

L'intégration scolaire d'enfants ayant une incapacité: perceptions des parents québécois

*Nadia Rousseau, Carmen Dionne, Caroline Vézina, &
Caroline Drouin
Université du Québec à Trois-Rivières*

Que peut-on apprendre de l'expérience des parents d'enfants ayant une incapacité? Il apparaît important de prendre en considération les perceptions des parents relativement au processus et à la qualité de l'intégration scolaire de leur enfant, d'autant plus que la réforme scolaire québécoise fait de la collaboration école-famille l'une des six voies d'action en matière d'adaptation scolaire, donc porteuse de transformations des pratiques. Cet article présente les résultats d'une étude de cas réalisée auprès de 24 familles québécoises dont un enfant présente une incapacité. S'inspirant du codage par réseau, le traitement des données a permis de faire ressortir la richesse de la totalité du discours de façon inductive tout en préservant la subtilité et la complexité du discours.

Mots clés: inclusion scolaire, intégration scolaire, incapacité, perceptions des parents, expérience d'intégration

What can we learn from the experience of parents of disabled children? It seems important to consider parental perceptions about the process and quality of their child's integration into the school, especially since the Quebec school reform has made school-family cooperation one of the six avenues for action in special education, which transforms practices. We present the results of a case study of 24 Quebec families, each with a disabled child. Drawing upon network analysis, our evaluation of the data brought out inductively the richness of all views while preserving their subtlety and complexity.

Key words: school inclusion, school integration, disability, parents' perceptions, integration experience

INTRODUCTION

Des travaux réalisés dans le cadre d'une recherche subventionnée par l'Office des personnes handicapées du Québec (Dionne et Rousseau, 2006) visaient à approfondir les connaissances en lien à la situation des familles dont un enfant ou un parent a une incapacité. Cette recherche avait aussi pour but de donner la parole aux parents afin de mieux comprendre leur situation de vie telle qu'ils la perçoivent. Ainsi, ces travaux nous ont permis d'identifier quatre thèmes au cœur de la vie quotidienne des parents dont un enfant a une incapacité. Ces thèmes sont, par ordre d'importance : l'appréciation des aides et des services reçus, l'expérience familiale au quotidien, la situation de l'enfant, et l'intégration scolaire de l'enfant. Cet article aborde plus spécifiquement le quatrième thème, soit l'intégration scolaire de l'enfant, dans un contexte où, bien que la politique de l'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation du Québec incite l'école québécoise à mettre en place « une école adaptée à tous ses élèves » (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999a), les écoles québécoises offrent des pratiques inclusives très inégales (Rousseau, Lafortune et Bélanger, 2006).

ÉVOLUTION DES PRATIQUES INCLUSIVES AU CANADA

L'histoire américaine, et tout particulièrement la loi PL94-142, a eu une certaine influence dans l'élaboration des politiques éducatives des provinces canadiennes. Les décideurs canadiens, tout comme de nombreuses organisations qui défendent les droits des personnes handicapées ou ayant une incapacité intellectuelle, s'appuient aussi, dans une certaine mesure, sur la Charte des droits et libertés de la personne (1982). Cette Charte précise que :

Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne. Sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, l'état civil, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale ou le fait qu'elle soit une personne handicapée ou qu'elle utilise quelque moyen pour pallier son handicap. (p. 12)

Toutefois, la mise en place de pratiques inclusives s'effectue à des rythmes différents d'une province à l'autre. L'Ontario, la Saskatchewan,

l'Île-du-Prince-Édouard et le Nouveau-Brunswick ont rapidement mis de l'avant des lois explicites quant à l'accessibilité des classes ordinaires aux élèves ayant des besoins particuliers (Andrews et Lupart, 1993). Contrairement à ces provinces, le Québec tarde à adopter des politiques claires favorisant la pratique inclusive. Exception faite de quelques commissions scolaires anglophones (Finn, Heath, Petrakos et Mclean-Heywood, 2004), la pratique de l'inclusion scolaire demeure un mythe ou un vœu pieux dans bien des régions du Québec. C'est trente ans d'histoire et de rebondissement de toutes sortes (voir par exemple Goupil, 1997; Maertens, 2004; Rousseau, Lafortune et Bélanger, 2006) qui précèdent la révision de la politique de l'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation du Québec, politique qui privilégie l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers dans des classes ordinaires (MEQ, 1999b). Cette politique préconise :

- l'intervention préventive et initiale;
- l'adaptation des services éducatifs offerts pour répondre aux besoins des élèves;
- l'évaluation individuelle et les services éducatifs dans le cadre le plus naturel possible et donc, dans l'école de quartier;
- la plus grande attention portée à la situation globale des élèves en difficulté pour en dégager des pistes d'interventions adéquates;
- l'évaluation globale de la réussite scolaire visant la reconnaissance des progrès de l'élève;
- la qualité des services reçus et l'accès simplifié aux résultats obtenus.

Cette politique se distingue de la précédente en mettant l'accent sur l'intervention préventive; en nommant, pour la première fois, l'école de quartier comme premier choix de placement scolaire; en accordant une place plus importante aux parents; et en précisant l'importance de reconnaître le progrès des élèves ainsi que la responsabilité de l'école dans l'offre de services de qualité. Bien que cette politique puisse contribuer à un renouvellement des pratiques, il semble que les initiatives de changement soient inégales. À titre d'exemple, alors que la commission scolaire René-Lévesque en Gaspésie contribue activement à la formation continue et à la réorganisation scolaire pour mieux

répondre aux besoins de tous les enfants (Rousseau, Dionne et Gauvreau, 2006), d'autres acteurs de l'éducation font l'objet des médias pour leur refus d'accueillir dans leurs classes des enfants ayant des incapacités (Dion-Viens, 2006). Il en est de même pour certains parents qui craignent les retombées négatives que pourrait occasionner la présence d'un enfant en difficulté dans la classe de leurs enfants (Presse Canadienne, 2006).

Notions d'intégration et d'inclusion scolaires

La notion d'intégration scolaire et celle d'inclusion scolaire réfèrent à un principe fondamental similaire, soit le principe d'accès à l'éducation pour tous dans un environnement le moins restrictif possible (Smith, 2001). C'est plutôt l'interprétation de ce principe qui ramène à deux notions pédagogiques distinctes qui ont des incidences importantes, tant sur l'organisation scolaire que sur le « degré » d'accès à la classe ordinaire des élèves ayant des besoins particuliers. Alors que l'inclusion scolaire fait référence à l'intégration de tous les enfants, ayant ou non des besoins particuliers¹, dans une classe ordinaire correspondant à leur âge chronologique dans l'école du quartier avec des services reçus en classe ordinaire (Dickens-Smith, 1995; Dyches et al., 1996; Salend, 2001; Shapiro, 1999; Stainback et al., 1996; Tirogène, 1995), la notion d'intégration scolaire ramène plutôt à l'accès partiel à une classe ordinaire avec la continuité de services reçus à l'extérieur de la classe ordinaire (Vienneau, 2004). La politique de l'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation du Québec, par l'énoncé de ses six voies d'action, semble se situer à l'intersection de ces deux notions. D'une part, aucune modification n'est implicite relativement à l'organisation des services et à l'obtention des services en classe ordinaire et, d'autre part, l'une des voies d'action encourage le placement de l'enfant en classe ordinaire dans l'école de son quartier (MEQ, 1999b). Ce qui est toutefois sans équivoque, c'est le faible taux d'intégration scolaire des élèves ayant des besoins particuliers dans certaines régions du Québec, et ce, tout

¹ Par besoins particuliers, il est entendu tout besoin qui découle d'un handicap ou d'une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, sans égard au diagnostic ou au type d'identification défini par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ou élèves à risque).

particulièrement à l'école secondaire. À titre indicatif, les taux d'intégration des élèves handicapés² de la Mauricie pour l'année scolaire 2001-2002 (Office des personnes handicapées du Québec [OPHQ], 2003) sont très révélateurs. En effet, un nombre important d'élèves sont confinés dans des classes spéciales (28,2 % au primaire et 70,3 % au secondaire), voire dans des écoles spéciales (25,5 % au primaire et 20,5 % au secondaire). Seulement 9,2 % d'élèves du secondaire sont intégrés en classe ordinaire, comparativement à 46,3 % pour les élèves du primaire. Notons toutefois que le rapport ne précise pas s'il s'agit d'une intégration partielle (intégration scolaire) ou complète (inclusion scolaire). Qui plus est, sont exclus de ces chiffres les élèves ayant des troubles d'apprentissage³. Il n'est donc pas surprenant de constater la place de l'intégration scolaire dans le discours des parents d'enfants ayant une incapacité (Elkins, Kraayenoord et Jobling, 2003; Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins et Closson, 2005). En effet, alors que nous réalisons une recherche portant sur l'expérience des familles dont un enfant présente une incapacité, nous avons constaté que la vie scolaire de l'enfant prenait une place importante dans le discours des parents, d'où la rédaction de cet article. Comment les parents perçoivent-ils l'intégration scolaire de leurs enfants? Quel rôle y jouent-ils? Quels besoins identifient-ils pour mieux soutenir l'intégration scolaire de leurs jeunes? Ce texte veut apporter des éléments de réponses à ces questions.

² Termes utilisés par l'OPHQ. Par « élèves handicapés », on entend la déficience intellectuelle moyenne, sévère et profonde, la déficience motrice, la déficience liée à la communication, les troubles du développement, et d'autres types de handicaps excluant les troubles d'apprentissage (OPHQ, 2003).

³ L'expression « troubles d'apprentissage » (élèves à risque dans la typologie du MELS) « fait référence à un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale. Ces dysfonctionnements affectent l'apprentissage chez des personnes qui, par ailleurs, font preuve des habiletés intellectuelles essentielles à la pensée ou au raisonnement. Ainsi, les troubles d'apprentissage sont distincts de la déficience intellectuelle » (Association québécoise pour les troubles d'apprentissage [AQETA], 2002).

MÉTHODE

Le projet de recherche s'inscrit dans un paradigme qualitatif qui se rapproche de l'étude de cas, et plus spécifiquement de l'étude de cas spécifique à une situation (*situation analysis*) (Bogdan et Biklen, 1998). Dans le cas qui nous préoccupe, il s'agit d'une situation familiale où vit un enfant ayant une incapacité. Conformément au design de ce type d'étude de cas, le processus de collecte de données est passé d'un mode général à un mode spécifique. Deux *focus groups* ont d'abord été réalisés auprès de parents d'enfants présentant des incapacités (mode général). Les dimensions initiales présentées aux participants des *focus groups* concernaient les impacts de l'incapacité sur la vie quotidienne et sur les parcours de vie (choix de vie), ainsi que sur l'utilisation du réseau naturel et du réseau formel (services). La nature ouverte des questions des *focus groups* a permis de faire ressortir les dimensions de la vie familiale qui apparaissent les plus importantes ou préoccupantes aux yeux des participants. Ces dimensions ont ensuite guidé l'élaboration d'un protocole d'entrevues semi-structurées portant sur les impacts de la présence d'un enfant ayant une incapacité sur la vie quotidienne (adaptations en lien à la famille, aux loisirs, activités sociales, etc.), sur le parcours de vie (en lien à la carrière, à la situation économique, aux choix familiaux, etc.), sur l'utilisation du réseau d'aide naturel (famille, amis, etc.) et du réseau d'aide formel (services communautaires, scolaires, associatifs, etc.).

PARTICIPANTS

Différentes associations et différents centres de réadaptation ont collaboré au recrutement des familles participant à l'étude, et ce, tant pour les *focus groups* que pour les entrevues individuelles. Les *focus groups* incluaient la participation d'un intervenant et de sept parents d'enfants présentant des incapacités. Un premier groupe était composé de quatre parents d'enfants présentant des incapacités intellectuelles, des troubles envahissants de développement et de la dysphasie, et un deuxième groupe était composé d'une intervenante et de trois parents d'enfants ayant une déficience physique.

Les entrevues individuelles semi-dirigées ont été réalisées auprès de vingt-quatre parents d'enfants présentant les incapacités décrites ci-

après, soit quatre parents par type d'incapacité. Les familles ont été recrutées sur une base volontaire. Une priorité était attribuée aux participants qui provenaient de milieux variés (milieu rural ou urbain, famille monoparentale ou biparentale, un à deux enfants ou plus de deux enfants, avec statut socioéconomique faible ou élevé, avec une incapacité légère ou grave), en plus de présenter des caractéristiques différentes (utilisation du braille, du langage des signes du Québec, de l'oralisme ou d'une aide technique adaptée, variation de l'âge et du nombre d'enfants ayant une incapacité).

Parmi les 24 familles interrogées, nous avons rencontré 21 mères et six pères. Douze familles provenaient d'un milieu rural, et les douze autres provenaient d'un milieu urbain. Les participants comprenaient également neuf familles monoparentales et 15 familles biparentales. Cinq familles avaient un statut socioéconomique élevé, quinze en avaient un moyen, et trois avaient un statut socioéconomique faible. Les entrevues individuelles se sont toutes déroulées à la résidence du participant entre les mois d'avril et décembre 2004. Elles étaient d'une durée moyenne de 45 minutes, bien qu'aucune limite de temps n'ait été prévue.

ANALYSE DES DONNÉES

Les données des entrevues individuelles ont toutes été enregistrées sur support audio pour ensuite être transcrites et analysées intégralement à l'aide du logiciel *Atlas.ti* (Muhr, 1997). La totalité des comptes rendus ont été segmentés (unité de sens⁴) et codés pour ensuite être catégorisés selon leur parenté ou leur similitude, sans qu'il n'y ait de code prédéterminé au départ. Le traitement des données avait ainsi pour objectif de faire ressortir la richesse de la totalité du discours de façon inductive. S'inspirant du codage par réseau (Cohen, Manion et Morrison, 2000), l'ensemble des données analysées a donné lieu à l'élaboration d'un système catégoriel (regroupement des codes en catégories). Ce mode d'analyse permet d'organiser et d'illustrer les liens existant entre les

⁴ Chaque partie de texte segmentée porte le nom d'unité de sens.

différentes catégories et les codes qui y sont rattachés, sans en perdre leur subtilité ou leur complexité. L'analyse de ces comptes rendus a permis l'identification de 5 590 unités de sens. Toutefois, 1 633 unités de sens n'ont pas été retenues pour l'analyse par réseau puisqu'elles représentaient certains extraits inaudibles ou des questions et commentaires des intervieweurs. Un total de 3 957 unités de sens ont donc servi à la création des catégories. La création de liens entre ces catégories a ensuite permis l'identification de quatre thèmes distincts. Le présent article présente les résultats relatifs au quatrième thème, soit l'intégration scolaire de l'enfant vivant avec des incapacités. Ce thème comprend 541 unités de sens, ce qui représente 14 % des propos recueillis par les parents.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Bien que les entrevues réalisées auprès des parents ne portaient pas de façon spécifique sur l'école, l'intégration ou les services scolaires, mais plutôt sur leur expérience familiale, il ressort que le processus et la qualité de l'intégration scolaire de leur enfant occupent une place importante dans leur quotidien.

Participation parentale comme support à l'intégration

Les propos de nombreux parents indiquent qu'ils doivent s'impliquer activement dans le processus d'intégration de l'enfant, et ce, surtout lorsque l'enfant est un des premiers élèves intégrés dans l'école. Un parent explique : « *Par exemple, l'école de mon fils, lui c'est le premier mais il est sûr que quand viendra un autre ça sera facile, le chemin est ouvert.* » (1 : 375). Un autre parent abonde dans le même sens : « *Ah! mais comme j'ai commencé avec eux tout le travail, ils le connaissent, [...] je me suis dit [lorsque] je vais aller encore dans une autre école recommencer toute la procédure, c'était très difficile.* » (1 : 398).

Il n'est pas rare d'entendre de tels discours de la part des parents interrogés. D'ailleurs, la préoccupation grandissante de nombreux parents relativement à l'intégration scolaire de leur enfant et les adaptations importantes qui doivent en découler ont donné lieu à d'importants regroupements de parents exerçant même une influence

sur certaines législations américaines et accès aux services (Sommerstein et Wessels, 1996). D'autres types de regroupement ont aussi pris forme, par exemple les associations de parents et les regroupements de professionnels tel que le *Council for the Education of Exceptional Children* (CEC) (Smith, 2001).

Les témoignages suivants rendent aussi compte de l'implication de certains parents dans la vie scolaire de leur enfant. Rappelons-le, la collaboration école-famille « est en soi une stratégie préventive primaire qui promeut le bien-être des jeunes » (Izzo, Weissberg, Kaspro et Fendrich, 1999, p.818). Les parents qui s'impliquent dans la vie scolaire de leur enfant le font souvent parce qu'ils croient à l'influence positive de leur participation sur l'apprentissage de leur enfant. De plus, le sentiment d'efficacité des parents contribue au degré d'implication de ces derniers dans la vie scolaire de l'enfant (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins et Closson, 2005).

« S'il y avait une sortie, il fallait un accompagnateur, donc ils arrivaient, ils disaient ok est-ce que vous pouvez, oui, puis même lorsqu'ils n'avaient pas besoin de personne, bien ils m'appelaient. » (1 : 928)

« Il faut dire que moi je suis très impliquée, donc je suis tout le temps là. En cas de besoin hé bien je suis là et si je vois quelque chose hé bien je vais à la rencontre du professeur ou à la rencontre du directeur s'il y a le besoin d'aller au directeur [...]. » (1 : 436)

Il arrive bien sûr que des parents vivent des difficultés administratives avec le milieu scolaire, comme cette mère qui doit déménager et qui ne souhaite pas que son enfant change d'école maintenant qu'il y est bien intégré :

Et moi je vivais dans le stress parce que l'école me disait voilà le périmètre et je ne trouvais pas d'appartement, si vous quittez, vous devez quitter l'école. Ah! mais comme j'ai commencé avec eux tout le travail, ils le connaissent, comment je me suis dit que je vais aller encore dans une autre école recommencer toute la procédure, c'était très difficile [...] j'ai pris le premier appartement que j'ai trouvé pourtant il est trop cher, mais je n'ai pas le choix. (1 : 395)

La collaboration nécessaire au processus d'intégration

Certains parents interrogés estiment que la participation parentale est essentielle à la mise en place de l'intégration scolaire. Plusieurs insistent sur l'aspect collaboratif de l'intégration :

Il faut que les parents s'impliquent énormément parce que ce sont eux qui vivent avec lui, donc pour aviser s'il y a des besoins et il faut donc que les intervenants aussi soient ouverts et aident donc à solutionner les besoins. Et troisième condition, il doit être dans une école qui est à l'écoute. Donc, trois points, les parents, l'école et les intervenants. (1 : 455)

Au dire des parents, la collaboration entre les différents intervenants en tout début d'expérience d'intégration ou d'inclusion se doit d'être solide. Ces propos ne surprennent guère. À titre d'exemple, l'étude de l'expérience du Nouveau-Brunswick pointe la collaboration entre les différents acteurs comme étant la condition essentielle à la réussite d'une pratique inclusive (AuCoin et Goguen, 2004). De plus, nombreux sont les chercheurs qui estiment que les parents doivent être perçus comme de vrais partenaires au projet éducatif (Deslandes, 2004; Labon, 1997; Soodak, 2003; Thousand et Villa, 1999), la relation de confiance entre parents et enseignants étant essentielle à cette collaboration (Soodak et Erwin, 2000). Cependant, quelques parents ne souhaitent pas l'intégration pour leur enfant, préconisant plutôt les écoles spécialisées qu'ils associent au développement des forces de l'élève plutôt qu'à l'acharnement sur ses faiblesses : « On a pris les écoles spécialisées et on va toujours chercher une école où le potentiel de l'enfant va être le plus exploité possible plutôt que de travailler sur les incapacités » (1 : 3512). On semble aussi craindre l'exclusion de l'enfant handicapé en contexte de classe ordinaire :

Moi j'ai dit non, non, non, non, moi mon gars et ma fille aussi je veux qu'ils aient des victoires, je veux qui se sentent heureux, je veux qu'ils soient bien dans ça, je ne veux pas toujours que ça soit le petit rejeté en arrière de la classe. J'ai dit on ne se le cachera pas, je suis en enseignement là, oui il y en a qui sont en arrière de la classe parce qu'ils ne fonctionnent pas ou qu'ils ont de la misère. (4 : 3172)

Il est fort préoccupant de constater que certains parents estiment que l'école ordinaire contribue davantage à faire ressortir les incapacités de l'enfant plutôt que ses forces. Il est tout aussi surprenant de constater que la classe spécialisée est associée à la notion de « victoires » alors que la classe ordinaire est associée à l'image du « petit rejeté en arrière de la classe ». Ces perceptions des parents mériteraient d'être approfondies davantage, d'autant plus que l'inclusion repose sur la reconnaissance des réussites de tous les élèves (Sapon-Shevin, 1999; Schaffner et Buswell, 1996) ainsi que sur le développement de leur plein potentiel (Karagiannis, Stainback et Stainback, 1996). En outre, la classe spécialisée n'est pas toujours synonyme de réussite et de développement du plein potentiel, comme l'indiquent trois métaanalyses réalisées par Baker, Wang et Walberg (1994), Hunt, Farron-Davis, Beckstead, Curtis et Goetz (1994), et Keefe et VanEtten (1994). De plus, plusieurs bénéfices sont associés à la classe inclusive, tant au plan de l'apprentissage que celui du développement social (Vienneau, 2004).

La sensibilisation

Pour les parents qui désirent l'intégration, un travail de sensibilisation doit parfois être effectué auprès des élèves, des enseignants et des membres de la communauté. Bien que quelques organismes semblent aider les parents dans cette démarche, certains parents doivent eux-mêmes sensibiliser le milieu d'accueil :

Quand un enfant sourd arrive, il peut être intégré dans une école de quartier, l'école de quartier n'est pas prête, on demande aux parents souvent d'aller jaser avec les professeurs, on dit aux parents... votre enfant est sourd, vous voulez l'intégrer ici et tout ça, il y a de la grosse, grosse sensibilisation qui devrait être faite... (7 : 725).

Selon eux, la sensibilisation est essentielle à la réussite de l'intégration scolaire :

Donc, là, quand même il y a une intervention de certaines personnes, pour sensibiliser les professeurs et en même temps les élèves et c'est ce qu'ont fait [...], c'est leur rôle, ils ont fait ça deux fois, ils venaient ou quand moi je sentais qu'il y avait un problème, soit au niveau du professeur, soit au niveau des élèves parce qu'au niveau des élèves c'est très difficile. (1 : 222)

De plus, cette sensibilisation devrait émaner de plusieurs sources, se faire plus régulièrement et de façon concertée :

« ... Je ne pense pas comme des services à nommer, je vois ça comme un mariage de services, pas passer d'une équipe de spécialistes à l'autre, sans qu'il y ait un lien entre les deux. » (7 : 725)

En m'adressant à l'association des loisirs et des parcs, ils m'ont proposé qu'ils vont venir à l'école de mon fils faire un jeu qui est valable aussi bien pour les non-voyants que pour les voyants, ceci afin que dans les jeux de l'école soient introduits certains jeux pour mettre les enfants dans la même situation. ... Donc c'est une façon de hausser et d'apprendre aux professeurs un nouveau jeu qu'ils peuvent introduire. (1 : 325)

Tous les organismes ... Il faudrait qu'ils fassent plus de sensibilisation auprès des écoles, auprès des garderies. Il faudrait, parce que ça se passe une fois par année, la semaine de la déficience intellectuelle. Ça fait comme, on est très généreux à Noël puis après ça le reste de l'année on oublie. [...] (6 : 4529)

En effet, la sensibilisation et l'ouverture des milieux scolaires aux besoins particuliers qui découlent d'une incapacité sont essentielles à la qualité de l'intégration ou de l'inclusion scolaire (Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau et Tétreault, 2004; Praisner, 2003; Sapon-Shevin, 1999; Shapiro, 1999). Toutefois, la concertation entre les organismes qui dispensent une variété de services destinés à supporter l'intégration ou l'inclusion scolaire peut être synonyme de difficultés. Bien que l'accès et l'utilisation d'une variété de services aident à mieux répondre aux besoins de l'enfant ayant une incapacité, Pfeiffer et Cundari (1999) estiment que la coordination de ces services gagnerait à être améliorée afin qu'il y ait davantage de collaboration interorganisme et que les services offerts soient davantage présents et mieux structurés en contexte scolaire. Trois pistes d'action sont proposées par ces auteurs : 1) développer chez les professionnels une plus grande connaissance des divers organismes, des disciplines connexes et du langage qui les accompagnent; 2) compter dans son organisme des membres aptes et désireux de travailler en collaboration avec des membres d'autres organismes. Ces membres devraient désirer partager l'information spécifique à leur domaine, être habiles à identifier les besoins des

familles et de leurs enfants, proposer des solutions alternatives, choisir, implanter et superviser la mise en application de la solution, diriger des rencontres de travail, faciliter la participation de l'ensemble des membres concernés, être sensibles au langage non verbal, être sensibles aux conflits ou aux résistances et être capables de les dénouer; 3) croire au bien-fondé d'une approche collaborative interorganisme.

Certains parents croient que la sensibilisation des membres de la communauté et la pratique de l'intégration scolaire seraient aidantes pour le passage de leurs enfants de la vie scolaire à la vie active en société. Cette position est bien documentée dans la littérature associée aux prémisses de l'inclusion scolaire (Karagiannis, Stainback et Stainback, 1996).

Ils seront pas tout le temps dans les écoles. Un moment donné, ils vivront en société avec tout le monde. Mais ça fait penser de façon plus facile, si cet enfant-là quand il était jeune, ils ont déjà vécu puis ils ont déjà été avec des enfants différents. Que si c'est de les voir pour la première fois à l'âge adulte. Alors moi je trouve qu'il y a beaucoup de travail à faire au niveau de la sensibilisation. [...] Ils sont capables, puis de leur démontrer qu'ils sont capables. (6 : 5382)

Attitudes essentielles à l'intégration

L'attitude positive des intervenants et des enseignants apparaît également comme un facteur de réussite de l'intégration. Par exemple, certains parents mentionnent un manque de considération pour leur point de vue « [...] notre compétence de parents n'est pas reconnue » (1 : 2736) ou une vision restreinte de la complexité de la situation de leur enfant : « Avec leurs yeux d'orthophonistes, d'ergothérapeutes, de psychoéducatrices, d'orthopédagogues, donc chacun a sa paire de lunettes dans son champ d'intérêt, ce qui fait qu'eux autres n'ont qu'une partie du casse-tête de mon fils. » (6 : 627). Certains parents se sentent mal perçus par le personnel de l'école lorsqu'ils s'opposent à un objectif du plan d'intervention ou du plan de service :

Je trouve que l'on est perçus comme des parents non collaborateurs, comme des parents qui n'acceptent pas les incapacités de leur enfant ... Moi, je sais qu'une fois à la réunion ... le plan de services, j'ai dit, moi je ne suis pas d'accord, là la chef du programme qui est

psychologue elle a dit ben madame je pense que c'est parce que vous avez trop de peine, vous n'acceptez pas. C'est comme si les parents, tassez-vous, nous autres on sait ce que c'est un traumatisme crânien. (1 : 2736)

Les travaux de Bryer, Grimbeek, Beamish et Stanley (2004) font également ressortir l'écart des points de vue entre les parents et les membres de l'école. Bien que l'ensemble des acteurs croient au bien-fondé de l'intégration ou de l'inclusion scolaire, l'actualisation de cette croyance est souvent synonyme de mésententes. Des constats similaires émergent des travaux de Elkins, Kraayenoord et Jobling (2003).

Quant aux attitudes perçues, les parents se prononcent sur les impacts des attitudes négatives des enseignants et des intervenants relativement à la qualité de l'intégration et au développement du potentiel de l'enfant. Ces trois citations rendent bien compte de leurs perceptions :

Et en même temps, qu'est-ce qu'ils m'ont dit l'enseignante et l'accompagnatrice ... au plan d'intervention : mais vous pensez pas qu'elle sera capable de lire! Si on commence pas, c'est sûr qu'elle sera pas capable. Dans leur tête, elle sera pas capable. Alors pourquoi se forcer, pourquoi lui enseigner les syllabes, elle sera pas capable. Elle sera peut-être pas capable de lire un roman Harlequin puis de lire les encyclopédies médicales, mais si on travaille ensemble, il y a quand même beaucoup de jours dans une année scolaire, beaucoup de travail, beaucoup d'heures. Il me semble qu'elle va être capable de, peut-être de lire des petits livres, mais eux autres ils nous croyaient pas à ce moment-là, ils n'y croyaient pas. Alors, elle lit des petits livres. Mais c'est moi qui ai présenté cette idée, parce que moi j'y crois. (6 : 5271)

...Des fois, juste la façon de travailler avec un enfant, l'enfant il le sait, si on croit qu'il fait ou si on croit qu'il est capable de faire quelque chose ou qu'on trouve qu'il est nul puis qu'on n'a pas envie de travailler avec. Ils le sentent ça. ... Même pas, même de dire une sensibilité d'être humain simplement, même pas de professionnel [...]. Parce qu'avant d'être une directrice, t'es une personne. Comment ça se fait qu'ils ne sont jamais, jamais capables de se placer deux secondes à la place du parent qui n'a pas choisi d'avoir un enfant handicapé, qui en a un et qu'il faut qu'il se débatte pour avoir les mêmes services que n'importe quel autre parent reçoit de façon tout à fait facile [...].(6 : 5340)

Donc, là je suis avec le directeur qui me sort de A à Z tous les problèmes, tous les problèmes que j'apprends en même temps. Là je suis assise de l'autre bord de la table

parce qu'il garde son bureau comme étant une barrière pour montrer qu'il est en position hiérarchique sur le parent et là il déblatère, il déblatère et déblatère. (6 : 1014)

Il est maintenant clairement établi que les attitudes des différents intervenants scolaires contribuent à la qualité de l'intégration ou de l'inclusion scolaire des enfants ayant une incapacité (Bélanger, 2004; Dickens-Smith, 1995; Praisner, 2003; Vienneau, 2004). Qui plus est, une perception négative de l'enfant ou du parent peut mener à son découragement (Sommerstein et Wessels, 1996). Notons aussi que la formation continue des enseignants et des autres personnels de l'école, un soutien étroitement lié aux besoins exprimés par les enseignants, l'expérience d'enseignement en contexte inclusif qui répond aux conditions d'implantation, et l'observation d'écoles inclusives, contribuent à l'émergence d'attitudes positives chez une majorité d'intervenants scolaires (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000; Dickens-Smith, 1995; MacDonald, Sobsey, MacPherson-Court et Rousseau, 1996; Praisner, 2003).

Adaptation des enseignements

Les parents rencontrés expliquent que les incapacités de leurs enfants demandent certaines adaptations au niveau de l'enseignement, et ce, peu importe qu'ils soient à l'école ordinaire ou spécialisée. En fait, les enseignants reçoivent parfois l'aide d'enseignants itinérants ou d'éducateurs :

[...] technicienne en éducation spécialisée, elle est là par exemple 20 heures par semaine pour [ma fille], faire les adaptations de braille pour ses examens et des travaux que les professeurs font à la dernière minute, c'est tout elle qui fait les adaptations de braille, ils ont une imprimante braille là-bas. (1 : 1167)

Les parents précisent que les enseignants doivent aussi trouver eux-mêmes des solutions aux différentes situations d'intégration :

Donc on vous demande d'enseigner sauf qu'il faut adapter l'enseignement et c'est cette adaptation pour certains qui est très difficile parce qu'eux autres, ils ont toujours enseigné pendant 30 ans de la même façon, mais moi je le sais que elle rentre pas dans ça. (6 : 6434)

À d'autres moments, c'est le matériel adapté et l'organisation physique de la classe qui facilitent l'intégration :

C'est ça avec l'école on achète des cahiers plus foncés, les lignes plus foncées, il a une loupe, il a des longues-vues, il a son pupitre aussi à l'école, c'est ça, les cahiers et tout ça. Le matériel en quatrième année il n'a pas été comme encore agrandi comme en quatrième année, c'est encore assez gros le caractère, c'est peut-être en cinquième année que ça va changer. Mais ça, encore une fois, c'est tout le professeur itinérant qui sait que s'il voit s'il y a des travaux ou des livres et qu'il aurait besoin d'agrandissement, il s'arrange avec l'école. C'est pour ça que je dis avec l'école et le professeur itinérant, c'est très bien aussi. Il est bien encadré à l'école. (1 : 3196)

Les vingt dernières années sont riches d'outils destinés aux enseignants afin de faciliter les différentes adaptations nécessaires à l'accueil d'un enfant ayant des besoins particuliers dans une classe ordinaire (Ferguson et al., 2001; Karten, 2005; Lang et Berberich, 1995; Salend, 2001). Cette réalité de terrain a d'ailleurs mené à la création de la *Coalition for Essential Schools*, soit un regroupement de chercheurs ayant contribué de façon significative à la modification du curriculum dans plusieurs écoles américaines de façon à favoriser les apprentissages des élèves ayant des besoins particuliers (Peterson, 1996). De plus, les travaux de Ben-Yehuda (2005) révèlent que les enseignants inclusifs efficaces ont des orientations pédagogiques plus humanistes, qu'ils n'hésitent pas à travailler en équipe et qu'ils croient aux bénéfices sociaux et pédagogiques de l'inclusion scolaire. Les parents évoquent aussi la nature de la relation vécue avec les enseignants et les différents intervenants. À titre d'exemple, un parent précise : « *Puis, la directrice, elle écoute beaucoup les parents, je te dirais. Tu sais pour les besoins particuliers, elle est là, elle nous écoute, ça va bien.* » (4 : 1630)

Un autre va même jusqu'à déménager pour trouver une école à l'écoute des besoins de l'enfant : « *Là on a changé d'école parce qu'on a déménagé ... la directrice qui est là, elle nous devance, des fois je viens pour faire des demandes, mais c'est déjà fait. [...] Elle est géniale. [...]* » (4 : 3347)

Les parents semblent apprécier cette relation, surtout lorsqu'elle est empreinte de collaboration et d'ouverture face à leurs opinions, des propos qui rejoignent les travaux de Soodak et Erwin (2000).

L'enfant et son entourage

Quelques parents mentionnent les difficultés que peut vivre leur enfant dans ses relations avec les autres élèves. Cette situation semble être plus préoccupante chez les enfants ayant des comportements agressifs. « [...] je le vois vraiment, il n'a pas d'amis, c'est sûr qu'il n'a aucun ami, il les frappe, il les mord, il fait n'importe quoi avec eux autres. » (2 : 1179). Ce constat surprend peu puisque les jeunes ayant des difficultés de comportements demeurent à ce jour une clientèle difficile à intégrer (Coleman, Webber et Algozzine, 1999; Lovett, 1996). Par contre, il arrive aussi que les autres élèves protègent l'enfant ayant une incapacité. En voici deux exemples :

Disons qu'il n'y aura pas une grosse différence que dans la classe où elle est actuellement où les enfants ont été sensibilisés. Sont plus conscients de Y, en prennent soin. Sont des centaines, moi je me rends compte depuis la première année, des fois, ils sont en train de se disputer, de se bousculer, tout ça : attention! [elle (l'enfant ayant une incapacité)] arrive. Et on va laisser, on va se calmer, on va la laisser passer pour pas qu'elle tombe dans les escaliers puis après on continuera. (6 : 4935)

Je dirais qu'il est intégré, lui, en milieu scolaire, il est tout seul d'enfant sourd à l'école. C'est comique, sa mentalité, lui, il va rentrer à l'école, lui y'a pas de problème, c'est tous les autres qui ont un problème. [...] Il arrive là puis c'est une mascotte, tu sais, c'est un leader, [...]. Y'a tout le temps plein d'amis, y'est ici puis y'appellent : je peux-tu venir chez vous? ... la plupart, c'est toutes des petites filles par exemple. [...] Elles viennent jouer avec. (7 : 2370)

La recension d'écrits effectuée par Vienneau (2004) indique qu'une majorité d'élèves des classes ordinaires affirment pouvoir développer des liens d'amitié avec l'élève ayant une incapacité, « bien qu'ils reconnaissent que ce ne soit pas chose facile. Ces élèves perçoivent en outre que ces amitiés bénéficient à la fois aux élèves avec handicaps et à eux-mêmes » (p.143). La recherche tend même à démontrer que l'aide apportée par les pairs aux élèves ayant une incapacité favorise « un accroissement de leur réseau social, une meilleure estime de soi, une plus grande compréhension,

appréciation et sensibilité envers les personnes avec handicaps et une plus grande responsabilisation personnelle » (Vienneau, 2004, p.143).

Du primaire au secondaire

Enfin, la transition du primaire au secondaire peut être source d'inquiétudes pour certains parents. En effet, certains sont préoccupés par la gestion des matières sous-jacentes aux études secondaires :

[...] il y a tout un système d'intégration mais quand même, c'est pas un enfant qui peut faire des études comme tout le monde. Les études qu'il veut. Les études poussées. Alors, on se pose la question qu'est-ce qu'il va faire mon enfant comme études et puis je ne sais pas. Jusque-là il s'en sort bien, il va passer donc en cinquième année du primaire, mais je ne sais pas si au secondaire il va être capable de gérer toutes ses matières, qu'est-ce qu'il va faire comme études, je ne sais pas. (1 : 339)

D'autres parents souhaiteraient avoir un contact préparatoire avec le personnel d'écoles secondaires afin de trouver l'école qui répond le mieux aux besoins de leur enfant :

Mais moi j'aurais juste voulu parler avec quelqu'un sur la prochaine étape, le secondaire.... Quelqu'un donc qui gère, qui a l'habitude de travailler, qui pourrait juste me dire non ça va rester ainsi, ou peut-être s'ils ont des problèmes, c'est comme ça que l'on agit, ou c'est comme ça que l'on va faire ou on va enlever ça et on va le mettre là. Donc, moi je suis maintenant moi-même en train de penser où est-ce que je vais le mettre, je suis en train de voir, de lui choisir un secondaire où il pourra aller, où par exemple, il y a moins de matières. Par exemple, je pense au secondaire d'art, une école plus d'art, mais je suis toute seule à réfléchir à ça. (1 : 352)

La réflexion et les inquiétudes des parents relativement aux études secondaires de leurs enfants reflètent bien la situation actuelle eu égard aux pratiques d'intégration dans plusieurs écoles secondaires du Québec et d'ailleurs (Bauer et Myree Brown, 2001a; Jorgensen, 1998; OPHQ, 2003). Il semble en effet y avoir une coupure de pratiques importantes entre l'école primaire et l'école secondaire à l'égard de l'accès aux classes ordinaires chez les élèves ayant des incapacités. D'ailleurs, plusieurs auteurs américains s'entendent pour dire que l'inclusion au secondaire doit obligatoirement passer par une restructuration importante de l'école (Jorgensen, 1998), en plus de s'appuyer sur une collaboration étroite avec

la communauté (Bauer et Myree Brown, 2001b).

CONCLUSION

Les perceptions des parents québécois à l'égard de l'expérience d'intégration scolaire de leur enfant présentant une incapacité démontrent la nécessité pour ces derniers de jouer un rôle actif dans l'ensemble de la démarche préparatoire à l'intégration ainsi qu'à sa mise en application quotidienne. La sensibilisation du milieu scolaire apparaît déterminante dans le processus d'intégration. Cette sensibilisation est souvent assumée par les parents, mais elle gagnerait à être prise en charge conjointement avec les différents organismes et les centres de services dans la mesure où ces services sont bien structurés et qu'il y a un réel désir de collaboration. Le discours des parents révèle aussi la nécessité d'apporter des modifications importantes, tant au curriculum qu'au mode d'enseignement. Ces modifications peuvent prendre plusieurs formes, telles que l'adaptation des contenus et des formats de présentation du matériel pédagogique, l'utilisation des technologies d'aide, l'enseignement différencié, etc. Il semble que ces modifications soient facilitées par la présence d'intervenants spécialisés ou d'enseignants itinérants, services offerts par certains organismes. C'est sans surprise que l'on constate que les attitudes des enseignants sont désignées comme étant cruciales dans la qualité de l'expérience scolaire, et ce, tant pour l'enfant que pour les parents. Les parents désirent que l'on reconnaisse leurs savoirs parentaux et que l'on soit réceptif à leurs expériences et leurs croyances relatives aux besoins de leurs enfants. Les propos des parents révèlent l'ampleur du travail à effectuer avant de pouvoir parler de l'école inclusive selon les termes décrits dans la littérature. Disons plutôt que le droit à l'éducation dans un environnement le moins restrictif possible demeure un concept vague qui gagnerait à être davantage précisé. Notons aussi qu'il y a lieu de se questionner sur l'origine de certaines perceptions parentales. En effet, le constat à l'effet que certains parents associent la classe ordinaire à une école qui ne se limite qu'à « *travailler sur les incapacités* » où l'enfant est « *le petit rejeté en arrière de la classe* » démontre l'écart actuel entre les intentions de la politique de l'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation du Québec et la réalité perçue par les parents. Bien entendu,

considérant le contexte méthodologique de notre étude, il nous est impossible de généraliser ces résultats à l'ensemble de la population québécoise. Toutefois, les propos de 24 parents d'enfants ayant une incapacité trouvent leurs échos dans la littérature. Ces propos gagneraient à être pris en compte par les milieux scolaires et les centres et organismes d'aide et services. Ils gagneraient aussi à faire l'objet d'une validation auprès d'un plus grand nombre de parents.

RÉFÉRENCES

- Andrews, J. et Lupart, J. (1993). *The inclusive classroom : Educating exceptional children*. Scarborough, Ontario: Nelson Canada.
- Association québécoise des troubles d'apprentissage [AQETA]. (2002). *Définition nationale des troubles d'apprentissage*. Retrieved July 19, 2008, from <http://www.aqeta.qc.ca/francais/generale/definit.htm>
- AuCoin, A. et Goguen, L. (2004). L'inclusion réussie : un succès d'équipe! In N. Rousseau et S. Bélanger (Eds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 281-292). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2000). A survey into mainstream teacher attitudes towards the inclusion of children with special educational needs to the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology, 20*(2), 191-211.
- Baker, E. T., Wang, M. C. et Walberg, H. J. (1994). *The effects of inclusion on learning*. *Educational leadership, 52*(4), 33-35.
- Bauer, A. M. et Myree Brown, G. (2001a). *Adolescents and inclusion: Transforming secondary schools*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bauer, A. M. et Myree Brown, G. (2001b). Community in an inclusive high school. In A. M. Bauer et G. Myree Brown (Eds.), *Adolescents and inclusion: Transforming secondary schools* (pp.73-84). Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Beaupré, P., Bédard, A., Courchesne, A., Pomerleau, A. et Tétreault, S. (2004). Rôles des intervenants scolaires dans l'inclusion. In N. Rousseau et S. Bélanger (Eds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 57-76). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires face à l'inclusion. In

- N. Rousseau et S. Bélanger (Eds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 37-56). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Ben-Yehuda, S. (2005, August). Teacher's pedagogic orientation and attitudinal and personal attributes related to their success in integrating students with special needs into their regular-education classes. Paper presented at the Inclusive and Supportive Congress (ISEC) 2005, Glasgow, Scotland.
- Bogdan, R. C. et Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3^e édition). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Bryer, F., Grimbeek, P., Beamish, W. et Stanley, A. (2004). How to use the Parental Attitudes to Inclusion scale as a teacher tool to improve parent-teacher communication. *Educational Research*, 14(2), 105-120.
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5^e édition). New York: Routledge.
- Coleman, M., Webber, J. et Algozzine, B. (1999). Inclusion and students with emotional/behavioral disorders. In S. I. Pfeiffer et L. A. Reddy (Eds.), *Inclusion practices with special needs students* (pp. 25-48). Binghamton, NY: Haworth Press.
- Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté : pour une inclusion réussie. In N. Rousseau et S. Bélanger (Eds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 326-346). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dickens-Smith, M. (1995). *The effect of inclusion training on teacher attitude towards inclusion*. Chicago, IL: Chicago Public Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED381486).
- Dionne, C. et Rousseau, N. (2006). Évaluation qualitative de la situation des familles où vit une personne handicapée, Office des personnes handicapées du Québec, Drummondville, 2006, 177 pages.
- Dion-Viens, D. (15 mai 2006). L'intégration des élèves en difficulté remise en question. *Le Soleil*, p. 11.
- Dyches, T., M. Egan, J. Young, C. Ingram, G. Gibb et K. Allred (1996). « Inclusion through teaming : perceptions of students with learning disabilities », *B.C. Journal of Special Education*, 20(3), p. 5-24.
- Elkins, J., Kraayenoord, C. E. et Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion

- of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 294-309.
- Ferguson, D. L., Ralph, G., Meyer, G., Lester, J., Droege, C., Guojonsdottir, H., et al. (2001). *Designing personalized learning for every student*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Finn, C., Heath, N. L., Petrakos, H. et McLean-Heywood, D. (2004, May). Des modèles de service pour répondre aux besoins des élèves en difficulté. Communication presented at *XXIIe Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS)*. Montréal, Québec.
- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (2^e édition). Montréal, Québec: Gaëtan Morin éditeur.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L. Wilkins, A. S., et al. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtis, D. et Goetz, L. (1994). Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special class. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(4), 290-301.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J., et Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839.
- Jorgensen, C. M. (1998). *Restructuring high schools for all students: Taking inclusion to the next level*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Karagiannis, A., Stainback, S. et Stainback, W. (1996). Historical overview of inclusion. In S. Stainback et W. Stainback. *Inclusion, a guide for educators* (pp. 17-28). Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Karten, T. J. (2005). *Inclusion strategies that work!: Research-based methods for the classroom*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Keefe, E. et VanEtten, G. (1994). Academic and social outcomes for students with moderate to profound disabilities in integrated settings. Paper presented at conference for the *Association of Persons with Severe Handicaps*, Atlanta, GA.
- Labon, D. (1997). Integration developments in Member countries of the OECD. In

- S. J. Pijl, C. J. W. Meijer et S. Hegarty (Eds.), *Inclusive Education: A global agenda* (pp. 83-97). New York: Routledge.
- Lang, G. et Berberich, C. (1995). *All children are special: Creating an inclusive classroom*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- La Presse (27 janvier 2006). *Commission scolaire condamnée*. p. A15.
- Lovett, H. (1996). Some notes on positive approaches for students with difficult behavior. In S. Stainback et W. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators* (pp. 349-358). Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing Co.
- MacDonald, L., Sobsey, R., MacPherson-Court, L. et Rousseau, N. (1996). *Training needs in Alberta*. Final Report. Edmonton, Alberta: University of Alberta.
- Maertens, F. (2004). Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. In N. Rousseau et S. Bélanger (Eds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 21-34). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1999a). *Une école adaptée à tous ses élèves: Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1999b). *Politique de l'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Muhr, T. (1997). ATLAS.ti: Scientific Software Development [computer software]. Berlin, Germany.
- Office des personnes handicapées du Québec [OPHQ]. (2003). *Portrait statistique de la population avec incapacités – Région de la Mauricie et du Centre-du-Québec*. Drummondville, Québec: Office des personnes handicapées du Québec.
- Peterson, M. (1996). Community learning in inclusive schools. In S. Stainback et W. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators* (pp. 271-296). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pfeiffer, S. I. et Cundari, L. (1999). Interagency collaboration : Recruiting obstacles and some possible solutions. In S. I. Pfeiffer et L. A. Reddy (Eds.), *Inclusion practices with special needs student: Theory, research and application* (pp. 125-144). Binghamton, NY : Haworth Press.
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the

- inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135-145.
- Presse Canadienne (7 mai 2006). *Des parents réclament l'exclusion d'un enfant*. Rousseau, N., Dionne, C. et Gauvreau, M. (2006, May). Le changement des pratiques éducatives, un moteur pour la réussite des élèves. Communication présentée au XXIIe Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS). Montréal, Québec.
- Rousseau, N., Lafortune, L. et Bélanger, S. (2006). La pratique de l'inclusion scolaire à travers le temps: Un regard canadien. In J.-P. Doudin et L. Lafortune (Eds.), *Intervention auprès d'élèves en difficulté: Quelle formation pour les enseignants?* (pp. 11-29). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Salend, S. J. (2001). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices*. 4^e édition. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Sapon-Shevin, M. (1999). *Because we can change de world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Schaffner, B. C. et Buswell, B. E. (1996). Ten crucial elements for creating inclusive and effective school communities. In S. Stainback et W. Stainback, *Inclusion: A guide for educators* (pp. 49-66). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Shapiro, A. (1999). *Everybody belongs*. New York: Routledge Falmer.
- Smith, D. D. (2001). *Introduction to special education: Teaching in an Age of Opportunity* (4th ed.). Needham Heights : Allyn and Bacon.
- Sommerstein, L. C. et Wessels, M. R. (1996). Gaining and utilizing family and community support for inclusive schooling. In S. Stainback et W. Stainback, *Inclusion, a guide for educators* (pp. 365-382). Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Soodak, L. C. (2003). Classroom management in inclusive settings. *Theory Into Practice*, 42(4), 327-333.
- Soodak, L. C. et Erwin, E. J. (2000). Valued member or tolerated participant: Parents' experiences in inclusive early childhood settings. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(1), 29-41.
- Stainback, S. et Stainback, W. (1996). *Inclusion, a guide for educators*. Baltimore, Paul H. Brooks Publishing Co.

- Thousand, J. et Villa, R. A. (1999). Inclusion: Welcoming, valuing and supporting the diverse learning needs of all students in shared general education environments. In S. I. Pfeiffer et L. A. Reddy, *Inclusion practices with special needs students: Theory, research and application* (pp. 73-108). Binghamton, NY : Haworth Press.
- Tirogène, J.-L. (1995). L'évolution des attitudes (des enseignants) par rapport à l'intégration des élèves ayant des difficultés de comportement, *Dimensions*, 16(3), p. 34-36.
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et le développement social. In N. Rousseau et S. Bélanger (Eds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 125-152). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.

Nadia Rousseau est détentrice d'un doctorat en psychopédagogie et d'une maîtrise en éducation spécialisée de l'Université de l'Alberta. Professeure titulaire en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières, elle est titulaire de la Chaire de recherche Normand Maurice, responsable de l'équipe de recherche QISAQ (Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois) et chercheure régulière au CRIRES. Elle s'intéresse tout particulièrement à l'expérience scolaire des jeunes ayant des besoins particuliers, à la connaissance de soi des jeunes ayant des troubles d'apprentissage, et à la qualification et l'insertion socioprofessionnelle de ces jeunes.

nadia.rousseau@uqtr.ca

Carmen Dionne est détentrice d'une Chaire de recherche CRSH (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada) en intervention précoce. Elle a complété un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal et une maîtrise en psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est professeure-chercheure au département de psychoéducation de l'UQTR, et chercheure associée pour la Chaire de recherche Normand Maurice de cette même université. Ses principaux travaux portent sur les outils et les programmes d'intervention précoce auprès des enfants ayant des besoins particuliers. Elle s'intéresse également aux pratiques professionnelles en contexte d'inclusion auprès des personnes ayant des incapacités intellectuelles.

carmen.dionne@uqtr.ca

Caroline Vézina possède un baccalauréat en littératures française et québécoise de l'Université Laval et une maîtrise en éducation de l'Université du Québec à

Trois-Rivières. Elle est également chargée de cours à l'UQTR et professionnelle de recherche pour la Chaire de recherche Normand Maurice où elle s'intéresse particulièrement à la tâche globale, à la pédagogie de la sollicitude et à la connaissance de soi.

caroline.vezina@uqtr.ca

Caroline Drouin est détentrice d'un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal. Elle a effectué plusieurs recherches sur l'élaboration de produits pédagogiques visant à faciliter l'intégration scolaire et sociale des enfants ayant des besoins particuliers. Elle est chargée de cours au département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal depuis 1993. Elle s'intéresse aux élèves en difficulté d'apprentissage et à la collaboration-école/famille. Madame Drouin est chercheure et consultante dans le domaine de l'éducation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

caroline.drouin@umontreal.ca