

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

Par

Julie Dufour

Attitudes des finissants à un programme de formation
à l'enseignement secondaire face à l'intégration scolaire des élèves
handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

04 mai 2006



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.

REMERCIEMENTS

Les résultats de cette recherche n'auraient pu voir le jour sans l'appui de nombreuses personnes. Aussi, je tiens à remercier sincèrement monsieur Jean-Robert Poulin et madame Lise Lachance, professeurs à l'université du Québec à Chicoutimi, qui ont su m'aider à canaliser toutes les énergies nécessaires à la réalisation de ce projet, me prodiguer leurs judicieux conseils et me consacrer généreusement de leur temps.

Merci également à Pierre, mon époux, et Vincent, notre fils, pour la compréhension, la patience et l'affection qu'ils m'ont témoignées lors de ces années où le temps semblait une denrée rare. Merci à mes parents qui ont su me donner le goût de me dépasser, qui m'ont soutenue et encouragée, par la confiance et la fierté qu'ils ont su m'inculquer. Merci aussi à madame Gisèle Bilodeau qui m'a aidé pour la mise en page de ce document.

Enfin, j'aimerais également remercier tous les chercheurs qui contribuent à faire avancer la Science et qui sont méconnus. Leurs travaux se révèlent être pour les étudiants des sources d'inspiration et de défis à relever.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	i
REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIÈRES.....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	v
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I FONDEMENTS CONCEPTUELS ET EMPIRIQUES	4
1.1 Évolution des services destinées aux élèves handicapés et ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans le système scolaire québécois.....	6
1.2 Conditions d'intégration.....	11
1.3 Concept d'attitudes.....	13
1.3.1 Études sur les attitudes des enseignants en exercice face à l'intégration scolaire.....	15
1.3.2 Études sur les attitudes des futurs enseignants face à l'intégration scolaire.....	20
1.4 Préparation des futurs enseignants québécois de l'enseignement au secondaire et l'intégration scolaire.....	23
CHAPITRE II ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES	29
2.1 Participants	30
2.2 Déroulement	30
2.3 Instrument.....	31
2.4 Version initiale du questionnaire.....	32
2.5 Version expérimentale du questionnaire	36

2.6	Traitement des données	36
CHAPITRE III PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....		39
3.1	Attitudes des finissants en enseignement secondaire face aux personnes handicapées ou présentant une maladie mentale.....	40
3.2	Attentes des finissants en enseignement secondaire à l'égard de l'élève intégré en classe ordinaire.....	42
3.3	Attitudes des finissants en enseignement secondaire envers l'intégration scolaire et sociale des élèves handicapés ou en difficulté	44
3.4	Attitudes des finissants en enseignement secondaire face à l'éventualité d'intervenir dans un contexte d'intégration.....	57
3.5	Points de vue des finissants en enseignement secondaire concernant les rôles et responsabilités de l'enseignant qui intègre.....	64
3.6	Corrélations entre les composantes	66
CHAPITRE IV DISCUSSION DES RÉSULTATS.....		69
4.1	Cinq grands thèmes	70
4.2	Liens entre les composantes	85
4.3	Questionnaire.....	88
CONCLUSION		90
RÉFÉRENCES		94
ANNEXE 1		101
ÉTUDE SUR LES ATTITUDES DES FINISSANTES ET FINISSANTS DU BACCALAURÉAT D'ENSEIGNEMENT		102
QUESTIONNAIRE.....		103
LEXIQUE.....		120

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Les douze composantes du questionnaire	33
Tableau 2	Pourcentage de répondants, par catégorie, pour chacun des énoncés de la composante « attitudes du futur enseignant face aux personnes handicapées ou présentant une maladie mentale ».....	42
Tableau 3	Pourcentage de répondants, par catégorie, pour chacun des énoncés de la composante « attentes des futurs enseignants à l'endroit de l'élève intégré ».....	44
Tableau 4	Pourcentage de répondants, par catégorie, pour chacun des énoncés de la composante « aspects idéologiques liés à l'intégration scolaire ».....	47
Tableau 5	Pourcentage de répondants, par catégorie, pour chacun des énoncés de la composante « impacts de l'intégration sur l'élève intégré ».....	50
Tableau 6	Pourcentage de répondants, par catégorie, pour chacun des énoncés de la composante « impacts de l'intégration sur les élèves qui accueillent ».....	52
Tableau 7	Pourcentage de répondants, par catégorie, pour chacun des énoncés de la composante « impacts de l'intégration sur l'enseignant de classe ordinaire ».....	54
Tableau 8	Pourcentage de répondants, par catégorie, pour chacun des énoncés de la composante « impacts de l'intégration en milieu de travail régulier ».....	55
Tableau 9	Pourcentage de répondants, par catégorie, pour chacun des énoncés de la composante « impacts de l'intégration sur la collectivité ».....	56
Tableau 10	Pourcentage de répondants, par catégorie, pour chacun des énoncés de la composante « point de vue du futur enseignant en ce qui a trait aux attitudes et aux compétences des enseignants en place relativement à l'intégration ».....	58

Tableau 11	Pourcentage de répondants, par catégorie, pour chacun des énoncés de la composante « attitudes du futur enseignant relativement à l'accueil d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans sa classe ».....	60
Tableau 12	Pourcentage de répondants, par catégorie, pour chacun des énoncés de la composante « point de vue du futur enseignant concernant sa préparation à intégrer des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ».....	62
Tableau 13	Pourcentage de répondants, par catégorie, pour chacun des énoncés de la composante « point de vue du futur enseignant sur les rôles et les responsabilités de l'enseignant qui intègre ».....	66
Tableau 14	Matrice de corrélations entre les composantes.....	67

INTRODUCTION

INTRODUCTION

En 1992, le ministère de l'Éducation du Québec publie un document dans lequel sont présentées les orientations générales qui ont servies de base à la refonte des programmes de formation à l'enseignement secondaire général dans les universités québécoises. Une formation à caractère professionnel orientée vers la maîtrise de l'intervention pédagogique dans les matières enseignées constitue l'orientation générale de ce cadre.

Dans ce document relatif aux orientations et compétences attendues le ministère de l'Éducation du Québec insiste sur l'importance de développer des attitudes de tolérance et d'ouverture à l'égard de tous les élèves ainsi que d'accueil des élèves handicapés ou en difficulté dans la classe ordinaire. Il insiste aussi sur la nécessité d'habiliter les futurs enseignants à déceler les besoins d'ordre pédagogique des élèves qui éprouvent des difficultés et d'y répondre. Enfin, il souligne l'importance de faire en sorte que les futurs enseignants puissent collaborer à l'élaboration et à l'application de plans d'interventions adaptés aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Au terme des quatre premières années d'application du nouveau programme d'enseignement secondaire, élaboré à l'université du Québec à Chicoutimi, il est apparu essentiel de se questionner relativement à la préparation des futurs enseignants du secondaire et plus particulièrement d'examiner leur point de vue concernant les élèves handicapés ou en difficulté et à leur intégration de ces élèves en classe ordinaire ainsi que celui concernant leur préparation.

Ce rapport présente les résultats d'une enquête menée auprès des premiers finissants du baccalauréat d'enseignement secondaire général de l'Université du Québec à Chicoutimi. Le premier chapitre explore les fondements conceptuels et empiriques de l'étude. Le deuxième porte sur les aspects méthodologiques. Le troisième présente l'ensemble des résultats obtenus. Le quatrième discute des résultats.

CHAPITRE I

FONDEMENTS CONCEPTUELS ET EMPIRIQUES

CHAPITRE 1

FONDEMENTS CONCEPTUELS ET EMPIRIQUES

Ce chapitre est consacré aux fondements conceptuels et empiriques de l'étude. La première partie porte sur l'évolution des services éducatifs offerts aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et de l'intégration de ces élèves dans le système scolaire québécois. La deuxième partie traite des conditions d'intégration de ces élèves. La troisième partie est consacrée à la définition du concept d'attitude ainsi qu'à l'état des connaissances concernant les attitudes des enseignants à l'égard d'une part des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et leur intégration en classe ordinaire et, d'autre part, de leur préparation à intervenir auprès de ces élèves dans le contexte de la classe ordinaire. Enfin, la quatrième partie de ce chapitre traite de la formation des enseignants en ce qui a trait à l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté en classe ordinaire et présente les principes directeurs qui sous-tendent le baccalauréat d'enseignement secondaire implanté à l'Université du Québec à Chicoutimi en 1994 ainsi que des cours et autres activités de formation destinés à la préparation à l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté. Cette dernière partie est suivie de la présentation des objectifs de l'étude.

1.1 Évolution des services destinés aux élèves handicapés et ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans le système scolaire québécois

Ce n'est qu'au début des années 1960 que se développent les services éducatifs spécialisés pour les élèves handicapés ou en difficulté dans le système scolaire public québécois. Ce développement s'avère fulgurant puisque de 1960 à 1976, le nombre d'élèves handicapés ou en difficulté qui reçoit des services dans ces écoles publiques passe de 3 350 à 92 915. Bon nombre de ces élèves fréquentent des classes spéciales ce qui nécessite la formation d'un fort contingent d'enseignants spécialisés dans le domaine de l'adaptation scolaire.

En 1976, dans un bilan de la situation relative à l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, le Comité provincial de l'enfance exceptionnelle (COPEX) dénonce l'augmentation du nombre de classes spéciales ainsi que le fait que les élèves en difficulté soient marginalisés. Ce comité constate notamment que le retour en classe ordinaire devient difficile, voire même impossible une fois que l'élève est référé, diagnostiqué, étiqueté et placé en classe spéciale. Face à cette situation, il recommande que les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage reçoivent une éducation dans le cadre le plus normal possible.

Les recommandations contenues dans le rapport COPEX ont été fortement influencées par les travaux de Nirje (1969, 1999) et ceux de Wolfensberger (1972, 1991).

Ces auteurs introduisent le concept de normalisation qui préconise un changement d'attitude de la part de la société ainsi que la disparition de la ségrégation et de l'étiquetage. Nirje insiste sur l'importance de faire évoluer les personnes ayant des besoins particuliers dans des conditions comparables à celles dans lesquelles se retrouvent les autres de la communauté compte tenu des impacts positifs que de telles conditions peuvent avoir sur le développement de ces personnes. Wolfensberger (1991) dans des écrits plus récents propose de remplacer le concept de normalisation, qu'il avait introduit, par celui de valorisation des rôles sociaux. Selon cet auteur, c'est en utilisant des moyens culturellement valorisés qu'il devient possible de contrer les représentations négatives qui conduisent à la marginalisation des personnes présentant des besoins particuliers. Mise en valeur, maintien et défense des rôles sociaux valorisés constituent pour cet auteur des actions essentielles à l'intégration sociocommunautaire des personnes ayant des besoins particuliers.

Afin de favoriser l'éducation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans un contexte d'éducation le plus normal possible, le Comité provincial sur l'enfance exceptionnelle (COPEX) propose l'adoption par le gouvernement québécois d'un modèle intégré d'organisation des services éducatifs. Il s'agit du système en cascade élaboré par Gearheart (1974). Ce modèle s'inspire des législations américaines concernant la discrimination raciale (Doré, Wagner & Brunet, 1996). Il préconise un seul système d'éducation pour tous les élèves qu'ils soient ou non en difficulté. Il se présente sous la forme d'une pyramide inversée qui comprend huit niveaux de services allant de la classe ordinaire au milieu institutionnel, c'est-à-dire d'un cadre, qui en principe, évite la

marginalisation de l'élève à un cadre où l'élève fait l'objet d'une forte marginalisation. Entre les deux niveaux extrêmes se retrouve une série de mesures visant à répondre aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté et aux besoins de soutien des enseignants. Dans ce modèle, le placement en classe spéciale ne constitue pas une fin en soi. Pour bon nombre d'élèves handicapés ou en difficulté, ce type de placement ne devait être qu'une mesure temporaire, qu'une étape sur la voie de l'intégration en classe ordinaire. Le système en cascade reconnaît à l'élève le droit d'évoluer à l'intérieur d'un environnement considéré comme le moins restrictif possible.

En 1979, le ministère de l'Éducation du Québec adopte le principe du système en cascade dans un énoncé de politique et un plan d'action sur l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Cette politique a été révisée à plusieurs reprises (1990, 1992, 1999), mais le principe du système en cascade y a toujours été réaffirmé. Il est également intégré dans la «Loi de l'instruction publique du Québec». Mais si depuis 1979, les politiques successives de l'adaptation scolaire ont toujours avancé le principe que la classe et le groupe ordinaires doivent être privilégiés lorsqu'il s'agit de l'éducation de l'élève handicapé ou en difficulté, celle de 1999 introduit une réserve soulignant que l'intégration d'un élève handicapé ou en difficulté doit être de nature à faciliter ses apprentissages et qu'elle ne doit pas constituer une contrainte ou porter atteinte aux droits des autres élèves (ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Ceci laisse entrevoir une certaine régression par rapport aux politiques précédentes.

Le système d'éducation en cascade peut être associé au concept d'intégration mainstreaming qui diffère du concept d'éducation inclusive introduit plus récemment. Ce dernier concept réfère plutôt à un système d'éducation où la classe ordinaire constitue l'unique milieu de formation pour tous les élèves. Peu importe les difficultés éprouvées, l'élève fréquentera à temps complet une classe ordinaire qui correspond à son groupe d'âge et qui se situe dans son école de quartier.

À la suite de l'implantation d'une politique de l'adaptation scolaire, des progrès très significatifs ont été réalisés dans le système scolaire public québécois en ce qui a trait à l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, de sorte que vers la fin de la dernière décennie, la très grande majorité de ces élèves fréquentait l'école ordinaire et bon nombre était classe ordinaire (Ouellet, 1997).

Selon Legendre (1993), l'intégration scolaire est un processus qui consiste à offrir à un élève handicapé ou en difficulté des services éducatifs adaptés à ses besoins, dans un environnement qui lui permet de participer aux activités de la majorité des élèves de son âge. Le ministère de l'Éducation du Québec considère qu'il y a intégration en classe ordinaire lorsqu'un élève handicapé ou en difficulté fréquente une classe ordinaire plus de 50% du temps de classe. Cependant, certains élèves handicapés ou en difficulté qui ne sont pas considérés comme intégrés en classe ordinaire, selon les normes ministérielles, ont aussi l'occasion de fréquenter une classe ordinaire. Dans une enquête sur la situation de l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle au secondaire, Boucher et Poulin

(1995) constataient que plusieurs de ces élèves avaient l'opportunité de fréquenter une classe ordinaire moins de 50% du temps de classe, et ce, sur une base individuelle ou collective pour prendre part à diverses activités où plusieurs avaient aussi la possibilité de participer à des activités parascolaires avec des élèves ordinaires.

Les pourcentages d'élèves intégrés en classe ordinaire varient beaucoup en fonction des catégories d'élèves et des ordres d'enseignements. En 1997, année où le ministère de l'Éducation du Québec publie, pour la dernière fois, des statistiques basées sur l'ancienne nomenclature des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, les statistiques révèlent que les élèves du primaire qui présentent des troubles légers d'apprentissage sont pratiquement tous intégrés en classe ordinaire alors qu'à peine le quart des élèves ayant une déficience intellectuelle de moyenne à sévère du même ordre d'enseignement sont en classe ordinaire (Ouellet 1997). Le phénomène de l'intégration en classe ordinaire est, par ailleurs, plus marqué au primaire qu'au secondaire (Bureau du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec, 2000; Conseil supérieur de l'Éducation du Québec, 1996). Les raisons qui peuvent expliquer ce phénomène sont encore très mal connues. Très peu de travaux de recherche se sont intéressés à cette question (Boucher & Poulin, 1995), de sorte que les facteurs qui gênent l'intégration d'une forte proportion des élèves handicapés ou en difficulté dans les classes ordinaires du secondaire ont été peu étudiés. Pourtant, de telles études auraient probablement permis de créer des conditions plus favorables au développement de

l'intégration au secondaire, et ce, tant d'un point de vue quantitatif que d'un point de vue qualitatif.

1.2 Conditions d'intégration

Plusieurs chercheurs (Beaupré, 1990; Doré, Wagner & Brunet, 1996; Flynn & Ulicni, 1978; Goupil & Boutin, 1983; Lavallée, 1986; Smith & Hilton, 1997) se sont intéressés aux conditions de réussite de l'intégration scolaire. Au total, 33 conditions peuvent être dégagées et regroupées en trois grandes catégories: le cadre scolaire, les acteurs et enfin les aspects sociaux et légaux. La catégorie « cadre scolaire » peut être subdivisée en quatre sous-catégories : « gestion de classe », « tâches », « enseignement » et « responsabilités administratives ». Pour sa part, la catégorie « acteurs » comprend trois sous-catégories de conditions : « préparation des acteurs », les « attitudes » et le « soutien ». Enfin, la catégorie « aspects sociaux et légaux » comprend seulement deux conditions. Elles se rapportent aux « lois » et aux « politiques et règlements » en matière de financement des services et d'encadrement des élèves.

Parmi les travaux sur les conditions d'intégration, le modèle qui semble actuellement reposer sur les assises conceptuelles les plus solides est celui élaboré par Doré, Wagner et Brunet (1996). Ce modèle s'appuie sur une analyse exhaustive des travaux de recherche sur les conditions d'intégration. Il peut être qualifié de systémique puisque les différentes conditions nécessaires à l'intégration ne sont pas considérées

comme isolées, mais bien comme des conditions inter reliées d'où le caractère systémique du modèle.

Dans ce modèle, les conditions d'intégration se rapportent aux valeurs, aux attitudes, aux aspects sociaux et juridiques, à la préparation des agents, à l'organisation scolaire, aux programmes, à l'encadrement et au suivi, à l'enseignement, à l'apprentissage, aux services de soutien et enfin, à la collaboration avec le milieu. Les liens causaux entre les conditions ne sont toutefois pas établis (Doré, Poulin & Wagner, 2000).

Les attitudes des différents acteurs occupent une place centrale dans ce modèle puisque cet aspect exerce une influence sur l'ensemble des autres conditions et susceptible d'avoir des effets importants sur la réussite de l'intégration scolaire. En ce sens, les attitudes des enseignants peuvent être considérées parmi les principaux facteurs pouvant influencer la réussite de l'intégration scolaire. C'est du moins ce qui ressort des travaux de nombreux auteurs (Beaupré & Poulin, 1993; Doré, Wagner & Brunet, 1996; Goupil & Boutin, 1983; Maertens & Bowen, 1996). Mais avant de rendre compte des connaissances actuelles concernant les attitudes des enseignants à l'endroit des élèves handicapés ou en difficulté et de leur intégration, il convient de se pencher sur le concept d'attitudes.

1.3 Concept d'attitudes

En général, les auteurs considèrent les attitudes comme des dispositions intérieures qu'une personne acquiert à son endroit ou à l'endroit des objets de son environnement. Ces dispositions internes amènent l'individu à agir de façon favorable ou défavorable à son endroit ou à l'endroit des objets de son environnement (Legendre, 1993).

Les attitudes ont un lien étroit avec les émotions et les croyances de l'individu. Cependant, elles ne sont pas innées. Au contraire, elles se construisent grâce aux interactions de l'individu avec son milieu. L'influence d'autrui et, tout particulièrement, les modèles sociaux jouent donc un rôle important dans l'établissement des attitudes chez l'individu.

Les attitudes sont des éléments relativement stables de la personnalité. Quatre grandes propriétés les caractérisent. Il s'agit de l'accessibilité, de la direction, de l'intensité et de la centralité (Lafrenaye, 1994, Maertens & Bowen, 1996). Ainsi, en s'appuyant sur ses expériences antérieures (accessibilité), l'individu adoptera une attitude positive ou négative (direction) plus ou moins forte (intensité) à l'égard d'un objet qu'il considère plus ou moins important pour lui (centralité). Cependant, même si les attitudes sont profondément ancrées dans la personnalité de l'individu, elles peuvent se modifier sous l'influence de l'autorité, de la persuasion ou encore d'un changement normatif.

Les attitudes ne doivent pas être confondues avec les valeurs. Ces dernières représentent des buts généraux fixés par la culture et sont intimement liées aux principes moraux. Les valeurs exercent toutefois, une influence sur les attitudes.

La théorie de la dissonance cognitive de Festinger (1957) et celle de l'équilibre de Heider (1959) tentent d'expliquer comment peuvent s'opérer les changements d'attitudes chez l'individu. C'est au niveau psychique que s'installe un équilibre entre les opinions et les attitudes. Les façons d'agir de l'individu dépendent de cet équilibre. Lorsque l'équilibre est rompu par un événement extérieur, il y a dissonance cognitive. Afin de retrouver cet équilibre et, par conséquent, de réduire le malaise, l'individu peut rejeter l'information reçue ou en minimiser l'importance. Il peut aussi transformer son environnement, modifier son attitude ou encore, changer de croyance ou d'opinion (Sillamy, 1980).

Enfin, les attitudes sont modifiables. Le contexte, la formation ainsi que la préparation peuvent exercer une influence sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté. C'est d'ailleurs ce que semblent indiquer certains travaux consacrés aux attitudes des enseignants et des futurs enseignants concernant l'intégration scolaire et l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Plusieurs travaux de recherche ont porté sur les attitudes des enseignants ou des futurs enseignants relativement aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou

d'apprentissage et à leur intégration scolaire. Certains de ces travaux ont permis d'explorer leurs attitudes relativement à la formation reçue pour intervenir auprès de ces élèves dans un cadre d'intégration. Dans ces études, plusieurs variables ont été prises en considération. Un premier groupe de variables se rapporte aux caractéristiques de l'enseignant. Il réunit les variables relatives au sexe de l'enseignant, à l'ordre d'enseignement où il intervient, à sa formation et aux approches pédagogiques mises de l'avant. Un deuxième groupe comprend des variables liées aux caractéristiques de l'élève. Il s'agit du sexe de l'élève, de son comportement, de la nature de ses difficultés ainsi que de ses apprentissages. Enfin, le dernier groupe prend en considération les ressources humaines et matérielles mises à la disposition des élèves et des enseignants.

Les sections qui suivent abordent successivement la question des attitudes des enseignants en exercice puis celles des attitudes des futurs enseignants face à l'intégration scolaire. Les résultats des travaux de recherche sont présentés en tenant compte des trois grandes catégories de variables identifiées préalablement.

1.3.1 Études sur les attitudes des enseignants en exercice face à l'intégration scolaire

L'attitude du personnel enseignant envers l'intégration scolaire est considérée comme une condition déterminante en ce qui a trait à la réussite de l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté en classe ordinaire (Bélangier, 2004; Doré, Wagner & Brunet, 1996). Dans leur modèle systémique concernant les conditions

d'intégration, Doré, Wagner et Brunet (1996, 2004) font des attitudes le facteur central, c'est-à-dire, celui qui exerce une influence sur l'ensemble des conditions d'intégration. Plusieurs travaux (Klassen, 1994; Liu & Pearson, 1999 ; Maertens & Bowen, 1996; Parent, Fortier & Boisvert, 1993) ont porté sur les attitudes des enseignants en exercice envers l'intégration scolaire. Certains d'entre eux mettent en évidence des attitudes plutôt positives à l'égard de l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté. C'est le cas pour les travaux de Klassen (1994) et ceux de Parent, Fortier et Boisvert (1993). D'autres travaux, au contraire, révèlent des attitudes moins positives, voire même négatives, envers l'intégration scolaire (Liu & Pearson, 1999; Maertens & Bowen, 1996). Il semble donc que l'attitude à l'égard de l'intégration puisse varier considérablement chez les enseignants en exercice.

Plusieurs facteurs peuvent influencer les attitudes des enseignants en exercice et, dans une certaine mesure, expliquer les divergences entre les résultats des différents travaux. C'est notamment le cas pour les facteurs tels que : le sexe de l'enseignant, la formation reçue concernant les élèves handicapés ou en difficulté, l'ordre d'enseignement, le nombre d'années d'enseignement, les approches pédagogiques mises de l'avant, le type d'élève intégré en classe ordinaire ainsi que les comportements de l'élève.

Trois études (Klassen, 1994; Pearman, Barnhart, Huang & Mellblom, 1992; Potvin & Rousseau, 1993) se sont particulièrement intéressées à l'influence de la variable sexe sur les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté. Il ressort de ces études que les femmes témoignent d'attitudes plus positives à l'égard des

élèves handicapés ou en difficulté que leurs collègues masculins. La variable sexe semble même avoir une influence sur les croyances courantes des enseignants au sujet de l'intégration. Pour leur part, Pearman, Barnhart, Huang et Mellblom (1992) démontrent que les femmes sont plus ouvertes au principe de l'intégration scolaire que les hommes.

L'ordre d'enseignement constitue aussi un facteur important. En effet, les enseignants du secondaire démontrent des attitudes moins positives face à l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté que leurs collègues du primaire. C'est du moins ce qui ressort des travaux de Bélanger (2004), de Klassen (1994), de Liu et Pearson (1999), de Maertens et Bowen (1996) et enfin de Pearman, Barnhart, Huang et Mellblom (1992).

L'expérience accumulée en enseignement peut aussi s'avérer un facteur d'influence en ce qui concerne les attitudes des enseignants. Dans une étude portant sur les croyances et les attitudes de ceux-ci relativement à l'intégration de tous les élèves en classe ordinaire Pearman, Barnhart, Huang et Mellblom (1992) montrent que l'enseignant expérimenté est moins positif face à l'intégration d'un élève handicapé ou en difficulté en classe ordinaire que l'enseignant moins expérimenté. Leurs résultats rejoignent ceux de Maertens et Bowen (1996) qui observent que plus les enseignants sont jeunes, plus leurs attitudes envers les élèves handicapés ou en difficulté sont positives et plus ils ont le désir de travailler avec cette clientèle. Les pratiques éducatives mises de l'avant dans le milieu scolaire concernant les élèves handicapés ou en difficulté vont aussi exercer une influence sur les attitudes des

jeunes enseignants. En effet, Bunch (1992) note que les nouveaux enseignants qui évoluent dans des écoles où les élèves en difficulté sont intégrés dans les classes ordinaires ont des attitudes plus positives face à l'intégration que les nouveaux enseignants qui font leurs premières expériences dans des écoles où cohabitent deux systèmes séparés (la classe spéciale vs la classe ordinaire).

La formation concernant l'intégration scolaire et l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté semble constituer une autre variable susceptible d'influencer les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration de ces élèves. Doré Wagner et Brunet (1996) insistent sur l'importance de la formation et sur son influence sur les attitudes des enseignants. Leurs propos rejoignent ceux de Dev et Belfiore (1996) et de Yasutake et Lerner (1996). Les résultats de l'enquête réalisée par Parent, Fortier et Boisvert (1993) auprès d'enseignants québécois ainsi que ceux de Beaupré et Poulin (1997), à la suite de l'application d'un programme de perfectionnement à l'intégration scolaire, font clairement ressortir des changements positifs au niveau des attitudes des enseignants. De plus, Klassen (1994) ainsi que Maertens et Bowen (1996) constatent que le fait d'avoir participé à des ateliers de formation sur l'enseignement en contexte d'intégration peut exercer une influence positive sur les attitudes des enseignants face à l'intégration scolaire d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Les approches pédagogiques privilégiées par les enseignants constituent un autre facteur important. En effet, les enseignants qui utilisent des approches centrées sur la

différenciation de l'enseignement témoignent d'une plus grande ouverture face à l'intégration que les autres enseignants (Soodak, Podell & Lehman, 1998). Les travaux de Liu et Pearson (1999) ainsi que ceux de Soodak, Podell et Lehman (1998) montrent, pour leur part, que la collaboration entre les enseignants ainsi que le travail d'équipe favorisent l'expression d'attitudes d'ouverture de la part des enseignants en exercice envers l'intégration scolaire.

Plusieurs auteurs (Maertens & Bowen, 1996; Parent, Fortier & Boisvert, 1993; Potvin & Rousseau, 1993; Scruggs & Mastropieri, 1996) considèrent que les attitudes des enseignants peuvent être influencées par la nature des difficultés éprouvées par l'élève ainsi que par la sévérité de ces difficultés ou du handicap. Alghazo (2000), Folsom-Meek, Nearing et Krampf (1995) ainsi que Maertens et Bowen (1996) constatent que c'est à l'égard des élèves en trouble d'apprentissage que les enseignants responsables des classes ordinaires manifestent les attitudes les plus positives, alors que c'est à l'égard des élèves qui présentent soit des troubles de comportement, soit une déficience intellectuelle, ou encore une maladie mentale, qu'ils démontrent les attitudes les moins favorables. Les enseignants des classes ordinaires se montrent plus ouverts à l'idée d'intégrer des élèves de sexe féminin ainsi que des élèves en mesure de suivre le rythme de la classe (Maertens & Bowen, 1996; Parent, Fortier & Boisvert, 1993; Potvin & Rousseau, 1993; Scruggs & Mastropieri, 1996). Les attitudes des enseignants peuvent aussi être influencées par le comportement de l'élève handicapé ou en difficulté qui fréquente une classe ordinaire. Aux yeux des enseignants, les élèves qui présentent des troubles du comportement sont dérangeants, ils causent des

problèmes et exigent de l'attention (Maertens & Bowen, 1996; Parent, Fortier & Boisvert, 1993; Scruggs & Mastropieri, 1996).

Enfin, il ressort de nombreux travaux que les contraintes temporelles, le manque de disponibilité des ressources humaines et l'absence de matériel adapté peuvent eux aussi exercer une influence sur les attitudes des enseignants (Klassen, 1994; Maertens & Bowen, 1996; Parent, Fortier & Boisvert, 1993; Pearman, Barnhart, Huang & Mellblom, 1992; Scuggs & Mastropieri, 1996).

Peu de travaux ont été consacrés spécifiquement à l'étude des attitudes des enseignants du secondaire face à l'intégration. Dans les rares comparaisons entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire (Klassen, 1994; Liu & Pearson, 1999; Maertens & Bowen, 1996; Pearman, Barnhart, Huang & Mellblom, 1992), il ressort que les attitudes des enseignants du secondaire sont très différentes de celles des enseignants du primaire. Les enseignants du secondaire sont moins positifs face à l'intégration.

1.3.2 Études sur les attitudes des futurs enseignants face à l'intégration scolaire

Sept études (Buttery, 1981; Gauthier, 1996; Hoover, 1984; Leyser & Abrams 1983; Mayew 1994; Sanche, Chapman & Dineen 1976; Wilczenski, 1991) ont porté sur les attitudes des futurs enseignants face à l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Dans la majorité de ces travaux, les chercheurs ont tenté

d'évaluer l'influence de cours à contenu informatif sur ces attitudes. D'autres travaux, moins nombreux, ont évalué l'influence de l'expérience pratique sur les attitudes des futurs enseignants face aux élèves handicapés ou en difficulté et à leur intégration.

Les étudiants en enseignement qui participent à des activités de formation à caractère informatif se montrent généralement plus ouverts à l'idée d'enseigner aux élèves handicapés ou en difficulté dans le contexte de la classe ordinaire que les étudiants qui n'ont pas fait cette démarche (Gauthier, 1996; Leyser & Abrams 1983; Mayew 1994; Sanche, Chapman & Dineen 1976). Dans l'étude de Gauthier (1996), un groupe de futurs enseignants démontre une attitude plutôt positive envers le concept d'intégration lui-même ainsi qu'envers l'intégration de tous les élèves, peu importe la nature ou le degré de difficulté de l'élève. Cependant, chez ces étudiants, le degré d'ouverture face à l'intégration varie en fonction du type d'élèves. Ils manifestent, par exemple, une plus grande ouverture face à l'intégration d'un élève ayant un handicap physique que face à l'intégration d'un élève qui présente des troubles du comportement. L'étude de Wilczenski (1991) révèle, elle aussi, que les étudiants sont généralement favorables à l'intégration. Cependant, dans cette étude, les répondants manifestent davantage de restrictions en se disant prêts à intervenir, auprès d'élèves qui présentent des difficultés, dans le contexte de la classe ordinaire, à la condition que ces difficultés ne les empêchent pas d'apprendre et qu'elles ne nuisent pas à l'apprentissage des autres élèves de la classe.

Dans une étude effectuée par Hoover (1984), les étudiants en enseignement qui ont reçu un cours sur l'intégration démontrent des attitudes plus positives après le cours. Cependant, Hoover (1984) constate que cinq mois plus tard, les changements au niveau des attitudes ne sont plus apparents. Ces résultats semblent aller dans le même sens que ceux de Buttery (1981) qui constate même une diminution des attitudes positives à l'égard des élèves en difficulté et de leur intégration après avoir reçu de l'information sur les caractéristiques de ces élèves dans le cadre d'un cours à caractère informatif.

En définitive, les cours à caractère strictement informatif semblent avoir certains effets à court terme sur les attitudes des futurs enseignants à l'endroit des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et sur leur intégration. Cependant, il semble qu'à long terme, les effets de ce type de formation puissent s'avérer négatifs.

Deux études (Hoover, 1984; Wilczenski, 1991) ont porté sur les attitudes des étudiants en formation à l'enseignement à la suite d'une expérience pratique auprès d'élèves handicapés ou en difficulté. Wilczenski (1991) constate que les étudiants en enseignement qui ont vécu une expérience auprès d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage se montrent moins favorables à la pratique de l'intégration à la suite de cette expérience. La durée des contacts auprès des élèves en difficulté semble cependant exercer une influence. En effet, Hoover (1984) constate qu'une expérience d'enseignement auprès d'élèves handicapés ou en difficulté, à durée assez limitée, ne produit pas d'effet observable sur les attitudes et les habiletés de l'étudiant. Selon cet auteur, il s'avère nécessaire que

l'expérience soit de longue durée pour que des effets positifs sur les habiletés et les attitudes de l'étudiant en enseignement se fassent sentir.

Il appert que les activités de formation, qu'elles soient à caractère informatif ou à caractère pratique, peuvent exercer une influence sur les attitudes des futurs enseignants. Leyser et Abrams (1983) attribuent les changements d'attitudes à deux facteurs principaux. Il s'agit de l'augmentation des connaissances des futurs enseignants au sujet de l'intégration ainsi que de l'expérience supervisée et du contact auprès de l'élève handicapé ou en difficulté.

En somme, le nombre de travaux, qui se sont intéressés aux attitudes des enseignants et des futurs enseignants du secondaire face aux élèves handicapés ou en difficulté et à leur intégration, est encore passablement restreint. En ce qui concerne plus spécifiquement les futurs enseignants du secondaire, force est de constater que leurs attitudes sont encore très mal connues. C'est particulièrement le cas au Québec où aucune étude n'a été recensée sur les attitudes des étudiants en enseignement secondaire face aux élèves handicapés ou en difficulté et à leur intégration.

1.4 Préparation des futurs enseignants québécois de l'enseignement au secondaire et l'intégration scolaire

Selon le ministère de l'Éducation du Québec, la réussite de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté dans les classes ordinaires repose sur une préparation

adéquate des futurs enseignants. Il s'agit d'une condition essentielle (Beaupré & Poulin, 1997; ministère de l'Éducation du Québec, 1982; 1990). Pourtant, malgré les invitations répétées de la part du ministère de l'Éducation, plusieurs auteurs (Beaupré & Poulin, 1993; Bureau de recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'université du Québec, 2000; Comeau & Boutin, 1997; Conseil supérieur de l'Éducation du Québec, 1996) ont souligné le manque de préparation des futurs enseignants. Ce phénomène n'est toutefois pas particulier au Québec puisque des auteurs américains tels que Askamit (1990) ainsi que Villa, Thousand et Chapple (1996) considèrent que la formation n'est pas adéquate et qu'elle ne transmet pas les habiletés et les connaissances nécessaires.

Au Québec, les travaux de Beaupré et Poulin (1993) ainsi que ceux de Parent, Fortier et Boisvert (1993) démontrent que les enseignants ne se sentent pas bien préparés à intervenir auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans un contexte d'intégration. Les attitudes des enseignants à l'égard des élèves en difficulté et de leur intégration semblent, par ailleurs, influencées par la formation reçue, notamment en cours d'emploi. C'est ce qui ressort des travaux de Beaupré et Poulin (1993), Klassen (1994); ainsi que Scruggs et Mastropieri (1996). Il ne faut pas s'étonner que les chercheurs aient trouvé des attitudes négatives à l'endroit des élèves handicapés ou en difficulté et de leur intégration dans bon nombre de travaux d'origine québécoise ou étrangère qui ont porté sur les attitudes des enseignants. Dans la plupart de ces travaux les auteurs en arrivent à la conclusion que la formation occupe une place primordiale.

En 1992, à l'invitation du ministère de l'Éducation du Québec, les universités québécoises ont entrepris une révision en profondeur des programmes de formation à l'enseignement. Ces nouveaux programmes de formation à l'enseignement au secondaire reposent sur les cinq principes directeurs suivants : une culture générale, une formation polyvalente, une formation qui tient compte du développement personnel, une formation pratique et une formation intégrée. En ce qui a trait au développement personnel, le ministère insiste sur le développement d'attitudes d'accueil, de tolérance et d'ouverture à l'égard de tous les élèves, reconnaissant ainsi la nécessité de développer des compétences en lien avec l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et l'intégration de ceux-ci en classe ordinaire.

Plus spécifiquement le ministère de l'Éducation du Québec établit cinq compétences relatives à l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Il s'agit :

- 1) de la connaissance des facteurs qui influencent la réussite scolaire et la capacité de collaborer à l'élaboration de conditions qui favorisent la réussite du plus grand nombre d'élèves ;
- 2) du développement d'un enseignement adapté qui tient compte des différences individuelles;

- 3) de la capacité de compréhension, d'accueil et de respect des différences individuelles;
- 4) de la capacité de discerner et de combattre les diverses formes de discrimination et enfin;
- 5) de la capacité de collaborer et d'appliquer des plans d'intervention individualisés.

Le ministère de l'Éducation du Québec insiste donc à la fois sur le développement d'attitudes face à la différence et de compétences en matière d'enseignement adapté, c'est-à-dire un enseignement qui tient compte de l'hétérogénéité de la classe.

Tout comme les autres universités québécoises, l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) a mis sur pied un nouveau programme de formation des maîtres pour l'ordre d'enseignement secondaire, programme qui fut implanté en 1994. En élaborant son nouveau programme, l'UQAC a cherché à améliorer la préparation des futurs enseignants de l'ordre d'enseignement secondaire en ce qui a trait à la prévention des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage chez les élèves et à l'intervention auprès des élèves dans une classe ordinaire. Cette recherche d'amélioration s'est traduite par l'ajout d'un cours sur l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté, et par l'attribution d'un espace plus important à cette question lors de la réalisation des stages d'enseignement.

L'analyse des descriptions de cours de nouveau programme permet de constater que la question des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est

abordée dans quatre cours. Deux de ces cours portent exclusivement sur cette question. Le cours 3EIS330 « Intégration sociale et scolaire : instrumentation et concept » vise à faire acquérir des connaissances concernant le développement et l'apprentissage des élèves handicapés ou en difficulté et à permettre une prise de conscience de ses attitudes. Le cours 3PED340 « Intégration sociale et scolaire : interventions » veut faire acquérir des connaissances et des habiletés qui permettront à l'étudiant d'élaborer et d'appliquer un plan d'intervention personnalisé. Les deux autres cours (3PED206 et 3PSY206) traitent partiellement, et de façon très limitée, de l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté. Il ressort donc que l'aspect informatif constitue la dominante dans ces cours. L'aspect intervention se limite à l'élaboration d'un plan d'intervention personnalisé.

Les trois stages d'enseignement (3STA225, 3STA325 et 3STA472) réservent aussi une place à la question de l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté. Cependant, dans tous les cas, c'est la question de l'élaboration du plan d'intervention personnalisé qui occupe une place prépondérante.

En somme l'aspect informatif occupe une place centrale dans ce programme lorsqu'il s'agit des élèves handicapés ou en difficulté. L'aspect intervention est traité presque exclusivement à travers le plan d'intervention personnalisé. Il ressort aussi de cette analyse que c'est davantage l'aspect individualisation de l'intervention que l'aspect différenciation de l'enseignement dans un contexte d'hétérogénéité qui caractérise la formation pratique.

Au moment où les premiers finissants inscrits à ce nouveau programme de formation à l'enseignement au secondaire s'apprêtent à faire leurs premières expériences dans l'enseignement, il s'avère important d'évaluer leurs attitudes en rapport avec l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et leur intégration en classe ordinaire ainsi que leurs attitudes face à la préparation qu'ils ont reçue.

Cette recherche a pour but de faire connaître les attitudes des finissants en enseignement du secondaire face aux personnes handicapées ou présentant une maladie mentale, leurs attentes à l'égard de l'élève intégré en classe ordinaire, leurs attitudes envers l'intégration scolaire et sociale des élèves handicapés ou en difficulté, leurs attitudes relativement aux interventions dans un contexte d'intégration et enfin leurs points de vue concernant les rôles et responsabilités de l'enseignant qui intègre.

CHAPITRE II
ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

CHAPITRE II

ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

2.1 Participants

Cette étude porte sur une population de 67 étudiants du Baccalauréat en enseignement au secondaire à l'Université du Québec à Chicoutimi. Pour être éligible à l'étude, l'étudiant doit répondre à deux critères dont, être finissant (4^{ème} année) au cours de l'année 1997-1998 et avoir complété les cours en relation avec l'intégration scolaire durant sa formation. Vingt et un étudiants, 11 de sexe féminin et 10 de sexe masculin, ont complété le questionnaire complété. Cela représente un taux de réponse de 31,3%. Le fait que le questionnaire ait été remis à la fin du semestre et ce, après que les finissants avaient eu à répondre à plusieurs autres questionnaires en lien avec leur formation, n'est probablement pas étranger au faible taux de participation observé. L'âge moyen des répondants est de 23,8 ans ($\underline{s}= 1,9$) et ils ont en moyenne 1,3 mois ($\underline{s}= 2,9$) d'expérience d'enseignement.

2.2 Déroulement

Après entente avec le directeur du module du Baccalauréat d'enseignement secondaire, le questionnaire a été remis aux finissants, par l'entremise des conseillers de stage, au cours de la semaine du 15 avril 1998. Le questionnaire (annexe 1) était accompagné d'une page d'introduction spécifiant les objectifs ainsi que les consignes à suivre pour y répondre. De plus, il était clairement indiqué que les réponses étaient

confidentielles et que la participation à l'étude était sur une base volontaire. Les étudiants avaient l'opportunité de compléter le questionnaire à la maison. Par la suite, ils étaient invités à remettre le questionnaire complété à leur conseiller de stage à la fin du mois d'avril.

2.3 Instrument

Le questionnaire a pour but de vérifier les attitudes des finissants en enseignement secondaire :

- 1) leurs attitudes à l'égard des personnes handicapées ou présentant une maladie mentale,
- 2) leurs attentes à l'égard de l'élève intégré en classe ordinaire,
- 3) leurs attitudes face à l'intégration scolaire et sociale des élèves handicapés ou en difficulté,
- 4) leurs attitudes face à l'éventualité d'intervenir dans un contexte d'intégration scolaire et enfin,
- 5) leur point de vue concernant les rôles et les responsabilités de l'enseignant qui intègre.

2.4 Version initiale du questionnaire

L'analyse des différents travaux de recherche effectués au cours des vingt dernières années sur les attitudes des futurs enseignants ou des enseignants des niveaux primaire ou secondaire concernant les élèves handicapés ou en difficulté et leur intégration (Askamit, 1990; Buttery, 1981; Folsom-Meek, Nearing & Krampf, 1995; Hoover, 1984; Hoover & Cessna, 1984; Leyser, Abrams, & Lipscomb, 1982 ; Mayew, 1994 ; Moisie, 1994; Potvin & Rousseau, 1993; Sanche, Chapman & Dineen, 1976; Wilczenski, 1991). Huit composantes ont été explorées à travers ces études. Il s'agit des aspects idéologiques liés à l'intégration scolaire, des impacts de l'intégration sur l'élève intégré, sur les élèves qui accueillent, sur l'enseignant de classe ordinaire et sur la collectivité, des impacts de l'intégration en milieu de travail régulier, des attitudes du futur enseignant relativement à l'accueil d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans sa classe et enfin, du point de vue du futur enseignant concernant sa préparation à intégrer des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Ces huit composantes ont été retenues pour la préparation du questionnaire d'enquête. Quatre nouvelles composantes ont été ajoutées. Il s'agit des attitudes du futur enseignant face aux personnes handicapées ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du point de vue du futur enseignant en ce qui a trait aux attitudes et aux compétences des enseignants en place relativement à l'intégration, des attentes du futur enseignant à l'endroit de l'élève intégré et enfin, du point de vue du futur enseignant sur les rôles et les responsabilités de l'enseignant qui intègre. Ces quatre nouvelles composantes ont été ajoutées au questionnaire afin de dresser un portrait plus précis de la condition attitude,

laquelle est lien avec l'ensemble des conditions essentielles à la réussite de l'intégration selon le modèle systémique de Doré, Wagner et Brunet (1996).

Tableau 1. Les douze composantes du questionnaire

Composante 1 : attitudes du futur enseignant face aux personnes handicapées ou présentant une maladie mentale
Composante 2 : attentes des futurs enseignants à l'endroit de l'élève intégré
Composante 3 : aspects idéologiques liés à l'intégration scolaire
Composante 4 : impacts de l'intégration sur l'élève intégré
Composante 5 : impacts de l'intégration sur les élèves qui accueillent
Composante 6 : impacts de l'intégration sur l'enseignant de classe ordinaire
Composante 7 : impacts de l'intégration en milieu de travail régulier
Composante 8 : impacts de l'intégration sur la collectivité
Composante 9 : point de vue du futur enseignant en ce qui a trait aux attitudes et aux compétences des enseignants en place relativement à l'intégration
Composante 10 : attitudes du futur enseignant relativement à l'accueil d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans sa classe
Composante 11 : point de vue du futur enseignant concernant sa préparation à intégrer des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
Composante 12 : point de vue du futur enseignant sur les rôles et les responsabilités de l'enseignant qui intègre

Les 12 composantes ont été réparties dans les 5 thèmes abordés. La composante 1 se rapporte au premier thème intitulé « les attitudes des finissants en enseignement au secondaire envers les personnes handicapées ou présentant une maladie mentale ». La composante 2 appartient au deuxième thème : « les attentes des finissants en enseignement secondaire à l'égard de l'élève intégré en classe ordinaire ». Les composantes 3, 4, 5, 6, 7 et 8 relèvent du troisième thème : « les attitudes des finissants en enseignement secondaire envers l'intégration scolaire et sociale des élèves handicapés ou en difficulté ». Les

composantes 9, 10 et 11 font partie du quatrième thème : « les attitudes des finissants en enseignement secondaire envers leurs interventions dans un contexte d'intégration scolaire ».

Enfin, la composante 12 se rapporte au cinquième thème : « les attitudes des finissants en enseignement secondaire envers leur point de vue concernant les rôles et responsabilités de l'enseignant qui intègre ».

À la suite de cette démarche, une première version du questionnaire comprenant 70 énoncés a été élaborée. Trente-quatre énoncés sont inspirés des études réalisées par Beaupré et Poulin (1997) ainsi que par Parent, Fortier et Boisvert (1993). Les trente-six autres énoncés ont été traduits et adaptés à partir de deux questionnaires fréquemment utilisés dans le cadre des études citées précédemment. Le premier questionnaire est le « Mainstreaming Planning Inventory ». Celui-ci a été développé à l'Université du Minnesota et testé par May et Furst en 1977 auprès de 391 participants. Les coefficients alpha de ce questionnaire varient de ,90 à ,93. Le deuxième questionnaire, « The Attitude Toward Mainstreaming Scale », a été élaboré par Berryman & Neal en 1980 et révisé par Berryman, Neal & Berryman en 1989. Il a été conçu pour mesurer les attitudes face à l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire. Ce questionnaire a été validé auprès de 159 participants incluant des étudiants en enseignement et des enseignants oeuvrant dans 17 domaines d'enseignement différents. Finalement, il a été soumis à 2 549 enseignants et autres professionnels. Les coefficients alpha du score total sont respectivement de ,89 et ,88. Les facteurs varient de ,76 à ,84.

Pour chacun des énoncés du questionnaire, conçu aux fins de la présente étude, le participant doit indiquer son degré d'accord ou de désaccord à l'aide d'une échelle de type Likert en cinq points : 1 = totalement en désaccord, 2 = plutôt en désaccord, 3 = plutôt en accord, 4 = totalement en accord et 5 = ne sais pas. Ce dernier choix de réponse refléter un manque de connaissance face à l'énoncé ou un refus d'y répondre.

Une fois complétée, la version préliminaire du questionnaire d'enquête, a été soumise à l'appréciation de deux chercheurs experts dans le domaine afin de vérifier sa validité de contenu et la clarté des énoncés. Il s'agit de Mme Pauline Beaupré, Ph.D. professeure à l'Université du Québec à Rimouski (Campus de Lévis) et de M. Robert Doré, Ph.D. professeur à l'Université du Québec à Montréal. Les corrections suggérées portaient principalement sur la formulation des énoncés. De plus, ils ont apporté quelques remarques permettant l'ajout ainsi que le déplacement sous d'autres rubriques, de certains énoncés. Enfin, il convient de préciser que la catégorie « personnes handicapées ou présentant une maladie mentale » utilisée dans le questionnaire ne figure pas en tant que telle parmi celles définies par le ministère de l'Éducation du Québec (2000). Cependant cette catégorie a été conservée afin d'éviter une certaine confusion, fréquemment observée, entre déficience intellectuelle et maladie mentale.

2.5 Version expérimentale du questionnaire

À la suite de cette étape, une deuxième version du questionnaire a été préparée. Celle-ci comporte 73 énoncés qui permettent d'explorer les mêmes 12 composantes. Cependant, les énoncés 70, 71, 72 et 73 comprennent 5 sous questions, se référant à autant de catégories d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

2.6 Traitement des données

Compte tenu de la petite taille de l'échantillon (21 participants), il s'est avéré impossible de tester la validité de construit des 12 composantes formant le questionnaire d'enquête à l'aide d'une analyse factorielle. En effet, des auteurs (Tinsley & Tinsley, 1987) suggèrent d'avoir un minimum de cinq participants par énoncé. Cependant, la fidélité des composantes conçues originalement et validées par les experts a été vérifiée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach. Ce dernier a été choisi en raison de l'échelle de type Likert et a été appliqué aux composantes possédant plus de deux énoncés. Selon Vallerand (1989), le coefficient alpha de chacune des composantes doit être supérieure à ,70. Afin d'éviter un trop grand nombre de valeurs manquantes, les énoncés auxquels trois participants ou plus ont répondu « ne sais pas » ont été écartés de l'analyse. Dans le calcul du coefficient, les énoncés ayant une corrélation item total corrigé faible ou négative ont été retranchés de l'analyse. Idéalement, la corrélation item total corrigé doit être supérieure à ,30 pour chaque énoncé.

Pour les composantes présentant un coefficient alpha satisfaisant, les moyennes ainsi que les écarts types ont été calculés sur l'ensemble des énoncés retenus. Pour que leur score soit considéré dans le calcul de la moyenne, les participants doivent avoir répondu à au moins 75% des énoncés. La pondération établie pour les quatre premiers choix de réponses a permis d'obtenir une moyenne de groupe. Les réponses « ne sais pas » sont exclues du calcul de cette moyenne. Aux fins de présentation des résultats, le groupe est considéré « totalement en accord » avec la composante lorsque la moyenne est de 3,5 points ou plus, « plutôt en accord » lorsque la moyenne est supérieure à 2,5 points et inférieure à 3,5 points, « plutôt en désaccord » lorsque la moyenne est supérieure à 1,5 points ou plus et inférieure à 2,5 points, « totalement en désaccord » lorsque la moyenne est inférieure à 1,5 points et enfin, la moyenne correspondant à 2,5 points est considérée comme une valeur neutre. Les énoncés retranchés du calcul sont traités séparément et les proportions de participants en accord ou en désaccord avec ceux-ci sont présentées.

Une corrélation de Spearman a été utilisée lorsque les composantes comprenaient seulement deux énoncés. Ce choix de coefficient s'explique par la nature ordinale de l'échelle. Dans la mesure où la relation entre ces derniers était importante (supérieure à ,60), la moyenne des deux énoncés a été calculée.

Pour terminer, la relation entre chacune des composantes a été examinée à l'aide du coefficient de corrélation de Pearson. Afin que l'obtention d'un score élevé reflète un point

de vue positif, les énoncés 2, 4, 13, 14, 20, 24, 25, 27, 29, 33, 40, 41, 47, 48, 50 et 53 ont été inversés.

CHAPITRE III
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

CHAPITRE III

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus à l'aide du questionnaire. Il est divisé en six parties. Les cinq premières traitent des résultats en lien avec chacun des cinq grands thèmes. La première partie s'intéresse aux attitudes des finissants face aux personnes handicapées ou présentant une maladie mentale. La deuxième porte sur les attentes des finissants à l'égard de l'élève intégré en classe ordinaire. La troisième fait état des attitudes des finissants envers l'intégration scolaire et sociale des élèves handicapés ou en difficulté. La quatrième présente les résultats relatifs aux attitudes des finissants face à l'éventualité d'intervenir dans un contexte d'intégration scolaire et la cinquième, ceux concernant les points de vue des finissants relativement aux rôles et aux responsabilités de l'enseignant qui intègre. Enfin, la sixième partie du chapitre présente, à l'aide d'une matrice, les corrélations entre les différentes composantes.

3.1 Attitudes des finissants en enseignement secondaire face aux personnes handicapées ou présentant une maladie mentale

Ce premier thème est étudié à l'aide d'une des 12 composantes du questionnaire. Cette composante porte sur les « attitudes du futur enseignant face aux personnes handicapées ou présentant une maladie mentale ». Six énoncés sont associés à cette composante. Il s'agit des énoncés 70a, 70b, 70c, 70d, 70e et enfin,

70f. La répartition des répondants par catégorie, exprimée en pourcentage pour chacun des énoncés, se trouve dans le tableau 2.

À la suite de l'examen des distributions de fréquences, il ressort qu'aucun des six énoncés ne doit être retranché en raison du nombre de valeurs manquantes. Le coefficient alpha, établi pour déterminer à quel point les six énoncés forment un ensemble homogène, atteint ,8781 ($n=17$). Les corrélations obtenues entre chacun des énoncés et le score total corrigé (*corrected item-total correlation*) varient, pour leur part, de ,54 à ,78. Il ressort donc que les six énoncés forment un ensemble homogène et qu'ils peuvent être traités de façon globale en créant un score total.

Sont inclus, dans le calcul de la moyenne de cette composante, les participants qui ont répondu à cinq énoncés sur six. La moyenne ($n = 19$) des scores, aux énoncés 70a, 70b, 70c, 70d, 70e et 70f est de 3,11 ($s = 0,624$). Cette valeur indique que les participants semblent plutôt en accord avec les énoncés de la composante « attitudes du futur enseignant face aux personnes handicapées ou présentant une maladie mentale ». Donc au terme de leur formation, les finissants présentent un regard positif à l'égard des différentes catégories de personnes handicapées ou présentant une maladie mentale. L'examen des coefficients d'asymétrie (0,120) et d'aplatissement (-1,363) révèle que la distribution semble platicurtique ce qui peut témoigner d'une dispersion dans le point de vue des répondants.

Tableau 2. Pourcentage de répondants, par catégorie, pour chacun des énoncés de la composante « attitudes du futur enseignant face aux personnes handicapées ou présentant une maladie mentale »

Composante 1	1	2	3	4	5
70. Je me sens à l'aise lorsque je suis en contact avec une personne ayant...					
a) une déficience intellectuelle	4,8%	28,6%	42,9%	19,0%	4,8%
b) une maladie mentale	4,8%	33,3%	33,3%	23,8%	4,8%
c) un handicap physique	0%	9,5%	23,8%	61,9%	4,8%
d) un handicap visuel	4,8%	19,0%	33,3%	33,3%	9,5%
e) un handicap auditif	4,8%	19,0%	23,8%	42,9%	9,5%
f) une infirmité motrice cérébrale	0%	38,1%	38,1%	14,3%	9,5%

1 = totalement en désaccord, 2 = plutôt en désaccord, 3 = plutôt en accord, 4 = totalement en accord, 5 = ne sais pas

3.2 Attentes des finissants en enseignement secondaire à l'égard de l'élève intégré en classe ordinaire

Le deuxième thème est étudié à l'aide de la composante 2 qui porte sur les « attentes des futurs enseignants à l'endroit de l'élève intégré ». Les énoncés 23, 33, 38, 41, 47, 50, 53 et enfin 57 y sont associés. La répartition des répondants par catégorie, exprimée en pourcentages pour chacun des énoncés, se trouve dans le Tableau 3.

Les énoncés 47 et 57 doivent être retranchés en raison du nombre de valeurs manquantes. En effet, le nombre de participants ayant répondu « ne sais pas », excède le

pourcentage maximal établi pour qu'un énoncé soit inclus dans le calcul de l'analyse de fidélité. Ainsi, la valeur du coefficient alpha est calculée à partir de six énoncés et atteint -,0965 ($n = 19$). De plus, les énoncés 23, 38 et 41 sont retranchés étant donné que les corrélations entre les énoncés et le score total corrigé sont négatives ou particulièrement faibles ou négatives. Ces énoncés retirés, le nouveau coefficient alpha atteint ,7703 ($n = 19$) et l'ensemble des corrélations entre les énoncés et le score total corrigé varie de ,33 à ,79.

Sont inclus dans le calcul de la moyenne de cette composante, les participants qui ont répondu aux trois énoncés. La moyenne ($n = 20$) des scores aux énoncés 33, 50 et 53 est de 1,74 ($s = 0,439$). Cette valeur indique que les participants semblent plutôt en désaccord avec la composante « attentes des futurs enseignants à l'endroit de l'élève intégré ». En effet, les finissants s'attendent à ce que les élèves intégrés en classe ordinaire soient en mesure de suivre le rythme d'apprentissage et le curriculum normal de la classe et cela sans empêcher les autres de fonctionner. L'examen des coefficients d'asymétrie (-0,105) et d'aplatissement (0,232) révèle que la distribution semble normale.

Les résultats aux énoncés (23, 38, 41, 47 et 57) qui ont été écartés de l'analyse de fidélité indiquent, pour leur part, que la totalité des répondants (100%) croit que l'élève intégré doit avoir la volonté d'apprendre (énoncé 23), que 81% considèrent que cet élève prend plus de temps pour effectuer une tâche scolaire (énoncé 57), que cet élève doit être en mesure de participer à toutes les activités pédagogiques de la classe (énoncé 41) et que 71,4% jugent qu'il doit être autonome dans sa démarche d'apprentissage (énoncé 47).

L'avis des répondants est toutefois partagé quant à la nécessité pour l'élève intégré d'être aidé par un intervenant spécialisé (énoncé 38).

Tableau 3. Pourcentage de répondants, par catégorie, pour chacun des énoncés de la composante « attentes des futurs enseignants à l'endroit de l'élève intégré »

Composante 2	1	2	3	4	5
23. L'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage intégré en classe ordinaire doit avoir la volonté d'apprendre.	0%	0%	19,0%	81,0%	0%
33. L'élève intégré en classe ordinaire doit pouvoir fonctionner dans un groupe et ne pas empêcher les autres de fonctionner. ^a	0%	0%	38,1%	57,1%	4,8%
38. L'élève intégré en classe ordinaire doit être en mesure de suivre ses cours sans l'aide particulière d'un intervenant spécialisé.	4,8%	47,6%	28,6%	9,5%	9,5%
41. L'élève intégré en classe ordinaire doit être en mesure de participer à toutes les activités pédagogiques de la classe. ^a	0%	19,0%	57,1%	23,1%	0%
47. Pour être intégré en classe ordinaire l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage doit être autonome dans sa démarche d'apprentissage. ^a	0%	9,5%	47,6%	23,8%	19,0%
50. L'élève intégré en classe ordinaire doit être en mesure suivre le rythme d'apprentissage de la classe. ^a	0%	9,5%	71,4%	14,3%	4,8%
53. L'élève intégré en classe ordinaire doit être en mesure de suivre le curriculum normal de la classe. ^a	0%	9,5%	66,7%	19,0%	4,8%
57. L'élève intégré en classe ordinaire prend plus de temps pour effectuer une tâche scolaire.	0%	4,8%	52,4%	28,6%	14,3%

1 = totalement en désaccord, 2 = plutôt en désaccord, 3 = plutôt en accord, 4 = totalement en accord, 5 = ne sais pas

^a Il est à noter que les quatre premiers choix de réponse ont été inversés lors du traitement des données de façon à ce qu'un score élevé représente un point de vue positif.

3.3 Attitudes des finissants en enseignement secondaire face à l'intégration scolaire et sociale des élèves handicapés ou en difficulté

Le troisième thème est étudié à l'aide de 6 composantes. Il s'agit des composantes 3, 4, 5, 6, 7 et 8.

La composante 3 porte sur les « aspects idéologiques liés à l'intégration scolaire ». Vingt et un énoncés sont associés à cette composante. Il s'agit des énoncés 1, 3, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 22, 27, 28, 29, 32, 43, 45, 49, 58, 63, 64, 65 et enfin, 66. Neuf de ces énoncés (12, 15, 16, 27, 28, 32, 43, 45 et 58) doivent être retranchés en raison des valeurs manquantes. La valeur du coefficient alpha calculée à partir des 12 autres énoncés est de ,8644 ($n = 14$). À la suite de ce calcul, l'énoncé 49 doit être retiré étant donné que le coefficient de corrélation entre cet énoncé et le score total corrigé est faible (,09). À la suite de cette opération, le coefficient alpha atteint ,8642 ($n = 15$) et les corrélations entre les énoncés et le score total corrigé varient de ,34 à ,87. La répartition des répondants par catégorie, exprimée en pourcentages pour chacun des énoncés, se trouve dans le Tableau 4.

Sont inclus, dans le calcul de la moyenne de cette composante, les participants qui ont répondu à neuf énoncés sur onze. La moyenne ($n = 19$) des scores aux différents énoncés 1, 3, 9, 11, 14, 22, 29, 63, 64, 65 et 66 est de 2,69 ($s = 0,436$). Cette moyenne indique que les participants semblent plutôt en accord avec la composante « aspects idéologiques liés à l'intégration scolaire ». Les répondants adhèrent aux principes de l'intégration scolaire ainsi qu'à la politique du ministère de l'Éducation du Québec s'y référant. De plus, ils croient que l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté doit être encouragée. Les répondants estiment que la pratique de l'intégration est valable et qu'elle ne constitue pas un fardeau. Cependant, les répondants démontrent une certaine réserve quant à la possibilité d'intervenir auprès des élèves présentant des différences majeures entre eux ainsi que face à la possibilité d'intégrer tous les élèves en classe

ordinaire. Enfin, les répondants sont ouverts à l'éventualité d'intégrer des élèves ayant un handicap physique, un trouble auditif ou un problème de bégaiement en classe ordinaire. L'examen des coefficients d'asymétrie (-0,530) et d'aplatissement (0,335) permet, pour sa part, de constater que la distribution apparaît normale.

Tel que mentionné précédemment, les énoncés 12, 15, 16, 27, 28, 32, 43, 45, 49 et 58 ont été écartés de l'analyse de fidélité. Les deux tiers des répondants aux énoncés 16, 43, 45 et 58 sont plutôt en désaccord ou totalement en désaccord avec l'idée d'intégrer des élèves ayant une déficience intellectuelle (énoncé 16) ou un trouble de comportement difficile à contrôler (énoncé 45) et que près de la moitié de ceux-ci (42,8%), adoptent la même position en ce qui concerne les élèves ayant une paralysie cérébrale (énoncé 58). De plus, 44,6% des répondants ne croient pas que les enseignants adhèrent au principe de l'intégration (énoncé 43). Les résultats aux énoncés 49 et 32 indiquent, pour leur part, que les répondants sont plutôt en accord ou totalement en accord avec l'idée d'intégrer en classe ordinaire des élèves handicapés physiques limités à leur fauteuil roulant (95,3%) ainsi que les élèves qui présentent un trouble du langage (66,6%). En ce qui concerne les élèves handicapés visuellement qui ne peuvent lire les caractères du matériel scolaire, il ressort que 42,9% des répondants se disent plutôt en accord ou totalement en accord avec l'énoncé alors que 33,4% sont en désaccord ou totalement en désaccord et que près du quart (23,8%) des personnes interrogées ne se prononcent pas. De tels résultats témoignent une forte divergence quant aux points de vue exprimés. Enfin, 56,1% des personnes interrogées sont plutôt ou totalement en accord avec l'idée qu'il faille favoriser et soutenir l'application de l'intégration en classe ordinaire (énoncé 15) et 61,9% des

répondants sont d'avis que la décision d'intégrer un élève handicapé ou en difficulté est pertinente (énoncé 28).

Tableau 4. Pourcentage de répondants, par catégorie, pour chacun des énoncés de la composante « aspects idéologiques liés à l'intégration scolaire »

Composante 3	1	2	3	4	5
1. L'intégration scolaire est une pratique éducative valable.	0%	19,0 %	61,9%	19,0%	0%
3. Un élève handicapé physiquement qui n'est pas limité à son fauteuil roulant devrait fréquenter la classe ordinaire.	4,8%	9,5%	33,3%	47,6%	4,8%
9. Les élèves qui présentent des problèmes persistants d'indiscipline devraient fréquenter la classe ordinaire.	19,0%	66,7%	9,5%	0%	4,8%
11. Il est possible d'enseigner à des élèves doués, à des élèves ordinaires et à des élèves ayant une déficience intellectuelle dans la même classe.	4,8%	57,1%	33,3%	0%	4,8%
12. Un élève handicapé visuellement qui ne peut lire les caractères du matériel scolaire devrait fréquenter la classe ordinaire.	4,8%	28,6%	28,6%	14,3%	23,8%
14. À mon avis, il y aura toujours des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage qui ne pourront être intégrés en classe ordinaire. ^a	0%	4,8%	28,6%	66,7%	0%
15. L'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage a des effets suffisamment positifs pour qu'on doive soutenir et favoriser l'application de cette pratique éducative.	0%	23,8%	47,6%	9,5%	19,0%
16. Les élèves qui présentent une déficience intellectuelle devraient fréquenter la classe ordinaire.	14,3%	52,4%	19,0%	0%	14,3%
22. Un élève qui présente un trouble auditif devrait fréquenter la classe ordinaire.	0%	14,3%	52,4%	23,8%	9,5%
27. La fréquentation de la classe spéciale à temps complet constitue le contexte de formation le plus adéquat pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. ^a	4,8%	38,1%	28,6%	9,5%	19,0%
28. Le fait d'intégrer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire constitue une décision pertinente.	4,8%	19,0%	52,4%	9,5%	14,3%
29. Enseigner à des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage constitue un fardeau inacceptable pour l'enseignant de classe ordinaire. ^a	9,5%	52,4%	19,0%	14,3%	4,8%
32. Un élève qui présente un trouble de langage devrait fréquenter la classe ordinaire.	0%	14,3%	57,1%	9,5%	19,0%

Tableau 4 (Suite)

43. Les enseignants des classes ordinaires adhèrent au principe de l'intégration scolaire.	11,3%	33,3%	28,6%	4,8%	19,0%
45. Les élèves qui ont un trouble de comportement et qui ont de la difficulté à se contrôler devraient fréquenter la classe ordinaire.	14,3%	52,4%	19,0%	0%	14,3%
49. Un élève handicapé physiquement, limité à son fauteuil roulant, devrait fréquenter la classe ordinaire.	0%	0%	42,9%	52,4%	4,8%
58. Un élève ayant une paralysie cérébrale et qui ne peut contrôler les mouvements de un ou de plusieurs de ses membres devrait fréquenter la classe ordinaire.	19,0%	23,8%	19,0%	4,8%	33,3%
63. Un élève qui bégaye devrait fréquenter la classe ordinaire.	0%	9,5%	38,1%	42,9%	9,5%
64. Je suis en accord avec la philosophie du ministère de l'Éducation du Québec qui consiste à offrir une éducation adaptée aux besoins de l'élève dans le cadre le plus normal possible.	9,5%	9,5%	57,1%	19,0%	4,8%
65. L'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire doit être encouragée.	4,8%	19,0%	52,4%	14,3%	9,5%
66. Personnellement j'adhère au principe de l'intégration scolaire.	0%	22,8%	52,4%	14,3%	9,5%

1 = totalement en désaccord, 2 = plutôt en désaccord, 3 = plutôt en accord, 4 = totalement en accord, 5 = ne sais pas

^a Il est à noter que les quatre premiers choix de réponse ont été inversés lors du traitement des données de façon à ce qu'un score élevé représente un point de vue positif.

La composante 4 porte sur les « impacts de l'intégration sur l'élève intégré ». Les énoncés 4, 17, 18, 21, 34, 46, 51, 60 et 62 y sont associés. Cinq énoncés doivent être retranchés en raison de la proportion de valeurs manquantes ou de « ne sais pas ». La valeur du coefficient alpha est calculée à partir de quatre énoncés (4, 18, 34 et 62) et atteint ,7744 ($n = 16$). L'ensemble des corrélations entre les énoncés et le score total corrigé varie de ,50 à ,70. La répartition des répondants par catégorie, exprimée en pourcentages pour chacun des énoncés, se trouve dans le Tableau 5.

Sont inclus, dans le calcul de la moyenne à cette composante, les participants qui ont répondu à au moins trois énoncés sur quatre. La moyenne ($\bar{x} = 21$) des scores aux énoncés 4, 18, 34 et 62 est de 3,07 ($s = 0,630$). Cette valeur indique que les participants semblent plutôt en accord avec les énoncés retenus pour le calcul de la moyenne de la composante «impacts de l'intégration sur l'élève intégré». En effet, les futurs enseignants s'entendent sur le fait que l'intégration en classe ordinaire a un impact positif sur l'estime de soi et sur l'autonomie de l'élève handicapé ou en difficulté. Cependant, ils sont d'avis que l'intégration a pour effet d'isoler socialement les élèves handicapés ou en difficulté. L'examen des coefficients d'asymétrie (-0,999) et d'aplatissement (0,028) permet, pour sa part, de constater que la distribution semble normale.

Les résultats obtenus aux énoncés 17, 21, et 60 révèlent que la majorité des personnes qui se sont prononcées sont plutôt en accord ou totalement en accord avec l'idée que la classe ordinaire a des effets positifs sur le développement des comportements adaptatifs (71,4%), sur celui d'une attitude positive envers l'école (61,9%) et enfin, sur l'établissement de relations sociales plus positives (71,4%). De plus, 80,9% des répondants considèrent que la classe ordinaire a des effets positifs sur les apprentissages scolaires des élèves handicapés ou en difficulté (énoncé 46) et 61,9% pensent qu'elle a des effets positifs sur le comportement en classe de ces élèves (énoncé 51).

Tableau 5. Pourcentage de répondants, par catégorie, pour chacun des énoncés de la composante « impacts de l'intégration sur l'élève intégré »

Composante 4	1	2	3	4	5
4. Je crois que l'intégration en classe ordinaire exerce une influence négative sur l'estime de soi de l'élève intégré. ^a	19,0%	57,1%	14,3%	4,8%	4,8%
17. L'intégration d'un élève ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire favorise le développement de ses comportements adaptatifs (communication, soins personnels, compétences domestiques, habiletés sociales, autonomie).	0%	14,3%	52,4%	19,0%	14,3%
18. L'expérience de la classe ordinaire augmente les chances que l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage soit plus productif et autonome dans la société.	0%	19,0%	38,1%	33,3%	9,5%
21. Le fait d'intégrer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire favorise chez celui-ci le développement d'une attitude positive envers l'école.	0%	23,8%	52,4%	9,5%	14,3%
34. Je crois que l'intégration exerce une influence positive sur l'estime de soi de l'élève intégré.	0%	14,3%	42,9%	38,1%	4,8%
46. L'intégration de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire exerce une influence positive sur les apprentissages scolaires de cet élève.	0%	4,8%	57,1%	23,8%	14,3%
51. La classe ordinaire exerce généralement une influence plus positive que la classe spéciale sur le comportement en classe de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (motivation, sélection de l'information, rétention de l'information, planification et méthode de travail, contrôle de soi).	0%	23,8%	42,9%	19,0%	14,3%
60. Un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage développera des relations sociales plus positives s'il est dans une classe ordinaire que s'il fréquente une classe spéciale (établissement et maintien de relations harmonieuses avec autrui).	0%	14,3%	47,6%	23,8%	14,3%
62. L'intégration d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire a pour effet de l'isoler socialement.	9,5%	9,5%	61,9%	14,3%	4,8%

1 = totalement en désaccord, 2 = plutôt en désaccord, 3 = plutôt en accord, 4 = totalement en accord, 5 = ne sais pas

^a Il est à noter que les quatre premiers choix de réponse ont été inversés lors du traitement des données de façon à ce qu'un score élevé représente un point de vue positif.

La composante 5 s'intéresse aux « impacts de l'intégration sur les élèves qui accueillent ». Sept énoncés se rapportent à cette composante. Il s'agit des énoncés 10,

13, 19, 26, 35, 48 et enfin, 52. L'énoncé 35 est retranché en raison des proportions de valeurs manquantes ou de « ne sais pas ». La valeur du coefficient alpha est calculée à partir des six énoncés retenus et atteint ,8516 ($n = 15$). À la suite de ce calcul, l'énoncé 26 est retranché étant donné que le coefficient de corrélation entre cet énoncé et le score total corrigé est faible (,13). Cet énoncé retiré, le nouveau coefficient atteint ,8555 ($n = 15$) et l'ensemble des corrélations entre les énoncés et le score total corrigé varie de ,51 à ,82. La répartition des répondants par catégorie, exprimée en pourcentages pour chacun des énoncés, se trouve dans le Tableau 6.

Sont inclus, dans le calcul de la moyenne de cette composante, les participants qui ont répondu à au moins quatre énoncés sur cinq. La moyenne ($n = 20$) des scores aux énoncés 10, 13, 19, 48, 52 est de 2,83 ($s = 0,584$). Cette valeur indique que les participants sont plutôt en accord avec les énoncés retenus pour le calcul de la moyenne de la composante « impacts de l'intégration sur les élèves qui accueillent ». Les participants croient que les autres élèves peuvent bénéficier de l'intégration d'un élève handicapé ou en difficulté en classe ordinaire. Cependant, même s'ils estiment que l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté ne nuit pas aux apprentissages des autres, ils considèrent que celle-ci a pour effet d'augmenter les troubles de comportement en classe chez les autres élèves. De plus ils voient dans l'intégration une source supplémentaire de problèmes et considèrent que celle-ci rend l'enseignant à être moins disponible pour les autres élèves de la classe. Les coefficients d'asymétrie (-0,325) et d'aplatissement (0,076) obtenus permettent de constater que la distribution semble normale.

Tel que mentionné précédemment, les énoncés 26 et 35 ont été écartés de l'analyse de fidélité. Les résultats à ces énoncés indiquent que la majorité (61,9%) des répondants sont plutôt d'accord ou totalement en accord avec l'idée que la présence d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est bénéfique pour les autres élèves (énoncé 35). Cependant, un peu plus de la moitié des répondants (52,4%) pensent que les élèves ordinaires sont mal à l'aise face aux élèves qui présentent un handicap physique apparent (énoncé 26).

Tableau 6. Pourcentage de participants, par catégorie, pour chacun des énoncés de la composante « impacts de l'intégration sur les élèves qui accueillent »

Composante 5	1	2	3	4	5
10. La présence d'un élève ayant un handicap physique ou intellectuel en classe ordinaire favorise le développement personnel et social des autres élèves de la classe.	0%	19,0%	61,9%	19,0%	0%
13. Je crois que l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans une classe ordinaire nuit à l'apprentissage des autres élèves. ^a	14,3%	42,9%	28,6%	4,8%	9,5%
19. Le fait d'intégrer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans une classe ordinaire, a pour effet d'augmenter les problèmes de comportement chez les autres élèves de la classe.	0%	23,8%	47,6%	19,0%	9,5%
26. Les élèves ordinaires sont mal à l'aise face aux élèves qui présentent un handicap physique apparent.	4,8%	38,1%	47,6%	4,8%	4,8%
35. La présence d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire est bénéfique pour les autres élèves de la classe.	0%	23,8%	42,9%	19,0%	14,3%
48. Je crois qu'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage représente une source de problèmes supplémentaire en classe ordinaire. ^a	9,5%	47,6%	28,6%	9,5%	4,8%
52. La présence d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire amène l'enseignant à négliger les élèves ordinaires de sa classe.	0%	23,8%	47,6%	19,0%	9,5%

1 = totalement en désaccord, 2 = plutôt en désaccord, 3 = plutôt en accord, 4 = totalement en accord, 5 = ne sais pas

^a Il est à noter que les quatre premiers choix de réponse ont été inversés lors du traitement des données de façon à ce qu'un score élevé représente un point de vue positif.

La composante 6 porte sur les « impacts de l'intégration sur l'enseignant de classe ordinaire ». Les énoncés 30, 42, 44 et 54 y sont associés. La valeur du coefficient alpha calculée à partir des quatre énoncés, atteint $-,2653$ ($n = 17$). À la suite de ce calcul, l'énoncé 54 est retranché étant donné que le coefficient de corrélation entre cet énoncé et le score total corrigé est négatif ($-,5868$). Le nouveau coefficient alpha atteint $,7244$ ($n = 18$) et l'ensemble des corrélations entre les énoncés et le score total corrigé varie de $,53$ à $,67$. La répartition des répondants par catégorie, exprimée en pourcentages pour chacun des énoncés, se retrouve au Tableau 7.

Sont inclus, dans la moyenne de cette composante, les participants qui ont répondu à au moins trois des énoncés. La moyenne ($n = 18$) des scores aux énoncés 30, 42, et 44 est de $3,25$ ($s = 0,506$). Cette valeur indique que les participants semblent plutôt en accord avec les énoncés retenus se rapportant à la composante « impacts de l'intégration sur l'enseignant de classe ordinaire ». Les enseignants partagent l'idée que l'intégration d'un élève handicapé ou en difficulté en classe ordinaire est bénéfique pour les enseignants et ce, tant au niveau professionnel que personnel. De plus, ils sont d'avis que les enseignants qui intègrent des élèves handicapés ou en difficulté développent une attitude positive face à la différence. Les coefficients d'asymétrie ($-0,147$) et d'aplatissement ($-0,421$) se rapprochent d'une distribution normale.

Les résultats obtenus à l'énoncé 54, écarté de l'analyse de fidélité, indiquent, pour leur part, que $81,0\%$ des répondants sont en accord ou totalement en accord avec l'idée que le fait d'accueillir des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou

d'apprentissage en classe ordinaire oblige l'enseignant à un réaménagement de sa gestion de classe.

Tableau 7. Pourcentage de répondants, par catégorie, pour chacun des énoncés de la composante « impacts de l'intégration sur l'enseignant de classe ordinaire »

Composante 6	1	2	3	4	5
30. Accueillir un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage représente pour les enseignants de classe ordinaire une expérience positive au niveau personnel.	0%	4,8%	61,9%	23,8%	9,5%
42. L'enseignant qui intègre un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire développe une attitude plus positive face à la différence.	4,8%	9,5%	52,4%	33,3%	0%
44. Accueillir un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage représente pour les enseignants de classe ordinaire une expérience positive au niveau professionnel.	4,8%	14,3%	42,9%	33,3%	4,8%
54. Accueillir un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire oblige l'enseignant à un réaménagement de sa gestion de classe.	0%	14,3%	52,4%	28,6%	4,8%

1 = totalement en désaccord, 2 = plutôt en désaccord, 3 = plutôt en accord, 4 = totalement en accord, 5 = ne sais pas

La composante 7 porte sur les « impacts de l'intégration en milieu de travail régulier ». Deux énoncés permettent de l'explorer. Il s'agit des énoncés 25 et 40. La corrélation de Spearman obtenue entre les deux énoncés n'étant pas significative ($r_s = ,1790$; $p > ,05$) ceux-ci sont considérés individuellement. La répartition des répondants par catégorie exprimée en pourcentages pour chacun des énoncés figure au Tableau 8.

Les résultats indiquent que 90,5% des participants sont plutôt en désaccord ou totalement en désaccord avec l'idée que les personnes handicapées intellectuelles ne devraient pas œuvrer dans un milieu de travail ordinaire (énoncé 25) et que 85,7% des répondants expriment des points de vue semblables face à l'idée que ces personnes ne

doivent pas entrer en compétition avec les autres individus pour l'obtention d'un emploi (énoncé 40).

Tableau 8. Pourcentage de répondants, par catégorie, pour chacun des énoncés de la composante « impacts de l'intégration en milieu de travail régulier »

Composante 7	1	2	3	4	5
25. Les personnes handicapées intellectuelles ne devraient pas œuvrer dans un milieu de travail ordinaire. ^a	38,1%	52,4%	4,8%	4,8%	0%
40. Les personnes handicapées ne doivent pas entrer en compétition avec les autres individus pour l'obtention d'un emploi. ^a	47,6%	38,1%	4,8%	0%	9,5%

1 = totalement en désaccord, 2 = plutôt en désaccord, 3 = plutôt en accord, 4 = totalement en accord, 5 = ne sais pas

^a Il est à noter que les quatre premiers choix de réponse ont été inversés lors du traitement des données de façon à ce qu'un score élevé représente un point de vue positif.

La composante 8 s'intéresse aux « impacts de l'intégration sur la collectivité ». Les énoncés 59 et 61 y sont associés. Ces derniers sont regroupés pour fins d'analyse puisque la corrélation de Spearman entre les deux énoncés est élevée ($r_s = 0,6857$; $p < ,001$). La répartition des répondants par catégorie, exprimée en pourcentages pour chacun des énoncés, se retrouve au Tableau 9. Sont inclus dans le calcul de la moyenne de cette composante, les participants qui ont répondu aux deux énoncés. La moyenne ($\bar{n} = 21$) des scores aux différents énoncés 59 et 61 est de 3,21 ($\bar{s} = 0,561$). Cette valeur indique que les participants semblent plutôt en accord avec les énoncés relevant de la composante « impacts de l'intégration sur la collectivité ». Les participants sont plutôt en accord avec le fait qu'une personne handicapée enrichit le milieu de travail. De plus, ils considèrent que la présence des personnes handicapées ou celles ayant une déficience intellectuelle constitue un apport pour la collectivité.

Tableau 9. Pourcentage de répondants, par catégorie, pour chacun des énoncés de la composante « impacts de l'intégration sur la collectivité »

Composante 8	1	2	3	4	5
59. La présence de personnes handicapées dans un milieu de travail ordinaire enrichit ce milieu.	0%	4,8%	61,9%	28,6%	4,8%
61. La présence en société des personnes déficientes intellectuelles ou handicapées constitue un apport positif pour la collectivité.	0%	14,3%	47,6%	33,3%	4,8%

1 = totalement en désaccord, 2 = plutôt en désaccord, 3 = plutôt en accord, 4 = totalement en accord, 5 = ne sais pas

En résumé, le thème « les attitudes des finissants en enseignement secondaire envers l'intégration scolaire et sociale des élèves handicapés ou en difficulté » s'intéressait à plusieurs composantes. Celles-ci représentent en effet la moitié des composantes traitées par le questionnaire. Pour l'ensemble des six composantes relevant de ce thème, 28 énoncés sur une possibilité de 46 ont été retenus aux fins des analyses de fidélité. Quinze énoncés ont dû être retirés parce que les participants ont répondu « ne sais pas » alors que trois l'ont été parce que les résultats n'allaient pas dans la même direction que ceux de l'ensemble des autres énoncés. La majorité des énoncés écartés se situent dans les composantes 3 « aspects idéologiques liés à l'intégration scolaire » et 4 « impacts de l'intégration sur l'élève intégré ». La composante 3 comprend 9 énoncés pour lesquels 3 personnes ou plus ont répondu « ne sais pas » alors que la composante 4 en possède 5.

3.4 Attitudes des finissants en enseignement secondaire face à l'éventualité d'intervenir dans un contexte d'intégration scolaire

Le quatrième thème est étudié à l'aide de trois composantes. Il s'agit des composantes 9, 10 et 11.

La composante 9 porte sur le « point de vue du futur enseignant en ce qui a trait aux attitudes et aux compétences des enseignants en place relativement à l'intégration ». Deux énoncés se rapportent à cette composante. Il s'agit des énoncés 24 et 39. Ces derniers sont considérés individuellement puisque la corrélation de Spearman obtenue entre les deux énoncés n'est pas significative ($r_s = ,3641$; $p > ,05$). La répartition des répondants par catégorie, exprimée en pourcentages pour chacun des énoncés, se retrouve au Tableau 10.

Les résultats indiquent que 71,5% des répondants sont plutôt d'accord ou totalement en accord avec l'énoncé selon lequel la majorité des enseignants de classe ordinaire n'ont pas les compétences pour intégrer dans leur classe les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (énoncé 24). L'avis des répondants est toutefois beaucoup plus partagé en ce qui concerne l'autre énoncé voulant qu'en général les enseignants soient d'accord pour intégrer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans leur classe. Fait à noter, le tiers des participants a choisi de répondre « ne sais pas » à cet énoncé.

Tableau 10. Pourcentage de répondants, par catégorie, pour chacun des énoncés de la composante « point de vue du futur enseignant en ce qui a trait aux attitudes et aux compétences des enseignants en place relativement à l'intégration »

Composante 9	1	2	3	4	5
24. Je considère que la majorité des enseignants de classe ordinaire n'ont pas les compétences pour intégrer dans leur classe des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. ^a	0%	28,6%	42,9%	28,6%	0%
39. En général, les enseignants de classe ordinaire sont d'accord pour intégrer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans leur classe.	9,5%	28,6%	28,6%	0%	33,3%

1 = totalement en désaccord, 2 = plutôt en désaccord, 3 = plutôt en accord, 4 = totalement en accord, 5 = ne sais pas

^a Il est à noter que les quatre premiers choix de réponse ont été inversés lors du traitement des données de façon à ce qu'un score élevé représente un point de vue positif.

La composante 10 porte sur les « attitudes du futur enseignant relativement à l'accueil d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans sa classe ». Les énoncés 37, 71a, 71b, 71c, 71d, 71e et enfin, 71f y sont associés. Les énoncés 37 et 71a doivent être retranchés en raison de la proportion de valeurs manquantes ou de « ne sais pas ». La répartition des répondants par catégorie, exprimée en pourcentages pour chacun des énoncés, se retrouve au Tableau 11.

La valeur du coefficient alpha est calculée à partir de cinq énoncés (71b, 71c, 71d, 71e et 71f) et atteint ,7191 ($n = 19$). À la suite de ce calcul, l'énoncé 71b est retiré étant donné que le coefficient de corrélation entre cet énoncé et le score total corrigé est négative (-,04). Cet énoncé retiré, le nouveau coefficient alpha atteint ,8176 ($n = 20$) et l'ensemble des corrélations entre les énoncés et le score total corrigé varie de ,43 à ,85.

Sont inclus dans le calcul de la moyenne de cette composante, les participants qui ont répondu à au moins trois énoncés sur quatre. La moyenne (\bar{x} = 20) des scores aux énoncés 71c, 71d, 71e et 71f est de 3,06 (s = ,524). Cette valeur indique que les participants semblent plutôt en accord avec les énoncés retenus concernant la composante « attitudes des futurs enseignants relativement à l'accueil d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans leur classe ». Dans l'ensemble, les participants aimeraient intégrer dans leur classe les élèves ayant un handicap physique, un handicap visuel, un handicap auditif ou un trouble d'apprentissage. Les coefficients d'asymétrie (-0,892) et d'aplatissement (0,661) indiquent que la distribution semble normale.

Tel que mentionné précédemment, les énoncés 37, 71a et 71b ont été écartés de l'analyse de fidélité. Les réponses indiquent que les deux tiers des personnes qui se sont prononcées sont plutôt d'accord ou totalement d'accord pour affirmer qu'elles estiment être en mesure de faire en sorte qu'un élève handicapé se sente à l'aise dans leur classe (énoncé 37). Toutefois, un peu plus de la moitié des répondants sont en désaccord ou plutôt en désaccord avec l'énoncé selon lequel ils aimeraient avoir un élève ayant une déficience intellectuelle (57,2%) ou une difficulté d'ordre comportemental (47,7%) dans leur classe.

Tableau 11. Pourcentage de répondants, par catégorie, pour chacun des énoncés de la composante « attitudes du futur enseignant relativement à l'accueil d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans sa classe »

Composante 10	1	2	3	4	5
37. J'estime que je serais en mesure de faire en sorte qu'un élève handicapé se sente à l'aise dans ma classe.	0%	9,5%	42,9%	23,8%	23,8%
71. Lorsque je serai enseignant, j'aimerais intégrer un élève ayant (...) dans ma classe.					
a) une déficience intellectuelle	14,3%	42,9%	28,6%	0%	14,3%
b) des difficultés d'ordre comportemental	4,8%	42,9%	42,9%	0%	9,5%
c) un handicap physique	0%	4,8%	42,9%	47,6%	4,8%
d) un handicap visuel	9,5%	9,5%	47,6%	28,6%	4,8%
e) un handicap auditif	14,3%	0%	42,9%	38,1%	4,8%
f) des difficultés d'apprentissage	0%	4,8%	57,1%	33,3%	1,8%

1 = totalement en désaccord, 2 = plutôt en désaccord, 3 = plutôt en accord, 4 = totalement en accord, 5 = ne sais pas

La composante 11 s'intéresse au « point de vue du futur enseignant concernant sa préparation à intégrer des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ». Vingt-deux énoncés y sont associés. Il s'agit des énoncés 2, 5, 6, 20, 31, 47, 56, 67, 68, 69, 72a, 72b, 72c, 72d, 72e, 72f, 73a, 73b, 73c, 73d, 73e et enfin 73f. L'énoncé 20 doit être retranché en raison de la proportion de valeurs manquantes ou de « ne sais pas ». La répartition des répondants par catégorie, exprimée en pourcentages pour chacun des énoncés, se retrouve au Tableau 12.

La valeur du coefficient alpha est calculée à partir de 21 énoncés (2, 5, 6, 31, 47, 56, 67, 68, 69, 72a, 72b, 72c, 72d, 72e, 72f, 73a, 73b, 73c, 73d, 73e et 73f) et atteint ,6960 ($n = 14$). À la suite de ce calcul, les énoncés 2, 5, 6 et 31 sont retirés étant donné

que les corrélations entre les énoncés et le score total corrigé sont négatives. Le nouveau coefficient alpha atteint alors ,8857 ($\underline{n} = 14$) et l'ensemble des corrélations entre les énoncés et le score total corrigé varie de ,19 à ,80.

Sont inclus, dans le calcul de la moyenne de cette composante, les participants qui ont répondu à au moins 14 des énoncés sur 17. La moyenne ($\underline{n} = 19$) des scores aux énoncés 47, 56, 67, 68, 69, 72 a, 72b, 72c, 72d, 72e, 72f et 73a, 73b, 73c, 73d, 73e et 73f, est de 2,48 ($\underline{s} = 0,469$). Cette valeur indique que les participants semblent avoir une opinion plutôt négative concernant leur préparation à intégrer des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. En effet, les participants ont un avis partagé en ce qui concerne leur formation. De plus, ils disent ne pas posséder les connaissances en lien avec les programmes adaptés et ne semblent pas avoir la préparation nécessaire pour gérer une classe multi niveaux. Par contre, ils considèrent connaître les caractéristiques des élèves ayant une difficulté d'ordre comportemental et des difficultés d'apprentissage. Enfin, ils se disent en mesure d'intervenir auprès des élèves ayant une difficulté d'ordre comportemental, un handicap physique ou des difficultés d'apprentissage. Les coefficients d'asymétrie (-0,669) et d'aplatissement (0,348) indiquent que la distribution semble normale.

Les résultats obtenus à l'énoncé 2 montrent que, pour leur part, les répondants sont plutôt d'accord ou totalement d'accord avec le fait que les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage exigent plus d'affection et d'encouragement (95,2%). Cependant, seulement 4,8% des répondants sont en accord ou plutôt en accord

avec l'énoncé voulant que ceux-ci soient plus irritables (énoncé 20). La majorité des répondants (81,0%) est plutôt d'accord ou totalement d'accord avec le fait que les élèves intégrés ne font pas toujours les mêmes types d'apprentissages que les autres élèves (énoncé 5). De plus, 75,9% des personnes qui se sont prononcées sont plutôt d'accord ou totalement d'accord avec l'affirmation selon laquelle l'intégration exige que les enseignants utilisent leur temps différemment et de façon efficace (énoncé 6). Enfin, 59,2% des répondants sont plutôt d'accord ou totalement d'accord avec l'énoncé selon lequel l'intégration exige qu'ils utilisent des outils et des techniques d'enseignement différents (énoncé 31).

Tableau 12. Pourcentage de répondants, par catégorie, pour chacun des énoncés de la composante « point de vue du futur enseignant concernant sa préparation à intégrer des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage »

Composante 11	1	2	3	4	5
2. Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage exigent plus d'affection et d'encouragement que les autres élèves. ^a	4,8%	0%	57,1%	38,1%	0%
5. L'élève intégré en classe ordinaire ne fait pas toujours les mêmes types d'apprentissages que les autres élèves.	9,5%	9,5%	42,9%	38,1%	0%
6. L'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage exige que les enseignants de classe ordinaire utilisent leur temps différemment et de façon plus efficace.	0%	23,8%	52,1%	23,8%	0%
20. Les élèves handicapés sont plus irritables que les autres élèves. ^a	28,6%	33,3%	4,8%	0%	33,3%
31. L'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage exige que les enseignants de classe ordinaire connaissent et utilisent des techniques et des outils d'enseignement différents de ceux utilisés généralement en classe ordinaire.	0%	4,8%	47,6%	12,9%	4,8%
47. Pour être intégré en classe ordinaire l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage doit être autonome dans sa démarche d'apprentissage. ^a	0%	9,5%	47,6%	28,3%	19,0%

Tableau 12 (Suite)

56. La formation initiale reçue à l'Université du Québec à Chicoutimi m'a préparé à intervenir adéquatement auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire.	19,0%	12,9%	28,6%	4,8%	4,8%
67. J'ai une bonne connaissance des programmes adaptés aux clientèles spéciales du secondaire.	19,0%	47,6%	19,0%	9,5%	4,8%
68. J'ai la préparation nécessaire pour gérer une classe multi niveaux (qui comprend des élèves avec des niveaux d'apprentissage différents).	28,6%	42,9%	23,8%	0%	4,8%
69. J'ai les compétences nécessaires pour adapter mon matériel et mes enseignements en fonction des besoins prioritaires identifiés dans le plan d'intervention personnalisé de l'élève intégré.	14,3%	28,6%	42,9%	4,8%	9,5%
72. J'ai une bonne connaissance des caractéristiques des élèves ayant...					
a) une déficience intellectuelle.	23,8%	28,6%	28,6%	9,5%	9,5%
b) des difficultés d'ordre comportemental.	4,8%	14,3%	42,9%	28,6%	9,5%
c) un handicap physique.	14,3%	28,6%	42,9%	4,8%	9,5%
d) un handicap visuel.	19,0%	33,3%	33,3%	4,8%	9,5%
e) un handicap auditif.	19,0%	33,3%	28,6%	9,5%	9,5%
f) des difficultés d'apprentissage.	4,8%	4,8%	61,9%	19,0%	9,5%
73. Je suis en mesure d'intervenir efficacement auprès d'un élève ayant ...					
a) une déficience intellectuelle.	28,6%	42,9%	19,0%	0%	9,5%
b) des difficultés d'ordre comportemental.	0%	4,8%	85,7%	4,8%	4,8%
c) un handicap physique.	4,8%	14,3%	76,2%	0%	4,8%
d) un handicap visuel.	9,5%	33,3%	47,6%	0%	9,5%
e) un handicap auditif.	9,5%	28,6%	47,6%	4,8%	9,5%
f) des difficultés d'apprentissage.	0%	9,5%	66,4%	19,0%	4,8%

1 = totalement en désaccord, 2 = plutôt en désaccord, 3 = plutôt en accord, 4 = totalement en accord, 5 = ne sais pas

^a Il est à noter que les quatre premiers choix de réponse ont été inversés lors du traitement des données de façon à ce qu'un score élevé représente un point de vue positif.

En résumé, le quatrième thème « Attitudes des finissants en enseignement secondaire face à l'éventualité d'intervenir dans un contexte d'intégration scolaire » est étudié à l'aide des composantes 9, 10 et 11 (Tableau 10, 11 et 12). Il est possible de

constater que pour l'ensemble des 3 composantes, 23 énoncés sur une possibilité de 31 ont été retenus pour fin d'analyse de fidélité. Quatre énoncés ont été retirés parce que les participants ont répondu « ne sais pas » alors que cinq l'ont été parce que leurs résultats n'allaient pas dans la même direction que l'ensemble des autres énoncés. La majorité des énoncés écartés se regroupent dans les composantes 10 « Attitudes du futur enseignant relativement à l'accueil d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans sa classe » et 11 « Point de vue du futur enseignant concernant sa préparation à intégrer des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ».

3.5 Point de vue des finissants en enseignement secondaire concernant les rôles et responsabilités de l'enseignant qui intègre

Le cinquième thème est étudié à l'aide de la composante 12. Cette composante porte sur le « point de vue du futur enseignant sur les rôles et les responsabilités de l'enseignant qui intègre ». Les énoncés 7, 8, 36 et 55 y sont associés. La répartition des répondants par catégorie, exprimée en pourcentages pour chacun des énoncés, se retrouve au Tableau 13.

La valeur du coefficient alpha calculée à partir des quatre énoncés atteint ,5250 ($n = 15$). Étant donné que les coefficients de la corrélation entre les énoncés 7 et 55 et le score total corrigé sont respectivement de ,20 et ,09, ces énoncés ont été éliminés. Les

deux énoncés restant (8 et 36) sont analysés globalement puisque la corrélation de Spearman obtenue entre ceux-ci est élevée ($r_s = ,7173$; $p < ,001$).

Sont inclus dans le calcul de la moyenne de cette composante, les participants qui ont répondu aux deux énoncés. La moyenne ($n = 21$) des scores aux énoncés 8 et 36 est de 3,33 ($s = 0,713$). Cette valeur indique que les participants semblent plutôt en accord avec les énoncés retenus. Les résultats obtenus indiquent que les participants ont le devoir de préparer les autres élèves de la classe à l'intégration d'un élève handicapé ou en difficulté et que l'enseignant est responsable de l'évaluation des apprentissages de l'élève intégré. Les coefficients d'asymétrie (-1,059) et d'aplatissement (0,830) permettent de constater que la distribution semble présenter une asymétrie négative c'est-à-dire que les participants sont majoritairement en accord avec cette composante.

Les résultats obtenus aux énoncés 7 et 55 indiquent respectivement que 95,3% des répondants sont plutôt d'accord ou totalement d'accord avec l'idée que l'enseignant doit offrir l'occasion à l'élève intégré de développer des comportements sociaux (énoncé 7) et que 95,2% des répondants ont des opinions similaires face à l'énoncé selon lequel l'enseignant doit participer à l'élaboration du plan d'intervention personnalisé (énoncé 55).

Tableau 13. Pourcentage de répondants, par catégorie, pour chacun des énoncés de la composante « point de vue du futur enseignant sur les rôles et les responsabilités de l'enseignant qui intègre »

Composante 12	1	2	3	4	5
7. L'enseignant de la classe ordinaire a la responsabilité de donner à l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage des occasions de développer ses comportements sociaux.	4,8%	0%	42,9%	52,4%	0%
8. Dans un contexte d'intégration scolaire, l'enseignant est le premier responsable de l'évaluation des apprentissages scolaires de l'élève intégré.	4,8%	9,5%	47,6%	28,6%	9,5%
36. L'enseignant de la classe ordinaire a le devoir de préparer les autres élèves de la classe à l'intégration d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.	0%	4,8%	33,3%	57,1%	4,8%
55. Dans un contexte d'intégration d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, l'enseignant de classe ordinaire doit participer à l'élaboration du plan d'intervention personnalisé.	0%	0%	47,6%	47,6%	4,8%

1 = totalement en désaccord, 2 = plutôt en désaccord, 3 = plutôt en accord, 4 = totalement en accord, 5 = ne sais pas

3.6 Corrélations entre les composantes

Dans cette section, la relation entre chacune des composantes a été examinée à l'aide de coefficients de corrélation de Pearson (Tableau 14). Le thème 1 « Attitudes des finissants en enseignement secondaire face aux personnes handicapées ou présentant une maladie mentale » a été exploré à l'aide de la composante 1. Le thème 2 « Attentes des finissants en enseignement secondaire à l'égard de l'élève intégré en classe ordinaire » a été exploré à l'aide de la composante 2. Le thème 3 « Attitudes des finissants en enseignement secondaire envers l'intégration scolaire et sociale de l'élève handicapé ou en difficulté » a été exploré à l'aide des composantes 3, 4, 5, 6 et 8. Le thème 4 « Attitudes des finissants en enseignement secondaire face à l'éventualité d'intervenir dans un contexte d'intégration scolaire » a été étudié à l'aide des composantes 10 et 11. Enfin, le thème 5 « Point de vue des finissants en enseignement secondaire concernant les

rôles et responsabilités de l'enseignant qui intègre » a été étudié à l'aide de la composante 12. En somme, les composantes 1 et 2 ne sont pas liées significativement avec les autres. Dans l'ensemble les composantes de thème 3 sont corrélées entre elles positivement et de façon significative à l'exception des composantes 6 et 8 qui ne sont pas reliées. Cependant, le seuil de signification est presque atteint. De plus, les composantes 3, 4, 5, 6, et 8 (thème 3) sont généralement peu corrélées avec celles des autres thèmes à exception faite de la composante 10. Pour leur part les composantes du thème 4 (composantes 10 et 11) ne sont pas reliées entre elles. Enfin la composante 12 du thème 5 est significativement associée à la composante 4 du thème 3.

Tableau 14. Matrice de corrélations entre les composantes

	1	2	3	4	5	6	8	10	11	12
C1	1,0000									
C2	-,0157	1,0000								
C3	-,0290	,2290	1,0000							
C4	-,1890	,0927	,8152***	1,0000						
C5	-,3019	,2125	,8023***	,6943***	1,0000					
C6	,2896	,0397	,7239***	,8417***	,6614***	1,0000				
C8	-,0912	-,0563	,5270*	,5476**	,6705***	,4463	1,0000			
C10	,4185	,0635	,5848**	,2009	,6165**	,6513**	,5561**	1,0000		
C11	,3084	-,3481	,4331	,3433	,3547	,5309*	,1199	,4148	1,0000	
C12	-,1690	-,1542	,3422	,5116*	,3332	,2710	,3753	,1528	,2736	1,0000

Note. C1=Attitudes du futur enseignant face aux personnes handicapées ou présentant une maladie mentale C2= Attentes des futurs enseignants à l'endroit de l'élève intégré. C3=Aspects idéologiques liés à l'intégration scolaire. C4=Impacts de l'intégration sur l'élève intégré. C5=Impacts de l'intégration sur les élèves qui accueillent. C6=Impacts de l'intégration sur l'enseignant de classe ordinaire. C8=Impacts de l'intégration sur la collectivité. C10=Attitudes du futur enseignant relativement à l'accueil d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. C11=Point de vue du futur

enseignant concernant sa préparation à intégrer des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. C12=Point de vue du futur enseignant sur les rôles et les responsabilités de l'enseignant qui intègre.

CHAPITRE IV
DISCUSSION DES RÉSULTATS

CHAPITRE IV

DISCUSSION DES RÉSULTATS

La discussion porte sur chacun des cinq grands thèmes explorés à l'aide du questionnaire. Il s'agit des attitudes des finissants en enseignement secondaire face aux personnes handicapées ou présentant une maladie mentale, de leurs attentes à l'égard de l'élève intégré en classe ordinaire, de leurs attitudes envers l'intégration scolaire et sociale des élèves handicapés ou en difficulté, de leurs attitudes relativement aux interventions dans un contexte d'intégration et enfin, de leur point de vue concernant les rôles et responsabilités de l'enseignant qui intègre. Cette discussion porte aussi sur les résultats concernant les liens entre les différentes composantes. Enfin la contribution et les limites inhérentes au questionnaire élaboré aux fins de la présente étude sont abordées.

4.1 Cinq grands thèmes

Le premier thème permet de voir comment se situent les étudiants par rapport à la notion de handicap. Il faut rappeler que ce thème n'a jamais été abordé dans les études précédentes. Les résultats aux six énoncés (Tableau 2) ayant servi à l'étude de cette première composante permettent d'affirmer, qu'en général, les répondants ont une attitude positive à l'égard des diverses catégories de personnes qui présentent un handicap ou une maladie

mentale. C'est à l'égard des personnes handicapées physiques et sensorielles que l'attitude est la plus positive et c'est par rapport aux personnes qui ont une déficience intellectuelle ou une maladie mentale que les étudiants manifestent moins d'ouverture bien que les résultats demeurent positifs. En somme, au moment où les étudiants inscrits au Baccalauréat en enseignement au secondaire de l'Université du Québec à Chicoutimi s'apprêtent à assumer des fonctions d'enseignant, ils se présentent avec un regard positif à l'égard des personnes handicapées.

Les résultats obtenus, au deuxième thème (composante 2) permettent d'affirmer, qu'en général, les étudiants ont des attentes élevées face à l'élève intégré. En fait, les finissants désirent que l'élève intégré en classe ordinaire soit en mesure de suivre le rythme d'apprentissage ainsi que le curriculum normal de la classe. De plus, il doit pouvoir fonctionner à l'intérieur du groupe sans empêcher les autres élèves d'évoluer adéquatement. Leurs attentes ne sont pas compatibles avec la réalité de diverses catégories d'élèves handicapés ou en difficulté et notamment, pour les élèves ayant une déficience intellectuelle ou un trouble d'apprentissage.

Les résultats, en lien avec les énoncés écartés de l'analyse de fidélité, présentent des scores très élevés qui témoignent, eux aussi, de très fortes attentes à l'égard des élèves intégrés. En effet, les finissants s'attendent à ce que les élèves auprès desquels ils auront à intervenir soient autonomes, en mesure de participer à toutes les activités de la classe et démontrent la volonté d'apprendre.

En somme, au terme de leur formation, les étudiants manifestent des attentes qui donnent à penser qu'ils manquent de sécurité face aux élèves qui éprouvent des difficultés en matière d'apprentissage. De plus, les étudiants se montrent inquiets face à l'éventualité que l'élève intégré puisse déranger les autres élèves de la classe et ainsi, les empêcher de progresser dans leurs apprentissages.

Comment interpréter des attentes aussi élevées et aussi peu réalistes, qui peuvent témoigner d'une certaine naïveté ou d'une insécurité de la part des enseignants à l'endroit des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage? Il est possible qu'une partie de l'explication réside dans les caractéristiques même du programme de formation.

L'examen du programme du Baccalauréat en enseignement au secondaire permet, en effet de constater que ce qui prime lorsqu'il s'agit des élèves handicapés ou en difficulté, dans le cadre de la formation pratique, correspond à l'aspect diagnostique ainsi qu'à l'intervention spécifique découlant du plan d'intervention personnalisée. Ni les objectifs, ni le contenu des stages ne mentionnent le développement d'habiletés liées à l'enseignement différencié permettant de rejoindre les caractéristiques et les besoins de tous les élèves de la classe. Pourtant pour la préparation, il s'agit d'une dimension plutôt importante puisque selon Soodak, Podell et Lehman (1998), les enseignants qui utilisent des approches pédagogiques davantage centrées plus sur la différenciation de l'enseignement témoignent d'une plus grande ouverture face à l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté.

De plus, le contenu des autres cours obligatoires, en excluant les deux cours qui se rapportent à l'intégration scolaire et sociale, font peu mention d'enseignement adapté. Ici encore, le développement d'habiletés en lien avec une pédagogie caractérisée par une gestion de la différence qui tient compte de l'ensemble des besoins de chacun des élèves, est à toute fin exclu de ces cours. L'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté en classe ordinaire est davantage traitée comme un épiphénomène et non pas comme faisant partie d'un ensemble plus large où tous les élèves de la classe sont considérés comme ayant des besoins particuliers nécessitant un enseignement différencié.

Un autre facteur qui pourrait expliquer le type de réponses donné par les finissants, réside dans le fait que les étudiants ont peu de contacts directs avec les élèves handicapés ou en difficulté dans le cadre de leur formation. Il est possible que cette situation ait pour effet de limiter considérablement le développement chez ces futurs enseignants d'un répertoire de stratégies éducatives efficaces auprès de ce type d'élèves et d'entraîner, dans certains cas du moins, beaucoup d'insécurité pouvant entraîner des attentes très élevées, voire même irréalistes.

Enfin, les résultats du quatrième énoncé écarté de l'analyse de fidélité indiquent que les finissants souhaitent la présence d'un intervenant spécialisé. Bien que légitime, ce souhait peut être interprété comme l'expression d'une certaine inquiétude à l'égard des élèves handicapés ou en difficulté.

En général, ces résultats rejoignent ceux de Wilczenski (1991), qui indiquent que les participants se disent d'accord pour intervenir auprès des élèves qui présentent des difficultés, mais à la condition que ces difficultés ne nuisent pas à l'apprentissage des autres. De plus, les résultats, montrent que la position des finissants va dans le même sens que celle du ministère de l'Éducation du Québec (politique de l'adaptation scolaire, 1999) qui considère qu'il peut y avoir intégration en classe ordinaire dans la mesure où l'élève handicapé ou en difficulté ne gêne pas le développement ou le cheminement des autres élèves.

Le troisième thème « les attitudes des finissants en enseignement secondaire envers l'intégration scolaire et sociale » est étudié à l'aide des composantes 3, 4, 5, 6, 7 et 8.

En ce qui concerne la composante 3 « aspects idéologiques liés à l'intégration scolaire, l'analyse des résultats permet de constater que les participants adhèrent aux grands principes de l'intégration scolaire ainsi qu'aux politiques du ministère de l'Éducation du Québec en la matière. Ces résultats rejoignent ceux obtenus par Gauthier (1996) qui constate que les étudiants ont une attitude plutôt positive envers l'intégration et que celle-ci est même souhaitable. Hoover et Cessna (1984) qui ont mené une étude à l'aide du questionnaire de May & Furst (1977), indiquent, pour leur part, que les futurs enseignants ont tendance à démontrer des attitudes positives envers l'intégration et envers l'éducation donnée aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe

ordinaire. Les résultats présentés précédemment vont donc dans le même sens que ceux de ces auteurs.

En définitive, les étudiants se montrent d'accord avec les grands principes de l'intégration scolaire. Cependant, ils démontrent beaucoup plus de réserve lorsqu'ils sont interrogés sur la pertinence d'intégrer les divers types d'élèves handicapés ou en difficulté en classe ordinaire. En effet, il est possible de constater qu'à l'exception des problèmes d'indiscipline, les étudiants, ont en général, des attitudes positives en ce qui concerne l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés physiquement, des élèves ayant un trouble auditif et des élèves qui bégayent. Cependant, les finissants ont de très grandes réserves face à quatre des six catégories d'élèves évoqués dans les énoncés qui ont été écartés de l'analyse de fidélité. Il s'agit des élèves handicapés visuellement, des élèves ayant une déficience intellectuelle, de ceux qui présentent des troubles du comportement et des élèves ayant une paralysie cérébrale. Les étudiants ont une opinion plus mitigée face aux élèves aux prises avec un trouble du langage et une attitude plutôt positive envers l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés limités à leur fauteuil roulant. Il semble donc que malgré leurs propos positifs face à l'intégration, les finissants ne sont pas d'accord pour intégrer les élèves les plus susceptibles de perturber le rythme d'apprentissage de la classe.

Comment expliquer en somme que sur les dix catégories d'élèves handicapés ou en difficulté, cinq font l'objet de très grandes réserves de la part des finissants? Une partie de

l'explication pourrait résider dans la formation reçue. En fait, en excluant les catégories d'élèves en trouble d'apprentissage et les élèves ayant un trouble du comportement, il est possible de constater qu'un seul cours aborde les définitions et caractéristiques des différentes catégories d'élèves handicapés ou en difficulté. Cependant, le contenu de ce cours ne se limite pas qu'aux définitions des catégories d'élèves handicapés ou en difficulté, puisqu'il touche aussi aux connaissances concernant le développement et l'apprentissage des élèves handicapés ou en difficulté, aux politiques du ministère de l'Éducation du Québec, aux attitudes face à la différence et à la notion d'intégration scolaire. Il est donc fort probable que le temps consacré à l'étude des définitions et des caractéristiques de certaines catégories d'élèves handicapés ou en difficulté ne soient vues que très sommairement à l'intérieur de ce cours.

Certains énoncés, écartés de l'analyse de fidélité, traitent davantage de la pratique de l'intégration scolaire et aussi de la perception qu'ont les futurs enseignants de la vision des enseignants en place. En observant de plus près ces énoncés, il est possible de constater que malgré l'ouverture des finissants face à l'intégration scolaire, ceux-ci ne sont pas convaincus que l'intégration ait des effets suffisamment positifs pour pouvoir favoriser cette pratique, qu'elle constitue le meilleur contexte pour un élève handicapé ou en difficulté, qu'elle représente un choix pertinent et finalement, ils ne croient pas que les enseignants en place adhèrent au principe de l'intégration scolaire.

L'hésitation d'un si grand nombre de personnes peut provenir du fait que la formation ne leur a pas permis de se familiariser avec les connaissances actuelles des effets de l'intégration sur le développement et les apprentissages des élèves intégrés et de leurs pairs. En fait, il n'y a aucune allusion aux impacts de l'intégration dans la description des cours. Ceci peut expliquer en partie l'ambivalence des finissants face à ce genre de questions.

En ce qui concerne la composante 4 « impacts de l'intégration sur l'élève intégré », les futurs enseignants prétendent que la classe ordinaire est bénéfique pour l'élève intégré en ce qui concerne le développement de l'estime de soi et de l'autonomie. Certains auteurs (Moisie, 1994; Parent Fortier & Boisvert 1993,) obtiennent les mêmes résultats. Cependant, ils ont un regard négatif lorsqu'il s'agit d'interactions sociales. En effet, ils disent que la classe ordinaire a pour effet d'isoler socialement les élèves handicapés ou en difficulté.

Face aux énoncés qui n'ont pas été retenus dans l'analyse de fidélité, les finissants considèrent que la classe ordinaire a des impacts positifs sur le développement des comportements adaptatifs, sur les apprentissages scolaires et sur le développement des relations sociales. Ce dernier élément vient en contradiction avec le score moyen lié à la composante. Enfin les finissants montrent des réserves face à la possibilité que l'intégration puisse favoriser une attitude favorable face à l'école et le développement du comportement en classe des élèves intégrés. En conclusion, il apparaît que globalement les finissants montrent beaucoup d'hésitation en lien avec le plan social, le comportement en classe et la

vision plus positive de l'école. Ils ont tout de même un regard positif en ce qui concerne le développement des comportements adaptatifs et l'acquisition des connaissances en classe ordinaire pour l'élève intégré.

En ce qui concerne la composante 5 « impact de l'intégration sur les élèves qui accueillent », en général, les finissants croient que l'intégration d'un élève handicapé ou en difficulté peut avoir des effets bénéfiques particulièrement sur le développement personnel et social des autres élèves de la classe ordinaire. Par contre, les finissants pensent que dans un tel contexte les enseignants sont moins disponibles pour les autres élèves, que les élèves intégrés nuisent aux apprentissages des autres élèves et, finalement, que les troubles du comportement augmentent dans la classe.

Les réponses des finissants laissent croire qu'ils doutent de la possibilité de gérer une classe de façon à permettre à tous les élèves d'évoluer adéquatement en contexte d'intégration. Tout semble se passer comme si dans leur vision des choses « ce que je donne à un je l'enlève à l'autre ». Pourtant, les finissants sont conscients du fait de devoir agir autrement en contexte d'intégration, ce qui laisse croire que leurs réponses soit le fruit de leurs expériences sur le terrain.

Les deux énoncés écartés de l'analyse de fidélité viennent appuyer le fait que les finissants jugent que l'intégration est bénéfique pour les autres élèves. D'autre part, les finissants ne semblent pas savoir si un élève ayant un handicap apparent gêne les autres

élèves de la classe. Ceci confirme que les finissants sont peu au courant des impacts de l'intégration.

En ce qui concerne la composante 6 « impacts de l'intégration sur l'enseignant de classe ordinaire », les finissants s'accordent à dire que l'intégration a des effets positifs sur l'enseignant et ce, tant au niveau professionnel que personnel. Il ressort que les finissants croient que l'intégration d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage peut développer chez l'enseignant des attitudes positives envers ces derniers. Comme le font ressortir les travaux de Maertens et Bowen (1996) ainsi que Pearman, Barnhart, Huang et Mellblom (1992), il est intéressant de constater que les enseignants les plus expérimentés ne semblent pas démontrer une attitude aussi positive à l'endroit des élèves handicapés ou en difficulté.

En lien avec l'énoncé écarté de l'analyse de fidélité, il apparaît que les finissants sont « plutôt d'accord » pour dire que l'intégration d'un élève handicapé ou en difficulté oblige le réaménagement de la gestion de classe. Les finissants sont conscients qu'ils devront agir différemment s'il y a un élève handicapé ou en difficulté intégré dans leur classe.

Les résultats aux composantes 7 « aspects idéologiques liés à l'intégration en milieu de travail » et 8 « aspects idéologiques liés à l'intégration sur la collectivité » indiquent que les étudiants croient que les personnes handicapées ont leur place dans le milieu de travail

ordinaire et qu'ils sont plutôt en accord avec l'idée que la présence en société d'une personne handicapée ou déficiente intellectuelle soit un élément positif pour la collectivité. En d'autres mots, les étudiants croient que la personne handicapée a sa place au cœur de la société et représente un apport positif.

Le quatrième thème s'attarde plus précisément à la question des attitudes des finissants en enseignement secondaire face à l'éventualité d'intervenir dans un contexte d'intégration scolaire. Ce thème est étudié à l'aide des composantes 9, 10 et 11. La composante 9 est l'une de celles ajoutées au questionnaire.

Tout d'abord, les résultats obtenus, aux énoncés de la composante 9 « point de vue du futur enseignant en ce qui a trait aux attitudes et aux compétences des enseignants en place relativement à l'intégration », permettent d'affirmer que les finissants estiment que les enseignants en place sont d'accord pour intégrer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire. Ils sont aussi d'avis que ces mêmes enseignants ne possèdent pas les compétences requises pour pratiquer l'intégration. Les perceptions des finissants vont dans le sens des résultats des travaux de Parent, Fortier et Boisvert (1993) qui tendent à démontrer que les enseignants sont portés à croire, en grande partie, qu'ils ne possèdent pas une préparation adéquate pour travailler auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Les finissants ne semblent donc pas avoir trouvé, dans le cadre de leur formation pratique, des modèles enseignants démontrant des habiletés suffisantes ou propres à créer des contextes ou un cadre favorisant le développement des élèves handicapés ou en difficulté.

En ce qui concerne la composante 10 « attitudes des futurs enseignants relativement à l'accueil d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans leurs classes », les finissants se disent d'accord pour intégrer dans leurs classes les élèves qui sont handicapés physiquement, visuellement, auditivement ainsi que les élèves ayant des troubles d'apprentissage. Cependant, les finissants se disent plus ou moins en mesure de faire en sorte qu'un élève handicapé se sente à l'aise dans leur classe.

Les énoncés écartés de l'analyse de fidélité concernent les élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental ainsi que les élèves ayant une déficience intellectuelle. Les finissants se montrent peu ouverts face à l'idée d'intégrer dans leur classe un élève en difficulté d'ordre comportemental. De plus, les finissants sont, à toutes fins pratiques, fermés à l'idée d'intégrer un élève ayant une déficience intellectuelle dans leurs classes. Dans la composante 3 « aspects idéologiques liés à l'intégration scolaire », les finissants exprimaient de sérieuses réserves quant à la pertinence que les élèves de ces deux catégories fréquentent une classe ordinaire. Les finissants témoignent donc d'une très grande cohérence lorsque, dans la composante 10, ils expriment de très grandes réserves quant au fait d'accueillir dans leurs classes des représentants de ces deux catégories d'élèves à savoir

les élèves ayant une difficulté d'ordre comportemental ainsi que les élèves ayant une déficience intellectuelle.

Les résultats obtenus aux énoncés concernant la composante 11 « point de vue du futur enseignant concernant sa préparation à intégrer des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » permettent d'affirmer, qu'en général, les finissants ont une perception plutôt négative de leur préparation à intégrer des élèves handicapés ou en difficulté. L'énoncé 56 est particulièrement éloquent à ce sujet. En effet, les finissants affirment que la formation reçue à l'UQAC ne les a pas préparés adéquatement à intervenir auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

De plus, les finissants se déclarent plus ou moins aptes à adapter leur matériel en fonction des besoins prioritaires identifiés dans le plan d'intervention personnalisé (PIP). Malgré le fait d'avoir suivi un cours en lien avec les plans d'intervention personnalisé et que l'élaboration et l'application de plans d'interventions personnalisés aient occupé une place importante dans leur préparation à l'intégration, ils se sentent plus ou moins aptes à adapter leur matériel en fonction des besoins prioritaires identifiés dans les plans d'intervention personnalisés.

En ce qui se rapporte plus particulièrement aux connaissances des caractéristiques des diverses catégories d'élèves handicapés ou en difficulté, les finissants estiment avoir une bonne connaissance de seulement deux des six catégories. Il s'agit des élèves présentant des

difficultés d'ordre comportemental ou des troubles d'apprentissage. Les finissants disent connaître plus ou moins bien les caractéristiques des élèves qui ont un handicap physique et ne pas avoir une bonne connaissance des caractéristiques des élèves ayant une déficience intellectuelle, un handicap visuel ou un handicap auditif. Ceci laisse croire qu'il est fort possible que les caractéristiques de certaines catégories d'élèves handicapés ou en difficulté n'aient été abordées que très sommairement à l'intérieur du cours.

C'est auprès des élèves ayant une difficulté d'ordre comportemental, un handicap physique ou un trouble d'apprentissage que les finissants se sentent en mesure d'intervenir le plus adéquatement. Ils se sentent plus ou moins prêts à intervenir auprès d'élèves ayant un handicap visuel ou un handicap auditif et, finalement, c'est auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle que les finissants ne se sentent pas en mesure d'intervenir adéquatement.

Malgré le fait que les finissants s'estiment en mesure d'intervenir adéquatement dans les faits, ils semblent plutôt hésitants. Ceci peut être attribué à un manque de connaissances des diverses catégories d'élèves handicapés ou en difficulté, mais aussi au fait que les finissants ne se sentent pas suffisamment préparés à intervenir dans un contexte d'intégration.

De plus, les finissants affirment ne pas avoir une bonne connaissance des programmes adaptés et ne pas avoir la préparation nécessaire pour gérer une classe multi

niveaux. Ils semblent donc considérer que la formation qu'ils ont reçue ne leur a pas permis de développer certaines connaissances ou habiletés essentielles pour favoriser l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté.

Enfin, en ce qui concerne les énoncés écartés de l'analyse de fidélité, il est possible de constater que les finissants sont conscients des obstacles rencontrés ainsi que des besoins des élèves handicapés ou en difficulté. En fait, ils partagent l'idée que ces élèves handicapés ou en difficulté nécessitent plus d'encouragement, qu'ils ne font pas les mêmes types d'apprentissages que les autres, qu'ils prennent plus de temps pour réaliser une tâche et qu'ils sont plus irritables. Les résultats indiquent que ce n'est pas par manque de connaissances des besoins des élèves handicapés ou en difficulté que les finissants témoignent d'attentes aussi élevées à leur endroit, mais plutôt à cause d'une certaine inquiétude en ce qui a trait à leur capacité à répondre aux besoins.

Ces résultats vont dans le sens de ceux de Gauthier (1996) qui souligne que les étudiants se sentent insuffisamment préparés pour intervenir auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. De plus, les étudiants affirment n'avoir que peu de connaissances dans le domaine, ce qui correspond aux données d'une enquête menée par le bureau de recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec (2000), auprès des premiers diplômés des Universités québécoises au programme du Baccalauréat d'enseignement secondaire. En effet, plus de la moitié des répondants sont insatisfaits des connaissances acquises relativement à l'intervention directe auprès des élèves

ainsi que de celles à l'égard de l'intervention pédagogique adaptée aux caractéristiques des élèves, et plus particulièrement ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage ou des troubles du comportement.

Enfin, le cinquième thème est étudié à l'aide de la composante 12 « point de vue du futur enseignant sur les rôles et responsabilités de l'enseignant qui intègre ». Les résultats démontrent que les futurs enseignants sont conscients de devoir préparer le groupe classe à l'intégration et d'être les premiers responsables de l'évaluation de l'élève intégré. Ils considèrent également qu'ils doivent participer à l'élaboration du plan d'intervention et qu'ils doivent donner à l'élève intégré l'occasion de développer des comportements sociaux adaptés. Bref, les futurs enseignants acceptent le fait d'avoir à assumer certaines responsabilités supplémentaires liées à l'intégration de l'élève handicapé ou en difficulté dans la classe ordinaire. Certains auteurs (Hoover & Cessna, 1984; Parent, Fortier & Boisvert, 1993) obtiennent des résultats similaires.

4.2 Liens entre les composantes

Il est possible de constater, qu'en général, les composantes associées à un même thème sont corrélées entre elles. Cependant, certaines composantes qui appartiennent à un même thème ne le sont pas. Il s'agit des composantes 6 et 8 et des composantes 10 et 11.

La corrélation entre les composantes 6 et 8 (Tableau 13) atteint pratiquement le seuil de signification statistique. Il demeure toutefois possible que ces deux composantes soient associées au même thème c'est-à-dire celui de « l'intégration scolaire et sociale des élèves handicapés ou en difficulté ». Le pourcentage de non répondants à la composante 6 pourrait expliquer ce résultat. Cette dernière interpelle plus directement le futur enseignant qui aura à vivre l'expérience de l'intégration que ne le fait la composante 8.

Les composantes 10 et 11 réfèrent à l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté. La composante 10 porte sur les attitudes d'ouverture face à l'éventualité d'accueillir des élèves handicapés ou en difficulté dans sa classe alors que la composante 11 réfère à la préparation reçue par le futur enseignant pour intervenir auprès de ce type d'élèves. Une corrélation significative entre ces deux composantes était attendue. L'absence d'une telle corrélation donne à penser que la formation doit répondre à certaines conditions pour qu'une corrélation significative puisse être observée entre la composante « attitude d'ouverture » et la composante « préparation ». Ainsi, il convient de se demander si une formation qui, à en juger par l'analyse du contenu du programme, semble centrée principalement sur la transmission de savoirs relatifs aux caractéristiques des élèves handicapés ou en difficulté et à l'élaboration de plan d'interventions individualisé est en mesure de favoriser un développement significatif d'attitudes d'accueil à l'endroit des élèves handicapés ou en difficulté.

Aurait-il été préférable d'intégrer la composante 10 dans le thème 3 puisque cette composante présente des corrélations significatives avec les composantes 3, 5, 6 et 8? Le constat d'un lien entre ces quatre composantes qui réfèrent aux idéologies, aux principes et aux impacts relatifs à l'intégration et la composante « attitude d'ouverture face à l'éventualité d'accueillir dans sa classe des élèves handicapés ou en difficulté » s'avère, somme toute, assez prévisible. Cependant, la composante 10 reste davantage associée à l'intervention, à l'action en contexte et, conséquemment, il ne semble pas approprié de l'intégrer au thème 3.

Les composantes 6 et 11 sont corrélées même si elles appartiennent à des thèmes différents. Il est possible que la formation reçue, qui est basée sur la connaissance des caractéristiques des élèves handicapés ou en difficulté, sur les principaux facteurs qui favorisent l'intégration de ces élèves ainsi que sur certains impacts de l'intégration, ait pu exercer une grande influence sur le point de vue des futurs enseignants concernant les impacts de l'intégration sur leur développement personnel et professionnel. Par contre, cela n'implique pas pour autant qu'ils démontrent une attitude d'ouverture face à l'accueil de ces élèves. Celle-ci requiert sans doute une formation qui prépare à l'intervention. Or, la formation reçue allait peu dans cette direction.

L'existence d'une corrélation significative entre la composante 12 relative aux rôles et responsabilités de l'enseignant qui intègre et la composante 4 qui concerne les impacts de l'intégration sur les élèves intégrés, donne à penser que les futurs enseignants estiment que

l'intégration et ses impacts dépendent largement de leurs actions. Ils en seraient les principaux responsables avec tout ce que cela peut représenter d'effets positifs ou négatifs sur l'élève intégré.

4.3 Questionnaire

Le questionnaire s'est avéré un instrument de mesure efficace pour répondre aux diverses questions de la recherche comme en témoigne les nombreux constats effectués relativement aux cinq grands thèmes abordés. Ce questionnaire original aura, de plus, permis, grâce à l'introduction de quatre nouvelles composantes, d'élargir le champ d'exploration des attitudes et d'obtenir un profil plus clair concernant les attitudes des finissants.

Ceci dit, le faible nombre de participants n'a pas permis de valider le questionnaire via une analyse factorielle, destinée à examiner la validité de construit de l'outil. Un certain nombre de raisons peut expliquer le faible taux de participation. Le fait que le questionnaire ait été remis aux finissants par les conseillers de stages à la fin du trimestre et ce, après que ceux-ci aient eu à répondre à plusieurs autres questionnaires en lien avec leur formation, n'est sans doute pas étranger à la situation. Il en est de même pour ce qui en est de la longueur du questionnaire.

Il convient de rappeler qu'un certain nombre d'énoncés ont été retranchés en raison du trop grand nombre de personnes ayant répondu « ne sais pas ». Il est malheureusement impossible de savoir si ce taux de « ne sais pas » est associé à un problème de formulation.

Le questionnaire est un outil qui pourrait sans doute être réutilisé dans le cadre de nouvelles recherches ou enquêtes sur les attitudes des finissants. Il serait toutefois souhaitable d'effectuer une validation, au préalable, auprès d'un grand nombre d'étudiants.

Enfin le questionnaire utilisé pour cette recherche est basé sur un ensemble de 12 composantes ce qui permet d'avoir un portrait clair de la clientèle. Il a fait l'objet d'une validation auprès d'experts d'analyse de fidélité (coefficient de fidélité alpha). De plus, les corrélations entre les composantes attestent de la validité de construit.

CONCLUSION

CONCLUSION

Cette recherche avait pour but d'étudier les attitudes d'un groupe de finissants à un programme de formation initiale à l'enseignement à l'égard des élèves handicapés ou en difficulté et de leur intégration. Pour ce faire, un questionnaire a été distribué à un groupe de 67 étudiants. Vingt et un questionnaires ont été retournés. Ce questionnaire a permis d'explorer cinq grands thèmes : les attitudes des finissants concernant les personnes handicapées ou présentant une maladie mentale, leurs attentes à l'égard de l'élève intégré en classe ordinaire, leurs attitudes envers leur intégration scolaire et sociale, leurs attitudes face à l'éventualité d'intervenir dans un contexte d'intégration scolaire et enfin, leur point de vue concernant les rôles et les responsabilités de l'enseignant qui intègre.

Les résultats indiquent qu'à la fin de leur formation les finissants ont un regard positif sur l'intégration scolaire et socioprofessionnelle des élèves ayant des besoins particuliers, sur les politiques du ministère de l'Éducation du Québec en cette matière ainsi que sur la personne handicapée ou présentant une maladie mentale. De plus, ils se montrent favorables à l'accueil de plusieurs catégories d'élèves ayant des besoins particuliers dans leur classe. Cependant, ils démontrent très peu d'ouverture lorsqu'il s'agit d'élèves présentant un retard de développement ou des difficultés d'ordre comportemental.

Les résultats révèlent aussi que les finissants ne s'estiment pas suffisamment bien préparés pour intervenir auprès des élèves handicapés ou en difficulté. Ils ne se considèrent pas en mesure d'appliquer un plan d'intervention personnalisée. Ils estiment qu'ils ne sont pas capables d'intervenir en contexte de classe multi niveaux et d'adapter leur enseignement en fonction des différences individuelles. Enfin, ils prétendent avoir acquis des connaissances suffisantes concernant les caractéristiques de certaines clientèles d'élèves en difficulté, mais nettement insuffisantes concernant d'autres clientèles.

À la suite de ces constats, il ressort clairement que la formation donnée dans le cadre du Baccalauréat en enseignement du secondaire de l'Université du Québec à Chicoutimi devrait accorder une place importante à la question de l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté dans le contexte de la classe ordinaire au secondaire. Les étudiants ne se considèrent pas préparés pour adapter leur enseignement et gérer une classe multi niveaux. Bref, ils abordent de nombreux concepts dans le cadre de la formation et apprennent à construire des plans d'intervention personnalisés mais l'expérience pédagogique en cette matière demeure très limitée, ainsi il importe dans le cadre des stages, de permettre aux futurs enseignants d'être en contact avec la clientèle handicapé ou en difficulté afin de leur offrir l'opportunité de mieux la connaître et d'intervenir auprès d'elle.

Le questionnaire élaboré dans le cadre de cette étude s'avère être un outil fidèle qui permet d'explorer efficacement plusieurs composantes relatives aux opinions et attitudes des futurs enseignants du secondaire vis-à-vis des élèves handicapés ou en difficulté

d'adaptation ou d'apprentissage et leur intégration. Cet outil nécessite cependant une étude plus approfondie de sa validité de construit. Il est souhaitable que ce questionnaire soit utilisé dans le cadre d'une enquête beaucoup plus vaste, c'est-à-dire, auprès de finissants de différents programmes de formation des enseignants des universités québécoises afin d'en étudier, entre autres, la structure factorielle. Une telle enquête s'avérerait aussi très importante compte tenu des mesures mises de l'avant dans les différents milieux de formation pour améliorer la préparation des futurs enseignants des classes ordinaires en ce qui a trait à leur intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté.

RÉFÉRENCES

RÉFÉRENCES

- Alghazo, E. M. (2000). Jordan teachers and administrators attitudes towards the inclusion of persons with disabilities in the regular classroom. *Dissertation abstracts International*, 61, 04A. (University of Illinois at Urbana-champaign; 0090).
- Aksamit, D. L. (1990). Practicing teachers' perceptions of their preservice preparation for mainstreaming. *Teacher Education and Special Education*, 13(1), 21-29.
- Beaupré, P. (1990). La controverse sur les acquisitions et sur les conditions d'intégration scolaire des enfants présentant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 1(1), 59,68.
- Beaupré, P. & Poulin, J-R. (1997). *Un modèle de perfectionnement à l'intégration scolaire. Pour le personnel enseignant des classes régulières*. Dans Boucher, L. P. & L'Hostie, M. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation : nouvelles pratiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 155-186.
- Beaupré, P. Poulin, J-R. (1993). Le perfectionnement des maîtres de classe ordinaire en intégration scolaire : Une condition essentielle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 4(2), 165-176.
- Bélanger, S. (2004). *Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion*. Dans Rousseau, N. & Bélanger, S.(2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 38-55.
- Berryman, J.D., Neal, W.R., Jr. & Berryman, C. (1989). *Attitude Toward mainstreaming Scale-Revised*. Athens, GA: University of Georgia.
- Berryman, J.D.& Neal, W.R., Jr.(1980). The cross validation of the Attitudes Toward Mainstreaming Scale (Atms). *Educational and psychological Measurement*, 40, 469-474.
- Boucher, L.P. & Poulin, J.R. (1995). La situation de l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle au secondaire. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 6(2), 151-179.
- Bunch, G. (1992). Teacher attitude to full inclusion. *Exceptionality Education Canada*, 2(1-2), 1-20.
- Bureau du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'université du Québec. (2000). *Enquête auprès des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement secondaire*. Commandité par la table meq-universités.

Buttery, T. J. (1981). Pre-service teachers' affective perceptions on mainstreamed children. *College Student Journal*, 15(1), 74-78.

Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec (1996). *Avis à la ministre de l'éducation : L'intégration scolaires des élèves handicapés et en difficultés*. Québec.

COPEX Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée, (1976) *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Québec, QC :Ministère de l'Éducation, Bibliothèque nationale du Québec.

Dev, P.,C., & Belfiore, P. J. (1996). Mainstreaming student with disabilities teacher perspectives in India. *Paper presented at the annual international convention of council for exeptional children*. 74th, Orlando, Floride.

Doré, R., Poulin, J.-R. & Wagner, S. (2000). L'intégration scolaire dans les programmes de formation à l'enseignement. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, numéro spécial, mai*, 32-37.

Doré, R., Wagner, S. & Brunet, J.-P. (2004). *L'intégration scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle : une réalité systémique*. Dans Tassé, M. J. & Morin, D. (Edits). *La déficience intellectuelle*. Boucherville. (Québec) : Gaëtan Morin éditeur, 94-106.

Doré, R., Wagner, S. & Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire : la déficience intellectuelle*. Québec : les éditions logiques.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance standford*. Ca: Standford University press.

Flynn, R. J. & Ulicni, S. C. (1978). Conditions préalables à l'intégration scolaire et sociale des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Apprentissage et socialisation*, 1(1), 13-33.

Folsom-Meek, S. L., Nearing, R. J. & Krampf, H. (1995). Attitudes of preservice physical education teachers toward teaching teaching students with mild disabilities. *Paper presented at the annual meeting of the américan alliance for healt, physical education , recreation and dance*. Portland, OR.

Gauthier, Y. (1996). L'intégration des enfants en difficulté: Résultats d'une enquête portant sur les opinions et perceptions des étudiantes et étudiants à la formation du personnel enseignant. *Canadian Journal of Special Education*, vol 11(1), 68-78.

Gearheart, B.R. (1974). *Organisation and Administration of Educational Programs for Exceptional Children* (Springfield, Il., Thomas, p.242).

Goupil, G. & Boutin, G. (1983). *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Montréal, QC : Agence d'ARC inc.

Heider, F. (1959). *The psychology of interpersonal relations*. New York: J. Wiley. Hoover, J. J. (1984). Effect of special education classroom experience of preservice elementary teachers on attitude toward mainstreaming as measured before and after student teaching. *Journal of Research and Development in Education*, 18 (1), 33-39.

Hoover, J. J. & Cessna, K. (1984). Preservice teachers' attitudes toward mainstreaming prior to student teaching. *Journal of Teacher Education*, 35 (4), 49-51.

Klassen, R.-M. (1994). Research : What does it say about mainstreaming. *Education Canada*, summer, 27-35.

Lafranaye, Y. (1994). *Les attitudes et le changement des attitudes*. Dans Vallerand, R. J. (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*. Gaëtan morin, éditeur, chap.6, 327-405.

Lavallée, M. (1986). *Les conditions d'intégration des enfants en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage*. Presse de l'Université du Québec.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin, éditeur Ltée .

Leyser, Y. & Abrams, P. D. (1983). A shift to the positive : an effective programme for changing pre-service teachers' attitudes toward the disabled. *Educational Review*, 35(1), 35-41.

Leyser, Y., Abrams, P. & Lipscomb, E. (1982). Modifying attitudes of prospective elementary school teachers toward mainstreaming. *Journal of Special Educators*, 18(4), 1-10.

Liu, J. Pearson, D. (1999). *Teachers attitudes toward inclusion and perceived professional needs for inclusive classroom*. Rapport de recherche, 143. (Service de reproduction ERIC, ED 438 274)

Maertens, F. & Bowen, F. (1996). Attitude et changement des attitudes du personnel enseignant envers l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. *Revue Canadienne de psycho-éducation*, 25(1) 41-59.

May, B. J. & Furst, E. J. (1977). Evaluation and revision of an inventory for measuring attitude toward mainstreaming. Arkansas University. Office of education (HEW), Washington DC, division of handicapped children and youth.

Mayew, J. (1994). Are preservice general educators being adequately prepared for inclusion? *Paper presented at the annual national conference of the american council on rural special education*. 14th, Austin, Texas.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : Définitions*. Québec : direction de l'adaptation scolaire ou des services complémentaires. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tout ses élèves :prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Statistique sur les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec : direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1992). *La réussite pour eux et elles aussi : Mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec : direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1990). *L'adaptation scolaire : dans la foulée de la nouvelle loi de l'instruction publique*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1982). *L'école québécoise : une école communautaire et responsable*. Québec : Gouvernement du Québec.

Moisie, M. D. (1994). *A survey of attitudes of undergraduate education majors toward inclusion*. Reports- research technical. (Service de reproduction ERIC: ED 376 688).

Nirje, B. (1999) How I came to formulate the Normalization principle. In R.B. Flynn et R. A. Lemay (Eds.), *A Quarter-Century of Normalization and Social Rôle Valorisation: Evolution and Impact* (pp.17-50). Ottawa: University of Ottawa Press.

Nirje, B. (1969). *The normalization principle an hits human management implications*, dans Wolfensberger, W. (1972). *Normalization . The principle of normalization in humain services*. Toronto, ON : National Institute on Mental Retardation.

Ouellet, M. (1997). *Statistiques sur les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Ministère de l'Éducation du Québec.

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

Pearman, E. L., Barnhart, M. A., Huang, A. M. & Mellblom, C. (1992). Educating all student in school : attitudes and beliefs about inclusion. *Education and Training in Mental Retardation*, June, 176-182.

Potvin, P. & Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 18(2), 132-149.

Rao, S. M. & Lim, L. (1999). Beliefs and attitudes of pre-service teachers towards teaching children with disabilities. *Paper presented at the annual conference of the American Association on Mental Retardation*. 123rd, New-Orleans, LA.

Sanche, R. P., Chapman, D. & Dineen, T. (1976). Attitude change during pre-service teacher education. *Saskatchewan Journal of Educational Research of Development*, 7(1), 25-28.

Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exeptional Children*, 63(1), 59-74.

Sillamy, N., (1980). *Dictionnaire encyclopédique de la psychologie* Paris : Bordas.

Smith, D. & Hilton, A. (1997). The preparation and training of the educational community for the inclusion of students with developemental disabilities: the MRDD position. *Education and Training Mental Retardation and Development Disabilities*, march, 3-10.

Soodak, L.C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school, attributes as predictors of responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.

Tinsley, H. E. A. & Tinsley, D. J. (1987). Uses of factor analysis in counseling psychology research. *Journal of Counceling Psychology*, 34(4), 414-424.

Université du Québec à Chicoutimi (1993). Programme du baccalauréat d'enseignement au secondaire. Projet de programme. Chicoutimi: Bureau du registraire

Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: Implantations pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology*, 30(4), 663-680.

Villa, R. A., Thousand, J. S. & Chapple, J.W. (1996). Preparing teachers to support inclusion : Preservice and inservice programs. *Theory Into Practice*, winter, 43-50.

Wilczenski, F. L. (1991). Use of the « attitudes toward mainstreaming scale » with undergraduate education students. *Paper presented at the annual meeting of the New England educational research organization* .Portsmouth, NH.

Wolfensberger, W. (1991). *La valorisation des rôles sociaux introduction à un concept de références pour l'organisation des services*. Genève : éditions des deux continents.

Wolfensberger, W. (1972). *Normalization . The principle of normalization in humain services*. Toronto, ON : National Institute on Mental Retardation.

Yasutake, D. & Lerner. J. (1996). Teachers' perceptions of inclusion for students with disabilities : A survey of general and special educators. *Learning Disabilities*, 7(1),1-7

ANNEXE 1

**ÉTUDE SUR LES ATTITUDES DES FINISSANTES ET FINISSANTS DU
BACCALAURÉAT D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE FACE À
L'INTÉGRATION SCOLAIRE**

QUESTIONNAIRE

But de l'étude

Dans le cadre de la préparation de mon mémoire de maîtrise en éducation, j'ai élaboré un questionnaire afin de connaître les attitudes des finissants(es) en enseignement secondaire face à l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, face à l'éventualité pour eux d'intervenir dans un contexte d'intégration et enfin, face à leur perception des rôles et des responsabilités de l'enseignant qui intègre.

Contenu du questionnaire

Le présent questionnaire comprend soixante-treize énoncés en relation avec l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Consignes

Indiquer votre choix de réponses directement sur le questionnaire en ayant soin d'encrer votre degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés. Il est à noter qu'aucune réponse n'est bonne ou mauvaise. L'anonymat sera respecté puisqu'il n'y a aucune information permettant d'identifier les répondants. Vous disposez d'une journée pour répondre au questionnaire. Remettez-le à votre conseiller de stage dès qu'il sera complété. Répondez aux questions avec le plus de spontanéité possible.

Exemple :

1. L'élève intégré en classe ordinaire doit être sociable.

Totalement En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
----------------------------	------------------------	---------------------	-------------------------	-------------



Je vous remercie très sincèrement de votre participation qui constitue une contribution importante au développement de votre programme de formation.

Julie Dufour
152, des Remparts,
Chicoutimi, G7G 2T3

INFORMATIONS DÉMOGRAPHIQUES

(Ces informations sont nécessaires à l'analyse des résultats mais ne permettent pas d'identifier la répondante ou le répondant)

1) Sexe Féminin () Masculin ()

2) Âge : Nombre d'années : _____ Nombre de mois : _____

3) Outre vos stages, avez-vous de l'expérience dans l'enseignement?

Oui ()

Non ()

Si oui,

Nombre de mois _____ Nombre d'années : _____

Pour vous aider à compléter le questionnaire vous trouverez un lexique à la dernière page.

Dans ce questionnaire le masculin est utilisé également pour chacun des deux sexes, sans discrimination à l'égard des hommes ou des femmes, dans le seul but d'alléger le texte

1. L'intégration scolaire est une pratique éducative valable.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

2. Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage exigent plus d'affection et d'encouragement que les autres élèves.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

3. Un élève handicapé physiquement qui n'est pas limité à son fauteuil roulant devrait fréquenter la classe ordinaire.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

4. Je crois que l'intégration en classe ordinaire exerce une influence négative sur l'estime de soi de l'élève intégré.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

5. L'élève intégré en classe ordinaire ne fait pas toujours les mêmes types d'apprentissages que les autres élèves.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

6. L'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage exige que les enseignants de classe ordinaire utilisent leur temps différemment et de façon plus efficace.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 7. L'enseignant de la classe ordinaire a la responsabilité de donner à l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage des occasions de développer ses comportements sociaux.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 8. Dans un contexte d'intégration scolaire, l'enseignant est le premier responsable de l'évaluation des apprentissages scolaires de l'élève intégré.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 9. Les élèves qui présentent des problèmes persistants d'indiscipline devraient fréquenter la classe ordinaire.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 10. La présence d'un élève ayant un handicap physique ou intellectuel en classe ordinaire favorise le développement personnel et social des autres élèves de la classe.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 11. Il est possible d'enseigner à des élèves doués, à des élèves ordinaires et à des élèves ayant une déficience intellectuelle dans la même classe.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 12. Un élève handicapé visuellement qui ne peut lire les caractères du matériel scolaire devrait fréquenter la classe ordinaire**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 13. Je crois que l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans une classe ordinaire nuit à l'apprentissage des autres élèves.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 14. À mon avis, il y aura toujours des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage qui ne pourront être intégrés en classe ordinaire.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 15. L'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage a des effets suffisamment positifs pour qu'on doive soutenir et favoriser l'application de cette pratique éducative.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 16. Les élèves qui présentent une déficience intellectuelle devraient fréquenter la classe ordinaire.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 17. L'intégration d'un élève ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire favorise le développement de ses comportements adaptatifs (communication, soins personnels, compétences domestiques, habiletés sociales, autonomie).**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 18. L'expérience de la classe ordinaire augmente les chances que l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage soit plus productif et autonome dans la société.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 19. Le fait d'intégrer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans une classe ordinaire, a pour effet d'augmenter les problèmes de comportement chez les autres élèves de la classe.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 20. Les élèves handicapés sont plus irritables que les autres élèves.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 21. Le fait d'intégrer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire favorise chez celui-ci le développement d'une attitude positive envers l'école.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 22. Un élève qui présente un trouble auditif devrait fréquenter la classe ordinaire.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

23. L'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage intégré en classe ordinaire doit avoir la volonté d'apprendre.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

24. Je considère que la majorité des enseignants de classe ordinaire n'ont pas les compétences pour intégrer dans leur classe des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

25. Les personnes handicapées intellectuelles ne devraient pas œuvrer dans un milieu de travail ordinaire.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

26. Les élèves ordinaires sont mal à l'aise face aux élèves qui présentent un handicap physique apparent.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

27. La fréquentation de la classe spéciale à temps complet constitue le contexte de formation le plus adéquat pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

28. Le fait d'intégrer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire constitue une décision pertinente.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 29. Enseigner à des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage constitue un fardeau inacceptable pour l'enseignant de classe ordinaire.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 30. Accueillir un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage représente pour les enseignants de classe ordinaire une expérience positive au niveau personnel.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 31. L'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage exige que les enseignants de classes ordinaires connaissent et utilisent des techniques et des outils d'enseignement différents de ceux utilisés généralement en classe ordinaire.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 32. Un élève qui présente un trouble de langage devrait fréquenter la classe ordinaire.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 33. L'élève intégré en classe ordinaire doit pouvoir fonctionner dans un groupe et ne pas empêcher les autres de fonctionner.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

34. Je crois que l'intégration exerce une influence positive sur l'estime de soi de l'élève intégré.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

35. La présence d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire est bénéfique pour les autres élèves de la classe.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

36. L'enseignant de la classe ordinaire a le devoir de préparer les autres élèves de la classe à l'intégration d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

37. J'estime que je serais mesure de faire en sorte qu'un élève handicapé se sente à l'aise dans ma classe.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

38. L'élève intégré en classe ordinaire doit être en mesure de suivre ses cours sans l'aide particulière d'un intervenant spécialisé.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

39. En général les enseignants de classe ordinaire sont d'accord pour intégrer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans leur classe.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

40. Les personnes handicapées ne doivent pas entrer en compétition avec les autres individus pour l'obtention d'un emploi.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

41. L'élève intégré en classe ordinaire doit être en mesure de participer à toutes les activités pédagogiques de la classe.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

42. L'enseignant qui intègre un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire développe une attitude plus positive face à la différence.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

43. Les enseignants des classes ordinaires adhèrent au principe de l'intégration scolaire.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

44. Accueillir un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage représente pour les enseignants de classe ordinaire une expérience positive au niveau professionnel.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

45. Les élèves qui ont un trouble de comportement et qui ont de la difficulté à se contrôler devraient fréquenter la classe ordinaire.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 46. L'intégration de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire exerce une influence positive sur les Apprentissages scolaires de cet élève.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 47. Pour être intégré en classe ordinaire l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage doit être autonome dans sa démarche d'apprentissage.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 48. Je crois qu'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage représente une source de problèmes supplémentaires en classe ordinaire.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	----------------------------

- 49. Un élève handicapé physiquement, limité à son fauteuil roulant, devrait fréquenter la classe ordinaire.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 50. L'élève intégré en classe ordinaire doit être en mesure suivre le rythme d'apprentissage de la classe.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 51. La classe ordinaire exerce généralement une influence plus positive que la classe spéciale sur le comportement en classe de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (motivation, sélection de l'information, rétention de l'information, planification et méthode de travail, contrôle de soi).**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 52. La présence d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire amène l'enseignant à négliger les élèves ordinaires de sa classe.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 53. L'élève intégré en classe ordinaire doit être en mesure de suivre le curriculum normal de la classe.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 54. Accueillir un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire oblige l'enseignant à un réaménagement de sa gestion de classe.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 55. Dans un contexte d'intégration d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, l'enseignant de classe ordinaire doit participer à l'élaboration du plan d'intervention personnalisé.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 56. La formation initiale reçue à l'Université du Québec à Chicoutimi m'a préparé à intervenir adéquatement auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 57. L'élève intégré en classe ordinaire prend plus de temps pour effectuer une tâche scolaire.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 58. Un élève ayant une paralysie cérébrale et qui ne peut contrôler les mouvements de un ou de plusieurs de ses membres devrait fréquenter la classe ordinaire.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 59. La présence de personnes handicapées dans un milieu de travail ordinaire enrichit ce milieu.**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

- 60. Un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage développera des relations sociales plus positives s'il est dans une classe ordinaire que s'il fréquente une classe spéciale (établissement et maintien de relations harmonieuses avec autrui).**

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

61. La présence en société des personnes déficientes intellectuelles ou handicapées constitue un apport positif pour la collectivité.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

62. L'intégration d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire a pour effet de l'isoler socialement.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

63. Un élève qui bégaye devrait fréquenter la classe ordinaire.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

64. Je suis en accord avec la philosophie du Ministère de l'éducation du Québec qui consiste à offrir une éducation adaptée aux besoins de l'élève dans le cadre le plus normal possible.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

65. L'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire doit être encouragée.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

66. Personnellement j'adhère au principe de l'intégration scolaire.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

67. J'ai une bonne connaissance des programmes adaptés aux clientèles spéciales du secondaire.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

68. J'ai la préparation nécessaire pour gérer une classe multi niveaux (qui comprend des élèves avec des niveaux d'apprentissage différents)

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

69. J'ai les compétences nécessaires pour adapter mon matériel et mes enseignements en fonction des besoins prioritaires identifiés dans le plan d'intervention personnalisé de l'élève intégré.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
-------------------------	---------------------	------------------	----------------------	-------------

72. J'ai une bonne connaissance des caractéristiques des élèves ayant...

- a) Une déficience intellectuelle.
- b) Des difficultés d'ordre comportemental.
- c) Un handicap physique.
- d) Un handicap visuel.
- e) Un handicap auditif.
- f) Des difficultés d'apprentissage.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas

73. Je suis en mesure d'intervenir efficacement auprès d'un élève ayant ...

- a) Une déficience intellectuelle.
- b) Des difficultés d'ordre comportemental.
- c) Un handicap physique.
- d) Un handicap visuel.
- e) Un handicap auditif.
- f) Des difficultés d'apprentissage.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne sais pas

(À défaut d'être en mesure de remettre le questionnaire à votre conseiller de stage, vous pouvez le retourner à l'adresse mentionnée sur la première page ou le déposer à l'Université dans la case de M. Jean-Robert Poulin, professeur au Département des sciences de l'éducation)

LEXIQUE

A) ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

Élèves en difficulté d'apprentissage :

- Difficultés légères d'apprentissage
- Difficultés graves d'apprentissage

Élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental :

- Élèves ayant des troubles de comportement : Sur réactifs ou sous réactifs.
- Élèves ayant des troubles graves de comportement associés à une déficience psychosociale : Délinquance et désordre majeur de comportement.

Élèves ayant une déficience intellectuelle légère

B) ÉLÈVES HANDICAPÉS

Élèves handicapés en raison d'une déficience intellectuelle :

- Déficience intellectuelle moyenne à sévère
- Déficience intellectuelle profonde

Élèves handicapés en raison d'une déficience physique :

- Déficience motrice légère : Atteinte neurologique, musculaire, ostéoarticulaire
- Déficience motrice grave : Atteinte neurologique, musculaire, ostéoarticulaire

Élèves handicapés en raison d'une déficience sensorielle

- Déficience visuelle
- Déficience auditive