

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR

MARIE-FRANCE RICARD

BACHELIÈRE EN PSYCHO-ÉDUCATION (B.Ed.)

**Étude de besoins relatifs au perfectionnement des enseignants
du Saguenay en vue de l'intégration scolaire
des élèves mésadaptés socio-affectifs au primaire.**

Janvier 1991



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

RÉSUMÉ

L'intégration scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans les classes régulières au primaire occasionne des problèmes de plusieurs ordres. L'intégration de ces élèves, particulièrement des élèves mésadaptés socio-affectifs, soulève des difficultés pour les enseignants et entraîne des résistances de leur part. Parmi ces difficultés, celles liées au manque de préparation et de formation des enseignants s'avèrent cruciales.

Selon plusieurs études, les enseignants estiment qu'ils n'ont pas été préparés à l'intégration des élèves en difficulté et que leur formation initiale est inadéquate pour œuvrer auprès de ces élèves. D'où l'exigence de sensibiliser et de former le personnel enseignant dans le but de faciliter l'intégration des élèves en difficulté. L'intégration requiert des modifications d'attitudes et d'habiletés chez les enseignants. Pour ce faire, certains moyens tels le perfectionnement et le soutien à l'enseignant sont proposés par un bon nombre d'études. Bien que des efforts aient été réalisés en ce sens, aucune recherche, au Québec, n'a procédé à une identification systématique des besoins de perfectionnement des enseignants; ce que doit constituer, selon Marc-André Nadeau, une étape préalable à l'implantation d'un programme de perfectionnement.

La présente étude vise deux objectifs: identifier les besoins de perfectionnement perçus par les enseignants et procéder à l'inventaire des moyens qu'ils privilégient pour répondre à leurs besoins. Pour atteindre le premier objectif, une analyse de besoins a été effectuée. Certains résultats de cette analyse convergent avec ceux rapportés dans quelques études à savoir: sur le plan des habiletés, les besoins relatifs aux thèmes "parents et communauté" et "croissance personnelle et sociale" et sur le plan des attitudes, les besoins liés au thème "attitudes envers le personnel". Toutefois, une divergence est observée en ce qui a trait à l'enseignement individualisé. En réponse au deuxième objectif, les informations recueillies, à l'aide d'entrevues, indiquent que les enseignants envisagent les moyens de perfectionnement d'une façon non traditionnelle. Leur point de vue à cet égard se rapproche de certaines constatations établies par des études antérieures. La présente étude tente de proposer quelques lignes de conduite quant au développement de programmes de perfectionnement visant la préparation des enseignants face à l'intégration scolaire des élèves mésadaptés socio-affectifs, de même qu'à l'orientation des services de soutien à l'enseignant de la part du personnel spécialisé.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement mon directeur de recherche, Monsieur Louis-Philippe Boucher, Ph.D., professeur-chercheur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi, qui a su m'appuyer et me conseiller judicieusement. Sa patience, sa rigueur et sa grande disponibilité sont autant de qualités que j'ai grandement appréciées.

Je désire témoigner ma reconnaissance à Madame Marta Anadón, Ph.D., professeure-chercheure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi, pour ses précieux conseils en ce qui a trait à la méthodologie qualitative. Je remercie Monsieur Guy Denis, professeur-consultant de la Commission scolaire de Chicoutimi et Madame Thérèse Ouellet, directrice en adaptation scolaire de la Commission scolaire De La Jonquière, pour leur collaboration à ce projet; sans oublier les enseignantes et les enseignants de ces deux commissions scolaires qui ont bien voulu accepter d'y participer. Mes remerciements s'adressent également au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi pour son aide technique. Je tiens à souligner le travail impeccable de Madame Johanne Beaumont pour le traitement de texte.

Un merci tout spécial à Carl Bernier pour son soutien constant, son sens de l'humour et sa compréhension tout au long de la réalisation de ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
REMERCIEMENTS	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES FIGURES	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER: L'intégration des élèves en difficulté	7
1. L'élève mésadapté socio-affectif	8
2. Le point de vue des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves en difficulté	11
2.1 Difficultés rencontrées par les enseignants	11
2.2 Les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire des élèves en difficulté	15
3. Les conditions inhérentes à la réussite de l'intégration scolaire	18
3.1 Un ensemble de conditions facilitantes	18
3.2 Les conditions relatives à la préparation et la formation de l'enseignant	21
CHAPITRE II: Les besoins de perfectionnement et le soutien à l'en- seignant	24
1. Le perfectionnement chez les enseignants	25
1.1 Définition	25
1.2 Les habiletés et les attitudes à acquérir d'après différents auteurs	26

1.3	Les besoins et les méthodes de perfectionnement: point de vue des enseignants	28
1.4	Les conditions et les méthodes de perfectionnement devant être privilégiées	31
2.	Le soutien à l'enseignant.....	33
2.1	Définition.....	33
2.2	Soutien des services spécialisés dans un contexte de perfectionnement.....	34
3.	L'analyse de besoins.....	39
3.1	Le concept de besoin.....	39
3.2	Le concept d'analyse de besoins.....	40
CHAPITRE III: Méthodologie.....		43
1.	L'identification des besoins	44
1.1	La population à l'étude.....	44
1.2	Les variables à l'étude.....	45
1.3	Le questionnaire	47
1.4	La cueillette des données par questionnaire.....	50
1.5	Le traitement des données.....	51
2.	Les moyens de perfectionnement	57
2.1	L'entrevue	57
2.2	Le choix des sujets.....	58
2.3	Les contacts préliminaires.....	59
2.4	Le mise en forme des données et leurs analyses.....	62
CHAPITRE IV: Présentation, analyse et discussion des résultats.....		64
1.	Les besoins de perfectionnement	65
1.1	Caractéristiques des sujets	65
1.2	Résultats pour l'ensemble des répondants.....	67
1.3	Résultats par sous-groupes de répondants	83
1.4	Discussion des résultats.....	91
2.	Le point de vue des enseignants sur les moyens de perfectionnement..	95
2.1	Programme de perfectionnement	96
2.2	Soutien à l'enseignant assuré par le personnel spécialisé	110
2.3	Discussion.....	114
CONCLUSION		120

RÉFÉRENCES	1 2 3
-------------------------	--------------

ANNEXES

Annexe 1:	Questionnaire	1 2 9
Annexe 2:	Lettre jointe au questionnaire	1 4 3
Annexe 3:	Protocole d'entrevues	1 4 5
Annexe 4:	Modèles de lettres sollicitant la participation des enseignants à l'entrevue.....	1 4 9
Annexe 5:	Résultats au test de signification pour l'étude des différences entre les thèmes relatifs aux habiletés et aux attitudes.....	1 5 3
Annexe 6:	Distribution des énoncés relatifs aux habiletés selon l'approche critériée modifiée pour le groupe de moins de 16 ans de scolarité et le groupe de plus de 16 ans de scolarité.....	1 5 6
Annexe 7:	Commentaires des enseignants relevés dans le questionnaire..	1 5 9

LISTE DES TABLEAUX

TABEAU

1	Caractéristiques des sujets	4 6
2	Nombre d'enseignants sollicités à l'entrevue dans chaque commission scolaire	5 9
3	Nombre des répondants à l'entrevue dans chacune des commissions scolaires	6 1
4	Répartition des enseignants pour chacune des variables liées aux caractéristiques des sujets.....	6 6
5	Mise en priorité des besoins de perfectionnement des enseignants sur le plan des habiletés selon l'approche critériée modifiée.....	6 9
6	Mise en rang des besoins de perfectionnement des enseignants relatifs aux habiletés sur la base de l'indice de priorité.....	7 3
7	Mise en priorité des besoins de perfectionnement des enseignants sur le plan des attitudes selon l'approche critériée modifiée	7 6
8	Mise en rang des besoins de perfectionnement des enseignants relatifs aux attitudes sur la base de l'indice de priorité.....	7 7
9	Mise en priorité des thèmes relatifs aux habiletés selon l'indice de priorité moyen	7 8
1 0	Mise en priorité des thèmes relatifs aux attitudes selon l'indice de priorité moyen	8 0

1 1	Mise en priorité des besoins relatifs aux habiletés et aux attitudes.....	8 1
1 2	Résultats au test de signification (analyse de la variance) pour l'étude des différences entre les groupes à l'égard des besoins relatifs aux habiletés.....	8 4
1 3	Résultats au test de signification (analyse de la variance) pour l'étude des différences entre les groupes à l'égard des besoins relatifs aux attitudes	8 6

LISTE DES FIGURES

FIGURE

1	Approche critériée modifiée: catégories de besoins délimitées par les coordonnées 3.0 et 3.7 selon une échelle en cinq points.....	5 4
2	Distribution des énoncés relatifs aux habiletés dans les différentes catégories de besoins selon l'approche critériée modifiée	6 8
3	Distribution des énoncés relatifs aux attitudes dans les différentes catégories de besoins selon l'approche critériée modifiée	7 5
4	Besoins de perfectionnement des groupes ayant moins de 16 ans de scolarité et 16 ans et plus relatifs aux habiletés.....	9 0
5	Distribution des énoncés relatifs aux habiletés selon l'approche critériée modifiée pour le groupe de moins de 16 ans de scolarité...	1 5 7
6	Distribution des énoncés relatifs aux habiletés selon l'approche critériée modifiée pour le groupe de 16 ans et plus de scolarité.....	1 5 8

INTRODUCTION

Le mouvement en faveur de l'intégration scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage a été amorcé, aux États-Unis, dès les années soixante. Ce mouvement, nommé "mainstreaming", remettait en question le bien-fondé des classes spéciales pour les élèves en difficulté et réclamait le droit à l'éducation dans un environnement moins "restrictif". Des arguments d'ordre scientifique et juridique venaient appuyer le principe de l'intégration. D'une part, certaines recherches démontrèrent que l'apprentissage en classe spéciale n'était pas supérieur à celui en classe régulière pour ces élèves. D'autre part, de nombreuses pressions juridiques furent exercées par les parents d'enfants en difficulté qui réclamaient le droit à l'éducation dans un environnement moins "restrictif", par exemple, l'école de quartier.

En 1976, au Québec, le rapport COPEX dénonçait les méfaits de deux systèmes d'enseignement parallèles: le secteur régulier et le secteur de l'enfance inadaptée. Ce rapport, inspiré par le modèle américain, a proposé une nouvelle politique: l'intégration scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Cette politique proclamait "le droit pour tous à une éducation de qualité dans le cadre le plus normal possible". En 1979, le document intitulé *L'école québécoise; énoncé de politique et plan d'action* du ministère de l'Éducation reprenait les recommandations du rapport COPEX et suggérait des moyens d'action. Un de ces moyens fut de subventionner des projets-pilotes élaborés par les commissions scolaires dans le but d'intégrer certains élèves en difficulté dans les classes régulières.

Au cours des dix années qui suivirent la publication de ce rapport, l'intégration des élèves en difficulté dans les classes régulières est devenue une pratique courante au primaire. Cependant, l'intégration de ces élèves, particulièrement des élèves mésadaptés socio-affectifs, a occasionné des difficultés de tous ordres aux enseignants. La principale raison avancée par les enseignants pour expliquer leurs difficultés à œuvrer auprès de ces élèves est le manque de préparation et de formation (Vacc et Kirst, 1977; Graham *et al.*, 1980; Ringlaben et Price, 1981; Brunet et Goupil, 1983; Tanguay, 1985; Comeau et Goupil, 1984, 1985). Les enseignants, en grande majorité, s'estiment peu préparés à l'intégration scolaire, puisqu'ils considèrent ne pas posséder les habiletés requises pour mener à bien un tel projet.

Selon certaines études (Vacc et Kirst, 1977; William et Algozzine, 1979; Gingras, 1980; Brunet et Goupil, 1983), les enseignants de classes régulières sont plus ou moins favorables à la politique de l'intégration scolaire des élèves en difficulté et encore moins à l'égard des élèves mésadaptés socio-affectifs. Les enseignants perçoivent "l'intégration comme une menace de désorganisation du régulier"; ils n'ont pas été informés et sensibilisés au sujet du sens et des objectifs de l'intégration scolaire (Laplante et Godin, 1983). Les enseignants craignent l'intégration des élèves les plus difficiles dans leur classe, spécialement ceux qui présentent des troubles de comportement. Parmi les élèves en difficulté, l'élève mésadapté socio-affectif serait, selon certaines études (William et Algozzine, 1979; Algozzine *et al.*, 1977; Parish *et al.*, 1978: voir Caglar, 1981; Yaffe, 1979), le moins accepté par les enseignants.

Dans le but de prévenir ou de solutionner les difficultés rencontrées, une multitude de conditions inhérentes à la réussite de l'intégration ont été identifiées par différents auteurs. Parmi ces conditions, celles liées à la préparation et à la formation des enseignants de classes régulières s'avèrent essentielles (Flynn et Ulicni, 1978; Alexander et Strain, 1978; Skrtic *et al.*, 1979; Hundert, 1982; Goupil et Boutin, 1983; Otis *et al.*, 1981; Goupil et Comeau, 1983; Laplante et Godin, 1983). L'intégration scolaire exige de la part des enseignants l'acquisition de nouvelles habiletés et la modification de leurs attitudes. Cependant, comme l'ont souligné Skrtic *et al.*, (1979), même si les instances gouvernementales américaines considèrent la préparation professionnelle des enseignants comme prioritaire, peu d'efforts sont orientés en ce sens dans les organisations scolaires. Au Québec, il est permis de faire le même constat. Malgré cet élément défavorable, certains moyens tels le perfectionnement et le soutien à l'enseignant ont été proposés et traités par un bon nombre d'études.

Aux États-Unis, divers programmes de perfectionnement ont été expérimentés dans le but de préparer les enseignants au mouvement du "mainstreaming". Dans l'ensemble, ces expériences portant sur la préparation professionnelle des enseignants, tant sur le plan des attitudes que l'acquisition de nouvelles habiletés, se sont avérées très positives. Au Québec, peu de recherches ont traité des programmes de perfectionnement dans un contexte de préparation des enseignants à l'intégration des élèves en difficulté. Toutefois, quelques auteurs ont fait des suggestions à ce sujet (Laplante et Godin, 1983; Otis *et al.*, 1981).

L'établissement de programmes de perfectionnement n'est toutefois pas suffisant pour aider les enseignants à parfaire leur enseignement auprès d'élèves en difficulté. Ces programmes sont généralement implantés de façon ponctuelle, alors qu'il serait impératif de travailler avec eux sur une base continue. Pour y remédier, le soutien à l'enseignant assuré par le personnel spécialisé est un autre moyen suggéré par différents auteurs (Christie *et al.*, 1972; Lilly *et al.*, 1981; Otis *et al.*, 1981a; Goupil *et al.*, 1981; Goupil et Boutin, 1983). Mais, comme le rapporte Speece et Mandell (1980), les services de soutien sont rarement orientés en ce sens.

Dans la littérature québécoise, aucune recherche, à notre connaissance, n'a fait l'objet d'une identification des besoins de perfectionnement des enseignants face à l'intégration des élèves en difficulté, particulièrement des élèves mésadaptés socio-affectifs. Pour qu'un perfectionnement soit efficace, Skrtic *et al.* (1979) ont proposé, dans un contexte de préparation à l'intégration scolaire, que les forces et les faiblesses des participants soient évaluées. Selon ces auteurs, avant le développement d'un programme de perfectionnement, les besoins des personnes concernées doivent être identifiés. Dans le même sens, comme le souligne Nadeau (1988), en évaluation de programmes, l'identification des besoins est la première étape dans la planification des interventions à mettre de l'avant. Cet auteur nous invite à faire une importante distinction en précisant qu'un "besoin est l'expression d'une fin et non du ou des moyens pour atteindre cette fin" (p.181).

En tenant compte de ces considérations, la présente recherche se propose de poursuivre deux objectifs. Le premier est d'identifier les besoins de perfectionnement perçus par les enseignants du secteur régulier face à l'intégration scolaire des

élèves mésadaptés socio-affectifs au primaire. Le deuxième objectif se présente comme un complément ayant pour but d'inventorier les moyens de perfectionnement que privilégient les enseignants pour répondre à leurs besoins.

Ce mémoire comporte quatre chapitres. Le premier et le deuxième présentent le cadre théorique. Le troisième porte sur les aspects méthodologiques inhérents à l'identification des besoins et à la procédure pour l'inventaire des moyens. La présentation et l'analyse des résultats de même que la discussion font l'objet du quatrième chapitre.

CHAPITRE PREMIER

L'intégration scolaire des élèves en difficulté

Ce chapitre présente différentes considérations théoriques qui motivent en partie le besoin de cette étude. Il compte trois parties. La première est consacrée à une des clientèles les plus difficiles à cerner en milieu scolaire: l'élève mésadapté socio-affectif. La deuxième partie expose le point de vue des enseignants sur les difficultés rencontrées lorsque des élèves en difficulté sont intégrés dans leur classe et leurs attitudes à cet égard. Les conditions inhérentes à la réussite de l'intégration de ces élèves, notamment les conditions liées à la préparation et la formation des enseignants font l'objet de la troisième partie.

1. L'ÉLÈVE MÉSADAPTÉ SOCIO-AFFECTIF

Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au primaire représentent plus de 12% de la population scolaire. Parmi ces élèves, certains présentent des déficiences, soient intellectuelle, physique, visuelle ou auditive. D'autres élèves éprouvent des difficultés au plan des apprentissages scolaires alors que certains manifestent des comportements non appropriés et ont des difficultés dans leur rapport avec les autres. C'est sur ces derniers que nous portons notre attention: les élèves mésadaptés socio-affectifs.

Goupil et Comeau (1983) mettent en relief l'ambiguïté du concept de la mésadaptation socio-affective et mentionnent combien les définitions qu'on lui confère sont vagues. Dans son livre intitulé *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Goupil (1990) présente les définitions de la mésadaptation utilisées

en milieu scolaire et dictées par le ministère de l'Éducation. En l'espace de plus de dix ans, du rapport COPEX (1976) jusqu'à la publication du document intitulé *La formation générale des jeunes* (M.E.Q., 1990-91), nous pouvons remarquer que la conception médicale de la mésadaptation, selon laquelle la tendance consiste à chercher les causes des difficultés chez l'élève uniquement, est remise en question. Les problèmes de comportement que présente l'élève mésadapté socio-affectif ne sont plus évalués seulement en fonction de ses caractéristiques, mais en tenant compte également de l'interaction avec son environnement. Le document sur la formation des jeunes nous indique que le ministère de l'Éducation a changé la terminologie "élève mésadapté socio-affectif" pour "élève ayant des troubles de conduite ou de comportement". Cet élève est défini de la façon suivante:

L'élève ayant des troubles de conduite ou de comportement est celle ou celui dont l'évaluation psycho-sociale, 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 (MEQ, 1990-91, p.31).

Bien que cette définition demeure générale, elle s'inscrit toutefois dans une conception interactionniste. Dans le cadre de cette recherche, les terminologies "élève mésadapté socio-affectif" et "élève ayant des troubles de comportement" sont employées indistinctement. Pour nous, l'élève mésadapté socio-affectif est celui qui présente des troubles de comportement sur les plans affectif et social et peut également manifester des difficultés d'apprentissage. Ce dernier aspect a été observé par Slavin, Kauffman *et al.* (1988; 1987: voir Goupil, 1990) et reconnu aussi par le ministère de l'Éducation.

Le ministère de l'Éducation (1990-91) décrit deux types de comportement chez les élèves ayant des troubles de conduite: les comportements sur-réactifs et sous-réactifs. Les premiers réfèrent à des "paroles et des actes d'agression injustifiés, à des comportements d'intimidation et de destruction et à un refus d'encadrement". À l'extrême, les seconds réfèrent à des manifestations de peur excessive envers autrui et envers des situations nouvelles et, des comportements tels la dépendance, la passivité ainsi que le retrait.

Dans le but de tracer un portrait précis de l'élève mésadapté socio-affectif, Comeau et Goupil (1984) ont cherché à identifier les caractéristiques de ce type d'élève et les difficultés inhérentes à son intégration. Pour ce faire, les auteures ont procédé par enquête auprès de 98 enseignants dont la majorité exerçait leur fonction au primaire. Les enseignants ont identifié l'agressivité comme étant la principale caractéristique de cet élève. L'agressivité se manifeste par "des attaques physiques" envers des pairs et des enseignants et, par "des bris de matériel". D'autres caractéristiques, tels le besoin d'attention, l'isolement, les difficultés de communication, le non-respect des règlements, les difficultés de fonctionnement en groupe et les difficultés d'apprentissage ont été signalées par la majorité des enseignants.

Certains éléments doivent être considérés lorsque nous tentons de définir les problèmes de comportement et d'adaptation. Comme le soulève Goupil (1990), la définition de ces problèmes sont tributaires "de la nature et de la persistance des problèmes rencontrés, des attentes et du seuil de tolérance des milieux concernés, de la qualité de l'évaluation et des modèles conceptuels sous-jacents à l'évaluation" (p.150). Outre ces considérations, selon cette auteure, d'autres facteurs qui relè-

vent de l'interaction entre l'élève et son milieu scolaire, familial et social doivent être pris en compte lorsque nous examinons les causes liées aux troubles de comportement.

2. LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS À L'ÉGARD DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

L'intégration scolaire de l'élève en difficulté dans la classe régulière est devenue une pratique courante au primaire. Toutefois, son application soulève une multitude de difficultés pour les agents de l'éducation, notamment pour les enseignants de classes régulières et entraîne des résistances de leur part. Cette partie présente donc les difficultés rencontrées par les enseignants et leurs attitudes à l'égard de l'intégration des élèves en difficulté, particulièrement à l'égard des élèves mésadaptés socio-affectifs.

2.1 Difficultés rencontrées par les enseignants

Des chercheurs québécois et américains se sont intéressés aux difficultés rencontrées par les enseignants lorsque des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage sont intégrés dans les classes régulières. Les difficultés qui ont été soulevées par les enseignants sont de plusieurs ordres.

Chez les élèves mésadaptés socio-affectifs, les principales difficultés perçues par les enseignants sont liées à ces caractéristiques personnelles dont l'agressivité et l'indiscipline. Les réactions du milieu face à ce type d'élève comme le rejet des

pairs et la perturbation de la classe apparaissent aussi représenter pour les enseignants des difficultés majeures. Comeau et Goupil (1985a), dans une autre étude, se sont intéressées aux perceptions des enseignants à l'égard de l'intégration de ce type d'élèves au primaire. Selon les enseignantes, l'intégration de ces élèves occasionne des difficultés causées par leurs comportements inadéquats et par le temps supplémentaire qu'ils requièrent.

Certaines difficultés liées à l'organisation de la classe et à l'enseignement ont été identifiées tels le ratio trop élevé maître-élèves, le manque de matériel didactique destiné à ces élèves (Lavallée, 1986) et l'horaire de travail surchargé des enseignants (Hudson *et al.*, 1979: voir Graham *et al.*, 1980). De plus, aux dires des enseignants, les programmes d'étude actuels sont surchargés et par le fait même ne leur permettent pas d'être disponibles auprès d'élèves en difficulté (Pelletier et Lessard, 1981).

D'autres difficultés liées aux ressources humaines accordées à l'intégration ont également été évoquées par les enseignants. Le personnel enseignant considère que les personnes-ressources sont en nombre insuffisant (Lavallée, 1986; Brunet et Goupil, 1983a; Pelletier et Lessard, 1981). Outre ce manque de spécialistes, il ne serait pas facile pour les enseignants de pouvoir référer facilement les élèves qui présentent des troubles d'apprentissage à des orthopédagogues (Pelletier et Lessard, 1981). Dans le même sens, du côté américain, l'étude de Hudson *et al.* (1979: voir Graham *et al.*, 1980) révèle que les enseignants du secteur régulier ne se sentent pas supportés lorsque des élèves en difficulté sont intégrés dans leur classe.

Pour leur part, Graham *et al.*, (1980) rapportent que les enseignants vivent des difficultés à l'égard de la communication et de la coopération entre le personnel. Les enseignants déclarent qu'il existe peu de communication et de coopération entre eux et les professeurs spécialisés. Dans le même ordre d'idée, les études de Gingras (1980) et Harasymini et Horne (1976: voir Laplante et Godin, 1983) révèle que le personnel enseignant se sent peu impliqué dans la prise de décision lors d'un projet d'intégration et le vit généralement comme une imposition.

Par ailleurs, certaines études ont porté un grand intérêt aux perceptions des enseignants à l'égard de leurs propres compétences pour faciliter l'intégration des élèves en difficulté dans leur classe. Selon les résultats de ces études, des difficultés liées à la formation des enseignants ont été soulevées. Aux États-Unis, les résultats de l'étude de Graham *et al.* (1980) indiquent que les enseignants se perçoivent comme ne possédant pas les habiletés requises pour appliquer une telle politique. Des recherches antérieures (Harasymiw et Horne (1976), Hewet et Watson (1975) et McGinty et Keogh (1975): voir Graham *et al.*, 1980) en sont arrivées au même constat concernant les perceptions que les enseignants ont de leurs compétences. En 1981, une étude de Ringlaben et Price sur les perceptions des enseignants révélait que 55,4% d'entre eux n'ont pas reçu de préparation à l'intégration. Pour leur part, Vacc et Kirst (1977) montrent que la principale difficulté éprouvée par les enseignants est leur formation inadéquate pour enseigner aux élèves mésadaptés socio-affectifs.

Au Québec, les études relatives à ce sujet présentent des résultats similaires. Comme l'ont rapporté Lavallée (1986) et Pelletier et Lessard (1981), les ensei-

gnants estiment qu'ils n'ont pas été préparés au cours de leur formation à recevoir des élèves en difficulté dans leur classe. Ce constat est appuyé par l'étude de Brunet et Goupil (1983, 1983a) auprès d'enseignants et de directeurs d'école dans laquelle la formation universitaire et l'intégration scolaire des élèves en difficulté ont été mises en relation. Dans cette étude, les deux groupes considèrent que leur formation est inadéquate pour la réussite de l'intégration. D'après les résultats obtenus, les enseignants ne s'estiment que moyennement compétents, alors que les directeurs d'école les jugent peu habiles pour mener à bien un tel projet. Pour faciliter la réussite de l'intégration, les deux groupes jugent important de travailler sur les attitudes du personnel et sur la formation des enseignants à l'individualisation de l'enseignement et aux techniques de modification des comportements. Dans le même sens, Comeau et Goupil (1984, 1985-1985a) en sont arrivées à la même observation en ce qui a trait à la formation des enseignants et son adéquation avec l'intégration de l'élève méadapté socio-affectif. Les enseignants estiment que leurs connaissances sur l'intégration sont limitées et qu'ils ne sont pas habilités aux méthodes d'intervention.

Enfin, une enquête de Tanguay (1985) auprès des commissions scolaires à travers le Canada, à l'égard de l'intégration, révèle que la principale préoccupation est le manque de préparation des enseignants des classes régulières. En majorité, les enseignants jugent que leur formation ne leur permet pas de répondre aux besoins des élèves en difficulté. Les enseignants expriment le besoin de recevoir une préparation à l'enseignement individualisé et aux stratégies d'enseignement correctif. Ils suggèrent également d'adapter les modèles pédagogiques aux élèves en difficulté et

d'identifier les difficultés d'apprentissage. La collaboration et la consultation avec les parents, la prise de conscience de leurs propres attitudes face à l'inadaptation et la recherche de moyens concrets pour aider les enfants intégrés sont également souhaitées.

2.2 Les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire des élèves en difficulté

Les attitudes du personnel enseignant face à l'intégration scolaire des élèves en difficulté ont fait l'objet de quelques recherches. Aux États-Unis, Williams et Algozzine (1979) ont identifié les raisons qui expliquent, chez les enseignants, certaines attitudes favorables ou non favorables à l'égard de l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au primaire. Cette étude a été réalisée à l'aide d'un questionnaire auprès de 267 enseignants de classes régulières. D'après les données obtenues, les enseignants qui se sont objectés à l'intégration ont soutenu, tout d'abord, que les élèves en difficulté requièrent de leur part trop de temps et d'attention comparativement aux autres élèves de la classe. Comme deuxième raison, les enseignants disent qu'ils ne possèdent pas les habiletés requises pour enseigner à ces élèves.

Au Québec, des résistances de la part des enseignants ont également été observées. Gingras (1980) rapporte que les enseignants du secteur régulier adhèrent peu ou pas du tout au principe de la normalisation. Selon cette auteure, les attitudes des enseignants à l'égard de la politique de l'intégration scolaire des élèves en difficulté n'ont pas vraiment évolué car les enseignants ne sont pas prêts à modifier leurs

pratiques éducatives et ceux-ci déclarent ne pas avoir confiance en eux pour réussir l'intégration de ces élèves, mais se perçoivent obligés d'y participer. Par ailleurs, Brunet et Goupil (1983a) se sont intéressés aux attitudes des enseignants et des directeurs d'école à l'égard des classes spéciales et de l'intégration des élèves en difficulté dans les classes régulières. Les deux groupes de répondants ont privilégié la classe spéciale pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Ils ont considéré que le travail de l'enseignant et l'apprentissage des autres élèves en seraient ainsi facilités. À propos de l'intégration de ces élèves dans les classes régulières, les enseignants et les directeurs disent n'être que moyennement favorables.

Parmi les élèves en difficulté, c'est l'intégration des mésadaptés socio-affectifs dans les classes régulières qui occasionne le plus d'opposition de la part du personnel enseignant. L'élève mésadapté socio-affectif serait, selon certaines études américaines, le moins accepté par les enseignants. D'après l'étude de Vacc et Kirst (1977), les enseignants jugent que le placement de ce type d'élèves dans une classe régulière peut avoir des conséquences nuisibles sur les autres élèves. Selon eux, les conditions d'une classe spéciale favoriseraient davantage les apprentissages chez ces élèves.

À ce sujet, Algozzine *et al.* (1977) ont démontré que ce sont les élèves présentant des troubles de comportement qui sont les moins acceptés par les enseignants. Une étude de Williams et Algozzine (1979) a obtenu des résultats similaires. De cet avis, Parish *et al.* (1978: voir Caglar, 1981) ont constaté que les élèves qui présentent des troubles de comportement sont les plus rejetés par les enseignants. Se-

lon ces auteurs, les attitudes des enseignants s'avèrent directement liées à la nature du handicap chez l'élève.

Cependant, au Québec, l'étude de Brunet et Goupil (1983a) sur les attitudes des enseignants présente des résultats différents. Les élèves mésadaptés socio-affectifs sont rejetés dans une moindre mesure que les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. Les élèves qui présentent des troubles de comportement sont perçus comme plus "scolarisables" dans les classes régulières que les élèves manifestant des troubles graves d'apprentissage. Les auteurs ont précisé que la catégorie des troubles d'apprentissage fut divisée en deux: les élèves ayant deux ans ou plus de retard académique (difficultés graves d'apprentissage) et les élèves ayant deux ans et moins. Selon eux, la division de cette catégorie a possiblement influencé le choix de scolarisation des enseignants à l'égard des élèves présentant des troubles de comportement.

Pour sa part, Yaffe (1979) relate des expériences d'intégration dans les classes régulières d'une école primaire dans l'état du Colorado. Selon les enseignants, ce sont les élèves ayant des troubles graves de comportement et des troubles graves d'apprentissage qui présentent le plus de difficultés; ces élèves suscitent des sentiments d'ambivalence, de peur et de rejet de leur part. Toutefois, les enseignants estiment que les enfants apprennent davantage de comportements appropriés dans les classes régulières que dans les classes spéciales. Ils sont convaincus que ce ne sont pas seulement les élèves en difficulté qui bénéficient de l'intégration, mais aussi les autres élèves.

Le point de vue des enseignants exposé jusqu'à présent, donne un bon aperçu des difficultés vécues et des réactions face à l'intégration scolaire des élèves en difficulté. De l'ensemble de ces recherches, il ressort que les enseignants sont plus ou moins en faveur de cette politique et encore moins favorables à l'intégration des élèves présentant des troubles de comportement. Principalement, les difficultés liées au manque de préparation et de formation des enseignants s'avèrent un problème crucial et c'est sur ce type de difficultés que nous porterons notre attention.

Pour prévenir ou solutionner ces difficultés, des auteurs américains et québécois ont proposé diverses conditions pour assurer le succès de l'intégration scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans les classes régulières. La prochaine partie expose ces conditions et traite particulièrement de celles liées à la préparation et à la formation de l'enseignant.

3. LES CONDITIONS INHÉRENTES À LA RÉUSSITE DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE

3.1 Un ensemble de conditions facilitantes

Flynn et Ulicni (1978) ont identifié trois conditions préalables essentielles à l'intégration scolaire. La première est l'adhésion à des idéologies modernes et humanistes qui font référence au principe de la normalisation. Ce principe "consiste à rendre accessible à chacun, des modèles et des conditions de vie se rapprochant des normes et des modèles généralement acceptés par son milieu et par la société..." (COPEX, 1976, vol. 2, p.574). Comme deuxième condition, les auteurs proposent

des politiques qui assurent l'accès de tous les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage à l'éducation. Finalement, Flynn et Ulicni recommandent une stratégie d'implantation qui respecte rigoureusement le principe de la normalisation. L'application de ce principe doit se réaliser surtout dans les écoles, car selon ces auteurs, c'est à ce niveau que se décide le succès ou l'échec de l'intégration. Les commissions scolaires doivent élaborer et planifier l'intégration en précisant leurs échéanciers, le partage des responsabilités et préparer leur personnel.

La planification de l'enseignement a été une autre condition soulevée par certains auteurs. À ce sujet, Flynn et Ulicni (1978) ont proposé d'instaurer un programme d'enseignement individualisé qui est, en fait, un important corollaire au principe de la normalisation. Les recommandations d'Otis *et al.* (1981) vont dans le même sens. Pour leur part, Laplante et Godin (1983) suggèrent que les stratégies d'enseignement soient repensées en fonction des besoins individuels des élèves en difficulté. De cet avis, Goupil et Comeau (1983) notent que la principale difficulté se situe au niveau du style d'enseignement utilisé dans les classes régulières. Selon ces auteures, l'enseignement individualisé s'avère une condition nécessaire pour la réussite de l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif mais peu employé par les enseignants.

Par ailleurs, l'organisation pédagogique de la classe régulière doit tenir compte des besoins et des acquis des enfants, de même que la planification des objectifs d'apprentissage et des interventions (Goupil et Boutin, 1983). À ce chapitre, la problématique du ratio demeure l'un des obstacles les plus controversés (Lavallée 1986). La notion de ratio comporte plusieurs facettes et la charge de travail de l'enseignant

en est une. Dans une classe où le ratio est élevé, l'enfant en difficulté requiert du professeur une attention particulière et en vient à constituer une charge supplémentaire. Bien qu'il n'existe pas de ratio idéal, il serait préférable que le ratio puisse faire l'objet d'un accord entre l'enseignant, le directeur et les parents (Meisels, 1977: voir Laplante et Godin, 1983).

Pour Goupil et Boutin (1983), les attitudes positives du directeur face à l'intégration scolaire est une condition essentielle à sa réussite. Les propositions de Laplante et Godin (1983) vont dans le même sens. Le directeur d'école doit d'abord être sensibilisé à l'intégration et ensuite soutenir son personnel tout en favorisant la coopération, le partage des tâches et l'innovation.

Pour sa part, Hundert (1982) suggère que l'enseignant puisse participer activement à la planification de l'intégration. Outre cette participation active, la communication entre le personnel scolaire doit faire partie des pratiques éducatives (Simpson et Edwards, 1980). À ce sujet, Laplante et Godin (1983) ajoutent que la communication a pour but d'assurer la cohérence et la continuité des interventions. Pour ce faire, ces auteurs mentionnent qu'il s'avère essentiel de prévoir dans l'horaire de travail des enseignants, du temps pour rendre possible ce travail en équipe.

La collaboration avec les parents est, sans doute, profitable dans tout processus d'intégration. Certains auteurs (Flynn et Ulicni, 1978; Goupil et Boutin, 1983; Goupil et Comeau, 1983; Laplante et Godin, 1983) considèrent qu'une véritable coopération entre le personnel scolaire et les parents s'avère indispensable. Enfin, la participation des pairs et la préparation de l'élève intégré apparaissent d'autres

conditions nécessaires à la réussite de l'intégration (Gingras, 1980; Goupil et Boutin, 1983; Laplante et Godin, 1983; Hundert, 1982).

3.2 Les conditions relatives à la préparation et la formation de l'enseignant

La préparation professionnelle des enseignants, tant sur le plan des attitudes que de l'acquisition de nouvelles habiletés, s'avère une des conditions essentielles au succès de l'intégration scolaire des élèves en difficulté. De cet avis, Flynn et Ulicni (1978) recommandent qu'au niveau de la commission scolaire ou au niveau de l'école, des programmes de perfectionnement soient offerts à tout le personnel, notamment aux enseignants. Pour leur part, Goupil et Boutin (1983) accordent une grande importance à la formation des maîtres. Dans leur étude, ils ont rapporté un certain nombre d'études américaines relatives aux programmes de formation et de perfectionnement des maîtres. Ces programmes visent notamment la modification des attitudes et l'acquisition de nouvelles habiletés chez les enseignants.

Gingras (1980) souligne que les difficultés de l'intégration sont en partie causées par le manque d'information et le manque de formation chez les enseignants de classes régulières. Cette auteure a fortement suggéré d'informer et de sensibiliser les enseignants en regard du sens et des objectifs de l'intégration. Elle a également proposé de sensibiliser les enseignants à la "marginalité, la normalité, l'adaptation, l'évaluation, la sélection et la démocratisation scolaire" (p.37). Elle a insisté sur le fait qu'il est impératif qu'un travail soit effectué au niveau des attitudes chez les enseignants de classes régulières.

Les recommandations des auteurs américains à l'égard des attitudes chez les enseignants s'inscrivent dans le même sens. Selon Hundert (1982), les enseignants de classes régulières doivent modifier leurs attitudes envers les élèves en difficulté. Cet auteur a soutenu que les attentes des enseignants sont conditionnés par leurs préjugés; les enseignants croient que l'enfant en difficulté possède des capacités limitées pour l'apprentissage des matières scolaires et requiert des services dispensés en classes spéciales. Selon Hundert, les enseignants changeront d'attitudes selon le type et la quantité d'enfants en difficulté qu'ils sont prêts à tolérer dans leur classe. Au même titre, Hannah et Parker (1980) et Decker *et al.* (1979): (voir Lavallée, 1986) estiment que les attitudes des enseignants influencent grandement la réussite de l'intégration des élèves en difficulté. D'après eux, l'attitude de l'enseignant influence celle des autres élèves et entraîne des conséquences sur l'intégration sociale de l'élève en difficulté.

Pour leur part, Alexander et Strain (1978) se sont intéressés aux conditions qui facilitent le changement d'attitudes chez les enseignants. Ces auteurs ont constaté que le manque d'expérience en adaptation scolaire contribue à maintenir chez plusieurs enseignants des inquiétudes et des préjugés envers les élèves en difficulté. En conséquence, ils ont proposé de familiariser les enseignants à différents types d'élèves en difficulté par l'intermédiaire d'expériences d'intégration. D'après ces auteurs, la pratique peut modifier les préjugés sociaux.

Certains moyens peuvent faciliter l'acquisition de nouvelles habiletés et la modification des attitudes chez l'enseignant. Comme alternative, le perfectionnement et

le soutien à l'enseignant sont des moyens proposés par un bon nombre d'études et qui font l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE II

Les besoins de perfectionnement et le soutien à l'enseignant

Ce chapitre comprend trois parties. La première partie traite des différents aspects du perfectionnement en vue de préparer des enseignants à l'intégration scolaire des élèves en difficulté. Dans la deuxième partie, il est question du soutien aux enseignants de la part des services spécialisés, dans le but de les aider à parfaire leur enseignement. Ensuite, quelques repères conceptuels relatifs à l'analyse de besoin sont présentés dans la dernière partie.

1. LE PERFECTIONNEMENT CHEZ LES ENSEIGNANTS

1.1 Définition

Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 1988), le perfectionnement des enseignants est défini comme une "formation faisant suite à la formation initiale d'un enseignant et ayant pour but de lui permettre d'approfondir un domaine de connaissances ou d'améliorer l'emploi de méthodes ou de techniques pédagogiques" (p.449). Cette définition, bien que générale, nous éclaire sur la notion de perfectionnement et peut servir comme point de départ. Le domaine de connaissances dont il est question ici est l'intégration scolaire des élèves mésadaptés socio-affectifs au primaire. Dans ce contexte, le perfectionnement peut permettre la modification des attitudes et l'amélioration des habiletés chez les enseignants.

Une attitude est considérée comme une réponse émotionnelle positive ou négative à des personnes, des objets, des événements ou aux mots qui les désignent

(Staats, 1986). Cette réponse émotive, positive ou négative, de nature modérée (Morissette et Gingras, 1989), porte à adopter des comportements d'approche ou d'évitement envers des personnes, des événements ou autres. Une habileté est définie comme une capacité acquise à pouvoir se livrer à une activité avec savoir, savoir-faire, maîtrise, facilité (Legendre, 1988).

1.2 Les habiletés et les attitudes à acquérir d'après différents auteurs

Au Québec, peu de recherches ont traité des activités de perfectionnement dans un contexte de préparation à l'intégration des élèves en difficulté. Toutefois, quelques auteurs se sont intéressés à cette question. Laplante et Godin (1983) ont répertorié, en s'inspirant de recherches principalement de sources américaines, un certain nombre de connaissances et d'habiletés jugées nécessaires pour l'intégration des élèves en difficulté dans les classes régulières. Parmi celles-ci, des habiletés tels qu'adapter les programmes aux aptitudes, aux besoins et aux intérêts des élèves, évaluer leurs besoins, administrer et interpréter des tests et établir des objectifs appropriés à partir des besoins identifiés, ont été recommandées par la plupart des auteurs. Laplante et Godin suggèrent que ces informations puissent servir de base à l'étude des besoins de perfectionnement auprès des enseignants.

Pour Robichaud et Landry (1982), les enseignants doivent acquérir des habiletés inhérentes à l'enseignement individualisé avant que ne soient intégrés dans leur classe des élèves qui ont des besoins spéciaux. Ces auteurs considèrent qu'il existe une multitude de défis à relever dans l'application de ce type d'enseignement. D'après eux, le défi le plus grand est celui de l'entraînement des enseignants des

classes régulières à l'enseignement individualisé. De cet avis, Otis *et al.* (1981) considèrent que les différences individuelles des élèves sur le plan des aptitudes, des apprentissages antérieures et des influences familiales nécessitent un réaménagement des méthodes d'enseignement. L'enseignement individualisé doit être privilégié. Ce type d'enseignement vise particulièrement à répondre aux besoins des élèves en difficulté.

Outre l'enseignement individualisé, Otis *et al.* (1981) ont proposé différents thèmes relatifs aux objectifs à poursuivre dans un programme de perfectionnement, à savoir: "le principe de la normalisation, la problématique de la mésadaptation socio-affective, la prévention et l'application de modes d'interventions efficaces" (p.11). Également, une sensibilisation du personnel aux différences individuelles dans le but de modifier des attitudes ou des préjugés face à des élèves qui diffèrent de la norme a été recommandée. Ils ont jugé nécessaire de sensibiliser le personnel scolaire à la problématique de la mésadaptation socio-affective. À ce propos, ils ont suggéré de traiter des caractéristiques de l'élève mésadapté socio-affectif et de procéder à une analyse de la mésadaptation en accordant une importance au milieu. Enfin, Otis *et al.* préconisent une formation en modification du comportement pour le personnel enseignant comme stratégies d'intervention auprès de ces élèves. Cette formation doit porter principalement sur les procédures de renforcement et de punition. Selon ces auteurs, ce type d'entraînement doit tenir compte des facteurs reliés à l'enseignant, à l'enseignement et à l'environnement physique.

Enfin, le ministère de l'Éducation (1983) a proposé un programme de perfectionnement pour les enseignants du secteur régulier afin de les préparer à jouer

leur nouveau rôle auprès des enfants en difficulté. Ce programme a été conçu pour différentes clientèles. Un document intitulé *Perfectionnement; programme de mise à jour en adaptation scolaire pour les enseignants* a été préparé sur le thème de la mésadaptation socio-affective. Il comprend des éléments d'information telles les manifestations et les caractéristiques de l'élève mésadapté socio-affectif. Ce document traite aussi de la dimension de l'intervention auprès de ces élèves et du concept de l'intégration. L'application de ce programme appartient aux commissions scolaires avec la collaboration de la direction régionale du Ministère et à notre connaissance, aucun rapport n'a fait foi de sa concrétisation effective.

1.3 Les besoins et les méthodes de perfectionnement: point de vue des enseignants

Quelques études américaines se sont intéressées aux besoins des enseignants en rapport aux objectifs visés par des programmes de perfectionnement dans un contexte de préparation à l'intégration scolaire des élèves en difficulté. Les études de Scheiber (1975) et de Rude (1978): (voir Powers, 1983) ont révélé que les enseignants privilégient davantage une formation portant sur les stratégies et les méthodes d'enseignement. Arrivant à des résultats similaires, Alberto *et al.* (1978), dans leur enquête auprès de 2,186 enseignants de classes régulières, ont tenté d'identifier les habiletés jugées nécessaires pour l'intégration des élèves en difficulté au primaire. Les résultats obtenus indiquent que les enseignants désirent recevoir une formation sur l'enseignement individualisé. D'après les répondants, leur formation initiale ne les avait pas préparé à l'individualisation de l'enseignement. Suite à cette enquête, les auteurs ont proposé un modèle de perfectionnement

dont le contenu portait sur le concept de l'intégration, les différentes caractéristiques des élèves en difficulté, l'évaluation, l'enseignement individualisé et les stratégies d'aménagement de l'environnement, particulièrement la classe. Pour leur part, Redden et Blackhurst (1978) ont procédé à une investigation auprès d'enseignants qui avaient déjà à leur actif quelques expériences d'intégration. Les enseignants étaient invités à identifier les habiletés requises à l'intégration des élèves en difficulté au primaire. Six objectifs généraux inhérents aux habiletés ont été retenus et classés par ordre d'importance:

- 1) développer des stratégies pour l'implantation d'un projet d'intégration;
- 2) évaluer les besoins des élèves et définir les objectifs visés;
- 3) planifier les stratégies d'enseignement et utiliser les ressources;
- 4) implanter les stratégies d'enseignement;
- 5) faciliter les apprentissages;
- 6) évaluer les apprentissages.

Chacun de ces objectifs a été décrit en terme plus spécifique. Les auteurs suggèrent que ces habiletés puissent servir de base pour le développement éventuel d'un programme de perfectionnement.

Une expérience de perfectionnement, réalisée auprès de 466 enseignants du secteur régulier, a été rapportée par Gallagher (1985). Dans le but de préparer ces enseignants à oeuvrer auprès d'élèves en difficulté, le contenu des activités de formation portait sur le concept d'intégration, les caractéristiques de ces élèves et les techniques à utiliser auprès d'eux. Les résultats indiquent une différence signi-

ficative avant et après l'expérience sur les variables suivantes: les attitudes à l'égard de l'intégration, une sensibilisation sur les besoins des élèves en difficulté, le niveau d'aisance à travailler avec ces élèves, une sensibilisation aux ressources disponibles et une connaissance des techniques à utiliser. Cette expérience de perfectionnement a donc permis aux enseignants de modifier leurs comportements sur ces variables et a eu des effets positifs sur leur travail.

Par ailleurs, des auteurs américains se sont intéressés à évaluer l'efficacité des différentes méthodes de perfectionnement. Shaw et Gillung (1975) tentent de mesurer l'efficacité des cours universitaires offerts pendant la période estivale. L'objectif de ce programme de perfectionnement visait principalement à améliorer les attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté. À la suite de cette expérience, les attitudes des participants se sont nettement améliorées. Une réévaluation effectuée après trois mois de la fin de ce perfectionnement a indiqué que les attitudes positives des enseignants se sont maintenues.

De son côté, Yates (1973) évalue la formation continue des enseignants du secteur régulier en utilisant une approche de type "laboraty experiential". À la suite de ce type de perfectionnement, l'auteur a tenté de mesurer les changements affectifs et cognitifs chez les participants. Les résultats de cette expérience indiquent d'une part, une augmentation des connaissances chez les enseignants et d'autre part, une meilleure réceptivité face à l'intégration des élèves en difficulté.

Malgré le succès des formules pédagogiques mentionnées précédemment, les enseignants semblent opter davantage pour les méthodes du type atelier. En effet,

Scheiber (1975: voir Powers, 1983) démontre que les enseignants préfèrent la formule atelier dans le cadre d'un programme de perfectionnement. Pour leur part, Carberry *et al.* (1981) ont développé un programme de perfectionnement basé sur une série de journées ateliers pour 60 enseignants de l'élémentaire. Les auteurs ont choisi cette méthode de perfectionnement car elle est dynamique; grâce au feedback des participants, elle permet des réajustements. Après chaque journée, les enseignants étaient invités à évaluer les ateliers. Dans l'ensemble, le degré de satisfaction des enseignants fut excellent.

1.4 Les conditions et les méthodes de perfectionnement devant être privilégiées

Des auteurs américains ont proposé certains critères à respecter dans l'établissement d'un programme de perfectionnement. Selon Houston et Freiberg (1979: voir Powers, 1983), le choix des objectifs poursuivis dans un programme de perfectionnement s'avère différent selon l'âge et le niveau d'enseignement des enseignants. De son côté, Skrtic *et al.* (1979) ont suggéré que le perfectionnement puisse s'appuyer sur une évaluation des forces et des faiblesses des participants et préalablement à l'implantation d'un programme de perfectionnement, les besoins des personnes concernées doivent être identifiés. Pour sa part, Yaffe (1979) a estimé que le contenu d'un programme de perfectionnement est fonction du type de difficulté des élèves intégrés dans les classes régulières. En effet, les besoins des enseignants diffèrent selon le type d'enfant intégré; l'intégration d'un enfant handicapé physiquement ne requiert pas les mêmes habiletés que l'enfant ayant des troubles de comportement.

D'autres auteurs (Jensen *et al.*, 1978; Rude, 1978; Rutherford et Weaver, 1974; Smith et Siantz, 1978 et Glassard, 1973: voir Powers 1983) ont suggéré certaines conditions inhérentes aux méthodes de perfectionnement. Jensen *et al.* ainsi que Rude estiment que l'utilisation d'une variété d'activités est probablement plus efficace que l'utilisation d'une seule méthode. Pour leur part, Rutherford et Weaver proposent de procéder à une démonstration dynamique des techniques, du matériel et des stratégies dans le but de faciliter la compréhension chez les participants. Par ailleurs, lorsque les objectifs d'un programme de perfectionnement visent l'acquisition de nouvelles habiletés et de nouveaux comportements, Smith et Siantz recommandent qu'une supervision et qu'un feedback continus soient assurés. Glassard suggère des techniques de simulation lorsque les objectifs poursuivis portent sur le changement d'attitudes des enseignants à l'égard des élèves en difficulté.

Selon Lawrence (1974, voir: Skrtic *et al.*, 1979), les programmes de perfectionnement implantés au niveau de l'école ont plus de chances d'apporter des modifications aux attitudes et aux comportements des participants. De plus, selon Lawrence, il y a avantage à les inviter à assumer un rôle dans la planification et l'animation d'un programme de perfectionnement. Outre ces conditions, une évaluation du programme est de mise dans le but d'examiner son impact sur les comportements des participants. Enfin, en ce qui concerne le responsable des activités de perfectionnement, Skrtic *et al.* (1979) proposent que la personne soit du milieu scolaire, soit compétente et qu'elle jouisse d'une certaine crédibilité auprès des participants.

Au Québec, Otis *et al.* (1981) privilégient des méthodes tels des séminaires, des groupes de discussion et des techniques de jeux de rôles. Selon ces auteurs, celles-ci favoriseraient davantage la modification des attitudes chez le personnel scolaire face à l'intégration des élèves qui présentent des troubles de comportement.

L'établissement de programmes de perfectionnement n'est toutefois pas suffisant pour aider les enseignants à acquérir de nouvelles habiletés et attitudes. Ces programmes sont généralement implantés de façon ponctuelle. En conséquence, il est impératif de travailler avec les enseignants sur une base continue. Le soutien à l'enseignant, assuré par les différents services spécialisés, est une alternative qui favorise la préparation des enseignants à l'intégration scolaire des élèves en difficulté.

2. LE SOUTIEN À L'ENSEIGNANT

2.1 Définition

Le concept de soutien à l'enseignant ou à l'enseignement est défini dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* de la façon suivante: "Appui donné par un personnel spécialisé à un enseignant afin de l'aider à adapter son enseignement ou ses attitudes aux besoins particuliers d'élèves en difficulté" (Legendre, 1988, p.518). Le personnel spécialisé peut être composé d'un psychologue, d'orthopédagogue, d'orthophoniste, de psycho-éducateur, de conseiller d'orientation, de conseiller pédagogique, d'éducateur spécialisé et d'autres spécialistes.

2.2 Soutien des services spécialisés dans un contexte de perfectionnement

Les spécialistes devraient avoir un rôle de premier plan dans la sensibilisation et la formation du personnel scolaire, notamment auprès de l'enseignant du secteur régulier. À ce sujet, Rauth (1981) rapporte que les recommandations de la loi américaine "PL 94-142" qui réclame le droit à une éducation de qualité pour les élèves en difficulté, ne sont pas respectées dans la réalité scolaire. Cette auteure dénonce le fait que les enseignants n'aient pas accès à un appui du personnel spécialisé pour répondre aux besoins des élèves en difficulté. Elle suggère de mettre en place différents services spécialisés à la disposition des enseignants et prévoir dans leurs horaires de travail, des consultations avec le personnel de soutien. De cet avis, Gickling et Theobald (1975: voir Laplante et Godin, 1983) constatent que les enseignants du secteur régulier s'engageraient davantage si des ressources leur étaient assurées et si un temps déterminé leur était accordé pour travailler avec eux. Il est irréaliste de penser, selon Simpson et Edwards (1980), que des enseignants du secteur régulier puissent implanter avec succès un programme d'intégration en l'absence d'un support de services spécialisés.

Une étude américaine de Lilly *et al.* (1981) a mis en relief les différents rôles des personnes-ressources qui doivent assurer un soutien à l'enseignant. Les auteurs ont identifié concrètement trois types de soutien assurés par les personnes-ressources: assister l'enseignant en regard des problèmes soulevés dans le cadre de la classe; aider l'enseignant à acquérir de nouvelles habiletés et former les autres membres du personnel de l'école. Outre ces fonctions, la personne-ressource doit également assurer la communication continuelle avec le milieu familial des élèves en difficulté.

Au Québec, Goupil et Boutin (1983) ont insisté sur la nécessité de mettre en place des ressources qui peuvent offrir à l'enseignant à la fois information, formation et support. Pour leur part, Laplante et Godin (1983) ont soulevé le fait que l'intégration nécessite l'adaptation à de nouveaux rôles pour l'enseignant et par conséquent, elle exige de mettre en place des services de soutien. Ces auteurs mentionnent que le soutien à l'enseignant peut être d'ordre technique, en offrant des outils de travail (grilles d'évaluation, séries d'objectifs matériel adapté, autres) et d'ordre professionnel, c'est-à-dire assurer une supervision et un feedback sur le plan de la planification et de la pratique.

Certaines expériences réalisées en milieu scolaire sur l'appui donné par différents spécialistes à des enseignants, dans le but de les aider à solutionner des difficultés chez leurs élèves, ont été rapportées par quelques auteurs. Une étude américaine de Christie *et al.* (1972) relate une expérience dans laquelle des "enseignants consultants" (consulting teachers) ont assisté et formé des enseignants dans le but de mieux les préparer à l'intégration des élèves en difficulté dans les classes régulières. La formation fut axée sur les habiletés suivantes: l'analyse et la modification de comportement, l'enseignement individualisé, et la définition d'un minimum d'objectifs pour les comportements sociaux et pour les matières comme le français et les mathématiques. Les résultats de cette expérience, échelonnée sur quatre ans, se sont avérés très positifs. Ce service fut offert à une vingtaine d'enseignants à chaque année. Les comportements sociaux et le rendement académique des élèves en difficulté se sont nettement améliorés. Cette expérience a encouragé les enseignants à s'impliquer davantage et elle leur a permis d'acquérir de nouvelles habiletés.

D'autres études ont fait l'objet d'expériences de ce type mais davantage orientées sur l'analyse et la modification du comportement selon une approche comportementale. L'étude de Jones et Miller (1974) en est un exemple. Cette étude consistait à initier des enseignants sur les différentes techniques de renforcement. L'expérience s'est échelonnée sur une période de sept mois et a eu pour effet de diminuer la fréquence des comportements non appropriés des élèves concernés.

Au Québec, comme du côté américain, le soutien à l'enseignant, orienté vers le développement de nouvelles habiletés et attitudes chez l'enseignant, a été axé surtout sur différents programmes de modification du comportement pour intégrer et maintenir dans la classe régulière l'élève en difficulté. Par exemple, l'étude de Fortin *et al.* (1980) visait le maintien en classe régulière d'élèves mésadaptés socio-affectifs au primaire en utilisant un programme de modification de comportement. Chez les enseignants, particulièrement, ce programme a permis d'améliorer leurs interventions face aux difficultés de comportement de leurs élèves. À la suite de cette expérience, les comportements appropriés de ces élèves ont augmenté tout au long de l'année scolaire.

Otis *et al.* (1981a) ont poursuivi cette intervention en optant pour la même approche et en insistant sur le perfectionnement des enseignants. Celui-ci portait sur l'origine et les causes des difficultés de comportement de leurs élèves et sur les modes d'intervention comportementale. Le responsable de la formation, un psychoéducateur, a entraîné les enseignants à être plus fermes dans leurs interventions, à utiliser des consignes claires et précises et à être plus tolérants pour certains comportements de leurs élèves. Les résultats ont indiqué une augmentation significative

des comportements appropriés des élèves. Pendant l'expérience, la personne-res-source est peu intervenue directement auprès de l'enfant. Cependant, les données obtenues ont révélé que les enseignants ont diminué leur attention aux comportements non appropriés mais ils n'ont pas augmenté celle-ci pour les comportements appropriés.

Pour leur part, Goupil *et al.* (1981) ont réalisé certaines interventions pour favoriser l'intégration des élèves qui présentent des troubles de comportement dans les classes régulières. L'objectif de cette recherche visait à outiller les enseignants pour qu'ils puissent, eux-mêmes, résoudre les problèmes de comportement chez leurs élèves. Les enseignants ont été entraînés aux techniques de modification du comportement, par l'intermédiaire de divers supports de la part d'une psycho-éducatrice. À la suite de cette expérience, une amélioration significative des comportements appropriés en classe chez ces élèves a été observée. Outre cette amélioration, ce type d'intervention a permis de guider les enseignants sur la pertinence de leurs exigences envers ces élèves. Les interventions réalisées dans le cadre de cette étude font ressortir l'importance de la formation et de l'information à donner aux enseignants.

Comme dernier exemple, l'étude de Beausoleil (1982) a montré les effets positifs de programmes d'analyse et de modification de comportement avec renforcement à l'école et au foyer. Ce type d'intervention s'adressait aux élèves présentant des troubles de comportement intégrés dans les classes régulières du primaire. Deux enseignantes et un psychologue étaient responsables de l'application du programme à l'école et au foyer. Leur rôle consistait à évaluer et à coordonner ces pro-

grammes tout en soutenant les élèves, les parents et les enseignants. La phase expérimentale s'est étendue sur une période de huit mois. L'analyse des résultats révèle que les comportements sociaux et le rendement scolaire de ces élèves se sont nettement améliorés. L'auteur souligne cependant que le manque de soutien aux élèves en difficulté d'adaptation et aux enseignants apparaît une difficulté à l'intégration et sans doute une cause possible d'échec.

À partir des écrits rapportés jusqu'à présent, certains constats peuvent être dégagés. D'abord, les enseignants estiment qu'ils n'ont pas été suffisamment préparés par leur formation à l'intégration scolaire des élèves en difficulté, spécialement des élèves mésadaptés socio-affectifs. Par ailleurs et en corollaire, parmi les conditions proposées par différents auteurs, celles liées à la préparation et à la formation de l'enseignant apparaissent essentielles. Ces conditions supposent des modifications en regard des attitudes et des habiletés chez les enseignants. Il ressort également que le perfectionnement et le soutien des services spécialisés s'avèrent des moyens efficaces pour préparer les enseignants à l'intégration des élèves en difficulté. Toutefois, avant l'implantation d'un programme de perfectionnement ou la mise en place d'une intervention quelconque, les besoins de perfectionnement des enseignants doivent être identifiés (Nadeau, 1988). En conséquence, nous avons choisi de procéder à une analyse de besoins.

L'analyse de besoins est considérée "comme l'amorce de tout processus de changement" (Nadeau, 1988, p.175). Elle constitue le point de départ dans la planification des interventions à mettre de l'avant. Cependant, Nadeau (1988) signale que dans la littérature, il n'existe pas de consensus quant à la façon de réaliser une ana-

lyse de besoins. Plusieurs auteurs ont proposé différents modèles pour déterminer les besoins d'une collectivité. Pour cette raison, la prochaine partie est consacrée à certaines considérations théoriques inhérentes aux concepts de besoin et d'analyse de besoins. Le modèle retenu est explicité de même que ses modalités d'application.

3. L'ANALYSE DE BESOINS

3.1 Le concept de besoin

Le terme "besoin" est utilisé abondamment sans pour autant avoir une signification univoque. Dans certains cas, le besoin réfère à la notion de désir et dans d'autres cas, il se définit comme un but à atteindre. À l'intérieur de différentes disciplines, nombreux auteurs ont tenté de définir le concept de besoin. Dans le domaine de la santé, la notion de besoin correspond à une déficience ou à une absence de santé. En psychologie, Maslow (1954), auteur bien connu, a identifié une hiérarchie de besoins qui va des besoins physiologiques au besoin le plus élevé: l'actualisation de soi. Dans cette perspective, le besoin signifie tout ce qui est nécessaire au bien-être d'un individu. Ces considérations, pour ne souligner que celles-là, attribuent au concept de besoin des appellations tels désir, préférence, but, nécessité, carence ou même absence et l'une ou l'autre de ces appellations est utilisée dans des contextes particuliers.

Dans le domaine de l'éducation, Tyler (1950: voir Nadeau, 1988) est le premier à concevoir le concept de besoin en terme d'écart. Dans un contexte d'analyse de besoins, plusieurs auteurs sont unanimes à considérer la notion de besoin comme un

écart entre deux polarités; soit un écart entre une situation souhaitée et une situation actuelle (voir Nadeau, 1988). Le besoin exprime l'écart entre ce qui devrait être et ce qui est. }

Par ailleurs, selon les auteurs consultés, différentes catégories de besoins ont été déterminées. Nous retenons les catégories de besoins établies par Moroney (1977: voir Nadeau, 1988). Cet auteur a distingué quatre catégories de besoins: les besoins normatifs, les besoins exprimés, les besoins relatifs et les besoins perçus. Selon ces catégories, la présente recherche s'intéresse aux besoins perçus qui réfèrent aux opinions d'un groupe de répondants. En fait, dans la présente étude, les enseignants sont appelés à s'auto-évaluer. Cette façon de faire repose sur la perception des répondants en ce qui concerne leurs compétences actuelles et souhaitées. L'écart entre ces deux pôles correspond à leur besoin.

3.2 Le concept d'analyse de besoins

L'analyse de besoins a été traitée par de nombreux auteurs qui ont attribué à ce concept différentes significations. English et Kaufman (1975: voir Nadeau, 1988) ont défini l'analyse de besoins sous plusieurs angles. Celui qui fait appel à la notion d'écart entre deux pôles nous intéresse davantage:

Un outil qui permet d'obtenir des informations quant aux écarts existant entre les résultats actuels et les résultats attendus, qui permet de placer ces écarts par ordre de priorité, qui permet de sélectionner les écarts les plus importants en terme de priorité d'action (p.183).

L'analyse de besoins, s'inscrivant dans le cadre de cette étude, revêt la signification suivante: l'écart entre les compétences souhaitées par les enseignants et celles qu'ils possèdent déjà. Ces compétences ont été énoncées en terme d'habiletés et d'attitudes requises pour favoriser l'intégration scolaire des élèves en difficulté.

Les modèles d'analyse des besoins peuvent être regroupés différemment selon les auteurs consultés. Kaufman et Harsh (1969, voir: Nadeau, 1988) ont identifié trois modèles généraux d'analyse de besoins: le modèle inductif, le modèle déductif et le modèle classique. Les auteurs déconseillent le modèle classique, car sa validité est douteuse. Pour sa part, le modèle inductif se caractérise par le fait que "les buts, les attentes et les résultats de l'éducation" sont induits par la collaboration des membres d'un groupe concerné. Le modèle est valable et sa procédure répond aux critères de scientificité. Cependant, ce modèle peut s'avérer complexe et lent pour le développement d'un programme dans le processus. Dans la présente recherche, le modèle d'analyse de besoins qui a été utilisé est de type déductif. Ce modèle présente, au départ, un ensemble d'énoncés préétablis, duquel on sélectionne les objectifs à poursuivre. À partir d'une liste d'énoncés ou d'objectifs existants, des informations sont recueillies pour la détermination des écarts. L'application de ce modèle a consisté, à partir d'une liste d'habiletés et d'attitudes établies, à recueillir les opinions des enseignants sur les comportements souhaités et actuels en regard de leurs compétences.

Nonobstant le modèle choisi, Nadeau (1988) mentionne que les auteurs s'entendent tous pour reconnaître qu'un modèle complet doit comprendre quatre composantes: "la détermination du statut désiré; la détermination du statut actuel; l'identification, la description et l'analyse des écarts entre les deux premières composantes;

la détermination des priorités". En tenant compte de ces composantes, l'analyse de besoins a permis d'une part d'identifier les besoins de perfectionnement perçus par les enseignants face à l'intégration scolaire des élèves qui présentent des troubles de comportement et d'autre part, elle a aidé à déterminer des priorités et des prises de décisions relativement au développement de programmes de perfectionnement et à l'orientation des services de soutien à l'enseignant.

Comme le précise Nadeau (1988), "un besoin est l'expression d'une fin et non du ou des moyens pour atteindre cette fin" (p.181). Il insiste sur l'importance de distinguer l'expression des besoins et les façons de les combler. Les objectifs de cette recherche tiennent compte particulièrement de cette importante distinction en visant d'abord à identifier les besoins de perfectionnement perçus par les enseignants et ensuite, inventorier les moyens qu'ils privilégient pour répondre à leurs besoins.

CHAPITRE III

Méthodologie

Ainsi qu'il a été précisé dans le premier chapitre, cette recherche de type descriptif vise deux objectifs. Le premier est d'identifier les besoins de perfectionnement des enseignants du secteur régulier face à l'intégration scolaire des élèves mé-sadaptés socio-affectifs au primaire. Le deuxième objectif a pour but d'inventorier les moyens de perfectionnement que privilégient les enseignants pour répondre à leurs besoins préalablement identifiés. Cette étude réalisée à l'aide de questionnaires et d'entrevues utilise deux types de méthodologies: l'une quantitative et l'autre qualitative.

Le présent chapitre comprend deux parties. La première porte sur les aspects méthodologiques inhérents à l'identification des besoins, à savoir: la population, les variables à l'étude, le questionnaire, la cueillette et le traitement des données. Dans la deuxième partie, la procédure en rapport au deuxième objectif est présentée. Il est question de l'entrevue comme technique retenue pour la collecte d'informations, du choix des sujets, des contacts préliminaires, de la mise en forme des données et de leurs analyses.

1. L'IDENTIFICATION DES BESOINS

1.1 La population à l'étude

Cette étude implique des enseignants du secteur régulier au primaire de deux commissions scolaires de la région du Saguenay, soient celle de Chicoutimi et celle De

La Jonquière. Les enseignants sollicités devaient répondre à la caractéristique particulière suivante: travailler ou avoir travaillé auprès d'élèves qui présentent des troubles de comportement. Ces élèves pouvaient avoir vécu l'intégration en classes régulières ou n'avoir jamais fréquenté de classes spéciales.

Avec la collaboration des responsables de chaque commission scolaire, une liste de tous les enseignants qui avaient travaillé ou qui travaillaient auprès de ces élèves en difficulté a été constituée. Pour la Commission scolaire de Chicoutimi, 34 enseignants oeuvrant dans 12 écoles répondaient au critère établi. À la Commission scolaire De La Jonquière, 35 enseignants, répartis dans 10 écoles, ont été identifiés. Au total, 69 enseignants ont été invités à participer à cette étude.

1.2 Les variables à l'étude

Les besoins de perfectionnement ont été traduits en termes d'habiletés et d'attitudes nécessaires pour intégrer et/ou maintenir des élèves mésadaptés socio-affectifs en classes régulières. Dans le but de rendre ces variables opérationnelles, elles furent énoncées sous forme d'objectifs spécifiques.

Par ailleurs, d'autres variables inhérentes aux caractéristiques des sujets tels l'âge, le sexe, la provenance, la scolarité, le nombre d'années d'expérience en enseignement et le nombre d'années d'expérience auprès d'élèves mésadaptés socio-affectifs ont été considérées. Toutes ces caractéristiques ont été choisies en fonction du fait qu'elles étaient susceptibles de rendre compte des différences d'opinions obser-

vées au niveau des besoins de perfectionnement. Le tableau 1 présente chacune de ces caractéristiques, subdivisée en catégories.

TABLEAU 1
Caractéristiques des sujets.

Age	
Moins de 25 ans.....	1
25 ans à 35 ans.....	2
36 ans à 45 ans.....	3
Plus de 45 ans.....	4
Sexe	
Homme.....	1
Femme.....	2
Commission scolaire	
Chicoutimi.....	1
Jonquière.....	2
Niveau de scolarité	
Moins de 16 ans.....	1
16 ans (baccalauréat).....	2
Plus de 16 ans.....	3
Nombre d'année(s) d'expérience en enseignement	
Moins de 5 ans.....	1
5 ans à 10 ans.....	2
11 ans à 15 ans.....	3
Plus de 15 ans.....	4
Nombre d'année(s) d'expérience auprès d'élèves mésadaptés socio-affectifs	
Moins de 2 ans.....	1
2 ans à 5 ans.....	2
Plus de 5 ans.....	3

Outre ces caractéristiques, deux autres variables tels le soutien reçu de la part des spécialistes et la formation en cours d'emploi furent examinées. Les sujets de-

vaient indiquer s'ils avaient reçu un soutien sur le plan technique et/ou professionnel de la part des différents services spécialisés et s'ils avaient bénéficié d'une formation en cours d'emploi, dans le but de les préparer à l'intégration des élèves en difficulté au primaire. Pour recueillir l'ensemble de ces données, un questionnaire a été constitué.

1.3 Le questionnaire

Le questionnaire avait pour but de recueillir auprès des enseignants leurs besoins de perfectionnement face à l'intégration scolaire des élèves mésadaptés socio-affectifs. Le questionnaire est apparu un moyen efficace et économique pour obtenir, de la part des enseignants, une auto-évaluation de leurs besoins. Pour ce faire, la première étape fut l'identification des objectifs inhérents à l'acquisition d'habiletés et d'attitudes qui constitue "le matériel de base de l'analyse des besoins" (Nadeau, 1988, p.191). Un questionnaire de Brunet et Goupil (1983) élaboré dans le cadre d'une étude intitulée *Étude comparative des habiletés requises pour effectuer l'intégration scolaire des enfants en difficulté*, a été une source précieuse pour l'identification des objectifs relatifs aux habiletés. Ce questionnaire est constitué d'une liste d'habiletés — regroupées sous différents thèmes — que l'enseignant doit acquérir pour favoriser l'intégration scolaire des élèves en difficulté. Cette liste a été modifiée en l'adaptant à la problématique concernant la clientèle mésadaptée socio-affective et en précisant davantage les énoncés sous forme d'objectifs spécifiques. Cependant, les thèmes relatifs aux habiletés furent conservés. Ces thèmes sont les suivants:

- 1) L'analyse et la modification du comportement;
- 2) L'enseignement individualisé;
- 3) La croissance personnelle et sociale;
- 4) Les habiletés d'enseignement;
- 5) L'organisation de l'environnement physique;
- 6) Les parents et la communauté.

Comme il a été mentionné dans le chapitre précédent, l'intégration scolaire requiert non seulement une préparation et une formation sur le plan des habiletés mais également sur le plan des attitudes. Par conséquent, certains énoncés relatifs aux attitudes ont été formulés pour compléter ce questionnaire et ont été regroupés sous trois grands thèmes:

- 1) Les attitudes envers la politique de l'intégration scolaire;
- 2) Les attitudes dans la classe;
- 3) Les attitudes envers le personnel.

À la suite de l'élaboration de ces énoncés, la version finale du questionnaire compte trois sections. La première section porte sur les informations générales reliées aux caractéristiques des sujets telles que déjà décrites. Cette section contient huit questions. La deuxième et la troisième sections sont constituées d'une liste d'habiletés et d'attitudes, énoncées sous forme d'objectifs spécifiques, relatifs à l'intégration de ce type d'élèves. Ces deux sections totalisent 58 objectifs dont 37 sont liés aux habiletés et 21 aux attitudes (voir questionnaire en annexe 1).

Pour chacun des objectifs, les sujets étaient invités à émettre deux opinions: la première portait sur le niveau d'importance — situation souhaitée — et la seconde, sur le niveau d'atteinte — situation actuelle —. La détermination de l'importance des objectifs a été effectuée à l'aide d'une échelle d'opinions de type Likert en cinq points: pas du tout (1), un peu (2), moyennement (3), assez (4) et tout à fait (5). À partir de cette échelle, les sujets devaient répondre à la question suivante: "Jusqu'à quel point estimez-vous que cet objectif doit être atteint?" De la même façon, les sujets étaient invités à donner leur opinion quant à son niveau d'atteinte en fonction de la question suivante: "Jusqu'à quel point avez-vous atteint cet objectif?". L'écart entre le statut désiré et le statut actuel reflète le besoin ressenti.

Le questionnaire fit l'objet d'une validation dans le but de vérifier tout d'abord la clarté, la précision et la pertinence des questions et des objectifs. Elle a également permis d'examiner si le contenu du questionnaire représentait et s'appliquait à la réalité de l'intégration scolaire de ce type d'élève. Pour ce faire, six enseignants ont été invités à juger de la qualité du questionnaire avant de procéder à la cueillette des données. Ces enseignants avaient déjà travaillé auprès d'élèves qui présentent des troubles de comportement. Cette validation a permis de corriger certaines ambiguïtés dans la formulation des objectifs et des directives. De plus, le temps de réponse au questionnaire n'a pu être déterminé que de façon approximative. Le nombre de questions et les thèmes exploités n'ont pas été modifiés. Un espace réservé aux commentaires, à la toute fin du questionnaire, fut ajouté.

1.4 La cueillette des données par questionnaire

Dans chacune des commissions scolaires, le questionnaire fut distribué par courrier interne au 69 sujets identifiés. Chacun de ces questionnaires était accompagné d'une lettre sollicitant leur collaboration à une recherche qui visait à contribuer au développement de programmes de perfectionnement et à l'orientation des services de soutien à l'enseignant, de même que l'amélioration des programmes de formation des maîtres. Cette lettre précisait également les modalités de retour de même que le temps approximatif pour répondre au questionnaire. Les sujets étaient invités à retourner le questionnaire à un responsable de leur commission scolaire respective, par courrier interne, à l'intérieur d'un délai de 10 jours (voir annexe 2). Outre la lettre explicative, une lettre d'introduction jointe au questionnaire en présentait le but et le contenu. De plus, cette lettre assurait les sujets de la confidentialité des informations et les invitait à répondre le plus honnêtement possible (voir annexe 1).

Suite au délai de 10 jours, deux relances ont été effectuées compte tenu des taux de réponses insatisfaisants. Finalement, sur 69 questionnaires, 44 furent retournés dont 21 en provenance de la Commission scolaire de Chicoutimi et 23 de la Commission scolaire De La Jonquière. Le taux de réponse se situe donc autour de 64%. Les questionnaires retournés par deux répondants de la Commission scolaire De La Jonquière furent éliminés étant donné l'absence de réponses à plusieurs questions. Un de ces répondants n'a émis qu'une seule opinion en rapport à l'importance de chaque objectif précisant qu'il travaillait auprès de ces élèves seulement depuis l'année en cours. L'autre répondant, quant à lui, n'a répondu à aucune question en

rapport aux objectifs mentionnant qu'ils étaient aussi importants les uns que les autres.

1.5 Le traitement des données

Les données obtenues par questionnaire ont fait l'objet d'abord d'une analyse descriptive en considérant les moyennes des valeurs à la situation souhaitée (Y) et à la situation actuelle (X) calculées pour chacun des énoncés. Pour calculer l'écart entre une situation souhaitée et une situation actuelle pour chacun des énoncés, deux techniques d'analyse ont été employées: d'abord, la méthode graphique selon l'approche Nadeau (1983) et ensuite, l'indice de priorité des besoins selon l'approche Lane *et al.* (1983: voir Nadeau, 1988). Le programme informatique développé par Marc-André Nadeau (1989), intitulé *La mise en priorité de besoins* (version 2), a été utilisé pour le traitement des données.

1.5.1 La méthode graphique

La méthode graphique, selon l'approche critériée de Nadeau (1983), consiste à distribuer, dans un plan cartésien, les énoncés à partir de catégories de besoins déterminées *a priori*. Cette approche utilise la métrique de l'instrument de mesure pour la détermination des catégories de besoins.

Elle permet de visualiser la distribution des besoins à l'aide d'un graphique. Ce graphique tient compte à la fois de la situation souhaitée (Y) représentée en abscisse et de la situation actuelle (X) en ordonnée. Les moyennes relatives pour chacun de

ces paramètres sont calculées pour chaque énoncé. Ces moyennes sont ensuite comparées à des coordonnées sur le plan cartésien, déterminant les catégories de besoins. Ces coordonnées nommées "points de coupures" permettent la répartition des énoncés dans les différentes catégories de besoins selon qu'ils se situent en-deça ou au-delà de ces points.

L'analyse peut être de type standard ou de type modifié. La procédure est la même dans les deux cas sauf que dans le second, les coordonnées sont établies par l'utilisateur. Cette approche, quelle soit modifiée ou standard, produit un ensemble de quatre ou neuf catégories de besoins. Pour la présente étude, l'approche critériée modifiée fut privilégiée et neuf catégories de besoins furent utilisées. Selon Nadeau (1989), l'approche critériée avec une échelle à cinq points donne les neuf catégories de besoins suivantes:

CATÉGORIE 1: regroupe les énoncés dont l'importance est jugée élevée ou très élevée et dont l'atteinte est jugée élevée ou très élevée;

CATÉGORIE 2: regroupe les énoncés dont l'importance est jugée élevée ou très élevée et dont l'atteinte est jugée plus ou moins élevée;.

CATÉGORIE 3: regroupe les énoncés dont l'importance est jugée élevée ou très élevée et dont l'atteinte est jugée faible ou très faible;

CATÉGORIE 4: regroupe les énoncés dont l'importance est jugée plus ou moins élevée et dont l'atteinte est jugée élevée ou très élevée;

CATÉGORIE 5: regroupe les énoncés dont l'importance est jugée plus ou moins élevée et dont l'atteinte est jugée plus ou moins élevée;

CATÉGORIE 6: regroupe les énoncés dont l'importance est jugée plus ou moins élevée et dont l'atteinte est jugée faible ou très faible;

CATÉGORIE 7: regroupe les énoncés dont l'importance est jugée faible ou très faible et dont l'atteinte est jugée élevée ou très élevée;

CATÉGORIE 8: regroupe les énoncés dont l'importance est jugée faible ou très faible et dont l'atteinte est jugée plus ou moins élevée.

CATÉGORIE 9: regroupe les énoncés dont l'importance est jugée faible ou très faible et dont l'atteinte est jugée faible ou très faible. (Nadeau, 1989, p.34)

Ces catégories de besoins furent délimitées selon les coordonnées indiquées à la figure 1. Ces coordonnées (3.0 et 3.7), établies par l'utilisateur, ont permis d'identifier davantage les besoins prioritaires et ainsi procéder à une meilleure discrimination. Ces coordonnées furent choisies d'abord en respectant la valeur de l'échelle de mesure en cinq points: pas du tout (1), un peu (2), moyennement (3), assez (4) et tout à fait (5). Le choix de ces coordonnées s'est également appuyé sur les valeurs moyennes à la situation souhaitée et à la situation actuelle de certains énoncés et de leur écart. Lorsque ces valeurs étaient comparées aux coordonnées standards (2.5 et 3.5) ou à d'autres choisies par l'utilisateur, les énoncés se situaient à la limite des points de coupure et forcément se retrouvaient dans des catégories de besoins qui ne correspondaient pas au rang qu'ils occupaient sur la base de leur écart. Par exemple, en utilisant les coordonnées standards, certains énoncés se situaient dans la catégorie 1 (voir p.52), alors que sur la base de leur écart, ils occupaient les premiers rangs.

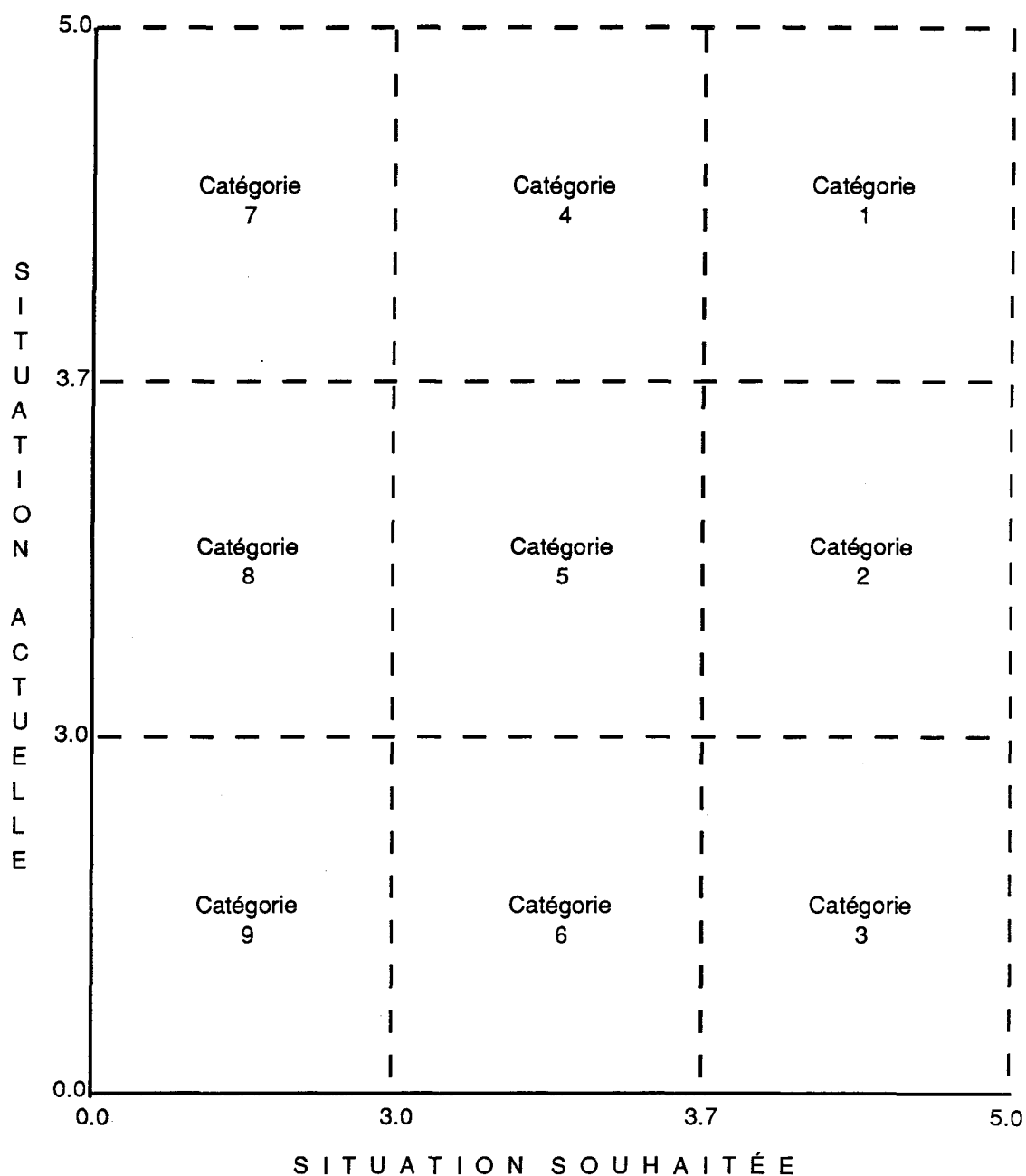


Figure 1 — Approche critériée modifiée: catégories de besoins délimitées par les coordonnées 3.0 et 3.7 selon une échelle en cinq points.

Les catégories de besoins, présentées à la figure 1, doivent être considérées et interprétées différemment selon qu'il s'agit d'un programme de formation, d'une

évaluation sommative d'un programme ou d'un programme de perfectionnement. Dans le dernier cas, les catégories de besoins doivent être interprétées de la façon suivante:

... le responsable doit considérer à la fois le niveau d'importance et le niveau d'actualisation des énoncés. Cela veut dire que l'utilisateur doit se centrer, dans l'ordre, sur les catégories 3, 2, 6 et 5 (cet ordre reflète la dimension plus ou moins critique des besoins; des plus critiques aux moins critiques). Ces catégories regroupent des énoncés jugés de plus ou moins importants à très importants et dont l'atteinte est jugée de plus ou moins élevée à peu élevée (Nadeau, 1989, p.36).

Dans le cas d'un programme de perfectionnement, l'approche critériée permet d'identifier une mise en priorité des besoins en se centrant sur les catégories 3, 2, 6 et 5, dans l'ordre. Cependant, cette approche ne fournit pas une liste hiérarchique des besoins. Pour cette raison, une deuxième technique d'analyse fut utilisée: l'indice de priorité des besoins.

1.5.2 L'Indice de priorité de besoins

L'indice de priorité de besoins est une méthode de mise en rang qui fut élaborée par Lane *et al.* (1983: voir Nadeau, 1988). Cette méthode s'apparente à la méthode faisant usage de la simple notion d'écart (importance — atteinte). Toutefois, l'indice de priorité "introduit une valeur d'amplitude que ne fournit pas la simple mise en rang des écarts" (Nadeau, 1989, p.20). L'indice de priorité se calcule de la façon suivante:

IPB = importance x (importance — atteinte),
où importance = situation souhaitée et atteinte = situation actuelle.

Dans cette formule, deux facteurs sont considérés: l'importance de l'énoncé et l'écart entre la situation souhaitée et la situation actuelle. Le facteur importance sert à estimer l'écart et il est employé aussi comme facteur de pondération. Les valeurs moyennes des situations souhaitée et actuelle pour chacun des énoncés sont intégrées dans la formule. L'énoncé qui présente le plus haut indice est considéré comme le besoin le plus important. De cette façon, les énoncés sont placés par ordre décroissant de priorité. Pour cette technique d'analyse, seulement les énoncés des catégories 3, 2, 6 et 5, déterminés par l'approche critériée, furent considérés.

Les données obtenues au questionnaire furent traitées selon les deux techniques d'analyse décrites précédemment. Les données relatives aux habiletés et celles liées aux attitudes ont été traitées séparément. Le traitement fut exécuté d'abord de façon globale et ensuite par thème pour l'ensemble des répondants. Ensuite, une analyse par thème a été effectuée à l'aide de statistiques inférentielles; un test de signification (test T) a été réalisé dans le but de vérifier si des thèmes étaient significativement plus importants que d'autres. Enfin, une étude paramétrique fut réalisée sur des sous-groupes de répondants dans le but d'examiner la cause ou les causes des écarts identifiés. Comme le précise Witkin (1975: voir Nadeau, 1988), la cause des écarts réside soit chez les répondants, soit au niveau de l'institution. En conséquence, c'est à partir des caractéristiques des répondants, mentionnées précédemment, qu'il a été possible d'examiner la ou les causes des écarts.

2. LES MOYENS DE PERFECTIONNEMENT

Rappelons que le deuxième objectif de la présente recherche visait à inventorier les moyens de perfectionnement que privilégient les enseignants en réponse à leurs besoins préalablement identifiés. L'entrevue fut la technique utilisée. L'entrevue permettait davantage l'atteinte de cet objectif puisque les données recherchées étaient d'ordre qualitatif, à savoir des préférences, des arguments, voire des attitudes.

2.1 L'entrevue

L'entrevue avait pour but de connaître les points de vue et les arguments qui amènent les enseignants à privilégier certains moyens de perfectionnement pour la satisfaction de leurs besoins. Pour ce faire, au préalable, une mise en priorité de besoins autant au niveau des habiletés que des attitudes, a été réalisée à la suite de l'analyse du questionnaire. Pour une meilleure lecture, les thèmes furent placés par ordre de priorité et chacun d'eux regroupait les objectifs qui étaient rattachés. Ces derniers ont été également mis en rang de priorité à l'intérieur de chaque thème. En tenant compte de cette mise en priorité de besoins, les enseignants étaient invités à réfléchir sur les moyens de perfectionnement.

Pour cet aspect de la recherche, l'entrevue de groupe a été privilégiée. Cette formule permettait, d'une part, une certaine économie au niveau du nombre d'entrevues à réaliser, tout en visant à obtenir un maximum d'informations. D'autre part, l'entrevue de groupe ne pouvait qu'inciter davantage à la communication et aux

échanges d'idées, en conséquence, une meilleure qualité des informations recueillies. Toutefois, ce type d'entrevue présentait le risque que certains sujets soient plus volubiles, empêchant ainsi d'autres sujets de s'exprimer. Enfin, pour éviter l'élimination de sujets, l'entrevue individuelle était acceptée; les sujets avaient l'opportunité de choisir entre une formule ou l'autre.

Un protocole fut préparé dans le but de guider l'entrevue et de préciser l'information à recueillir (voir annexe 3). Ce protocole sur les moyens de perfectionnement a été élaboré autour de deux thèmes: le programme de perfectionnement considéré comme une formation ponctuelle et le soutien à l'enseignant, vu davantage comme une formation sur le tas.

Suite à l'établissement du protocole d'entrevue, une validation a été effectuée afin de vérifier la clarté des questions et voir à ce que les deux thèmes soient bien exploités. De plus, ce prétest a permis au chercheur d'examiner son habileté à mener une entrevue, tout en respectant les caractéristiques d'une "entrevue centrée" (Tremblay, 1968). Deux enseignantes ont bien voulu se prêter à ce prétest. Elles étaient rattachées à une commission scolaire autre que celles retenues pour la présente étude. Ces deux enseignantes avaient une certaine expertise auprès d'élèves mésadaptés socio-affectifs.

2.2 Le choix des sujets

Un nombre limité de sujets, parmi les 69 sélectionnés, fut invité à participer à ce deuxième volet de la présente recherche. Le choix des sujets s'est effectué en

fonction de la concentration de répondants dans chaque école, compte tenu que l'entrevue de groupe était privilégiée. Pour les deux commissions scolaires, 35 enseignants ont été sollicités dont 18 à Chicoutimi et 17 à Jonquière. La répartition des enseignants dans chaque école est présentée au tableau 2.

TABLEAU 2

**Nombre d'enseignants sollicités à l'entrevue
dans chaque commission scolaire.**

Commission scolaire de Chicoutimi	
Écoles	Nombre d'enseignants
St-Joseph	5
Notre-Dame-du-Saguenay	2
L'Horizon	3
St-Louis	2
André Gagnon	2
Notre-Dame-Laterrière	4
Commission scolaire De La Jonquière	
Écoles	Nombre d'enseignants
Bois-Joli	5
Saint-Ambroise	3
Saint-Luc	4
Sainte-Marie	5

2.3 Les contacts préliminaires

Les enseignants invités à participer à ce deuxième volet de la présente recherche furent contactés par lettre, adressée à leur nom. Ces lettres furent acheminées de deux façons: les enseignants de la Commission scolaire de Chicoutimi les reçurent par courrier interne et les enseignants de Jonquière, par l'intermédiaire du direc-

teur de leur école. Cette différence de procédure respectait tout simplement la politique de chaque commission scolaire à cet effet.

Cette lettre présentait d'abord un bref rappel du premier objectif de la recherche. Les enseignants étaient ensuite invités à participer à une entrevue en leur spécifiant ses buts. Cette lettre leur précisait que cet entretien pouvait se réaliser de façon individuelle ou en groupe et les invitait à consulter leurs collègues afin de déterminer le type d'entrevue, la date et l'heure de la rencontre (voir Annexe 4). Une grille horaire jointe à la lettre leur permettait d'identifier les personnes à consulter et de faire leur choix quant aux modalités de la rencontre. De plus, la durée approximative de cette entrevue et le lieu de la rencontre leur étaient spécifiés. Enfin, les enseignants étaient invités à faire part de leur décision dans un délai d'une semaine. Pour ceux de Chicoutimi, ils devaient communiquer leur décision, par téléphone, au responsable attitré. Pour les enseignants de Jonquière, ils devaient faire part de leur décision à leur directeur.

À l'expiration du délai d'une semaine, 13 enseignants sur 17, de la Commission scolaire De La Jonquière, ont répondu positivement à l'entrevue. Ces enseignants étaient répartis dans les quatre écoles sélectionnées. Pour la Commission scolaire de Chicoutimi, seulement deux réponses ont été communiquées au responsable dont un refus. En conséquence, une relance a été effectuée auprès des enseignants des quatre autres écoles. Suite à cette relance, deux enseignants, d'écoles différentes, ont accepté de participer à l'entrevue. Au total, pour Chicoutimi, seulement quatre enseignants sur 18, répartis dans trois écoles ont accepté de se prêter à cette entre-

vue. Le tableau 3 présente la répartition des répondants dans chaque école et pour chacune des commissions scolaires.

TABLEAU 3

**Nombre des répondants à l'entrevue
dans chacune des commissions scolaires.**

Commission scolaire de Chicoutimi	
Écoles	Nombre de répondants
St-Joseph	1
St-Louis	1
Notre-Dame-Laterrière	2
Commission scolaire De La Jonquière	
Écoles	Nombre de répondants
Bois-Joli	4
Saint-Ambroise	1
Saint-Luc	4
Sainte-Marie	4

Finalement, le taux de participation à l'entrevue fut de 49%, soit 17 enseignants sur 35 sollicités. Toutes les personnes impliquées étaient des femmes. Un total de sept entrevues, dont quatre "de groupe" et trois "individuelle" ont été réalisées. Au cours de chaque entretien, les informations étaient enregistrées sur ruban magnétique. Au début de chaque entrevue, les enseignants étaient informés des objectifs poursuivis par la recherche et étaient invités à donner leur accord pour l'enregistrement des informations, tout en les assurant de la confidentialité de celles-ci. Le déroulement de l'entrevue fut fidèle au protocole établi.

2.4 La mise en forme des données et leurs analyses

Rappelons que le protocole d'entrevues était centré sur deux thèmes: le programme de perfectionnement et le soutien à l'enseignant. Ces thèmes comprenaient des questions principales qui représentaient les fils conducteurs de l'entrevue. Également, des questions additionnelles ont été conçues dans le but de permettre aux sujets d'explicitier davantage leur point de vue (voir annexe 3).

Pour chaque entrevue, les données recueillies sur ruban magnétique ont d'abord été transcrites intégralement. Cette transcription fidèle aux discours rendait compte, un à un, des thèmes abordés dans leur ordre d'apparition. Suite à cette transcription, une première lecture a permis de mettre en relief les points de vue, les préférences, voire les argumentations des sujets à partir des énoncés manifestes pour chacun des thèmes.

D'abord, une analyse par thème a été effectuée pour chaque entrevue afin de dégager les orientations générales des discours. En ce sens, ces orientations générales révèlent les propositions, les préférences émises par la majorité des sujets ainsi que les argumentations qui viennent appuyer celles-ci. À partir de l'ensemble des propos, une organisation des données a été réalisée en fonction de catégories existantes (voir annexe 3) et d'autres qui ont émergé suite à la lecture des discours que nous présenterons plus loin.

Par la suite, une analyse sujet par sujet a été effectuée dans le but de faire ressortir les positions qui se distinguent des tendances du groupe. Toutefois, au

préalable, devant l'incompatibilité des entrevues individuelle et de groupe, une transformation de ces dernières a été faite. Les discours des sujets, participant aux entrevues de groupe, ont été traités et analysés individuellement. De cette façon, il a été possible de concilier les deux types d'entrevues et de procéder indistinctement à l'analyse sujet par sujet pour chacun des thèmes. Suite aux deux types d'analyse et en reprenant l'ordre des questions du protocole d'entrevues, les discours ont été rapportés en présentant d'abord les orientations générales suivies de celles qui s'en distinguent.

Le prochain chapitre est consacré à la présentation, l'analyse et la discussion des résultats.

CHAPITRE IV

Présentation, analyse et discussion des résultats

Le présent chapitre comprend deux parties. La première présente les données obtenues au questionnaire relatives à l'analyse de besoins. D'abord, les caractéristiques des sujets sont décrites suivies des résultats obtenus pour l'ensemble des répondants et pour des sous-groupes de répondants, sur lesquels des analyses descriptives et inférentielles ont été effectuées. Ensuite, les résultats y sont discutés. La deuxième partie expose les discours que les enseignants ont tenu à l'égard des moyens de perfectionnement succédés de leur discussion.

1. LES BESOINS DE PERFECTIONNEMENT

1.1 Caractéristiques des sujets

Parmi les 42 enseignants du secteur régulier qui ont complété le questionnaire, 88% étaient des femmes. La majorité était âgée de 36 ans et plus.

Sur le plan professionnel, plus de la moitié des répondants avait une scolarité de 16 ans et plus. La majorité des enseignants avait à leur actif plus de 15 ans d'expérience en enseignement. Leur expérience auprès d'élèves mésadaptés socio-affectifs était variée. Plus des trois quarts disent avoir reçu un soutien sur le plan technique et/ou professionnel de la part des spécialistes dans le but de faciliter l'intégration des élèves en difficulté. Pour la plupart, ce soutien était assuré par un psychologue et visait l'intégration des élèves mésadaptés socio-affectifs. Finalement, trois enseignants seulement reçurent une formation en cours d'emploi. Cette forma-

tion était de type universitaire. Le tableau 4 présente la répartition des enseignants pour chacune de ces variables.

TABLEAU 4
Répartition des enseignants pour chacune des variables
liées aux caractéristiques des sujets.

Variables	Catégories	Nombre de sujets
PROVENANCE	Chicoutimi	21
	Jonquière	21
SEXE	Femme	37
	Homme	5
AGE	25 à 35 ans	3
	36 à 45 ans	25
	plus de 45 ans	14
SCOLARITÉ	Moins de 16 ans	18
	16 ans	7
	Plus de 16 ans	17
ANNÉE	5 à 10 ans	2
D'EXPÉRIENCE	11 à 15 ans	4
ENSEIGNEMENT	Plus de 15 ans	36
ANNÉE	Moins de 2 ans	11
D'EXPÉRIENCE	2 à 5 ans	18
MSA	Plus de 5 ans	13
SOUTIEN	Oui	32
REÇU	Non	10
FORMATION EN	Oui	3
COURS D'EMPLOI	Non	39

1.2 Résultats pour l'ensemble des répondants

Les besoins de perfectionnement pour l'ensemble des répondants sont d'abord présentés de façon globale, c'est-à-dire incluant tous les énoncés et ensuite, selon une analyse par thème. Pour ces deux types d'analyse, les besoins inhérents aux habiletés sont exposés suivis de ceux liés aux attitudes.

1.2.1 Analyse globale: les besoins relatifs aux habiletés

Selon l'approche critériée, le traitement des données a permis de visualiser la distribution de 37 énoncés de besoins liés aux habiletés, sur un plan cartésien, tel que montré à la figure 2. Dans cette figure, chaque nombre correspond à un énoncé de besoin. L'ensemble des énoncés se sont répartis inégalement dans quatre catégories de besoins: les catégories 1, 2, 3 et 6.

À partir de ces résultats, les énoncés se situant dans les catégories de besoins 3, 2 et 6, par ordre de priorité, représentent les besoins de perfectionnement des enseignants sur le plan des habiletés. Elles regroupent presque l'ensemble des énoncés (34 sur 37). Les énoncés de la catégorie 2, soient ceux qui ont été jugés importants ou très importants et dont l'atteinte a été jugée plus ou moins élevée, constituent la majorité des besoins. De plus, tous les énoncés de besoins, sauf l'énoncé 28, ont été jugés importants ou très importants. Le tableau 5 présente, pour les catégories 3, 2 et 6, par ordre de priorité, les énoncés de besoins avec leurs moyennes à la situation souhaitée et à la situation actuelle ainsi que l'écart entre ces deux pôles.

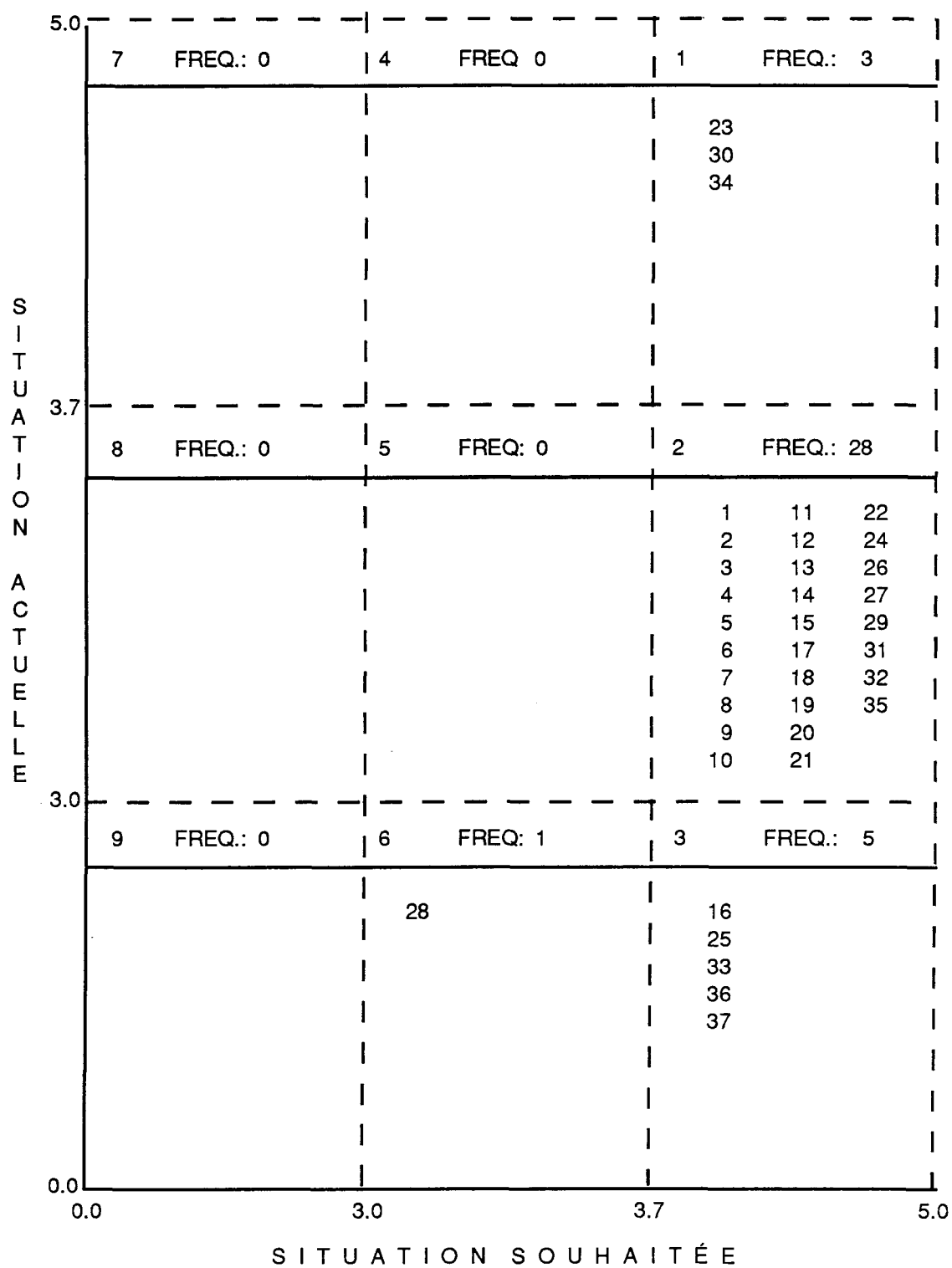


Figure 2 — Distribution des énoncés relatifs aux habiletés dans les différentes catégories de besoins selon l'approche critériée modifiée.

TABLEAU 5

**Mise en priorité des besoins de perfectionnement des enseignants
sur le plan des habiletés selon l'approche critériée modifiée.**

CATÉGORIE 3				
Les énoncés jugés importants ou très importants et dont l'atteinte est jugée faible ou très faible.				
N° de l'énoncé	Énoncés de besoins	Situation souhaitée	Situation actuelle	Écart
16	Organiser et planifier des activités qui favorisent l'intégration sociale des élèves en difficulté.	4.47	2.97	1.50
25	Planifier et réaliser des activités pour des élèves ayant un faible niveau d'attention.	4.38	2.79	1.60
33	Informar les parents de ce qu'est l'intégration scolaire des élèves en difficulté.	4.59	2.88	1.71
36	Identifier et faire appel aux différentes ressources de la communauté (C.L.S.C., C.S.S., organismes communautaires, associations).	4.46	2.54	1.93
37	Inviter les parents à participer à certaines activités de l'école.	4.05	2.74	1.31
CATÉGORIE 2				
Les énoncés jugés importants ou très importants et dont l'atteinte est jugée faible ou très faible.				
N° de l'énoncé	Énoncés de besoins	Situation souhaitée	Situation actuelle	Écart
1	Définir de façon observable et mesurable des comportements sociaux appropriés et non appropriés.	4.40	3.02	1.38
2	Contrôler et modifier des comportements sociaux non appropriés d'un élève en classe.	4.33	3.00	1.33
3	Maintenir des comportements appropriés telles l'attention et la concentration de la part des élèves.	4.3	3.12	1.24

TABLEAU 5 (suite)

Mise en priorité des besoins de perfectionnement des enseignants
sur le plan des habiletés selon l'approche critériée modifiée.

CATÉGORIE 2				
Les énoncés jugés importants ou très importants et dont l'atteinte est jugée faible ou très faible.				
N° de l'énoncé	Énoncés de besoins	Situation souhaitée	Situation actuelle	Écart
4	Utiliser adéquatement les principes de renforcement auprès des élèves.	4.50	3.26	1.24
5	Utiliser adéquatement différentes techniques de renforcement (attention sélective, renforcement par jetons, autocontrôle, modelage, façonnement, incitation, etc.).	4.24	3.15	1.10
6	Observer et évaluer, de façon quantitative et directe, les effets de ses interventions.	4.31	3.07	1.24
7	Identifier les points forts et faibles de l'élève sur le plan académique et les énoncer sous forme d'objectifs spécifiques.	4.48	3.45	1.02
8	Identifier les capacités intellectuelles (discrimination, inférence) et les intérêts de l'élève en difficulté.	4.49	3.54	0.95
9	Aider l'élève à choisir des tâches d'apprentissage individuelles.	4.10	3.05	1.05
10	Assigner des tâches et des activités d'apprentissage individuelles en fonction des capacités de l'élève.	4.14	3.26	0.88
11	Évaluer les apprentissages de l'élève au moyen de critères pré-établis (évaluation critériée).	4.12	3.31	0.81

TABLEAU 5 (suite)

Mise en priorité des besoins de perfectionnement des enseignants
sur le plan des habiletés selon l'approche critériée modifiée.

CATÉGORIE 2				
Les énoncés jugés importants ou très importants et dont l'atteinte est jugée faible ou très faible.				
N° de l'énoncé	Énoncés de besoins	Situation souhaitée	Situation actuelle	Écart
12	Évaluer l'effet d'une séquence d'enseignement en trois étapes (enseignement-exercices-évaluation critériée) sur le rendement de l'élève et sur le niveau d'attention à la tâche.	4.14	3.29	0.86
13	Décrire les principales caractéristiques d'un élève mésadapté socio-affectif.	4.45	3.19	1.26
14	Aider un élève en situations d'échec, de frustration ou d'incompétence.	4.79	3.50	1.29
15	Identifier le type d'aide à apporter à un élève en situation d'échec.	4.74	3.31	1.43
17	Organiser et animer des activités qui sensibilisent les élèves à des attitudes positives tel que s'accepter entre eux.	4.71	3.19	1.52
18	Planifier et animer des activités qui suscitent l'intérêt chez les élèves en difficulté.	4.50	3.12	1.38
19	Élaborer des instruments (tests) pour assurer les connaissances en fonction des objectifs de rendement visés.	4.24	3.10	1.14
20	Utiliser des techniques basées sur le questionnement pour faciliter l'apprentissage.	4.14	3.29	0.86
21	Organiser et animer des activités stimulant la créativité chez les élèves.	4.43	3.29	1.14
22	Observer et évaluer le déroulement d'une activité d'apprentissage (les règles à suivre, le type d'interaction entre les pairs et l'exécution d'une tâche).	4.43	3.26	1.17

TABLEAU 5 (suite)

**Mise en priorité des besoins de perfectionnement des enseignants
sur le plan des habiletés selon l'approche critériée modifiée.**

CATÉGORIE 2				
Les énoncés jugés importants ou très importants et dont l'atteinte est jugée faible ou très faible.				
N° de l'énoncé	Énoncés de besoins	Situation souhaitée	Situation actuelle	Écart
24	Discerner à quel moment un élève a besoin de répétition et à quel moment il est important de l'orienter vers d'autres apprentissages.	4.33	3.31	1.02
26	Planifier des activités de récupération et les adapter au besoin.	4.33	3.07	1.26
27	Faciliter l'usage du matériel didactique (livres, dictionnaires, jeux éducatifs, audio-visuels).	4.60	3.62	0.98
29	Créer des "centres d'apprentissages" (coin de lecture, de détente, etc.).	4.15	3.10	1.05
31	Structurer le temps et organiser l'espace en fonction de l'âge de l'élève et de ses difficultés.	4.27	3.34	0.93
32	Encourager les parents à participer à l'éducation de leur enfant.	4.76	3.45	1.31
35	Inviter les parents à adopter certaines attitudes éducatives plus appropriées.	4.76	3.39	1.37
CATÉGORIE 6				
Les énoncés jugés plus ou moins importants et dont l'atteinte est jugée faible ou très faible.				
N° de l'énoncé	Énoncés de besoins	Situation souhaitée	Situation actuelle	Écart
28	Utiliser un système de classement pour fiches d'observation, tests, etc.	3.68	2.73	0.95

L'approche critériée a permis une mise en priorité des besoins à partir d'une catégorisation de besoins sans toutefois fournir une mise en rang des énoncés. Pour cette raison, une mise en rang sur la base de l'indice de priorité fut effectuée en tenant compte seulement des énoncés de besoins de la catégorie 3, 2 et 6 établis par l'approche critériée. Le tableau 6 présente cette mise en rang des besoins de perfectionnement, tout en affichant la valeur de l'indice de priorité pour chacun des énoncés.

TABLEAU 6

Mise en rang des besoins de perfectionnement des enseignants
relatifs aux habiletés sur la base de l'indice de priorité.

Rang	N° de l'énoncé	IPB	Rang	N° de l'énoncé	IPB
1	36	8.60	18	37	5.30
2	33	7.82	19	22	5.16
3	17	7.18	20	21	5.06
4	25	6.98	21	19	4.84
5	15	6.76	22	5	4.65
6	16	6.71	23	7	4.58
7	35	6.49	24	27	4.48
8	32	6.23	25	24	4.43
9	18	6.21	26	29	4.34
10	4	6.15	27	9	4.29
11	1	6.08	28	8	4.26
12	2	5.77	29	31	3.95
13	13	5.61	30	10	3.64
14	4	5.57	31	12	3.55
15	26	5.46	31	20	3.55
16	3	5.39	32	28	3.50
17	6	5.33	33	11	3.33

D'après ce tableau, les énoncés qui occupent les premiers rangs correspondent presque en totalité à ceux qui, selon l'approche critériée, ont été jugés importants et dont l'atteinte a été faible (catégorie 3, voir tableau 5). Un seul énoncé de cette ca-

tégorie, l'énoncé 37 se situe au 18^e rang. Cet énoncé a été jugé moins important que ceux qui le précèdent; il affiche toutefois la plus basse valeur à la situation actuelle (excluant l'énoncé 28).

Cette méthode de mise en rang a permis d'identifier les besoins auxquels plus d'attention devrait être accordée. Cependant, le nombre élevé d'énoncés permet difficilement de déterminer un niveau critique de besoins. Pour les deux techniques d'analyse utilisées, une mise en priorité de besoins fut également réalisée de façon globale pour les énoncés liés aux attitudes.

1.2.2 Analyse globale: les besoins relatifs aux attitudes

De la même façon, les énoncés relatifs aux attitudes ont été d'abord traités selon l'approche critériée. La figure 3 présente, sur un plan cartésien, l'ensemble des énoncés répartis dans les différentes catégories de besoins. Comme cette figure l'indique, les énoncés se distribuent dans les catégories de besoins 1, 2, 3 et 6.

D'après ces résultats, sur l'ensemble des énoncés inhérents aux attitudes, la moitié (10/21) a été jugée comme des besoins de perfectionnement. Par ordre de priorité, les catégories de besoins 3, 2 et 6 représentent les besoins de perfectionnement des enseignants sur le plan des attitudes. La catégorie 2 regroupe le plus grand nombre de besoins. Tous les énoncés, sauf le numéro 5, ont été jugés importants ou très importants. Le tableau 7 présente la mise en priorité des besoins liés aux attitudes selon l'approche critériée. Pour chaque énoncé, les moyennes à la situation souhaitée et à la situation actuelle sont indiquées ainsi que l'écart entre ces deux paramètres.

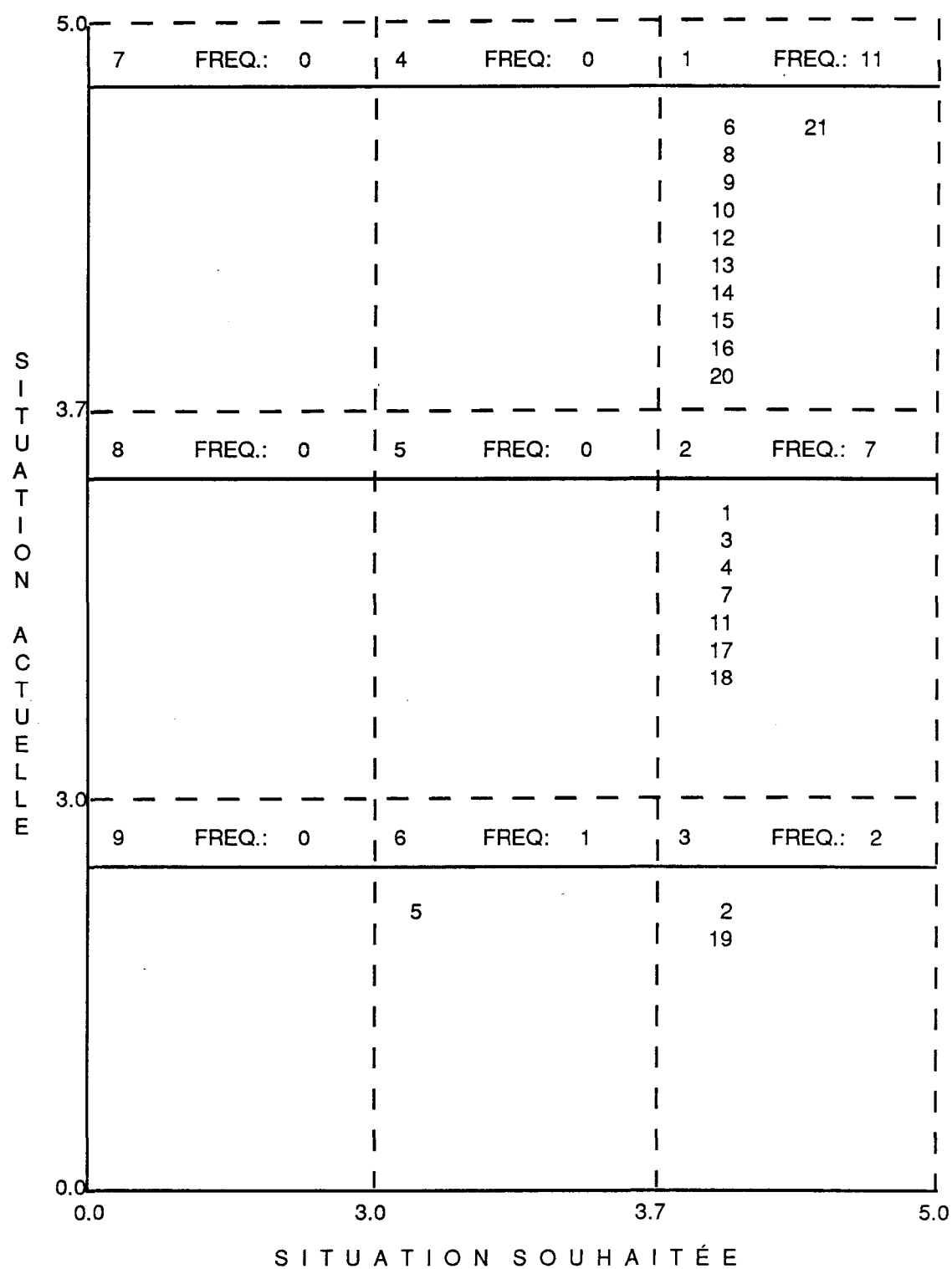


Figure 3 — Distribution des énoncés relatifs aux attitudes dans les différentes catégories de besoins selon l'approche critériée modifiée.

TABLEAU 7

**Mise en priorité des besoins de perfectionnement des enseignants
sur le plan des attitudes selon l'approche critériée modifiée.**

CATÉGORIE 3				
N° de l'énoncé	Énoncés de besoins	Situation souhaitée	Situation actuelle	Écart
2	Adhérer aux corrolaires du principe de normalisation: l'enseignement individualisé, la reconnaissance des différences individuelles et l'intégration physique, scolaire et sociale des élèves en difficulté.	3.97	2.92	1.05
19	Accepter d'améliorer ses compétences par la formation en cours d'emploi en vue de faciliter l'intégration des élèves en difficulté.	4.19	2.86	1.33

CATÉGORIE 2				
N° de l'énoncé	Énoncés de besoins	Situation souhaitée	Situation actuelle	Écart
1	Adhérer au principe de normalisation: une éducation de qualité pour tous dans un cadre le plus normal possible.	4.17	3.12	1.05
3	Minimiser la marginalisation en désapprouvant les effets négatifs d'un étiquetage des élèves en difficulté.	4.10	3.18	0.93
4	Reconnaître l'importance pour l'enfant en difficulté d'interagir avec des enfants de la classe régulière.	4.07	3.26	0.81
7	Accueillir dans sa classe l'élève en difficulté sans idées préconçues à son sujet.	4.54	3.56	0.98
11	Se déculpabiliser face à un échec.	4.40	3.50	0.90
17	S'informer des expériences d'intervention qui ont eu du succès auprès d'élèves en difficulté.	4.52	3.29	1.24
18	Éviter le plus possible d'associer le nom de l'élève à des événements négatifs.	4.67	3.40	1.26

TABLEAU 7 (suite)

**Mise en priorité des besoins de perfectionnement des enseignants
sur le plan des attitudes selon l'approche critériée modifiée.**

CATÉGORIE 6				
N° de l'énoncé	Énoncés de besoins	Situation souhaitée	Situation actuelle	Écart
5	Promouvoir l'idée que l'apprentissage en classe spéciale n'est pas supérieur à celui de la classe régulière pour ce type d'élève.	3.06	2.44	0.62

Par ailleurs, une mise en rang sur la base de l'indice de priorité fut effectuée. Le tableau 8 expose cette mise en rang des besoins relatifs aux attitudes.

TABLEAU 8

**Mise en rang des besoins de perfectionnement des enseignants
relatifs aux attitudes sur la base de l'indice de priorité.**

Rang	N° de l'énoncé	IPB	Rang	N° de l'énoncé	IPB
1	18	5.88	18	2	4.17
2	17	5.60	19	11	3.98
3	19	5.58	20	3	3.79
4	7	4.42	21	4	3.29
5	1	4.37	22	5	1.88

D'après le tableau 8, parmi les énoncés de besoins qui occupent les premiers rangs, seulement l'énoncé 19 correspond à ceux qui, selon l'approche critériée, ont été jugés importants et dont l'atteinte a été faible (voir tableau 7). Par ailleurs,

l'énoncé 5 occupe le dernier rang et ce, pour les deux techniques d'analyse. La mise en rang des énoncés liés aux attitudes permet d'identifier les besoins auxquels plus d'attention devrait être accordée. Sur le plan des attitudes, il apparaît plus facile de déterminer un niveau critique de besoins, compte tenu du nombre limité d'énoncés.

1.2.3 Analyse par thème: les besoins liés aux habiletés

Les 34 besoins de perfectionnement liés aux habiletés sont regroupés à l'intérieur de six thèmes. Une analyse par thème a été réalisée en considérant seulement les énoncés de besoins établis par l'approche critériée. Chacun des thèmes est composé de quatre à sept énoncés. Ces thèmes ont été mis en rang à partir des valeurs moyennes des énoncés sur la base de l'indice de priorité. Cette mise en rang est présentée au tableau 9.

TABLEAU 9
Mise en priorité des thèmes relatifs aux habiletés
selon l'Indice de priorité moyen.

Rang	n°	Thème	IPB moyen	Situation souhaitée moyenne	Écart moyen
1	6	Parents et communauté.	6.88	4.52	1.52
2	3	Croissance personnelle et sociale.	6.44	4.61	1.40
3	1	Analyse et modification du comportement.	5.47	4.36	1.25
4	4	Habiletés d'enseignement.	5.06	4.33	1.17
5	5	Organisation de l'environnement physique.	4.06	4.17	0.05
6	2	Enseignement individualisé.	3.94	4.24	0.93

Comme le tableau précédent l'indique, le thème "Parents et communauté" occupe le premier rang, affichant le plus haut indice de priorité, soit 6.88, suivi du thème "Croissance personnelle et sociale" avec un indice de 6.44. Le thème "Enseignement individualisé" a été jugé le moins prioritaire. Afin d'aider à la prise de décision en terme de priorité d'action à l'égard des besoins, une analyse statistique, précisément le test "T", a été effectuée dans le but de vérifier si des différences significatives existaient entre les thèmes (voir annexe 5 pour les résultats de cette analyse). D'après les résultats de cette analyse, des différences ont été observées pour les deux tiers des thèmes pris deux à deux sauf pour les regroupements suivants:

- Parents et Communauté (thème 6) et Croissance personnelle et sociale (thème 3);
- Analyse et modification du comportement (thème 1) et Habiletés d'enseignement (thème 4);
- Organisation de l'environnement physique (thème 5) et Enseignement individualisé (thème 2);
- Habiletés d'enseignement (thème 4) et Organisation de l'environnement physique (thème 5).

Les besoins relatifs à ces thèmes ne sont pas différents, de façon significative, sur le plan statistique. Donc, les thèmes "Parents et communauté" et "Croissance personnelle et sociale" apparaissent aussi importants l'un que l'autre. Il en est de même pour les regroupements 1 et 4, 2 et 5, et 4 et 5.

1.2.4 Analyse par thème: les besoins liés aux attitudes

Les 10 énoncés de besoins identifiés comme prioritaires relativement aux attitudes appartiennent à trois thèmes différents. Ces thèmes ont été mis en rang à

partir des valeurs moyennes des énoncés sur la base de l'indice de priorité. Cette mise en rang est présentée au tableau 10.

TABLEAU 10
Mise en priorité des thèmes relatifs aux attitudes
selon l'indice de priorité moyen.

Rang	n°	Thème	IPB moyen	Situation souhaitée moyenne	Écart moyen
1	9	Attitudes envers le personnel.	5.68	4.46	1.27
2	8	Attitudes dans la classe.	4.20	4.47	0.94
3	7	Attitudes envers la politique de l'intégration scolaire.	3.50	3.90	0.90

Les données de ce tableau nous indiquent que le thème "Attitudes envers le personnel" a été jugé prioritaire sur la base de l'indice de priorité moyen. Comme dans le cas des thèmes liés aux habiletés, un test de signification (test T) a été effectué (voir annexe 5 pour les résultats de cette analyse). Des différences significatives ont été observées entre les thèmes "Attitudes envers le personnel" (thème 9) et "Attitudes envers la politique de l'intégration scolaire" (thème 7) seulement. Les thèmes "Attitudes envers le personnel" (thème 9) et "Attitudes dans la classe" (thème 8) apparaissent d'importance égale.

1.2.5 L'ensemble des besoins relatifs aux habiletés et aux attitudes

À la suite des analyses globale et par thème, nous avons tenté de dresser un tableau qui représente l'ensemble des besoins de perfectionnement perçus par les enseignants. Pour ce faire, les thèmes furent placés par ordre de priorité sur la base

de l'indice de priorité moyen et chacun d'eux regroupant les énoncés de besoins qui y sont rattachés. Ces derniers ont été également mis en rang à l'intérieur de chaque thème selon l'indice de priorité. Le tableau 11 présente l'ensemble des besoins relatifs aux habiletés, suivis de ceux liés aux attitudes.

TABLEAU 11

Mise en priorité des besoins relatifs aux habiletés et aux attitudes.

Rang	Thèmes	Habiletés
1	Parents et communauté	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier et faire appel aux différentes ressources de la communauté. • Informer les parents de ce qu'est l'intégration scolaire, les inviter à adopter certaines attitudes plus appropriées, à participer davantage à l'éducation de leur enfant et à certaines activités de l'école.
2	Croissance personnelle et sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Organiser des activités qui sensibilisent les élèves à des attitudes positives et qui favorisent l'intégration sociale des élèves en difficulté. • Identifier le type d'aide à apporter à un élève en situation d'échec et aider cet élève. • Planifier des activités qui suscitent l'intérêt chez les élèves en difficulté. • Décrire les principales caractéristiques de l'élève mésadapté socio-affectif.
3	Analyse et modification du comportement	<ul style="list-style-type: none"> • Définir de façon observable des comportements sociaux appropriés et non appropriés et modifier des comportements sociaux non appropriés d'un élève en classe. • Utiliser adéquatement les principes et les techniques de renforcement, maintenir des comportements appropriés telle l'attention et évaluer les effets de ses interventions.
4	Habiletés d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • Planifier des activités pour des élèves ayant un faible niveau d'attention ainsi que des activités de récupération et des activités stimulant la créativité. • Observer et évaluer le déroulement d'une activité d'apprentissage. • Élaborer des instruments pour mesurer les connaissances en fonction des objectifs de rendement visés.

5	Organisation de l'environnement physique	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des techniques basées sur le questionnaire pour faciliter l'apprentissage. • Faciliter l'usage du matériel didactique et créer des centres d'apprentissages (coin de lecture et de détente). • Structurer le temps et organiser l'espace en fonction de l'âge de l'élève et de ses difficultés. • Utiliser un système de classement pour fiches d'observation, tests, autres.
6	Enseignement individualisé	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier et énoncer les points forts et faibles de l'élève sur le plan académique. • Aider l'élève à choisir des tâches individuelles et lui assigner des tâches en fonction de ses capacités. • Évaluer l'effet d'une séquence d'enseignement (enseignement-exercices-évaluation) sur le rendement de l'élève et son niveau d'attention à partir de critères pré-établis.
Rang	Thèmes	Attitudes
1	Attitudes envers le personnel	<ul style="list-style-type: none"> • Éviter le plus possible d'associer le nom de l'élève à des événements négatifs. • S'informer des expériences d'intervention qui ont eu du succès auprès d'élèves en difficulté. • Accepter d'améliorer ses compétences par la formation en cours d'emploi en vue de faciliter l'intégration des élèves en difficulté.
2	Attitudes dans la classe	<ul style="list-style-type: none"> • Accueillir dans sa classe l'élève en difficulté sans idées préconçues à son sujet. • Se déculpabiliser face à un échec.
3	Politique de l'intégration scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Adhérer au principe de normalisation: une éducation de qualité pour tous dans un cadre le plus normal possible. • Adhérer aux corollaires de ce principe: l'enseignement individualisé, la reconnaissance des différences individuelles et l'intégration physique, scolaire et sociale des élèves en difficulté. • Désapprouver les effets négatifs d'un étiquetage des élèves en difficulté. • Reconnaître l'importance pour l'enfant en difficulté d'interagir avec des enfants de la classe régulière. • Promouvoir l'idée que l'apprentissage en classe spéciale n'est pas supérieur à celui de la classe régulière pour ce type d'élève.

C'est à partir de l'ensemble de ces besoins, présenté au tableau 11, que les enseignants étaient invités à exprimer leur point de vue sur les moyens de perfectionnement. Les discours qu'ils ont tenu à cet égard sont présentés plus loin.

1.3 Résultats par sous-groupes de répondants

Telles que précisées dans le chapitre précédent, certaines variables inhérentes aux caractéristiques des répondants furent contrôlées. Ce contrôle avait pour but de vérifier si des sous-groupes de répondants exprimaient des besoins différents.

En examinant la répartition des enseignants dans les différentes catégories pour chacune des variables (voir tableau 4), certaines modifications ont été apportées. D'une part, les variables "sexe", "année d'expérience en enseignement" et "formation en cours d'emploi" furent éliminées compte tenu que le nombre de sujets était insuffisant dans les catégories respectives. D'autre part, pour certaines variables, des recoupements de catégories ont été effectués à partir de celles qui existaient déjà. Pour la variable "âge", deux sous-groupes ont été formés: 45 ans et moins et, plus de 45 ans. De la même façon, deux sous-ensembles de répondants ont été créés en rapport à la variable "scolarité": moins de 16 ans et, 16 ans et plus.

Les sous-groupes de répondants, correspondant aux catégories pour chaque variable, ont fait l'objet d'une analyse statistique. L'analyse de la variance a été utilisée dans le but de comparer l'homogénéité des sous-groupes et de déterminer où se situaient les différences observées. Cette opération statistique a été effectuée à partir de l'indice de priorité. Le tableau 12 présente, pour chaque variable, le degré de signification de différence entre les groupes à l'égard des besoins relatifs aux habiletés. Le tableau 13 expose le même type de résultats mais sur le plan des attitudes.

TABLEAU 12

Résultats au test de signification (analyse de la variance)
pour l'étude des différences entre les groupes
à l'égard des besoins relatifs aux habiletés.

VARIABLE: AGE		Groupes	Fréquence	Moyenne IPB
		Age < 45	28	5.049
		Age > 45	14	5.376
	DF	Somme des carrés	Variance	Test F
INTERGROUPE	1	1.988	1.988	.699
INTRAGROUPE	72	204.791	2.844	p > .25
TOTAL	73	206.78		

VARIABLE: PROVENANCE		Groupes	Fréquence	Moyenne IPB
		Chicoutimi	21	5.092
		Jonquière	21	5.239
	DF	Somme des carrés	Variance	Test F
INTERGROUPE	1	.398	.398	.162
INTRAGROUPE	72	177.394	2.464	p > .25
TOTAL	73	177.792		

VARIABLE: SCOLARITÉ		Groupes	Fréquence	Moyenne IPB
		Scolarité <16	18	4.254
		Scolarité ≥16	24	5.306
	DF	Somme des carrés	Variance	Test F
INTERGROUPE	1	20.47	20.47	8.038
INTRAGROUPE	72	183.347	2.546	.005<p≤.01
TOTAL	73	203.817		

TABLEAU 12 (suite)

Résultats au test de signification (analyse de la variance)
pour l'étude des différences entre les groupes
à l'égard des besoins relatifs aux habiletés.

VARIABLE: EXPÉRIENCE AUPRES DE MSA		Groupes	Fréquence	Moyenne IPB
		Exp.MSA < 2	11	5.247
		Exp.MSA ≥ 2, < 5	18	5.387
	DF	Somme des carrés	Variance	Test F
INTERGROUPE	1	.363	.363	.115
INTRAGROUPE	72	227.809	3.164	p > .25
TOTAL	73	228.172		

VARIABLE: EXPÉRIENCE AUPRES DE MSA		Groupes	Fréquence	Moyenne IPB
		Exp.MSA < 2	11	5.247
		Exp.MSA > 5	13	4.791
	DF	Somme des carrés	Variance	Test F
INTERGROUPE	1	6.588	6.588	2.427
INTRAGROUPE	72	195.444	2.715	.10 < p ≤ .25
TOTAL	73	202.032		

VARIABLE: EXPÉRIENCE AUPRES DE MSA		Groupes	Fréquence	Moyenne IPB
		Exp.MSA ≥ 2, < 5	18	5.387
		Exp.MSA > 5	13	4.791
	DF	Somme des carrés	Variance	Test F
INTERGROUPE	1	6.588	6.588	2.427
INTRAGROUPE	72	195.444	2.715	.10 < P ≤ .25
TOTAL	73	202.032		

TABLEAU 12 (suite)

**Résultats au test de signification (analyse de la variance)
pour l'étude des différences entre les groupes
à l'égard des besoins relatifs aux habiletés.**

VARIABLE: SOUTIEN		Groupes	Fréquence	Moyenne IPB
		Soutien: oui	32	5.039
		Soutien: non	10	5.579
	DF	Somme des carrés	Variance	Test F
INTERGROUPE	1	5.411	5.411	1.7
INTRAGROUPE	72	229.187	3.183	.10 < p ≤ .25
TOTAL	73	234.598		

TABLEAU 13

**Résultats au test de signification (analyse de la variance)
pour l'étude des différences entre les groupes
à l'égard des besoins relatifs aux attitudes.**

VARIABLE: AGE		Groupes	Fréquence	Moyenne IPE
		Age ≤ 45	28	3.445
		Age > 45	14	3.81
	DF	Somme des carrés	Variance	Test F
INTERGROUPE	1	1.397	1.397	.788
INTRAGROUPE	40	70.878	1.772	p > .25
TOTAL	41	72.275		

TABLEAU 13 (suite)

Résultats au test de signification (analyse de la variance)
pour l'étude des différences entre les groupes
à l'égard des besoins relatifs aux attitudes.

VARIABLE: PROVENANCE		Groupes	Fréquence	Moyenne IPB
		Chicoutimi	21	3.607
		Jonquière	21	3.54
	DF	Somme des carrés	Variance	Test F
INTERGROUPE	1	.047	.047	.03
INTRAGROUPE	40	64.043	1.601	$p > .25$
TOTAL	41	64.091		

VARIABLE: SCOLARITÉ		Groupes	Fréquence	Moyenne IPB
		Scolarité <16	18	3.86
		Scolarité ≥16	24	3.163
	DF	Somme des carrés	Variance	Test F
INTERGROUPE	1	5.103	5.103	2.808
INTRAGROUPE	40	72.689	1.817	$.05 < p \leq .10$
TOTAL	41	77.792		

VARIABLE: EXPERIENCE AUPRES DE MSA		Groupes	Fréquence	Moyenne IPB
		Exp.MSA <2	11	3.959
		Exp.MSA ≥2, <5	18	3.569
	DF	Somme des carrés	Variance	Test F
INTERGROUPE	1	1.597	1.597	.865
INTRAGROUPE	40	73.884	1.847	$p > .25$
TOTAL	41	75.481		

TABLEAU 13 (suite)

Résultats au test de signification (analyse de la variance)
pour l'étude des différences entre les groupes
à l'égard des besoins relatifs aux attitudes.

VARIABLE: EXPERIENCE AUPRES DE MSA		Groupes	Fréquence	Moyenne IPB
		Exp.MSA < 2	11	3.959
		Exp.MSA > 5	13	3.212
	DF	Somme des carrés	Variance	Test F
INTERGROUPE	1	5.861	5.861	2.315
INTRAGROUPE	40	101.288	2.532	.10 < p ≤ .25
TOTAL	41	107.149		

VARIABLE: EXPERIENCE AUPRES DE MSA		Groupes	Fréquence	Moyenne IPB
		Exp.MSA ≥ 2 < 5	18	3.569
		Exp.MSA > 5	13	3.212
	DF	Somme des carrés	Variance	Test F
INTERGROUPE	1	1.339	1.339	.652
INTRAGROUPE	40	82.124	2.053	p > .25
TOTAL	41	83.463		

VARIABLE: SOUTIEN		Groupes	Fréquence	Moyenne IPB
		Oui	32	3.491
		Non	10	3.851
	DF	Somme des carrés	Variance	Test F
INTERGROUPE	1	1.364	1.364	.494
INTRAGROUPE	40	110.439	2.761	p > .25
TOTAL	41	111.803		

Selon les tableaux 12 et 13, des différences significatives entre les groupes ont été observées sur le plan des habiletés seulement et pour une seule variable. D'après cette analyse statistique, des différences entre les groupes ont été relevées pour la variable "scolarité"; le groupe de répondants ayant moins de 16 ans de scolarité a exprimé des besoins différents ($.005 < p \leq .01$) du groupe ayant 16 ans et plus.

Dans le but de déterminer où se situaient ces différences au niveau des besoins, une mise en priorité selon l'approche critériée fut réalisée pour chacun des groupes. La méthode graphique, selon l'approche critériée modifiée, a été employée (voir annexe 6). Pour permettre une meilleure lecture, des ensembles ont été utilisés sous forme de diagramme de Venne, en considérant les catégories 3, 2, 6 et 5 qui représentent les besoins de perfectionnement. La figure 4 présente, pour les groupes de répondants de moins de 16 ans de scolarité et 16 ans et plus, les besoins communs et ceux qui sont propres à chacun.

La partie ombragée de la figure 4 représente les besoins communs aux deux groupes de répondants. L'observation de ce graphique nous indique que le groupe ayant moins de 16 ans de scolarité a plus de besoins prioritaires; le nombre d'énoncés, dont l'importance est jugée élevée ou très élevée et dont l'atteinte est jugée faible ou très faible (catégorie 3), est prédominant comparativement à ceux de la même catégorie appartenant au groupe ayant 16 ans et plus de scolarité. La plupart de ces énoncés (catégorie 3) ont été jugés par le groupe ayant 16 ans et plus de scolarité comme importants ou très importants et l'atteinte plus ou moins élevée (catégorie 2). D'un autre côté, les énoncés qui appartiennent à la catégorie 3 pour le groupe

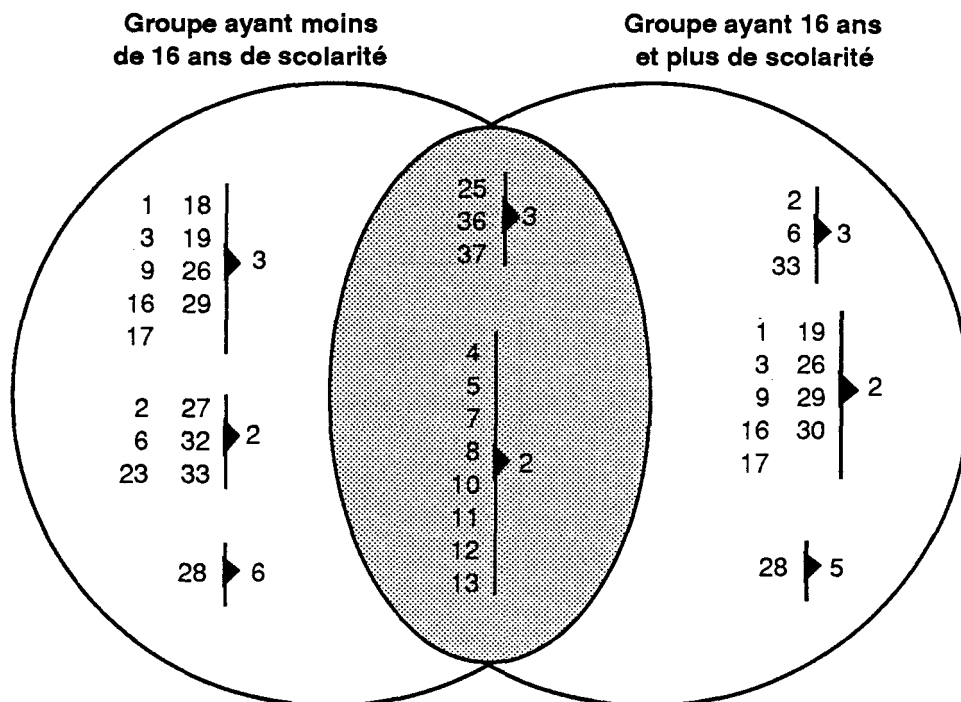


Figure 4: Besoins de perfectionnement des groupes ayant moins de 16 ans de scolarité et 16 ans et plus relatifs aux habiletés.

LÉGENDE:

- 2 = Regroupe les énoncés dont l'importance est jugée élevée ou très élevée et dont l'atteinte est jugée plus ou moins élevée.
- 3 = Regroupe les énoncés dont l'importance est jugée élevée ou très élevée et dont l'atteinte est jugée faible ou très faible.
- 5 = Regroupe les énoncés dont l'importance est jugée plus ou moins élevée et dont l'atteinte est jugée plus ou moins élevée.
- 6 = Regroupe les énoncés dont l'importance est jugée faible ou très faible et dont l'atteinte est jugée plus ou moins élevée.

ayant 16 ans et plus de scolarité ont été jugés par l'autre groupe comme importants ou très importants et l'atteinte plus ou moins élevée. L'ensemble de ces données indique que pour les deux groupes de répondants, les énoncés relatifs au thème "Pa-

rents et communauté" occupent les premiers rangs (partie ombragée, catégorie 3). Il est à remarquer également que la plupart des énoncés relatifs à l'enseignement individualisé ont été jugés par les deux groupes de répondants de la même façon (partie ombragée, catégorie 2).

1.4 Discussion des résultats

L'objectif premier de cette recherche visait à identifier les besoins de perfectionnement des enseignants face à l'intégration des élèves mésadaptés socio-affectifs au primaire. Cet objectif a été atteint dans la mesure où l'utilisation des différentes techniques d'analyse a permis de dégager des besoins prioritaires. *

Sur le plan des habiletés, une première analyse, selon l'approche critériée, indique que les besoins de perfectionnement des enseignants sont nombreux. Le nombre élevé de besoins est peut-être dû au fait que les enseignants n'ont peu ou pas reçu de perfectionnement dans un contexte de préparation à l'intégration scolaire des élèves mésadaptés socio-affectifs.

À la suite d'une mise en rang sur la base de l'indice de priorité, les enseignants ont jugé prioritaires les énoncés relatifs au thème "Parents et communauté". De façon spécifique, les enseignants aimeraient être capables d'identifier et de faire appel aux différentes ressources de la communauté. Ils ont également souhaité être habilités à communiquer et à collaborer davantage avec les parents. Ce dernier point rejoint le point de vue des enseignants rapporté dans l'étude de Tanguay (1985), où ils ont manifesté le besoin d'être mieux préparés à collaborer avec les parents. D'ail-

leurs, la coopération entre le personnel enseignant et les parents a été jugée, par plusieurs auteurs, une condition essentielle à la réussite de l'intégration scolaire (Flynn et Ulicni, 1978; Goupil et Boutin, 1983; Goupil et Comeau, 1983; Laplante et Godin, 1983). À la lumière des résultats obtenus, il apparaît nécessaire que le système scolaire se préoccupe en priorité de la préparation des enseignants à cet égard.

Les enseignants ont également exprimé des besoins inhérents au thème "Croissance personnelle et sociale". Parmi les énoncés relatifs à ce thème, ils ont souhaité pouvoir décrire les principales caractéristiques de l'élève mésadapté socio-affectif. Ce résultat rejoint le point de vue de certains auteurs (Otis *et al.*, 1981; Alberto *et al.*, 1978; Gallagher, 1985) qui considèrent cette habileté nécessaire pour œuvrer auprès de ce type d'élève. Rappelons que les énoncés de besoins liés à ce thème sont significativement aussi importants que ceux relatifs au thème "Parents et communauté". En ce sens, les énoncés de besoins relatifs à ces deux thèmes doivent être considérés au même niveau, tout en tenant compte des contraintes temporelles, monétaires et matérielles du système scolaire.

Le thème "Enseignement individualisé" a été jugé par les enseignants comme le moins prioritaire. Ce résultat diffère du point de vue des enseignants rapporté dans l'étude de Brunet et Goupil (1983), où la préparation à l'enseignement individualisé occupe une place de choix. Du côté américain, Alberto *et al.* (1978) arrivent à des résultats semblables et démontrent que les enseignants ont privilégié une formation portant sur l'enseignement individualisé. Toutefois, l'étude de Sokolyk (1981) sur les compétences requises pour l'intégration scolaire des élèves en difficulté a révélé

qu'un groupe de directeurs américains accordait la primauté à l'enseignement individualisé alors qu'un groupe de directeurs québécois attribuait à cette compétence le deuxième rang et un groupe d'enseignants, le quatrième rang. La divergence des résultats pourrait peut-être s'expliquer par le fait que les enseignants ont acquis, au cours de leur pratique, certaines habiletés inhérentes à l'enseignement individualisé.

Selon les résultats de la présente étude, les besoins de perfectionnement diffèrent selon le nombre d'années de scolarité. Les répondants ayant moins de 16 ans de scolarité ont exprimé davantage de besoins prioritaires que ceux ayant 16 ans et plus. Donc, plus les enseignants reçoivent de formation, moins ils exigent de perfectionnement.

Sur le plan des attitudes, les besoins de perfectionnement des enseignants sont moins nombreux. Les énoncés de besoins relatifs au thème "Attitudes envers le personnel" ont été jugés prioritaires. Ce résultat se rapproche de l'observation de Brunet et Goupil (1983), selon laquelle les enseignants et les directeurs d'écoles sont d'avis qu'il est important de travailler sur les attitudes du personnel.

Le thème "Attitudes envers l'intégration scolaire" a été jugé le moins prioritaire, alors que les recommandations des chercheurs (Gingras, 1980; Otis *et al.*, 1981; Alberto *et al.*, 1978; Gallagher, 1985) sur le plan des attitudes portaient principalement sur la nécessité de sensibiliser les enseignants à l'intégration scolaire. Les enseignants considèrent comme plus ou moins important de promouvoir l'idée que l'apprentissage en classe spéciale n'est pas supérieur à celui de classe ré-

gulière pour les élèves mésadaptés socio-affectifs. Ce point de vue des enseignants nous porte à croire qu'ils n'adhèrent pas à cette idée ou encore, qu'ils sont plus ou moins en faveur de l'intégration de ce type d'élève dans la classe régulière, comme en fait foi d'ailleurs certains de leurs commentaires dans le questionnaire (voir annexe 7). Quelques enseignants ne sont pas favorables à l'intégration et estiment que la classe spéciale répond mieux aux besoins des élèves mésadaptés socio-affectifs. À ce propos, certains auteurs (Vacc et Kirst, 1977; Brunet et Goupil, 1983), rapportent que les enseignants considèrent que les conditions d'une classe spéciale favoriseront davantage les apprentissages chez ces élèves.

Le thème "Attitudes dans la classe" n'est pas différent, statistiquement, du thème "Attitudes envers le personnel". En conséquence, les objectifs pour chacun de ces thèmes peuvent être considérés au même niveau d'importance en ce qui a trait aux priorités d'action. Des différences ont été observées seulement entre les thèmes "Attitudes envers le personnel" et "Attitudes face à l'intégration scolaire" seulement.

Même si les tenants de l'intégration scolaire ont insisté sur l'acquisition de nouvelles attitudes chez les enseignants, peu d'innovations ont été réalisées en ce sens. Pourtant, les obstacles à l'intégration se situent davantage sur le plan affectif, au niveau des attitudes notamment (Laplane et Godin, 1983). Pour cette raison, nous croyons que l'acquisition des attitudes positives constitue un préalable à l'apprentissage des habiletés et par conséquent, une aide à la prise de décision concernant l'organisation hiérarchique des objectifs d'apprentissage. D'ailleurs, comme le précisent Morissette et Gingras (1989) dans leur ouvrage intitulé *Enseigner des attitudes?*, pour qu'une personne soit capable d'accomplir certaines habiletés de fa-

çon efficace, il faut d'abord qu'elle le désire et qu'elle acquiert l'attitude qui la portera à les actualiser. Ces auteurs affirment:

"les aptitudes intellectuelles ou motrices ... ne se concrétisent ou ne s'exercent que si les attitudes leur en fournissent la force ou le dynamisme qui poussent la personne à se conduire de telle sorte".

La présente étude comporte certaines limites. Les besoins qui ont été identifiés dans cette étude représentent les besoins de perfectionnement des enseignants de la Commission scolaire de Chicoutimi et de la Commission scolaire De La Jonquière. Il serait hasardeux de généraliser les résultats obtenus à une population enseignante plus large. Une deuxième limite provient de la façon dont nous avons procédé pour l'inventaire des besoins. L'auto-évaluation présente certaines lacunes. Comme le mentionne Plante (1983), il est permis de croire que l'auto-évaluation entraîne une surestimation des besoins. Le répondant ayant une haute estime de lui-même pourrait se surévaluer à la situation actuelle. Ce phénomène pourrait expliquer les écarts peu importants entre la situation actuelle et la situation souhaitée observés dans cette étude.

2. LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS SUR LES MOYENS DE PERFECTIONNEMENT

Tel que mentionné, deux thèmes principaux ont été exploités à l'égard des moyens de perfectionnement: le programme de perfectionnement considéré comme une formation ponctuelle et le soutien à l'enseignant, vu davantage comme une formation sur le tas. Sous la désignation "programme de perfectionnement", des sous-

thèmes comme les méthodes de perfectionnement à privilégier, la façon de réaliser un programme de perfectionnement et les formateurs potentiels ont été abordés. Pour le thème "soutien à l'enseignant", le rôle des spécialistes à titre de formateur et le type de soutien souhaité par les enseignants pour la satisfaction de leurs besoins ont été examinés.

La prochaine partie expose les résultats d'une analyse des discours recueillis en entrevues. Pour chacun des thèmes principaux et pour les thèmes plus spécifiques, une analyse pour l'ensemble du groupe a été effectuée. Cette analyse a permis de mettre en évidence les tendances générales du discours de même que celles qui s'en distinguent.

2.1 Programme de perfectionnement

A. Les méthodes de perfectionnement privilégiées par les enseignantes *

Pour faciliter l'acquisition d'habiletés, les méthodes de perfectionnement que privilégient les sujets sont surtout de l'ordre de la discussion et de la participation. Pour 12 enseignantes, les groupes de discussion, les ateliers et les tables rondes doivent avoir une place de choix. Les raisons pour lesquelles ces enseignantes ont préféré ces méthodes ont été regroupées en trois catégories:

— Ces méthodes leur permettent davantage d'assurer le suivi d'élèves en difficulté et de trouver des solutions aux difficultés rencontrées. Dans ce sens, elles expriment:

Je pense que si tu as eu un problème et tu le racontes à d'autres, je pense que d'autres peuvent t'apporter des solutions. Échanger sur des difficultés, ça apporterait beaucoup (E2 S3).¹

... une rencontre avec les enseignants pour assurer un suivi et voir au progrès de l'élève (E1 S4).

— Ces méthodes partent du vécu des participants et elles leur permettent de profiter de l'expérience des autres comme les propositions suivantes en témoignent:

Moi, je verrais aussi des professeurs qui ont vécu des expériences qui ont réussi... et qui partageraient en table ronde avec d'autres. À ce moment-là, on peut toucher les points qui reviennent assez souvent (E4 S1).

Toutes les expériences des autres, quelle que soit ton expérience, tu profites de l'expérience des autres (E4 S4).

C'est plus de répondre à nos besoins lorsqu'on parle de vécu (E3 S1).

Profiter de l'expérience de ceux qui en ont ainsi qu'une discussion pour en sortir quelque chose [...] aller plus par le vécu de chacun (E5 S1).

— Ces méthodes sont considérées comme intéressantes, concrètes et invitant à la participation:

C'est toujours intéressant normalement, c'est bien fait, c'est concret (E2 S2).

C'est plus intéressant aussi, les gens embarquent plus (E4 S2).

¹ Pour fins de confidentialité, les entrevues et les sujets, auteurs de la citation, ont été numérotés. La référence se lit comme suit: Entrevue 2, sujet 3.

Outre cette orientation générale, une autre tendance s'est dessinée. Le discours des enseignants réfère à des méthodes qui sont davantage de l'ordre de la présentation. Six enseignantes proposent la formule conférence comme méthode de perfectionnement. Deux parmi elles choisissent d'emblée cette méthode. Voici un de leurs commentaires:

Moi, des conférences comme avec M. B. et M. C., moi, je trouve que c'est gens-là ont tellement vu de cas que cela peut nous aider. De temps en temps, avoir une bonne conférence [...], ça nous aide à réfléchir. Une prise de conscience par rapport à ces enfants-là, des fois ça nous donne un petit coup de pouce pour le restant de l'année (E2 S1).

Ces deux enseignantes se sont différenciées de la tendance du groupe selon laquelle la discussion est privilégiée. Ces sujets ne sont pas favorables à recevoir un perfectionnement sous forme de groupe de discussion. Pour l'un, cette formule n'apporte pas de solution et l'autre n'est pas intéressé à échanger entre enseignants sur les difficultés rencontrées:

Moi, je trouve que discuter entre enseignants, un moment donné, on n'a pas de solutions... pis l'autre vit les mêmes problèmes... on n'a pas de solutions miracles (E2 S1);

... aller placoter avec un pis l'autre [...] je ne suis pas prête à entendre les problèmes des autres, j'ai assez des miens (E2 S4).

En revanche, pour une autre enseignante, la formule conférence est privilégiée à la condition qu'elle soit suivie d'ateliers permettant la discussion:

Moi, je préférerais conférences avec ateliers [...] des conférences suivies d'ateliers avec un forum... Dans une conférence, après on peut discuter, mettre les idées sur la table et faire un consensus avec les idées des autres. Chacun apporte son idée... la conférence amène la discussion (E6 S1).

Trois autres enseignantes suggèrent la conférence comme formule complémentaire lorsqu'on leur demandait s'il était préférable d'utiliser une variété de méthodes. Les énoncés suivants illustrent leur position:

Il y a des conférences, ça nous apportent des petits trucs, un agir direct... (E1 S4).

Des conférences, c'est bon, ça compléterait peut-être (E4 S1).

Toutefois, la presque totalité des enseignantes (16/17) ne sont pas favorables à l'idée de recevoir un perfectionnement sous forme de cours magistraux qui s'apparentent à des cours universitaires. Voici les commentaires les plus éloquentes à ce sujet:

Moi, je préférerais conférences avec ateliers plutôt que des cours magistraux [...] parce que dans les cours magistraux, tu n'as pas de vécu... (E6 S1).

Il nous donne un cours théorique à l'université, tu te renseignes, d'accord, sur les enfants comme ça mais est-ce qu'il te donne vraiment des moyens d'agir avec ces enfants ? (E4 S4).

Des cours, je trouve que c'est plus académique, plus théorique que pratique. Tu peux suivre un cours un an à l'université, puis finalement tu toucheras pas vraiment le problème qu'on vit (E1 S4).

Par ailleurs, d'autres propositions ont été émises en rapport aux méthodes de perfectionnement. Ces propositions, par leur caractère plus individualisé, se distinguent des propos de l'ensemble du groupe. Une seule enseignante privilégie comme méthode de perfectionnement des cours avec obtention de crédits dans le but d'en tirer profit. Elle précise toutefois que cette formule n'exclue pas d'autres méthodes de perfectionnement tels les ateliers ou les conférences comme l'énoncé suivant en témoigne:

C'est pas nécessairement des cours magistraux, ça pourrait être des conférences, des ateliers car c'est très agréable à vivre mais...moi, je suis capitaliste, en ayant une formation, pourquoi pas en profiter pour avoir des crédits (E6 S2).

Un autre point de vue s'est manifesté. Trois enseignantes proposent des consultations avec des spécialistes dans le but de parfaire leur enseignement auprès d'élèves en difficulté. Compte tenu que ce type de perfectionnement concerne le thème "soutien à l'enseignant", les discours de ces sujets seront décrits et explicités plus loin.

Enfin, une seule enseignante privilégie une formation pratique en classe dans le but de se perfectionner. Cette proposition émergente de l'analyse du discours, s'ajoute aux catégories existantes. Elle aimerait d'abord pouvoir observer des élèves en difficulté en classes spéciales et du même coup, les interventions des spécialistes. Ensuite, elle souhaiterait recevoir des conseils de la part de spécialistes sur ses propres interventions dans sa classe. Elle ajoute que les échanges et les discussions avec ses collègues seraient également profitables. Elle n'est pas favorable à l'idée de

recevoir un perfectionnement sous forme de conférence sous prétexte que c'est ennuyeux.

Après avoir abordé le thème général sur les méthodes de perfectionnement, nous demandions aux enseignantes si elles préféreraient recevoir un perfectionnement selon lequel les méthodes sont variées. La majorité des enseignantes (13/17) préférèrent une variété de méthodes plutôt qu'une seule. Les dissidentes sur ce sujet jugent que l'utilisation d'une variété de méthodes est tributaire du nombre de rencontres et du style de l'animateur.

Parmi les méthodes de perfectionnement proposées, une enseignante suggère une formule inédite intitulée "le cercle pédagogique". Ce genre d'activité, expérimentée dans leur commission scolaire, est analogue au groupe de discussion où plusieurs enseignants se réunissent et certains d'entre eux présentent des activités qui ont eu un succès auprès de leurs élèves.

Enfin, nous demandions aux enseignantes si les méthodes qu'elles ont proposées s'appliquent à tous les besoins relatifs aux habiletés et la majorité des enseignantes considèrent que les méthodes proposées s'appliquent aux différents besoins. Seulement deux enseignantes posent une restriction à cet égard mentionnant que tout dépend de la compétence de l'animateur.

Dans l'ensemble, les enseignantes considèrent que les méthodes de perfectionnement qu'elles ont proposées pour l'acquisition d'habiletés conviennent également pour l'acquisition d'attitudes favorables à l'intégration scolaire des élèves mésadap-

tés socio-affectifs. Cependant, outre les méthodes proposées, certaines enseignantes suggèrent d'autres formules qu'il importe de signaler.

Presque la moitié du groupe d'enseignantes souhaite recevoir une formation en cours d'emploi sous forme de jeux de rôles ou de mises en situation. Selon elles, ce type d'activité pourrait davantage leur permettre de modifier leurs attitudes non appropriées envers les élèves en difficulté. Dans ce sens, elles expriment:

... parce que ça peut nous faire rire jaune! [rire] On réalise pas toujours jusqu'à quel point nos interventions peuvent être positives mais aussi négatives; on parle de culpabilisation face à nous mais celle qu'on donne, celle qu'on provoque sans s'en rendre compte... (E1 S1).

... On aime beaucoup les enfants qui réussissent, on donne toujours ces enfants-là en exemple. Tandis que, sûrement des choses que les enfants en difficulté font très bien et qu'on oublie de mentionner parce que dans le travail académique, ils ne fournissent pas de gros résultats. Donc, [...] on oublie de valoriser (E2 S3).

Cependant, le discours de trois enseignantes se distingue de cette position. Elles expriment tout simplement aucun intérêt pour ce genre d'activité ou ne croient pas que des jeux de rôles ou des mises en situations conviendraient aux enseignants:

Moi, des jeux de rôle, j'ai pas vu ben du monde aimer ça...ça dépend [...] moi, j'aime mieux qu'on me donne des choses (E6 S2).

... C'est pas n'importe qui qui peut faire ça (E6 S1).

Non, je n'aimerais pas ça...je ne suis peut-être pas assez expressive, m'extérioriser, non, je n'aimerais pas ça du tout! (E3 S1).

Par ailleurs, un groupe de quatre enseignantes juge que les groupes de discussion et les ateliers favorisent davantage l'acquisition d'attitudes positives, comme l'illustrent les énoncés suivants:

Au niveau des attitudes, tu touches beaucoup à la personnalité de la personne. C'est pas à travers les cours que la personne va changer d'attitudes, c'est bien plus au contact des autres... (E1 S1).

Nous autres, on a besoin de se faire encourager, d'avoir une attitude positive envers ces enfants-là. De se déculpabiliser face à un échec par exemple, le fait d'en parler et d'être plusieurs dans la même situation, tu te dis, je ne suis pas la seule à vivre des problèmes comme ça... au contact des autres et d'en discuter... tu peux trouver des solutions pour t'aider (E1 S4).

Dans le même sens, pour faciliter l'acquisition d'attitudes, deux autres répondantes suggèrent des témoignages de la part d'enseignants racontant leurs expériences alors qu'une autre privilégie davantage la formule conférence suivie de discussions. À la suite des propositions des enseignantes sur les méthodes de perfectionnement, nous leur demandions comment concrètement elles souhaiteraient qu'un programme de perfectionnement se réalise. Ce qui nous amène à l'analyse de cette question.

B. Les modalités de réalisation d'un programme de perfectionnement

D'après les discours des enseignantes, une préférence indéniable est observée pour l'idée de recevoir un perfectionnement pendant les journées de classe tout en étant libérées d'enseignement. Pour certaines (3), la libération sur le temps de travail en classe favoriserait chez les enseignants une acceptation de la politique de

l'intégration scolaire et des élèves en difficulté comme en témoignent les arguments suivants:

... Ça inciterait peut-être les enseignants à en prendre de ces élèves-là dans leur classe et à les accepter plus facilement (E1 S4).

Je me dis on veut faire accepter ce point de vue-là (l'intégration),... si on dit au prof., il y a une formation sur vos heures de classe qui s'offre, je me dis toute suite, il y a acceptation de ce fait-là, et de ces enfants-là automatiquement (E1 S1).

D'autres enseignantes (5) jugent que si le ministère de l'Éducation adopte une telle politique, il doit offrir aux enseignants un perfectionnement pendant les journées de classe tout en assurant les coûts qu'implique une telle politique:

Si le ministère nous intègre des enfants en difficulté dans nos classes, que le ministère paye pour ça et la façon c'est de libérer les enseignants pour nous préparer à ça (E2 S1);

ou sans quoi, la participation risque d'être faible:

S'ils veulent nous perfectionner là-dedans, il va falloir qu'ils le fassent sur les journées de classe, si non, ils vont perdre certainement bien du monde (E7 S1).

Enfin, les autres enseignantes préfèrent les journées de classe par opposition aux journées pédagogiques. Certaines évoquent que les journées pédagogiques sont indispensables pour le travail d'équipe alors que d'autres font remarquer que ces journées sont déjà bien remplies. À ce titre, voici les commentaires les plus éloquents:

À mon idée à moi, ça serait de mettre une remplaçante dans ma classe la journée ou les journées que je dois m'absenter. Sur une journée pédagogique? non! Pourquoi? parce que tu ne peux pas travailler avec ta compagne; tout le travail à faire à deux ou à faire avec la direction ou les autres professeurs. On a besoin de ses journées-là. Nos journées pédagogiques sont trop précieuses! (E4 S4);

Moi, je préfère sur les journées de classe parce que les journées d'évaluation (journées pédagogiques) sont tellement remplies [...], il me semble que quand c'est trop plein, tu es obligée d'en faire le soir... tu vois pas comment t'en sortir...(E6 S1)

Outre cette orientation générale, dans un esprit de compromis, une enseignante suggère l'idée de recevoir un perfectionnement en étant libérée à mi-temps sur les heures de travail et même à mi-temps pendant les journées pédagogiques. Elle considère que cet arrangement pourrait être acceptable comme l'illustre l'énoncé suivant:

Je pense que...le fait de donner mi-temps sur tes journées pédagogiques et sur ton temps de classe, je pense que c'est une situation acceptable...tu sais, à mi-temps, moi je donnerais la moitié de mon temps et je recevrais par contre la moitié du temps pour recevoir la formation (E5 S1).

Les propos de cette enseignante se distinguent des discours tenus par les autres membres, comme en témoigne le commentaire précédent. Elle juge cependant que les journées pédagogiques ne devraient pas être employées seulement à des activités de perfectionnement, autrement, elle aurait l'impression d'occuper tout son temps pour les élèves en difficulté et par conséquent, leur accorder trop d'importance par rapport aux autres élèves.

Par ailleurs, les enseignantes étaient invitées à indiquer si elles préféreraient recevoir un perfectionnement réparti de façon régulière ou de façon intensive sur l'année scolaire. À ce sujet, les idées se partagent presque également. Plus de la moitié (10/17) des enseignantes expriment une préférence pour des activités réparties de façon régulière tout au long de l'année scolaire, à raison d'une fois par mois. La raison principale qui motive ce choix est que de cette façon, elles pourront mettre en pratique, expérimenter et réajuster leur savoir-faire tout au cours de l'année. Parmi elles, certaines nuancent leur position en précisant qu'elles aimeraient des activités plus fréquentes en début d'année. Enfin, les autres enseignantes souhaitent que ce perfectionnement soit offert de façon intensive par crainte de perdre l'intérêt. En effet, elles préfèrent des activités échelonnées sur des jours qui se suivent à l'intérieur d'un mois. Parmi elles, une seule enseignante opte pour des activités réparties sur une période de trois à quatre mois.

Dans le même ordre d'idées, les enseignantes ont été aussi invitées à se prononcer sur l'endroit où ces activités de perfectionnement pouvaient se réaliser. À ce sujet, presque toutes préfèrent recevoir ce perfectionnement à l'extérieur du milieu de travail. Certaines considèrent que de cette façon, elles éviteraient de se préoccuper de leurs élèves alors que d'autres soulevaient l'aspect bénéfique de changer de milieu. Une seule enseignante s'est dite indifférente.

À propos de l'évaluation des apprentissages, presque la totalité des enseignantes optent pour une évaluation non formelle. Parmi les propositions à ce sujet, les enseignantes souhaitent davantage une évaluation sous forme de retour collectif sur

les apprentissages réalisés ou encore une évaluation des activités de perfectionnement:

Pour ce genre de perfectionnement en cours de travail, je ne tiens pas à avoir des crédits au bout et pour l'évaluation, on la vit tous les jours; c'est l'évaluation de ce que l'on reçoit à ce moment-là. L'évaluation, le groupe qui a cheminé ensemble va en faire une à la fin et c'est entre eux qui vont voir quel chemin ils ont fait (E1 S1).

Un genre de retour sur ce qui a été appris sous forme de discussion, de mettre en commun les apprentissages (E2 S4).

Je vois une évaluation pour voir si le cours nous a rendu service et continuer... voir si des choses qu'on trouve ça nous a aidé plus ou moins et se réajuster (E6 S1).

D'autres enseignantes suggèrent simplement l'auto-évaluation comme l'illustre l'énoncé suivant:

J'aimerais l'auto-évaluation car c'est une formation pour nous donner des moyens, des outils de travail... en fait, c'est pas comme pour obtenir une autre année de scolarité, c'est pas des crédits qu'on va chercher, c'est personnel, on a besoin d'aide (E3 S1).

Dans d'autres cas, de la résistance a été observée. Par exemple, une enseignante exprime, de façon catégorique, aucun intérêt à être évaluée compte tenu du peu de temps qui lui restait à oeuvrer dans l'enseignement:

... On achève dans l'enseignement, on n'est pas intéressée d'avoir une évaluation...C'est vrai!... une évaluation quand il nous reste cinq ou six ans à enseigner (E4 S3).

Enfin, une seule enseignante, cohérente avec sa position de départ, choisit une évaluation formelle considérant qu'elle privilégie comme méthode de perfectionnement des cours avec obtention de crédits.

En outre, nous avons demandé aux enseignants si elles étaient intéressées à participer à l'organisation ou à la mise sur pied d'un programme de perfectionnement. La plupart des enseignantes expriment leur non-disponibilité à pouvoir s'impliquer dans ce genre d'activité compte tenu qu'elles ont trop de travail. Parmi le groupe, cinq enseignantes seulement apparaissent être intéressées à s'impliquer dans l'organisation d'un programme de perfectionnement. Une d'entre elles souhaite y participer en tant qu'intervenante alors que les autres n'émettent pas de choix à l'égard du rôle qu'elles aimeraient jouer. Enfin, une enseignante précise que son implication était tributaire du nombre de rencontres et avec qui elle devrait travailler.

C. Les formateurs potentiels selon les enseignantes

Pour cet aspect, les propositions des enseignantes se sont avérées révélatrices; au-delà de ce qui avait été établi dans le protocole d'entrevues. D'abord, tout le groupe d'enseignantes insiste à ce que la personne qui assure la formation ait de l'expérience dans le milieu scolaire et auprès d'élèves mésadaptés socio-affectifs:

Quelqu'un qui a du vécu, qui a de l'expérience, quelqu'un du milieu, pas seulement quelqu'un qui a vécu la théorie mais la pratique aussi (E1 S3);

Moi, je verrais des gens qui travaillent avec ces enfants-là, parce qu'apprendre à nager dans un livre c'est facile alors que dans l'eau, c'est différent! (E4 S1).

... Tu sais quelqu'un qui a vécu dans le milieu, puis qui est capable de dire comment il a vécu ça... ça prend quelqu'un qui est crédible (E5 S1).

Deux enseignantes précisent que la personne qui assurera les activités de perfectionnement doit avoir également une certaine expertise auprès d'organismes communautaires. Outre la formation pratique, la moitié des enseignantes souhaite que cette personne soit spécialisée dans le domaine et certaines précisent que celle-ci doit avoir une formation universitaire. Dans le même sens, d'autres enseignantes suggèrent différents spécialistes qu'elles ont jugé aptes à assurer ces activités de perfectionnement, à savoir: le conseiller pédagogique, le travailleur social, le psychologue et finalement, un enseignant en adaptation scolaire.

Par ailleurs, pour deux enseignantes, le directeur de l'école est considéré comme un formateur potentiel. D'autres (4) cependant apportent certaines réserves ou ne sont tout simplement pas d'accord quant à cette dernière proposition:

Sans que ça soit la première personne qui donne la formation mais plus pour participer (E1 S1);

Plus un spécialiste qu'un directeur parce que lui n'est pas là toute la journée. Il n'est pas au courant de tout ce qui se passe... (E6 S1).

... le directeur pour moi, il n'a pas les deux pieds dans le plat... (E7 S1).

Enfin, outre la spécialisation et l'expérience, une enseignante pose comme condition que le responsable d'une activité de perfectionnement devra être accepté par le groupe d'enseignants comme personne-ressource:

Je pense qu'il faut au niveau du groupe qu'il y ait une confiance. Au départ, il faut admettre que cette personne puisse nous aider à cheminer. C'est un problème assez délicat... pour ce genre de formation, il faut vraiment qu'il ait l'assentiment qui soit accepté comme meneur de formation pour les gens qui sont là (E1 S1).

2.2 Soutien à l'enseignant assuré par le personnel spécialisé

A. Le rôle des spécialistes à titre de formateur

À partir des informations recueillies, l'éventualité que les spécialistes puissent aider les enseignantes à acquérir certaines habiletés et de nouvelles attitudes apparaît faire consensus. En effet, tout le groupe juge que les spécialistes tels le psychologue, le psycho-éducateur, l'orthopédagogue ou autres peuvent les aider à parfaire leur enseignement auprès d'élèves mésadaptés socio-affectifs. D'ailleurs, tel qu'il a déjà été mentionné, trois enseignantes choisissent d'emblée l'aide des spécialistes pour répondre à leurs besoins de perfectionnement. C'est davantage par expérience, étant satisfaites de l'aide déjà reçue, qu'elles privilégient le soutien des spécialistes. Parmi elles, une enseignante insiste sur la nécessité d'un support immédiat pour répondre à leurs besoins urgents:

... ce qu'on a besoin à court terme, c'est de mettre des mécanismes en place pour nous aider tout de suite [...],

moi, je prioriserais une aide d'accompagnement, de support (E1 S1).

Toutefois, sans qu'il soit question de la satisfaction des enseignants envers les services spécialisés, leur point de vue s'est manifesté à cet égard. Plusieurs nous ont appris que le soutien de la part des spécialistes se situait loin de leur réalité. Huit enseignantes font allusion au nombre insuffisant de spécialistes. Elles déplorent le manque de soutien en soulignant la surcharge de travail des spécialistes et par conséquent, leur non-disponibilité. Voici les commentaires les plus éloquents à ce sujet:

Moi je crois beaucoup à ces gens-là, j'y crois énormément, le problème c'est qu'on ne l'ait pas [...] On a besoin d'aide mais sont loin de nous rencontrer parce qu'ils ont déjà de la difficulté à rencontrer les enfants [...] (E1 S1)

Moi je trouve que le problème c'est qu'on en n'a pas assez; on les voit une demie-journée par semaine pour toute l'école - ils sont surchargés - donc, on n'en n'a pas assez à notre disposition, on devrait en avoir plus (E2 S3).

J'ai de la misère à avoir du soutien [...] ça prend du temps. Il(le spécialiste) était supposé venir puis ça pris tellement de temps que quand il est arrivé, les élèves (en difficulté) étaient tous partis (E6 S1).

D'autres enseignantes (4) dénoncent le peu de communication entre les enseignants et les spécialistes. Les enseignantes souhaiteraient recevoir davantage d'informations relatives au milieu familial de l'élève en difficulté et à leur progrès comme en témoignent d'ailleurs les énoncés suivants:

Quand une personne spécialisée rencontre ces enfants-là, elle devrait nous faire part, nous dire: "tel

enfant, tu fais attention" [...] parce qu'on devine mais des fois on a fait la gaffe... Avant de se mettre les pieds dans les plats face à un enfant... des fois, par exemple, tu ne sais même pas que les parents de cet enfant-là sont divorcés (E4 S4).

On ne sait pas ce qu'il fait (le spécialiste) avec l'enfant. Il vient le chercher une fois par mois. Je ne sais pas quels exercices qu'il a fait, cet enfant-là, avec le psychologue (E4 S3).

Par ailleurs, la volonté des commissions scolaires à consacrer des sommes d'argent pour l'engagement de spécialistes est interrogée:

Tant que les commissions scolaires ne fourniront pas les argent pour payer ces gens-là, c'est une question de budget... (E1 S4).

Une autre enseignante exprime toute sa déception face aux services spécialisés, jadis promis:

On a eu des belles promesses, on vous apportera de l'aide, vous serez soutenus, mais des belles promesses puis la réalisation, c'est complètement différent! Ça fait des années qu'on vit ça... on est habituée (E4 S4).

B. Le type de soutien privilégié par les enseignants

Pour conclure, nous demandions aux enseignantes quel type de soutien, idéalement, elles aimeraient recevoir de la part des spécialistes. Afin de les aider à énoncer leurs idées, des repères conceptuels leur ont été fournis. Deux types de soutien leur ont été décrits: soutien d'ordre professionnel et soutien d'ordre technique. Le premier, sous forme de consultations, leur permettrait l'acquisition de certaines

connaissances sur les différentes stratégies d'apprentissage et d'enseignement, ainsi que l'acquisition d'un savoir-être en regard des attitudes et des pratiques éducatives. Le soutien d'ordre technique leur permettrait l'acquisition d'un savoir-faire sur l'utilisation des différents outils de travail tels les grilles d'observation et d'évaluation et, le matériel didactique adapté aux élèves en difficulté.

La majorité des enseignantes préfèrent un soutien d'ordre professionnel. Certaines enseignantes choisissent ce type de soutien en souhaitant recevoir des conseils sur les différentes stratégies d'intervention; ce qu'illustre l'énoncé suivant:

Le spécialiste rencontre l'enfant et ensuite on se rencontre et il va me donner des conseils: "agir de telle façon, peut-être avec la douceur, peut-être que tu lui en demandes pas assez, peut-être trop"... des moyens d'intervenir (E3 S1).

Dans le même ordre d'idées, d'autres enseignantes, après avoir évoqué la nécessité de recevoir des conseils sur la manière d'intervenir auprès d'élèves en difficulté, insistent sur le soutien "moral" que les spécialistes pourraient leur apporter:

Tu vas avoir besoin d'aide, besoin d'aller lui parler, de lui dire certaines choses qui se sont produites [...] On va avoir besoin d'un soutien moral...juste d'en parler, ça va faire du bien...(E7 S1).

Par ailleurs, quatre enseignantes optent, de préférence, pour un soutien d'ordre technique. Voici un de leurs commentaires à ce sujet:

Moi, ça serait technique, c'est l'immédiat, c'est pas des grandes formules puis des grandes affaires! Une fois qu'on a compris que l'enfant est en difficulté puis

qu'on connaît le cas, c'est d'agir auprès de cet élève-là, puis pour agir, ça nous prend des moyens techniques.

Cependant, au cours de l'entretien, ces enseignantes ont articulé leurs discours autour d'idées faisant référence à un soutien d'ordre professionnel. Elles souhaitent recevoir des conseils sur la manière d'intervenir et sur les attitudes à adopter pour faciliter l'intégration des élèves en difficulté. Outre ces conseils, des informations sur le milieu familial de l'enfant en difficulté seraient utiles à ces enseignantes. Enfin, pour trois autres enseignantes, les deux types de soutien, soient technique et professionnel, sont considérés d'une importance égale.

2.3 Discussion


Dans l'ensemble, les enseignants ont envisagé les moyens de perfectionnement d'une façon non traditionnelle. En examinant les orientations générales des discours sur le thème "programme de perfectionnement", il en ressort que les enseignantes favorisent davantage des formules pédagogiques basées sur la discussion, sur le vécu des participants, car elles se retrouveraient ainsi en présence de situations concrètes, tout en réalisant elles-mêmes ces expériences. Elles optent pour des méthodes tels les groupes de discussion et les ateliers, ce qui rejoint l'étude de Schreiber (1975: voir Powers, 1983), selon laquelle les enseignants préfèrent la formule atelier dans le cadre d'un programme de perfectionnement. Les observations de Carberry *et al.* (1981) au sujet du dynamisme que suscite la formule atelier convergent avec le point de vue des enseignants qui considèrent cette formule comme intéressante, concrète et invitant à la participation.

L'exposé magistral n'a pas été retenu comme méthode de perfectionnement. Ce type de formule est jugé comme étant loin de leur réalité quotidienne, apportant peu de solutions aux difficultés rencontrées. L'exposé magistral est associé aux cours universitaires; ce qui expliquerait peut-être le peu d'enseignants (3/42) qui ont eu recours à un perfectionnement au cours de leur pratique, l'université étant le principal centre de formation et de perfectionnement. Selon les commentaires des enseignantes, les programmes de formation offerts à l'université ne leur permettent pas d'acquérir le savoir-faire nécessaire à l'intégration des élèves en difficulté et la formation universitaire serait trop théorique. Pourtant, les résultats de la présente étude indiquent que les enseignants les plus scolarisés exigent moins de perfectionnement. Pour cerner davantage ce phénomène, il serait intéressant, dans une investigation semblable, d'en montrer la complexité. Quoiqu'il en soit, comme le soulève Leduc (1988), il importe que des questions soient posées aux établissements responsables de la formation des futurs maîtres. Les changements ne doivent pas s'effectuer du côté des enseignants seulement. D'un autre côté, le fait que les enseignantes soient réfractaires à toute présentation théorique peut être nuisible, comme le mentionnent d'ailleurs Morissette et Gingras (1989). "Une telle attitude de rejet des postulats ou des modèles théoriques qui inspirent la pratique est d'autant plus néfaste qu'elle isole l'éducateur des dynamismes ou des sources réelles de son action" (p.55).

Parmi les enseignantes qui ont opté pour la formule conférence, deux d'entre elles n'étaient pas favorables à recevoir un perfectionnement sous forme de discussions entre collègues. Les discours de ces deux enseignantes peuvent révéler un manque de confiance envers leurs pairs et envers elles-mêmes pour solutionner les

difficultés rencontrées et elles semblent préférer s'en remettre à des spécialistes. Ce peu de confiance qui règne chez le personnel enseignant a également été observé par Gingras (1980) et nous apparaît comme un facteur défavorable au succès de l'intégration.

Outre ces tendances, des méthodes encore moins habituelles tels des jeux de rôle et des mises en situation ont été proposées par les enseignantes pour faciliter l'acquisition d'attitudes. Ce choix rejoint l'idée de Glassard (1973: voir Powers, 1983) considérant que le changement d'attitudes envers les élèves en difficulté est facilité par ce type de méthodes. Dans le même sens que les propositions de Jensen *et al.* (1978) et Rude (1978): (voir Powers, 1983), la majorité des enseignantes souhaitent recevoir un perfectionnement au moyen de méthodes variées.

Par ailleurs, les enseignantes sont ouvertes à l'idée de recevoir un perfectionnement mais à la condition qu'il y ait des mesures incitatives comme des libérations de tâches. Aux dires des enseignantes, ces mesures ont des chances de modifier leur conception de l'intégration scolaire et d'accepter plus facilement les élèves en difficulté dans leur classe. À ce propos, Laplante et Godin (1983) jugent qu'il n'est pas sage de miser sur le bénévolat chez les enseignants; il est impératif de prévoir du  temps dans leur horaire pour le perfectionnement. Outre ces libérations de tâches, Skrtic *et al.* (1979) proposent des mesures d'incitations comme le paiement pour la participation, le renouvellement des certificats d'aptitudes à l'enseignement et l'obtention de crédits. Ce dernier point a d'ailleurs été proposé par une enseignante. La valorisation du statut professionnel des enseignants est un élément à ne pas négliger

(Robichaud, 1978) surtout qu'actuellement, cette profession a besoin d'être revalorisée.

D'après les discours, presque toutes les enseignantes optent pour une évaluation non formelle des apprentissages. Leur façon de concevoir l'évaluation de leurs propres apprentissages est cohérente avec les méthodes de perfectionnement qu'elles privilégient. Toutefois, le responsable doit vérifier, d'une façon ou d'une autre, jusqu'à quel point les objectifs poursuivis ont été atteints et ce, dans le but d'apporter les modifications nécessaires à l'amélioration du programme de perfectionnement. En respectant cette exigence et le choix des enseignants, le responsable devra être capable d'adapter ou d'élaborer des échelles d'appréciation, d'utiliser des techniques d'observation ou encore, procéder par auto-évaluation. La question de l'évaluation est apparue embarrassante pour certaines enseignantes. Notamment, une enseignante n'a exprimé aucun intérêt à être évaluée d'une manière ou d'une autre, compte tenu du peu de temps qui lui restait à enseigner. Cette résistance manifestée par cette enseignante, nous amène à croire à une certaine démission de sa part à parfaire son enseignement qui d'ailleurs, est observée chez d'autres répondantes.

interprète ?

Bien que Lawrence (1974: voir Skrtic *et al.*, 1979) considère qu'il y a avantage à inviter les enseignants à assumer un rôle dans la planification et l'animation d'un programme de perfectionnement, les enseignantes interrogées ne désirent pas

rent deux enseignantes, la personne qui assurera les activités de formation devra avoir également une certaine expertise auprès d'organismes communautaires. Cette condition rejoint leurs besoins de perfectionnement à l'égard du thème "parent et communauté". Parmi les propositions, l'idée que le directeur d'école puisse être un formateur potentiel apparaît assez partagée. Sur ce point, Mazzarella (1980: voir Laplante et Godin, 1983) montre que les enseignants ne souhaitent pas avoir comme formateur, une personne qui a déjà un rôle de superviseur et d'évaluateur à leur égard. Enfin, une enseignante juge important que le formateur soit accepté par le groupe d'enseignants comme personne-ressource. Cette condition de mise en confiance a été soulevée par Goupil *et al.* (1981).

Le soutien assuré par le personnel spécialisé est perçu de façon positive par les enseignantes. Elles sont convaincues que les spécialistes peuvent les aider à acquérir certaines habiletés ou certaines attitudes qui ont été identifiées comme des besoins prioritaires. Cependant, même si les enseignantes sont très réceptives à ce moyen de perfectionnement, elles déplorent le manque de soutien, tout en reconnaissant le surplus de travail des spécialistes. Le peu de soutien a d'ailleurs été rapporté par les enseignants qui ont émis certains commentaires dans le questionnaire (voir annexe 7). De plus, le nombre insuffisant de spécialistes a été soulevé dans certaines études (Lavallée, 1986; Brunet et Goupil, 1983; Pelletier et Lessard, 1981). Outre cette difficulté, les enseignantes dénoncent le peu de communication qui existe entre elles et les spécialistes. Cette observation coïncide avec celle de Graham *et al.* (1980) à ce sujet. Pourtant, une des fonctions des spécialistes est d'assurer la transmission des informations pertinentes aux enseignants en vue d'une intervention cohérente auprès de l'élève en difficulté.

Enfin, le type de soutien désiré par les enseignantes est davantage de l'ordre de la consultation professionnelle. Certaines ont évoqué le fait de partager les difficultés rencontrées avec un spécialiste accroît la capacité de régler les problèmes. Ces consultations auraient des effets positifs sur les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire. En effet, selon William et Algozzine (1979), une des raisons qui motive les enseignants à adopter des attitudes positives envers les élèves en difficulté, c'est le fait de bénéficier du support des spécialistes.

CONCLUSION

Comme le précise Nadeau (1988), l'analyse de besoins sert à identifier les buts ou les objectifs à poursuivre, alors que la planification de programme, la deuxième étape, consiste à prévoir les moyens à mettre en place pour permettre de combler les besoins. Les objectifs de cette recherche sont atteints dans la mesure où les besoins et les moyens de perfectionnement que privilégient les enseignants permettront au responsable de la planification de programme de prendre des décisions quant aux finalités, aux méthodes, aux moyens didactiques, aux moyens d'évaluation et au choix de formateur. Toutefois, d'autres décisions devront être prises, à savoir si les objectifs jugés prioritaires sont opérationnels, si les moyens de perfectionnement présentés jusqu'ici tiennent compte des contraintes financières et autres imposées par le système et d'autres décisions d'ordre logistique.

À la suite de l'identification des besoins et de l'inventaire des moyens aptes à les satisfaire, nous pouvons faire certaines propositions quant au développement d'un programme de perfectionnement et à l'orientation des services de soutien assurés à l'enseignant. Les données obtenues font ressortir que les enseignants ont des besoins prioritaires. En tenant compte des différentes contraintes, les habiletés inhérentes aux thèmes "parents et communauté" et "croissance personnelle et sociale" doivent être privilégiées. Ces thèmes doivent être considérés aussi importants l'un que l'autre. Sur le plan des attitudes, il en est de même pour les thèmes "attitudes envers le personnel" et "attitudes dans la classe". Nous croyons toutefois que l'acquisition des attitudes doit précéder celle des habiletés. Comblar ces besoins, apparaît urgent car les prescriptions gouvernementales relatives à l'intégration scolaire des élèves en difficulté sont de plus en plus insistantes. Par ailleurs, les

moyens de perfectionnement, privilégiés par les enseignants, basés sur la discussion et le vécu des participants apparaissent intéressants à plus d'un titre. Ils doivent donc être considérés avec attention. Les enseignants sont ouverts à l'idée de recevoir un perfectionnement et ne demandent qu'à être aidés par du personnel spécialisé qu'ils pourront consulter.

Cette étude peut également contribuer à améliorer les programmes de formation des maîtres, notamment en ce qui concerne les objectifs à poursuivre relatifs aux attitudes. Cet aspect de la formation est souvent négligé. Dans une brève analyse de la formation initiale des enseignants des classes régulières, Leduc (1988) rapporte le fait que peu d'enseignants ont les compétences minima pour œuvrer auprès d'élèves en difficulté; leur formation initiale ne leur permettrait pas d'acquérir les compétences nécessaires.

Il pourrait s'avérer intéressant de poursuivre cette étude par la mise en application d'un programme de perfectionnement et d'examiner si celui-ci donne les résultats escomptés. Sinon, les besoins identifiés devront faire l'objet d'une réévaluation future, permettant ainsi de suivre l'évolution des enseignants face à l'intégration des élèves mésadaptés socio-affectifs et d'adapter les programmes de perfectionnement en conséquence. Il serait également souhaitable, pour une analyse de besoins éventuelle, de comparer deux types de méthodes à savoir, l'auto-évaluation comme il a été question dans la présente étude et l'évaluation par les pairs qui consiste à inviter les enseignants à juger les compétences de leurs collègues. Cette façon de faire permettrait possiblement de mieux contrôler le phénomène de la surestimation de la valeur relative à la situation actuelle des énoncés.

RÉFÉRENCES

- ALBERTO, P., CASTRICONE, N. et COHEN, S. (1978). "Mainstreaming: implication for training regular class teachers", *Education and Training of the Mentally Retarded*, vol. 13, n° 1, pp.90-92.
- ALEXANDER, C. et STRAIN, P. (1978). "A review of educators' attitudes toward handicapped children and the concept of mainstreaming", *Psychology in the Schools*, vol. 15, n° 3, july, pp. 390-396.
- ALGOZZINE, B., MERCER, C. et COUNTERMINE, T. (1977). "The effects of labels and behavior on teacher expectations", *Exceptional Children*, vol. 4, pp.131-132.
- BEAUSOLEIL, R. (1982). "L'intégration d'élèves MSA en classes ordinaires à l'aide de programmes d'analyse et de modification du comportement avec renforcement à l'école et au foyer", *Revue de modification du comportement*, vol. 12, n° 1, pp.13-20.
- BRUNET, L. et GOUPIL, G. (1983). "Étude comparative des habiletés requises pour effectuer l'intégration scolaire des enfants en difficulté", *Revue des sciences de l'éducation*, vol. IX, n° 2, pp.243-249.
- BRUNET, L. et GOUPIL, G. (1983a). *Enseignants et directions d'école face à l'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- CAGLAR, H. (1981). *Les facteurs de perception de soi et de perception par autrui dans le processus d'intégration scolaire*. Montréal: AQETA.
- CARBERRY, H., WAYMAN, B. et MCKAIN, D. (1981). "An inservice workshop model for regular class teachers concerning mainstreaming of the learning disabled child", *Journal of Learning Disabilities*, vol. 14, n°1, january, pp.26-28.
- CHRISTIE, L., MCKENZIE, H. et BURDETT, C. (1972). "The consulting teacher approach to special education inservice training for regular classroom teachers", *Focus on Exceptional Children*, vol. 4, n° 5, pp.1-10.
- COMEAU, M. et GOUPIL, G. (1984). "Étude exploratoire sur l'intégration de l'élève MSA en classe ordinaire", *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 13, n° 1, pp.39-47.
- COMEAU, M. et GOUPIL, G. (1985). "L'intégration d'élèves mésadaptés socio-affectifs", *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XI, n° 1, pp.119-130.
- COMEAU, M. et GOUPIL, G. (1985a). *L'intégration des enfants MSA au primaire*. Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

- CRESPO, M. et BEAUREGARD, Y. (1981). "La perspective sociologique de l'étiquetage et la problématique de l'intégration", *Apprentissage et socialisation*, vol. 4, n°3, pp.132-139.
- FLYNN, J. et ULICNI, S. (1978). "Conditions préalables à l'intégration scolaire et sociale des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage", *Apprentissage et socialisation*, vol. 1, n° 1, mars, pp.13-33.
- FORTIN, L., LANGLOIS, G. et LEMIRE, D. (1980). "Modèle de service pour le maintien des enfants MSA en classe régulière", *La technologie du comportement*, vol. 4, pp.139-143.
- GALLAGHER, P. (1985). "A mandated special education course and its effects on regular classroom teachers", *Teacher Education and Special Education*, vol. 8, n° 2, pp.59-65.
- GINGRAS, G. (1980). *Étude exploratoire de l'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation au milieu scolaire normal dans les commissions scolaires de l'île de Montréal*. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal (2^e éd.).
- GOUPIL, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec: Éditions Gaëtan Morin, pp. 132-227.
- GOUPIL, G. et BOUTIN, G. (1983). *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Québec: Éditions Nouvelle Optique.
- GOUPIL, G. et BRUNET, L. (1983). "L'intégration des enfants en difficulté, en principe, oui; dans la réalité...", *Vie pédagogique*, n° 23, mars, pp.33-36.
- GOUPIL, G. et COMEAU, M. (1983). "L'intégration scolaire des élèves MSA: quelques réflexions", *Apprentissage et socialisation*, vol. 6, n° 2, juin, pp.91-97.
- GOUPIL, G., NORMAND, M. et ARCHAMBAULT, G. (1981). "Interventions individualisées avec des élèves MSA intégrés dans des classes régulières", *La technologie du comportement*, vol. 5, pp.51-65
- GRAHAM, S., HUDSON, F., BURDG, N. et CARPENTER, D. (1980). "Educational personnel's perceptions of mainstreaming and resource room effectiveness", *Psychology in the School*, vol. 17, n° 1 janvier, pp.128-134.
- HUNDERT, J. (1982). "Some considerations of planning the integration of handicapped children into the mainstream", *Journal of Learning Disabilities*, vol. 15, n° 2, fev., pp.73-80.
- JONES, F. et MILLER, W. (1974). "The effective use of negative attention for reducing group disruption in special elementary school classrooms", *The Psychological Record*, vol. 24, pp.435-448.

- LAPLANTE, G. et GODIN, A. (1983). "L'identification de facteurs pouvant favoriser et défavoriser l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage", *La technologie du comportement*, vol. 7, pp.103-122.
- LAVALLEE, M. (1986). *Les conditions d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec: Presses de l'Université du Québec, (2^e éd.).
- LEDUC, A. (1988). *L'histoire d'apprentissage d'une enfant sauvage*. Bros-sard: Éditions Behaviora Inc.
- LEGENDRE, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris - Montréal: Larousse.
- LILLY, S., LLOYD, S. et IDOL-MAESTAL, L. (1981). "A noncategorical approach to direct service and teacher education", *Exceptional Children*, vol. 48, n° 3, pp.213-220.
- MASLOW, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*, COPEX, rapport du comité provincial de l'enfance inadapté. Québec: Service général des communications du ministère de l'Éducation.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1979). *L'école québécoise; énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1983). *Perfectionnement; Programme de mise à jour en adaptation scolaire pour les enseignants. La mé-sadaptation socio-affective*. Québec: Direction générale du développement pédagogique.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1990). *La formation générale des jeunes: l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'ensei-gnement secondaire. Instruction 1990-1991*. Québec: Ministère de l'Édu-cation.
- MORISSETE, et GINGRAS. (1989). *Enseigner des attitudes? Planifier, interve-nir, évaluer*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- NADEAU, M. A. (1989). *La mise en priorité de besoins* (version 2). Document d'accompagnement du logiciel. Cap Rouge.
- NADEAU, M.A. (1988). *L'évaluation de programme: théorie et pratique*. Qué-bec: Presses de l'Université Laval, (2^e éd.).
- OTIS, R., LANGLOIS, G. et FORTIN, L. (1981). "L'intégration en classe régulière des enfants en difficulté d'adaptation: un relevé des écrits expérimentaux", *La technologie du comportement*, vol. 5, pp.7-27

- OTIS, R., LANGLOIS, G. et FORTIN, L. (1981a). "Résultats de l'application de modes d'interventions comportementaux auprès d'enfants en difficulté d'adaptation intégrés dans des classes régulières", *La technologie du comportement*, n° 5, pp.29-50.
- PAGE, P. et EDWARDS, R. (1978). "Behavior change strategies for reducing disruptive classroom behavior", *Psychology in the Schools*, vol. 15, n° 3, pp.413-418.
- PELLETIER, G. et LESSARD, C. (1981). "Différenciation et intégration pédagogique: le point de vue des enseignants du Québec", *Apprentissage et socialisation*, vol. 4, n° 3, pp. 149-159.
- PLANTE, J. (1983). *Étude de certaines sources de variation des besoins exprimés dans un questionnaire de besoins basé en partie sur l'auto-évaluation*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- POWERS, David (1983). "Mainstreaming and the service education of teachers" *Exceptional Children*, vol. 49, n° 5, pp.432-439.
- RAPPORT PARENT (1964). *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec: M.E.Q., tome II.
- RAUTH, Marilyn (1981). "What can be expected of the regular education teacher?", *Exceptional Education Quarterly*, vol. 2, n° 2, pp.27-37.
- REDDEN, M. et BLACKHURST, E. (1978). "Mainstreaming competency specifications for elementary teachers", *Exceptional Children*, vol. 44, n° 8 pp.615-617.
- RINGLABEN, R.P. et PRICE, J. (1981). "Regular classroom teachers' perceptions of mainstreaming effects", *Exceptional Children*, vol. 47, n° 7, january, pp.302-304.
- ROBICHAUD, O. (1978). "Les dimensions de l'intégration". *Special education in Canada*. vol. 52, pp. 24-31.
- ROBICHAUD, O. et LANDRY, R. (1982). "Problèmes à surmonter dans l'intégration scolaire", *Revue des sciences de l'éducation*, vol. III, n° 3, pp.451-461.
- SHAW, S.F. et GILLUNG, T.B. (1975). "Efficacy of a college course for regular class teachers of the mildly handicapped", *Mental Retardation*, vol. 13, n° 4, pp.3-6.
- SIMPSON, R. et EDWARDS, L. (1980). "Mainstreaming disordered students: a perspective", *Journal of Research and Development in Education*, vol. 13, n° 4, pp.58-73.

- SKRTIC, Thomas , KNOWLTON, H. E. et CLARK, F. L. (1979). "Action versus reaction: A curriculum development approach to inservice education", *Focus on Exceptional Children*, vol. 11, n° 1, march, pp.1-16.
- SOKOLYK (1981). "Identification and development of teacher competencies in an integrated elementary classroom", *Association québécoise pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage*, AQETA, Montréal.
- SPEECE, D. et MANDELL, C. (1980). "Resource room support services for regular teachers", *Learning Disability Quarterly*, vol. 3, n° 1, pp.49-53.
- STAATS, A. W. (1986). *Behaviorisme social*. Brossard: Behaviora.
- TANGUAY, S. (1985). *L'intégration qu'en pensent les commissions scolaires?* Toronto: Association canadienne d'éducation.
- TREMBLAY, M.A.(1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. Montréal: MC Grainh.
- VACC, N. et KIRST, N. (1977). "Children and regular classroom teachers", *Elementary School Journal*, vol. 77, n° 4, march, pp.309-317.
- WILLIAMS, R.J. et ALGOZZINE, B. (1979). "Teachers' attitudes toward mainstreaming", *The Elementary School Journal*, vol. 80, n° 2, pp.63-67.
- YAFFE, Elaine (1979). "Experienced mainstreamers speak out", *Teacher*, vol. 96, n° 6, pp.61-63.
- YATES, James (1973). "Model for preparing regular classroom teachers for mainstreaming", *Exceptional Children*, vol. 39, n° 6, march, pp.471-472.

ANNEXE I

Questionnaire

INTÉGRATION DES ÉLÈVES MÉSADAPTÉS SOCIO-AFFECTIFS

Le but de ce questionnaire est de prendre connaissance des opinions des enseignantes et des enseignants du secteur régulier concernant leurs besoins de formation face à l'intégration scolaire des élèves mésadaptés socio-affectifs au primaire. À titre indicatif, l'élève mésadapté socio-affectif est celui qui présente des troubles de comportement sur les plans affectif et social et peut également manifester des difficultés d'apprentissage.

Le questionnaire comprend trois sections. La première section porte sur des informations générales. Les deuxième et troisième sections sont constituées d'une liste d'habiletés et d'attitudes, énoncées sous forme d'objectifs, relatives à l'intégration scolaire de ce type d'élève. Pour chacun des objectifs, vous êtes invités(es) à émettre deux opinions: la première portera sur leur importance et la seconde, sur leur niveau d'atteinte.

Nous vous demandons de répondre le plus honnêtement possible, en toute quiétude, en indiquant clairement vos réponses. Les informations sont confidentielles.

Merci de votre précieuse collaboration.

Marie-France Ricard
Étudiante au programme de Maîtrise en éducation
Université du Québec à Chicoutimi

* Adaptation de l'instrument de mesure élaboré par Goupil et Brunet (1983).

PREMIÈRE SECTION: INFORMATIONS GÉNÉRALES

ENCERCLEZ LE NUMÉRO APPROPRIÉ:

1. **Votre âge:**

moins de 25 ans.....	1
25 ans à 35 ans.....	2
36 ans à 45 ans.....	3
plus de 45 ans	4

2. **Votre sexe:**

homme	1
femme	2

3. **Commission scolaire à laquelle vous êtes rattachés(es):**

Chicoutimi.....	1
Jonquière.....	2

4. **Votre niveau de scolarité:**

moins de 16 ans.....	1
16 ans (baccalauréat)	2
plus de 16 ans	3

5. **Le nombre d'année(s) d'expérience que vous avez en enseignement:**

moins de 5 ans.....	1
5 ans à 10 ans	2
11 ans à 15 ans.....	3
plus de 15 ans	4

6. **Le nombre d'année(s) où vous avez eu, dans vos classes régulières, à travailler auprès d'élèves mésadaptés socio-affectifs:**

moins de 2 ans.....	1
2 ans à 5 ans.....	2
plus de 5 ans.....	3

RÉPONDEZ AUX DEUX QUESTIONS SUIVANTES:

7. Avez-vous reçu un soutien sur le plan technique (outils de travail) et/ou sur le plan professionnel (encadrement) de la part des différents services spécialisés (psychologue, orthopédagogue, psycho-éducateur, éducateur et/ou autres) dans le but de faciliter l'intégration des élèves en difficulté?

oui

non

Si oui, spécifiez le type de soutien et le type de service auxquels vous avez eu droit:

soutien _____

service _____

Ce(s) soutien(s) et ce(s) service(s) visaient l'intégration de quelle clientèle?

clientèle _____

8. Avez-vous reçu une formation en cours d'emploi (perfectionnement) dans le but de faciliter l'intégration des élèves en difficulté au primaire?

oui

non

Si oui, spécifiez le type de formation reçue et la clientèle auquel elle s'adressait:

formation _____

clientèle _____

DEUXIÈME SECTION: HABILITÉS

Dans cette section, une liste d'habiletés énoncées sous forme d'objectifs vous est présentée. Pour chacun des objectifs (habiletés), vous êtes invités(es) à répondre aux deux questions suivantes:

Jusqu'à quel point estimez-vous que cet objectif doit être atteint (importance)?

Jusqu'à quel point avez-vous atteint cet objectif (niveau d'atteinte)?

Répondez en encerclant le chiffre qui correspond à votre réponse sur une échelle de 1 à 5.

1	2	3	4	5
pas du tout	un peu	moyennement	assez	tout à fait

Jusqu'à quel point estimez-vous que cet objectif doit être atteint? Jusqu'à quel point avez-vous atteint cet objectif?

1. L'analyse et la modification du comportement

1.1 Définir de façon observable et mesurable des comportements sociaux appropriés et non appropriés.

1 2 3 4 5 1 2 3 4 5

1.2 Contrôler et modifier des comportements sociaux non appropriés d'un élève en classe.

1 2 3 4 5 1 2 3 4 5

1.3 Maintenir des comportements appropriés telles l'attention et la concentration de la part des élèves.

1 2 3 4 5 1 2 3 4 5

1	2	3	4	5						
pas du tout	un peu	moyennement	assez	tout à fait						
		Jusqu'à quel point estimez-vous que cet objectif doit être atteint?	Jusqu'à quel point avez-vous atteint cet objectif?							
1.4 Utiliser adéquatement les principes de renforcement auprès des élèves.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.5 Utiliser adéquatement différentes techniques de renforcement (attention sélective, renforcement par jetons, autocontrôle, modelage, façonnement, incitation, etc.).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.6 Observer et évaluer, de façon quantitative et directe, les effets de ces interventions.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. L'enseignement individualisé										
2.1 Identifier les points forts et faibles de l'élève sur le plan académique et les énoncer sous forme d'objectifs spécifiques.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2.2 Identifier les capacités intellectuelles (discrimination, inférence) et les intérêts de l'élève en difficulté.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2.3 Aider l'élève à choisir des tâches d'apprentissage individuelles.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2.4 Assigner des tâches et des activités d'apprentissage individuelles en fonction des capacités de l'élève.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

1 pas du tout	2 un peu	3 moyennement	4 assez	5 tout à fait
		Jusqu'à quel point estimez-vous que cet objectif doit être atteint?	Jusqu'à quel point avez-vous atteint cet objectif?	
2.5 Évaluer les apprentissages de l'élève au moyen de critères pré-établis (évaluation critériée).		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
2.6 Évaluer l'effet d'une séquence d'enseignement en trois étapes (enseignement-exercices-évaluation critériée) sur le rendement de l'élève et sur le niveau d'attention à la tâche.		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
3. La croissance personnelle et sociale				
3.1 Décrire les principales caractéristiques d'un élève mésadapté socio-affectif.		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
3.2 Aider un élève en situations d'échec, de frustration ou d'incompétence.		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
3.3 Identifier le type d'aide à apporter à un élève en situation d'échec.		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
3.4 Organiser et planifier des activités qui favorisent l'intégration sociale des élèves en difficulté.		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
3.5 Organiser et animer des activités qui sensibilisent les élèves à des attitudes positives tel que s'accepter entre eux.		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

1 pas du tout	2 un peu	3 moyennement	4 assez	5 tout à fait
		Jusqu'à quel point estimez-vous que cet objectif doit être atteint?	Jusqu'à quel point avez-vous atteint cet objectif?	
3.6 Planifier et animer des activités qui suscitent l'intérêt chez les élèves en difficulté.		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
4 Les habiletés d'enseignement				
4.1 Élaborer des instruments (tests) pour mesurer les connaissances en fonction des objectifs de rendement visés.		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
4.2 Utiliser des techniques basées sur le questionnement pour faciliter l'apprentissage.		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
4.3 Organiser et animer des activités stimulant la créativité chez les élèves.		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
4.4 Observer et évaluer le déroulement d'une activité d'apprentissage (les règles à suivre, le type d'interaction entre les pairs et l'exécution d'une tâche).		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
4.5 Observer comment un élève en difficulté se comporte dans une situation d'apprentissage.		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
4.6 Discerner à quel moment un élève a besoin de répétition et à quel moment il est important de l'orienter vers d'autres apprentissages.		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

1 pas du tout	2 un peu	3 moyennement	4 assez	5 tout à fait
		Jusqu'à quel point estimez-vous que cet objectif doit être atteint?	Jusqu'à quel point avez-vous atteint cet objectif?	

6. Les parents et la communauté

6.1 Encourager les parents à participer à l'éducation de leur enfant.

1 2 3 4 5 1 2 3 4 5

6.2 Informer les parents de ce qu'est l'intégration scolaire des élèves en difficulté.

1 2 3 4 5 1 2 3 4 5

6.3 Communiquer aux parents les difficultés et les réussites de leur enfant.

1 2 3 4 5 1 2 3 4 5

6.4 Inviter les parents à adopter certaines attitudes éducatives plus appropriées.

1 2 3 4 5 1 2 3 4 5

6.5 Identifier et faire appel aux différentes ressources de la communauté (C.L.S.C., C.S.S., organismes communautaires associations).

1 2 3 4 5 1 2 3 4 5

6.6 Inviter les parents à participer à certaines activités de l'école.

1 2 3 4 5 1 2 3 4 5

TROISIÈME SECTION: ATTITUDES

Une liste d'attitudes énoncées sous forme d'objectifs vous est présentée. Pour chacun des objectifs, vous êtes invités(es) à répondre aux mêmes questions.

Répondez en encerclant le chiffre qui correspond à votre réponse.

1 pas du tout	2 un peu	3 moyennement	4 assez	5 tout à fait										
					Jusqu'à quel point estimez-vous que cet objectif doit être atteint?				Jusqu'à quel point avez-vous atteint cet objectif?					
<p>7. Les attitudes envers la politique de l'Intégration scolaire</p>														
<p>7.1 Adhérer au principe de normalisation: une éducation de qualité pour tous dans un cadre le plus formel possible..</p>					1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>7.2 Adhérer aux corollaires du principe de normalisation: l'enseignement individualisé, la reconnaissance des différences individuelles et l'intégration physique, scolaire et sociale des élèves en difficulté.</p>					1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>7.3 Minimiser la marginalisation en désapprouvant les effets négatifs d'un étiquetage des élèves en difficulté.</p>					1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>7.4 Reconnaître l'importance pour l'enfant en difficulté d'interagir avec des enfants de la classe régulière.</p>					1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

1 pas du tout	2 un peu	3 moyennement	4 assez	5 tout à fait		
					Jusqu'à quel point estimez-vous que cet objectif doit être atteint?	Jusqu'à quel point avez-vous atteint cet objectif?
7.5 Promouvoir l'idée que l'apprentissage en classe spéciale n'est pas supérieur à celui de la classe régulière pour ce type d'élève.					1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8. Les attitudes dans la classe						
8.1 Promouvoir le respect des différences individuelles dans la classe.					1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8.2 Accueillir dans sa classe l'élève en difficulté sans idées préconçues à son sujet.					1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8.3 Encourager l'acceptation des élèves en difficulté de la part des autres enfants de la classe régulière.					1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8.4 Identifier ses propres préjugés envers les élèves en difficulté.					1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8.5 Accepter que l'échec fasse partie des étapes du processus d'apprentissage.					1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8.6 Se déculpabiliser face à un échec.					1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8.7 Accepter qu'un enfant qui n'a pas appris sous certaines conditions puisse apprendre sous d'autres conditions.					1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

1	2	3	4	5						
pas du tout	un peu	moyennement	assez	tout à fait						
		Jusqu'à quel point estimez-vous que cet objectif doit être atteint?	Jusqu'à quel point avez-vous atteint cet objectif?							
9. Les attitudes envers le personnel										
9.1 Reconnaître l'importance du travail d'équipe.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.2 Partager les responsabilités inhérentes au travail d'équipe.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.3 S'entraider et partager les différentes ressources et/ou le matériel didactique avec les collègues.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.4 Favoriser la communication et l'information de façon réaliste et positive avec les collègues.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.5 S'informer des expériences d'intervention qui ont eu du succès auprès des élèves en difficulté.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.6 Éviter le plus possible d'associer le nom de l'élève à des événements négatifs.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.7 Accepter d'améliorer ses compétences par la formation en cours d'emploi en vue de faciliter l'intégration des élèves en difficulté.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.8 Accepter l'aide des différents services spécialisés (psychologue, orthopédagogue, psychoéducateur, etc.).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

1 pas du tout	2 un peu	3 moyennement	4 assez	5 tout à fait
		Jusqu'à quel point estimez-vous que cet objectif doit être atteint?	Jusqu'à quel point avez-vous atteint cet objectif?	
9.9 Offrir sa disponibilité et manifester de la souplesse.				
		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

Commentaires s'il y a lieu:

ANNEXE II

Lettre jointe au questionnaire

PROJET DE RECHERCHE

ANALYSE DE BESOINS DE PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS FACE À L'INTÉGRATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES MÉSADAPTÉS SOCIO- AFFECTIFS AU PRIMAIRE

Chère enseignante et cher enseignant,

Vous êtes invités(es) à participer à ce projet en répondant au présent questionnaire. Votre collaboration si précieuse pourra contribuer:

- à une amélioration des programmes de formation des maîtres au module préscolaire-primaire;
- et au développement de programmes de perfectionnement et/ou à l'orientation des services de soutien à l'enseignant de la part du personnel spécialisé dans les différentes commissions scolaires.

Le temps requis pour répondre à ce questionnaire est approximativement de 20 minutes. Après avoir complété ce questionnaire, veuillez s.v.p. le retourner par courrier interne à la Commission scolaire De La Jonquière au soin de Madame Ginette Ruet, au plus tard le 14 décembre 1989.

Marie-France Ricard
Étudiante au programme de Maîtrise en éducation
Université du Québec à Chicoutimi

ANNEXE III

Protocole d'entrevues

PROTOCOLE D'ENTREVUES

1. Début de l'entretien

- 1.1 Rappel du thème de l'entretien.
- 1.2 Communiquer le but de la recherche.
- 1.3 Autorisation à l'enregistrement.
- 1.4 Assurer le sujet de la confidentialité et de l'anonymat.
- 1.5 Commentaires ou questions de la part du sujet s'il y a lieu.

2. Entretien proprement dit

- 2.1 Présentation des besoins jugés prioritaires.
- 2.2 Questions relatives au thème "perfectionnement".

QUESTION 1

Pour répondre aux besoins de formation identifiés concernant les habiletés, quelle(s) méthode(s) de perfectionnement privilégiez-vous?

Exemples:

Présentation

Cours universitaires.

Séminaires.

Conférences.

Discussion / participation

Groupes de discussion.

Journées-ateliers.

Consultations.

Implication / simulation

Techniques de jeux de rôle.

Techniques de simulation.

Dynamiques de groupe (laboratory experiential).

Formation par projet / formation documentaire

Développement de projets en milieu scolaire.

Recherches guidées ou indépendantes.

Lectures (abonnement à des revues spécialisées).

Sous-questions

- Pour quelle raison privilégiez-vous telle(s) méthode(s)?
- Est-il préférable d'utiliser une variété de méthodes ou une seule?

QUESTION 2

Quelle(s) méthode(s) de perfectionnement privilégiez-vous pour répondre aux besoins reliés aux attitudes?

QUESTION 3

Comment aimeriez-vous qu'un programme de perfectionnement se donne ou se réalise?

Exemples

- Formation offerte en milieu de travail ou à l'extérieur.
- De façon régulière répartie sur l'année scolaire ou de façon sporadique.
- Pendant les journées de classe ou pendant les journées pédagogiques.
- Évaluation des apprentissages: formelle ou informelle.
- Participation à la mise sur pied d'un programme de perfectionnement.

QUESTION 4

D'après vous, qui devrait assurer les activités de perfectionnement?

Exemples

- Formateur extérieur à l'école ou à la commission scolaire (universitaire, spécialiste, autres).
- Formateur œuvrant à l'école ou à la commission scolaire (directeur, spécialiste, enseignant, autres).

2.3 Questions relatives au thème "soutien à l'enseignant"

QUESTION 6

Croyez-vous que les spécialistes tels les psychologues, les orthopédagogues, les psycho-éducateurs, les éducateurs ou autres, peuvent vous aider à acquérir certaines habiletés ou certaines attitudes qui ont été identifiées comme des besoins prioritaires?

Si oui, pour quelle raison?

Sinon, pour quelle raison?

QUESTION 7

Quel type de soutien aimeriez-vous recevoir pour répondre à vos besoins de formation reliés aux habiletés et aux attitudes?

Exemples

Soutien d'ordre technique:

Permettant l'acquisition d'un savoir-faire sur l'utilisation des différents outils de travail tels les grilles d'observation et d'évaluation, le matériel didactique adapté aux élèves en difficulté et autres.

Soutien d'ordre professionnel:

Permettant l'acquisition de certaines connaissances sur les différentes stratégies d'apprentissage et d'enseignement ainsi que l'acquisition d'un savoir-être en regard des attitudes et des pratiques éducatives.

ANNEXE IV

**Modèles de lettres sollicitant
la participation des enseignants à l'entrevue**

Chicoutimi, le 23 avril 1990

Commission scolaire De La Jonquière

OBJET: Projet de recherche

Monsieur,

En décembre 1989, vous avez participé à mon projet de recherche dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi. Vous avez répondu à un questionnaire qui avait pour but d'identifier vos besoins de formation face à l'intégration scolaire des élèves mésadaptés socio-affectifs au primaire.

Suite à l'analyse de ce questionnaire, certains besoins de formation jugés prioritaires ont été identifiés. Je désirerais maintenant vous rencontrer pour vous faire part des résultats de cette analyse et connaître votre opinion concernant les moyens de perfectionnement à privilégier pour répondre aux besoins préalablement identifiés. Cette rencontre se réalisera sous forme d'entrevue individuelle ou en groupe de deux ou trois enseignant-e-s de votre école qui ont répondu, comme vous, à ce questionnaire. Vous pourrez consulter vos collègues pour fixer le type d'entrevue (individuelle ou en groupe), la date et l'heure de la rencontre à l'aide de la grille horaire ci-jointe. La durée de cette entrevue sera d'une heure maximum et aura lieu à votre école respective.

Veuillez faire part de votre décision au directeur de votre école en lui remettant la grille horaire ci-jointe au plus tard le 1^{er} mai.

Vous remerciant de votre précieuse collaboration, je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Marie-France Ricard
Étudiante Maîtrise en éducation
à l'Université du Québec à Chicoutimi
Tél.: (418) 696-2153

/Pièce jointe

Chicoutimi, le 23 avril 1990

Commission scolaire de Chicoutimi

OBJET: Projet de recherche

Monsieur

En décembre 1989, vous avez participé à mon projet de recherche dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi. Vous avez répondu à un questionnaire qui avait pour but d'identifier vos besoins de formation face à l'intégration scolaire des élèves mésadaptés socio-affectifs au primaire.

Suite à l'analyse de ce questionnaire, certains besoins de formation jugés prioritaires ont été identifiés. Je désirerais maintenant vous rencontrer pour vous faire part des résultats de cette analyse et connaître votre opinion concernant les moyens de perfectionnement à privilégier pour répondre aux besoins préalablement identifiés. Cette rencontre se réalisera sous forme d'entrevue individuelle ou en groupe de deux ou trois enseignant-e-s de votre école qui ont répondu, comme vous, à ce questionnaire. Vous pourrez consulter vos collègues pour fixer le type d'entrevue (individuelle ou en groupe), la date et l'heure de la rencontre à l'aide de la grille horaire ci-jointe. La durée de cette entrevue sera d'une heure maximum et aura lieu à votre école respective.

Veuillez faire part de votre décision, par téléphone, à M. Guy Denis (545-6773) en spécifiant la date et l'heure de la rencontre ainsi que les noms des participants, au plus tard le 4 mai.

Vous remerciant de votre précieuse collaboration, je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Marie-France Ricard
Étudiante Maîtrise en éducation
à l'Université du Québec à Chicoutimi
Tél.: (418) 696-2153

/Pièce jointe

GRILLE HORAIRE

Les personnes à consulter dans votre école:

Horaire:

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
	8 mai	9 mai	10 mai	
	22mai	23 mai	24 mai	25 mai
28 mai	29 mai	30 mai	31 mai	1 juin
4 juin	5 juin	6 juin	7 juin	8 juin

Veillez s.v.p. émettre deux choix:

Premier choix: date _____ heure _____

Deuxième choix: date _____ heure _____

Type d'entrevue: individuelle ☐ groupe ☐

Spécifiez le nom du ou des participant-s:

ANNEXE V

**Résultats au test de signification pour l'étude des différences
entre les thèmes relatifs aux habiletés et aux attitudes.**

Résultats au test de signification pour l'étude des différences entre les thèmes relatifs aux habiletés.

Thèmes	Nombre	Moyenne	Écart-type	Erreur Standard	Valeur F	Probabilité	Valeur T	Degré de liberté	Probabilité
1	6	5.4650	.484	.198	1.07	.945	5.36	10	.000
2	6	3.9417	.500	.204					
1	6	5.4650	.484	.198	1.32	.766	-3.23	10	.009
3	6	6.4367	.557	.227					
1	6	5.4650	.484	.198	4.69	.111	.85	11	.414
4	7	5.0686	1.047	.396					
1	6	5.4650	.484	.178	1.21	.933	4.63	8	.002
5	4	4.0675	.440	.220					
1	6	5.4650	.484	.198	7.38	.050	-2.48	9	.035
6	5	6.8880	1.315	.588					
2	6	3.9417	.500	.204	1.24	.819	-8.17	10	.000
3	6	6.4367	.557	.227					
2	6	3.9417	.500	.204	4.39	.126	-2.40	11	.035
4	7	5.0686	1.047	.396					
2	6	3.9417	.500	.204	1.29	.888	-0.46	8	.694
5	4	4.0675	.440	.220					
2	6	3.9417	.500	.204	6.92	.057	-5.11	9	.001
6	5	6.8880	1.315	.558					
3	6	6.4367	.557	.227	3.54	.187	2.86	11	.016
4	7	5.0686	1.047	.396					
3	6	6.4367	.557	.227	1.60	.741	7.11	8	.000
5	4	4.0675	.440	.220					
3	6	6.4367	.557	.227	5.58	.087	-0.77	9	.462
6	5	6.8880	1.315	.588					
4	7	5.0686	1.047	.396	5.67	.183	1.79	9	.107
5	4	4.0675	.440	.220					
4	7	5.0686	1.047	.396	1.58	.589	-2.67	10	.023
6	5	6.8880	1.315	.588					
5	4	4.0675	.440	.220	8.93	.103	-4.06	7	.005
6	5	6.8880	1.315	.588					

Résultats au test de signification pour l'étude des différences entre les thèmes relatifs aux attitudes.

Thèmes	Nombre	Moyenne	Écart-type	Erreur Standard	Valeur F	Probabilité	Valeur T	Degré de liberté	Probabilité
7	5	3.5000	.995	.445	•	•	•	5	•
8	2	4.2000	.311	.220					
7	5	3.5000	.995	.445	35.18	.056	-3.66	6	.011
9	3	5.6867	.168	.097					
8	2	4.200	.311	.220	•	•	•	3	•
9	3	5.6867	.168	.097					

ANNEXE VI

**Distribution des énoncés relatifs aux habiletés
selon l'approche critériée modifiée
pour le groupe de moins de 16 ans de scolarité
et le groupe de plus de 16 ans de scolarité.**

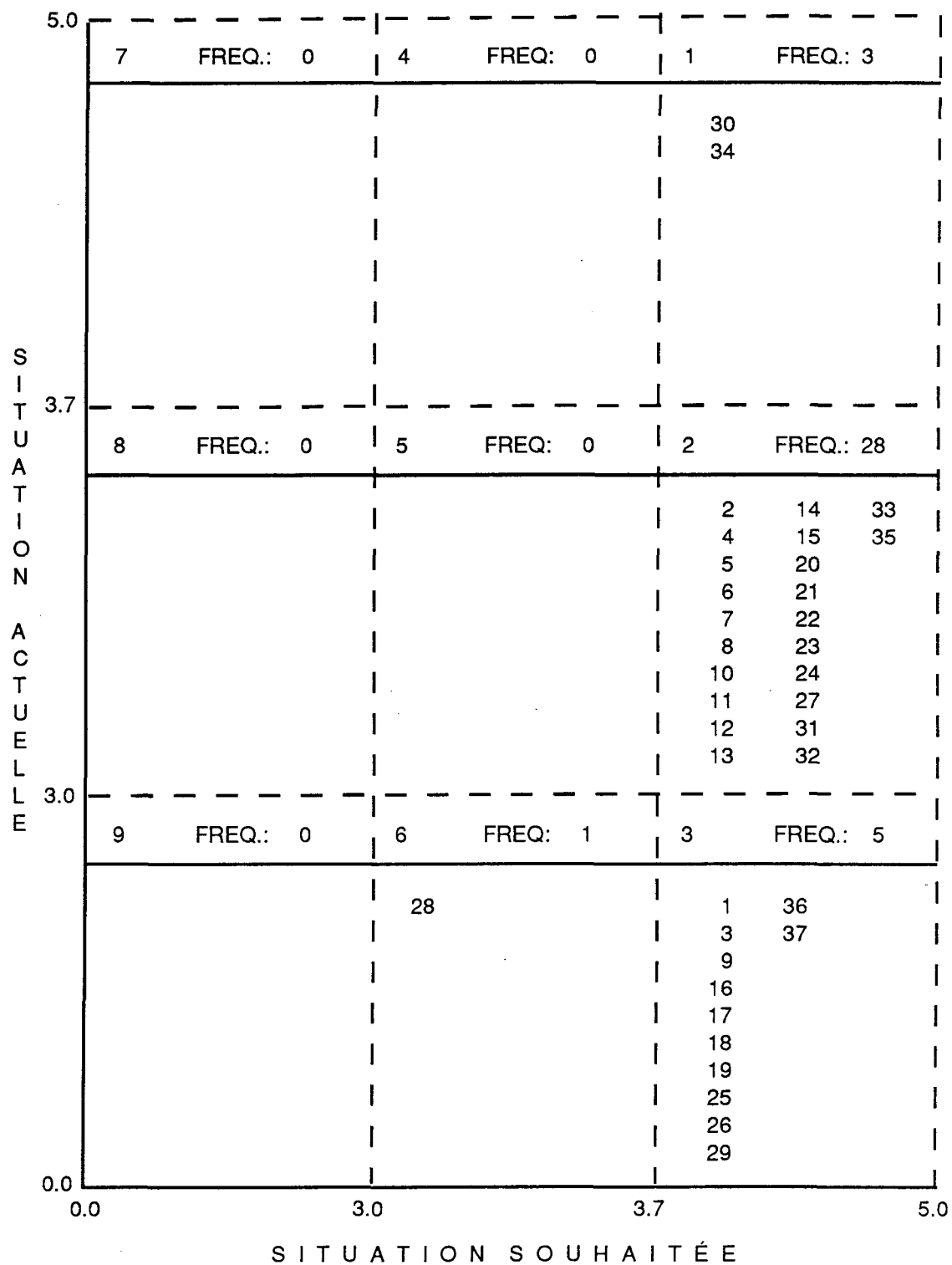


Figure 5 — Distribution des énoncés relatifs aux habiletés selon l'approche critériée modifiée pour le groupe de moins de 16 ans de scolarité.

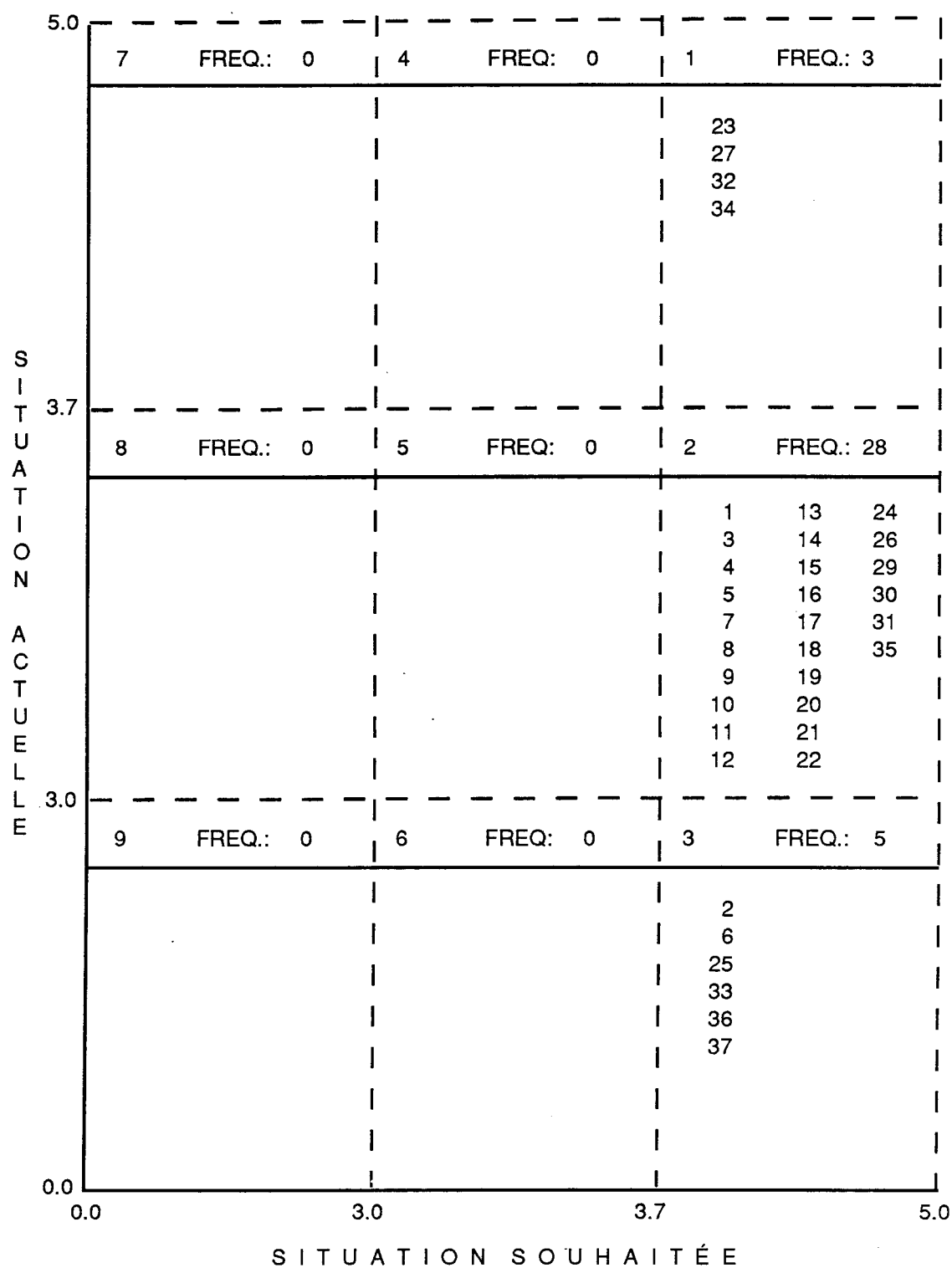


Figure 6 — Distribution des énoncés relatifs aux habiletés selon l'approche critériée modifiée pour le groupe de 16 ans et plus de scolarité.

ANNEXE VII

**Commentaires des enseignants
relevés dans le questionnaire**

À la fin du questionnaire, un espace était réservé aux commentaires pour ceux qui désiraient exprimer leurs opinions. Sur 32 répondants, 14 ont fait part de leurs commentaires, lesquels portent principalement sur deux aspects: les difficultés d'intégrer des élèves mésadaptés socio-affectifs dans les classes régulières et sur le questionnaire comme tel.

Commentaires sur les difficultés d'intégration

Certains enseignants ne sont pas favorables à l'intégration des élèves mésadaptés socio-affectifs dans les classes régulières, car ceux-ci nécessitent une aide individuelle et un enseignement adapté dans un groupe restreint. Pour ces enseignants, la classe spéciale doit être privilégiée pour ce type d'élèves. D'autres s'y opposent lorsqu'il existe une différence d'âge importante entre l'élève intégré et les autres élèves, lorsqu'aucun spécialiste n'est disponible et lorsqu'il n'y a pas de coopération possible avec les parents. Deux autres répondants ont exprimé leur septicisme à l'égard de l'intégration de certains élèves mésadaptés socio-affectifs. Les élèves intégrés doivent être "intégrables", c'est-à-dire que le "défi ne soit pas trop grand pour eux ... quand tout est difficile pour ces jeunes, leur place n'est pas au régulier". Enfin, un enseignant a qualifié l'intégration de "parachutage" sans toutefois expliquer son point de vue.

Par ailleurs, plusieurs enseignants ont souligné le manque de personnes-ressources mises à leur disposition. Ils révèlent se sentir seuls, démunis et impuissants. À ce propos, un enseignant considère qu'il existe peu de concertation entre les intervenants.

D'autres enseignants déplorent leur manque de préparation face à l'intégration de ces élèves et regrettent qu'aucun programme de perfectionnement ne leur soit offert dans leur milieu de travail. Ils souhaitent parfaire leur enseignement auprès de ces élèves.

Commentaires sur le questionnaire

Certains enseignants ont commenté le contenu du questionnaire. Un répondant a jugé les questions pertinentes. Selon un autre enseignant, il est difficile de répondre à ce questionnaire car l'intégration scolaire de ces élèves s'avère "complexe et variable". Selon ses dires, "chaque enfant est un cas particulier et demande une démarche particulière". D'un autre point de vue, un enseignant considère difficile de répondre aux questions en se servant d'une échelle de valeur de 1 à 5. Il ajoute qu'il aurait préféré "être autour d'une table et échanger". Enfin, un enseignant estime que tous les objectifs sont importants mais difficilement atteignables.