

Problèmes à surmonter dans l'intégration scolaire

Omer Robichaud et Rodrigue Landry

Volume 8, numéro 3, 1982

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900384ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900384ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Robichaud, O. & Landry, R. (1982). Problèmes à surmonter dans l'intégration scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 8(3), 451–462.
<https://doi.org/10.7202/900384ar>

Résumé de l'article

Cet article fournit une synthèse des problèmes les plus importants à surmonter pour assurer la réussite du mouvement d'intégration, dans les classes régulières, des enfants qui ont des besoins spéciaux. Les problèmes sont analysés à partir des composantes essentielles d'un modèle d'enseignement individualisé, soit : l'enfant, le processus d'instruction et les agents éducatifs. Il n'apparaît pas souhaitable d'entreprendre toute intégration avant que les enseignants aient les ressources et les habiletés nécessaires à l'enseignement individualisé.

Problèmes à surmonter dans l'intégration scolaire

Omer Robichaud et Rodrigue Landry*

Résumé — Cet article fournit une synthèse des problèmes les plus importants à surmonter pour assurer la réussite du mouvement d'intégration, dans les classes régulières, des enfants qui ont des besoins spéciaux. Les problèmes sont analysés à partir des composantes essentielles d'un modèle d'enseignement individualisé, soit : l'enfant, le processus d'instruction et les agents éducatifs. Il n'apparaît pas souhaitable d'entreprendre toute intégration avant que les enseignants aient les ressources et les habiletés nécessaires à l'enseignement individualisé.

Abstract — This paper presents a synthesis of the most important problems to overcome in order to succeed in integrating children with special needs into regular classes. The problems are grouped within the essential components of an individualized teaching model, that is : the child, the instructional process, and the educational agents. It appears that integration should not be attempted until teachers have the resources and skills necessary for individualized teaching.

Resumen — Este artículo provee una síntesis de los problemas más importantes a superar a fin de asegurar el éxito del movimiento de integración en los cursos regulares, de niños con necesidades especiales. Los problemas son analizados a partir de los componentes esenciales de un modelo de enseñanza individualizada, es decir : el niño, el proceso de instrucción y los aspectos educativos. No parece conveniente emprender cualquier integración antes de que los profesores no dispongan de los recursos y de las habilidades necesarias para la enseñanza individualizada.

Zusammenfassung — Dieser Artikel bietet eine Synthese der wichtigsten Probleme, die man überwinden muss, um den Erfolg der Eingliederung in reguläre Klassen für die Kinder zu garantieren, die einer Sonderbehandlung bedürfen. Die Problemanalyse geht von den wesentlichen Komponenten eines aufs Individuum ausgerichteten Erziehungsmodells aus, nämlich Kind, Lernprozess und Erziehungsträger. Es erscheint wünschenswert, jegliche Eingliederung erst dann vorzunehmen, wenn die Lehrkräfte die zum Individualunterricht nötigen Hilfsmittel und Fertigkeiten besitzen.

Depuis plus d'une décennie, le mouvement d'intégration des enfants qui ont des besoins spéciaux au système scolaire régulier prend de plus en plus d'ampleur. Il n'y a qu'à considérer l'impact du rapport COPEX et de la loi américaine PL 94-142 pour constater l'importance que les dirigeants gouvernementaux accordent au mouvement d'intégration. Dans une enquête auprès des directeurs provinciaux de l'éducation spéciale à travers le Canada, Csapo et Goguen (1980) ont indiqué que la préoccupation

* Robichaud, Omer : professeur, Université de Moncton
Landry, Rodrigue : professeur, Université de Moncton

majeure des directeurs était l'intégration. La pression des agences gouvernementales semble indiquer que le mouvement d'intégration va s'intensifier dans les prochaines années. Il est tout aussi évident que le mouvement d'intégration pose des défis additionnels au système d'éducation régulier (Robichaud et Enns, 1980 ; Robichaud, 1981).

Cet article se propose d'analyser les défis ou contraintes que le système scolaire doit surmonter afin d'assurer une intégration efficace. Une première partie de l'article va clarifier les concepts essentiels requis par l'étude du mouvement d'intégration. Les contraintes ou défis scolaires seront analysés dans une deuxième partie de l'article et seront présentés dans la perspective d'un modèle d'enseignement individualisé (Robichaud et Landry, 1978).

Clarification des concepts

Pour bien comprendre le mouvement d'intégration, il faut d'abord circonscrire sa signification et ses exigences pédagogiques. En effet, plusieurs auteurs présentent souvent une interprétation différente de l'intégration. Les diverses interprétations sont rarement contradictoires mais, la plupart du temps, elles sont le reflet d'une analyse limitée (Birch, 1974 ; Gottlieb, 1981 ; Kaufman et al., 1975 ; Reynolds, 1962 ; Wolfensberger, 1972). Une analyse des diverses interprétations de l'intégration est présentée dans l'article de Robichaud (1978). Cet article propose la définition suivante du mouvement d'intégration :

« Le mouvement d'intégration préconise que l'éducation des enfants handicapés doit en autant que possible se dérouler à l'intérieur du système d'éducation régulier et encourager un contact maximum entre les enfants handicapés et les enfants normaux. L'intégration de l'enfant handicapé au système d'éducation régulier doit aussi garantir à l'enfant handicapé une adaptation sociale adéquate et un rendement scolaire maximum. Il semble de plus en plus évident que pour assurer un rendement scolaire maximum à l'enfant handicapé, le système scolaire régulier doit être prêt à lui offrir une éducation individualisée ». (p. 25)

D'après cette définition, il est évident que le mouvement d'intégration est centré sur les apprentissages de chaque enfant. Il devrait *garantir à chaque enfant la maîtrise d'apprentissages appropriés* (Robichaud, 1981 ; Robichaud et Landry, 1980 ; Landry et Robichaud, 1980) et déboucher nécessairement sur le concept d'un enseignement individualisé (Robichaud, 1978, 1981).

L'enseignement individualisé dans la perspective du présent article n'est pas considéré dans son sens restreint de modalité d'enseignement, par exemple la modalité du travail individuel ou celle du tutorat. L'enseignement individualisé est considéré dans le sens d'une *garantie* offerte à chaque enfant par le système d'éducation, lui permettant de réaliser, par l'entremise de ses expériences scolaires, *la maîtrise d'apprentissages appropriés*. C'est-à-dire que l'enfant doit maîtriser tous les objectifs qui ont été déterminés

essentiels à son développement. Une telle définition de l'enseignement individualisé n'exclut pas l'utilisation de diverses modalités d'instruction, comme le travail individuel, le tutorat, le petit groupe, et le grand groupe, mais elle accentue la nécessité d'un programme scolaire approprié pour *chacun* des élèves, plutôt que l'exclusivité d'une modalité individualisée de l'enseignement. Pour en arriver à implanter un tel programme scolaire, il faut avoir recours assez souvent à des modalités d'enseignement individualisé. Mais il est évident que la simple utilisation de modalités d'enseignement individualisé n'est pas une garantie en soi que chaque élève suit un programme scolaire adapté à ses besoins. Une telle définition de l'enseignement individualisé exige une analyse exhaustive de la programmation scolaire ainsi qu'une utilisation judicieuse des diverses modalités d'instruction afin de garantir à chaque enfant la maîtrise d'un nombre maximal d'objectifs appropriés. Le mouvement d'intégration vise ce même but, mais le défi additionnel qu'il se propose est de l'atteindre dans le cas des enfants qui ont des besoins spéciaux et qui sont intégrés dans le système scolaire régulier (les classes ordinaires). C'est un défi considérable puisque l'enseignant habitué à œuvrer dans le cadre collectif doit faire une transition vers un enseignement individualisé et ceci dans un contexte beaucoup plus hétérogène. En effet, l'intégration d'enfants qui ont des besoins spéciaux dans la classe ordinaire signifie qu'on élargit l'écart entre les besoins éducatifs des élèves d'une même classe.

En somme, l'étude du concept de l'intégration ne peut être dissociée de celle du concept de l'enseignement individualisé. L'intégration des enfants qui ont des besoins spéciaux dans la classe ordinaire ne peut être complètement actualisée sans que l'enseignement devienne individualisé et ceci dans le sens d'une garantie que les besoins individuels de l'enfant seront respectés. Nous examinerons dans la deuxième partie de cet article les défis qui, dans la mesure où ils seront relevés, influenceront la réussite du mouvement d'intégration, c'est-à-dire la garantie donnée à ces enfants qu'ils recevront une éducation appropriée dans le cadre d'une classe ordinaire.

Défis du mouvement d'intégration

La présente analyse des défis que devra relever le mouvement d'intégration ne prétend pas être complète. Elle tente plutôt d'identifier les contraintes importantes qui devront être résolues dans la classe ordinaire afin que soit garantie à chaque enfant la maîtrise d'objectifs appropriés. Dans le but de donner une vue d'ensemble plus unifiée des contraintes de l'intégration, celles-ci sont regroupées selon les composantes essentielles d'un modèle d'enseignement individualisé (Robichaud et Landry, 1978).

Pourquoi choisir ce modèle d'enseignement individualisé? Il nous permet d'identifier les composantes essentielles du système éducatif, soit les variables déterminant un enseignement efficace. Cette efficacité de l'enseignement est vérifiée par les *apprentissages acquis* à l'intérieur des expériences scolaires de chaque élève. En somme, ce modèle permet de mieux regrouper toutes les variables qui ont une influence significative sur les apprentissages de l'enfant.

Le modèle identifie trois groupes de facteurs déterminant l'apprentissage scolaire : les variables se rapportant à l'enfant, les variables se rapportant au processus d'instruction, et les variables se rapportant aux agents éducatifs. La présentation des défis entraînés par le mouvement d'intégration découlera de ces trois groupes de facteurs. Chacune des variables de ces groupes sera aussi expliquée brièvement. Une analyse plus poussée de ces variables est présentée dans Robichaud et Landry (1978) et Landry, Robichaud et Enns (1981).

On peut également ajouter que les défis présentés ne sont pas spécifiques au mouvement d'intégration. Ces défis ne sont au fond que les conséquences de tout enseignement donné dans un cadre collectif. L'intégration des enfants handicapés à la classe ordinaire ne fait qu'accentuer les défis sans les créer de toutes pièces. Il serait souhaitable qu'un enseignant de classe ordinaire ait résolu efficacement les contraintes de l'enseignement individualisé avant de procéder à l'intégration dans sa classe des enfants avec des besoins spéciaux.

Variables se rapportant à l'enfant

L'apprentissage scolaire dépend essentiellement de variables qui sont inhérentes à l'enfant. Celles-ci peuvent se regrouper sous quatre composantes : les aptitudes, les apprentissages acquis, la disposition affective, et la disposition cognitive de l'enfant (Robichaud et Landry, 1980 ; Landry et Robichaud, 1980). Ce sont là les variables les plus importantes déterminant les apprentissages scolaires.

Aptitudes. La capacité d'apprendre diffère chez les enfants. Certains enfants ont beaucoup de facilité à apprendre, tandis que d'autres éprouvent des difficultés même au niveau d'apprentissages assez simples. Pour les enseignants et les parents, il est évident que tous les enfants n'apprennent pas à la même vitesse. Certains enfants maîtrisent très rapidement un apprentissage donné tandis que d'autres doivent consacrer beaucoup plus de temps avant d'arriver à un même niveau de maîtrise. L'aptitude peut être considérée comme étant le temps nécessaire à apprendre (Carroll, 1963), ce qui suppose que pour la maîtrise d'un même objectif scolaire, le temps consacré à l'apprentissage va varier selon les enfants. Dans la classe ordinaire, le temps d'apprentissage consacré à un objectif scolaire est assez souvent constant, la même durée de temps étant donnée à chaque élève pour maîtriser tel objectif. Il n'est donc pas étonnant de constater que le niveau de maîtrise de l'objectif et le rendement scolaire varient d'un enfant à l'autre. Pour atteindre notre but et garantir à chaque enfant la maîtrise d'objectifs appropriés, il devient presque inévitable d'assurer des temps d'apprentissage différents. Sinon, certains élèves n'arriveront pas à maîtriser l'objectif pendant que d'autres perdront leur temps. Un premier défi que doit surmonter l'enseignant relève de la gestion du temps d'apprentissage approprié à chaque élève dans un cadre collectif. Plus l'écart des temps d'apprentissage sera grand (classe intégrée), plus le défi à relever par l'enseignant sera difficile.

Apprentissages acquis. Plusieurs recherches indiquent que les meilleurs indicateurs du succès des apprentissages futurs sont les apprentissages, déjà acquis, qui sont pré-requis à l'apprentissage visé (Bloom, 1976 ; Bégin, 1978). On constate, surtout dans les premières années scolaires, que *la somme* des apprentissages pertinents déjà maîtrisés ainsi que le *niveau de maîtrise* de ces pré-requis varient énormément selon les enfants. Arriver à contrôler efficacement ces facteurs pose un défi à l'enseignant. Pour relever efficacement ce défi, l'enseignant doit d'abord maîtriser pleinement les objectifs du programme scolaire dans son ensemble, connaître les pré-requis aux objectifs de la portion du programme qu'il doit couvrir, et avoir déterminé le niveau de maîtrise visé pour chacun de ces objectifs. L'enseignant doit de plus élaborer la séquence d'enseignement optimale pour ces objectifs et adapter le niveau d'analyse de ceux-ci à chacun des enfants. Ce niveau de connaissance du programme scolaire est rarement atteint par les enseignants, puisqu'il exige un temps de planification assez considérable. En plus de connaître adéquatement le programme scolaire, l'enseignant doit être en mesure de contrôler les effets de la variable « apprentissage acquis » dans son enseignement. La classe intégrée signifie que l'écart des apprentissages acquis chez les élèves est élargi et qu'il devient par conséquent plus difficile de contrôler ses effets. La discussion des objectifs d'enseignement sera ici fort pertinente.

Disposition affective. L'importance de la disposition affective de l'enfant comme déterminant les apprentissages scolaires est démontrée empiriquement (Bloom, 1976). La disposition affective de l'enfant à l'apprentissage peut se refléter par le désir d'apprendre et une attente positive face à l'apprentissage. Ces deux dimensions de la disposition affective sont complémentaires. Le désir d'apprendre signifie que l'enfant juge les objectifs scolaires importants et qu'il désire les maîtriser. L'attente positive face à l'apprentissage indique que l'enfant se considère apte à maîtriser les objectifs scolaires. Cette dimension est avant tout déterminée par les expériences scolaires antérieures. Si l'enfant est habitué à réussir dans ses entreprises scolaires, il aura une attente positive ; par contre, si l'enfant a failli dans la majorité de ces mêmes entreprises, il aura tendance à développer une attente négative face à l'apprentissage et subséquemment à cesser de faire des efforts pour apprendre. Ces deux dimensions se manifestent à des degrés divers chez les enfants et l'enseignant ne peut les ignorer. Plus le cadre collectif est divergent, plus il sera difficile à l'enseignant de contrôler cette variable. La classe intégrée ajoute aux difficultés de l'enseignant de maintenir et de développer le désir d'apprendre, ainsi qu'une attente positive chez chacun des enfants.

Une autre variable du domaine affectif qui ne peut être ignorée dans une classe intégrée est l'attitude des enfants entre eux, à savoir le degré d'acceptation de l'enfant qui a des besoins spéciaux par l'enfant normal, et vice versa. De plus, l'attitude de l'enseignant envers l'enfant qui a des besoins spéciaux est primordiale. Cet enfant doit se sentir réellement accepté dans la classe intégrée afin que rien d'extérieur ne nuise à ses apprentissages. L'attitude des autres élèves ainsi que celle de l'enseignant telles que perçues par l'élève pourront avoir un effet sur le désir d'apprendre et sur les attentes de

succès de cet élève. L'intégration ne vise pas uniquement une présence physique de l'enfant qui a des besoins spéciaux dans la classe ordinaire (Robichaud, 1978). Il doit faire partie de la classe ordinaire au même titre que tous les autres enfants. Si les attitudes envers cet enfant ne sont pas positives, il est peu probable que l'intégration réussisse (Marcoux et Robichaud, 1980). Les problèmes socio-affectifs de l'enfant qui a des besoins spéciaux ne seront par là que provoqués ou accentués.

Disposition cognitive. Cette variable représente les mécanismes nécessaires au traitement de l'information requis pour tout apprentissage. Pour un traitement efficace de l'information celle-ci se doit de suivre un cheminement conforme à la structure cognitive de l'apprenant. Les modèles de cette structure cognitive sont variés. Mais dans chacun on y trouve les processus reliés à la réception sensorielle, l'enregistrement sensoriel, l'attention, la perception, la mémoire, le rappel et les effecteurs nécessaires à l'émission d'une réponse ou à la performance. Tout enfant handicapé sur le plan sensoriel ou sur le plan moteur sera donc affecté dans sa disposition cognitive pour l'apprentissage. De plus, même en l'absence des problèmes sensoriels ou moteurs, les élèves peuvent varier dans l'actualisation de certains processus cognitifs plus centraux et nécessaires à l'apprentissage, comme par exemple, au niveau de l'attention, de la perception ou de la mémoire. Les résultats récents des recherches dans ce domaine ont démontré l'importance du rôle actif que doit jouer l'élève dans le traitement de l'information, comme par exemple le niveau d'attention qu'il apporte à la tâche ou encore l'utilisation de stratégies mnémoniques (Gagné, 1974). L'effet de ces facteurs sur l'apprentissage est indéniable et on doit en tenir compte dans l'enseignement. Par exemple, la capacité d'attention varie d'un enfant à l'autre. Certains enfants peuvent rester attentifs à une tâche scolaire pendant de longs moments, tandis que d'autres ont une capacité d'attention assez courte. La disposition cognitive à l'apprentissage implique que l'enseignant connaisse les mécanismes cognitifs de chacun des élèves et adapte les activités d'apprentissage aux particularités de chacun d'eux. Dans une classe intégrée, le défi relatif à la connaissance des dispositions cognitives des élèves peut être assez difficile à surmonter. Pour l'enfant qui a des besoins spéciaux, le problème ne se pose pas uniquement au niveau de la divergence de l'habileté cognitive mais aussi au niveau d'une utilisation efficace des habiletés cognitives dans le traitement de l'information (Robinson et Robinson, 1976 ; Feuerstein, 1980).

Processus d'instruction

Après les variables se rapportant à l'enfant, les variables découlant du processus d'instruction sont les facteurs les plus déterminants de l'apprentissage scolaire. Le processus d'instruction n'existe pas comme facteur indépendant mais il représente le mécanisme par lequel les agents éducatifs influencent l'apprentissage de l'enfant. Le processus d'instruction comprend trois composantes essentielles, soit les objectifs de l'enseignement, les activités d'apprentissage, et l'évaluation (Robichaud et Landry, 1978 ; et Landry, Robichaud et Enns, 1981). L'efficacité du processus d'instruction est

assurée en autant que les variables de l'enfant sont contrôlées adéquatement dans l'application de ce processus.

Objectifs d'enseignement. Les objectifs d'enseignement indiquent les apprentissages qu'on veut voir maîtriser par les élèves. Pour assurer la maîtrise d'objectifs appropriés par chacun des élèves, il devient impossible de poursuivre en tout temps des objectifs communs à tout le groupe. Le programme scolaire doit devenir flexible, et permettre à l'enfant qui ne peut suivre tous les objectifs du programme régulier d'avoir un programme scolaire adapté à ses besoins.

Pour atteindre cet objectif, l'enseignant devra très bien connaître les objectifs du programme scolaire. Il devra identifier les objectifs essentiels à tous les enfants et ceux propres à des cas particuliers. L'enseignant devra aussi identifier les objectifs ayant des pré-requis et ceux devant suivre une séquence hiérarchique, et ceci en plus de connaître le niveau de maîtrise visé par chaque objectif. L'habileté essentielle que devra maîtriser l'enseignant consiste en cette possibilité d'élaborer un programme individuel qui soit adapté aux besoins d'un enfant. Une maîtrise adéquate de cette habileté devrait être atteinte par l'enseignant régulier avant que l'on procède à l'intégration d'enfants dans sa classe.

Le niveau visé de connaissance du programme scolaire ne peut être atteint par l'enseignant sans une période intensive d'entraînement dans l'analyse des matières scolaires. Pour un projet de recherche, l'analyse adéquate d'une seule matière scolaire (la lecture) a demandé un entraînement intensif (phase préparatoire) d'une durée de trois semaines (Landry, Robichaud et Vienneau, 1981). Dans un programme d'intégration complet, toutes les matières scolaires devraient être analysées par l'enseignant. C'est une tâche ardue mais essentielle si on veut garantir des apprentissages appropriés à tous les enfants d'une classe intégrée.

Activités d'apprentissage. Les activités d'apprentissage désignent toutes les activités organisées par les agents éducatifs en vue d'en arriver à la maîtrise des objectifs poursuivis par l'enseignement. Tel qu'on l'a présenté dans la section sur les objectifs d'enseignement, il est prévisible que dans beaucoup de situations, des objectifs différents vont être poursuivis par divers élèves. Des activités diverses d'apprentissage doivent donc être prévues et planifiées par l'enseignant. Dans la situation d'une classe intégrée, il faut prévoir une plus grande diversité des activités. Si l'enseignant n'a pas encore maîtrisé cette habileté dans une classe ordinaire, sans enfants qui ont des besoins spéciaux, il est peu probable qu'il puisse l'appliquer dans le cadre d'un enseignement intégré.

Une autre variable qui influence directement les activités d'apprentissage est le temps d'apprentissage requis par chacun des enfants. Tel qu'il a été analysé plus haut, il est évident que chaque enfant requiert un temps d'apprentissage qui peut varier pour la maîtrise d'un même objectif. Certains élèves maîtrisent assez rapidement un objectif, tandis que d'autres ont besoin de temps supplémentaire. En plus de planifier les activités normales d'enseignement, l'enseignant doit prévoir des activités additionnelles pour les

élèves qui apprennent plus rapidement ou plus lentement. Pour les élèves « rapides », l'enseignant doit prévoir des activités d'enrichissement ou d'accélération. Pour les plus « lents », il doit prévoir des activités additionnelles en vue d'amener ces élèves à la maîtrise des objectifs. La planification et l'organisation de ces activités d'apprentissage additionnelles posent un défi à l'enseignant qui doit acquérir l'habileté requise par ce genre de tâche. Il semble essentiel que l'enseignant maîtrise d'abord cette habileté dans une classe ordinaire s'il veut avoir une chance de réussite dans une classe intégrée.

Les activités d'apprentissage sont aussi conditionnées par une disposition affective et cognitive adéquate chez chacun des enfants. Ces deux dimensions, rappelons-le, ont déjà été discutées plus en détail ci-dessus. Les activités d'apprentissage sont profitables à chaque enfant en autant qu'elles maintiennent la motivation de chacun et respectent ses processus cognitifs. Encore ici, on peut affirmer que la classe intégrée va rendre le défi d'autant plus ardu pour l'enseignant.

Évaluation. Le rôle de l'évaluation est de déterminer l'efficacité du processus d'instruction. Dans la perspective de l'enseignement individualisé tel que défini au début de cet article, les exigences de l'évaluation sont accrues. La pré-évaluation (pré-tests) est essentielle afin de déterminer où en est chacun des élèves dans le programme scolaire, de savoir les objectifs qui sont maîtrisés et le niveau de maîtrise de chacun d'eux. La pré-évaluation permet d'établir le programme scolaire de chacun des élèves, et de déterminer les objectifs qui ne sont communs qu'à une partie du groupe, et enfin ceux qui sont propres à un seul élève.

L'évaluation doit aussi être descriptive, individuelle et continue. Elle établit de façon claire les objectifs maîtrisés par chaque élève. L'élève poursuit un objectif jusqu'à ce qu'il atteigne le critère fixé. L'évaluation doit aussi être continue et déceler aussi rapidement que possible les difficultés d'un élève. L'évaluation continue est cruciale lorsque les objectifs poursuivis suivent une hiérarchie séquentielle, puisque la maîtrise non adéquate d'un objectif de la séquence rend très difficile la maîtrise des objectifs subséquents. Une fois de plus, on constate que la classe intégrée rend le processus d'instruction encore plus difficile pour l'enseignant, les exigences d'évaluation étant accrues.

Agents éducatifs

Le rôle essentiel des agents éducatifs est d'assurer le maintien d'un système scolaire efficace. Ceux-ci sont à la base de la planification, de l'implantation et de la révision continue du processus d'instruction. Les agents éducatifs comprennent quatre composantes essentielles : les ressources humaines, les ressources matérielles, les structures administratives et les équipements matériels. L'enfant est la raison d'être du système scolaire, mais les premiers responsables de l'efficacité de ce système sont les agents éducatifs. Le rôle de ces agents est d'assurer un contrôle efficace des variables propres à l'enfant et au processus d'instruction. La discussion qui suit montre de quelle

manière les agents éducatifs sont nécessaires à un système scolaire efficace dans un contexte d'intégration.

Ressources humaines. De tous les agents éducatifs, les ressources humaines occupent sûrement la place la plus importante, et plus particulièrement l'enseignant. Ce dernier est en contact continu avec les enfants. Il guide directement le processus d'instruction, évalue quotidiennement les apprentissages.

Pour réussir dans une classe intégrée, il est essentiel que l'enseignant ait acquis les habiletés qui ont été relevées dans le cadre de notre étude sur l'enfant et sur le processus d'instruction. Dans le système scolaire actuel, la majorité des enseignants des classes ordinaires devraient recevoir une formation supplémentaire pour assurer la réussite d'une classe intégrée (Robichaud, 1978). Cependant, cette formation supplémentaire n'est pas exigée des enseignants réguliers et ne fait pas partie des programmes de formation des maîtres aux niveaux élémentaire et secondaire.

Les ressources humaines comprennent aussi les administrateurs, le personnel de soutien et les parents. Il est évident que les administrateurs influencent le succès de la classe intégrée. D'abord, leur attitude face aux enfants handicapés et au mouvement d'intégration doit être positive. Les administrateurs doivent non seulement assurer l'implantation du mouvement d'intégration, mais aussi fournir aux enseignants le support moral et financier. Il est presque assuré que les enseignants auront à traverser des périodes difficiles ; le support des administrateurs est alors crucial.

Pour réussir dans une classe intégrée, il est presque inévitable que les enseignants aient recours à un personnel de soutien, tels les tuteurs, les aide-enseignants, les conseillers, les psychologues, etc. Les parents aussi jouent un rôle important dans le succès d'une classe intégrée. En plus de leur support moral, ils peuvent souvent participer de façon active à l'apprentissage de leur enfant en assurant des tâches d'apprentissage supplémentaires à la maison.

Matériel éducatif. L'enseignement individualisé, tel que décrit plus haut, exige souvent une modalité individuelle d'enseignement. L'enseignant a besoin de ressources pédagogiques adéquates afin de permettre aux enfants de pouvoir travailler seuls durant certaines périodes. Le travail de l'enseignant est beaucoup facilité s'il a à sa disposition le matériel didactique nécessaire à l'enseignement individualisé. De plus, la tâche de l'enseignant est allégée si le programme scolaire est élaboré en termes d'objectifs d'enseignement clairs et précis et s'il suggère des objectifs d'enseignement optionnels. La flexibilité du programme scolaire rend la planification de programmes individualisés plus facile et permet à l'enseignant de répondre aux besoins spécifiques de chacun des enfants. Les problèmes rencontrés par rapport à cette composante sont essentiellement de deux ordres. Premièrement, il y a peu de matériel didactique approprié qui soit actuellement accessible aux francophones. Il faut considérer deuxièmement le coût nécessaire pour équiper adéquatement toutes les classes ordinaires avec le matériel didactique approprié.

Structures administratives. Les structures administratives doivent créer des conditions favorables à l'intérieur du système scolaire. Le mouvement d'intégration demande une structure administrative qui facilite le travail d'équipe puisque plusieurs professionnels doivent coopérer au bon fonctionnement d'une classe intégrée, soit l'enseignant régulier, l'enseignant spécialisé, le directeur, le psychologue, les parents, et divers autres spécialistes. Le fait que plusieurs spécialistes sont souvent impliqués amène une possibilité de conflits entre professionnels. Le travail d'équipe exige donc une grande maturité professionnelle chez les spécialistes qui y participent. Il exige d'autre part que les responsabilités de chacun des membres de l'équipe soient bien clarifiées et qu'une personne de l'équipe (habituellement l'enseignant) soit directement responsable de l'apprentissage de l'enfant. Ce sont donc là des défis additionnels à surmonter.

Les services intégrés ne demandent pas une dichotomie entre les services intégrés ou ségrégués. Au contraire, une hiérarchie de services reflétant des étapes progressives vers l'intégration est préconisée (COPEX, 1976 ; Reynolds, 1962 ; Deno, 1970 ; Robichaud, 1978). De plus, dans cette hiérarchie de services, le passage d'un type de service à un autre doit être facilité et encouragé. La structure administrative doit donc être très flexible, souple, et se préoccuper avant tout du bien-être de chaque enfant.

Équipements matériels. Pour certains types de handicaps (comme chez les paraplégiques), l'accessibilité aux bâtiments est un problème majeur. Dans la majorité des cas, les écoles publiques ne sont pas accessibles aux handicapés physiques et les coûts de rénovation sont énormes. C'est un problème difficile à surmonter puisque les budgets consacrés à l'éducation n'ont pas tendance à augmenter.

En résumé, disons que c'est surtout au niveau des agents éducatifs que les plus grands défis se posent. Le plus important et le plus difficile à surmonter c'est sûrement l'entraînement des enseignants des classes ordinaires. L'enseignant d'une classe ordinaire doit être habilité à maintenir un processus d'instruction efficace qui respecte les variables essentielles de l'enfant. Cette compétence doit être suffisamment acquise par l'enseignant avant que ne soient intégrés dans sa classe des enfants qui ont des besoins spéciaux.

Un autre défi difficile à surmonter est celui qui consiste à fournir à chaque enseignant du matériel didactique adéquat qui se prête aux exigences de l'enseignement individualisé. Trop souvent, ce matériel doit être créé par l'enseignant et cela devient une tâche très onéreuse. Si le matériel est disponible, il faut pouvoir assurer le support financier qui permette à chaque classe ordinaire de se le procurer.

Comme il a été mentionné plus haut, il y a plusieurs autres problèmes importants qui doivent être résolus au niveau des agents éducatifs pour assurer un système intégré adéquat. Cependant, l'entraînement des enseignants ordinaires et l'acquisition d'un matériel didactique sont les plus importants et aussi les plus difficiles à obtenir. Ce sont ces deux éléments qui sont les plus directement reliés au processus d'instruction et

aux variables se rapportant à l'enfant, c'est-à-dire qu'ils sont les plus essentiels à un enseignement individualisé nécessaire pour une véritable intégration scolaire.

Conclusion

Cet article a donné un sommaire des problèmes que pose le mouvement d'intégration au système scolaire régulier. Ces problèmes sont nombreux mais ils peuvent être surmontés s'il y a un effort concerté de tous les éducateurs. L'effort vers un système scolaire intégré efficace exige surtout un changement dans le processus même d'instruction, ce qui implique que les enseignants soient entraînés à tous les éléments de l'enseignement individualisé. Cet entraînement, même s'il implique un processus ardu et long, peut, à partir d'une bonne planification, être efficace. Il s'agit d'un processus graduel et cumulatif.

La valeur du mouvement d'intégration est de faire ressortir l'importance des facteurs pédagogiques essentiels que tout bon enseignant ne peut ignorer s'il veut être efficace. Les défis de l'enseignement dans un contexte d'intégration sont en réalité les mêmes que ceux d'un enseignement véritablement individualisé. L'enseignant qui ne peut individualiser son enseignement dans le cadre régulier de la classe ordinaire sera d'autant plus dépourvu de moyens lorsque s'ajouteront à sa classe des enfants qui ont des besoins spéciaux. Pour que les défis que pose l'intégration soient relevés, il faudra un effort collectif concerté de tous les agents éducatifs.

RÉFÉRENCES

- Bégin, Y., *L'individualisation de l'enseignement. Pourquoi ?* Québec : INRS-Éducation, 1978.
- Birch, J.W., *Mainstreaming*, Reston, CEC, 1974.
- Bloom, B.S., *Human characteristics and school learning*, New York : McGraw-Hill, 1976.
- Carroll, J.B., A model of school learning, *Teachers college record*, 1963, 64, p. 723-733.
- COPEX, *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*, Québec : Gouvernement du Québec, (2 vol.), 1976.
- Csapo, M., Goguen, L., *Special education across Canada : Issues and concerns for the '80s*, Vancouver : Center for Human Development and Research, 1980.
- Deno, E., Special education as developmental capital, *Exceptional children*, 1970, 37 (3), p. 229-237.
- Feuerstein, R., *Instrumental enrichment : an intervention program for cognitive modifiability*, Baltimore : University Park Press, 1980.
- Gagné, R.M., *Essentials of learning for instruction*, New York : Holt, Rinehart & Winston, 1974.
- Gottlieb, J., Mainstreaming : Fulfilling the promise ? *American journal of mental deficiency*, 1981, 86 (2), p. 115-126.
- Kaufman, M.J., Gottlieb, J., Agard, J.A., Kukic, M.B., Mainstreaming : toward an explication of the construct, *Focus on exceptional children*, 1975, 7 (3), p. 1-12.
- Landry, R., Robichaud, O., *De l'enseignement collectif à l'enseignement individualisé : un modèle de transition*, Présentation au Congrès Annuel de l'Association Québécoise pour les Enfants ayant des Troubles d'Apprentissage (AQETA), Montréal, mars, 1980.
- Landry, R., Robichaud, O., Vienneau, R., *De l'enseignement collectif à l'enseignement individualisé : étude de l'implantation d'un modèle* (Rapport préliminaire), Moncton : Université de Moncton, 1981.

- Landry, R., Robichaud, O., Enns, R., *A child-centered approach : the essentials of teaching and learning*, Présentation au 1^{er} Congrès National : The Canadian Child in the Eighties. Halifax, mars, 1981.
- Marcoux, B. et Robichaud, O., *La base empirique du mouvement d'intégration*, Présentation au Congrès Annuel de la Société Canadienne pour l'Étude de l'Éducation (SCEE), Montréal, juin 1980.
- Reynolds, M.C., Framework for considering some issues in special education, *Exceptional children*, 1962, 28, p. 367-370.
- Robichaud, O., *Les administrateurs face à l'intégration : problèmes et défis*, Présentation au Congrès Annuel de l'Association Québécoise pour les Enfants ayant des Troubles d'Apprentissage (AQETA), Montréal, mars, 1981.
- Robichaud, O. et Enns, R., The integration issue : principles, problems and solutions, dans Csapo, M. et Goguen, L. *Special education across Canada*, Vancouver, Center for Human Development and Research, 1980.
- Robichaud, O. et Landry, R., Intégration et individualisation : modèle de développement de curriculum, *Apprentissage et socialisation*, 1978, 1 (4), p. 5-31.
- Robichaud, O. et Landry, R., *L'enseignement collectif peut-il être compatible avec l'intégration*, Présentation au Congrès annuel de l'Association Québécoise pour les Enfants ayant des Troubles d'Apprentissage (AQETA), Montréal, mars, 1980.
- Robinson, N.B. et Robinson, H.B., *The mentally retarded child*. (2^e édit.), New York : McGraw-Hill, 1976.
- Wolfensberger, W., *The principle of normalization in human services*, Toronto : NIMR, 1972.