Bulletin du Regroupement de parents de personne ayant une déficience intellectuelle de Montréal, Montréal (Québec).
- BIRCH, J. W. (1974). «Mainstreaming; educable mentally children in the regular classes. Council for Exceptional Children, Reston.
- BORDAGE, J. et PROULX, J. (1995). Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire. Conseil supérieur de l'Éducation: Avis au ministre de l'Éducation du Québec ( Québec).
- BOUCHARD, G.E. (1985). Un enfant, un besoin, un service. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal, Montréal (Québec).
- BOURQUE, P., BERNIER, D., MAURICE, O., THÉRIAULT, D. et THIBAUT, L. (1990). L'entraînement aux habiletés sociales d'élèves éprouvant des difficultés d'adaptation au secondaire. Revue des sciences de l'éducation, XVI (3), 355-365. In M. Comeau (1994): Textes photocopiés pour le cours «Pédagogie et perturbations socio-affectives». Université de Montréal.

- BRAZEAU, P. (1998). Stratégies pour apprendre et enseigner autrement. Les Éditions de la Chenelière inc.; Montréal (Québec), Toronto (Ontario).
- BRICKER, D.D. (1978). A rationale for the integration of handicapped and non handicapped preschool children. M.J. Guralnick (Ed). Early intervention and the integration of handicapped and non handicapped children. Baltimore University Park Press.
- BRODEN, M. H., DUNLOP, R. V., CLARK, R. (1970). Effects of teacher attention and a token reinforcement system in a junior high school special education class. Exceptional Children, 36, 341-349.
- BROPHY, J. (1981). Teacher Praise: A Functional Analysis. Review of Educational Research, 51, 5-32.
- BROPHY, J. et GOOD, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Witrock (Ed.), Handbook of research on teaching, p. 328 - 375. New York: Macmillan Publishing Company, Inc.
- BROWN, J. A. (1993). Reverse-Role Tutoring: An Alternative Intervention For Learning Disabled Students. Canadian Journal of Special Education, 9 (2), 154-159.
- BROWN, L., FORD, A, NISBET, J., SWEET, M., DONNELLAN, A. et GRUENEWALD, L. (1983). Opportunities available when severely handicapped students attend chronological age appropriate regular schools in accordance with natural proportion. Journal of the Association for the Severely Handicapped, 8, 16-24.
- BRUNER, J. B. (1963). The process of education. New York: Vintage Books.
- BUCHER, B. et HAWKINS, J. (1972). Comparison of response cost and token reinforcement systems in a class for academic underachievers. In R. D. Rubin, J. Henderson, H. Fornsterheim et L. P. Ullman (Eds). Advances in Behavior Therapy, 4. New York: Academic Press.
- BURKE, K. (1992). What to Do with the Kid Who... Developing Cooperation, Self-Discipline, and Responsibility in the Classroom. Palatine, Illinois: IRI / Skylight.
- BURNS, J. (1985). Discipline: Why does it continue to be a problem? Solution is in Changing School Culture. NAASP Bulletin, 69 (479).
- BUSHELL, D., WROBEL, P. A. et MICHAELIS, M. L. (1968). Applying "group" contingencies to the classroom study behavior of preschool children. Journal of Applied Behavior Analysis, 1, 55-63.

- CALHOUN, G. et ELLIOTT, R. (1977) Self concept and academic achievement of educable retarded and emotionally disturbed pupils. Exceptional Children, 44, 379-380.
- CAMPBELL, S. B. (1990). Behavior Problems in Preschool Children: Clinical and Developmental Issues. New York, London: The Guilford Press.
- CARTLEDGE, G. et MILBURN, J.F. (1978). The case for teaching social skills in the classroom: A review, Review of Educational Research, 1, 133-156.
- CARTLEDGE, G. et MILBURN, J.F. (1980). Teaching Social Skills to Children. Innovative approaches. New York, Oxford, Toronto, Sidney, Frankfurt, Paris: Pergamon Press.
- CARVER, C. S. et SCHEIER (1981). Attention and self-regulation. New York: Springer.
- CHAMBERLAND, G., LAVOIE, L. et MARQUIS, D. (1995). Vingt (20) formules pédagogiques. Presses de l'Université du Québec. Sainte-Foy (Québec).
- HAZAN, M. (1993). Integration of students with emotional and behavioral difficulties. European Journal of Special Needs Education, 8 (3), 269-288.
- CHRISTENSON, S. L. (1995). Families and schools: What is the role of the school psychologist? School Psychology Quarterly, 10, 118-132.
- CLARKE, J., WIDEMAN, R. et EADIE, S. (1992). L'apprentissage coopératif en groupes restreints: Apprenons ensemble. Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal (Québec).
- COHEN, E. G. (1994). Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène. Traduction de Fernand Ouellet. Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal (Québec).
- COHEN, P. A., KULIK, J. A. et KULIK, C. C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. American Educational Research Journal, 19, 237-248.
- COIE, J. D. et DODGE, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. Merrill-Palmer Quarterly, 29, 261-282.
- COLEMAN, M. C., GILLIAN, J.E. (1983). Disturbing Behavior in the classroom: A Survey of teacher attitudes. The Journal of special Education, 17 (2), 123-129.

- COLEMAN, M., WHEELER, L. et WEBBER, J. (1993). Research on Interpersonal problem - Solving Training: A Review. Remedial And Special Education, 14 (2), 25-37.
- COMEAU, M. et GOUPIL, G. (1985). L'intégration d'élèves mésadaptés socio-affectifs. Revue des sciences de l'éducation, XI (1), 119-130. In M. Comeau (1994): Textes polycopiés pour le cours «Pédagogie et perturbations socio-affectives». Université de Montréal.
- COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (1995). Déclaration de la clientèle scolaire. Année scolaire 1995-1996. Date d'émission: 26 octobre 1995. CÉCM, Montréal (Québec).
- COMPERNOLLE, T. (1997). Du calme! Manuel pour l'éducation des enfants hyperactifs. Traduit et adapté du néerlandais par Thérèse Suys, Cécile Hayez et Denis Melckenbeeck. Département De Boeck Université, Paris, Bruxelles (pour la traduction en langue française). -Édition originale: Théo Compernelle - Zit still. Éditions Lanoo, 1991.
- CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (1994). Classification des écoles primaires selon l'ordre décroissant de l'indice de défavorisation. Inscription au 30 septembre 1993. Montréal (Québec).
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE) (1985). Réussir l'intégration scolaire des élèves en difficulté. Avis au ministre de l'Éducation; mai 1985, Québec.
- CONSTANTIN, H. (1986). Attitudes des enseignants envers les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et leur intégration. État de la question. Mémoire de maîtrise présenté à la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal (Québec).
- COOKE, N. L., HORN, T. E., HEWARD, W. L. et TEST, D. W. (1982). Integrating a Down's syndrome child in a classwide peer tutoring system: A case report. Mental Retardation, 22 (1), 22-25.
- COOPER, L. JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. et WILDERSON, F. (1980). Effects of cooperative, competitive, and individualistic experiences on interpersonal attraction among heterogeneous peers. Journal of Social Psychology, 111, 243-252.
- CÔTÉ, C. (1992). La discipline en classe et à l'école. Guérin, éditeur ltée. Montréal (Québec), Toronto (Ontario).

- CÔTÉ, C. (1994). La gestion de la classe (primaire). Conseils pratiques; exercices en lien avec la suggestion de la classe. Guérin, éditeur ltée. Montréal (Québec), Toronto (Ontario).
- CÔTÉ, R. (1989). La discipline scolaire. Une réalité à affirmer. Les Éditions Agence d'Arc inc. Laval (Québec).
- CÔTÉ, R. et DAWOUD, M. (1988). Les problèmes de disciplines tels que perçus par les enseignants(es) et les élèves du secondaire dans l'Outaouais québécois. Équipe de recherche sur les interventions pédagogiques et éducationnelles (ÉRIPE). Hull: Université du Québec (Québec).
- CÔTÉ, R., PILON, W., DUFOUR, C. et TREMBLAY, M. (1989). Guide d'élaboration des plans de services et d'interventions. Québec: Groupe de recherche et d'étude en déficience du développement.
- CULLINAN, D. et EPSTEIN, M. H. (1986). "Behaviour disorders." In N.G. Haring et L. McCormick (Eds). Exceptional Children and Youth: An introduction to special education, 4th eds. Columbus: Charles E. Merrill.
- CULLINFORD, D. (1988). School Rules and Children's Attitudes to Discipline. Educational Research, 30 (1), 3-9.
- DAILEY, R. (1974). «Dimensions and issues in 1974: Tapping the Special Education Grapevine.» Exceptional Children, 40 (7), 503 - 507.
- Da SILVA, E. et WINNYKAMEN, F. (1998). Degree of sociability and interactive behaviors in dyadic situations of problem solving. European Journal of Psychology of Education, XIII (2), 253-270.
- DESHLER, D.D., ALLEY, G.R., WARNER, M. M. et SCHUMAKER, J. B. (1981). Instructional practices for promoting skill acquisition and generalization in severely learning disabled student. Learning Disability Quarterly, 4, 415-421.
- DICTIONNAIRE DE LANGUE FRANÇAISE (1989). Encyclopédie et Noms propres. Édition, Hachette 1989. SPADEM, ADAGP, 1980, Paris.
- DICTIONNAIRE USUEL (1957). Quillet Flammarion, par le texte et par l'image. Quillet-Flammarion, Éditeurs. Paris (France).
- DiGIUSEPPE, R. (1989). Cognitive Therapy with Children. In A. Freeman, K.M. Simon, L.E. Beutler and H. Arkowitz (Dir.). Comprehensive Handbook of Cognitive Therapy, New York: Plenum.



- DOCKING, J. W. (1990). Managing Behaviour in the Primary School. London: Harper et Row.
- DONALDSON, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of research. Exceptional Children, 46 (7), 504-513.
- DOYLE, W. (1986). Classroom organization and management. In Handbook of Research on Teaching (3e éd.). New York: Macmillan, p. 392-431.
- DOYLE, W. et CARTER, K. (1984). Academic tasks in classrooms. Curriculum Inquiry, 14 (2), 129-149.
- DOYON, M. (1991). L'apprentissage coopératif en classe: un mode d'apprentissage. Science et comportement, 21, 126-146.
- DOYON, M. (1994). L'apprentissage coopératif: une autre manière d'enseigner et d'apprendre. Attitudes, 9 (2), 13-15. Bulletin du Regroupement de parents de personne ayant une déficience intellectuelle de Montréal.
- DOYON, M. et ARCHAMBAULT, J. (1986). L'éloge et l'approbation: Guide d'application du renforcement social en classe. Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle. CÉCM, Service des études.
- DRABMAN, R. S., SPITALNIK, R. et SPITALNIK, K. (1974). Sociometric and disruptive behavior as a function of four types of token reinforcement programs. Journal of Applied Behavior Analysis, 7, 93-101.
- DREIMANIS, M. (1990). Integration and individuals with moderate to profound mental retardation: An annotated bibliography. Edmonton: G. Allan Roehrer Institute.
- DUNLAP, G., KERN-DUNLAP, L., CLARKE, S. et ROBBINS, F. K. (1991). Functional assesement, curricular revision, and severe behavior problems. Journal of Applied Behavior Analysis, 24, 387-397.
- DUNN, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded - Is much of it justifiable? Exceptional Children, 35, 5 - 22.
- DUPUIS, P. (1991). Le système d'éducation au Québec. Gaëtan Morin, Éditeur. Boucherville (Québec).
- D'ZURILLA, T. J. et GOLDFRIED, M. R. (1971). Problem solving and behavior modifocation. Journal of Abnormal Psychology, 78, 107-126.

- D'ZURILLA, T. J. et NEZU, A. (1982). Social Problem - Solving in Adults. In P. C. Kendall (Eds). Advances in Cognitive - Behavioral Research and Therapy, 1, 201-274. New York: Academic Press.
- EISENBERG, N. (1982). The development of reasoning regarding prosocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.). The development of prosocial behavior. New York, Academic Press.
- EISERMAN, W., SHISLER, L. et OSGUTHORPE, R. (1987). Handicapped students as tutors: a description and integration of three years of research findings. B. C. Journal of Special Education, 11 (3), 215-231.
- EMMER, E. T., EVERTSON, C. M. et ANDERSON, L. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. Elementary School Journal, 80 (5), 219-231.
- ESTRELA, M. T. (1994). Autorité et discipline à l'école. Traduit du portugais par M. Lacombe. Collection Pédagogies; ESF éditeur, Paris.
- EVANS, M. et WILSON, M. (1980). Education of Disturbed Pupils. London: Methuen.
- EVERTSON, C. M., EMMER, E. T., CLEMENTS, B. S. et WORSHAM, M. E. (1994). Classroom Management for Elementary Teachers, 3e édition. Boston: Allyn and Bacon.
- FARR, R. et TONE, B. (1998). Le portfolio: Au service de l'apprentissage et de l'évaluation. Adaptation française: Pierrette Jalbert. Traduit de l'américain par Sébastien Pairon. Les Éditions de la Chenelière / McGraw-Hill. Montréal (Québec), Toronto (Ontario).
- FINKELSZTEIN, D. (1986). Recherche en éducation. Le tutorat dans les écoles. Bruxelles: Direction générale de l'organisation des études, ministère de l'Éducation nationale.
- FITZHERBERT, K. (1977). Child Care Services and the Teacher. London: Temple Smith.
- FITZHERBERT, K. (1980). "Strategies for prevention." In M. Craft, J. Raynor et L. Cohen (Eds). Linking Home and School. London: Longman.
- FLEM, A., THYGESEN, R., VALAS, H. et MAGNES, E. (1998). Short Report: A social skills intervention programme for kindergarten children at risk of developing behavioral problems. European Journal of Special Needs Education, 13 (2), 208-215.

- FORD, A., SCHNORR, R., MEYER, L., DAVERN, L., BLACK, J. et DEMPSEY, P. (1989). The Syracuse community-referenced curriculum guide for students with moderate and severe disabilities. Baltimore: Paul H. Brookes.
- FOREST, M. (1988). Full inclusion is possible. Impact, 1 (2), 3-4.
- FORTIER, G. (1982). La normalisation. Institut québécois de la déficience mentale (IQDM). Montréal (Québec).
- FORTIN, L. (1985). Liens entre l'intégration scolaire des élèves mésadaptés socio-affectifs et les attitudes des enseignants/tes et des élèves et les habiletés sociales des élèves. Université de Montréal, Montréal (Québec).
- FORTIN, M.F., TAGGART, M. E., KÉROUAC, S. et NORMAND, S. (1988). Introduction à la recherche. Auto-apprentissage assisté par ordinateur. Montréal: Décarie, Éditeur.
- GAGNON, C. (1988). Compétence sociale et difficultés d'adaptation aux pairs. In P. Durning et R. Tremblay (Eds), Relations entre enfants, p. 117-150. Paris: Fleurus.
- GARTNER, A. et LIPSKY, D. K. (1987). Beyond special education: Toward a quality system for all students. Harvard Educational Review, 57, 367-395.
- GESTEN, E. L., RAINS, M. H., RAPKIN, B. D., WEISSBERG, R. P., FLORES De APODACA, R., COWEN, E. L. et BOWEN, R. (1982). Training children in social problem-solving competencies: A first and second look. American Journal of Community Psychology, 10, 95-115.
- GESTEN, E. L., WEISSBERG, R.P., AMISH, P.L. et SMITH, J. K. (1987). Social problem-solving Training: A Skills Based Approach to Prevention and Treatment. In C.A. Maher et J. E. Zins (Eds). Psychoeducational Interventions in the Schools, p. 26-45. New York: Pergamon.
- GIANGRECO, M. F., DENNIS, R., CLONINGER, C., EDELMAN, S., et SCHATTMAN, R. (1993). "I've counted Jon": Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. Exceptional Children, 59, 359-372.
- GIROUX, N. (1972). À propos de ces enfants qu'on devrait intégrer. L'école coopérative, 18, Ministère de l'Éducation du Québec (Québec).
- GLAVIN, J. P. (1974). Behaviorally oriented resource rooms: A follow-up. The Journal of Special Education, 8, 337-347.

- GLIEDMAN, J. et ROTH, W. (1980). The unexpected minority: Handicapped children in America. New York: Harcourt, Brace Jovanovich.
- GOODLAD, S. et HIRST, B. (1989). Peer tutoring: A guide to learning by teaching. New York: Nichols Publishing.
- GOULET, M. (1985). Le tutorat: Plus qu'un moyen pour individualiser l'enseignement. Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle. CÉCM, Montréal (Québec).
- GOUPIL, G. (1990). Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Gaëtan Morin, Éditeur. Boucherville (Québec).
- GOUPIL, G. (1991). Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire. Gaëtan Morin, Éditeur. Boucherville (Québec).
- GOUPIL, G. (1997). Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. 2e édition. Gaëtan Morin, Éditeur. Boucherville (Québec).
- GOUPIL, G. et BOUTIN, G. (1983). L'intégration scolaire des enfants en difficulté. Les Éditions Agence d'Arc. Laval (Québec).
- GOUPIL, G. et COMEAU, M. (1983). L'intégration scolaire des élèves mésadaptés socio-affectifs: quelques réflexions. Apprentissage et socialisation, 6 (2), 91-97.
- GOUPIL, G. et LUSIGNAN, G. (1993). Apprentissage et enseignement en milieu scolaire. Gaëtan Morin, Éditeur. Boucherville (Québec).
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1990). Loi sur l'instruction publique. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- GRESHAM, F. (1981). Social skills training with handicapped children: A review Review of Educational Research, 51 (1), 139-176.
- GROSENICK, J. K. et HUNTZE, S. L. (1983). More questions than answers: Review and Analysis of Programs for Behaviorally Disordered Children and Youth. National Needs Analysis in Behavior Disorders. Columbia, University of Missouri.
- GUSKIN, S.L., BARTEL, N.R. ET MCMILLAN, D.L. (1975). Perspective of the labelled child. In N.Hobbs (Ed.). Issues in the classification of children, II. San Francisco: Jossey-Bass.
- HANNAH, M.E. et PLINER, S. (1983). Teacher attitudes toward handicapped children: A review and synthesis. School Psychology Review, 12, 12-25.

- HARGIE, O. et HARGIE, C. (1995). «Social skills must be a part of school curriculum.» In F.F. Ask et O. Sletta (Eds). Communication as Social and Crosscultural Competence, p. 73 - 83. Trondheim: Tapir.
- HARTUP, W. W., BRADY, J. E, et NEWCOMB, A. (1983). Social cognition and social interaction in childhood. In E.T. Higgins, D. N. Ruble, W.W. Hartup (Eds.). Social cognition and social development. Cambridge: Cambridge University Press.
- HARTWICK, P.J. et BLATTENBERGER, M. P. (1986). Taking the I.E.P. Home: a Model for Improved Collaboration Between Residential and Educational Programs. Annual meeting of the American Association on Mental Deficiency. ERIC ED 295 390.
- HER MAJESTY'S INSPECTORATE (HMI, 1989a). A Survey of Support Services for Special Education Needs. . London: Departement of Education and Science.
- HER MAJESTY'S INSPECTORATE (HMI, 1990). Educational Psychology Services in England. London: Departement of Education and Science.
- HOFFMAN, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.). The development of prosocial behavior. New York: Academic Press.
- HOPS, H. (1983). Children's social competence and skill: Current research practices and future directions. Behavior Therapy, 14, 3-18.
- INDIANA STATE DEPARTEMENT OF EDUCATION (1987). Training Modules for School Psychologists. Indianapolis; ERIC ED 303 956.
- JANNEY, R. E., SNELL, M. E., BEERS, M. K. et RAYNES, M. (1995). Integrating Students with Moderate and Severe Disabilities Into General Education Classes. Exceptional Children, 61 (5), 425-439. The Council for Exceptional Children.
- JENKINS, J. R. et JENKINS, L. M. (1985). Peer tutoring in elementary and secondary programs. Focus on Exceptional Children, 17, 1-12.
- JENKINS, J. R., MAYHALL, W. F., PESCHKA, C. et JENKINS, L. M. (1974). Comparing small group and tutorial instruction in resource rooms. Exceptional Children, 40, 245-250.

- JOHNS, B. H., GUETZLOE, E. C., YELL, M., SCHEUERMANN, B., WEBBER, J., CARR, V. G. et SMITH C.R. (1996). Comment s'y prendre avec les adolescents présentant des troubles du comportement à l'école. (Édition originale: Best Practices for Managing Adolescents with Emotional / Behavioral Disorders within the School Environment. ISBN O - 86586 - 265 - 6). Version française: La Corporation École et Comportement. Lévis (Québec).
- JOHNSON, D. W. et JOHNSON, R.T. (1975). Learning together and alone. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- JOHNSON, D. W. et JOHNSON, R. T. (1980). Integrating handicapped students into the mainstream. Exceptional Children, 47 (2), 90-98.
- JOHNSON, D.W. et JOHNSON, R.T. (1986). Mainstreaming and cooperative learning strategies. Exceptional children, 52 (6), 553 - 561.
- JOHNSON, D. W. et JOHNSON, R. T. (1987). Cooperation and Competition. Hillsale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- JOHNSON, D. W. et JOHNSON, R. T. (1987a). Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., JOHNSON-HOLUBEC, E. et ROY, P. (1984). Circles of learning: Cooperation in the classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- JOHNSON, D. W., MARUYAMA, G., JOHNSON, R., NELSON, D. et SKON, L. (1981). The effects of cooperative, competitive and individualistic goal structure on achievement: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 89, 47-62.
- JONES, R. L. et KAZDIN, A. E. (1975). Programming response maintenance after withdrawing token reinforcement: A review. Behavior Therapy, 6, 153-164.
- JONES, V. F. et JONES, L. S. (1995). Comprehensive Classroom Management. Creating Positive Learning Environments for All Students, 4e édition. Boston: Allyn and Bacon.
- KAUFMAN, M. J.; GOTLIEB, J.; AGARD, J. A. et KUKICK, M. B. (1975). «Mainstreaming: Toward an Explication of the Construct.» Focus on exceptional children, 7 (3), 1 - 12.



- KURDEK, L. A. et KRILE, D. (1982). A developmental analysis of the relation between peer acceptance and both interpersonal understanding and perceived social self-competence. Child Development, 53, 1485-1491.
- L'ABATE, L. et MILAN, M. A. (1985). Handbook of Social Skills Training and Research. New York: John Wiley and Sons.
- LADD, G. W. (1983). Social networks of popular, average, and neglected children in school settings. Merrill-Palmer Quaterly, 29, 283-307.
- LADD, G. W. et ASHER, R. (1985). Social Skill Training and Children's Peer Relations. In L. L'Abate et M. A. Milan. Handbook of Social Skills Training and Research, p. 219-244. New York: John Wiley and Sons.
- La GRECA, A. M. (1993). «Social skills training with children: where do we go from here? APA presidential address,» Journal of Clinical Child Psychology, 22, 288-298.
- LAMONDE, A. et PELLETIER, D. (1994). Les aspects prosodiques des échanges verbaux d'enfants agressifs-rejetés et prosociaux-populaires dans des situations sociales conflictuelles. Comportement Humain, 8 (2), 145-160. Association québécoise pour l'avancement du behaviorisme paradigmatique. Les Éditions Behaviora-ISSN 0705-2707.
- LANGÉVIN, L. (1993). Les petits groupes d'apprentissage dans la classe. Éditions beauchemin ltée. Chomedey, Laval (Québec).  
Version française et adaptée de: Small group learning in the Classroom. Auteurs: J. Reid, P. Forrestal et J. Cook (1989). Chalkface Press, Scarborough, Australia.
- LAPLANTE, G. et GODIN, A. (1983). L'identification des facteurs pouvant favoriser et défavoriser l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage. La technologie de comportement, 7 (2), 103-122.
- LARSON, K. A. (1989). Task-Related and Interpersonal Problem-Solving Training for Increasing School Success in High-Risk Young Adolescents. Remedial And Special Education, 10, (5), 32-42.
- LARSON, K. A. et GERBER, M. M. (1987). Effects of social metacognitive training for enhancing overt social behavior in LD and low-achieving delinquents. Exceptional Children, 54, 201-211.
- LEGAULT, J.-P. (1993). La gestion disciplinaire de la classe. Les Éditions Logiques inc. Montréal (Québec).

- LEGENDRE, R. (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris; Montréal: Librairie Larousse.
- LEGENDRE, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris: ESKA, Éditeur; Montréal: Guérin, Éditeur; 2e édition.
- LEINHARDT, G. (1980). Transition rooms: Promoting maturation or reducing education? Journal of Educational Psychology, 72, 55-61.
- LEROY-MEINIER, A. et OUELLET, G. (1988). L'organisation fonctionnelle de la classe, 2e édition. CÉCM, Service des études.
- LÉTOURNEAU, J. (1995). Prévenir les troubles du comportement à l'école primaire. La Corporation École et Comportement, Lévis (Québec).
- LINTON, T. (1973). The effects of grade displacement between student tutors and students tutored. Dissertation Abstracts International, 33, 4091-A. (University Microfilms, 72-32, 034).
- LIPPITT, P. (1976). Learning through cross-age helping: Why and how. In V. A. Allen (Ed.), Children as teachers: Theory and research on tutoring, p. 157-168. New York: Academic Press.
- LIPSKY, D.K. et GARTNER, A. (1989). Beyond separate education: Quality education for all. Baltimore: Paul Brooks Publishing Co.
- LOPEZ-GUERRERO, J. F. (1994). The integration of mentally retarded children. Analysis of an experience in Spain. European Journal of Special Needs Education, 9 (2), 145-151.
- LORANGER, M., COUTURE, R. et FORTIN, C. (1981). La réussite scolaire de l'élève et ses habitudes sociales. Apprentissage et socialisation, 4, 207-215.
- MacMILLAN, D. L. et SEMMEL, M. I. (1977). Evaluation of mainstreaming programs. Focus on Exceptional Children, 49 (4), 1 - 4.
- MAHEADY, L. (1988). Peer-mediated instruction: a promising approach to meeting the diverse needs of learning disabled adolescents. Learning Disability Quarterly, 11 (2), 108-113.
- MAEROFF, G.I. (1991). Assessing alternative assessment. Phil Delta Kappan, 73 (4), 273-281.
- MAGEROTTE, G. (1984). Manuel d'éducation comportementale clinique. Bruxelles: Pierre Mardaga, Éditeur.



- MALCUIT, G. et POMERLEAU, A. (1986). Terminologie en conditionnement et apprentissage. Montréal: Les Presses de l'Université du Québec.
- MARTIN, M., BURKHOLDER, R., ROSENTHAL, T. L., THARP, R. G., GAYLORD, L. T. (1968). Programming behavior change and reintegration into school milieux of extreme adolescent deviates. Behavior Research and Therapy, **6**, 371-383.
- MICHELSON, L. et WOOD, R. (1980). Behavioral assesement and training of children's social skills. Progress in Behavior Modification, **9**, 241-291.
- MILLER, J.A. et PETERSON, D.W. (1987). Peer-influenced Academic Interventions. In C.A. Maher et J.E. Zins (Eds). Psychoeducational Interventions in the Schools, p. 81-100. New York: Pergamon.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1976). L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX). Québec: Service général des Communications du Ministère de l'Éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1978). L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1979). L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1982). Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés: Bilan fonctionnel et plan d'action. Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- 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 (1983). Guide pédagogique primaire. Les difficultés d'apprentissage en communication écrite, lecture et écriture. Gouvernement du Québec (Québec).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1985). Les handicaps physiques. Guide pédagogique (secondaire). Direction générale des programmes (Québec).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1990). Vocabulaire de l'éducation. Les publications du Québec ( Québec); 2e édition.

- MIRIN, S.K. (1981). The Nurse's Guide to Writing for Publication. Wakefield, Massachusetts: Nursing Resources.
- MITHAUG, D. E. et MAR, D. K. (1980). The relation between choosing and working prevocational task in two severely retarded young adults. Journal of Applied Behavior Analysis, **13**, 177-182.
- MUNK, D.D. et REPP, A.C. (1994). The Relationship Between Instructional Variables and Problem Behavior: A Review. Exceptional Children, **60** (5), 390-401.
- NAULT, T. (1994). L'enseignement et la gestion de la classe. Comment se donner la liberté d'enseigner. Les Éditions Logiques inc. Montréal (Québec).
- O'CONNOR, R.E. et JENKINS, J.R. (1996). Cooperative Learning as an Inclusion Strategy: A Closer Look. Exceptionality, **6** (1), 29-51.
- OGDEN, T. (1990). «Development of social competence - a task for the school? In T. Ogden et R. Solheim (Eds). Special Education: Perspectives, p. 81 - 91. Oslo.
- O'LEARY, K. D. et BECKER, W. C. (1967). Behavior modification of an adjustment class: A token reinforcement program. Exceptional children, **33**, 637-642.
- O'LEARY, K. D., BECKER, W. C., EVANS, M. B. et SAUDARGAS, R. A. (1969). A token reinforcement program in a public school: A replication and systematic analysis. Journal of Applied Behavior Analysis, **2**, 3-13.
- OPENSHAW, D. K. et THOMAS, D.L. (1986). The adolescent self and the family. In G. K. Leigh et G. W. Peterson (Eds.). Adolescents in families, p. 104-129. Cincinnati, OH: South-Western.
- OSBORNE, J. G. (1969). Free time as a reinforcer in the management of classroom behavior. Journal of Applied Behavior Analysis, **2**, 113-118.
- PAGE, V. et WINBERG, J. (1981). Self-concept and cross-age tutoring. Orbit, **12** (1), 16-17.
- PARIS, S. G. et AYRES, L. R. (1994). Becoming Reflexive Students and Teachers with Portfolios and Authentic Assessment. Washington: American Psychological Association.
- PARSON, M. B., REID, D. H., REYNOLDS, J. et BAUMGARNER, M. (1990). Effects of chosen versus assigned jobs on the work performance of persons with severe handicaps. Journal of Applied Behavior Analysis, **23**, 253-258.

- PARSONS, T. (1974). La classe en tant que système social: quelques-unes de ses fonctions dans la société américaine. GRAS, Sociologie de l'éducation. Paris, Larousse.
- PATTERSON, G. R. et BRODSKY, G. D. (1966). A behavior modification program for a child with multiple problem behavior. Journal of child psychology and psychiatry, 7, 277-295.
- PAULSON, F.L. et PAULSON, P.R. (1991a). The ins and outs of using portfolios to assess performance. Document révisé présenté au congrès annuel du «National Council of Measurement in Education» et à la «National Association of Test Directors». Chicago, IL (ERIC Document Reproduction Service, ED 334 250).
- PETERSON, G. W. et LEIGH, G. K. (1990). The Family and Social Competence in Adolescence. In T.P. Gullotta, G. R. Adams et R. Montemayor (Eds). Developing Social Competency in Adolescence. Advances in Adolescent Development, 3, 97-138. Sage Publications: Newsbury Park, London, New Delhi.
- PETERSON, G. W. et ROLLINS, B.C. (1987). Parent-child socialization. In M.B. Sussman and S. K. Steinmetz (Eds). Handbook of Marriage and the Family. New York: Plenum.
- PETIT LAROUSSE ILLUSTRÉ (1991). Langue française et culture générale. Librairie Larousse, Paris Cedex 06 (France).
- PILON, N. et ARCHAMBAULT, J. (CÉCM, non daté). Mais qu'est-ce qui peut bien démotiver l'élève? Un guide de motivation à l'intention des écoles primaires. Bureau de ressource en développement pédagogique et en consultation personnelle. CÉCM, Montréal (Québec).
- POLIQUN - VERVILLE, H. et ROYER, É. (1992). École et Comportement. Les troubles du comportement: état des connaissances et perspectives d'intervention. Ministère de l'Éducation du Québec: Gouvernement du Québec (Québec).
- PROULX, J. (1993). Enseigner mieux. Stratégies d'enseignement. CÉGEP de Trois-Rivières, Trois-Rivières (Québec).
- PROULX, J.-R. (1990). Adaptation de l'enseignement du français en milieu défavorisés: pratiques pédagogiques, changement culturel. Conseil scolaire de l'Île de Montréal, Montréal (Québec).

- RABINER, D. L. et GORDON, L. V. (1993). The relationships between children's social concerns and their social interaction strategies: Differences between rejected and accepted boys. Social Development, 2, 83-95.
- RABINER, P. L., GORDON, L., KLUMB, D. et THOMPSON, L. (1991). Social problem-solving deficiencies in rejected children: Motivational factors and skills deficits. Paper presented at the Biennial conference of the Society for Research in Child Development. Seattle, WA.
- RÉSEAU SCOLAIRE CHOMEDEY DE LAVAL (1982). Politique d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Chomedey, Laval (Québec).
- RICKEL, A. U. et BURGIO, L. (1982). Assessing social competencies in lower income preschool children. American Journal of Community Psychology, 19, 635-645.
- ROBICHAUD, O. (1978). Les dimensions de l'intégration: leurs implications dans le système scolaire. Special Education in Canada, 52 (4), 24-31.
- ROBICHAUD, O. (1989). Intégration: obstacles et solutions. Éducation Canada, 29 (3), 36-41.
- ROBICHAUD, O. et ENNS, R. (1980). The integration issue: Principles, problems and solutions. In M. Csapo et L. Goguen (Eds). Special Education Across Canada. Vancouver: center for Human Development and Research, p. 201-213.
- ROLLINS, B. C. et THOMAS, D. L. (1979). Parental support, power, and control techniques in the socialization of children. In W. R. Burr, R. Hill, F. I. Nye, et I. R. Reiss (Eds.), Contemporary theories about the family, 1, 317-364. New York: Free Press.
- ROTH, M. A. et NARDI, G. A. (1987). A comparison of program locations and opportunities for public school students with severe handicaps. Education and Training in Mental Retardation, 22, 236-243.
- ROY, J., LAMARRE, J. et BEAUCHESNE, C. (1996). L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté. Conseil supérieur de l'Éducation: Avis à la ministre de l'Éducation du Québec (Québec).
- ROYER, E. et POLIQUIN - VERVILLE, H. (1992). Les troubles du comportement à l'école: état des connaissances et pistes d'intervention. Pour favoriser la réussite scolaire: Réflexions et pratiques, p. 120-136. CEQ. Éditions Saint-Martin.

- ROYER, É. et SAINT-LAURENT, L. (1992). L'école primaire et les troubles de comportement: la situation au Québec. Vie pédagogique 76, p. 42-46. Le numéro de janvier-février 1992.
- SAINT-LAURENT, L. (1994). L'éducation intégrée à la communauté en déficience intellectuelle. Les Éditions Logiques inc. Montréal (Québec).
- SCHADER, B. et VALUS, A. (1990). Disabled learners as able teachers: a cross-age tutoring project. Academic Therapy, 25 (5), 589-597.
- SCHNIEDERS, C. A. et TAFOYA, A. T. (1998). Teaching Families to Collaborate: From a Mad Hatter's Tea Party to Effective Program Planning. Special Services in the Schools, 13, (1/2), 47-61.
- SCHUMAKER, J. B. et ELLIS, E. S. (1982). Social skills training of LD adolescents: A generalization study. Learning Disability Quarterly, 5, 409-414.
- SCRUGGS, T. E. et RICHTER, L. (1985). Tutoring learning disabled students: A critical review. Learning Disability Quarterly, 8, 286-298.
- SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L. S et COOK, S. W. (1976). Les méthodes de recherche en sciences sociales. Traduit par D. Bélanger (1977). Montréal: Les éditions HRW.
- SHANTZ, C. U. (1975). The development of social cognition. In E.M. Hetherington (Ed.). Review of child development research, 5. Chicago: University Chicago Press.
- SHANTZ, C. U. (1983). Social cognition. In P.H. Mussen (Ed.). Handbook of Child Psychology, 3. Cognitive Development, N.Y., John Wiley and Sons.
- SHAPIRO, E. S. et COLE, C. L. (1994). Behavior Change in the Classroom. Self-Management Interventions, New York: Guilford.
- SHURE, M. B. et SPIVACK, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. American Journal of Community Psychology, 10, 341-356.
- SLAVIN, R. E. (1983). Cooperative learning. New York, Longman.
- SLAVIN, R. E. (1985). An introduction to cooperative learning research. In R. E. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz Lazarowitz, C. Webb et R. Schmuck (Dir.). Learning to cooperate, cooperating to learn, p. 5-15. New York: Plenum Press.

- SLAVIN, R. E. et MADDEN, N. A. (1986). L'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires. Perspectives, 16 (4), 489 - 509.
- SPIVACK, G. et SHURE, M. B. (1974). Social Adjustment of Young Children. San Francisco, Jossey-Bass.
- SPIVACK, G. PLATT, J. J. et SHURE, M. B. (1976). The problem-solving approach to adjustment. San Francisco: Jossey-Bass.
- STAINBACK, S., STAINBACK, W. et JACKSON, H. J. (1992). Toward inclusive classrooms. In S. Stainback et W. Stainback: Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating learning for all students, p. 3-18. Baltimore: Paul H. Brookes.
- STEPHENS, T. et BRAUN, B. (1980). Measure of regular classroom teachers' attitudes toward handicapped children. Exceptional Children, 46 (4), 292-294.
- STOKES, J. et BAER, D. (1977). An implicit technology of generalization. Journal of Applied Behavioral Analysis, 10, 349-367.
- SULLIVAN, M (1994). L'évaluation et le portfolio de l'élève: Fiches à reproduire, Nos 1, 2, 3. Version française de Vivian Cunningham et Marie Chalouh. Les Éditions Scholastic. Richmond Hill (Ontario).
- TARDIF, M. et LESSARD, C. (1991). L'orthopédagogie en milieu scolaire: émergence, évolution et professionnalisation d'une nouvelle catégorie d'intervenants. Texte non publié dont un résumé a été présenté dans un article de la revue Apprentissage et Socialisation, 14 (3), sept. 1991.
- TATEYAMA-SNIEZEK, K. M. (1990). Cooperative learning: Does it improve the academic achievement of students with handicap? Exceptional Children, 56 (5), 426-437.
- TERRISSE, B. (1981). «Le mainstreaming» par B. Terrisse dans C. Katz, éd.: Mainstreaming and Learning disabilities: a reference guide. AQUETA, Montréal (Et annexes).
- TERRISSE, B. et BOUTIN, G. (1983). Intervention précoce et prévention: implantation du programme d'intervention précoce (P.I.P.) à Laval. Apprentissage et Socialisation, 6 (1), 13 - 23.
- TIERNEY, R.J., CARTER, M.A. et DESAI, L. E. (1991). Portfolio assessment in the reading, writing classroom. Norwood, M.A.: Christopher-Gordon Publishers.



- TOPPING, K. (1987). Peer tutor paired reading: outcome data from ten tutoring projects. Educational Psychology, 7, 133-145.
- TOPPING, K. (1989). Peer tutoring and paired reading: combining two powerful techniques. The Reading Teacher, 1, 488-494.
- TREMBLAY, R. et ROYER, É. (1992). L'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins. Ministère de l'Éducation du Québec: Gouvernement du Québec (Québec).
- TRÉPANIÉ, N. (1993). Les attitudes d'enseignantes quant aux modèles de services d'orthopédagogie offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage. Mémoire de maîtrise présenté à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, Montréal (Québec).
- TRUDEL, R. et ANTONIUS, R. (1991). Méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines. Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal (Québec).
- TYE, B. B. (1984). Unfamiliar waters: Let's stop talking and jump. In Educational Leadership, 41 (6), 27-31.
- VANDIVIER, R.L. et VANDIVIER, S.C. (1981). Teachers' attitudes toward mainstreaming exceptional students. The Journal for Special Educators, 17 (4), 381-388.
- VAN HASSELT, V.B., HERSEN, M., WHITEHILL, M.D. et BELLACK, A.S. (1979). Social skills assesement and training for children: An evaluative review. Behavior Research and Therapy, 17, 413-437.
- VAN KAAM, A.L. (1966). Existential foundations of psychology, 3. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- VERA, L. et LEVEAU, J. (1990). Thérapies cognitivo-comportementales en psychiatrie infanto-juvénile. Médecine et Psychologie: Masson, Paris, Milan, Barcelone, Mexico.
- VIENNEAU, R. (1990). L'intégration: un projet de société. Nouvelles de l'AEFNB, 22 (6), 14.
- VIENNEAU, R. (1992). Attitudes et croyances des enseignants/es face à l'intégration des élèves en difficulté. Thèse de doctorat présentée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

- WALKER, H.M., McCONNELL, S., HOLMES, D., TODIS, B., WALKER, J. et GOLDEN, N. (1983). The Walker Social Skills Curriculum: The Accepts Program. "Services for professional Educators." Austin, Texas 78735.
- WEISSBERG, R. P., GESTEN, E. L., CARNRIKE, C. L., TORO, P. A., RAPKIN, B. D., DAVIDSON, E. et COWEN, E. L. (1981). Social problem-solving skills training: A competence-building intervention with second to fourth grade children. American Journal of Community Psychology, 9, 411-423.
- WEST, R. P. et SLOANE, H. N. (1986). Teacher presentation rate and point delivery rate. Behavior Modification, 10, 267-286.
- WIELERT, J. S. et JOHNSON, L. M. (1984). Science and life: A Mainstreamed secondary science program. Teaching Exceptional Children, 16 (2), 120-123.
- WILLIAMS, R.J. et ALGOZZINE, B. (1977). Differential attitudes toward mainstreaming: an investigation. The Alberta Journal of Educational Research, XXIII (3), septembre.
- WILLIAMS, R.J. et ALGOZZINE, B. (1979). Teachers' attitudes toward mainstreaming. Elementary School Journal, 80, 63-67.
- WILLIAMS, W., FOX, W., CHRISTIE, L., THOUSAND, J., CONN-POWERS, M., CARMICHAEL, L., VOGELSBERG, R.T. et HULL, M. (1986). Community integration in Vermont. Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps, 11, 294-299.
- WILLIAMSON, Y. M. (1981). Research Methodology and its Application to Nursing. New York: John Wiley and Sons.
- WINZER, M. et ROSE, C. (1986). mainstreaming exceptional students: Use of the attitude survey with teachers in British Columbia. B.C. Journal of Special Education, 10 (4), 309-319.
- WOLFENBERGER, W. (1972). Normalization: The principle of normalization in human Services. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- YSSELDYKE, J. E. et ALGOZZINE, B. (1990). Introduction to special education. Boston: Houghton Mifflin Company.