

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

**LES ATTITUDES DES ENSEIGNANTS EN ÉDUCATION PHYSIQUE DE
NIVEAU PRIMAIRE FACE À LA POLITIQUE DE L'ADAPTATION
SCOLAIRE ET FACE À SON APPLICATION LORSQU'ILS
INTÈGRENT DES ÉHDAA DANS LEURS GROUPES**

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN KINANTHROPOLOGIE

PAR

MARC-ANDRÉ HUOT

JUILLET 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce projet de maîtrise n'aurait pu s'achever sans l'implication de madame Émilie Kalinova, directrice de la présente recherche. Un merci sincère à monsieur Jean P. Boucher, professeur au département de Kinanthropologie, pour son esprit vif et éclairé et qui fut d'une aide fort appréciée pour démêler certaines étapes délicates du travail de recherche.

Je voudrais également remercier Pierre, Martine et Michel Paquette, pour toutes ces conversations fructueuses et enthousiastes que vous avez partagées avec moi sur un sujet qui me passionne. Vos arguments ont alimentés mes réflexions tout au long de mon cheminement. Un merci chaleureux à Geneviève Huot, Luc et Lilianne Duchaine. Vous êtes présents dans ma vie, dans les moments heureux comme dans les plus difficiles.

Un merci tout spécial à Lilianne Taillefer d'être la meilleure mamie qu'un petit fils puisse avoir. Tu es mon modèle de valeurs familiales et de gentillesse. Merci du fond du cœur à France Paquette et Bernard Huot. Maman et papa, votre soutien, la confiance que vous me témoignez et votre amour inconditionnel m'ont toujours encouragé dans la poursuite de mes rêves et de mes ambitions. J'espère sincèrement me montrer à la hauteur des espérances que vous avez pour moi.

RÉSUMÉ

Depuis l'entrée en vigueur de la loi sur l'instruction publique en 1988, les écoles publiques favorisent l'intégration des ÉHDAA (élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage). Cette réalité soulève de multiples interrogations quant à la réelle efficacité de l'intégration de tous les ÉHDAA étant donné le large éventail de difficultés potentielles que suggère cette catégorie d'élèves. Plusieurs auteurs se sont penchés sur l'impact d'une attitude positive de l'enseignant sur la réussite de l'intégration (Avramidis et al. 2000 ; Kuester, 2000 ; Marshall, 2000). D'autres se sont interrogés sur les facteurs qui influencent l'attitude de l'enseignant pour tenter d'expliquer les changements d'attitude d'un enseignant à l'autre (Levins et al., 2005 ; Cook, 2004 ; Nolan et al., 2000 ; Cook, 2000 ; Avramidis et al., 2000 ; Kuester, 2000 ; Folsom-Meek et al., 1999 ; Potvin et Rousseau, 1993).

Voilà qu'au Québec, depuis 1999, une politique de l'adaptation scolaire a été développée par le MEQ pour répondre efficacement aux besoins des ÉHDAA. Gaudreau et al. (2004) ont publié un rapport présentant des chiffres plutôt inquiétants qui montrent la croissance du nombre des élèves intégrés année après année dans les écoles publiques sans que les services nécessaires à l'appui de cette intégration ne soient mis de l'avant par le gouvernement pour des raisons de coûts principalement (Gaudreau et al. 2004).

Très peu d'études nous renseignent sur l'efficacité réelle de la politique de l'adaptation scolaire propre au Québec (1999). En éducation physique, aucune étude récente ne donne un indice sur la faisabilité d'intégrer les ÉHDAA. La présente étude confronte les enseignants spécialistes en éducation physique avec la politique de l'adaptation scolaire. Pour réaliser ce projet, l'approche descriptive exploratoire a été privilégiée par le biais d'un questionnaire contenant 33 énoncés. Quarante enseignants en éducation physique ont participé à l'étude. Dans un premier temps, le questionnaire fait ressortir l'attitude qu'adoptent les enseignants en éducation physique envers le concept d'intégration. Dans un deuxième temps, on interroge l'enseignant sur la possibilité d'appliquer «sur le terrain» les voies d'action proposées par le ministère pour intégrer les ÉHDAA.

Les résultats montrent que les enseignants en éducation physique interrogés sont favorables envers le concept d'intégration. Cependant, on observe de sérieuses lacunes pour réussir, au sens où le ministère l'entend, une intégration efficace. Par exemple, l'enseignant en éducation physique ne participe pas au plan d'intervention adapté de l'ÉHDAA. Il manque de temps pour ajuster ou modifier sa planification, son matériel lorsque c'est nécessaire ainsi que ses évaluations en fonction des besoins de l'ÉHDAA. De plus, il semble que les ressources matérielles, humaines et financières soient largement insuffisantes pour répondre correctement aux besoins de ses élèves. Ces résultats sont d'ailleurs en accord avec plusieurs chercheurs qui ont noté plusieurs lacunes sur l'application des services ; le manque de temps pour planifier, adapter et évaluer et le manque de ressources financières (Avramidis et al. 2000 ; Kuester 2000 ; Folsom-Meek et al. 1999). Les résultats sont nuancés notamment à cause du nombre de participants relativement peu élevé pour représenter la population d'enseignants en éducation physique.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE	4
1.1 La loi sur l'instruction publique	4
1.2 La politique de l'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves	5
1.3 L'attitude de l'enseignant envers le concept de l'intégration.....	8
1.4 L'attitude de l'enseignant en éducation physique envers le concept de l'intégration	8
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	10
2.1 Évolution de la définition du concept attitude	11
2.2 Facteurs qui peuvent influencer l'attitude de l'enseignant	15
2.3 Description des ÉHDAA.....	25
2.4 Description des élèves à risque	30
2.5 Le plan d'intervention adapté	31
2.6 Objectif de recherche.....	32
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE	34
3.1 Les participants	35
3.2 L'instrument de mesure	36
3.3 Les renseignements socio-démographiques.....	37

3.4 Les énoncés	37
3.5 Les procédures.....	38
3.6 L'analyse	39
3.7 Les résultats attendus.....	39
3.8 Les limites	40
3.9 Les retombées.....	41
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS	42
4.1 Statistiques descriptives des données socio-démographiques	43
4.2 La population d'élèves	46
4.3 Statistiques descriptives des énoncés du questionnaire	47
4.4 Statistiques descriptives des questions ouvertes	86
CHAPITRE V	
DISCUSSION.....	101
5.1 Discussion théorique	102
5.2 L'attitude de l'enseignant envers le concept de l'intégration.....	102
5.3 L'attitude de l'enseignant envers l'application de la politique de l'adaptation scolaire	111
CONCLUSION	117
APPENDICE A	
QUESTIONNAIRE.....	A.1 119
APPENDICE B	
FEUILLET RÉPONSES	B.1 124
APPENDICE C	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	C.1 129
BIBLIOGRAPHIE.....	131

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
3.1	Schéma d'une feuille de calcul SPSS	39
4.1	Répartition des 40 participants en fonction de la question 1	48
4.2	Répartition des 40 participants en fonction de la question 2	49
4.3	Répartition des 40 participants en fonction de la question 2b	50
4.4	Répartition des 40 participants en fonction de la question 2c	51
4.5	Répartition des 40 participants en fonction de la question 3	52
4.6	Répartition des 40 participants en fonction de la question 4a	53
4.7	Répartition des 40 participants en fonction de la question 4b	54
4.8	Répartition des 40 participants en fonction de la question 4c	55
4.9	Répartition des 40 participants en fonction de la question 5	56
4.10	Répartition des 40 participants en fonction de la question 6	57
4.11	Répartition des 40 participants en fonction de la question 7	58
4.12	Répartition des 40 participants en fonction de la question 8a	59
4.13	Répartition des 40 participants en fonction de la question 8	60
4.14	Répartition des 40 participants en fonction de la question 9	61

4.15	Répartition des 40 participants en fonction de la question 10a	62
4.16	Répartition des 40 participants en fonction de la question 10b	63
4.17	Répartition des 40 participants en fonction de la question 11	64
4.18	Répartition des 40 participants en fonction de la question 12	65
4.19	Répartition des 40 participants en fonction de la question 13	66
4.20	Répartition des 40 participants en fonction de la question 14	67
4.21	Répartition des 40 participants en fonction de la question 15	68
4.22	Répartition des 40 participants en fonction de la question 16	69
4.23	Répartition des 40 participants en fonction de la question 17	70
4.24	Répartition des 40 participants en fonction de la question 18	71
4.25	Répartition des 40 participants en fonction de la question 19	72
4.26	Répartition des 40 participants en fonction de la question 20	73
4.27	Répartition des 40 participants en fonction de la question 21a	74
4.28	Répartition des 40 participants en fonction de la question 21b	75
4.29	Répartition des 40 participants en fonction de la question 22	76
4.30	Répartition des 40 participants en fonction de la question 23	77
4.31	Répartition des 40 participants en fonction de la question 24	78

4.32	Répartition des 40 participants en fonction de la question 25a	79
4.33	Répartition des 40 participants en fonction de la question 25b	80
4.34	Répartition des 40 participants en fonction de la question 25c	81
4.35	Répartition des 40 participants en fonction de la question 26	82
4.36	Répartition des 40 participants en fonction de la question 27	83
4.37	Répartition des 40 participants en fonction de la question 28	84
4.38	Répartition des 40 participants en fonction de la question 29	85
4.39	Répartition des 40 participants en fonction de la question 30	86
4.40	Répartition des 40 participants en fonction de la question 31	87
4.41	Répartition des 40 participants en fonction de la question 32	89
4.42	Répartition des 40 participants en fonction de la question 33	91

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Recommandations d'Avramidis et al. (2000) et condensé des faits saillants de Gaudreau et al. (2004)	23
4.1	Répartition des 40 participants en fonction de l'âge	43
4.2	Répartition des 40 participants en fonction du sexe	43
4.3	Répartition des 40 participants en fonction de leur expérience en enseignement de l'éducation physique et à la santé	43
4.4	Représentation des 40 participants en fonction de leur expérience avec la population des ÉHDAA	44
4.5	Représentation des 40 participants en fonction du nombre de groupes réguliers (sans ÉHDAA) auxquels ils enseignent	44
4.6	Représentation des 40 participants en fonction du nombre de groupes dans lesquels sont intégrés les ÉHDAA	45
4.7	Représentation des 40 participants en fonction du nombre d'élèves par groupes lorsqu'ils n'intègrent pas les ÉHDAA	45
4.8	Représentation des 40 participants en fonction du nombre d'élèves par groupes lorsqu'ils intègrent les ÉHDAA	46
4.9	Répartition des 40 participants en fonction de la population d'élèves ÉHDAA	46
4.10	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 1	48
4.11	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 2a	49

4.12	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 2b	50
4.13	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 2c	51
4.14	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 3	52
4.15	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 4a	53
4.16	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 4b	54
4.17	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 4c	55
4.18	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 5	56
4.19	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 6	57
4.20	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 7	58
4.21	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 8a	59
4.22	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 8b	60
4.23	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 9	61
4.24	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 10a	62
4.25	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 10b	63
4.26	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 11	64

4.27	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 12	65
4.28	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 13	66
4.29	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 14	67
4.30	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 15	68
4.31	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 16	69
4.32	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 17	70
4.33	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 18	71
4.34	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 19	72
4.35	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 20	73
4.36	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 21a	74
4.37	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 21b	75
4.38	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 22	76
4.39	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 23	77
4.40	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 24	78
4.41	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 25a	79

4.42	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 25b	80
4.43	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 25c	81
4.44	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 26	82
4.45	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 27	83
4.46	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 28	84
4.47	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 29	85
4.48	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 30	86
4.49	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 31	87
4.50	Répartition des 40 participants ayant répondu «NON» à la question 31	88
4.51	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 32	89
4.52	Répartition des 40 participants ayant répondu «NON» à la question 32	90
4.53	Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 33	91
4.54	Répartition des 40 participants ayant répondu «NON» à la question 33	92
4.55	Répartition des 40 participants en fonction du sexe de l'enseignant (%)	93
4.56	Répartition des 40 participants en fonction de leur expérience avec les ÉHDAA (%)	94

4.57	Répartition des 40 participants en fonction de leur expérience avec les ÉHDAA	96
4.58	Comparaison de l'attitude des 40 participants en fonction de la déficience motrice, organique ou langagière (%)	96
4.59	Comparaison de l'attitude des 40 participants en fonction de la déficience intellectuelle moyenne à sévère, profonde ou troubles sévères du développement (%)	97
4.60	Comparaison de l'attitude des 40 participants en fonction de la déficience physique grave (%)	98
4.61	Comparaison de l'attitude des 40 participants en fonction des élèves à risque (%)	99
4.62	Comparaison de l'attitude des 40 participants en fonction du trouble grave du comportement (%)	100

INTRODUCTION

Le débat sur l'intégration des Élèves Handicapés ou en Difficulté d'Adaptation ou d'Apprentissage (ÉHDAA) à l'école ordinaire n'est pas récent. Dans les années 1920, les personnes handicapées physiquement ou intellectuellement vivent en marge de la société. Prises en charge par la communauté religieuse, entre autres, elles sont considérées comme dépendantes et inférieures (Horth,1998). Près de cinquante ans plus tard, la commission d'enquête Castonguay-Neveu (1971) décrit encore une fois les conditions de vie déplorables des personnes handicapées au Québec. Par exemple, le marché du travail leur est inaccessible et elles n'ont pas toutes un accès égal aux services de réadaptation.

Aujourd'hui, la catégorie qui regroupe les enfants ayant besoin de services particuliers est plus vaste encore. On parle maintenant des Élèves Handicapés ou en Difficulté d'Adaptation ou d'Apprentissage (ÉHDAA). L'acronyme comprend, d'une part, les élèves handicapés physiquement et intellectuellement, mais aussi tous les élèves ayant une ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. De plus, tous les élèves à risque de développer des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage s'insèrent également dans ce groupe. Les enseignants des écoles régulières font maintenant face à un double défi : Intégrer les ÉHDAA dans leur classe (ou leurs groupes, pour les enseignants spécialistes), et intervenir efficacement avec tous leurs élèves, qu'ils soient ÉHDAA ou non.

Plusieurs études font état des attitudes des enseignants titulaires envers le concept général d'intégration ou envers les ÉHDAA (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000 ; Cook, 2004 ; Cook, 2000 ; Folsom-Meek et al., 1999 ; Kuester, 2000 ; Levins, Bornholt et Lennon, 2005 ; Nolan, Duncan et Hatton, 2000 ; Potvin et Rousseau, 1993). Très peu toutefois, concernent directement l'étude de l'attitude des enseignants en éducation physique (Block, 1999 ; Block, 1995 ; Bricker, 1995 ; Ferguson, 1995 ; Kuester, 2000 ; Siedentop, 1998). Pourtant, l'éducation physique constitue l'unique matière scolaire qui développe les compétences physiques ainsi que celle reliée à la santé chez l'enfant (Ministère de l'éducation du Québec, 2001).

Depuis 1999, le document sur la politique de l'adaptation scolaire intitulé : «Une école adaptée à tous ses élèves» publié par le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) constitue l'un des rares points de repères pour les enseignants qui intègrent les ÉHDAA en ce qui concerne les voies d'action à entreprendre pour intégrer ces élèves. Il est encore difficile d'établir avec certitude que l'intégration soit la meilleure stratégie à long terme pour l'ÉHDAA ainsi que pour ses camarades qui évoluent autour de lui. Particulièrement en éducation physique, où la dynamique de groupe est totalement différente du climat qui règne en classe (grands espaces, interactions avec les pairs nombreuses, manipulation de matériel, milieu bruyant, etc.), peu d'études nous renseignent sur les possibilités de l'application de cette politique.

Par ailleurs, la remise en question sur les chances de succès de l'intégration des ÉHDAA s'étend maintenant jusqu'aux médias par l'intermédiaire, entre autre, de parents insatisfaits. Par exemple, l'émission documentaire «Enjeux», présentée en Février 2006 sur les ondes de Radio Canada, expose l'inquiétude des parents suite à l'échec de l'intégration scolaire en classe régulière de leur enfant. D'ailleurs, au cours des dernières années, les enseignants spécialistes et titulaires des écoles primaires ont déjà revendiqué à plusieurs reprises l'accès aux ressources humaines, matérielles et financières qu'ils jugent nécessaires au succès de l'intégration. À l'heure actuelle, non seulement le débat sur le phénomène d'intégration s'observe à

différents niveaux, il n'existe encore aucune donnée sur la qualité des services offerts aux ÉHDAA.

L'objectif de cette étude est de faire ressortir les attitudes des enseignants en éducation physique de niveau primaire face à la politique de l'adaptation scolaire du MEQ (1999a) et face à son application.

Ce mémoire s'articule donc en six parties. Le premier chapitre contient la problématique de l'intégration des ÉHDAA dans les écoles régulières. Elle fait état des études portant sur l'influence de l'attitude de l'enseignant sur le succès de l'intégration ainsi que des facteurs pouvant influencer cette attitude. Elle nous renseigne également sur le contenu de la politique de l'adaptation scolaire du MEQ publiée en 1999. La deuxième partie propose un cadre théorique dans lequel seront expliqués les termes : « Attitudes » et « ÉHDAA ». Nous différencierons également l'activité physique de l'éducation physique. Nous expliquerons ensuite le plan d'intervention adapté, outil utilisé pour faciliter l'intégration de l'élève. Le troisième chapitre comprend une méthodologie détaillée pour mener à terme ce projet. Nous exposerons notamment le caractère descriptif exploratoire de cette recherche ainsi que les différents critères d'inclusion et d'exclusion des participants pour cette étude. Nous discuterons également de l'instrument de mesure, des variables indépendantes et dépendantes qui seront privilégiées. Enfin, nous examinerons les limites et les retombées des résultats éventuels de la présente étude.

Le quatrième chapitre du mémoire sera réservé à la présentation des résultats. Les réponses obtenues des participants seront compilées, illustrées puis expliquées. La discussion des résultats formera la cinquième partie de cet ouvrage. Les résultats seront confrontés à la littérature ainsi qu'à la politique de l'adaptation scolaire (Ministère de l'éducation du Québec, 1999a). De cette discussion découleront des suggestions pour modifier certaines voies d'action mises de l'avant par la politique s'il y a lieu. Enfin, une brève conclusion complètera ce travail dans laquelle nous reverrons en résumé l'objectif et les résultats de la présente étude.

CHAPITRE I

1. LA PROBLEMATIQUE

1.1 LA LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Depuis 1988, tous les enseignants doivent obligatoirement intégrer les enfants ÉHDAA. Les enseignants en éducation physique et à la santé n'échappent pas à ce nouveau mandat. En effet, chaque enfant québécois a le droit de recevoir une instruction dans un établissement scolaire public. À moins de fournir la preuve que l'intégration au secteur public d'un ÉHDAA est nuisible pour lui-même ou pour ses camarades, la loi donne droit à tous les élèves de recevoir des services éducatifs adaptés à leurs besoins. Lorsque l'élève présente des difficultés ou un handicap contraignant pour le développement de ses apprentissages, il est de la responsabilité de l'État, des commissions scolaires et des directions d'écoles de mettre en œuvre les moyens pour offrir à cet élève l'accès à tous les services humains et matériels dont il a besoin.

Ainsi, la loi sur l'instruction publique (MEQ, 1999a) se lit comme suit :

Toute personne a droit au service de l'éducation préscolaire et aux services d'enseignement primaire et secondaire prévus par la présente loi et le régime pédagogique établi par le gouvernement en vertu de l'article 447, à compter du premier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire où elle a atteint l'âge d'admissibilité jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire où elle atteint l'âge de 18 ans, ou 21 ans dans le cas d'une personne handicapée au sens de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale. À partir de ce texte de loi, l'État doit maintenant s'organiser pour fournir un programme qui réponde aux besoins que peuvent manifester les ÉHDAA intégrés en classe normale.

Cette loi a permis aux parents des ÉHDAA de revendiquer auprès des commissions scolaires que leur enfant soit inscrit à l'école. Le nombre croissant de parents à demander l'accès à l'école oblige alors le milieu scolaire à élargir sa vision de l'enseignement. Dès lors, en inscrivant leur enfant avec besoins particuliers à l'école publique, les trois paliers directement impliqués dans le processus de formation académique : l'État, les commissions scolaires et les directions de chaque école durent remanier leur vision de l'enseignement. Un grand défi était commun à tous les niveaux : passer de l'accès du plus grand nombre vers le succès du plus grand nombre. Des changements aussi radicaux ainsi que la demande croissante des parents obligeront le Ministère à mettre sur pied une politique pour permettre effectivement aux ÉHDAA l'accès à l'instruction publique. En effet, le nombre d'inscriptions d'enfants ayant des besoins particuliers représente un défi autant pour les États, que pour les commissions scolaires et pour les directions de chaque école afin de respecter l'aspect légal de l'institution publique. L'accès du plus grand nombre d'élèves constitue un défi atteignable. Cependant, le succès du plus grand nombre représente un défi de taille pour les enseignants. Afin de baliser l'enseignement auprès des ÉHDAA dans le but de favoriser leurs apprentissages, le gouvernement fait adopter une nouvelle politique sans trop de changements conceptuels du travail de l'enseignant.

1.2 LA POLITIQUE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE : UNE ECOLE ADAPTEE A TOUS SES ELEVES

L'action du MEQ, visant à respecter la loi sur l'instruction publique s'est traduite en 1999 par l'adoption de la politique de l'adaptation scolaire pour favoriser l'intégration des ÉHDAA. Toujours en vigueur, cette politique précise les engagements que prend le Ministère pour contribuer à la réussite de tous les élèves. En effet, le troisième chapitre de la politique intitulé : Orientation fondamentale et voie d'action, propose les moyens d'intervention et les ressources que le MEQ prévoit mettre à la disposition des ÉHDAA ainsi que des enseignants qui interviennent auprès d'eux.

En conformité avec la loi sur l'instruction publique, la politique de l'adaptation scolaire (1999) reconnaît l'importance de trois paliers et leur responsabilité dans le processus d'intégration des ÉHDAA. Selon le document, l'État, les commissions scolaires et les directions d'écoles devront remplir des obligations en fonction de l'impact qu'ils auront sur le cheminement de l'élève en difficulté. Par exemple, on attendra de l'État qu'il fournisse un programme adapté à partir duquel les intervenants pourront travailler en concertation. Les commissions scolaires sont responsables de fournir aux directions d'écoles et aux enseignants les outils nécessaires pour s'approprier adéquatement le programme adapté. Enfin, tous les enseignants sont responsables d'appliquer le programme adapté aux élèves en difficulté. Ils devront former l'élève à partir de ce programme, c'est-à-dire l'instruire, le socialiser et le qualifier. Bien que les responsabilités de chaque palier soient précisés dans la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999a), l'application dans l'action quotidienne de l'enseignant n'est pas si claire. Il apparaît nécessaire de vérifier auprès des enseignants en éducation physique et à la santé dans quelle mesure la politique du ministère est réellement applicable.

Il est de la responsabilité de l'État de garantir à l'ÉHDAA l'accès aux services d'instruction publics. Il doit favoriser le développement des connaissances au regard des interventions qui permettent de prévenir ou de réduire l'effet des difficultés d'adaptation. De plus, il doit s'assurer que la formation initiale et continue des intervenants les prépare adéquatement à la réalité de l'intégration dans les écoles. Enfin, il doit prévoir les modalités d'évaluation pour vérifier si les moyens mis en place pour aider les ÉHDAA sont véritablement efficaces (MEQ, 1999a).

Le mandat des commissions scolaire sera de s'assurer que les capacités des ÉHDAA intégrés soient évaluées. Elles auront ensuite l'obligation d'adapter leurs services éducatifs et les programmes prévus par le ministère en fonction des besoins et des capacités de chaque élève en difficulté qu'elles intégreront dans leurs institutions. Elles devront également fournir des ateliers formateurs à la disposition des professionnels, du personnel enseignant et du personnel de soutien (MEQ, 1999a).

De plus, la direction devra prévoir du temps à l'horaire pour le partage d'expertise et l'adaptation du matériel. L'équipe école, c'est-à-dire les membres de la direction, appuyés par les professionnels, les enseignants et le personnel de soutien, auront l'obligation d'élaborer un plan d'intervention adapté (P.I.A.) pour chaque élève présentant des difficultés justifiant l'utilisation de ce plan. Les enseignants et le personnel de soutien qui travaille dans les écoles publiques verront à l'application directe et concrète des services aux élèves (MEQ, 1999a). Le lien qui unit l'élève à l'enseignant est évident ce qui permet de conclure que l'enseignant est un acteur primordial durant le cheminement de l'ÉHDAA vers son intégration à l'école publique. À ce propos, il est déjà intéressant de s'interroger sur la disponibilité réelle de l'enseignant en éducation physique et à la santé pour participer aux rencontres concernant le P.I.A. puisque ces rencontres ont souvent lieu justement pendant les périodes de spécialistes puisque le titulaire est ainsi libéré. Notons également que l'enseignant en éducation physique au primaire voit généralement tous les élèves de l'école. Pour cette raison, il semble naturel de se demander s'il est humainement possible pour l'enseignant en éducation physique et à la santé d'avoir suffisamment de temps pour participer à chacun des P.I.A pour chacun des élèves. À ce stade, il semble pertinent d'exposer quelques études antérieures qui soulignent justement les attitudes qu'adoptent généralement les enseignants devant le concept d'intégration.

1.3 L'ATTITUDE DE L'ENSEIGNANT ENVERS LE CONCEPT DE L'INTEGRATION

L'attitude de l'enseignant est sans doute le facteur qui prédomine sur les chances de succès de l'intégration. En effet, Avramidis et al. (2000), soulignent que le succès de l'implantation d'une politique intégrative des ÉHDAA dépend largement de l'attitude positive des enseignants qui l'appliquent. À ce propos, plusieurs chercheurs s'entendent sur le fait que la grande majorité des enseignants adoptent, au départ, une attitude positive envers «l'idée» de l'intégration ainsi qu'envers les ÉHDAA eux-mêmes (Avramidis et al., 2000 ; Kuester, 2000 ; Marshall, 2000 ; Potvin et Rousseau, 1993). À cet égard, Monsen et Frederickson (2004) soulignent que l'attitude de l'enseignant joue un rôle important sur la qualité du climat pédagogique, facteur crucial pour l'apprentissage des élèves. Les enfants qui ont un enseignant très positif vis-à-vis une politique d'intégration sont plus satisfaits de leur classe que leurs camarades ayant un enseignant moins positif.

1.4 L'ATTITUDE DE L'ENSEIGNANT EN EDUCATION PHYSIQUE ENVERS LE CONCEPT D'INTEGRATION

Les études concernant l'attitude des enseignants en éducation physique et à la santé envers le concept d'intégration sont rares. Kuester (2000) mentionne que l'attitude des enseignants spécialistes en éducation physique envers la majorité des ÉHDAA est généralement plus positive lorsque ceux-ci sont handicapés physiquement. Cependant, l'augmentation de l'expérience en enseignement rend les attitudes plus positives au regard de l'intégration des ÉHDAA (Nolan et al., 2000). En effet, l'attitude des enseignants en éducation physique s'améliore avec l'expérience lorsque les enfants présentent un retard léger ou moyen. Cependant, il est à noter qu'avec l'expérience, elle devient plus négative envers les enfants présentant un trouble du comportement ou émotionnel. D'ailleurs, il semble que pour les futurs enseignants en éducation physique, l'expérience sur le terrain, ajoutée aux cours théoriques sur les ÉHDAA améliorent leur attitude envers l'intégration des ÉHDAA comparativement aux étudiants ayant suivis seulement des cours théoriques (Nolan et al., 2000). À défaut d'avoir une formation riche sur les caractéristiques des élèves

en difficulté ou encore une longue expérience sur le terrain, une autre étude révèle que le principal obstacle demeure le manque de personnel de soutien. La plupart des enfants en difficulté sont laissés à eux-mêmes dans un programme d'éducation physique non adapté et sans les services d'un spécialiste en éducation physique formé pour répondre aux besoins de ces enfants (Siedentop et al. 1998).

L'élaboration d'une politique sur l'adaptation scolaire (MEQ, 1999a) a nécessairement modifiée l'approche qu'adoptent tous les enseignants vis-à-vis de l'enseignement. À ce jour, on ne trouve aucune étude sur les attitudes des enseignants au regard de la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999a) qui évalue l'accueil de cette politique par les enseignants. Particulièrement en éducation physique et à la santé, les contraintes de temps et du nombre d'élèves sont quelques-uns des facteurs qui soulèvent plusieurs interrogations facilement justifiables. La politique de l'adaptation scolaire proposée en 1999 par le Ministère est-elle applicable en éducation physique ?

CHAPITRE II

2. CADRE THEORIQUE

Ce chapitre se divise en cinq sections. En premier lieu, il apparaît important de définir le «concept d'attitude» puisque qu'il servira ensuite de référence pour l'élaboration d'un questionnaire et l'analyse des données recueillies sur le terrain. Aussi, mesurer l'attitude qu'adoptent les ÉPS envers la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999a), constitue un moyen pour décrire les aspects fonctionnels ou inopérants relatifs à l'intégration scolaire des ÉHDAA. Cette connaissance permet de mettre en lumière les voies d'action efficaces et celles qui sont problématiques du point de vue des participants.

La deuxième section consiste à présenter une synthèse des écrits concernant les facteurs pouvant influencer l'attitude de l'enseignant. La troisième section présente une définition des différents handicaps, troubles ou difficultés qui couvrent le potentiel d'individus pouvant être considérés ÉHDAA. La connaissance des différentes caractéristiques qui concernent cette population permet de mieux comprendre la réalité de l'enseignant qui intègre des ÉHDAA dans ses classes ordinaires. Les caractéristiques des élèves «à risque», maintenant considérés comme ÉHDAA par le gouvernement, seront également énumérées dans cette section. Il est à noter que seules les caractéristiques des élèves de niveau primaire seront considérées ici puisque cette population nous intéresse particulièrement pour les fins de cette étude.

La quatrième section présente le plan d'intervention adapté, sur lequel s'appuient tous les intervenants impliqués dans le processus d'intégration de l'ÉHDAA. Le plan d'intervention adapté est un outil important et pertinent élaboré par le ministère de l'éducation du loisir et du sport (MEQ, 1999a). Enfin, les objectifs de recherche seront énumérés dans la cinquième section.

2.1 ÉVOLUTION DE LA DEFINITION DU CONCEPT ATTITUDE

Voici un bref historique de l'utilisation du concept d'attitude dans la littérature scientifique. À l'ère de la Renaissance, le concept d'attitude prend forme. Celle-ci fait alors référence au positionnement du corps que l'individu adopte. Elle concerne d'abord et avant tout la physiologie (Paillard, 1961). À partir du vingtième siècle, les travaux de recherche entourant les attitudes se multiplient et incluent la dimension cognitive et affective. Il faudra attendre les travaux d'Ajzen et Fishbein (1980), appuyés sur une recension des écrits antérieurs sur le sujet pour préciser la théorie et proposer le modèle de «l'attitude raisonnée» qui peut être utilisé comme base conceptuelle pour créer un outil de mesure de l'attitude. Quant au dictionnaire Le Petit Robert (2003), trois définitions sont proposées. La première fait référence à la posture du corps, la deuxième concerne le comportement tandis que la troisième se rapporte à l'état d'esprit à l'égard de quelqu'un ou de quelque chose. Cette dernière définition, en accord avec Thomas et Znaniecki (1918), nous intéresse particulièrement dans le cadre de cette étude. Le concept d'attitude sera donc utilisé dans la présente recherche à titre indicatif de l'état affectif des enseignants en éducation physique envers la politique de l'adaptation scolaire du MEQ (1999a) et de son application dans les classes ordinaires.

Comme il a été mentionné précédemment, le concept d'attitude a beaucoup évolué au cours du temps. Thomas et Alaphilippe (1983) montrent l'impact d'une consigne donnée à un sujet sur la réponse qu'il produit. Le concept d'attitude fait alors référence à une «attitude de conscience» où la suggestion influence le comportement. Par exemple, lors de l'expérience, on présentait au sujet des lettres par l'intermédiaire d'un tachistoscope, appareil permettant la présentation d'un objet

visuel, durant une période très courte. Avant de débiter, le chercheur attirait l'attention du sujet sur une variable en particulier (la couleur, le nombre de lettres, l'ordre, etc.) Après l'exercice, lorsque l'on demandait au sujet de décrire ce qu'il avait observé, sa réponse était nettement meilleure lorsqu'il était questionné par rapport à une variable sur laquelle le chercheur avait insisté préalablement.

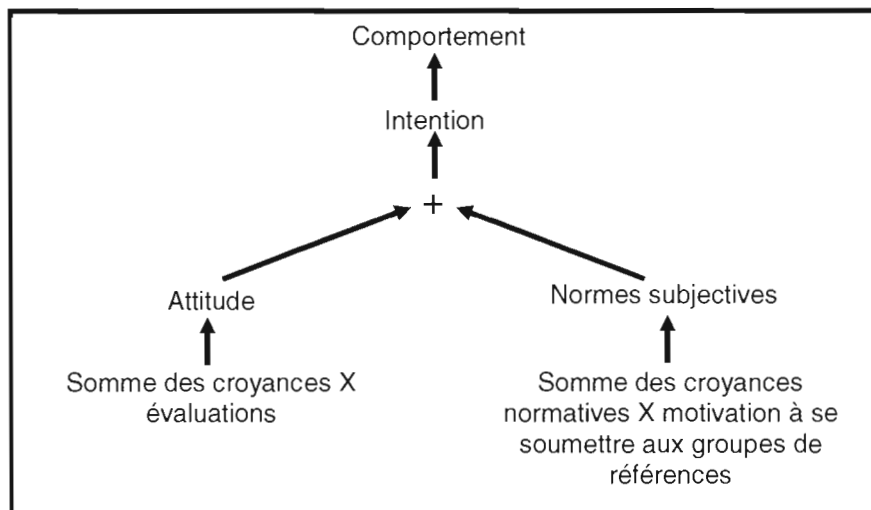
Un peu plus tard, Allport (1935) s'appuie à partir du principe selon lequel l'attitude tire son organisation de l'expérience de l'individu et influence directement les réactions de celui-ci. On découvrira plus tard que l'attitude n'est pas forcément garante du comportement. Déjà à l'époque, Allport hésite à expliquer les comportements à partir des attitudes étant donné la complexité intrinsèque des attitudes (Gadbois, 1989). Par la suite, le modèle théorique de Fishbein (1967) (voir figure 2.1) montre bien le lien entre les facteurs qui influencent le comportement. Fishbein invite également à la prudence avant de prédire le comportement à partir de l'attitude du sujet uniquement. Le modèle théorique de Fishbein (1967) est sans doute le plus connu et le plus élaboré à ce jour. On ne s'intéresse donc plus uniquement aux stimuli et aux réponses du sujet pour mesurer l'attitude. Fishbein (1967) propose un modèle dynamique de l'attitude et postule que le sujet traite l'information, l'analyse et l'interprète avant d'agir (Thomas et Alaphilippe, 1983).

Le modèle de Fishbein (1967) illustre bien la relation existante entre l'attitude du sujet envers « l'objet » et donne une dimension très importante à l'attitude. Il explique notamment le lien entre l'attitude du sujet et le comportement qu'il adoptera envers « l'objet ». Selon Fishbein (1967), l'être humain agit en fonction d'une équation entre la somme de ses croyances, que l'on appelle l'attitude, et les normes subjectives, c'est-à-dire la prise en considération de la manière dont les autres agiraient en pareilles circonstances (Ajzen et Fishbein, 1980). Dans son étude, l'objectif de Fishbein et Ajzen (1972) consiste à déduire le comportement du sujet devant une mise en situation le forçant à prendre une décision en fonction de trois critères :

1. L'évaluation de la décision à prendre en fonction des croyances personnelles du sujet ;
2. L'évaluation de la décision à prendre en fonction de ce que les autres « pensent » de la situation ;
3. L'évaluation de la décision à prendre en fonction de ce que les autres « attendent » du sujet selon la situation.

On peut ainsi modifier la réponse du sujet devant une mise en situation en modifiant les points 2 et 3. En d'autres mots, supposons que le sujet doit poser l'acte A ou B. Ses croyances personnelles l'amènent à opter pour l'acte A. Supposons maintenant que les croyances de ses pairs vont également dans ce sens, la probabilité que le sujet pose l'acte A augmente de façon significative. Par contre, lorsque les croyances personnelles du sujet vont dans le sens inverse de celles des autres, il est possible que la réponse du sujet change et qu'il opte pour l'acte B (Fishbein et Ajzen, 1972). Par exemple, l'enseignant peut être favorable à l'adaptation de son matériel didactique même si cela implique qu'il modifie le matériel durant ses temps libres. Par contre, cette attitude favorable à l'adaptation ne se traduit pas obligatoirement par le comportement : «j'adapte mon matériel didactique». En effet, d'autres facteurs peuvent interférer avec le comportement sous-jacent à l'attitude. Supposons que cet enseignant ait déjà reçu la désapprobation de ses collègues pour avoir agi de la sorte, il est possible qu'il s'abstienne de répéter ce comportement pour ne pas nuire aux relations de travail avec ses collègues.

Figure 2.1 Modèle général de Fishbein (1967)



Enfin, il faut souligner ici que la prise de position devant un énoncé peut être considérée comme une opinion. Selon Thomas et Alaphilippe (1983) :

L'attitude peut être considérée comme une instance intermédiaire entre les opinions ponctuelles et variables, d'une part, et des systèmes de représentations plus stables qui constituent le fondement des réactions comportementales aux stimulations du milieu, d'autre part.

L'opinion peut être considérée comme un comportement verbal. Puisque le comportement résulte d'une combinaison des attitudes et des normes subjectives additionnée de l'intention de l'individu. On ne peut prétendre connaître l'opinion du sujet à défaut d'avoir accès à tous les éléments de contexte qui s'y rattachent. Toutefois, dans le cadre de cette étude, il est prévu de décrire les prises de position du sujet envers les valeurs et les voies d'action véhiculées par la politique de l'adaptation scolaire du MEQ (1999a). Ces prises de position peuvent être considérées comme des attitudes dans la mesure où le sujet ne dévoile pas ses intentions «d'agir» mais se contente uniquement de se positionner par rapport aux représentations qu'il se fait de cette politique et fait référence au premier critère du modèle de Fishbein (1967). La description des attitudes au regard de l'intégration

des ÉHDAA semble indispensable pour comprendre le contexte favorisant la réussite de l'application de la politique spécifique au Québec.

L'objectif de cette recherche est d'investiguer les attitudes des enseignants en éducation physique face à la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999a) et face à son application. En créant un outil qui permet aux enseignants de se positionner sur les voies d'action proposées par le Ministère, il serait théoriquement possible de déduire leurs attitudes à partir de cet outil puisque l'on connaît les facteurs qui influencent positivement ou négativement les attitudes des enseignants.

Par ailleurs, l'étude se limite nécessairement à l'interprétation de l'attitude des enseignants et non du comportement qui en découle puisque l'attitude n'est pas forcément en relation étroite avec le comportement (Allport, 1935 ; Fishbein, 1967 et McGuire, 1969).

2.2 FACTEURS QUI PEUVENT INFLUENCER L'ATTITUDE DE L'ENSEIGNANT

Bien que l'attitude de l'enseignant soit un facteur déterminant des chances de succès de l'intégration, plusieurs autres facteurs peuvent influencer positivement ou négativement cette attitude (Levins et al., 2005 ; Cook, 2004 ; Nolan et al., 2000 ; Cook, 2000 ; Avramidis et al., 2000 ; Kuester, 2000 ; Folsom-Meek et al., 1999 ; Potvin et Rousseau, 1993). À ce stade, nous verrons que le sexe de l'enfant ÉHDAA et de l'enseignant est un facteur pouvant influencer l'attitude de l'enseignant. La formation initiale et continue de celui-ci, son expérience, le type du handicap, du trouble ou de la difficulté de l'ÉHDAA sont également des facteurs influençant. Enfin, la disponibilité des ressources qui soutiennent l'enseignant dans sa démarche pour intégrer l'élève peut également modifier l'attitude qu'il adoptera à l'égard du concept de l'intégration.

2.2.1 Le sexe de l'enseignant et de l'ÉHDAA

De façon générale, les femmes ont une attitude plus positive que les hommes en plus de démontrer un plus haut niveau de tolérance envers les enfants ayant des

besoins particuliers (Avramidis et al., 2000). Les enseignantes se sentent également plus responsables du succès de leurs élèves que les hommes. Par conséquent, elles ont tendance à adopter une attitude plus positive envers leurs élèves. Par ailleurs, il semble que le sexe de l'ÉHDAA influence aussi l'attitude puisque les enseignants et les enseignantes présentent de façon significative des attitudes plus positives envers les filles qu'envers les garçons (Potvin et Rousseau, 1993). Cependant, Kuester (2000) questionne ces résultats concernant l'influence du sexe de l'enseignant sur l'attitude envers les ÉHDAA puisque lors de son étude comparative menée de 1989 à 1999, les femmes étaient surreprésentées en terme de titulaires et d'éducatrices spécialisées, tandis que les hommes l'étaient en tant qu'enseignant en éducation physique. Selon cet auteur, il est donc difficile de déterminer s'il s'agissait de la variable «sexe» qui pouvait expliquer ces différences ou bien la variable «formation initiale».

2.2.2 La formation initiale et continue de l'enseignant et le sentiment de compétence

La formation de l'enseignant est l'outil de base sur lequel il s'appuie pour intervenir auprès des ÉHDAA. Plusieurs chercheurs soulignent l'importance de la formation initiale et continue des futurs enseignants comme facteur pouvant influencer leur attitude envers ces élèves (Avramidis et al., 2000 ; Hepperlen et al., 2002 ; Jerome, Gordon et Hustler, 1994). L'attitude de l'enseignant dépend en bonne partie de la formation reçue pour intervenir auprès des ÉHDAA. En effet, les enseignants ayant suivis 12 cours ou plus sur la problématique des ÉHDAA ont une attitude beaucoup plus positives que ceux ayant suivis 3 cours ou moins (Kuester, 2000).

De plus, il semblerait que les enseignants ayant une formation en sciences pures auraient une attitude beaucoup moins positive que ceux ayant une formation en sciences humaines (Avramidis et al., (2000).

Selon les résultats de l'étude de cas de Garneau (1997), des changements seraient souhaitables, ici au Québec, au niveau de la formation initiale et continue :

Nous avons pu constater que les enseignants n'ont guère développé leur compétence à l'intervention auprès d'élèves en difficulté durant leur formation, initiale ou continue. À la lumière de leurs témoignages, ils ont surtout développé cette expertise grâce au soutien constant de l'orthopédagogue ou de la psychologue et au fil de l'expérience acquise sur le terrain.

Par ailleurs, plusieurs enseignants ayant des ÉHDAA dans leur classe ne connaissent pas les besoins de ceux-ci. Pour cette raison, ils ne sont pas en mesure de collaborer avec les parents de ces élèves (Cook, 2000). D'ailleurs, certains enseignants croiraient que l'éducation de l'enfant relève exclusivement de la responsabilité de l'éducateur spécialisé (Marks, Schrader et Levine, 1999). En bref, le fait qu'un ÉHDAA soit rejeté par l'enseignant pourrait s'expliquer par un manque de formation initiale ou continue.

2.2.3 L'expérience de l'enseignant avec les ÉHDAA

L'expérience en enseignement agit également comme facteur qui influence l'attitude de l'enseignant au regard de l'intégration. Les chercheurs semblent unanimes sur ce point : plus l'enseignant est expérimenté avec les ÉHDAA, plus son attitude est positive (Avramidis et al., 2000 ; Kuester 2000 ; Levins et al., 2005 ; Nolan et al., 2000). Il semblerait que les attitudes soient similaires pour les enseignants expérimentés tant sur le plan personnel que professionnel avec les ÉHDAA. En ce qui concerne les enseignants en éducation physique, les attitudes deviennent également plus positives au fur et à mesure que l'expérience augmente. En effet, l'attitude des enseignants en éducation physique s'améliore avec l'expérience pour les enfants présentant un retard léger ou moyen. Cependant, il est à noter qu'avec l'expérience, elle devient plus négative envers les enfants présentant un trouble du comportement ou émotionnel (Nolan et al., 2000). Enfin, il semble que pour les futurs enseignants en éducation physique, l'expérience sur le terrain, ajoutée aux cours théoriques sur les ÉHDAA améliorent leur attitude envers l'intégration des ÉHDAA comparativement aux étudiants ayant suivis seulement des cours théoriques (Nolan et al., 2000).

2.2.4 Le type du handicap, du trouble ou de la difficulté de l'ÉHDAA

Le type du handicap, du trouble ou de la difficulté de l'élève à laquelle se confronte l'enseignant influence également son attitude envers l'ÉHDAA. Il apparaît que même si l'attitude de l'enseignant est généralement positive envers le concept d'intégration, son attitude change de façon significative en fonction du degré de sévérité du problème éprouvé par l'ÉHDAA qu'il doit intégrer dans son groupe. Les enfants qui présentent des troubles du comportement sont perçus comme étant une source potentielle d'inquiétude et de stress plus importante que les autres catégories de difficultés (ex : les enfants en difficulté d'apprentissage ou qui présentent un handicap physique) (Avramidis et al., 2000 ; Levins et al., 2005). Il existe également une différence significative au niveau de l'attitude de l'enseignant confronté à des difficultés d'apprentissage (plus positive) et les cas d'handicaps multiples (moins positive). Les retards légers et moyens engendrent généralement une attitude plus

positive que les retards sévères ou les troubles du comportement (Kuester, 2000, Nolan et al., 2000).

De façon générale, les attitudes des enseignants sont plus positives envers les élèves «ordinaires» qu'envers les élèves qui présentent une ou des difficultés scolaires. Potvin et Rousseau (1993) soulignent que :

[...] la réussite scolaire agit comme une source très importante de variation de la perception de l'enseignant envers ses élèves. Le rendement scolaire explique donc, en partie, l'orientation des attitudes de l'enseignant.

L'attitude de l'enseignant est plus positive lorsque l'enfant est considéré comme «attachant» ou «préoccupant». À l'inverse, elle est moins positive lorsque l'enseignant ignore ou rejette l'enfant (Cook, 2004 ; Potvin et Rousseau, 1993). Il est intéressant de soulever le fait que les deux stades: «indifférent» et «rejeté», qui favorisent moins l'attitude positive de l'enseignant, soient généralement choisis pour désigner les enfants ÉHDAA au rendement scolaire les plus faibles (Cook, 2004 ; Potvin et Rousseau, 1993).

Enfin, une expérience vécue d'intégration d'enfants déficients légers, moyens ou présentant une difficulté d'apprentissage favorise positivement l'attitude de l'enseignant en éducation physique puisque leur présence motive les autres enfants à apprendre et développer davantage leurs habiletés motrices (Folsom-Meek et al., 2000 ; Nolan et al., 2000). Toutefois, soulignons que même lorsque l'enseignant reçoit une formation initiale sur les ÉHDAA, le type du handicap, du trouble ou de la difficulté de l'enfant ÉHDAA affecte ses attitudes (Kuester, 2000).

2.2.5 Les ressources qui soutiennent l'enseignant et l'élève dans une démarche d'intégration

L'attitude positive de l'enseignant étant une nécessité pour le succès de l'intégration des ÉHDAA, il est logique que toutes les ressources favorisant une telle attitude doivent être disponibles, accessibles ou développées au besoin. Les chercheurs dans le domaine s'entendent sur le fait que les ressources suivantes sont essentielles pour appuyer l'ÉHDAA et l'enseignant dans sa démarche d'intégration :

une formation initiale plus développée (plus de cours spécifiques aux ÉHDAA) et l'accès à une formation continue, des services de soutien spécialisés (éducateur spécialisé, orthopédagogue, psychologue, ergothérapeute, etc.), le support des parents, un budget plus élevé pour adapter le matériel, une équipe de spécialistes disponible en tout temps, une meilleure collaboration entre les enseignants, des conseillers experts ÉHDAA, un plan d'intervention adapté personnalisé pour tous les enfants ÉHDAA, des classes à effectifs plus restreints, etc., (Avramidis et al., 2000 ; Block, 1999 ; Chandler et Greene, 1995 ; Cook, 2004 ; Garneau, 1997 ; Hepperlen et al., 2002 ; Jerome et al., 1999 ; Levins et al., 2005 ; Marshall, 2000 ; Mastropieri et al., 1998 ; Monsen et Frederickson, 2004 ; Potvin et Rousseau, 1993 ; Villa et al., 1996). Selon Marshall (2000), trois obstacles ont été observés quant à l'accès aux ressources :

- Manque de formation
- Manque de ressources humaines et matérielles
- Manque de temps à l'horaire

Si l'attitude de l'enseignant devrait être le facteur prioritaire au succès de l'intégration des ÉHDAA, la disponibilité des ressources et la formation devrait suivre en second (Marshall, 2000). Toutefois, les chercheurs ne s'entendent pas sur l'impact du nombre d'élèves par classe sur l'attitude de l'enseignant. Villa et al. (1996) prétendent que les enseignants qui intègrent des ÉHDAA dans des groupes de 15 à 21 élèves adoptent une attitude plus positive envers l'intégration que ceux qui intègrent des enfants ÉHDAA dans des groupes de 22 à 30 élèves. Mastropieri et al., (1998), n'ont pas souligné une variation de l'attitude chez l'enseignant en fonction du nombre d'élèves dans le groupe. Par contre, soulignons le fait que le nombre moyen d'élèves par classe était plus restreint pour l'étude de Mastropieri et ses collaborateurs (1998) que pour celle de Villa et ses collaborateurs (1996).

Une rare étude en éducation physique révèle que le problème principal demeure le manque de personnel de soutien. La plupart des enfants en difficulté sont laissés à eux-mêmes dans un programme d'éducation physique non adapté et sans les services d'un spécialiste en éducation physique formé pour répondre aux besoins de ces enfants (Siedentop et al. 1998). Lorsque le soutien est disponible, il l'est souvent sous forme d'assistant professeur peu ou pas formé en matière d'éducation physique adaptée. Celui-ci prend alors peu de place au gymnase offrant par conséquent une aide plutôt faible à l'enseignant en éducation physique. Dans le cas contraire, il arrive parfois que l'assistant professeur encadre tellement l'enfant ÉHDAA que celui-ci se retrouve socialement isolé des autres (Block, 1995 ; Bricker, 1995 ; Ferguson, 1995). Par exemple, lorsque l'enseignant en éducation physique demande à l'ÉHDAA de trouver un partenaire pour faire des redressements assis ou encore pour lancer ou attraper des objets, c'est souvent l'assistant professeur qui agit à titre de partenaire à l'enfant (Block, 1999).

2.1.6 Synthèse de la recension des écrits

Il ressort clairement que l'attitude positive de l'enseignant est un facteur déterminant de la réussite de l'intégration. Cette attitude est influencée par la disponibilité ou l'accessibilité ou non des ressources : la formation initiale et continue ainsi que l'accès aux ressources humaines et matérielles par exemple. Malgré une attitude généralement positive envers l'intégration, celle-ci diminue de façon significative en fonction du degré de sévérité du handicap, du trouble ou de la difficulté d'apprentissage. Parmi l'ensemble des ressources essentielles au succès de l'intégration des ÉHDAA, la formation initiale et continue est un élément clé puisqu'elle influence l'attitude de l'enseignant. Le tableau 2.1 présente les recommandations d'Avramidis et al. (2000). On y retrouve les principales ressources de soutien demandées par les enseignants qui peuvent influencer positivement leur attitude envers le concept d'intégration.

Par ailleurs, en 2004 au Québec, un comité nommé par le MEQ a reçu le mandat de faire l'analyse sur l'organisation des services offerts aux ÉHDAA. Le tableau 2.1 présente un résumé condensé des faits saillants de cette analyse qui souligne certaines réalités propres au Québec (Gaudreau et al., 2004). Notons l'augmentation constante de la proportion d'ÉHDAA intégrés dans les classes régulières, le manque de formation initiale en adaptation scolaire, la difficulté de la mise en application des services reconnus comme prioritaires à l'intégration, le manque d'accessibilité aux services d'appui aux ÉHDAA. Les données rapportées par Gaudreau et al. (2004) sont mis en relation avec les recommandations d'Avramidis et al. (2000). Les similitudes sont particulièrement intéressantes puisqu'elles ont été prises dans des contextes différents et un laps de temps différent, soit quatre années d'écart.

Tableau 2.1 Recommandations d'Avramidis et al. (2000) et condensé des faits saillants de Gaudreau et al. (2004)

Recommandations d'Avramidis et al. (2000)	Faits saillants observés par Gaudreau et al. (2004)
Formation initiale	
1- Avoir plus de renseignements sur les différents troubles ou conditions, et sur les différentes stratégies pour répondre à leurs besoins. 2- Avoir plus d'expérience avec les enfants ÉHDAA en dehors de la période de formation. 3- Avoir plus de formation sur la gestion des comportements des élèves en trouble du comportement ou émotionnel.	<ul style="list-style-type: none"> ☞ En moyenne, il y a eu 21 sessions de perfectionnement reliées à l'adaptation scolaire en 2002-2003, et 24 sessions en 2003-2004. ☞ Une proportion considérable du personnel enseignant accueille un ou des ÉHDAA dans sa classe. ☞ Moins de 1 enseignant sur 5 détient une formation initiale en adaptation scolaire. ☞ Au préscolaire et au primaire, une minorité d'enseignants suit un perfectionnement en adaptation scolaire, mais leur nombre progresse d'année en année.
Ratio intervenants/ ÉHDAA	
4- Avoir plus de soutien, de façon plus constante et avoir la possibilité de consulter des spécialistes.	<ul style="list-style-type: none"> ☞ En moyenne, il y a 5,6 enseignants et 3,3 autres intervenants auprès des ÉHDAA par école. ☞ Le ratio personnel/ÉHDAA est estimé à 1 enseignant ou autre intervenant pour 8 ÉHDAA.
Soutien à l'élève et à l'enseignant	
5- Une classe adaptée pour accommoder les enfants ÉHDAA (ex : adaptation des pupitres, chaises, escaliers, rampes, tableaux à différents endroits dans la classe, etc.) 6- Plus de ressources humaines et matérielles (ex : assistant de classe, éducateur spécialisé, différents supports didactiques qui facilite l'écoute et la lecture.)	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Les formes de soutien à l'enseignant diffèrent de celles de l'appui à l'élève. ☞ Les ratios enseignants/élèves diminuent progressivement du préscolaire au primaire et au secondaire. ☞ L'intégration, la prévention et l'individualisation des services sont des priorités reconnues, mais elles passent difficilement le cap de la mise en application.
Croissance des ÉHDAA	
7- Des classes plus petites et moins nombreuses, spécialement celles qui accueillent des enfants ÉHDAA.	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Le taux d'ÉHDAA s'est accru de 2002-2003 à 2003-2004 alors que les effectifs d'élèves diminuaient. ☞ Plus de 9 ÉHDAA sur 10 sont intégrés à l'école ordinaire. ☞ Près de 2 ÉHDAA sur 3 sont intégrés en classe ordinaire. ☞ Le taux d'intégration d'ÉHDAA en classe ordinaire augmente du préscolaire jusqu'au 3^{ème} cycle du primaire, tandis qu'il est plus faible au secondaire. ☞ Les ratios enseignants/élèves diminuent progressivement du préscolaire au primaire et au secondaire. ☞ Le pourcentage d'ÉHDAA en école spéciale est plus élevé au préscolaire qu'au primaire et au secondaire, et plus élevé au secondaire qu'au primaire.

Le tableau 2.1 montre que le système scolaire actuel s'adapte difficilement à l'intégration des ÉHDAA à l'école ordinaire. Avramidis et al. (2000) et Gaudreau et al. (2004) soulignent l'importance de la prévention et de l'individualisation des services offerts aux ÉHDAA. L'application de telles mesures semble dépasser les capacités humaines, financières et matérielles des écoles qui doivent intégrer les ÉHDAA. Bien que l'étude de Gaudreau et al. (2004) soit québécoise et celle d'Avramidis et al. (2000) soit américaine et qu'il y ait 4 années d'écart entre elles, on remarque plusieurs relations frappantes entre les faits de Gaudreau et al. (2004) et les recommandations d'Avramidis et al. (2000).

Les recommandations d'Avramidis et al. (2000) se sont basées sur les principales ressources demandées par les enseignants dans le but d'améliorer leur attitude face à l'intégration. Cependant, Gaudreau et al. (2004) ne se sont malheureusement pas interrogés sur l'impact des faits qui ont été soulevés lors de leur étude sur l'attitude des enseignants. Les enseignants spécialistes n'ont pas été consultés. De plus, on peut se demander quelle était la nature des troubles ou des handicaps des ÉHDAA intégrés lors de ces études. Ces données sont capitales pour découvrir si tous les ÉHDAA posent problème à leur intégration ou si au contraire seulement certains d'entre eux le sont.

2.3 DESCRIPTION DES ÉHDAA

La recension des écrits permet de constater le lien entre l'attitude et la nature du handicap ou de la difficulté de l'élève. Toutefois, il semble nécessaire de décrire de manière plus détaillée les différentes caractéristiques que peuvent présenter les ÉHDAA. Rappelons que l'acronyme ÉHDAA est surtout utilisé depuis le milieu des années 1980 alors que la politique d'intégration scolaire est réitérée. Depuis 1986, presque la majorité des ÉHDAA sont intégrés en classe ordinaire au primaire. En 1999, le gouvernement publie *Élèves Handicapés ou en Difficulté d'Adaptation ou d'Apprentissage (ÉHDAA) : Définitions* (Ministère de l'éducation du Québec, 1999b), qui documente le lecteur sur les différentes caractéristiques de cette population d'élèves. Treize types de handicaps, de déficience ou de troubles sont décrits à l'aide d'éléments observables qui les caractérisent. Il est nécessaire de les présenter étant donné l'impact de la nature de l'handicap ou de la difficulté sur l'attitude de l'enseignant.

Les élèves handicapés

Définition : Selon le MEQ (1999b) :

Toute personne limitée dans l'accomplissement d'activités normales et qui, de façon significative et persistante, est atteinte d'une déficience physique ou mentale ou qui utilise régulièrement une orthèse, une prothèse ou tout autre moyen pour pallier son handicap.

La déficience motrice légère

L'élève est dit «handicapé par une déficience motrice légère» lorsqu'il présente l'une ou l'autre des caractéristiques suivantes :

- difficultés à saisir un objet (préhension);
- difficultés dans l'accomplissement des tâches de la vie quotidienne (soins corporels, alimentation);
- difficultés de se déplacer. (MEQ, 1999b)

La déficience organique

L'élève est «handicapé par une déficience organique» lorsqu'il présente l'une ou l'autre des caractéristiques suivantes :

- doit recevoir des soins particuliers lors de la période de temps en classe ;
- difficultés lors des apprentissages à cause des différents traitements médicaux ;
- difficultés d'accès à certains endroits étant donné la nature de la déficience ;
- s'absente souvent, parfois pour une longue durée, ce qui amène un retard au niveau des apprentissages. (MEQ, 1999b)

La déficience langagière

L'élève a une déficience langagière lorsqu'une équipe de professionnels diagnostiquent chez lui une dysphasie sévère.

Dysphasie sévère

Cet élève est considéré comme une personne handicapée lorsqu'il présente une difficulté sur l'un ou l'autre des plans suivants :

- l'évolution du langage ;
- l'expression verbale ;
- fonctions cognitivo-verbales. (MEQ, 1999b)

La déficience intellectuelle moyenne à sévère ou déficience intellectuelle profonde

La déficience moyenne à sévère

On considère une déficience intellectuelle «moyenne à sévère» lorsque l'élève présente les caractéristiques suivantes :

- des limites sur le plan du développement cognitif ;
- des capacités fonctionnelles limitées sur le plan de l'autonomie personnelle et sociale ;
- des difficultés plus ou moins marquées dans le développement sensoriel et moteur ainsi que dans celui de la communication ;
- Un quotient intellectuel qui se situe entre 20-25 et 50-55 est habituellement l'indice d'une déficience moyenne à sévère (MEQ, 1999b).

La déficience intellectuelle profonde

On considère une déficience intellectuelle «profonde» lorsque l'élève présente les caractéristiques suivantes :

- des limites importantes sur le plan du développement cognitif ;
- des habiletés de perception, de motricité et de communication manifestement limitées ;
- des capacités fonctionnelles très faibles sur le plan de l'autonomie personnelle et sociale ;
- peut présenter des déficiences physiques, sensorielles ainsi que des troubles neurologiques, psychologiques et une forte propension à contracter diverses maladies ;
- Un quotient de développement inférieur à 20-25 est habituellement considéré comme le signe d'une déficience intellectuelle profonde (MEQ, 1999b)

Les troubles envahissant du développement

L'élève handicapé par des troubles envahissants du développement est celui qui présente l'un ou l'autre des troubles suivants :

- Le trouble autistique ;
- Le syndrome de Rett ;
- le trouble désintégratif de l'enfance ;
- le syndrome d'Asperger ;
- le trouble envahissant du développement non spécifié (MEQ, 1999b).

Le trouble relevant de la psychopathologie

L'élève handicapé par des troubles relevant de la psychopathologie est celui qui présente les caractéristiques suivantes :

- Comportement désorganisé, épisodes de perturbation grave ;
- Troubles émotifs graves, confusion extrême ;
- Déformation de la réalité, délire et hallucinations (MEQ, 1999b).

La déficience atypique

Les diagnostics établis sont très rares. Par ailleurs, ces élèves sont extrêmement limités ce qui nuit à l'accomplissement des tâches quotidiennes sans un soutien continu de la part des intervenants (MEQ, 1999b).

La déficience motrice grave

L'élève «handicapé par une déficience motrice grave» est celui qui présente l'une ou l'autre des caractéristiques suivantes :

- limites fonctionnelles graves pouvant requérir un entraînement particulier et une assistance régulière pour l'accomplissement des activités de la vie quotidienne ;

- limites importantes sur le plan de la mobilité (mobilité et déplacement) requérant une aide particulière pour le développement moteur ainsi qu'un accompagnement dans les déplacements ou un appareillage très spécialisé (MEQ, 1999b).

La déficience visuelle

L'élève est handicapé par une déficience visuelle lorsqu'il présente l'une des caractéristiques suivantes :

- le besoin de matériel adapté (imprimés de bonne qualité, parfois agrandis, pour l'élève fonctionnellement voyant, matériel en braille, en relief, enregistreuses sonores pour l'élève fonctionnellement aveugle) ;
- le besoin d'exercices et d'un soutien occasionnel pour l'utilisation de ses appareils ;
- Le besoin d'apprendre et de recourir à des codes substitutifs pour lire et écrire (dans le cas d'un élève fonctionnellement aveugle) ;
- le besoin d'un enseignement adapté pour la compréhension de certains concepts ;
- des limites dans la participation aux activités de la vie quotidienne pouvant requérir des exercices particuliers, un enseignement adapté ou une assistance occasionnelle ;
- des limites sur le plan de la locomotion requérant un exercice particulier, un enseignement adapté ou une assistance occasionnelle (MEQ, 1999b).

La déficience auditive

L'élève est déficient auditif lorsqu'il présente l'une des caractéristiques suivantes :

- le besoin de techniques spécialisées pour l'apprentissage du langage verbal ;
- le besoin d'apprendre et d'utiliser des moyens de communication substitutifs (lecture labiale, langue signée, etc.) ;
- le besoin de recourir à des interprètes (MEQ, 1999b).

Le trouble grave du comportement

L'élève ayant des troubles graves du comportement présente les caractéristiques suivantes :

- Comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale dont la fréquence est élevée depuis plusieurs années ;
- Comportements répétitifs et persistants qui violent manifestement les droits des autres élèves ou les normes sociales et qui prennent la forme d'agressions verbales ou physiques, d'actes d'irresponsabilité et de défi constant à l'autorité ;
- L'intensité et la fréquence de ces comportements sont telles qu'un enseignement adapté et un encadrement systématique sont nécessaires.
- Les troubles du comportement considérés ici sont tels qu'ils empêchent l'élève d'accomplir des activités normales et qu'ils rendent obligatoire, pour ce qui est des services éducatifs, l'intervention du personnel d'encadrement ou de réadaptation au cours de la majeure partie de sa présence à l'école (MEQ, 1999b).

2.4 DESCRIPTION DES ELEVES A RISQUE

Les élèves à risque sont des élèves à qui il faut accorder un soutien particulier parce qu'ils :

- présentent des difficultés pouvant mener à un échec ;
- présentent des retards d'apprentissage ;
- présentent des troubles émotifs
- présentent des troubles du comportement ;
- présentent un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère.

Particulièrement au primaire, les caractéristiques des élèves à risque peuvent se traduire de la façon suivante :

- éprouvent des difficultés à atteindre les objectifs du Programme de formation de l'école québécoise,
- présentent un retard de langage expressif (autre que la déficience langagière),
- sont considérés comme surréactifs (problèmes de discipline, d'attention ou de concentration) ou sous-réactifs (très faible interaction avec les camarades de leur classe),
- ont des difficultés ou des troubles d'apprentissage,
- ont des retards d'apprentissage,
- ont une déficience intellectuelle légère,
- ont des problèmes émotifs,
- ont des troubles du comportement (MEQ, 1999b).

Les élèves à risque et les ÉHDAA présentent des caractéristiques qui nécessitent du soutien et des services supplémentaires pour augmenter les chances de réussite de leur intégration scolaire. Ces moyens et services sont habituellement précisés en concertation avec les différents intervenants et professionnels impliqués dans le processus d'intégration. De plus, une liste d'objectifs réalistes à atteindre pour l'élève, en fonction de ses forces et de ses faiblesses se retrouve dans le plan d'intervention adapté.

2.5 LE PLAN D'INTERVENTION ADAPTE

Les groupes d'élèves en éducation physique sont de nature hétérogène, un ou plusieurs de ces élèves présentent des caractéristiques nécessitant une attention particulière. Le plan d'intervention adapté est l'outil pédagogique qui permet aux ÉHDAA de s'intégrer à un groupe. Selon le MEQ (1999a) :

Le plan d'intervention a pour objectif d'aider l'élève qui, parce qu'il est handicapé ou qu'il rencontre des difficultés, a besoin d'interventions adaptées pour progresser de façon optimale dans le développement des compétences menant à sa réussite. Il consiste en une planification d'actions coordonnées qui sont établies au sein d'une démarche de concertation.

Le plan d'intervention adapté doit tenir compte des besoins et des limites de l'élève handicapé ou en difficulté. Il doit établir des objectifs réalistes en fonction des forces et des faiblesses de l'élève. Par conséquent, la mise sur pied d'un plan d'intervention adapté nécessite la présence de l'élève lui-même, de ses parents, de la direction, de son ou de ses enseignants impliqués dans son processus d'intégration. Le ministère insiste sur l'importance de connaître le cheminement antérieur de l'élève, d'analyser ses comportements et ses travaux récents, de mettre à contribution les parents, les enseignants et les intervenants spécialisés (psychologue, orthopédagogue, éducateur spécialisé, etc.) pour planifier et réaliser les interventions nécessaires à l'intégration de l'élève en milieu scolaire (MEQ, 1999a). Tous les intervenants impliqués dans le processus d'intégration doivent donc être mis au courant des antécédents de l'élève. De ce fait, leur participation à l'élaboration du plan d'intervention adapté est nécessaire puisqu'ils doivent connaître les décisions quant aux moyens privilégiés pour aider l'élève dans l'atteinte de ses nouveaux objectifs. Toutefois, les pratiques actuelles du personnel scolaire au regard de la consultation des enseignants spécialistes, comme les enseignants en éducation physique et à la santé, pour élaborer un plan d'intervention adapté ne semblent pas une démarche systématique.

2.6 OBJECTIF DE RECHERCHE

Plusieurs auteurs se sont intéressés à l'influence de l'attitude de l'enseignant sur le succès de l'intégration des enfants ÉHDAA (Avramidis et al., 2000 ; Cook, 2004 ; Cook, 2000 ; Folsom-Meek et al., 1999 ; Kuester, 2000 ; Levins et al., 2005 ; Nolan et al., 2000 ; Potvin et Rousseau, 1993). D'autres se sont intéressés plus particulièrement aux facteurs pouvant influencer l'attitude de l'enseignant (Block, 1999 ; Chandler et Greene, 1995 ; Cook, 2004 ; Garneau, 1997 ; Hepperlen et al., 2002 ; Jerome et al., 1999 ; Marshall, 2000 ; Mastropieri et al., 1998 ; Monsen et Frederickson, 2004 ; Villa et al., 1996). Nous n'avons pas trouvé de résultats de recherche qui nous renseignent spécifiquement sur les ressources humaines et matérielles effectivement disponibles et applicables sur le terrain. Particulièrement au Québec, nous n'avons noté que très peu d'études qui concernent les attitudes

des enseignants en éducation physique face au concept général d'intégration ainsi que sur la mise en application des services que propose la politique de l'adaptation scolaire du MEQ (1999a).

Rappelons que la loi sur l'instruction publique donne le droit à tous les élèves d'avoir une instruction publique. La politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999a) donne le mandat aux enseignants de rendre l'instruction publique accessible à ces élèves. Elle élabore également des voies d'action pour réussir l'intégration de ces élèves ce qui nous permettra d'évaluer si la politique est effectivement applicable sur le terrain. Le positionnement des ÉPS sur une échelle de mesure s'avérera un indicateur de leur attitude envers la politique d'une part, et envers son application sur le terrain d'autre part.

Nous savons que l'attitude est un facteur déterminant de la réussite ou de l'échec de l'intégration des ÉHDAA. De plus, la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999a) en vigueur au Québec nous donne un repère fiable dans l'élaboration d'un outil pour évaluer les attitudes des enseignants qui interviennent avec les ÉHDAA. À la lumière des éléments énumérés précédemment, nous croyons en la pertinence d'explorer les deux éléments suivants :

1- Décrire les attitudes des enseignants en éducation physique de niveau primaire face à la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999a) ?

2- Décrire les attitudes des enseignants en éducation physique de niveau primaire face à l'application de cette politique lorsqu'ils intègrent des ÉHDAA dans leurs groupes ?

CHAPITRE III

3. METHODOLOGIE

Nous proposons ici de répondre à nos objectifs de recherche par l'entreprise d'une étude exploratoire descriptive. Dans ce chapitre, la population cible de participants sera présentée avec les critères d'inclusion et d'exclusion. L'instrument de mesure sur lequel s'appuieront les résultats de l'étude sera également présenté.

Les détails de la procédure pour contacter et solliciter les participants seront détaillés. Nous expliquerons notamment avec quel outil informatique nous analyserons nos données. En conclusion de ce chapitre, nous exposerons les résultats attendus, les limites et les retombées de la présente recherche.

3.1 LES PARTICIPANTS

Pour réaliser cette étude, la participation de 40 ÉPS semble nécessaire. Les critères d'admissibilité sont :

- être enseignant en éducation physique et à la santé ;
- enseigner à l'école primaire publique d'une des commissions scolaire de la grande région de Montréal ;
- intégrer des enfants ÉHDAA ou en avoir déjà intégrés dans ses groupes.

Seront exclus les ÉPS qui :

- n'ont aucune expérience avec les enfants ÉHDAA ;
- enseignent au niveau secondaire ;
- enseignent dans une école privée ou à l'extérieur de la grande région de Montréal ;
- enseignent en tant que titulaire de classe ou autre spécialiste.

La participation des ÉPS qui interviennent au niveau primaire nous intéresse particulièrement puisque les enfants ÉHDAA y sont intégrés en plus grand nombre (voir tableau 1.2)

3.2 L'INSTRUMENT DE MESURE

Afin de pouvoir répondre à la question de recherche, un questionnaire vérifiant les attitudes des enseignants en éducation physique sur la politique de l'adaptation scolaire et sur son application sera administré aux participants. Le questionnaire s'appuie sur le chapitre III intitulé : *orientation fondamentale et voie d'action* de la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999a). Le questionnaire ainsi que le feuillet réponses qui l'accompagne sont disponibles en annexe. Le feuillet réponses s'articule en trois parties :

- renseignements socio-démographiques ;
- expérience avec la population ;
- grille réponses.

Le questionnaire comprend en tout 29 énoncés sur lesquels on demande aux participants de prendre position à l'aide de l'échelle sur les perceptions suivante :

1. Fortement en désaccord
2. En désaccord
3. En accord
4. Fortement en accord
5. Ne s'applique pas

La fin du questionnaire comprend 4 énoncés sur lesquels on demande aux participants de répondre par : «OUI» ou «NON». Le questionnaire est «théoriquement valide» puisque les énoncés s'appuient sur la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999a). Ce document officiel sert de référence à tous les intervenants qui doivent intégrer des enfants ÉHDAA.

3.3 LES RENSEIGNEMENTS SOCIO-DEMOGRAPHIQUES

Les *renseignements socio-démographiques* figureront sur la première page du feuillet réponses. Ces renseignements concernent notamment :

- l'âge de l'enseignant ;
- le sexe de l'enseignant ;
- la formation de l'enseignant ;
- l'année d'obtention du diplôme de l'enseignant ;
- le nombre d'années d'expérience en enseignement ;
- le nombre d'années d'expérience en enseignement avec des enfants ÉHDAA intégrés ;
- le nombre de groupes sous la responsabilité de l'enseignant ;
- le nombre de groupes qui intègrent les ÉHDAA sous la responsabilité de l'enseignant ;
- le nombre d'élèves par groupes qui n'intègrent pas d'enfants ÉHDAA ;
- le nombre d'élèves par groupes qui intègrent les enfants ÉHDAA.

À partir de ces renseignements, il sera possible de catégoriser les résultats pour ensuite tenter de dresser des profils et des tendances. Par exemple, il est possible que les attitudes face à un énoncé «x» chez plusieurs enseignants en éducation physique entre 35-45 ans et qui ont plus de 5 ans d'expérience avec la population ÉHDAA soit différente de celles des enseignants entre 25-35 ans avec moins de 5 ans d'expérience. Il sera certainement intéressant de faire certains regroupements en prenant en considération les renseignements socio-démographiques de chaque participant.

3.4 LES ENONCES

Chaque énoncé du questionnaire correspond à une question. En effet, une certaine cohérence dans les réponses des participants qui partagent une situation semblable pourrait nous permettre de faire des liens intéressants entre la démographie du participant et ses attitudes. Par exemple, supposons que les résultats de la

recherche montrent que l'attitude d'une grande proportion de femmes enseignantes est : « fortement en *désaccord* » devant l'énoncé «x» et que la perception d'une grande proportion d'hommes enseignants est : « fortement en *accord* », cela signifierait que l'énoncé «x» varie en fonction du sexe du participant.

3.5 LES PROCEDURES

Une lettre expliquant le but de l'étude sera envoyée aux commissions scolaires de la grande région de Montréal. Si le projet est approuvé par celles-ci, les directions d'écoles seront ensuite contactées par téléphones afin de demander l'approbation de solliciter le ou les ÉPS de leur école. Les participants participeront à l'étude sur une base tout à fait volontaire avec la possibilité de se retirer du projet en tout temps sans qu'il leur soit causé de préjudice. Le questionnaire sera administré sur le lieu de travail de l'enseignant, à l'extérieur des heures de cours, où une personne responsable sera disponible pour donner des explications supplémentaires au sujet si nécessaire.

Un formulaire de consentement sera remis à chaque participant. Le formulaire devra être signé par le sujet et le chercheur responsable pour rendre possible l'analyse du contenu du feuillet réponses. Le feuillet réponses, quant à lui, sera anonyme. Les données seront compilées et analysées de façon à produire des résultats de groupe rendant impossible l'identification des participants. Après la numérisation des données recueillies, les feuillets réponses seront détruits et les données seront conservées dans un fichier sur support informatique, protégé par un mot de passe. Seuls les membres de l'équipe de recherche pourront y avoir accès.

3.6 L'ANALYSE

L'analyse des données quantitatives sera réalisée avec l'aide du logiciel de compilations statistiques SPSS V 15.0. Cet outil informatique permettra notamment de gérer les variables indépendantes et dépendantes pour ensuite entrer les données qui caractérisent chaque participant. Lorsque toutes les données seront compilées, il sera sans doute pertinent de soulever toutes les relations possibles entre les variables indépendantes et les variables dépendantes. La figure 3.1 schématise l'aspect que prendra l'outil de compilation des données sur SPSS V 15.0.

	Renseignements socio-démographiques					Questions			
	Âge	Sexe	Form.	Exp.	...	Q. 1	Q. 2	Q. 3	Q. n
Sujet 1									
Sujet 2									
.									
.									
.									
Sujet n									

Figure 3.1 Schéma d'une feuille de calcul SPSS

3.7 LES RESULTATS ATTENDUS

Nous croyons que les résultats de cette étude pourraient nous donner plus de précision sur l'applicabilité ou non du plan d'action mis de l'avant dans la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999a). En effet, les résultats expliqueraient peut-être pourquoi les enseignants en éducation physique, entre autres, revendiquent de plus en plus les services qu'ils jugent essentiels pour espérer réussir à intervenir efficacement avec *tous* les élèves. Enfin, ces résultats donneraient peut-être

quelques pistes pour expliquer la remise en question de l'intégration scolaire du plus grand nombre par les médias et les parents.

Nous savons que l'attitude de l'enseignant envers le concept d'intégration et des enfants ÉHDAA qu'il intègre est un facteur déterminant pour les chances de succès de l'intégration (Avramidis et al., 2000, Kuester, 2000, Marshall, 2000, Potvin et Rousseau, 1993). Toutefois, les auteurs soulignent aussi l'importance de l'accessibilité aux ressources comme facteur influençant directement l'attitude de l'enseignant (Avramidis et al., 2000 ; Cook, 2004 ; Cook, 2000 ; Folsom-Meek et al., 1999 ; Kuester, 2000 ; Levins, Bornholt et Lennon, 2005, , Nolan, Duncan et Hatton, 2000 ; Potvin et Rousseau, 1993). Donc, en s'appuyant directement sur la politique de l'adaptation scolaire du MEQ (1999a), nous espérons que les résultats de cette étude nous renseigneront concrètement sur l'applicabilité des ressources proposées par ce document officiel.

3.8 LES LIMITES

Présentement, les enseignants de partout à travers la province sont en moyens de pression pour divers motifs. De ce fait, la participation à une étude qui vérifie si les voies d'action proposées par le gouvernement sont applicables peut devenir un moyen pour le participant d'exprimer son mécontentement face à la situation. Les réponses pourraient être biaisées chez certains participants particulièrement sensibles. La problématique de l'intégration des enfants ÉHDAA constitue un débat chaud et émotionnel au sein de la population enseignante ou concernée de près par le phénomène. Les données devront donc être analysées avec prudence. Le nombre de participants étant également restreint, nous ne pourrons considérer notre échantillon comme étant représentatif des ÉPS qui enseignent partout à travers la province.

3.9 LES RETOMBÉES

À court terme, le questionnaire permettra aux enseignants de se confronter et de se positionner concrètement par rapport à la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999a) en vigueur au Québec. Éventuellement, des résultats intéressants nous renseignant véritablement sur l'applicabilité de cette politique pourraient voir le jour sous forme d'article publiable. Dans ce cas, les termes de ce projet permettraient de favoriser une réflexion approfondie du phénomène d'intégration actuel par les enseignants qui doivent en appliquer la politique ainsi que par l'État qui doit prévoir les ressources et mettre en place les moyens pour y parvenir.

CHAPITRE IV

4. RESULTATS

L'analyse des résultats obtenus lors de cette étude sera faite en comparant les réponses données aux énoncés (représentées par chacune des 33 questions du questionnaire) aux renseignements socio-démographiques de chacun des participants. Les résultats seront considérés dans un sens large, toutes données socio-démographiques confondues pour en faire ressortir un portrait général de notre population de participants.

La première partie de ce chapitre présente la répartition des 40 participants en fonction de la situation *socio-démographique* des participants.

Chacune des 33 questions représente un *énoncé du questionnaire* distribué aux participants de cette étude. Elles seront présentées individuellement dans un tableau en plus d'être illustrées graphiquement. Enfin, un court paragraphe explicatif complètera la présentation pour chacune des variables dépendantes contenues dans cette étude.

4.1 STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES DONNEES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES

Les tableaux 4.1 à 4.8 nous renseignent sur la fréquence obtenue pour chacune des données socio-démographiques de cette étude.

Tableau 4.1 Répartition des 40 participants en fonction de l'âge

Âge	Fréquence	Pourcentage
20-29 ans	4	10,0 %
30-39 ans	17	42,5 %
40-49 ans	8	20,0 %
+ de 50 ans	11	27,5 %
Total	40	100,0 %

Tableau 4.2 Répartition des 40 participants en fonction du sexe

Sexe	Fréquence	Pourcentage
Homme	28	70,0 %
Femme	12	30,0 %
Total	40	100,0 %

Tableau 4.3 Répartition des 40 participants en fonction de leur expérience en enseignement de l'éducation physique et à la santé

Expérience	Fréquence	Pourcentage
- de 5 ans	7	17,5 %
5 à 9 ans	8	20,0 %
10 à 14 ans	6	15,0 %
15 à 19 ans	3	7,5 %
+ de 20 ans	16	40,0 %
Total	40	100,0 %

Tableau 4.4 Représentation des 40 participants en fonction de leur expérience avec la population des ÉHDAA

Expérience	Fréquence	Pourcentage
- de 5 ans	12	30,0 %
5 à 9 ans	8	20,0 %
10 à 14 ans	7	17,5 %
15 à 19 ans	3	7,5 %
+ de 20 ans	10	25,0 %
Total	40	100,0 %

Tableau 4.5 Représentation des 40 participants en fonction du nombre de groupes réguliers (sans ÉHDAA) auxquels ils enseignent

Nb. groupes	Fréquence	Pourcentage
4	1	2,5 %
5	1	2,5 %
6	1	2,5 %
7	1	2,5 %
8	2	5,0 %
9	2	5,0 %
10	3	7,5 %
11	3	7,5 %
12	7	17,5 %
13	2	5,0 %
14	3	7,5 %
15	3	7,5 %
16	1	2,5 %
17	1	2,5 %
19	1	2,5 %
20	2	5,0 %
21	2	5,0 %
23	1	2,5 %
24	1	2,5 %
26	1	2,5 %
27	1	2,5 %
Total	40	100,0 %

Tableau 4.6 Représentation des 40 participants en fonction du nombre de groupes dans lesquels sont intégrés les ÉHDAA

Nb. intégrés	Fréquence	Pourcentage
0	2	5,0 %
1	2	5,0 %
2	1	2,5 %
3	7	17,5 %
5	4	10,0 %
6	6	15,0 %
7	1	2,5 %
8	3	7,5 %
9	2	5,0 %
11	2	5,0 %
12	1	2,5 %
13	1	2,5 %
14	2	5,0 %
15	1	2,5 %
17	1	2,5 %
19	1	2,5 %
20	2	5,0 %
24	1	2,5 %
Total	40	100,0 %

Tableau 4.7 Représentation des 40 participants en fonction du nombre d'élèves par groupes lorsqu'ils n'intègrent pas les ÉHDAA

Nb. élèves	Fréquence	Pourcentage
- de 20	1	2,5 %
20 à 30	38	95,0 %
+ de 30	1	2,5 %
Total	40	100,0 %

Tableau 4.8 Représentation des 40 participants en fonction du nombre d'élèves par groupes lorsqu'ils intègrent les ÉHDAA

Nb. élèves	Fréquence	Pourcentage
- de 20	6	15,5 %
20 à 30	34	85,5 %
+ de 30	0	0,0 %
Total	40	100,0 %

4.2 LA POPULATION D'ELEVES

Les ÉHDAA sont segmentés en deux catégories : Les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Les élèves handicapés se divisent en trois sous-catégories : La déficience motrice ou organique, la déficience intellectuelle moyenne à sévère et la déficience physique grave. Les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage se divisent en deux sous-catégories : Les élèves à risque et les élèves en troubles graves du comportement. Ces 5 sous-catégories sont représentées dans le tableau 4.9 afin de donner un portrait de la population d'élèves pour chacun des participants de cette étude.

Tableau 4.9 Répartition des 40 participants en fonction de la population d'élèves ÉHDAA

Catégories	Sous-catégories	Fréquence (n sur 40 participants)	Pourcentage
Élèves handicapés	Déficience motrice légère ou organique	31	77,5 %
	Déficience intellectuelle moyenne à sévère	24	60,0 %
	Déficience physique grave	13	30,0 %
Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage	Élèves à risque	39	97,5 %
	Troubles graves du comportement	19	47,5 %

4.3 STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ÉNONCÉS DU QUESTIONNAIRE

Dans ce chapitre, chaque variable dépendante sera étudiée individuellement afin d'illustrer graphiquement la fréquence obtenue sur l'échelle de mesure utilisée (voir grille réponses en annexe B). Un histogramme représentera les 5 niveaux possibles de réponses du sujet : 1- Fortement en désaccord ; 2- En désaccord ; 3- En accord ; 4- Fortement en accord ; N-A (Ne s'applique pas). Cette méthode de représentation visuelle nous permet de d'identifier le positionnement des participants à chacune de questions. Les 4 derniers énoncés proposaient trois niveaux de réponses aux participants : 1- Oui ; 2- Non ; N-A (Ne s'applique pas). Elles seront représentées graphiquement de la même manière.

Chacun des 33 énoncés contenus dans le questionnaire donné aux participants seront présentées intégralement dans l'ordre où elles figuraient dans le questionnaire. Un tableau représentatif des résultats obtenus suivra l'énoncé. Une figure illustrera ensuite la répartition des 40 participants selon leur positionnement face à cet énoncé. Chaque énoncé sera enfin détaillé dans un court paragraphe explicatif. Il est à noter qu'à ce stade, les résultats sont présentés dans leur intégralité, c'est-à-dire toutes variables indépendantes confondues (âge, sexe, expérience du sujet, etc.).

Question 1 : Je considère que tous les ÉHDAA devraient avoir accès à l'instruction publique.

Tableau 4.10 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 1

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	1	2,5 %
2- En désaccord	3	7,5 %
3- En accord	9	22,5 %
4- Fortement en accord	27	67,5 %
Total	40	100,0%

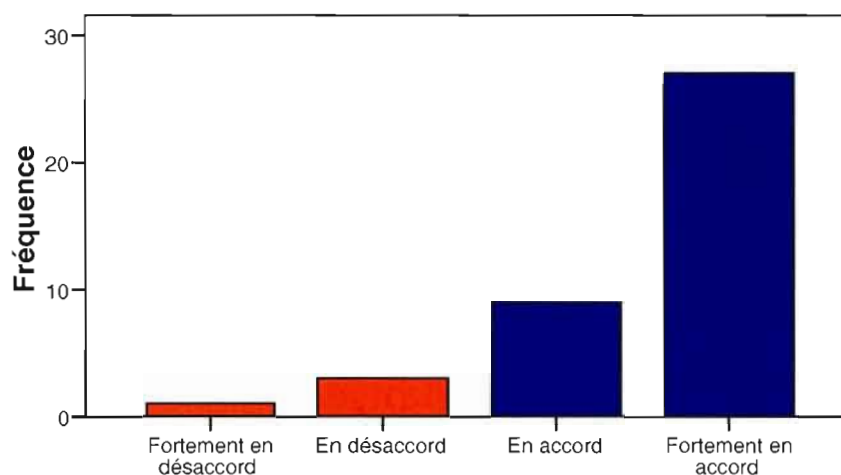


Figure 4.1 Répartition graphique des 40 participants pour la question 1

À la question 1, les participants se sont majoritairement positionnés en accord ou fortement en accord avec l'énoncé. 36 participants sur 40 considèrent que tous les ÉHDAA devraient avoir accès à l'instruction publique.

Question 2a : Je considère que les groupes réguliers en gymnase sont les mieux placés pour instruire les ÉHDAA.

Tableau 4.11 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 2a

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	2	5,0 %
2- En désaccord	21	52,5 %
3- En accord	15	37,5 %
4- Fortement en accord	2	5,0 %
Total	40	100,0%

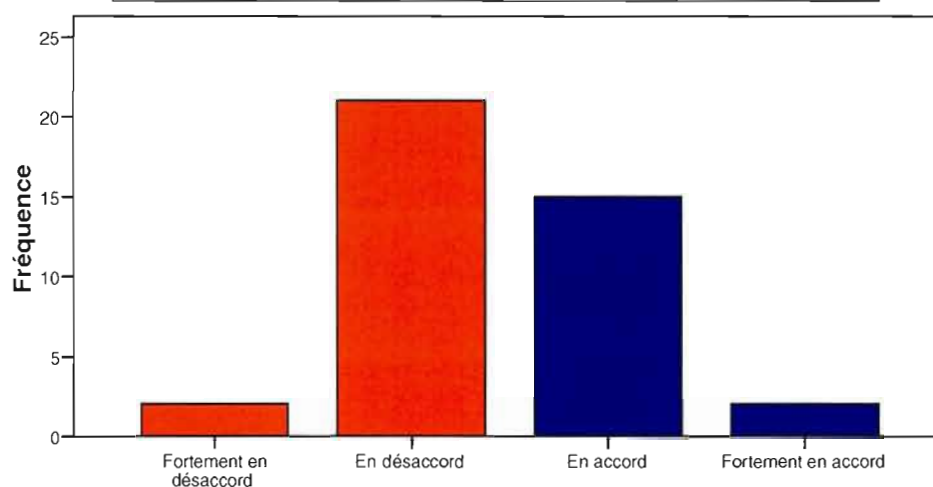


Figure 4.2 Répartition graphique des 40 participants pour la question 2a

À la question 2a, les participants sont majoritairement en désaccord ou fortement en désaccord avec l'énoncé. 23 participants sur 40 ne considèrent pas les groupes réguliers en gymnase comme les mieux placés pour instruire les ÉHDAA.

Question 2b : Je considère que les groupes réguliers en gymnase sont les mieux placés pour socialiser les ÉHDAA.

Tableau 4.12 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 2b

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	1	2,5 %
2- En désaccord	1	2,5 %
3- En accord	18	45,0 %
4- Fortement en accord	20	50,0 %
Total	40	100,0%

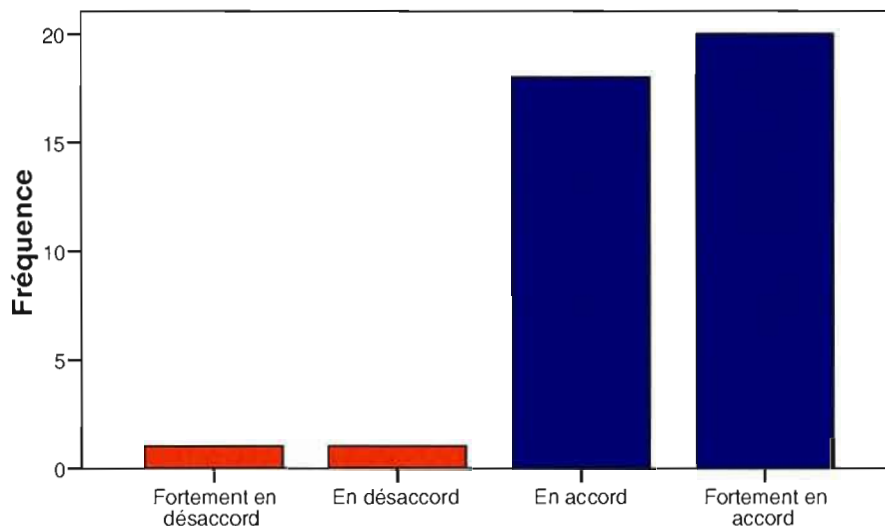


Figure 4.3 Répartition graphique des 40 participants pour la question 2b

À la question 2b, les participants sont majoritairement en accord ou fortement en accord avec l'énoncé. 38 participants sur 40 considèrent que les groupes réguliers en gymnase sont les mieux placés pour socialiser les ÉHDAA.

Question 2c : Je considère que les groupes réguliers en gymnase sont les mieux placés pour qualifier les ÉHDAA.

Tableau 4.13 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 2c

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	5	12,5 %
2- En désaccord	20	50,0 %
3- En accord	11	27,5 %
4- Fortement en accord	3	7,5 %
N/A- Ne s'applique pas	1	2,5 %
Total	40	100,0%

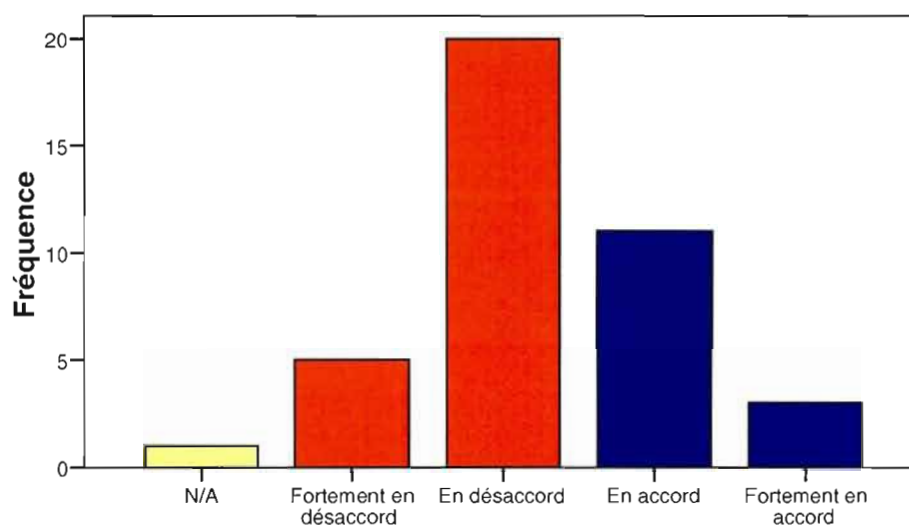


Figure 4.4 Répartition graphique des 40 participants pour la question 2c

À la question 2c, les participants se sont positionnés majoritairement en désaccord ou fortement en désaccord avec l'énoncé. 25 participants sur 40 ne considèrent pas que les groupes réguliers en gymnase sont les mieux placés pour qualifier les ÉHDAA.

Question 3 : Je considère que tous les intervenants impliqués dans le processus d'intégration devraient participer au plan d'intervention adapté.

Tableau 4.14 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 3

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	0	0,0 %
2- En désaccord	1	2,5 %
3- En accord	10	25,0 %
4- Fortement en accord	29	72,5 %
Total	40	100,0%

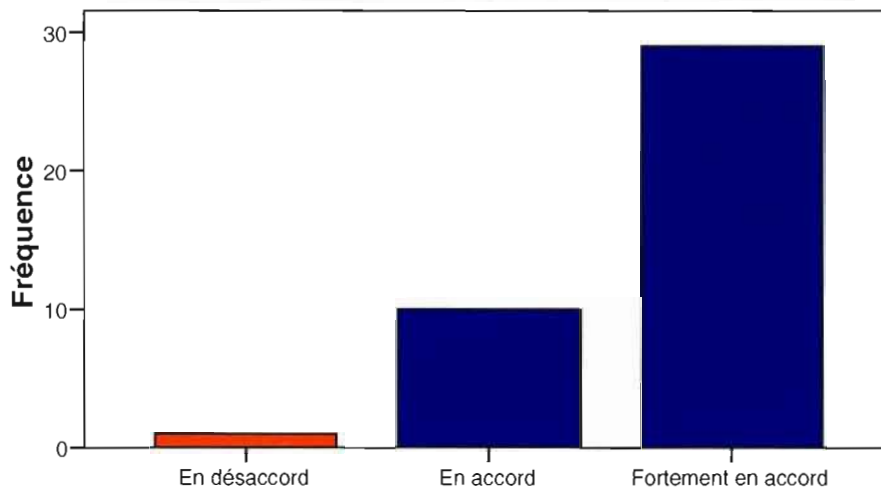


Figure 4.5 Répartition graphique des 40 participants pour la question 3

À la question 3, les participants se sont positionnés majoritairement en accord ou fortement en accord avec l'énoncé. 39 participants sur 40 considèrent que tous les intervenants impliqués dans le processus d'intégration devraient participer au plan d'intervention adapté.

Question 4a : Je considère qu'aider les ÉHDAA sur le plan de l'instruction fait partie intégrante du travail de l'enseignant.

Tableau 4.15 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 4a

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	1	2,5 %
2- En désaccord	3	7,5 %
3- En accord	15	37,5 %
4- Fortement en accord	21	52,5 %
Total	40	100,0%

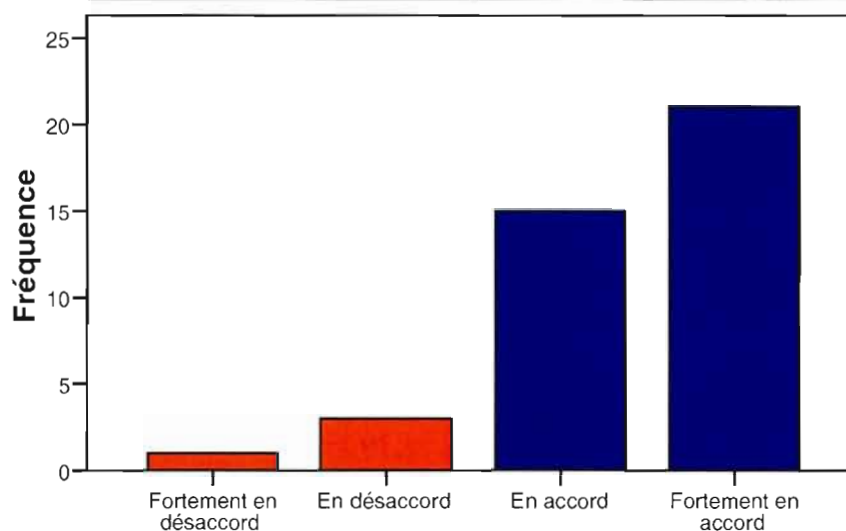


Figure 4.6 Répartition graphique des 40 sujets pour la variable dépendante Q4a

À la question 4a, les participants se sont positionnés majoritairement en accord ou fortement en accord avec l'énoncé. 36 participants sur 40 considèrent qu'aider les ÉHDAA sur le plan de l'instruction fait partie intégrante du travail de l'enseignant.

Question 4b : Je considère qu'aider les ÉHDAA sur le plan de la socialisation fait partie intégrante du travail de l'enseignant.

Tableau 4.16 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 4b

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	1	2,5 %
2- En désaccord	1	2,5 %
3- En accord	11	27,5 %
- Fortement en accord	27	67,5 %
Total	40	100,0%

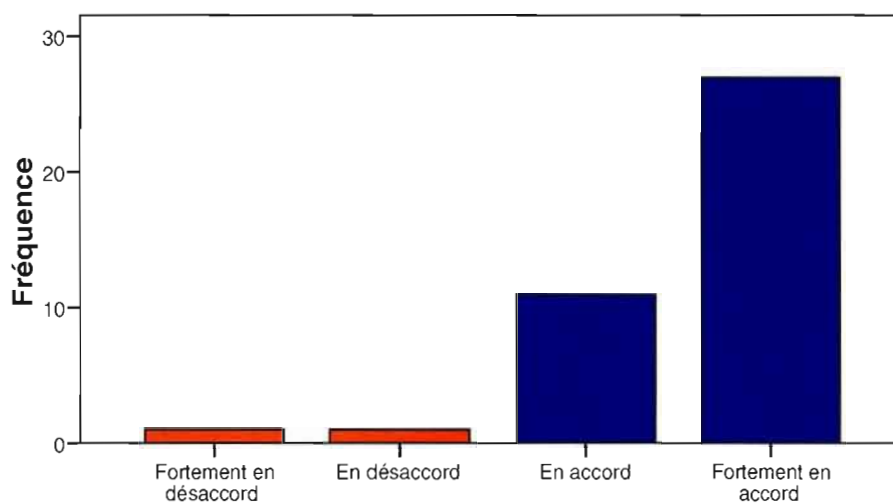


Figure 4.7 Répartition graphique des 40 participants pour la question 4b

À la question 4b, les participants se sont positionnés majoritairement en accord ou fortement en accord avec l'énoncé. 38 participants sur 40 considèrent qu'aider les ÉHDAA sur le plan de la socialisation fait partie intégrante du travail de l'enseignant.

Question 4c : Je considère qu'aider les ÉHDAA sur le plan de la qualification fait partie intégrante du travail de l'enseignant.

Tableau 4.17 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 4c

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	1	2,5 %
2- En désaccord	6	15,0 %
3- En accord	15	37,5 %
4- Fortement en accord	17	42,5 %
N/A- Ne s'applique pas	1	2,5 %
Total	40	100,0%

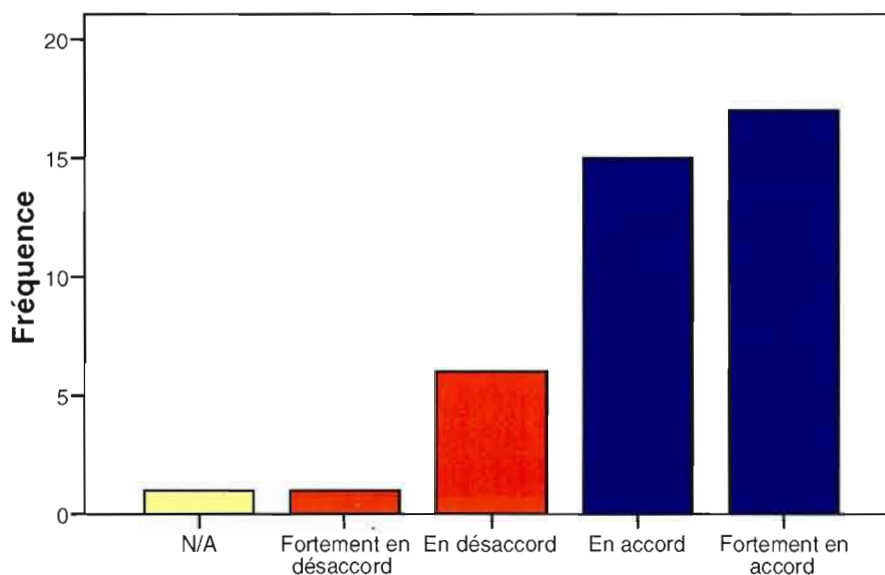


Figure 4.8 Répartition graphique des 40 participants pour la question 4c

À la question 4c, les participants se sont positionnés majoritairement en accord ou fortement en accord avec l'énoncé. 32 participants sur 40 considèrent qu'aider les ÉHDAA sur le plan de la qualification fait partie intégrante du travail de l'enseignant.

Question 5 : Je considère que tous les enseignants devraient adapter leur enseignement en fonction de l'intégration des ÉHDAA de leurs groupes.

Tableau 4.18 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 5

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	4	10,0 %
2- En désaccord	15	37,5 %
3- En accord	15	37,5 %
4- Fortement en accord	6	15,0 %

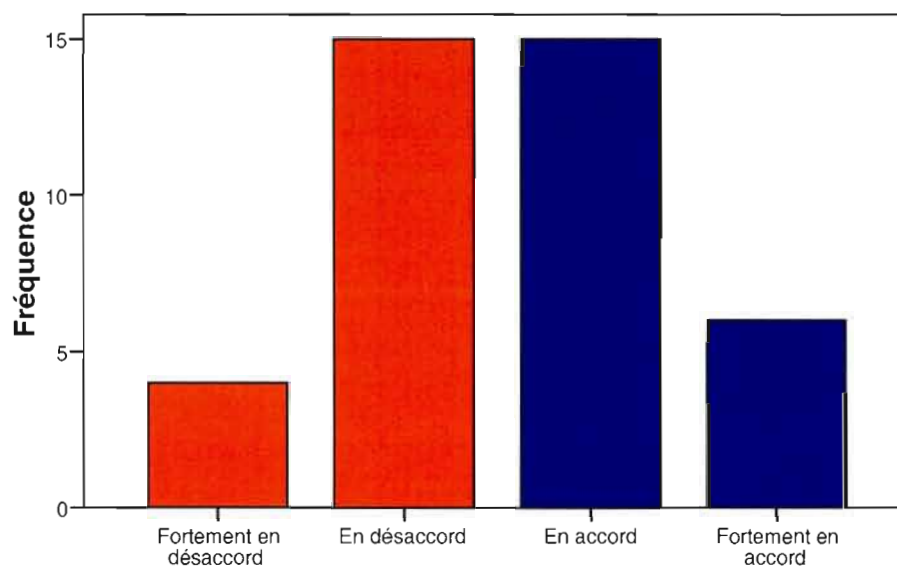


Figure 4.9 Répartition graphique des 40 participants pour la question 5

À la question 5, les participants sont partagés. 21 participants considèrent que tous les enseignants devraient adapter leur enseignement en fonction de l'intégration des ÉHDAA de leurs groupes alors que 19 participants sont en désaccord ou fortement en désaccord avec cet énoncé.

Question 6 : J'organise mes tâches d'apprentissage de façon à respecter le rythme d'apprentissage des ÉHDAA sans nuire aux autres élèves.

Tableau 4.19 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 6

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	1	2,5 %
2- En désaccord	13	32,5 %
3- En accord	15	37,5 %
4- Fortement en accord	11	27,5 %
Total	40	100,0%

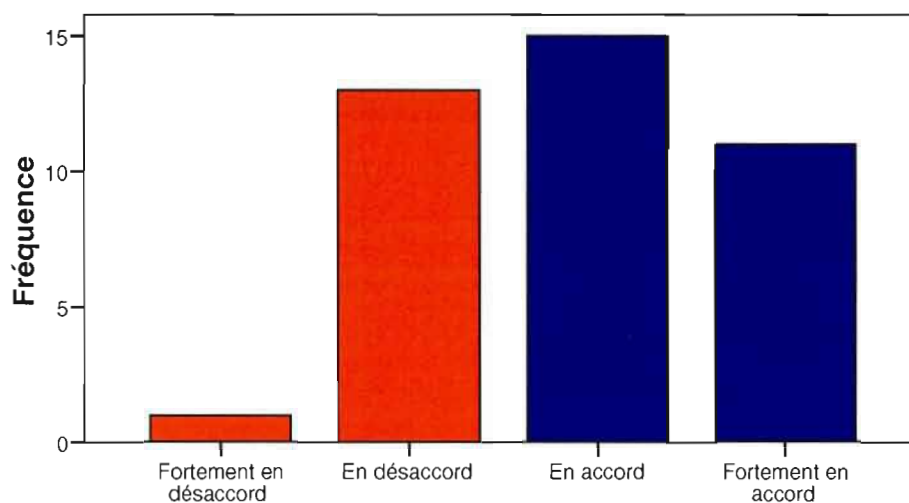


Figure 4.10 Répartition graphique des 40 participants pour la question 6

À la question 6, les participants sont majoritairement en accord ou fortement en accord avec l'énoncé. 26 participants sur 40 organisent leurs tâches d'apprentissage en fonction du rythme d'apprentissage des ÉHDAA sans nuire aux autres élèves.

Question 7 : Je me sens outillé pour intervenir auprès des ÉHDAA de mes groupes grâce à ma formation initiale.

Tableau 4.20 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 7

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	18	45,0 %
2- En désaccord	14	35,0 %
3- En accord	7	17,5 %
4- Fortement en accord	1	2,5 %
Total	40	100,0%

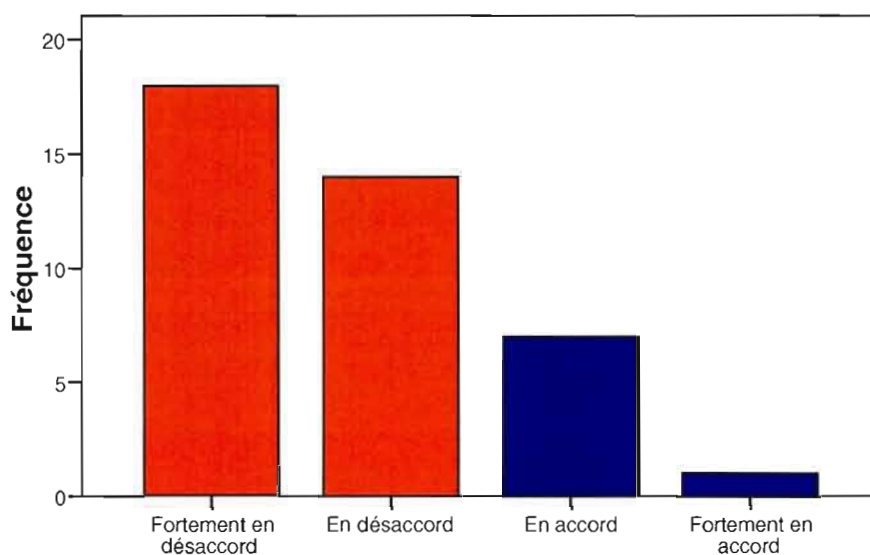


Figure 4.11 Répartition graphique des 40 participants pour la question 7

À la question 7, les participants sont majoritairement en désaccord ou fortement en désaccord avec l'énoncé. 32 participants sur 40 ne se sentent pas outillé pour intervenir auprès des ÉHDAA de leurs groupes grâce à leur formation initiale.

Question 8a : Je suis prêt à prendre les moyens (adaptation du matériel didactique et adaptation des planifications par exemple) pour favoriser la réussite des ÉHDAA de mes groupes.

Tableau 4.21 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 8a

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	1	2,5 %
2- En désaccord	8	20,0 %
3- En accord	18	45,0 %
4- Fortement en accord	13	32,5 %
Total	40	100,0%

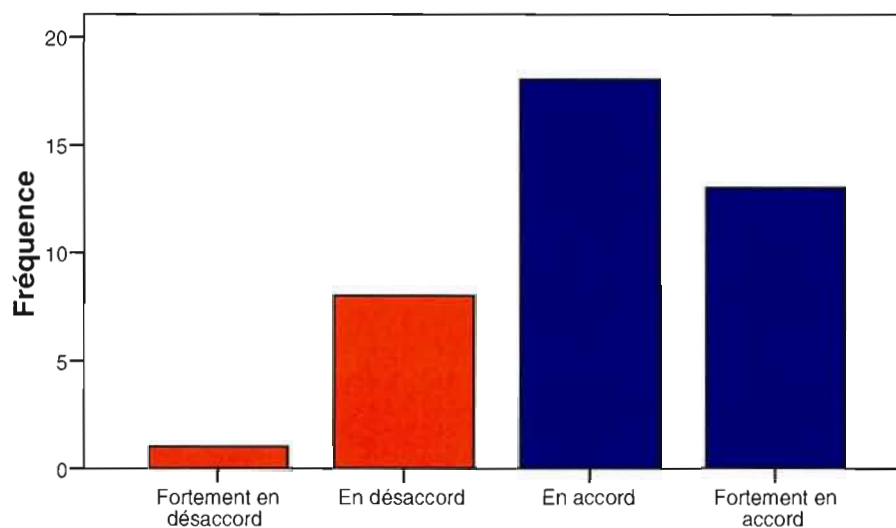


Figure 4.12 Répartition graphique des 40 participants pour la question 8a

À la question 8a, les participants se sont positionnés majoritairement en accord ou fortement en accord avec l'énoncé. 31 participants sur 40 sont prêts à prendre les moyens (adaptation du matériel didactique et adaptation des planifications par exemple) pour favoriser la réussite des ÉHDAA de leurs groupes.

Question 8b : Je suis prêt à prendre les moyens (adaptation du matériel didactique et adaptation des planifications par exemple) pour assurer la reconnaissance des succès des ÉHDAA de mes groupes.

Tableau 4.22 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 8b

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	1	2,5 %
2- En désaccord	8	20,0 %
3- En accord	18	45,0 %
4- Fortement en accord	12	30,0 %
N/A- Ne s'applique pas	1	2,5 %
Total	40	100 %

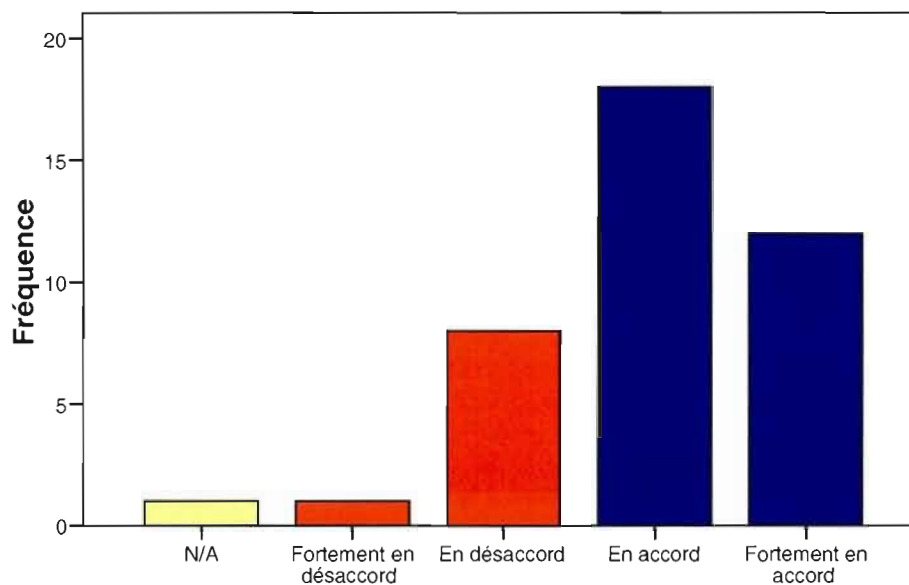


Figure 4.13 Répartition graphique des 40 participants pour la question 8b

À la question 8b, les participants se sont positionnés majoritairement en accord ou fortement en accord avec l'énoncé. 30 participants sur 40 sont prêts à prendre les moyens (adaptation du matériel didactique et adaptation des planifications par exemple) pour assurer la reconnaissance des succès des ÉHDAA de leurs groupes.

Question 9 : J'interviens rapidement auprès des ÉHDAA de mes groupes pour prévenir l'apparition de difficultés.

Tableau 4.23 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 9

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	0	0,0 %
2- En désaccord	3	7,5 %
3- En accord	25	62,5 %
4- Fortement en accord	12	30,0 %
Total	40	100 %

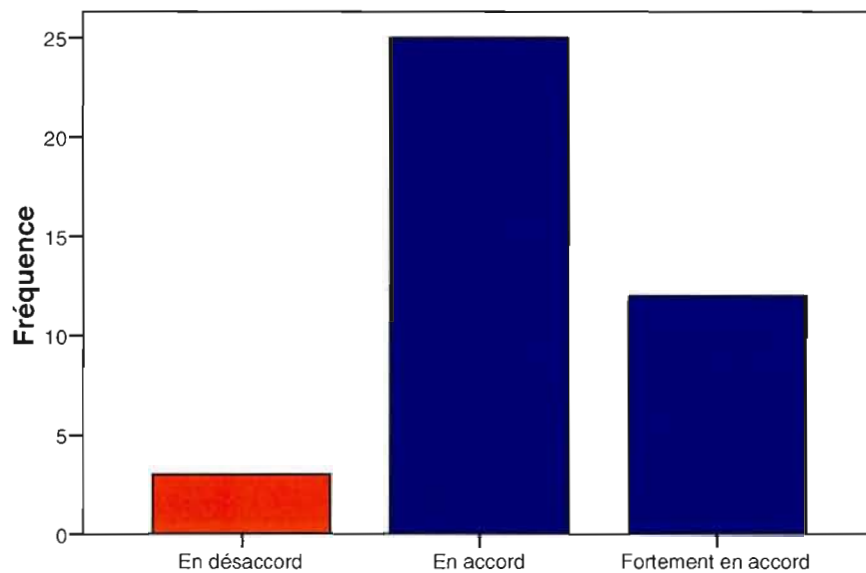


Figure 4.14 Répartition graphique des 40 participants pour la question 9

À la question 9, les participants se sont positionnés majoritairement en accord ou fortement en accord avec l'énoncé. 37 participants sur 40 interviennent rapidement auprès des ÉHDAA de leurs groupes pour prévenir l'apparition de difficultés.

Question 10a : J'ai suffisamment de temps pendant mes cours pour porter une attention particulière aux ÉHDAA de mes groupes.

Tableau 4.24 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la variable dépendante Question 10a

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	9	22,5 %
2- En désaccord	19	47,5 %
3- En accord	11	27,5 %
4- Fortement en accord	0	0,0 %
N/A- Ne s'applique pas	1	2,5 %
Total	40	100 %

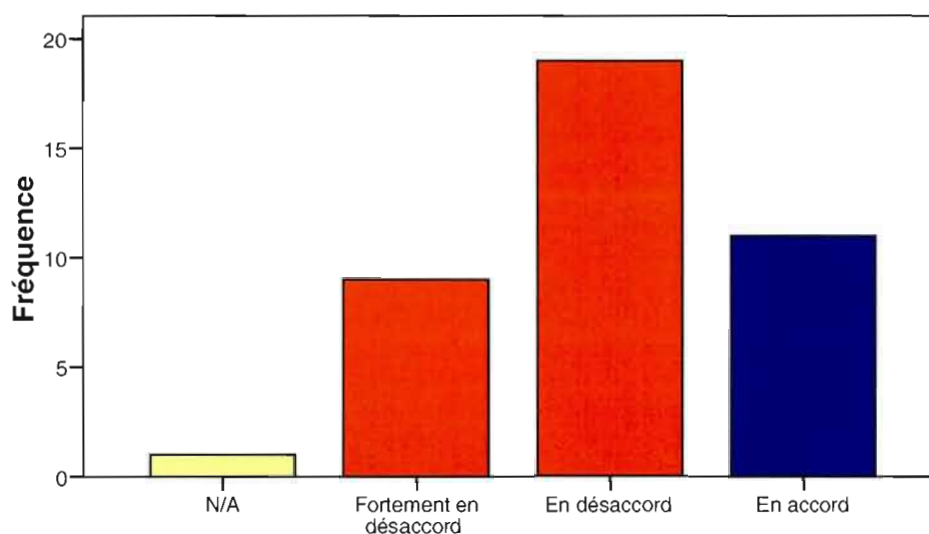


Figure 4.15 Répartition graphique des 40 participants pour la question 10a

À la question 10a, les participants se sont positionnés majoritairement en désaccord ou fortement en désaccord avec l'énoncé. 28 participants sur 40 n'ont pas suffisamment de temps pendant leurs cours pour porter une attention particulière aux ÉHDAA de leurs groupes.

Question 10b : J'ai suffisamment de temps pendant mes cours pour adapter, ajuster ou modifier chacune de mes tâches d'apprentissage en fonction des besoins et des capacités des ÉHDAA de mes groupes.

Tableau 4.25 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 10b

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	9	22,5 %
2- En désaccord	19	47,5 %
3- En accord	11	27,5 %
4- Fortement en accord	0	0,0 %
N/A- Ne s'applique pas	1	2,5 %
Total	40	100 %

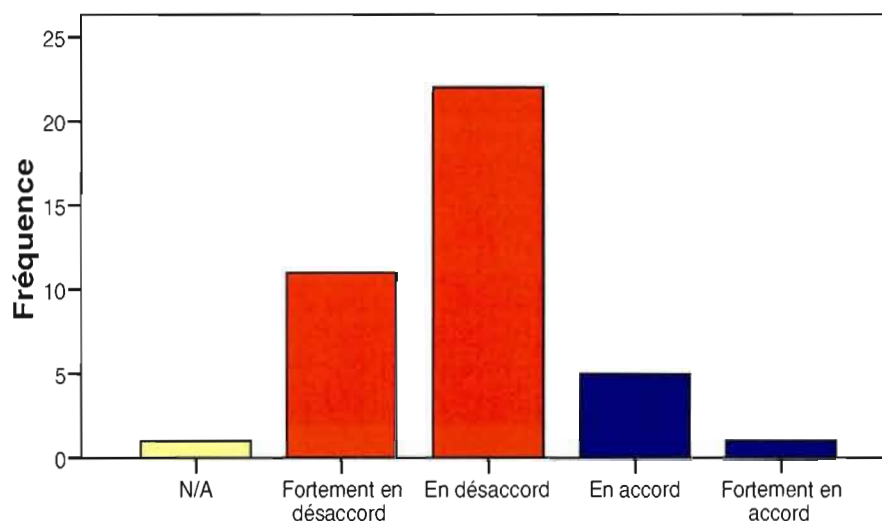


Figure 4.16 Répartition graphique des 40 participants pour la question 10b

À la question 10b, les participants se sont positionnés majoritairement en désaccord ou fortement en désaccord avec l'énoncé. 28 participants sur 40 n'ont pas suffisamment de temps pendant leurs cours pour adapter, ajuster ou modifier chacune de leurs tâches d'apprentissage en fonction des besoins et des capacités de leurs groupes.

Question 11 : J'ai des informations précises sur les antécédents et sur la nature des difficultés des ÉHDAA de mes groupes.

Tableau 4.26 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 11

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	12	30,0 %
2- En désaccord	19	47,5 %
3- En accord	8	20,0 %
4- Fortement en accord	1	2,5 %
Total	40	100 %

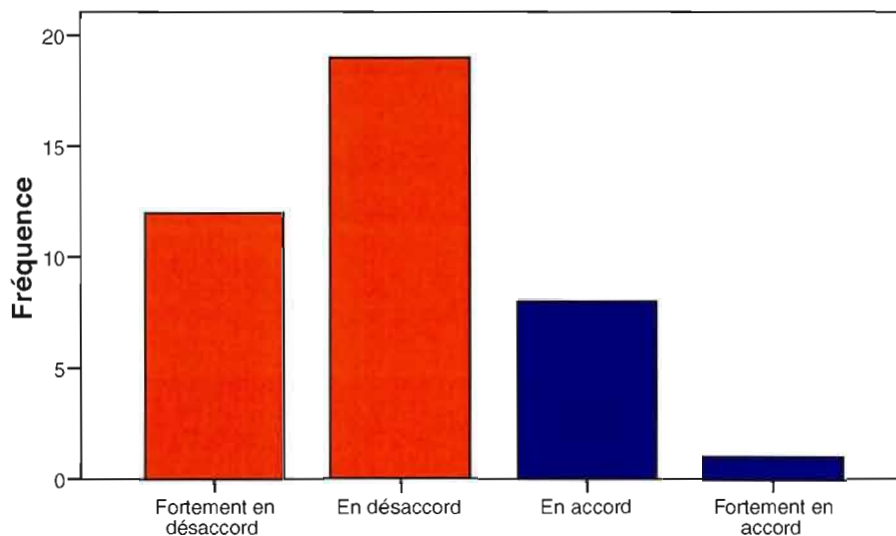


Figure 4.17 Répartition graphique des 40 participants pour la question 11

À la question 11, les participants se sont positionnés majoritairement en désaccord ou fortement en désaccord avec l'énoncé. 31 participants sur 40 n'ont pas d'informations précises sur les antécédents et sur la nature des difficultés des ÉHDAA de leurs groupes.

Question 12 : Je connais les besoins des ÉHDAA de mes groupes.

Tableau 4.27 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 12

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	4	10,0 %
2- En désaccord	21	52,5 %
3- En accord	15	37,5 %
4- Fortement en accord	0	0,0 %
Total	40	100 %

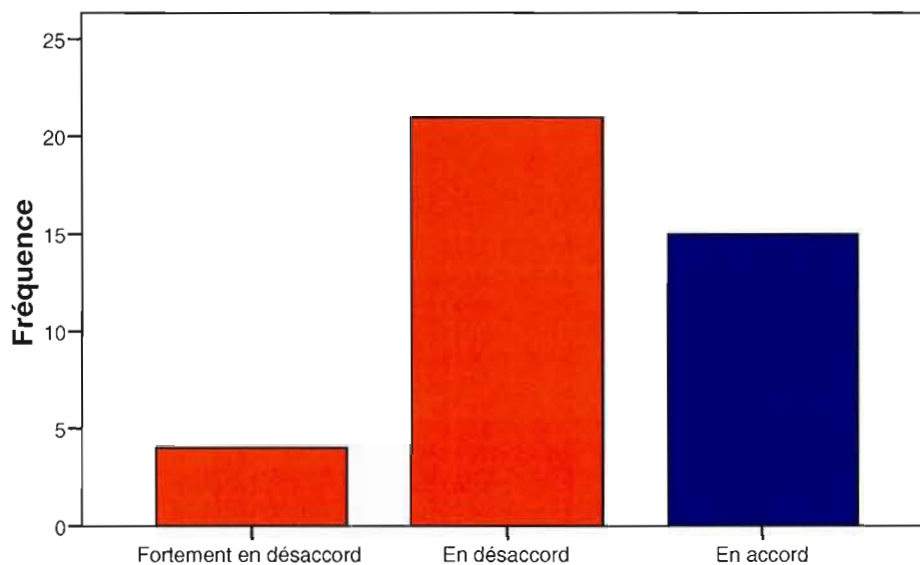


Figure 4.18 Répartition graphique des 40 participants pour la question 12

À la question 12, les participants se sont positionnés majoritairement en désaccord ou fortement en désaccord avec l'énoncé. 25 participants sur 40 ne connaissent pas les besoins des ÉHDAA de leurs groupes.

Question 13 : Je participe aux décisions qui peuvent avoir des répercussions sur le développement des ÉHDAA de mes groupes.

Tableau 4.28 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 13

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	9	22,5 %
2- En désaccord	16	40,0 %
3- En accord	11	27,5 %
4- Fortement en accord	2	5,0 %
N/A- Ne s'applique pas	2	5,0 %
Total	40	100 %

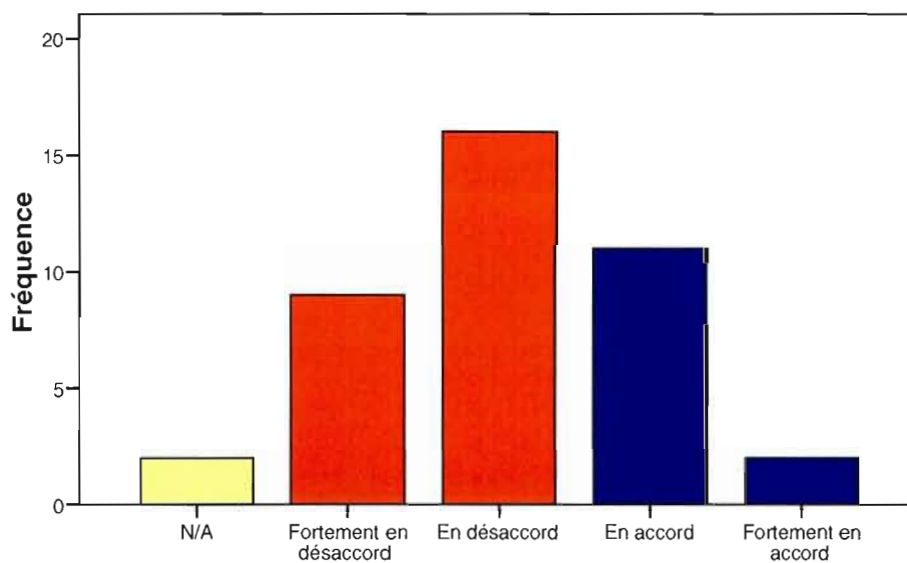


Figure 4.19 Répartition graphique des 40 participants pour la question 13

À la question 13, les participants se sont positionnés majoritairement en désaccord ou fortement en désaccord avec l'énoncé. 25 participants sur 40 ne participent pas aux décisions qui peuvent avoir des répercussions sur le développement des ÉHDAA de leurs groupes.

Question 14 : Je considère qu'en gymnase, les groupes réguliers constituent le milieu idéal pour l'intégration des ÉHDAA.

Tableau 4.29 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 14

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	4	10,0 %
2- En désaccord	7	17,5 %
3- En accord	21	52,5 %
4- Fortement en accord	6	15,0 %
N/A- Ne s'applique pas	2	5,0 %
Total	40	100 %

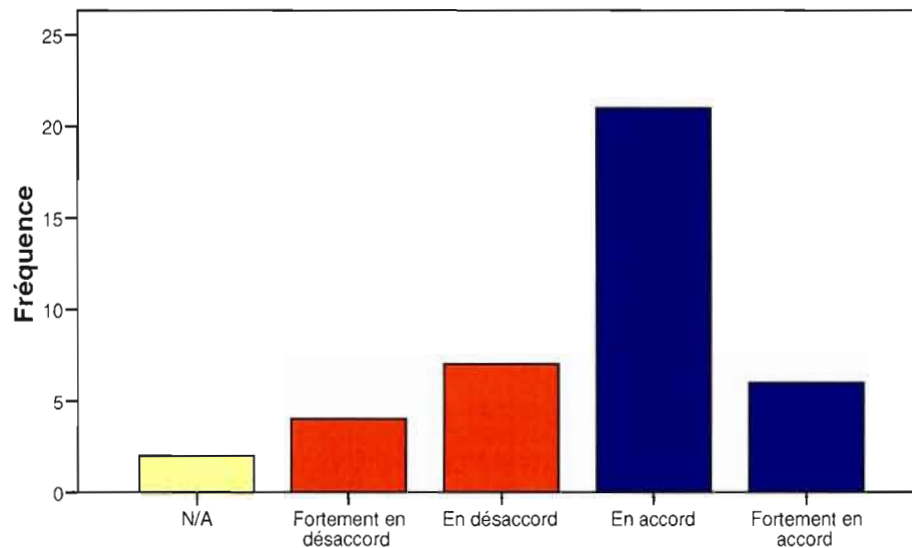


Figure 4.20 Répartition graphique des 40 participants pour la question 14

À la question 14, les participants se sont positionnés majoritairement en accord ou fortement en accord avec l'énoncé. 27 participants sur 40 considèrent qu'en gymnase, les groupes réguliers constituent le milieu idéal pour l'intégration des ÉHDAA.

Question 15 : Je considère que la collaboration entre les parents et les enseignants durant le processus d'intégration des ÉHDAA est un facteur déterminant de sa réussite.

Tableau 4.30 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question15

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	0	0,0 %
2- En désaccord	2	5,0 %
3- En accord	13	32,5 %
4- Fortement en accord	24	60,0 %
N/A- Ne s'applique pas	1	2,5 %
Total	40	100 %

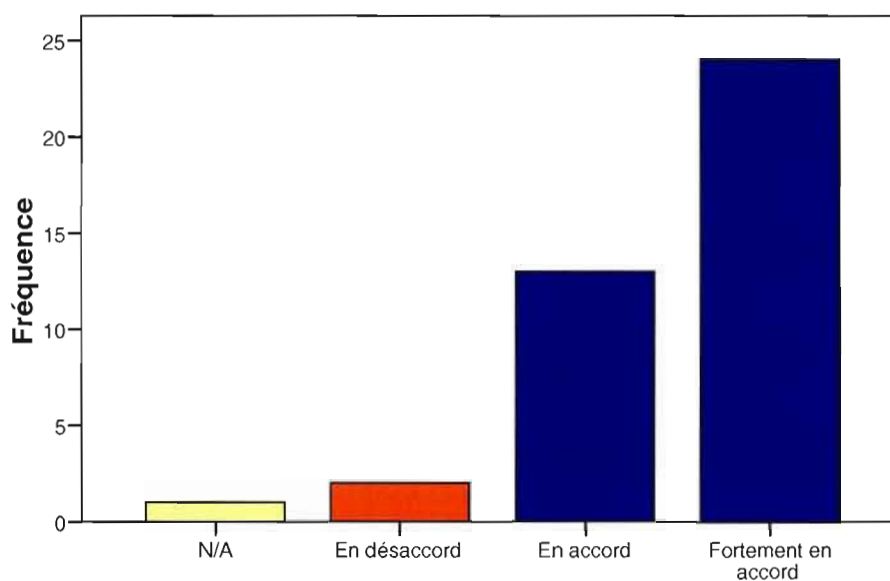


Figure 4.21 Répartition graphique des 40 participants pour la question 15

À la question 15, les participants se sont positionnés majoritairement en accord ou fortement en accord avec l'énoncé. 37 participants sur 40 considèrent que la collaboration entre les parents et les enseignants durant le processus d'intégration des ÉHDAA est un facteur déterminant de sa réussite.

Question 16 : Il existe effectivement une collaboration entre l'équipe école et les parents des ÉHDAA pour la réussite de l'intégration de leur enfant.

Tableau 4.31 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 16

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	1	2,5 %
2- En désaccord	11	27,5 %
3- En accord	22	55,0 %
4- Fortement en accord	6	15,0 %

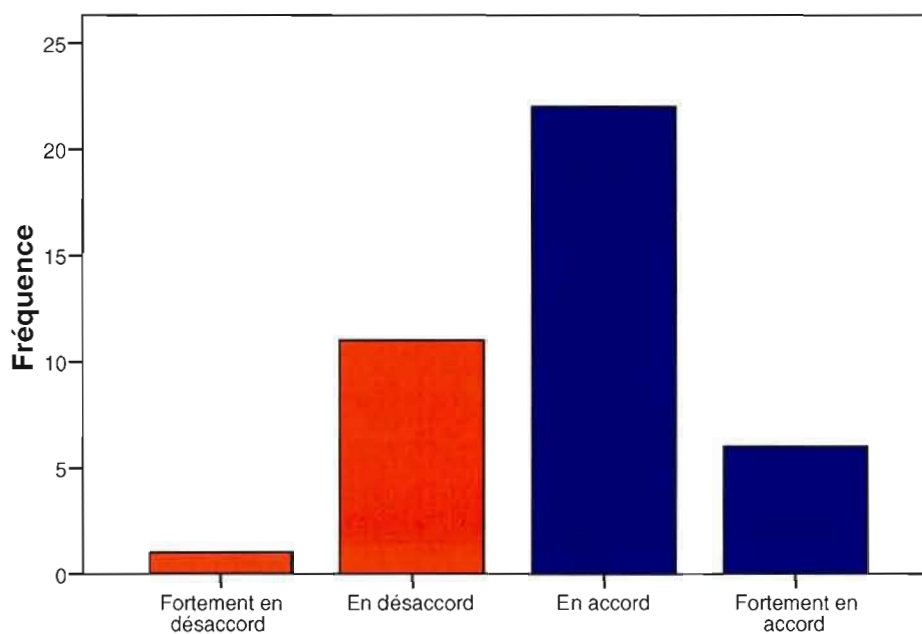


Figure 4.22 Répartition graphique des 40 participants pour la question 16

À la question 16, les participants se sont positionnés majoritairement en accord ou fortement en accord avec l'énoncé. 28 participants sur 40 notent effectivement une collaboration entre l'équipe école et les parents des ÉHDAA pour la réussite de l'intégration de leur enfant.

Question 17 : J'ai le sentiment que les parents des ÉHDAA de mes groupes me supportent lorsque j'interviens auprès de leur enfant pour prévenir l'apparition de difficultés ou pour en éviter l'aggravation.

Tableau 4.32 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 17

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	4	10,0 %
2- En désaccord	12	30,0 %
3- En accord	17	42,5 %
4- Fortement en accord	1	2,5 %
N/A- Ne s'applique pas	6	15,0 %
Total	40	100 %

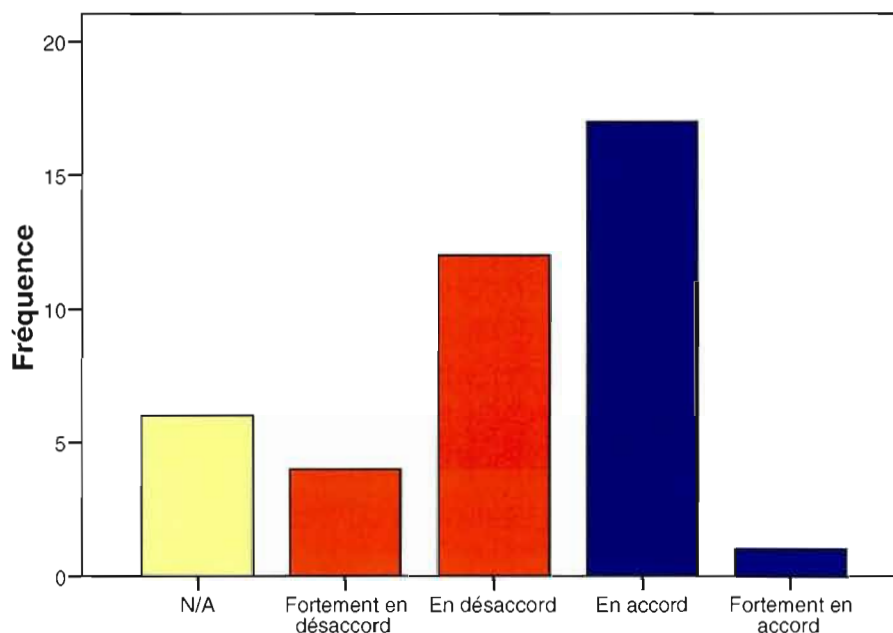


Figure 4.23 Répartition graphique des 40 participants pour la question 17

À la question 17, les participants sont partagés. 18 participants ont le sentiment d'être supportés lorsqu'ils interviennent auprès de leur enfant ÉHDAA pour prévenir l'apparition de difficultés ou en éviter l'aggravation alors que 16 participants sont en désaccord ou fortement en désaccord avec l'énoncé.

Question 18 : J'obtiens facilement la collaboration des parents des ÉHDAA que j'intègre lorsque j'estime que celle-ci peut m'aider à intervenir auprès de leur enfant.

Tableau 4.33 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 18

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	1	2,5 %
2- En désaccord	16	40,0 %
3- En accord	14	35,0 %
4- Fortement en accord	2	5,0 %
N/A- Ne s'applique pas	7	17,5 %
Total	40	100 %

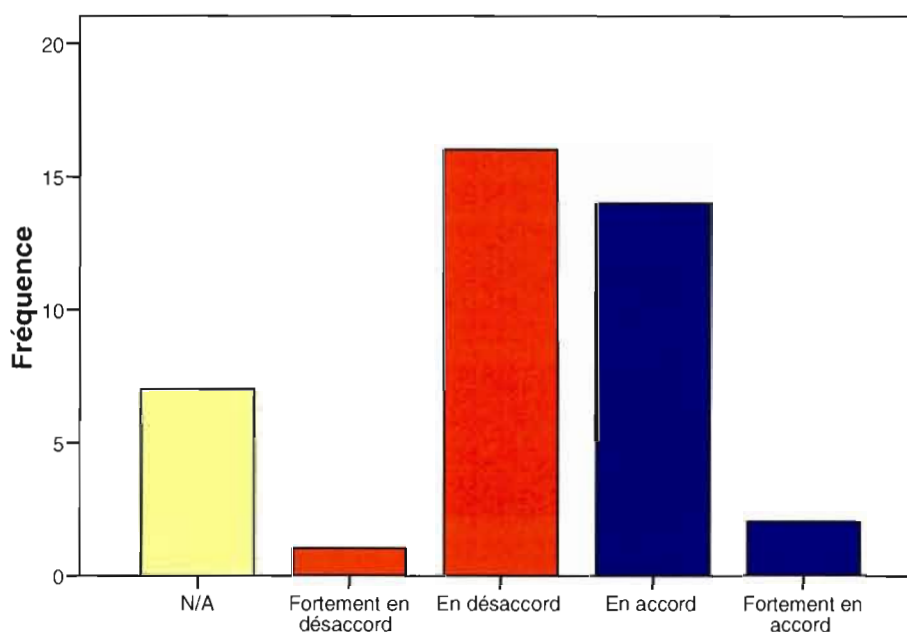


Figure 4.24 Répartition graphique des 40 participants pour la question 18

À la question 18, les participants sont partagés. 16 participants obtiennent facilement la collaboration des parents des ÉHDAA qu'ils intègrent lorsqu'ils estiment que celle-ci peut les aider à intervenir auprès de l'enfant alors que 17 participants sont en désaccord ou fortement en désaccord avec l'énoncé.

Question 19 : Je transmets aux collègues qui enseignent aussi aux ÉHDAA de mes groupes, toutes les informations pertinentes qui peuvent contribuer au succès de leur intégration.

Tableau 4.34 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 19

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	1	2,5 %
2- En désaccord	6	15,0 %
3- En accord	23	57,5 %
4- Fortement en accord	9	22,5 %
N/A- Ne s'applique pas	1	2,5 %
Total	40	100 %

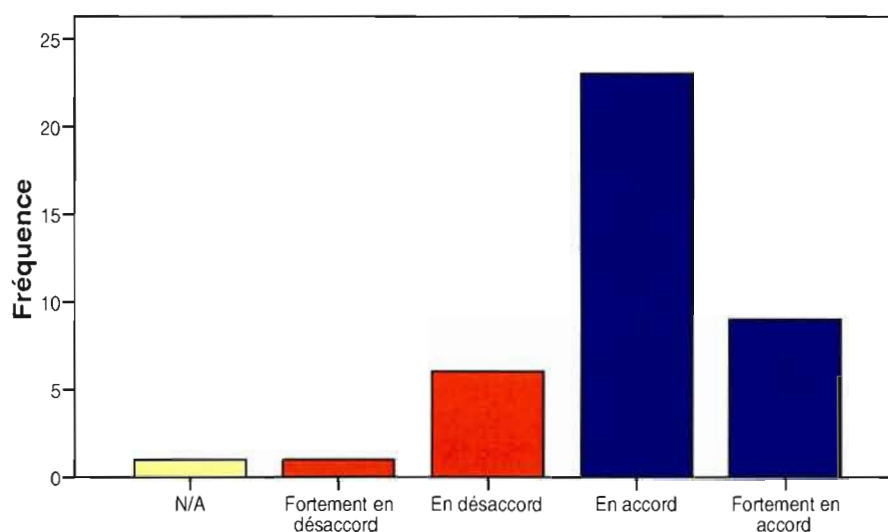


Figure 4.25 Répartition graphique des 40 participants pour la question 19

À la question 19, les participants se sont positionnés majoritairement en accord ou fortement en accord avec l'énoncé. 32 participants sur 40 transmettent aux collègues qui enseignent aussi aux ÉHDAA de leurs groupes, toutes les informations pertinentes qui peuvent contribuer au succès de leur intégration.

Question 20 : J'estime que les collègues, qui enseignent aussi aux ÉHDAA de mes groupes, me transmettent toutes les informations pertinentes qui peuvent contribuer au succès de leur intégration.

Tableau 4.35 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 20

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	2	5,0 %
2- En désaccord	13	32,5 %
3- En accord	22	55,0 %
4- Fortement en accord	3	7,5 %
Total	40	100 %

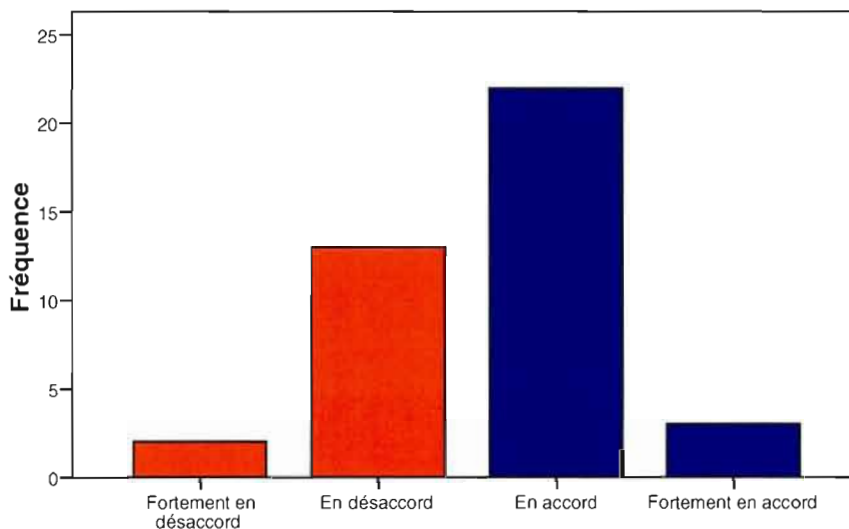


Figure 4.26 Répartition graphique des 40 participants pour la question 20

À la question 20, les participants se sont positionnés majoritairement en accord ou fortement en accord avec l'énoncé. 25 participants sur 40 estiment que les collègues, qui enseignent aussi aux ÉHDAA de leurs groupes, leur transmettent toutes les informations pertinentes qui peuvent contribuer au succès de leur intégration.

Question 21a : Il y a du temps prévu à l'horaire pour adapter le matériel didactique en fonction des besoins des EHDA de mes groupes.

Tableau 4.36 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la variable dépendante question 21a

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	18	45,0 %
2- En désaccord	14	35,0 %
3- En accord	4	10,0 %
4- Fortement en accord	2	5,0 %
N/A- Ne s'applique pas	2	5,0 %
Total	40	100 %

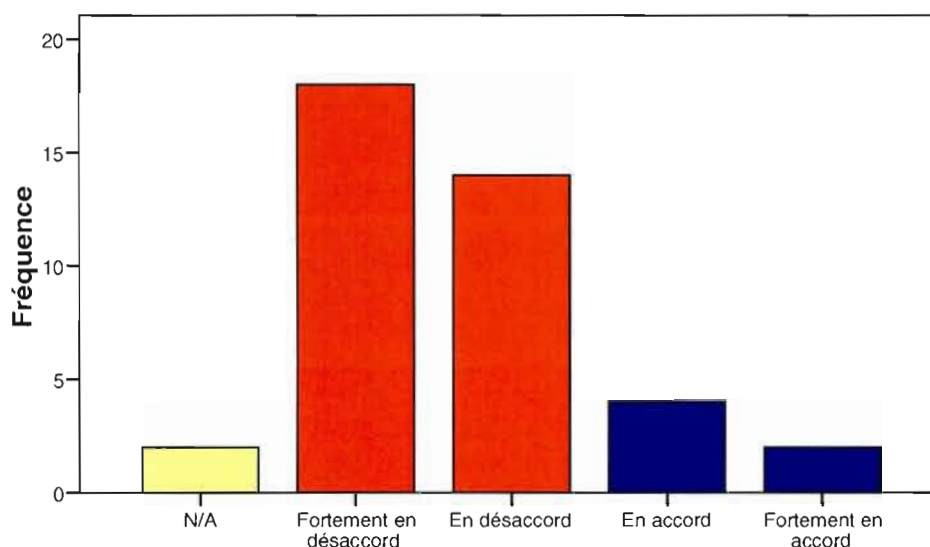


Figure 4.27 Répartition graphique des 40 participants pour la question 21a

À la question 21a, les participants se sont positionnés majoritairement en désaccord ou fortement en désaccord avec l'énoncé. 32 participants sur 40 manquent de temps prévu à l'horaire pour adapter le matériel didactique en fonction des besoins des EHDA de leurs groupes.

Question 21b : Il y a du temps prévu à l'horaire pour discuter de stratégies éducatives entre collègues afin d'améliorer la qualité des interventions faites auprès des ÉHDAA de mes groupes.

Tableau 4.37 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 21b

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	12	30,0 %
2- En désaccord	16	40,0 %
3- En accord	9	22,5 %
4- Fortement en accord	2	5,0 %
N/A- Ne s'applique pas	1	2,5 %
Total	40	100 %

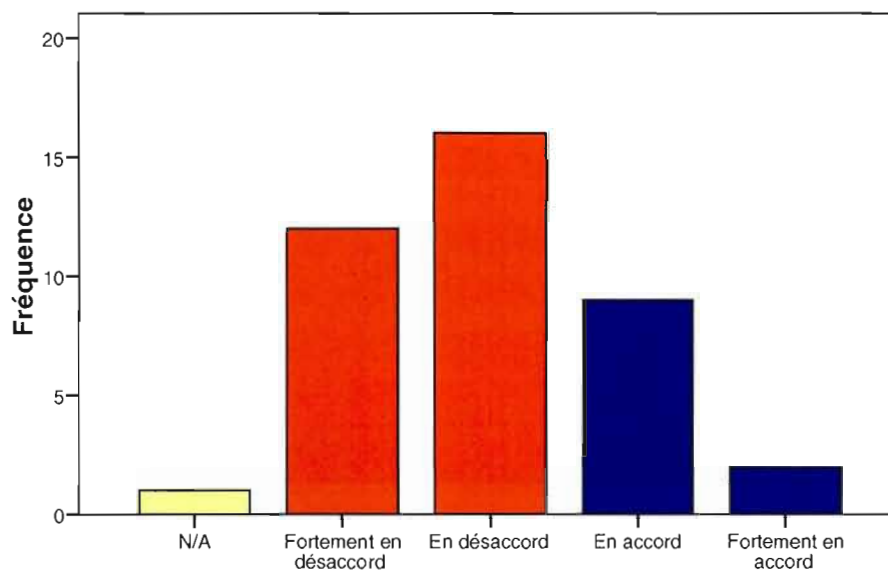


Figure 4.28 Répartition graphique des 40 participants pour la question 21b

À la question 21b, les participants se sont positionnés majoritairement en désaccord ou fortement en désaccord avec l'énoncé. 28 participants sur 40 manquent de temps prévu à l'horaire pour discuter de stratégies éducatives entre collègues afin d'améliorer la qualité des interventions faites auprès des ÉHDAA de leurs groupes.

Question 22 : Les membres de la direction m'encouragent et me soutiennent dans l'innovation de mes modes d'interventions auprès des ÉHDAA.

Tableau 4.38 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 22

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	7	17,5 %
2- En désaccord	6	15,0 %
3- En accord	18	45,0 %
4- Fortement en accord	6	15,0 %
N/A- Ne s'applique pas	3	7,5 %
Total	40	100 %

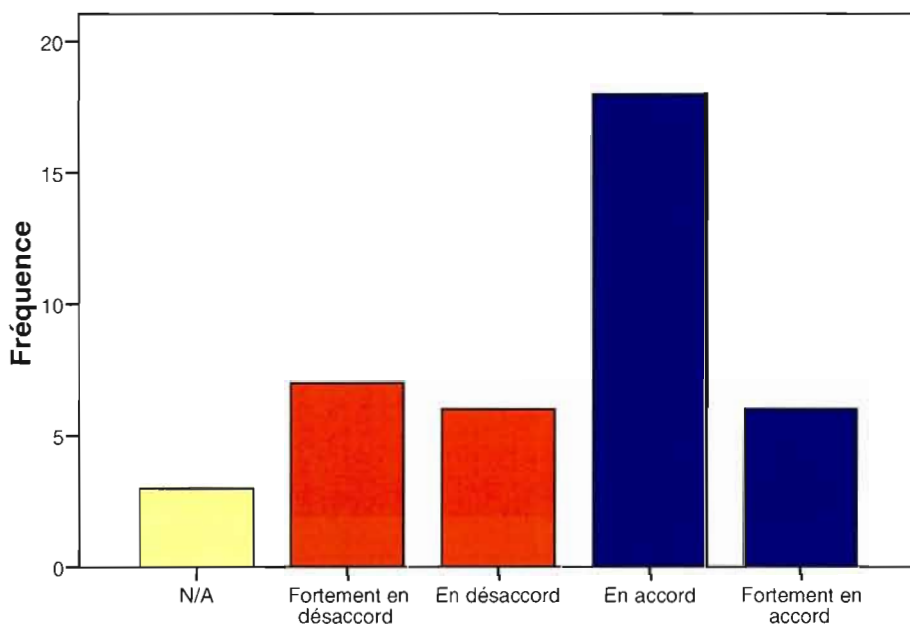


Figure 4.29 Répartition graphique des 40 participants pour la question 22

À la question 22, les participants se sont positionnés majoritairement en accord ou fortement en accord avec l'énoncé. 24 participants sur 40 ont le sentiment d'être encouragés et soutenus par les membres de la direction dans l'innovation de leurs modes d'intervention auprès des ÉHDAA.

Question 23 : Il existe un certain nombre de programmes adaptés qui peuvent me servir d'outil pour la planification de mes interventions puisqu'ils tiennent compte de la diversité des ÉHDAA.

Tableau 4.39 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 23

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	6	15,0 %
2- En désaccord	18	45,0 %
3- En accord	9	22,5 %
4- Fortement en accord	3	7,5 %
N/A- Ne s'applique pas	4	10,0 %
Total	40	100 %

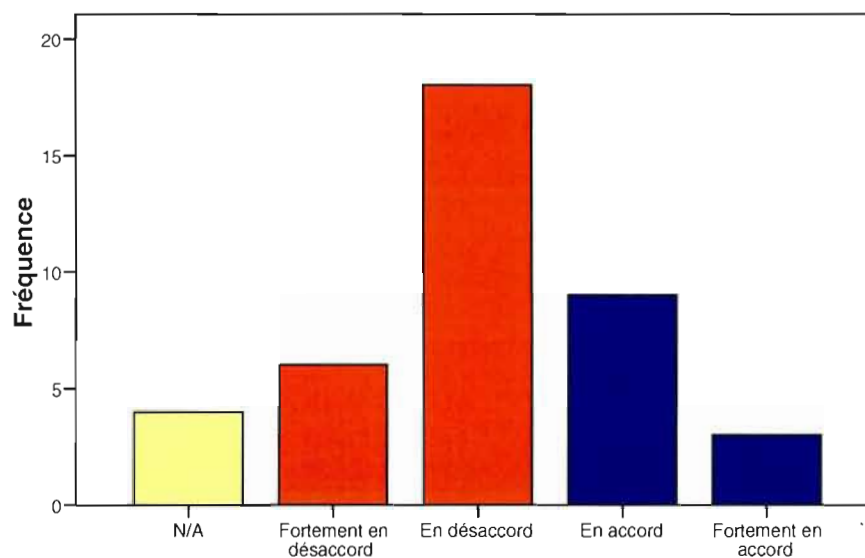


Figure 4.30 Répartition graphique des 40 participants pour la question 23

À la question 23, les participants se sont positionnés majoritairement en désaccord ou fortement en désaccord avec l'énoncé. 24 participants sur 40 ne connaissent ou ne reconnaissent pas l'existence d'un certain nombre de programmes adaptés pouvant leur servir d'outil pour la planification de leurs interventions puisqu'ils tiennent compte de la diversité des ÉHDAA.

Question 24 : En général, j'estime que les ÉHDAA de mes groupes ont accès aux services d'accompagnement (Technicien en éducation spécialisée, orthopédagogue, psychologue, ergothérapeute, etc.) de façon suffisante, en fonction de leurs besoins.

Tableau 4.40 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 24

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	9	22,5 %
2- En désaccord	16	40,0 %
3- En accord	10	25,0 %
4- Fortement en accord	4	10,0 %
N/A- Ne s'applique pas	1	2,5 %
Total	40	100 %

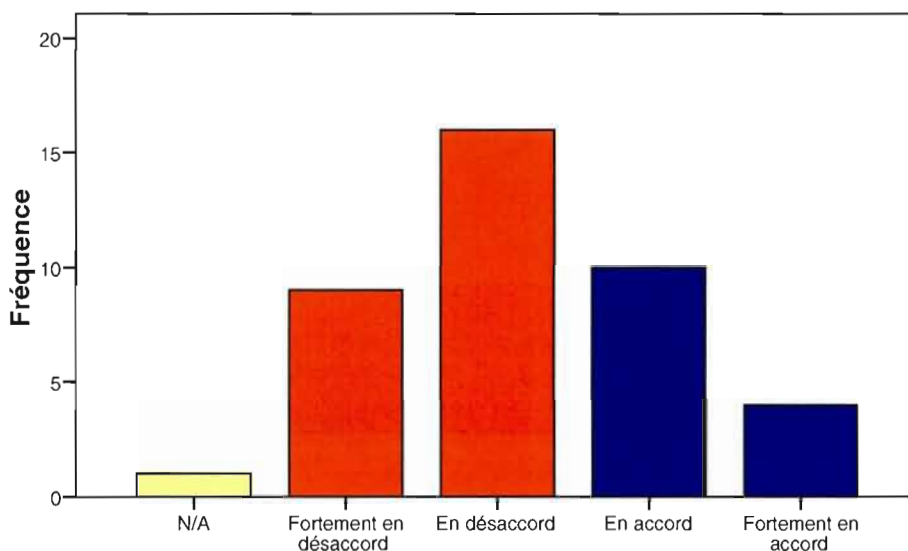


Figure 4.31 Répartition graphique des 40 participants pour la question 24

À la question 24, les participants se sont positionnés majoritairement en accord ou fortement en désaccord avec l'énoncé. 25 participants sur 40 estiment que les ÉHDAA de leurs groupes n'ont pas accès aux services d'accompagnements (technicien en éducation spécialisée, orthopédagogue, psychologue, ergothérapeute, etc.) de façon suffisante, en fonction de leurs besoins.

Question 25a : Je considère que les ÉHDAA de mes groupes devraient être évalués selon leurs capacités et leurs besoins sur le plan de l’instruction.

Tableau 4.41 Répartition des 40 participants sur l’échelle de mesure de la question 25a

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	1	2,5 %
2- En désaccord	1	2,5 %
3- En accord	24	60,0 %
4- Fortement en accord	14	35,0 %
Total	40	100 %

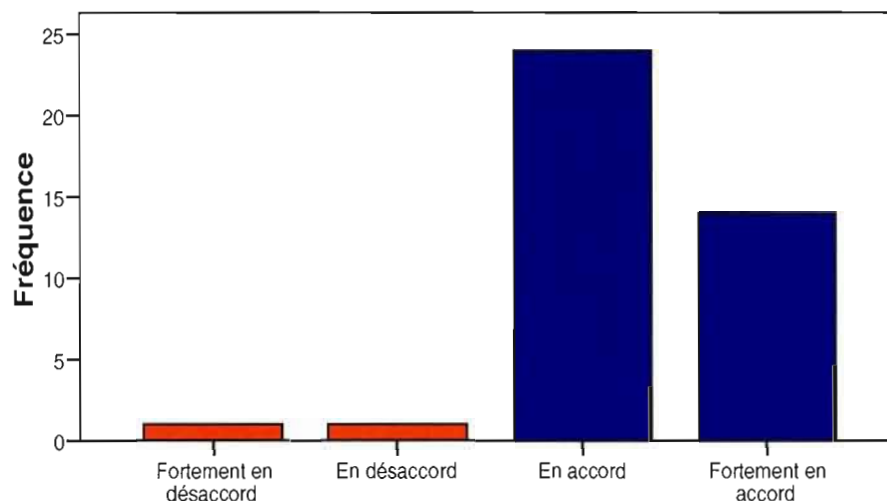


Figure 4.32 Répartition graphique des 40 participants pour la question 25a

À la question 25a, les participants se sont positionnés majoritairement en accord ou fortement en accord avec l’énoncé. 38 participants sur 40 considèrent que les ÉHDAA de leurs groupes devraient être évalués selon leurs capacités et leurs besoins sur le plan de l’instruction.

Question 25b : Je considère que les ÉHDAA de mes groupes devraient être évalués selon leurs capacités et leurs besoins sur le plan de la socialisation.

Tableau 4.42 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 25b

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	1	2,5 %
2- En désaccord	2	5,0 %
3- En accord	19	47,5 %
4- Fortement en accord	18	45,0 %
Total	40	100 %

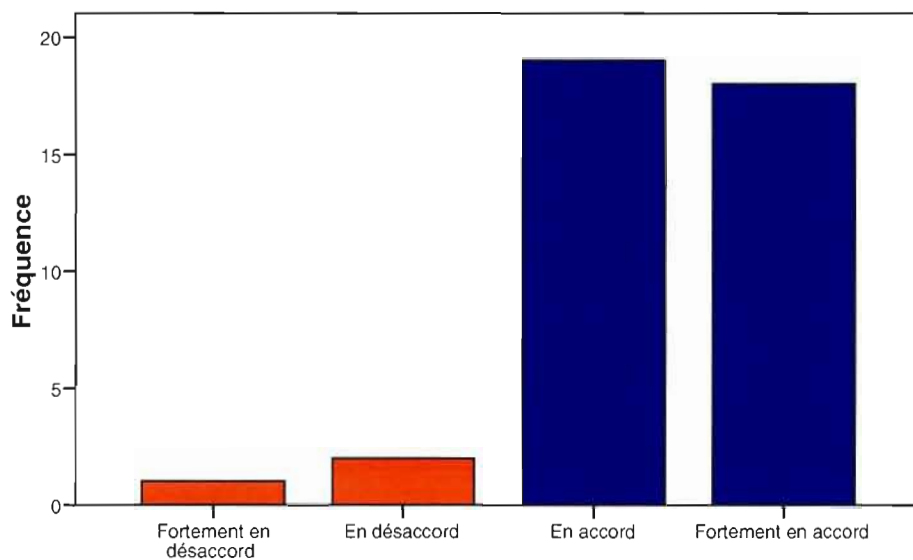


Figure 4.33 Répartition graphique des 40 participants pour la question 25b

À la question 25b, les participants se sont positionnés majoritairement en accord ou fortement en accord avec l'énoncé. 37 participants sur 40 considèrent que les ÉHDAA de leurs groupes devraient être évalués selon leurs capacités et leurs besoins sur le plan de la socialisation.

Question 25c : Je considère que les ÉHDAA de mes groupes devraient être évalués selon leurs capacités et leurs besoins sur le plan de la qualification.

Tableau 4.43 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 25c

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	1	2,5 %
2- En désaccord	4	10,0 %
3- En accord	21	52,5 %
4- Fortement en accord	13	32,5 %
N/A- Ne s'applique pas	1	2,5 %
Total	40	100 %

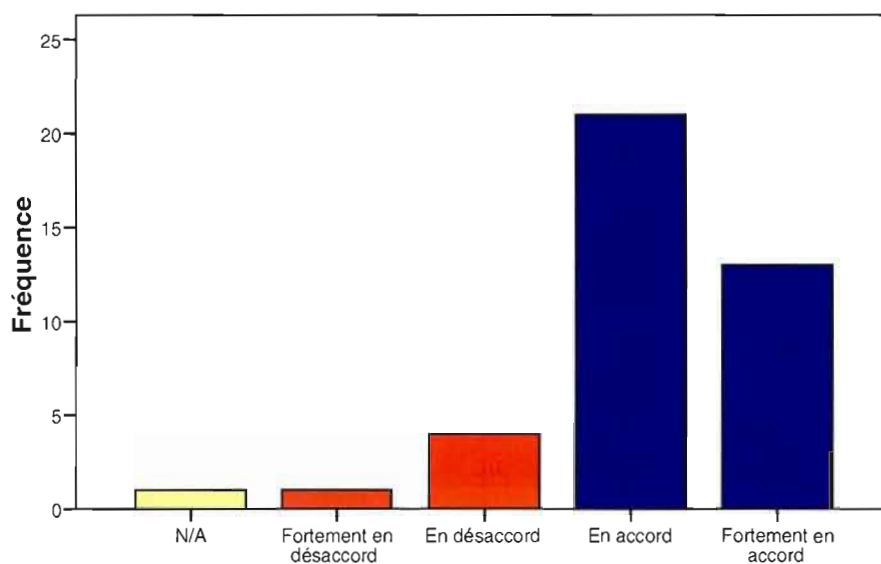


Figure 4.34 Répartition graphique des 40 participants pour la question 25c

À la question 25c, les participants se sont positionnés majoritairement en accord ou fortement en accord avec l'énoncé. 34 participants sur 40 considèrent que les ÉHDAA de leurs groupes devraient être évalués selon leurs capacités et leurs besoins sur le plan de la qualification.

Question 26 : Je considère qu'il est possible de créer un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite de tous les élèves, y compris les ÉHDAA de mes groupes.

Tableau 4.44 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 26

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	2	5,0 %
2- En désaccord	6	15,0 %
3- En accord	15	37,5 %
4- Fortement en accord	17	42,5 %
Total	40	100 %

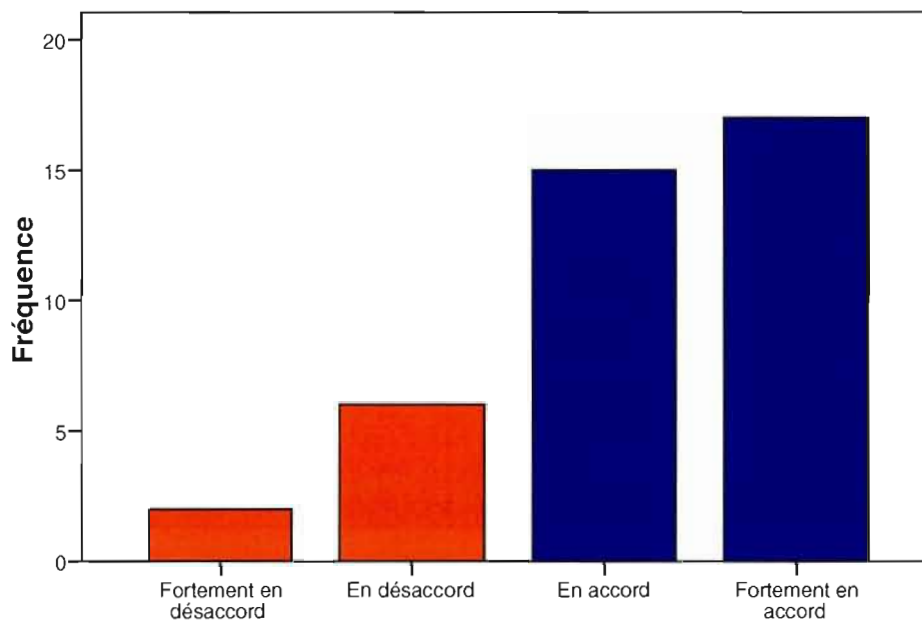


Figure 4.35 Répartition graphique des 40 participants pour la question 26

À la question 26, les participants se sont positionnés majoritairement en accord ou fortement en désaccord avec l'énoncé. 32 participants sur 40 considèrent qu'il est possible de créer un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite de tous les élèves, y compris les ÉHDAA de leurs groupes.

Question 27 : J'accepte que la réussite éducative des ÉHDAA de mes groupes puisse se traduire différemment en fonction de leurs besoins et de leurs capacités.

Tableau 4.45 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 27

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	0	0,0 %
2- En désaccord	5	12,5 %
3- En accord	13	32,5 %
4- Fortement en accord	22	55,0 %

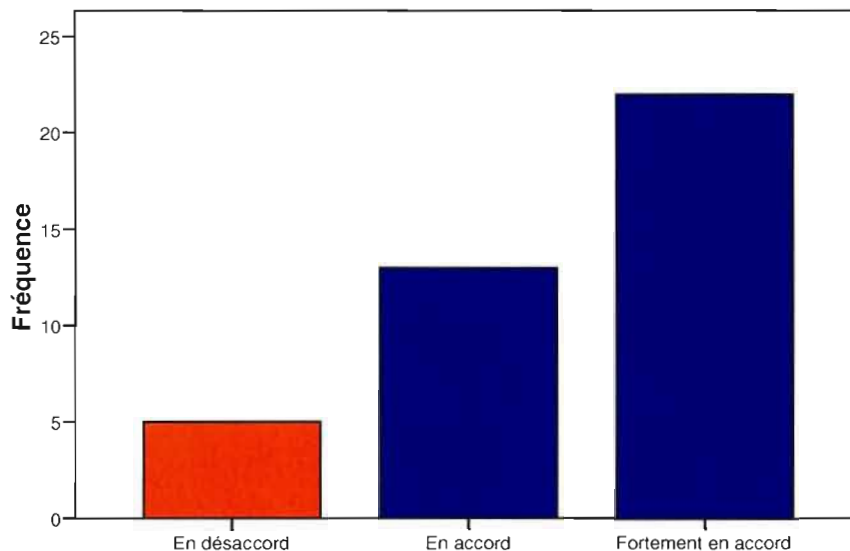


Figure 4.36 Répartition graphique des 40 participants pour la question 27

À la question 27, les participants se sont positionnés majoritairement en accord ou fortement en accord avec l'énoncé. 35 participants sur 40 acceptent que la réussite éducative des ÉHDAA de leurs groupes puisse se traduire différemment en fonction de leurs besoins et de leurs capacités.

Question 28 : Je possède les outils nécessaires à l'évaluation des apprentissages des ÉHDAA de mes groupes (grille composée de critères de réussite adaptés par exemple).

Tableau 4.46 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 28

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	12	30,0 %
2- En désaccord	17	42,5 %
3- En accord	9	22,5 %
4- Fortement en accord	2	5,0 %

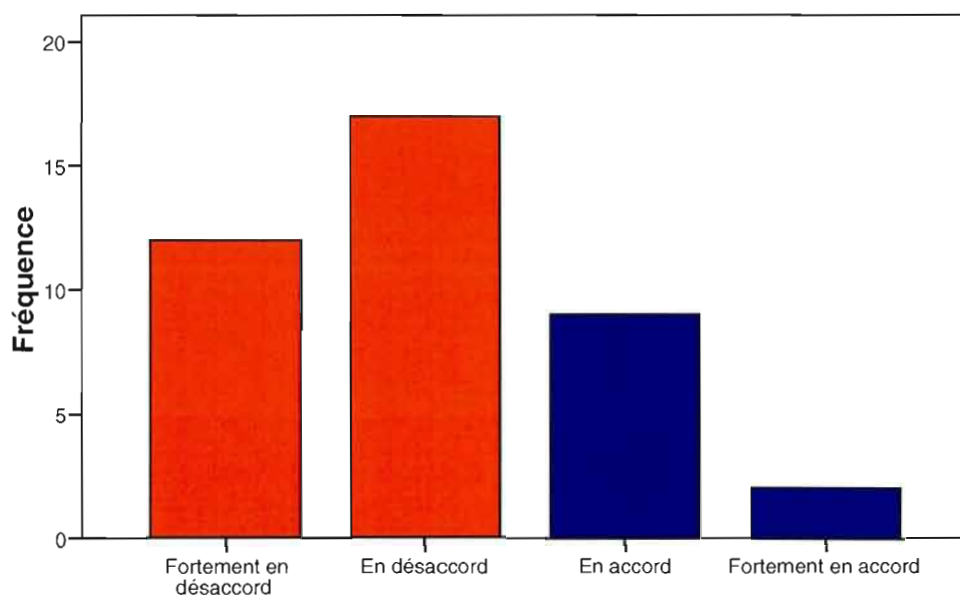


Figure 4.37 Répartition graphique des 40 participants pour la question 28

À la question 28, les participants se sont positionnés majoritairement en désaccord ou fortement en désaccord avec l'énoncé. 29 participants sur 40 ne possèdent pas les outils nécessaires à l'évaluation des apprentissages des ÉHDAA de leurs groupes.

Question 29 : De façon générale, j'estime que les ressources, financières, humaines et matérielles disponibles à mon école sont suffisantes pour une intégration efficace des ÉHDAA de mes groupes.

Tableau 4.47 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 29

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- Fortement en désaccord	16	40,0 %
2- En désaccord	10	25,0 %
3- En accord	12	30,0 %
4- Fortement en accord	1	2,5 %
N/A- Ne s'applique pas	1	2,5 %
Total	40	100 %

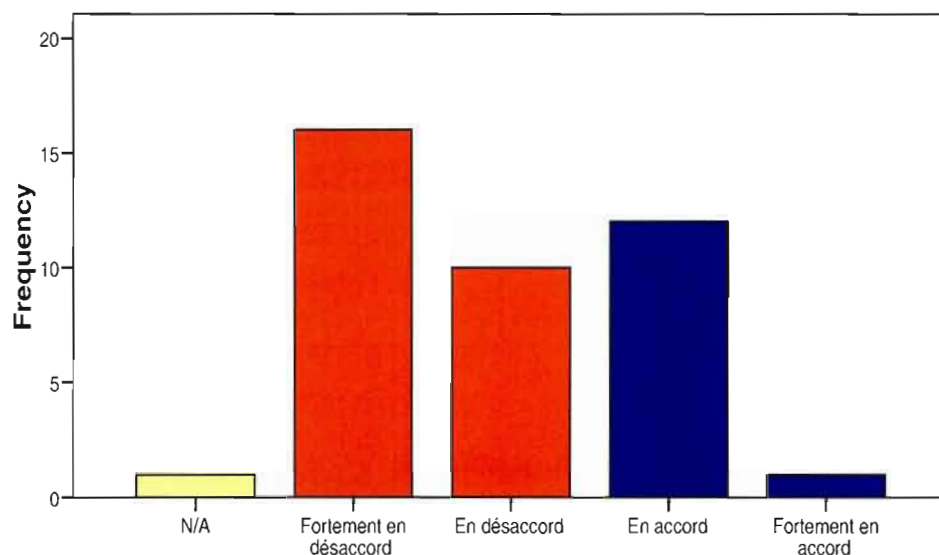


Figure 4.38 Répartition graphique des 40 participants pour la question 29

À la question 29, les participants se sont positionnés majoritairement en désaccord ou fortement en désaccord avec l'énoncé. 26 participants sur 40 estiment que les ressources financières, humaines et matérielles disponibles à leur école sont insuffisantes pour une intégration efficace des ÉHDAA de leurs groupes.

Question 30 : La commission scolaire me tient informé des ateliers de formation continue sur le développement des connaissances au regard des interventions qui permettent de prévenir ou de réduire l'effet des difficultés d'adaptation chez les ÉHDAA.

Tableau 4.48 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 30

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- OUI	21	52,5 %
2- NON	15	37,5 v
N/A- Ne s'applique pas	4	10,0 %
Total	40	100 %

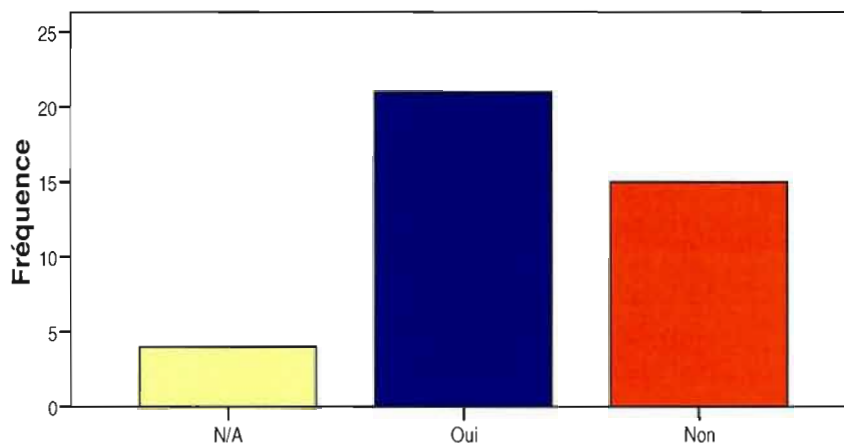


Figure 4.39 Répartition graphique des 40 sujets pour la variable dépendante Q30

À la question 30, les participants sont partagés. 21 participants sont informés des ateliers de formation continue sur le développement des connaissances au regard des interventions qui permettent de prévenir ou de réduire l'effet des difficultés d'adaptation chez les ÉHDAA alors que 15 participants ont répondu NON à l'énoncé.

4.4 STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES QUESTIONS OUVERTES

Les trois dernières variables dépendantes ont été présentées aux participants sous forme de questions ouvertes. Lorsque le sujet répondait «Non», une courte justification lui était demandée. Les différentes réponses données par les participants ont été

regroupées et seront expliquées dans un paragraphe à la suite de chaque figure représentant la dispersion des participants.

Question 31 : Je participe à l'élaboration du plan d'intervention adapté des ÉHDAA de mes groupes.

Tableau 4.49 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 31

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- OUI	6	15,0 %
2- NON	28	70,0 %
N/A- Ne s'applique pas	6	15,0 %
Total	40	100 %

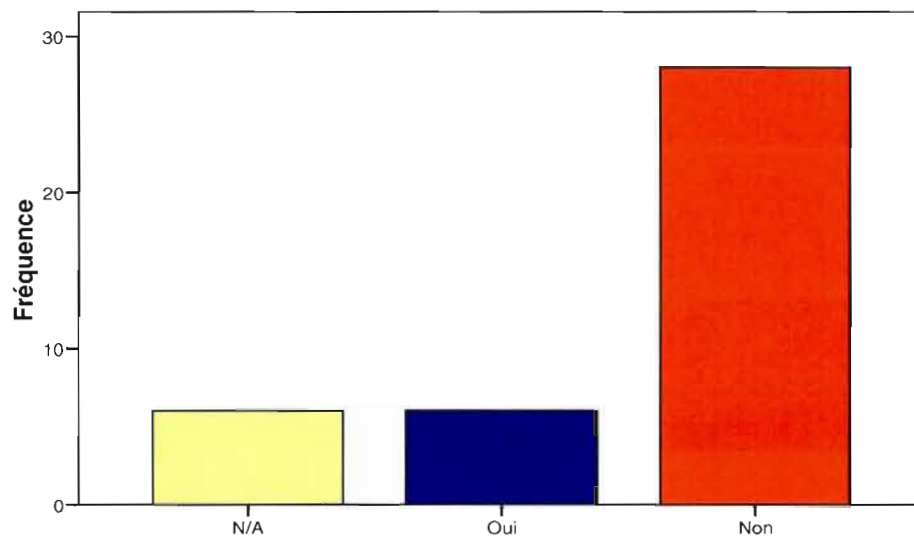


Figure 4.40 Répartition graphique des 40 participants pour la question 31

Pour la question 31, les participants ont répondu en majorité NON à l'énoncé. 28 participants ne participent pas à l'élaboration du plan d'intervention des ÉHDAA de leurs groupes. Le tableau 4.50 représente les justifications données par les participants lorsque ceux-ci répondaient NON à l'énoncé. La fréquence indique le nombre de participants ayant donné la même justification.

Tableau 4.50 Répartition des 28 participants ayant répondu «NON» à la question 31

Justifications	Fréquence
Les spécialistes sont peu ou pas sollicités à la participation du plan d'intervention adapté. Ces rencontres ont souvent lieu pendant les périodes de spécialistes. Je dois demander les renseignements pour les recevoir.	23
Je fais moi-même un plan d'intervention adapté pour mes élèves ÉHDAA.	2
On ne m'informe même pas qu'un élève est intégré.	2
Il y a trop de plans pour que je participe à tous.	1

Question 32 : Je me réfère régulièrement au plan d'intervention adapté des ÉHDAA de mes groupes.

Tableau 4.51 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 32

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- OUI	9	22,5 %
2- NON	26	65,0 %
N/A- Ne s'applique pas	5	12,5 %
Total	40	100 %

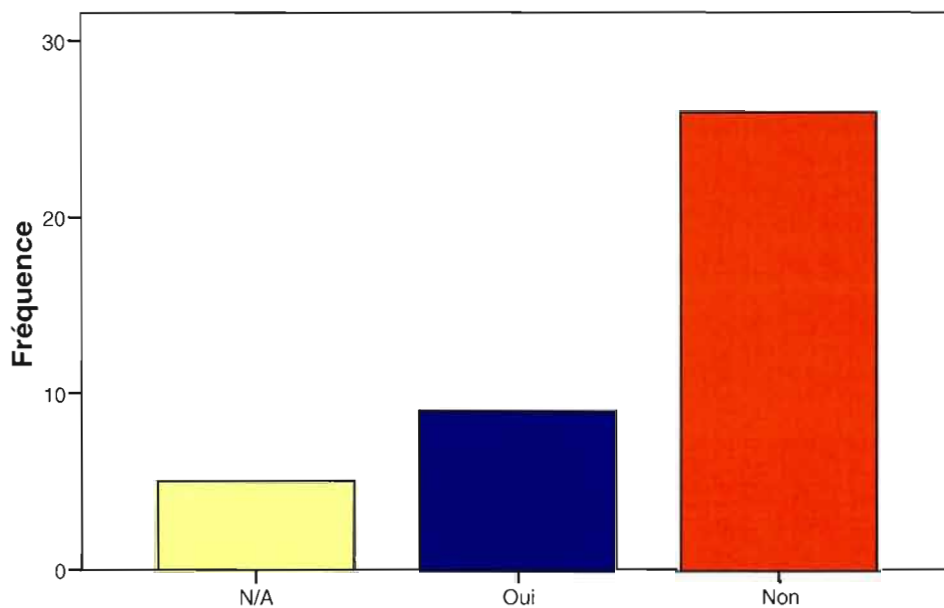


Figure 4.41 Répartition graphique des 40 participants pour la question 32

Pour la question 32, les participants ont répondu en majorité NON à l'énoncé. 26 participants ne se réfèrent pas au plan d'intervention adapté des ÉHDAA de leurs groupes. Le tableau 4.51 représente les justifications données par les participants lorsque ceux-ci répondaient NON à l'énoncé. La fréquence indique le nombre de participants ayant donné la même justification.

Tableau 4.52 Répartition des 26 participants ayant répondu «NON» à la question 32

Justifications	Fréquence
J'ignore quel(s) élèves est (sont) intégrés. De plus, je n'ai pas accès à une copie du plan d'intervention.	10
Je me réfère davantage aux titulaires de ces élèves.	6
Je manque de temps et de disponibilité. Je me sers de mon expérience et je procède par essais-erreurs.	2
Je les consulte dans certains cas, lorsque je suis au courant du plan d'intervention (feuille de route par exemple).	2
Aucune justification	6*

Question 33 : J'adapte mon matériel didactique en fonction des besoins et des capacités des ÉHDAA de mes groupes.

Tableau 4.53 Répartition des 40 participants sur l'échelle de mesure de la question 33

Échelle de mesure	Fréquence	Pourcentage
1- OUI	22	55,0 %
2- NON	13	32,5 %
N/A- Ne s'applique pas	5	12,5 %
Total	40	100 %

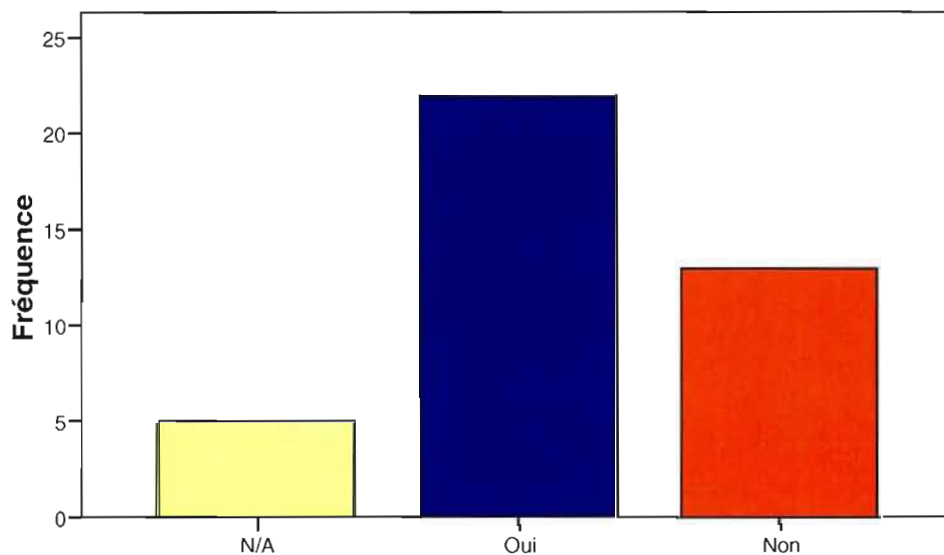


Figure 4.42 Répartition graphique des 40 participants pour la question 33

Pour la question 33, les participants ont répondu majoritairement OUI à l'énoncé. 22 participants adaptent leur matériel didactique en fonction des besoins et des capacités des ÉHDAA de leurs groupes. Le tableau 4.54 représente les justifications données par les participants lorsque ceux-ci répondaient NON à l'énoncé. La fréquence indique le nombre de participants ayant donné la même justification.

Tableau 4.54 Répartition des 13 participants ayant répondu «NON» à la question 33

Justifications	Fréquence
Mes élèves ÉHDAA ne nécessitent pas que je réorganise le matériel didactique en gymnase.	4
Mes cas sont légers. J'adapte plutôt l'évaluation et les interventions.	4
Je manque de temps.	2
Aucune justification	3*

**Tableau 4.55 Répartition des 40 participants
en fonction du sexe de l'enseignant (%)**

Variable dépendante	Hommes		Femmes	
	Désaccord	Accord	Désaccord	Accord
Q1 : Je considère que tous les ÉHDAA devraient avoir accès à l'instruction publique.	11	89	8	92
Q2a : Je considère que les groupes réguliers en gymnase sont les mieux placés pour instruire les ÉHDAA.	61	39	50	50
Q2b : Je considère que les groupes réguliers en gymnase sont les mieux placés pour socialiser les ÉHDAA.	4	96	8	92
Q2c : Je considère que les groupes réguliers en gymnase sont les mieux placés pour qualifier les ÉHDAA.	68	29	50	50
Q3 : Je considère que tous les intervenants impliqués dans le processus d'intégration devraient participer au plan d'intervention adapté.	4	96	0	100
Q4a : Je considère qu'aider les ÉHDAA sur le plan de l'instruction fait partie intégrante du travail de l'enseignant.	14	86	0	100
Q4b : Je considère qu'aider les ÉHDAA sur le plan de la socialisation fait partie intégrante du travail de l'enseignant.	7	93	0	100
Q4c : Je considère qu'aider les ÉHDAA sur le plan de la qualification fait partie intégrante du travail de l'enseignant.	22	75	8	92
Q5 : Je considère que tous les intervenants devraient adapter leur enseignement en fonction de l'intégration des ÉHDAA de leurs groupes.	46	54	50	50
Q6 : J'organise mes tâches d'apprentissage de façon à respecter le rythme d'apprentissage des ÉHDAA sans nuire aux autres élèves.	39	61	25	75
Q14 : Je considère qu'en gymnase, les groupes réguliers constituent le milieu idéal pour l'intégration des ÉHDAA.	32	68	17	67
Q15 : Je considère que la collaboration entre les parents et les enseignants durant le processus d'intégration des ÉHDAA est un facteur déterminant de sa réussite.	4	96	8	83
Q25a : Je considère que les ÉHDAA de mes groupes devraient être évalués en fonction de leurs besoins sur le plan de l'instruction.	0	96	8	92
Q25b : Je considère que les ÉHDAA de mes groupes devraient être évalués en fonction de leurs besoins sur le plan de la socialisation.	7	93	8	92
Q25c : Je considère que les ÉHDAA de mes groupes devraient être évalués en fonction de leurs besoins sur le plan de la qualification.	14	82	8	92
Q26 : Je considère qu'il est possible de créer un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite de tous les élèves, y compris les ÉHDAA de mes groupes.	22	78	16	84

Tableau 4.56 Répartition des 40 participants en fonction de leur expérience avec les ÉHDAA (%)

Variable dépendante	- de 5 ans d'expérience		5 à 9 ans d'expérience		10 à 14 ans d'expérience		15 à 19 ans d'expérience		+ de 20 ans d'expérience	
	Désaccord	Accord	Désaccord	Accord	Désaccord	Accord	Désaccord	Accord	Désaccord	Accord
Q1 : Je considère que tous les ÉHDAA devraient avoir accès à l'instruction publique.	0	100	13	87	29	71	33	67	0	100
Q2a : Je considère que les groupes réguliers en gymnase sont les mieux placés pour instruire les ÉHDAA.	42	58	63	37	71	29	33	67	70	30
Q2b : Je considère que les groupes réguliers en gymnase sont les mieux placés pour socialiser les ÉHDAA.	0	100	0	100	0	100	33	67	10	90
Q2c : Je considère que les groupes réguliers en gymnase sont les mieux placés pour qualifier les ÉHDAA.	59	41	63	25	71	29	33	67	70	30
Q3 : Je considère que tous les intervenants impliqués dans le processus d'intégration devraient participer au plan d'intervention adapté.	0	100	0	100	14	86	0	100	0	100
Q4a : Je considère qu'aider les ÉHDAA sur le plan de l'instruction fait partie intégrante du travail de l'enseignant.	0	100	13	87	29	71	0	100	10	90
Q4b : Je considère qu'aider les ÉHDAA sur le plan de la socialisation fait partie intégrante du travail de l'enseignant.	0	100	13	87	14	86	0	100	0	100

Q4c : Je considère qu'aider les ÉHDAA sur le plan de la qualification fait partie intégrante du travail de l'enseignant.	8	92	25	63	45	55	0	100	18	78
Q5 : Je considère que tous les intervenants devraient adapter leur enseignement en fonction de l'intégration des ÉHDAA de leurs groupes.	25	75	75	25	86	14	33	67	30	70
Q6 : J'organise mes tâches d'apprentissage de façon à respecter le rythme d'apprentissage des ÉHDAA sans nuire aux autres élèves.	8	92	50	50	43	57	67	33	40	60
Q14 : Je considère qu'en gymnase, les groupes réguliers constituent le milieu idéal pour l'intégration des ÉHDAA.	17	75	38	50	14	86	33	67	40	60
Q15 : Je considère que la collaboration entre les parents et les enseignants durant le processus d'intégration des ÉHDAA est un facteur déterminant de sa réussite.	17	75	0	100	0	100	0	100	0	100
Q25a : Je considère que les ÉHDAA de mes groupes devraient être évalués en fonction de leurs besoins sur le plan de l'instruction.	0	100	0	100	14	86	0	100	10	90
Q25b : Je considère que les ÉHDAA de mes groupes devraient être évalués en fonction de leurs besoins sur le plan de la socialisation.	0	100	0	100	29	71	0	100	10	90
Q25c : Je considère que les ÉHDAA de mes groupes devraient être évalués en fonction de leurs besoins sur le plan de la qualification.	17	83	0	88	14	86	0	100	20	80
Q26 : Je considère qu'il est possible de créer un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite de tous les élèves, y compris les ÉHDAA de mes groupes.	16	84	38	62	43	57	0	100	0	100

Tableau 4.57 Répartition des 40 participants en fonction de leur expérience avec les ÉHDAA

Expérience avec les ÉHDAA	Nombre de participants
- de 5 ans d'expérience	12
5 à 9 ans d'expérience	8
10 à 14 d'expérience	7
15 à 19 ans d'expérience	3
+ de 20 ans d'expérience	10

Tableau 4.58 Comparaison de l'attitude des 40 participants en fonction de la déficience motrice, organique ou langagière (%)

Variables dépendantes	Participants qui interviennent avec ces élèves					Participants qui n'interviennent pas avec ces élèves				
	Fortement en désaccord	En désaccord	En accord	Fortement en accord	N/A	Fortement en désaccord	En désaccord	En accord	Fortement en accord	N/A
Q1	3	7	23	68	0	0	11	22	67	0
Q2a	3	58	36	3	0	11	33	44	11	0
Q2b	3	0	42	55	0	0	11	56	33	0
Q2c	13	45	32	7	3	11	67	11	11	0
Q3	0	3	23	74	0	0	0	33	67	0
Q4a	3	10	39	48	0	0	0	33	67	0
Q4b	3	3	26	68	0	0	0	33	67	0
Q4c	3	13	39	42	3	0	22	33	44	0
Q5	7	42	32	19	0	22	22	56	0	0
Q6	3	29	39	29	0	0	44	33	22	0
Q14	10	19	54	13	3	0	11	44	22	11
Q15	0	7	36	55	3	0	0	22	78	0
Q25a	0	3	61	32	3	0	0	56	44	0
Q25b	3	7	48	42	0	0	0	44	56	0
Q25c	3	13	52	29	3	0	0	56	44	0
Q26	3	16	39	42	0	11	11	33	44	0
Total	31 participants					9 participants				

Tableau 4.59 Comparaison de l'attitude des 40 participants en fonction de la déficience intellectuelle moyenne à sévère, profonde ou troubles sévères du développement (%)

Variables dépendantes	Participants qui interviennent avec ces élèves					Participants qui n'interviennent pas avec ces élèves				
	Fortement en désaccord	En désaccord	En accord	Fortement en accord	N/A	Fortement en désaccord	En désaccord	En accord	Fortement en accord	N/A
Q1	4	4	25	67	0	0	13	19	69	0
Q2a	8	63	25	4	0	0	38	56	6	0
Q2b	4	0	50	46	0	0	6	38	56	0
Q2c	21	50	17	8	4	0	50	44	6	0
Q3	0	4	29	67	0	0	0	19	81	0
Q4a	4	8	38	50	0	0	6	38	56	0
Q4b	4	0	30	67	0	0	6	25	69	0
Q4c	4	13	42	38	4	0	19	31	50	0
Q5	8	46	29	17	0	13	25	50	13	0
Q6	4	33	38	25	0	0	31	38	31	0
Q14	13	25	54	0	8	6	6	50	38	0
Q15	0	4	38	58	0	6	6	25	63	0
Q25a	4	4	54	38	0	0	0	69	31	0
Q25b	4	8	46	42	0	0	0	50	50	0
Q25c	4	13	46	33	4	0	6	63	31	0
Q26	4	17	38	42	0	6	13	38	44	0
Total	24 participants					16 participants				

Tableau 4.60 Comparaison de l'attitude des 40 participants en fonction de la déficience physique grave (%)

Variables dépendantes	Participants qui interviennent avec ces élèves					Participants qui n'interviennent pas avec ces élèves				
	Fortement en désaccord	En désaccord	En accord	Fortement en accord	N/A	Fortement en désaccord	En désaccord	En accord	Fortement en accord	N/A
Q1	0	0	15	85	0	4	11	26	59	0
Q2a	0	39	54	8	0	7	59	30	4	0

Q2b	0	0	31	69	0	3	4	52	41	0
Q2c	8	39	31	15	8	14	56	26	4	0
Q3	0	8	15	77	0	0	0	30	70	0
Q4a	0	0	39	61	0	4	11	37	48	0
Q4b	0	0	8	92	0	3	4	37	56	0
Q4c	0	15	31	46	8	3	15	41	41	0
Q5	8	38	23	31	0	11	37	44	8	0
Q6	8	23	46	23	0	0	37	33	30	0
Q14	15	15	62	8	0	7	19	48	19	7
Q15	0	7	39	54	0	0	4	30	63	3
Q25a	0	0	46	54	0	3	4	67	26	0
Q25b	0	8	31	61	0	3	4	56	37	0
Q25c	0	0	46	46	8	3	15	56	26	0
Q26	8	15	31	46	0	4	15	41	41	0
Total	13 participants					27 participants				

Tableau 4.61 Comparaison de l'attitude des 40 participants en fonction des élèves à risque (%)

Variables dépendantes	Participants qui interviennent avec ces élèves					Participants qui n'interviennent pas avec ces élèves				
	Fortement en désaccord	En désaccord	En accord	Fortement en accord	N/A	Fortement en désaccord	En désaccord	En accord	Fortement en accord	N/A
Q1	3	10	21	69	0	0	0	100	0	0
Q2a	5	54	36	5	0	0	0	100	0	0
Q2b	3	3	46	49	0	0	0	0	100	0
Q2c	13	49	28	8	3	0	100	0	0	0
Q3	0	3	23	74	0	0	0	100	0	0
Q4a	3	8	36	54	0	0	0	100	0	0
Q4b	3	3	26	69	0	0	0	100	0	0
Q4c	3	15	36	44	3	0	0	100	0	0
Q5	10	39	36	15	0	0	0	100	0	0
Q6	3	33	39	26	0	0	0	0	100	0
Q14	10	18	54	13	5	0	0	0	100	0
Q15	0	5	33	59	3	0	0	0	100	0
Q25a	3	3	59	36	0	0	0	100	0	0
Q25b	3	5	46	46	0	0	0	100	0	0
Q25c	3	10	51	33	3	0	0	100	0	0
Q26	5	15	39	41	0	0	0	0	100	0
Total	39 participants					1 participant				

Tableau 4.62 Comparaison de l'attitude des 40 participants en fonction du trouble grave du comportement

Variables dépendantes	Participants qui interviennent avec ces élèves					Participants qui n'interviennent pas avec ces élèves				
	Fortement en désaccord	En désaccord	En accord	Fortement en accord	N/A	Fortement en désaccord	En désaccord	En accord	Fortement en accord	N/A
Q1	5	5	11	79	0	0	10	33	57	0
Q2a	5	58	32	5	0	5	48	43	5	0
Q2b	5	0	47	47	0	0	5	43	52	0
Q2c	16	53	26	5	0	10	48	29	9	5
Q3	0	5	26	68	0	0	0	24	76	0
Q4a	5	5	37	52	0	0	10	38	52	0
Q4b	5	0	21	74	0	0	5	33	62	0
Q4c	5	21	37	37	0	0	10	38	48	5
Q5	21	32	21	26	0	0	43	52	5	0
Q6	0	42	37	21	0	5	24	38	33	0
Q14	16	21	47	11	5	5	14	57	19	5
Q15	0	5	21	68	5	0	5	43	52	0
Q25a	5	0	47	48	0	0	5	71	24	0
Q25b	5	5	32	58	0	0	5	62	33	0
Q25c	5	0	47	48	0	0	19	57	19	5
Q26	11	21	32	37	0	10	5	43	43	0
Total	19 participants					21 participants				

CHAPITRE V

5. DISCUSSION

Dans la première partie de ce chapitre, les résultats obtenus au cours de cette étude sur l'attitude des ÉPS envers la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999a) seront comparés aux recherches présentées dans la revue de littérature. Les résultats obtenus seront également directement confrontés à la politique.

Dans un deuxième temps, chaque question concernant l'application de la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999a) sur le terrain sera discutée pour faire ressortir les voies d'action qui sont problématiques s'il y a lieu. La politique de l'adaptation scolaire du MEQ (1999a) servira de référence puisque les participants devaient se confronter à cette politique pour répondre aux énoncés.

Enfin, quelques suggestions appuyées sur les études antérieures et sur les résultats obtenus lors de la présente étude seront proposées. Ces suggestions viseront l'entreprise d'études ultérieures plus poussées sur les voies d'action jugées problématiques par les participants. Nous suggérerons également quelques moyens d'appliquer effectivement certaines de ces voies d'action dans la mesure où le système scolaire public actuel rend cette application possible.

5.1 DISCUSSION THEORIQUE

Le questionnaire distribué aux ÉPS de niveau primaire avait pour objectif de déterminer si l'attitude de l'enseignant était positive envers le concept de l'intégration d'une part. Les énoncés qui débutaient par : «Je considère que...» nous permettaient de positionner le participant sur une échelle de mesure (voir questionnaire en app. A.1) dans le but de nous renseigner sur son attitude envers le concept de l'intégration tiré de la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999a).

Dans un deuxième temps, tous les autres énoncés du questionnaire (ne débutant pas par : «Je considère que...») vérifiaient l'attitude de l'enseignant face à l'application de cette politique. Nous reviendrons sur ce point plus tard dans ce chapitre.

Les énoncés 1, 2a, 2b, 2c, 3, 4a, 4b, 4c, 5, 6, 14, 15, 25a, 25b, 25c et 26 du questionnaire étaient ceux qui ciblaient l'attitude des ÉPS de niveau primaire sur le concept de l'intégration. Lorsque le participant se positionnait en accord ou fortement en accord avec l'énoncé, nous considérions son attitude positive. Lorsque le participant se positionnait en désaccord ou fortement en désaccord avec l'énoncé, nous considérions qu'il n'adoptait pas une attitude positive. Chacun des énoncés concernant le concept de l'intégration étaient directement tirés de la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999a).

5.2 L'ATTITUDE DE L'ENSEIGNANT ENVERS LE CONCEPT DE L'INTEGRATION

Plusieurs auteurs sont d'accord pour avancer que l'idée de l'intégration est généralement accueillie par une attitude positive des enseignants qui interviennent avec les ÉHDAA (Avramidis et al., 2000 ; Kuester, 2000 ; Marshall, 2000 ; Potvin et Rousseau, 1993). Par ailleurs, les 40 participants interrogés dans la présente étude nous obligent à nuancer cette affirmation. Par exemple, 36 participants sur 40 sont d'accord ou fortement d'accord avec le premier énoncé du questionnaire (voir tableau 4.10) : «Je considère que tous les ÉHDAA devraient avoir accès à

l'instruction publique». Nous pouvons donc avancer l'hypothèse que l'attitude des ÉPS de niveau primaire interrogés lors de cette étude est positive presque à l'unanimité pour donner un accès à l'instruction publique à tous les ÉHDAA. De plus, selon 38 participants (ce qui représente 95% des participants), les groupes réguliers en gymnase seraient les mieux placés pour socialiser les ÉHDAA (*voir* tableau 4.12). Il semble en effet que le gymnase soit un milieu qui favorise les interactions avec les pairs étant donné la nature même des activités qui s'y déroulent (jeux d'équipe, coopération et opposition, etc.) Ces résultats rejoignent ceux obtenus dans l'étude de Block (1999) qui souligne que trop souvent, l'assistant-professeur ou l'éducateur spécialisé agit comme partenaire de l'enfant.

En grande majorité, les ÉPS interrogés se sont prononcés en accord ou fortement en accord pour aider les ÉHDAA sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification (36, 38 et 32 participants respectivement pour les questions 4a, 4b et 4c).

Toutefois, il est à noter que 23 participants ne considèrent pas le gymnase comme étant le meilleur endroit pour instruire les ÉHDAA (*voir* tableau 4.11). 25 participants sont également d'avis que le gymnase n'est pas le meilleur endroit pour qualifier les ÉHDAA (*voir* tableau 4.13). Pourtant, instruire, socialiser et qualifier l'élève sont les trois premiers objectifs de tout enseignant puisqu'ils constituent les fondements même du programme de formation de l'école québécoise (2001). La majorité des enseignants interrogés dans la présente étude considère donc que deux de ces trois objectifs fondamentaux sont problématiques.

De plus, les participants se sont montrés presque unanimes (39 participants sur 40) quant à la nécessité d'être impliqués dans l'élaboration du plan d'intervention adapté des ÉHDAA qu'ils intègrent dans leurs groupes (*voir* tableau 4.14). Les résultats ont également montré que la participation au plan d'intervention adapté des enseignants spécialistes (dont les ÉPS) est très rare, voir nulle dans la plupart des cas (*voir* tableau 4.49). Les ÉPS interrogés lors de la présente étude sont d'accord pour aider

les ÉHDAA dans leur processus d'intégration puisqu'ils considèrent que leur participation fait partie intégrante de leur travail. D'ailleurs, 27 participants sur 40 considèrent que le gymnase est le milieu idéal pour intégrer les ÉHDAA (*voir* tableau 4.29). Le fait que la majorité des ÉPS ne participent pas à l'élaboration du plan d'intervention adapté n'empêche pas l'intégration sociale de ces élèves, mais elle explique peut-être leur réticence à considérer le gymnase comme étant un climat pédagogique pour instruire et qualifier les ÉHDAA. Rappelons ici que le plan d'intervention adapté contient les éléments clés qui favorisent l'intégration des ÉHDAA. Il est unique à l'élève. Il contient les besoins et les capacités de celui-ci, ses forces et ses faiblesses. C'est en fonction de ces éléments que seront ensuite déterminés les objectifs qu'il doit atteindre. Ces objectifs étant particuliers, ils supposent un ajustement de la planification des enseignants qui interviennent auprès de cet élève. Ils supposent également un ajustement de l'évaluation de cet élève. La grande majorité des participants interrogés sont pourtant conscients de l'impact que peut avoir le plan d'intervention adapté sur les chances de réussite de l'intégration puisqu'ils considèrent que les ÉHDAA devraient être évalués selon leur capacités et leurs besoins sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification (38, 37 et 34 participants respectivement pour les questions 25a, 25b et 25c). Donc, lorsque l'enseignant spécialiste (le spécialiste en éducation physique et à la santé dans ce cas-ci) ne participe pas à l'élaboration du plan d'intervention adapté de l'élève, il devient très difficile pour lui d'adapter ses moyens d'intervention et ses exigences puisqu'il n'a pas accès aux informations lui permettant de modifier ses cours en conséquence.

Pour les ÉPS, la collaboration entre les parents et les enseignants durant le processus d'intégration semble ne faire aucun doute quant à son impact sur les chances de réussite de l'intégration de leur enfant. 37 participants se sont prononcés en accord ou fortement en accord avec cette affirmation (*voir* tableau 4.30). Enfin, Les 40 participants interrogés lors de la présente étude se sont montrés partagés quant à leur attitude sur la nécessité d'adapter leur enseignement en fonction de l'intégration des ÉHDAA de leurs groupes (*voir* tableau 4.18) 21 participants se sont

montrés en accord ou fortement en accord alors que 19 participants ont répondu l'inverse. Il serait intéressant ici de pousser un peu plus loin les raisons qui motivent certains d'entre eux à adapter leur enseignement alors que d'autres ne jugent pas cette action nécessaire. Nous pourrions avancer l'hypothèse du temps pour expliquer ces résultats. En effet, la disponibilité de l'enseignant peut varier énormément d'une école à l'autre. Le nombre de périodes dans une semaine (la tâche de l'enseignant) peut avoir un impact sur sa disponibilité ou non d'adapter ses planifications, ses évaluations et son gymnase. Selon Marshall (2000), le temps serait effectivement une ressource jugée manquante dans bien des cas ce qui constituerait un obstacle à l'intégration des ÉHDAA.

5.2.1 Le sexe de l'enseignant

Plusieurs études montrent que l'attitude varie en fonction du sexe de l'enseignant. Il semblerait que les femmes adoptent une attitude plus positive que les hommes (Avramidis et al. 2000 ; Potvin et Rousseau, 1993). Toutefois, Kuester (2000) souligne que dans la plupart des cas, les femmes étaient surreprésentées lorsque les enseignants titulaires de classe ou éducateurs spécialisés étaient particulièrement ciblés. Lorsqu'il s'agissait d'ÉPS par contre, les hommes étaient surreprésentés. C'est le cas de la présente étude où 28 hommes ont été interrogés pour 12 femmes ce qui représente un ratio de 70/30.

L'attitude envers les énoncés concernant le concept de l'intégration (1, 2a, 2b, 2c, 3, 4a, 4b, 4c, 5, 6, 14, 15, 25a, 25b, 25c et 26) ne semble pas être influencée de façon significative par le sexe de l'enseignant en éducation physique et à la santé à l'exception de la question 6, où les femmes se sont positionnées en accord ou fortement en accord à 75 % alors que les hommes se sont positionnés en accord ou fortement en accord à 61 % face à l'énoncé. Toutefois, notons que lorsque les participants se sont montrés majoritairement en accord ou fortement en accord avec un énoncé, ce sont généralement les femmes qui ont obtenu le plus haut pourcentage. Notamment, pour les questions 4a, 4b, 4c et 25c, les femmes se sont positionnées en accord ou fortement en accord à 100 %, 100 %, 92 % et 92 %

respectivement alors que les hommes se sont positionnés en accord ou fortement en accord à 86 %, 93 %, 75 % et 82 % respectivement. Le tableau 4.55 représente la répartition des participants en fonction du sexe pour les questions 4a, 4b, 4c et 25c.

Par ailleurs, les hommes et les femmes sont opposés quant à leur attitude envers la question 2a. En effet, les femmes se sont prononcées en accord ou fortement en accord à 50 % avec l'énoncé alors que les hommes se sont prononcés en désaccord ou fortement en désaccord à 61 %.

5.2.2 L'expérience de l'enseignant avec les ÉHDAA

Les auteurs sont d'accord pour affirmer que l'expérience influence positivement l'attitude des enseignants (Avramidis et al., 2000 ; Kuester, 2000 ; Levins, et al., 2005). Les études réalisées particulièrement avec des enseignants en éducation physique sont également concluantes en ce sens (Nolan et al., 2000).

La présente étude ne relève pas une différence majeure sur l'attitude des ÉPS en fonction de leur expérience. En effet, Les résultats obtenus sur 11 des 15 énoncés concernant l'attitude sur le concept de l'intégration ne montrent pas une variation importante de l'attitude en fonction de l'expérience des participants (*voir* tableau 4.56). Par ailleurs, pour les questions 2a, 2c, 5 et 6, les résultats obtenus montrent plutôt une attitude plus positive chez les enseignants inexpérimentés (- de 5 ans d'expérience) par rapport aux enseignants les plus expérimentés (+ de 20 ans d'expérience). Il est toutefois important de nuancer ces résultats étant donné la faible quantité de participants interrogés. L'échantillon n'est donc pas assurément représentatif de toute la population spécialiste en éducation physique et à la santé de niveau primaire qui intègre les ÉHDAA. Le tableau 4.57 répartie en nombre absolu les 40 participants interrogés pour la présente étude en fonction du nombre d'années d'expérience. La catégorie : «15 à 19 ans d'expérience» étant très faiblement représentée (3 participants), nous ne pouvons nous appuyer sur ces

résultats pour affirmer que les attitudes des ÉPS de niveau primaire concernés par cette catégorie est influencée dans un sens ou dans l'autre.

5.2.3 Le type du handicap, du trouble ou de la difficulté de l'enfant ÉHDAA

L'attitude de l'enseignant varie également par rapport aux caractéristiques de l'enfant qu'il a devant lui. Il semble que cet aspect soit également fortement relié à la formation de l'enseignant comme facteur pouvant influencer son attitude (Levins et al., 2005). Il apparaît que l'enseignant, de façon générale, se considère moins compétent face à certains types de troubles ou d'handicaps lorsqu'il n'a pas été spécifiquement formé pour intervenir avec ce genre de cas (Avramidis et al. 2000). Certains auteurs affirment que l'attitude en éducation physique et à la santé est plus positive lorsque l'enfant est en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage que lorsqu'il est handicapé physiquement ou intellectuellement (Kuester, 2000 ; Nolan et al., 2000 ; Potvin et Rousseau, 1993).

Dans la présente étude, chaque sujet devait indiquer la population d'ÉHDAA avec laquelle il intervient (*voir* app. B.1). Les résultats obtenus quant à leur attitude envers le concept d'intégration en fonction du type du handicap, du trouble ou de la difficulté des ÉHDAA avec lesquels ils interviennent seront présentés et discutés ici. Rappelons que les ÉHDAA sont séparés en deux grands groupes et subdivisés en 5 sous-catégories afin de regrouper les élèves (*voir* tableau 4.9).

La déficience motrice légère, organique ou déficience langagière

31 participants ont répondu qu'ils avaient des élèves déficients moteurs légers, ou organiques ou ayant une déficience langagière. Le tableau 4.58 compare les résultats obtenus pour les 31 participants ayant cette population d'élèves aux 9 participants qui n'interviennent pas avec des élèves présentant ces caractéristiques. Les résultats montrent le positionnement des participants sur l'échelle à 5 mesures.

Les participants ayant des ÉHDAA déficients moteur légers, organique ou ayant une déficience langagière ne montrent pas une différence importante dans leur

positionnement pour les questions représentées dans le tableau 4.58 à l'exception de l'énoncé 2a. La majorité des participants qui interviennent avec cette population d'élèves (61%) sont en désaccord ou fortement en désaccord avec l'énoncé : «Je considère que les groupes réguliers en gymnase sont les mieux placés pour instruire les ÉHDAA». Les participants qui n'interviennent pas sont majoritairement (55%) en accord ou fortement en accord avec ce même énoncé.

Rappelons que selon plusieurs auteurs, les élèves handicapés suscitent une attitude moins positive que les élèves confrontés à des difficultés d'apprentissage (Kuester, 2000 ; Nolan et al., 2000). Les particularités de ces élèves, expliquées dans le deuxième chapitre de cet ouvrage supposent un ajustement du matériel didactique et de la planification des cours de l'enseignant qui doit intervenir auprès de lui. Cette réticence à considérer les groupes réguliers en gymnase comme étant les mieux placés pour instruire les ÉHDAA peut s'expliquer par le manque de formation, le manque de ressources humaines et matérielles et le manque de temps prévu à l'horaire pour les ÉPS (Marshall, 2000). 24 participants ont répondu qu'ils avaient des élèves déficients intellectuels moyen à sévère, profonds ou ayant des troubles sévères du développement. Le tableau 4.59 compare les résultats obtenus pour les 24 participants ayant cette population d'élèves aux 16 participants qui n'interviennent pas avec des élèves présentant ces caractéristiques. Les résultats montrent le positionnement des participants sur l'échelle à 5 mesures.

Les participants ayant des élèves déficients intellectuels moyens à sévères, profonds ou ayant des troubles sévères du développement montrent une différence significative dans leur positionnement pour les questions 2a, 2c et 5. En effet, la majorité des participants qui interviennent avec cette population d'élèves est en désaccord ou fortement en désaccord avec les énoncés 2a et 2c (71% et 71% respectivement). Ces résultats font contraste avec les participants qui n'interviennent pas avec cette population d'élèves. En effet, 62% de ces participants considèrent que les groupes réguliers en gymnase sont les mieux placés pour instruire les ÉHDAA (voir tableau 4.11). 50% de ces participants considèrent que les groupes

réguliers en gymnase sont les mieux placés pour qualifier les ÉHDAA (*voir* tableau 4.13). La majorité des participants qui interviennent avec cette population d'élèves (54%) ne considèrent pas que tous les enseignants doivent adapter leur enseignement en fonction de l'intégration des ÉHDAA de leurs groupes (*voir* tableau 4.18).

À 63%, les participants qui n'interviennent pas avec cette population d'élèves considèrent que tous les enseignants doivent adapter leur enseignement en fonction de l'intégration des ÉHDAA de leurs groupes.

Cette population d'élèves est également considérée handicapée par le MEQ (1999a). Selon Marshall (2000) les raisons justifiant une attitude moins positive à leur égard s'appliquent également dans ce cas-ci. Le manque de temps, le manque de formation et de ressources expliquerait donc en partie ces résultats. La discussion sur l'application de la politique de l'adaptation scolaire (1999a) viendra soutenir cette argumentation plus loin dans ce chapitre.

La déficience physique grave

13 participants ont répondu qu'ils avaient des élèves déficients physiques graves. Le tableau 4.60 compare les résultats obtenus pour les 13 participants ayant cette population d'élèves aux 27 participants qui n'interviennent pas avec des élèves présentant ces caractéristiques. Les résultats montrent le positionnement des participants sur l'échelle à 5 mesures.

Les participants ayant des ÉHDAA déficients physiques graves ne montrent pas une différence importante dans leur positionnement pour les questions représentées dans le tableau 5.6 à l'exception des énoncés 2a et 2c. Les participants qui interviennent avec cette population d'élèves sont en majorité en accord ou fortement en accord avec l'énoncé 2a (62%). Quant à eux, les participants qui n'interviennent pas avec cette population d'élèves sont majoritairement en désaccord ou fortement en désaccord avec l'énoncé (66%). Encore une fois, les

ÉPS interrogés lors de la présente étude montrent une réticence à considérer leurs groupes réguliers comme les «mieux placés pour instruire les ÉHDAA».

Pour la question 2c, la majorité des participants qui n'interviennent pas avec cette population d'élèves est en désaccord ou fortement en désaccord avec l'énoncé (70%). Par contre, ceux qui interviennent avec cette population sont partagés. 47% se sont positionnés en désaccord ou fortement en désaccord alors que 46% se sont positionnés en accord ou fortement en accord. On ne peut donc affirmer que la déficience grave agit ici comme facteur qui modifie l'attitude du sujet pour cet énoncé.

Toutefois, notons que pour les 3 sous-catégories présentées dans les tableaux 4.58, 4.59 et 4.60 qui concernent la population d'élèves handicapés, la question 2a fut la seule à montrer une différence importante entre les participants qui intervenaient avec la population d'élève handicapée et ceux qui n'intervenaient pas, et ce dans tous les cas. Il faut donc souligner ici que dans cette étude, les ÉPS qui interviennent avec les élèves handicapés ne considèrent pas les groupes réguliers en gymnase comme étant les mieux placés pour instruire les ÉHDAA.

Les élèves à risque

39 participants ont répondu qu'ils avaient des élèves à risque. Le tableau 4.61 compare les résultats obtenus pour les 39 participants ayant cette population d'élèves au sujet unique qui n'intervient pas avec des élèves présentant ces caractéristiques. Étant donné la définition extrêmement large de l'élève à risque (*voir* chap. II), il serait très peu probable qu'un enseignant en éducation physique et à la santé n'intervienne pas avec au moins un élève à risque dans l'un de ces groupes. Les résultats obtenus sont évidemment similaires aux résultats intégraux du quatrième chapitre où les 40 participants étaient répartis sans distinction. Les résultats montrent le positionnement des participants sur l'échelle à 5 mesures.

La question 2a contraste encore une fois, non seulement devant l'unique sujet n'intervenant pas avec les élèves à risque, mais aussi par rapport à l'ensemble des participants. 59% des participants qui interviennent avec les élèves à risque ne considèrent pas les groupes réguliers en gymnase comme étant les mieux placés pour instruire les ÉHDAA.

Les troubles graves du comportement

19 participants ont répondu qu'ils avaient des élèves déficients physiques graves. Le tableau 4.62 compare les résultats obtenus pour les 19 participants ayant cette population d'élèves aux 21 participants qui n'interviennent pas avec des élèves présentant ces caractéristiques. Les résultats montrent le positionnement des participants sur l'échelle à 5 mesures.

Les participants ayant des ÉHDAA ayant un trouble grave du comportement ne montrent pas une différence significative dans leur positionnement pour les questions représentées dans le tableau 4.60 à l'exception de la question 5. 53% des participants qui interviennent avec cette population d'élèves ne considèrent pas que tous les intervenants doivent adapter leur enseignement en fonction de l'intégration des ÉHDAA de leurs groupes. Quant aux participants qui n'interviennent pas avec cette population d'élèves, 57% sont plutôt en accord ou fortement en accord avec cet énoncé.

5.3 L'ATTITUDE DE L'ENSEIGNANT ENVERS L'APPLICATION DE LA POLITIQUE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE (MEQ, 1999)

Les questions 7, 8a, 8b, 9, 10a, 10b, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21a, 21b, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32 et 33 représentaient les énoncés du questionnaire qui vérifiait l'attitude de l'enseignant en éducation physique et à la santé par rapport à l'application de la politique de l'adaptation scolaire. Nous venons de présenter les variations de l'attitude de l'enseignant en éducation physique et à la santé envers le concept de l'intégration en fonction de différents facteurs. L'attitude de l'enseignant en éducation physique et à la santé sur les éléments de la politique qu'il juge

applicable ou non pourrait nous donner davantage de renseignements sur les raisons qui l'ont poussé à se positionner en accord ou non par rapport aux énoncés concernant le concept de l'intégration. Les résultats seront discutés ici et feront référence aux tableaux présentés dans le chapitre précédent où chaque question était présentée et illustrée graphiquement.

La politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999a) étant unique au Québec, il est évident que les éléments qui composent les énoncés sont particuliers à la culture québécoise. Peu d'études nous renseignent donc sur la possibilité réelle d'appliquer les éléments mis de l'avant dans cette politique. Nous ferons donc les liens avec les voies d'action décrites dans la politique de l'adaptation scolaire du MEQ (1999a). Nous ferons également des liens avec les résultats obtenus pour les questions concernant le concept de l'intégration puisque l'étude de l'application de la politique peut nous permettre de comprendre les attitudes qui en découlent.

5.3.1 Rôle du Ministère, des commissions scolaires et de la direction

La politique de l'adaptation scolaire (1999a) donne le mandat au ministère de s'assurer que la formation initiale et continue des membres du personnel les préparent à bien répondre aux attentes qui leurs sont adressées. Selon les participants interrogés, la question Q7 : «Je me sens outillé pour intervenir auprès des ÉHDAA de mes groupes grâce à ma formation initiale» s'applique difficilement sur le terrain. Les résultats obtenus au cours de cette étude sont effectivement négatifs en ce sens (*voir* tableau 4.20). D'ailleurs, Kuester (2000) relève une différence importante de l'attitude de l'enseignant en fonction du nombre de cours spécifiques aux ÉHDAA. Ceux ayant suivi plus de cours adopteraient une attitude généralement plus positive. Notons ici qu'à l'Université de Montréal, trois cours particuliers aux enfants en difficulté font partie du programme de l'enseignement de l'éducation physique et à la santé. À l'UQÀM, un cours seulement est dispensé aux étudiants.

Cependant, un peu plus de la moitié des participants interrogés lors de la présente étude (21 sur 40) se sentent bien informés par la commission scolaire des ateliers de formation continue sur le développement des connaissances au regard des interventions qui permettent de prévenir ou de réduire l'effet des difficultés d'adaptation chez les ÉHDAA (voir tableau 4.48). Les résultats montrent que près de la moitié des participants jugent qu'ils ne sont pas informés ou encore que l'énoncé ne s'applique pas aux spécialistes. Les commissions scolaires doivent rendre leurs formations continues accessibles non seulement aux enseignants titulaires, mais aussi aux enseignants spécialistes. Par exemple, dispenser les renseignements sur de futurs ateliers de formations continues par courrier interne est un moyen efficace et sûr de rejoindre un maximum d'enseignants. Le fait que la majorité (60%) des ÉPS interrogés lors de la présente étude ignorent l'existence de programmes adaptés pouvant les aider dans leurs interventions montre effectivement un problème de diffusion de l'information (voir tableau 4.39). Par ailleurs, placer un atelier de formation continue lors d'une journée pédagogique éviterait d'avoir à libérer l'enseignant spécialiste durant ses heures de cours. Cette stratégie a d'ailleurs été utilisée par la commission scolaire de la pointe de l'île lors d'une concertation inter-écoles lors de l'année scolaire 2006-2007 dans le but de promouvoir l'activité physique et la santé dans les écoles. Enfin, la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999a) demande aux directions d'école d'encourager et de soutenir les enseignants dans l'innovation de leurs modes d'intervention auprès des ÉHDAA. Lors de la présente étude, les directions d'écoles concernées s'acquittent en bonne partie de cette tâche puisque la majorité (60%) des ÉPS se sentent encouragés et soutenus par les membres de la direction de leur école (voir tableau 4.38).

5.3.2 Rôle des enseignants, de ses collègues et des parents

La politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999a) souligne évidemment l'importance de l'implication de l'enseignant dans la réussite de l'intégration des ÉHDAA avec lesquels il doit intervenir. La politique insiste sur la nécessité de structurer ses activités de façon à les rendre plus accessibles aux élèves ayant des besoins

particuliers (MEQ, 1999a). Les résultats obtenus lors de la présente étude montrent de façon significative que les ÉPS ne sont pas contre la vertu. En effet, les résultats des questions 8a et 8b : «Je suis prêt à prendre les moyens (adaptation du matériel didactique et adaptation des planifications par exemple) pour favoriser la réussite et assurer la reconnaissance des ÉHDAA de mes groupes» montrent que les participants sont majoritairement d'accord avec cette idée (*voir* tableaux 4.21 et 4.22). De plus, 55% des participants adaptent leur matériel didactique en fonction des besoins et des capacités des ÉHDAA de leurs groupes (question 33).

Bien qu'au départ les ÉPS soient prêts à prendre les moyens pour aider les ÉHDAA, plusieurs facteurs semblent venir perturber leurs efforts. La grande majorité des participants estiment intervenir rapidement auprès des ÉHDAA de leurs groupes pour prévenir l'apparition de difficultés (*voir* tableau 4.23). Toutefois, ils estiment par contre qu'ils manquent de temps pendant leurs cours pour porter une attention particulière aux ÉHDAA ainsi que pour ajuster ou modifier leurs tâches d'apprentissage en fonction de leurs besoins et de leurs capacités (*voir* tableaux 4.24 et 4.25). Il manque également de temps à l'horaire pour adapter le matériel didactique et pour discuter de stratégies éducatives entre collègues afin d'améliorer la qualité des interventions faites auprès des ÉHDAA (*voir* tableaux 4.36 et 4.37). De plus, les participants interrogés lors de cette étude ne reçoivent pas d'informations précises sur les antécédents et sur la nature des difficultés des ÉHDAA de leurs groupes (*voir* tableau 4.26). La majorité des participants affirment également qu'ils ne connaissent pas les besoins des ÉHDAA avec lesquels ils interviennent en plus de ne pas participer aux décisions qui peuvent avoir des répercussions sur le développement de ces élèves (*voir* tableaux 4.27 et 4.28). Le MEQ (1999a) souligne

Il faut veiller à ce que les besoins de ces élèves soient bien connus et que leurs intérêts soient considérés au moment où se prennent des décisions qui peuvent avoir des répercussions sur eux.

La majorité des participants interrogés lors de cette étude ne participent pas à l'élaboration du plan d'intervention adapté (*voir* tableau 4.49). Cette réalité est logique si l'on considère le facteur temps qui semble la principale contrainte de

l'enseignant spécialiste pour participer aux décisions concernant les ÉHDAA qu'il doit intégrer dans ses groupes. De plus, il semble que les ÉPS ne soient pas portés à se référer aux plans d'intervention adaptés des ÉHDAA qu'ils intègrent (*voir* tableau 4.51).

La politique de l'adaptation scolaire (1999a) prévoit une place de choix pour les parents des ÉHDAA intégrés en milieu scolaire. Théoriquement, les parents devraient participer activement à la progression et au suivi des interventions faites auprès de leur enfant (MEQ, 1999a). En majorité, les participants interrogés lors de cette étude estiment qu'il existe effectivement une collaboration entre l'équipe école et les parents des ÉHDAA pour la réussite de l'intégration de leur enfant (*voir* tableau 4.31). Cependant, les participants sont partagés sur leur sentiment d'être supportés par les parents dans leurs interventions faites auprès des ÉHDAA pour prévenir l'apparition de difficultés ou pour en éviter l'aggravation (*voir* tableau 4.32). D'ailleurs, les participants sont également partagés lorsqu'on leur demande s'ils obtiennent facilement la collaboration des parents des ÉHDAA qu'ils intègrent lorsqu'ils estiment que celle-ci peut les aider dans leurs interventions (*voir* tableau 4.33). Nous pourrions avancer l'hypothèse que les participants estiment que l'équipe école tente un rapprochement avec les parents des ÉHDAA, mais l'inverse semble moins évident dans certains cas. Prenons l'exemple de la conception du plan d'intervention adapté, la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999a) suggère fortement la présence de tous les intervenants pour participer à la prise de décisions concernant l'élève en difficulté. Obligatoirement, les parents sont invités aux réunions puisqu'ils représentent naturellement le principal soutien de l'enfant. Certaines périodes stratégiques au cours de l'année scolaire sont également planifiées par l'école pour rencontrer les parents (réunion parents-enseignants, remise de bulletin, etc.). Donc, en général, l'équipe école prend les dispositions nécessaires pour échanger avec les parents. Lorsque cet échange n'a pas lieu, il faut s'interroger sur les motifs qui empêchent les parents de se présenter aux réunions concernant les voies d'actions mises de l'avant pour aider leur enfant.

Les ÉPS interrogés dans la présente étude estiment toutefois que la collaboration entre collègues (autres enseignants spécialistes, titulaires et professionnels) est efficace puisqu'ils transmettent et reçoivent les informations pertinentes qui peuvent contribuer au succès de l'intégration des ÉHDAA qu'ils intègrent (*voir* tableaux 4.34 et 4.35). Par ailleurs, ils estiment également que les ÉHDAA de leurs groupes n'ont pas un accès suffisant aux services d'accompagnement (Technicien en éducation spécialisée, orthopédagogue, psychologue, ergothérapeute, etc.) en fonction de leurs besoins. Le manque de ressources humaines est d'ailleurs un obstacle reconnu dans l'étude de Marshall (2000). Le manque de ressources humaines est généralement accompagné d'un manque de ressources financières puisque l'accès aux services d'une personne spécialisée plus souvent ou plus longtemps occasionne nécessairement des coûts. Ces résultats expliquent d'ailleurs pourquoi une majorité de participants estiment que les ressources financières, humaines et matérielles disponibles à leur école sont insuffisantes pour réussir une intégration efficace des ÉHDAA de leurs groupes (*voir* tableau 4.47).

Enfin, les ÉPS interrogés lors de la présente étude estiment en majorité qu'ils ne possèdent pas les outils nécessaires à l'évaluation des apprentissages des ÉHDAA de leurs groupes (*voir* tableau 4.46). Pourtant, 35 participants sur 40 acceptent que la réussite éducative des ÉHDAA de leurs groupes puisse se traduire différemment en fonction de leurs besoins et de leurs capacités (*voir* tableau 4.45). L'enseignant construit son évaluation en fonction des besoins et des capacités de ses élèves, de leurs forces et de leurs faiblesses. Il détermine ensuite des objectifs à atteindre en fonction de ces facteurs et en fonction des objectifs préétablis du programme de formation de l'école québécoise (2001). Cependant, le manque de renseignements sur la nature des difficultés des ÉHDAA, le manque de temps pour adapter les planifications ou pour porter une attention particulière à ces élèves, le manque de formation en plus du manque de ressources, les ÉPS possèdent là plusieurs éléments d'argumentation pour justifier leur doute quant à leur efficacité pour évaluer les ÉHDAA qu'ils intègrent.

CONCLUSION

Cette étude avait pour objectif d'explorer et de décrire les attitudes des enseignants envers la politique de l'adaptation scolaire selon le MEQ en vigueur au Québec depuis 1999. Les résultats montrent que les participants de cette étude considèrent juste de donner un accès à l'instruction publique aux ÉHDAA. Le gymnase serait d'ailleurs un endroit approprié pour intégrer socialement ces élèves. Cependant, les enseignants en éducation physique interrogés lors de la présente étude jugent en majorité que le gymnase ne convient pas aux ÉHDAA pour leur instruction et leur qualification. Le plan d'intervention adapté, mentionné à plusieurs reprises autant par les participants que par le ministère comme étant l'un des éléments clés à la réussite de l'intégration des ÉHDAA, représente une sérieuse problématique puisque les ÉPS ne participent pas à son élaboration.

Dans un deuxième temps, nous voulions également vérifier si les voies d'action publiées par le ministère dans la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999a) étaient concrètement applicables. Les résultats ont été plus qu'éloquents et dévoilent des failles à plusieurs niveaux du système scolaire public. Par exemple, le ministère n'est pas en mesure de dispenser suffisamment de cours spécifiques aux ÉHDAA durant la formation initiale de façon à ce que les ÉPS se sentent prêts à intervenir auprès de cette population d'élèves. Les commissions scolaires n'organisent vraisemblablement pas suffisamment d'ateliers de perfectionnement spécifiques aux ÉHDAA ou diffusent très peu l'information comme en font foi les résultats de la présente étude. De plus, les participants soulignent majoritairement que les ÉHDAA de leurs écoles n'ont généralement pas un accès suffisant aux services d'accompagnement. Le manque de ressources financières et humaines sont d'ailleurs des obstacles mentionnés par plusieurs auteurs (Avramidis et al. 2000 ; Kuester, 2000 et Marshall, 2000) et cette étude ne fait pas exception. Le

temps est aussi un problème relevé par une majorité de participants. La plupart des ÉPS interrogés manque de temps pour adapter leurs planifications et modifier leur matériel en fonction des besoins de leurs élèves. Ces besoins, ils ne les connaissent pas dans bien des cas puisque non seulement les participants ne participent pas à la construction du plan d'intervention adapté, mais ils ne s'y réfèrent pas non plus.

Les résultats nous montrent que les participants ne sont pas contre la vertu de l'intégration des ÉHDAA. Les résultats nous montrent toutefois que bien des obstacles empêchent cette intégration au sens où le ministère l'entend : c'est-à-dire avec tout le soutien nécessaire (financier, humain et matériel), en tenant compte de leurs besoins et de leurs capacités, avec la participation de tous les intervenants, etc. Les lacunes relevées à plusieurs étapes de cette intégration soulèvent donc un questionnement quant à sa réelle efficacité... du moins dans le cadre du cours d'éducation physique et à la santé.

Dans le futur, la reprise du questionnaire à plus grande échelle pourrait s'avérer un moyen de valider davantage les résultats obtenus lors de la présente étude. Une étude ultérieure avec davantage de participants pourrait ainsi avoir un plus grand impact et cibler de façon plus convaincante les éléments problématiques de la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999a) s'il y a lieu. Par ailleurs, il serait intéressant de vérifier les variations des effets d'une participation au plan d'intervention adapté sur l'attitude des ÉPS lors d'une étude expérimentale.

Enfin, dispenser plus de cours spécifiques aux ÉHDAA durant la formation initiale des ÉPS serait probablement un facteur favorisant l'attitude des ÉPS par rapport à leur formation.

L'attitude de l'enseignant étant l'un des facteurs clés qui favorise la réussite de l'intégration, il serait très avisé de lui donner ensuite accès à toutes les ressources pouvant l'aider dans sa tâche. La formation de l'enseignant, initiale et continue, les ressources financières, humaines et matérielles ainsi que la participation au plan d'intervention adapté sont des éléments manquants qui font l'objet d'une remise en question sur la possibilité réelle d'une intégration efficace des ÉHDAA. L'intégration du plus grand nombre constitue déjà un défi de taille, il faudrait donc s'assurer de se donner les moyens d'assumer les décisions politico-sociales qui ont été prises.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE

LES ATTITUDES DES ENSEIGNANTS EN ÉDUCATION PHYSIQUE DE
NIVEAU PRIMAIRE FACE À LA POLITIQUE D'ADAPTATION SCOLAIRE
ET FACE À SON APPLICATION LORSQU'ILS INTÈGRENT DES
ÉHDAA¹ DANS LEURS GROUPES

PAR

MARC-ANDRÉ HUOT

ÉMILIA KALINOVA

2007

¹ ÉHDAA : Élève Handicapé ou en Difficulté d'Apprentissage ou d'Adaptation

Les questions 1 à 30 ont pour objectif de déterminer vos attitudes sur la politique d'adaptation scolaire et sur l'application de celle-ci avec les ÉHDAA que vous intégrez dans vos groupes réguliers.

Vos attitudes seront mesurées selon l'échelle suivante :

1- Très en désaccord

2- En désaccord

3- En accord

4- Très en accord

*Répondez aux questions sur la **PAGE 3** du «**FEUILLET RÉPONSES**» prévu à cet effet.*

- 1- Je considère que tous les **ÉHDAA** devraient avoir accès à l'instruction publique.
- 2- Je considère que les groupes réguliers en gymnase sont les mieux placés pour :
 - a) instruire les **ÉHDAA**
 - b) socialiser les **ÉHDAA**
 - c) qualifier les **ÉHDAA**
- 3- Je considère que tous les intervenants impliqués dans le processus d'intégration des **ÉHDAA** devraient participer au plan d'intervention adapté.
- 4- Je considère qu'aider les **ÉHDAA** à réussir sur les plans suivants fait partie intégrante du travail de l'enseignant :
 - a) L'instruction
 - b) La socialisation
 - c) La qualification
- 5- Je considère que tous les intervenants devraient adapter leur enseignement en fonction de l'intégration des **ÉHDAA** de leurs groupes.
- 6- J'organise mes tâches d'apprentissage de façon à respecter le rythme d'apprentissage des **ÉHDAA** sans nuire aux autres élèves.
- 7- Je me sens outillé pour intervenir auprès des **ÉHDAA** de mes groupes grâce à ma formation initiale.

- 8- Je suis prêt à prendre les moyens (adaptation du matériel didactique et adaptation des planifications par exemple) :
 - a) pour favoriser la réussite des **ÉHDAA** de mes groupes.
 - b) pour assurer la reconnaissance des succès des **ÉHDAA** de mes groupes.
- 9- J'interviens rapidement auprès des **ÉHDAA** de mes groupes pour prévenir l'apparition de difficultés.
- 10- J'ai suffisamment de temps pendant mes cours :
 - a) pour porter une attention particulière aux **ÉHDAA** de mes groupes.
 - b) pour adapter, ajuster ou modifier chacune de mes tâches d'apprentissage en fonction des besoins et des capacités des **ÉHDAA** de mes groupes.
- 11- J'ai des informations précises sur les antécédents et sur la nature des difficultés des **ÉHDAA** de mes groupes.
- 12- Je connais les besoins des **ÉHDAA** de mes groupes.
- 13- Je participe aux décisions qui peuvent avoir des répercussions sur le développement des **ÉHDAA** de mes groupes.
- 14- Je considère qu'en gymnase, les groupes réguliers constituent le milieu idéal pour l'intégration des **ÉHDAA**.
- 15- Je considère que la collaboration entre les parents et les enseignant(es) durant le processus d'intégration des **ÉHDAA** est un facteur déterminant de sa réussite.
- 16- Il existe une collaboration entre l'équipe école et les parents des **ÉHDAA** pour la réussite de l'intégration de leur enfant.
- 17- J'ai le sentiment que les parents des **ÉHDAA** de mes groupes me supportent lorsque j'interviens auprès de leur enfant pour prévenir l'apparition de difficultés ou pour en éviter l'aggravation.
- 18- J'obtiens facilement la collaboration des parents des **ÉHDAA** que j'intègre lorsque j'estime que celle-ci peut m'aider à intervenir auprès de leur enfant.
- 19- Je transmets, aux collègues qui enseignent aussi aux **ÉHDAA** de mes groupes, toutes les informations pertinentes qui peuvent contribuer au succès de leur intégration.
- 20- J'estime que les collègues, qui enseignent aussi aux **ÉHDAA** de mes groupes, me transmettent toutes les informations pertinentes qui peuvent contribuer au succès de leur intégration.

21- Il y a du temps prévu à l'horaire :

- a) pour adapter le matériel didactique en fonction des besoins des **ÉHDAA** de mes groupes.
- b) pour discuter de stratégies éducatives entre collègues afin d'améliorer la qualité des interventions faites auprès des **ÉHDAA** de mes groupes.

22- Les membres de la direction m'encouragent et me soutiennent dans l'innovation de mes modes d'intervention auprès des **ÉHDAA**.

23- Il existe un certain nombre de programmes adaptés qui peuvent me servir d'outil pour la planification de mes interventions puisqu'ils tiennent compte de la diversité des **ÉHDAA**.

24- En général, j'estime que les **ÉHDAA** de mes groupes ont accès aux services d'accompagnement (Technicien(ne) en éducation spécialisée, orthopédagogue, psychologue, ergothérapeute, etc.) de façon suffisante en fonction de leurs besoins.

25- Je considère que les **ÉHDAA** de mes groupes devraient être évalués selon leurs besoins et leurs capacités sur les plans de :

- a) L'instruction
- b) La socialisation
- c) La qualification

26- Je considère qu'il est possible de créer un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite de tous les élèves, y compris les **ÉHDAA** de mes groupes.

27- J'accepte que la réussite éducative des **ÉHDAA** de mes groupes puisse se traduire différemment en fonction de leurs besoins et de leurs capacités.

28- Je possède les outils nécessaires à l'évaluation des apprentissages des **ÉHDAA** de mes groupes (Grille composée de critères de réussite adaptés par exemple).

29- De façon générale, j'estime que les ressources financières, humaines et matérielles disponibles à mon école sont suffisantes pour une intégration efficace des **ÉHDAA** de mes groupes.

Les questions 31 à 33 ont pour objectif de déterminer certains faits qui concernent possiblement à votre situation vécue avec les ÉHDAA.

Vos réponses seront mesurées selon l'échelle suivante :

OUI

NON

N/A

*Répondez aux questions sur la **PAGE 4** du «**FEUILLET RÉPONSES**» prévu à cet effet.*

- 30-** La commission scolaire me tient informé(e) des ateliers de formation continue sur le développement des connaissances au regard des interventions qui permettent de prévenir ou de réduire l'effet des difficultés d'adaptation chez les **ÉHDAA**.
- 31-** Je participe à l'élaboration du plan adapté des **ÉHDAA** de mes groupes.
- 32-** Je me réfère régulièrement au plan d'intervention adapté des **ÉHDAA** de mes groupes.
- 33-** J'adapte mon matériel didactique en fonction des besoins et des capacités des **ÉHDAA** de mes groupes.

APPENDICE B

FEUILLET RÉPONSES

RENSEIGNEMENTS SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES (PAGE 1)
EXPÉRIENCE AVEC LA POPULATION (PAGE 2)
GRILLE RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE (PAGES 3 et 4)

PAR

MARC-ANDRÉ HUOT

ÉMILIA KALINOVA

2007

RENSEIGNEMENTS SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES

1. Âge : _____
2. Sexe : M F
3. Formation
 - a) Baccalauréat : Oui Non
 - b) Si oui, champ de spécialisation : _____
 - c) Si non, spécifiez : _____
4. Année de l'obtention du diplôme : _____
5. Depuis combien d'années enseignez-vous ? _____
6. Depuis combien d'années intégrez-vous les ÉHDAA ? _____
7. À combien de groupes enseignez-vous ? _____
8. Combien de vos groupes intègrent les ÉHDAA ? _____
9. En moyenne, vos groupes n'intégrant pas les ÉHDAA contiennent combien d'élèves ?
 - a) – de 20 élèves
 - b) 20 à 30 élèves
 - c) + de 30 élèves
10. En moyenne, vos groupes qui intègrent les ÉHDAA contiennent combien d'élèves ?
 - a) – de 20 élèves
 - b) 20 à 30 élèves
 - c) + de 30 élèves

EXPÉRIENCE AVEC LA POPULATION

Pour l'objectivité du questionnaire, il est utile d'identifier le type d'élèves ÉHDAA intégrés dans vos groupes. Cochez-les dans les tableaux ci-dessous.

ÉLÈVES HANDICAPÉS

Déficience motrice légère ou organique ou déficience langagière	Déficience intellectuelle moyenne à sévère, déficience intellectuelle profonde ou troubles sévères du développement	Déficience physique grave
<input type="checkbox"/> Déficience motrice légère ou organique	<input type="checkbox"/> Déficience intellectuelle moyenne à sévère	<input type="checkbox"/> Déficience motrice grave
<input type="checkbox"/> Déficience langagière	<input type="checkbox"/> Déficience intellectuelle profonde	<input type="checkbox"/> Déficience visuelle
	<input type="checkbox"/> Troubles envahissants du développement	<input type="checkbox"/> Déficience auditive
	<input type="checkbox"/> Troubles relevant de la psychopathologie	
	<input type="checkbox"/> Déficience atypique	

ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE

Élèves à risque	Troubles graves du comportement
<input type="checkbox"/> Présente des difficultés pouvant mener à un échec	<input type="checkbox"/> Élève agressif ou destructeur
<input type="checkbox"/> Présente des retards d'apprentissage	<input type="checkbox"/> Élève de nature antisociale
<input type="checkbox"/> Présente des troubles émotifs	<input type="checkbox"/> Élève qui viole les droits des autres élèves ou les normes sociales
<input type="checkbox"/> Présente des troubles du comportement	
<input type="checkbox"/> Présente un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère	

GRILLE RÉPONSES

ÉCHELLE DE MESURE						ÉCHELLE DE MESURE					
	Fortement en désaccord	En désaccord	En accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas		Fortement en désaccord	En désaccord	En accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas
	1	2	3	4	N/A		1	2	3	4	N/A
QUESTION #						QUESTION #					
1	1	2	3	4	N/A	14	1	2	3	4	N/A
2a	1	2	3	4	N/A	15	1	2	3	4	N/A
2b	1	2	3	4	N/A	16	1	2	3	4	N/A
2c	1	2	3	4	N/A	17	1	2	3	4	N/A
3	1	2	3	4	N/A	18	1	2	3	4	N/A
4a	1	2	3	4	N/A	19	1	2	3	4	N/A
4b	1	2	3	4	N/A	20	1	2	3	4	N/A
4c	1	2	3	4	N/A	21a	1	2	3	4	N/A
5	1	2	3	4	N/A	21b	1	2	3	4	N/A
6	1	2	3	4	N/A	22	1	2	3	4	N/A
7	1	2	3	4	N/A	23	1	2	3	4	N/A
8a	1	2	3	4	N/A	24	1	2	3	4	N/A
8b	1	2	3	4	N/A	25a	1	2	3	4	N/A
9	1	2	3	4	N/A	25b	1	2	3	4	N/A
10a	1	2	3	4	N/A	25c	1	2	3	4	N/A
10b	1	2	3	4	N/A	26	1	2	3	4	N/A
11	1	2	3	4	N/A	27	1	2	3	4	N/A
12	1	2	3	4	N/A	28	1	2	3	4	N/A
13	1	2	3	4	N/A	29	1	2	3	4	N/A

GRILLE RÉPONSES

ÉCHELLE DE MESURE			
	OUI	NON	N/A
QUESTION #			
30	<input type="radio"/>	N	N/A
31	<input type="radio"/>	N	N/A
32	<input type="radio"/>	N	N/A
33	<input type="radio"/>	N	N/A

Si vous avez répondu «NON» à la question 31, justifiez votre réponse.

Si vous avez répondu «NON» à la question 32, justifiez votre réponse.

Si vous avez répondu «NON» à la question 33, justifiez votre réponse.

APPENDICE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Attitudes des enseignants en éducation physique et de la santé face à la politique d'intégration des Élèves Handicapés ou en Difficulté d'Adaptation ou d'Apprentissage (ÉHDAA) et face à son application en milieu scolaire.

En tant qu'enseignant en éducation physique et à la santé, nous aimerions avoir votre collaboration pour participer à notre projet de recherche.

But : Le but de cette étude est de situer les enseignant(es) en éducation physique et à la santé sur une échelle d'attitudes par rapport à la politique d'intégration des ÉHDAA. D'autre part, nous voulons vérifier s'ils ou elles considèrent cette politique comme étant applicable en milieu scolaire. Le questionnaire ci-joint contient **33 énoncés** avec choix de réponse sur une échelle de mesure de **1 à 4**. **20** minutes devraient suffire pour répondre à toutes les questions.

Avantages : L'analyse de ce questionnaire sur les attitudes permettrait de recueillir plus d'informations pertinentes issues du terrain et permettant de faire avancer le débat social actuel sur le sujet. L'enseignant étant le principal acteur de soutien lors du développement de l'enfant, nous croyons que vos attitudes concernant l'application de la politique de l'adaptation scolaire sont capitales pour mieux comprendre et expliquer la problématique en jeu.

Anonymat : Le questionnaire est anonyme et vos réponses demeureront confidentielles. Après analyse de l'ensemble des résultats obtenus, tous les questionnaires seront détruits. Toutefois, vous pouvez à tout moment vous retirer de l'étude, que ce soit avant, pendant ou après avoir répondu au questionnaire. En ce cas, votre document serait détruit et les résultats non comptabilisés lors de la cueillette des données.

À la fin de l'étude, il est possible que les résultats soient rendus publics. Toutefois, les données seront sous forme de résultats de groupe rendant impossible votre identification.

NOMS ET COORDONNEES DES RESPONSABLES DE LA RECHERCHE

Marc-André Huot	Étudiant responsable de la recherche	(514) 324-2032
Kalinova, Émilie	Directrice du projet de recherche	(514) 987-3000 poste 4727

Par la présente, j'autorise l'**Université du Québec À Montréal** à utiliser les réponses transmises via le questionnaire ci-joint pour les fins d'une étude sur les attitudes des enseignants en éducation physique et de la santé face à la politique d'intégration des ÉHDAA et face à l'application de celle-ci.

J'accepte

Je refuse

Signature du participant : _____

Signature du responsable
de la recherche : _____

Date : _____

BIBLIOGRAPHIE

Allport, G.W. (1935), Attitudes, in C. Murchison (Ed.), A handbook of social psychology, Worcester, Mass. : Clark University Press, p. 798-844.

Ajzen, I. et Fishbein, M. (1980), Understanding attitudes and predicting social behavior, Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, 278 pages.

Avramidis, E., Bayliss, P., et Burden, R. (2000), Students teachers' attitudes toward the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and teacher education*, vol. 16, issue 3, p. 227-293.

Block, M.E. (1999), Did we jump on the wrong bandwagon ? Problem with inclusion in physical education. *Palaestra*, vol. 15, no 3, p.7-17.

Block, M.E. (1995) (In press-b), Don't forget the social part of inclusion. *Strategies*.

Bricker, D. (1995), The challenge of inclusion. *Journal of early intervention*. vol.19, 179-194.

Chandler, J.P. et Greene, J.L. (1995), A statewide survey of adapted physical education service delivery and teacher in-service training. *Adapted physical activity*. Quaterly. vol. 12, p. 262-274.

Castonguay-Neveu (1971) *Commission d'enquête sur la santé et le bien-être social. Le développement*. Tome II, vol. III, Québec: Gouvernement du Québec.

Cook, B.G. (2004), Inclusive teachers' attitudes toward their students with disabilities : A replication and extension. *The Elementary school journal*, vol. 104, no 4, p. 307-320.

Cook, B.G., Tankersley, M., Cook, L., et Landrum, T.J. (2000), Teachers' attitudes toward their included student with disabilities. *Exceptionnal children*. vol 67, 115-135.

Ferguson, D.L. (1995), The real challenge of inclusion : Confession of a «rabid inclusionist». *Phi delta kappan*, vol. 77(4), 281-306.

Fishbein, M., Ajzen I. (1972), Attitudes and normative beliefs as factors influencing behavioural intentions, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1972, Vol. 21, No. 1, p.1-9.

Fishbein, M. (1967), *Readings in attitude theory and measurement*, New York: John Wiley, 499 pages.

Folsom-Meek, S.L., Nearing, R.J., Groteluschen, W. et Krampf, H. (1999), Effects of academic major, gender, and hands-on experience on attitudes of preservice professionals. *Adapted physical activity*. Quaterly. Vol. 16, 389-402.

Gadbois, L. (1989), Élaboration et validation d'un instrument de mesure des attitudes des enseignants du secondaire à l'égard de leur pratique de l'évaluation formative des apprentissages, *Mémoire de maîtrise en éducation*, Université du Québec à Montréal, 187 pages.

Garneau, J. (1997), Perceptions des enseignants du secteur régulier de leur compétence face à l'intégration d'un enfant en difficulté, *Mémoire de maîtrise en éducation*, Université de Québec à Montréal, p.178-186.

Gaudreau, L., Hurteau, M., Legendre, R., Legault, F., Séguin, S.P., Mathieu, R., Brodeur, M. et Dunberry, A. (2004), Rapport d'évaluation sur l'organisation des services offerts aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA). *Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport*. Tome 1 et 2, p.134-152.

Horth, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec* [En ligne]
http://www.adaptationscolaire.or/adapsco/documents/histo_as.pdf

Jerome, L., Gordon, M. et Hustler, P. (1994), A comparison of american and canadian teachers' knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder. *Canadian journal of psychiatry*. vol. 39, p. 563-566.

Hepperlen, T.M., Clay, D.L., Henly, G.A. et Barke, C.R. (2002), Measuring teacher attitudes and expectations toward students with AD/HD : Development of the test of knowledge about AD/HD (KADD). *Journal of attention disorders*. vol. 5(3), p. 133-142.

Kuester, V. (2000), 10 years on : Have teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities changed ? *International special education congress*.

Levins, T., Bornholt, L. et Lennon, B. (2005), Teachers' experience, attitudes, feeling and behavioural intentions toward children with special educational needs. *Social psychology of education*. vol. 8, no 3, p. 329-343.

Marks, S.U., Schrader, C., et Levine, M. (1999), Paraeducator experiences in inclusive settings : Helping, hovering, or holding their own ? *Exceptionnal children*. vol. 65, 315-328.

Marshall, J. (2000), Attitudes of PGCE students at the University of Manchester towards children speech and language difficulties. *International special education congress*.

Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E., Terrini, A. et Cornoldi, C. (1998), Teacher attitude in Italy after 20 years of inclusion. *Remedial and special education*. Vol. 19, p.350-356.

McGuire, W.J. (1969), The nature of attitudes and attitude change, in G. Lindzey et E. Aronson (Eds), *Handbook of social psychology*, vol. 3, Reading, Mass. : Addison-Wesley, p. 136-314.

Ministère de l'éducation du Québec. (2001), Programme de formation de l'école québécoise. *Gouvernement du Québec*. p. 255-269.

Ministère de l'éducation du Québec. (1999a), La politique de l'adaptation scolaire : Une école adaptée à tous ses élèves. *Gouvernement du Québec*. p. 17-30.

Ministère de l'éducation du Québec. (1999b), Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA) : définitions. *Gouvernement du Québec*. p. 2-20.

Monsen, J.J. et Frederickson, N. (2004), Teachers' attitudes toward mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning environment research*. vol. 7, no 2, p.129-142.

Nolan, J., Duncan, C. et Hatton, V. (2000), Comparison of pre-service physical educators' attitudes toward individuals with disabilities before and after adapted physical course work. *National conference of the association of teacher educators*, Orlando, FL.

Paillard, J. (1961), Les attitudes dans la motricité, in *Les attitudes*, Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française, 1959, Paris : Presse universitaire de France, vol. 5, no 4, p. 21-28.

Potvin, P. et Rousseau, R. (1993), Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Canadian journal of education*. vol. 18(2), p. 132-149.

Programme de formation de l'école québécoise (2001), Ministère de l'éducation du Québec, *Bibliothèque nationale du Québec*, 350 pages.

Robert, P. (2003), *Le petit Robert*, dictionnaire de la langue française, Paris: Le petit Robert, 2826 pages.

Siedentop, D. LaMaster, K., Gall, K., et Kinchin, G.(1998), Inclusion practices of effective elementary specialists. *Adapted physical activity*. Quaterly. vol. 15, 64-81.

Thomas, R. et Alaphilippe, D. (1983), *Les attitudes*, Paris : presses universitaires de France, 127 pages.

Thomas, W.L., et Znaniecki, F. (1918), *The polish peasant in Europe and in America*, Badger, 1918

Villa, R.A., Nevin, A., Myers, H., Thousand, J.S. (1996), Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional children*. vol. 63, p.29-45.