

COMPARAISON ENTRE DES ELEVES DEFICIENTS INTELLECTUELS INTEGRES ET DES ELEVES DE CLASSE ORDINAIRE DU PRIMAIRE QUANT AUX COMPORTEMENTS AVOUES DE VIOLENCE ET DE VICTIMISATION

Ghyslain Parent, Charles Paré, Guylaine Lagacé et Patricia Saint-Cyr

Cette recherche exploratoire a été conduite avec la participation de deux commissions scolaires offrant notamment des services pédagogiques à des élèves ordinaires et d'un centre organisant des services éducatifs d'intégration à des adolescents présentant une déficience intellectuelle. L'étude tente d'identifier s'il existe des différences significatives entre des élèves présentant une déficience intellectuelle intégrés à l'école ordinaire, et des élèves ne présentant pas cette déficience intellectuelle provenant de groupes-classes similaires. L'étude compare 16 élèves déficients intellectuels intégrés à la classe ou à l'école ordinaires avec 118 élèves fréquentant 4 classes ordinaires de sixième année provenant de 3 écoles quant à des comportements agressifs et des comportements de victimisation à l'école. L'utilisation d'un questionnaire comprenant 28 énoncés dresse le portrait auto-avoué des comportements de VIOLENCE et de VICTIMISATION à l'école.

PROBLEMATIQUE

En 1982, le ministère de l'Éducation du Québec dévoile ses intentions face à l'éducation des enfants en difficulté. En effet, pour offrir de meilleurs services éducatifs à cette clientèle, les commissions scolaires doivent modifier les structures du système scolaire. Désormais, dans la mesure du possible, les écoles devront organiser les services offerts aux enfants en difficulté dans les classes et les activités ordinaires (Ministère de l'Éducation, 1982). Cependant, l'intégration, cette nouvelle approche d'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, apporte des inquiétudes chez les intervenants (Bouchard, 1985; Parent, Fortier et Boisvert, 1993).

Ghyslain Parent, Ph. D., professeur, Département des sciences de l'Éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500, Trois-Rivières (Québec), G9A 5H7; Charles Paré, Ph. D., agent de planification, de programmation et de recherche en déficience intellectuelle au Centre La Triade de Charlesbourg (Québec); Guylaine Lagacé et Patricia Saint-Cyr, étudiantes en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Mais qu'est-ce que l'intégration?

Ainsi l'intégration est le processus par lequel, dans l'environnement scolaire le moins restrictif possible, des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des enfants de classes ordinaires, lesquels ayant des habiletés et des comportements différents, doivent vivre des activités communes d'apprentissage (Parent, 1991). Ce processus exigeant, chez tous les intervenants, l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques et de nouvelles pratiques administratives. L'application rigoureuse de la théorie de la normalisation, influencée par les travaux de Wolfensberger (1972), indique que les services offerts aux personnes handicapées ou en difficulté doivent être organisés dans l'environnement éducatif de la majorité des élèves. Au Québec, la politique de l'adaptation du ministère de l'Éducation (1991) confirme que la classe ordinaire est, pour la grande majorité des élèves, un lieu

Les demandes de tirés à part peuvent être adressées à Ghyslain Parent.

particulièrement propice aux apprentissages à cause, entre autres choses, de la stimulation que constitue la fréquentation d'autres jeunes. Elle est de plus, un moyen privilégié d'insertion dans la société. L'intégration à la classe ordinaire empêche la stigmatisation de l'élève handicapé et aurait comme effet de modifier le "statut" de certains par le principe de la "valorisation par les rôles sociaux" (Paré, 1993). De ce fait, la classe ordinaire devrait donc être le premier moyen utilisé par toutes les commissions scolaires.

Des enseignants (Parent *et al.*, 1993) estiment que les élèves intellectuellement ou physiquement handicapés apportent beaucoup aux autres élèves afin de les sensibiliser et de leur faire prendre conscience des différences individuelles qui peuvent exister. La présence de ces élèves peut avoir un effet éducatif certain puisqu'elle favorise l'acceptation inconditionnelle des individus. Cette dimension apporte donc à l'intégration sa justification dans le sens humanitaire et sociétal. Effectivement, la cohabitation des différences individuelles provoque une plus grande tolérance mutuelle et assure un ajustement cognitif et comportemental chez toutes les personnes impliquées. L'intégration dans les classes ordinaires peut aussi aider les élèves intellectuellement handicapés à corriger certains points de leur comportement. Tout comme le précise la politique de l'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation (1991), la proximité sociale des pairs de la classe ordinaire peut avoir un effet bénéfique sur le comportement d'un enfant présentant une déficience intellectuelle. Ces opinions sont conformes avec celles de Madden et Slavin (1983) qui voient dans l'intégration des enfants déficients un moyen d'améliorer leur concept de soi, leur comportement et leurs attitudes envers l'école. En effet, pour Goupil (1990), plusieurs enfants handicapés intellectuels démontrent des changements significatifs après quelques semaines passées dans des classes utilisant un modèle coopératif.

Certaines enseignantes ou certains enseignants ont de la difficulté à travailler avec des élèves

handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage parce que tous les enseignants n'ont pas les attitudes requises pour travailler auprès des clientèles présentant des difficultés. Différentes études (Centrale de l'enseignement du Québec, 1989), conduites auprès des enseignants, précisent que le contact continu avec les élèves est des plus exigeants. La responsabilité assumée par l'enseignant vis-à-vis des élèves constitue un aspect de l'enseignement très stressant, surtout si les enseignants se croient responsables du développement socio-émotionnel et intellectuel des élèves. Les enseignants pensent que l'organisation et l'adaptation de services pédagogiques aux élèves intégrés augmentent sensiblement la tâche de l'enseignant puisque la présence d'un élève intégré, surtout si sa condition exige des soins extracurriculaires, apporterait un surplus de travail. Par ailleurs, les enseignants considèrent que les élèves qui manifestent des troubles de la conduite et du comportement présentent les plus gros problèmes d'intégration (Parent *et al.*, 1993). Il y a lieu de croire que les comportements de certains élèves intégrés dérangent leur gestion de classe. Pour Mersky (1983), la difficulté des enseignants à gérer les comportements dérangeants et, en particulier, les événements reliés à la violence et à l'indiscipline est l'une des causes majeures de stress et d'insatisfaction chez les intervenants.

La violence

La violence est reliée à une force intense, extrême, parfois même brutale. Quelqu'un qui est emporté, agressif, véhément, outrageant dans ses propos ou qui contraint par la force peut être considéré comme violent (Larousse, 1992). La violence, lorsqu'elle est évoquée, ramène donc à l'agressivité, à la colère, à la délinquance ou à d'autres comportements connexes. Plusieurs intervenants emploient même les termes violence et agressivité indifféremment. L'agressivité de plusieurs enfants (Ladd et Asher, 1985; Patterson, 1982) est un facteur important dans les problèmes d'acceptation sociale. La participation à des activités immatures, solitaires, brusques ou violentes est corrélée

négativement avec l'acceptation sociale des pairs.

Boivin et Roy (1988) considèrent l'agressivité comme une énergie vitale nécessaire à la survie de l'individu et, pour ainsi dire, neutre, alors que la violence est une agressivité négative et destructive, c'est-à-dire une pulsion dirigée contre quelque chose ou quelqu'un.

Une tentative de définition de l'agressivité et de l'agression

L'agression et la violence se définissent habituellement à partir de trois champs de référence distincts mais complémentaires: le cadre légal, l'effet produit et l'intention du geste. Le cadre légal s'appuie sur le principe de ce qui est établi dans les lois comme étant permis et interdit. Plusieurs gestes agressifs ne sont pas, nécessairement, sanctionnés par les lois (Marceau, 1985). L'effet produit cherche à déterminer les conséquences d'un acte et, s'il y a lieu, un tort causé à autrui. Finalement, l'intention du geste, réfère dans plusieurs études à une action volontaire en vue d'affecter autrui (Feldman, Caplinger et Wodarski, 1983). L'agression comporte toutefois, à certains moments, des gestes imprévisibles, irresponsables ou accidentels.

Il est possible de faire une distinction entre l'agressivité et l'agression. L'agressivité étant reliée au caractère de la personne, donc à une disposition, alors que l'agression relève du comportement, d'une atteinte à l'intégrité psychologique ou physiologique. Certains auteurs (Lacombe, 1981; Tavris, 1984 et Vanasse, 1983) abondent dans le même sens en disant que l'agressivité réfère davantage à un état, une tendance, un trait de personnalité, une énergie pulsionnelle à s'affirmer aux dépens d'autrui face à une frustration subie. L'agression, quant à elle, renvoie à un mode d'expression lié à un comportement d'attaque incluant une intention réelle de blesser physiquement ou psychologiquement une personne ou de s'en prendre à ses biens. Hébert (1989) pour sa part, parle de l'agressivité comme d'une forme

d'exercice de pouvoir, utilisée par un individu, un groupe ou une institution dans ses rapports sociaux afin d'obtenir ce qu'il désire. Par contre, il définit l'agression comme un acte de pouvoir acquis principalement par l'apprentissage cognitif et social et dont l'intention est jugée destructive dans un milieu donné.

Pour Gagnon (1989), l'agressivité fait référence à des attaques non provoquées ou injustifiées sur des personnes ou sur des biens. Smith et Green (1975) considèrent l'enfant agressif comme quelqu'un qui se comporte intentionnellement, soit physiquement ou verbalement, de manière à faire mal et à entrer en conflit avec un autre. Abondant dans le même sens, Patterson (1982) dit qu'il y a agression lorsqu'une personne inflige volontairement de la douleur à une autre personne.

Toutes ces définitions sont intéressantes parce qu'elles permettent de distinguer une disposition mentale, «l'agressivité», d'un mode d'expression, «l'agression», et une forme d'agression jugée plus grave «la violence». Ce sont les modèles culturels et les valeurs dominantes pour leur donner un sens, ou une importance déterminante, dans un contexte social déterminé (Michaud, 1986). L'agressivité n'entraîne pas nécessairement quelque chose de négatif, elle peut être perçue comme constructive ou destructive selon des normes et des valeurs dominantes dans un milieu particulier, à un moment de l'histoire (Lacombe, 1981; Vanasse, 1983; Hébert, 1989).

La violence à l'école

Dans la société, la violence est un concept qui demeure encore assez mal défini (Boivin et Roy, 1988). Il y a d'abord la violence physique envers les personnes: agressions, abus ou viols. Il y a encore la violence physique envers la propriété: vol ou vandalisme. Par ailleurs, il y a la violence psychologique: chantage, extorsion, harcèlement, discrimination ou insultes. Il y a également la violence tournée contre soi: tentative de suicide et suicide, abus de drogues et prostitution.

Cusson (1990) note que, dans la société, le terme violence est employé pour désigner toute une série de conduites et d'attitudes condamnables: voies de fait, agressions sexuelles, vols qualifiés, bagarres, suicides, vandalisme, racisme, sexisme, drogue, chômage. Selon lui, en donnant une telle extension à un seul mot, il y a risque d'engendrer la confusion. Pour lui, le mot violence ne devrait être réservé que pour désigner l'exercice de la force brutale et l'intimidation: querelle violente entre élèves, les extorsions et vols avec violence. Il ajoute aussi les insultes, les marques de mépris, les bousculades, les calomnies, les vols, le vandalisme et l'indiscipline en classe. Bleauvelt (1981) cite différents types de violence à l'école qui incluent, entre autres, les incendies criminels, les assauts, l'utilisation de bombes, les vols, les attentats sexuels, les cambriolages et le port ou l'utilisation d'armes.

Dans la littérature, plusieurs auteurs rapportent leur propre définition de la violence. La violence est surtout une action posée contre autrui. Selon Defrance (1988), au sens large, la violence est l'ensemble des actes commis par une personne qui fait souffrir, physiquement, affectivement et moralement, une autre personne. Pour Gagnon (1989), la violence implique l'usage de la force pour arriver à ses fins.

Le Conseil supérieur de l'Éducation (voir: Boivin et Roy, 1988) définit la violence comme étant l'usage d'un pouvoir (physique, hiérarchique, psychologique, moral ou social), de façon ouverte ou camouflée, spontanée ou délibérée, motivée ou non, par un individu, un groupe ou une collectivité, via ses comportements ou ses structures qui a pour effet de contraindre ou détruire, partiellement ou totalement, par des moyens physiques, psychologiques, moraux ou sociaux, un objet (biens matériels, personnes, symboles) afin d'assurer la réponse à un besoin légitime ou de réagir à ce besoin non comblé.

Cette dernière définition met en évidence les éléments qui caractérisent les comportements

violents. Le but de l'agresseur est de tirer avantage d'une situation, où il est dominant, pour ainsi contraindre ou détruire. Il exerce donc un pouvoir abusif qui a pour objectif d'obliger la soumission d'autrui par contrainte ou encore en portant atteinte à l'intégrité d'un autre ou d'un objet. Ce pouvoir s'exprime quelquefois par des actes clairement reconnaissables ou encore, par des actes camouflés qui sont plus difficilement perceptibles. Ces actes de violence peuvent naître d'une impulsion, d'un mouvement considéré comme instinctif ou encore, ils peuvent être prémédités et réfléchis. Les actes violents peuvent provenir d'une intention négative envers une victime ou peuvent être tout à fait inattendus.

Ces actes peuvent se manifester sous différentes formes: injures, chantage, discrimination, harcèlement, vol, assauts, etc. Ils s'exercent évidemment envers des personnes et des biens et aussi, envers des symboles comme des emblèmes et des drapeaux.

Une autre étude (New Jersey State dept. of Education, 1992) définit les incidents indésirables à l'école de la façon suivante: Un incident est un acte malicieux visant à blesser une autre personne (violence), à détruire volontairement la propriété des autres (vandalisme) ou posséder, vendre ou distribuer des substances dangereuses.

Pourquoi la violence?

Pour expliquer l'existence de la violence, Cusson (1990) part du principe que la violence engendre la violence. Pour lui, si dans une école, il existe beaucoup de violence (coups, agressions, injures, vols, calomnies et toutes autres offenses), il y a lieu de s'attendre à une riposte. L'école entre alors dans un cercle de rétroactions négatives. Un tel climat encourage la violence défensive, la riposte à la première attaque implique un règlement de ses comptes tôt ou tard. Inévitablement, la croissance de la violence engendre la peur, paralyse ainsi les élèves et les enseignants. Cette crainte de la violence donne alors le champ libre aux violents.

Marceau (1985) précise, à partir de revues de littérature, que les courants explicatifs de l'agression et de la violence sont multiples. Il précise que, pour fournir un cadre satisfaisant pour expliquer l'ensemble des agressions, il faut mettre en interaction des facteurs biologiques, psychologiques ou sociologiques. Michaud (1986) indique que l'individu violent tente d'augmenter son estime de soi, de satisfaire un besoin psychologique ou désire se venger. D'autre part, l'individu peut utiliser la violence pour contester un pouvoir ou maintenir certaines règles par la force physique, psychologique ou légale.

Pour essayer de comprendre ce qui peut conduire un individu à présenter des comportements agressifs dans un contexte particulier, l'analyse de l'interaction de l'individu et de son environnement apparaît prioritaire (Bandura, 1973; Feldman *et al.*, 1983; Megargee, 1972; Moser, 1987). Le répertoire des comportements agressifs des jeunes ne serait pas spécifiquement réservé à leur groupe d'âge, mais davantage calqué sur les comportements des adultes et les modèles culturels présentés et valorisés dans leurs milieux de vie respectifs (Bandura, 1973; Tavris, 1984). L'agresseur pourrait également s'éveiller en chacun de nous en fonction des circonstances dans lesquelles il est placé (Michaud, 1986).

Dans sa revue des théories sur la violence et l'agression, Megargee (1969, 1972) conclut qu'elles reposent sur des principes d'apprentissage avec une intention de nuire ou de causer des dommages à autrui. Actuellement, les théories d'inspiration behavioriste, mettant l'accent sur l'importance de comprendre les interactions de l'individu avec son environnement, présenteraient des perspectives plus nuancées pour expliquer l'agression et la violence (Hébert, 1989).

Si nombre d'auteurs et d'éducateurs attribuent à la famille l'origine de l'agressivité, Gaudreau (1980) n'exclut pas le rôle de l'école à ce sujet. Pour lui, il y a une forme de violence qui provient de l'institution sociale qu'est l'école. Le système

scolaire serait à l'origine des échecs scolaires des élèves ou du sentiment de solitude que les élèves éprouveraient. Selon Gaudreau (1980), pour un élève de huit ans, la violence vécue à l'école, c'est, entre autres, l'isolement dans le corridor, être en retenue après la classe, réfléchir près du bureau de la direction; réintégrer l'école avec ses parents, être mis dans une salle de détention, être suspendu de l'école ou être renvoyé de l'école. Pour Gaudreau (1980), l'agressivité vécue à l'école pourrait très bien originer de la situation scolaire elle-même. Tout porte à croire que l'école serait elle-même génératrice et porteuse de violence pour un grand nombre d'élèves.

Selon Cusson (1990), les problèmes de violence à l'école ne sont pas nécessairement dus aux caractéristiques de la clientèle. À ce sujet, une recherche de Rutter *et al.* (1979; voir Cusson, 1990), menée dans 12 écoles secondaires, permet de découvrir que des élèves, semblables, au moment de l'admission, au niveau du quotient intellectuel et provenant de familles semblables, obtiennent des résultats scolaires différents et se conduisent plus ou moins bien dépendamment de l'école où ils poursuivent leurs études. Il y a donc lieu de croire que des caractéristiques présentes dans le climat ou la structure de l'école peuvent être des éléments discriminatifs qui incitent et renforcent un élève à apprendre des comportements de violence.

Les comportements de violence à l'école

Les comportements agressifs font souvent partie des étiquettes de déviance: antisocial, hyperactif, enfant agressif, sociopathe, impulsif, incontrôlable, pré-délinquant, délinquant, mésadapté socio-affectif (Feldman, Caplinger et Wodarski, 1983). Cependant, Marceau (1985) indique qu'il faut être prudent dans la façon d'utiliser les termes de «jeunes agressifs» et de «comportements agressifs». Les jeunes qui manifestent des comportements agressifs de type antisociaux ne sont pas nécessairement de futurs délinquants violents ou des cas de psychiatrie jugés dangereux.

Pour Gagnon (1989) les comportements qualifiés d'agressifs sont les suivants: détruit ses propres choses ou celles des autres, se bat avec les autres enfants, malmène, intimide les autres, frappe, mord, donne des coups de pieds aux enfants, blâme les autres.

Buss (1961) présente une classification des comportements agressifs où il parle d'agression active et passive. Chacune d'elles est divisée comme suit: agression physique (directe et indirecte) et agression verbale (directe et indirecte): (1) Une agression active, physique et directe: les coups et blessures; (2) Une agression active, physique et indirecte: les coups envers un substitut de la victime; (3) Une agression active, verbale et directe: les insultes; (4) Une agression active, verbale et indirecte: les médisances; (5) Une agression passive, physique et directe: les entraves au comportement de la victime; (6) Une agression passive, physique et indirecte: le refus de s'engager dans un comportement; (7) Une agression passive, verbale et directe: le refus de parler; (8) Une agression passive, verbale et indirecte: le refus d'acquiescer.

Selon Vanasse (1983), les garçons utilisent plus fréquemment, par ordre d'importance, l'agression directe verbale, l'agression indirecte physique, l'agression directe physique et l'agression indirecte verbale. Patterson, Reid, Lones et Conger (1975) identifient une série de comportements apparaissant avec une fréquence plus élevée chez des garçons identifiés comme étant agressifs: cris, attaques physiques envers une autre personne, destructions d'objets, et comportements d'humiliation, font partie de cette liste. À un moment ou l'autre de leur enfance ou de leur adolescence, la majorité des jeunes ont recours à des comportements agressifs (Lacombe, 1981; Vanasse, 1983). Ces comportements selon Farrington (1986), Loeber et Dishion (1983) apparaissent dès l'âge de 7 ou 8 ans et s'intensifient à partir de 10 ans. Par ailleurs, il est rare de trouver un jeune qui ne présente qu'un seul de ces comportements agressifs, il y a plutôt risque de retrouver chez lui plusieurs comportements jugés

antisociaux: vols, mensonges, école buissonnière, indiscipline, abus de drogue et d'alcool.

LeBlanc (1989) parle des comportements violents en insistant sur la nature des gestes de violence, il distingue au moins cinq sortes d'utilisation de la force dans le cadre des relations interpersonnelles: (1) les agressions symboliques: les attitudes non verbales, claquer une porte; (2) les agressions verbales: crier, répliquer; (3) les agressions psychologiques: menacer, intimider; (4) les agressions physiques: attaquer, se bagarrer, attoucher sexuellement, et (5) les agressions matérielles ou la destruction des biens d'autrui: vandaliser la propriété privée ou publique.

La violence à l'école: épidémiologie

Toute considération contemporaine du phénomène de la violence chez les jeunes (Gagnon, 1989) doit tenir compte du fait que ce n'est pas là une manifestation nouvelle non propre à notre culture. Cependant, la violence est un phénomène social important à comprendre. Une meilleure connaissance de ce qu'il advient des jeunes qui manifestent de tels comportements est essentielle à la mise en place de moyens de prévention et d'intervention efficaces.

Différentes études (Blurton-Jones, 1972; Gauthier et Jacques, 1985; Provost, 1987; Trudel et Strayer, 1985) rapportent chez de jeunes enfants, dès la période préscolaire, la présence de comportements agressifs tels que frapper, bousculer, arracher, briser, détruire, menacer. Selon Gagnon (1989), il y a entre 4 et 10 pour-cent des enfants qui, déjà au début du primaire, manifestent fréquemment ces comportements agressifs.

Depuis 1989, le phénomène prend de l'ampleur et s'étend même aux écoles primaires (Méthot, 1993). Embusqués dans les cours d'école ou près des sorties, des jeunes s'attaquent à d'autres et leur demandent de l'argent en échange d'un droit de passage. Ils prennent un malin plaisir à effrayer les plus jeunes en leur volant leur carte d'autobus, leur

baladeur, leur lunch, même leurs vêtements. Dans les écoles, la tension monte, les jeunes qui se font taxer ont peur et sont sur leurs gardes, des parents conseillent même à leur enfant de se défendre en portant une arme (Méthot, 1993).

Des études menées par LeBlanc et Côté (1986) démontrent que le pourcentage de jeunes de 14 et 15 ans ayant pris part à des batailles entre bandes rivales était passé de 10,3 % en 1974 à 17,5 % en 1985. Durant cette même année, 26,6 % de ces jeunes affirmaient avoir déjà porté des armes (chaînes, couteaux, barres à clous, etc.) contre 21,1 % en 1974.

Selon Méthot (1993), la violence, qu'il s'agisse d'affrontements entre bandes, d'extorsions et de menaces d'agressions, devient de plus en plus fréquente à l'école. Une violence gratuite, plus imprévisible et plus sournoise qu'avant puisqu'avec des armes, certains jeunes s'amuse à faire peur aux enseignants en leur braquant sous le nez de faux pistolets qui ont l'air de vrais. D'autres allument des feux, même dans la chevelure d'une enseignante. Maintenant à la sortie des classes, dans certaines écoles, les étudiants quittent désormais l'école sous l'oeil vigilant d'un policier de l'escouade jeunesse. Cusson (1990) rapporte que, selon un rapport de la Commission des écoles catholiques de Montréal, les batailles de gang ont augmenté, passant de 10,3% des écoliers, en 1974, à 17,5%, en 1985.

D'après Boivin et Roy (1988), la violence exercée au secondaire est beaucoup plus visible, plus inquiétante et plus spectaculaire que celle se produisant au primaire. Cependant, même si elle est moins voyante au primaire, il ne faut pas la considérer comme banale pour autant. Etant considérés comme plus vulnérables, plus fragiles sur le plan physique et psychologique, les jeunes enfants arrivent plus difficilement à résoudre leurs conflits de façon satisfaisante car ils n'ont pas acquis les moyens pouvant les aider à la résolution de ceux-ci.

Pour Boivin et Roy (1988), le type de violence le

plus répandu dans les écoles est, sans aucun doute, la violence verbale. Le personnel scolaire s'entend pour dire qu'elle débute à partir du deuxième cycle du primaire et va en augmentant au secondaire. Elle se vit sous différentes formes: paroles blessantes, injures, sarcasmes, railleries, sobriquets, menaces, chantage, cris et propos orduriers. La discrimination est une forme de violence plus cachée mais qui reste très présente dans l'école. Elle se manifeste régulièrement de façon passive et elle touche la race, la religion, les caractéristiques physiques, les résultats scolaires. Les deux types de violence les plus répandus au secondaire seraient la violence physique (bataille avec arme et bataille de groupe) et le vandalisme (casser le mobilier, bloquer les serrures, bloquer les toilettes, briser les murs, briser le matériel scolaire, briser les objets personnels des autres élèves). Au secondaire tout peut être la cible des vandales. Toutefois, le vandalisme se retrouve également au primaire: graffiti sur les murs et les pupitres, uriner n'importe où, casser des vitres, mettre le feu dans les poubelles. Par ailleurs, Mellor (1990) définit la brutalité comme étant un climat soutenu de violence, mentale ou physique, conduit par un individu ou un groupe d'individu contre une personne qui est incapable de se défendre elle-même dans la situation actuelle. Mellor (1990), à la suite d'une étude conduite auprès de 942 étudiants de dix écoles secondaires, indique aussi que 50% de tous les étudiants admettent avoir été brutalisés au moins une ou deux fois alors que 44% admettent avoir déjà brutalisé un autre élève tandis que 32% disent ne pas avoir été impliqués dans la violence d'aucune façon.

Une enquête, menée par la Centrale de l'enseignement du Québec (1985), démontre que ce sont les filles qui sont plus exposées au harcèlement sexiste et sexuel à l'école. C'est dans une proportion moins élevée que les garçons sont victimes de ces types de violence à l'école. Le harcèlement existe à l'école s'exprime par des regards insistants, des remarques, des blagues. Le harcèlement sexuel s'exprime pour sa part par des attouchements ou des propositions sexuelles non désirées, du voyeurisme ou de l'exhibitionnisme. Le vocabulaire employé pour désigner les filles, les

interpeller, leur parler de leurs organes génitaux, leur démontrer de l'intérêt est trop souvent vulgaire et méprisant.

McDermott (1983) rapporte que le crime et la peur sont des problèmes de communauté. Il semble que les écoles qui présentent un haut taux de violence se retrouvent dans des quartiers où il y a un voisinage hautement criminalisé et qui présentent également un haut indice de peur.

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La présente recherche utilise une méthodologie de recherche descriptive qui s'inscrit dans le sens de la "*cueillette de données par l'utilisation de questionnaires*" (Seltiz, Wrightsman et Cook, 1977).

SUJETS

Les sujets INTEGRES sont 16 élèves (filles: 43,75%; garçons: 56,25%) ayant un âge moyen de 14,12 ans, présentant une déficience intellectuelle, scolarisés et intégrés dans différentes écoles ordinaires. Les sujets ORDINAIRES se composent de 118 élèves (filles: 49,57%; garçons: 50,43%) ayant un âge moyen de 11,38 ans, ne présentant pas de déficience intellectuelle et fréquentant la sixième année du primaire. Les sujets INTEGRES bénéficient actuellement de services d'un centre de réadaptation de la région de Québec et les sujets ORDINAIRES fréquentent trois écoles primaires différentes (deux dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue et une école de la Mauricie).

INSTRUMENT DE RECHERCHE

Pour les fins de la présente recherche un questionnaire a été construit (tableau 1). Ce questionnaire comporte 28 énoncés. Il y a 14 énoncés qui se rapportent à des comportements de violence émis à l'école et, en contrepartie, 14

comportements qui se rapportent à la victimisation à l'école. Le répondant doit indiquer la fréquence avouée de l'apparition de ce comportement au cours des trois derniers mois. Les élèves ORDINAIRES complètent seuls ce questionnaire, tandis que l'enseignante responsable de chaque élève INTEGRE assure une supervision à son élève. Chaque énoncé utilise une échelle comportant quatre catégories allant de "JAMAIS" (1 point), "QUELQUES FOIS" (2 points), "A PLUSIEURS REPRISES" (3 points) jusqu'à "TRES SOUVENT" (4 points). Afin de réaliser le traitement statistique, l'étude codifie les données en tenant compte de leur valeur correspondante sur l'échelle. Les comportements sont regroupés sous différentes échelles (tableau 2).

PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans les lignes qui suivent, les résultats recueillis à l'aide du questionnaire seront présentés. Afin de faciliter la compréhension du lecteur, les 28 énoncés ont été regroupés en tenant compte des échelles.

Dans le prochain tableau, les résultats moyens des deux groupes de sujets seront présentés en relation avec les comportements avoués de **violence**.

Les résultats du tableau 3 indiquent que les élèves présentant une déficience intellectuelle qui sont présentement INTÉGRÉS à l'école ordinaire n'émettent pas plus de comportements avoués de violence que les élèves du groupe d'élèves ORDINAIRES fréquentant la sixième année.

A la lumière des résultats, il est possible d'interpréter que les comportements reliés à la Violence Sexuelle (VIO.SEX) sont absents pour les élèves du groupe INTÉGRÉS et sont relativement rares pour les élèves du groupe ORDINAIRES. L'analyse des fréquences des réponses des 118 sujets ORDINAIRES permet de remarquer que 7 sujets de sixième année, soit 5,93%, avouent avoir

Tableau 1

Présentation des 28 énoncés utilisés dans le questionnaire de recherche *"Questionnaire d'évaluation de la victimisation et de la violence à l'école"*

- 01- J'ai déjà abîmé du matériel scolaire, des livres, etc.
- 02- Lorsqu'un autre élève m'agace ou me menace, je me fâche et je le frappe.
- 03- Un élève a déjà utilisé la force physique pour me dominer.
- 04- J'ai déjà menacé un autre élève pour lui faire peur.
- 05- Un autre élève s'est déjà fâché ou mis facilement en colère contre moi.
- 06- Un autre élève m'a donné des coups, m'a bousculé ou frappé.
- 07- Un autre élève m'a déjà menacé avec une arme (couteau, chaîne, pistolet, poing américain).
- 08- J'ai déjà encouragé un élève à s'en prendre à un autre élève que je n'aimais pas.
- 09- Lorsqu'un autre élève me bouscule accidentellement, je me fâche ou je me mets en colère contre lui.
- 10- Je porte une arme sur moi (couteau, chaîne, pistolet, poing américain).
- 11- Un autre élève m'a déjà menacé pour me faire peur.
- 12- Je me suis battu avec les autres élèves.
- 13- Un autre élève m'a déjà insulté en me criant des noms.
- 14- Je me fâche et me mets en colère facilement.
- 15- Lorsque j'ai bousculé accidentellement un autre élève, celui-ci s'est fâché et mis en colère contre moi.
- 16- J'ai déjà utilisé la force physique pour dominer d'autres élèves.
- 17- Quelqu'un qui ne m'aimait pas a déjà encouragé un autre élève à s'en prendre à moi.
- 18- J'ai déjà insulté un autre élève en lui criant des noms.
- 19- Un autre élève a déjà abîmé mon matériel scolaire, mes livres, etc.
- 20- Lorsque j'ai agacé ou menacé un autre élève, celui-ci m'a déjà frappé.
- 21- Un élève m'a déjà battu.
- 22- J'ai déjà donné des coups, bousculé ou frappé un autre élève.
- 23- J'ai déjà ridiculisé un autre élève parce que, physiquement, il était différent de moi (obèse, handicapé, etc.)
- 24- J'ai déjà fait des menaces de mort à un autre élève.
- 25- J'ai déjà touché au corps d'un autre élève (à des fins sexuelles) sans son consentement.
- 26- Un autre élève m'a déjà ridiculisé parce que, physiquement, j'étais différent de lui (obèse, handicapé, etc.)
- 27- Un autre élève a déjà touché à mon corps (à des fins sexuelles) sans mon consentement.
- 28- Un autre élève m'a déjà fait des menaces de mort.

Tableau 2**Regroupement des énoncés liés aux comportements
de VIOLENCE selon les échelles suivantes**

ECHELLES	ENONCES
Violence Sexuelle (VIO.SEX)	25
Violence Agressivité physique (VIO.AGP) *	02-12-16-22
Violence Agressivité verbale (VIO.AGV) **	04-08-09-14-18-24
Violence Vandalisme (VIO.VAN)	01
Violence Arme (VIO.ARM)	10
Violence Discrimination (VIO.DIS)	23
VIOLENCE SCORE GLOBAL (VIO.GLO) ***	Moyenne des échelles
* Alpha de Cronback de 0,82	
** Alpha de Cronback de 0,79	
*** Alpha de Cronback de 0,73	
Regroupement des énoncés liés aux comportements de VICTIMISATION selon les 6 échelles suivantes:	
ECHELLES	ENONCES
Victime Sexuelle (VIC.SEX)	27
Victime Agressivité physique (VIC.AGP) *	03-06-20-21
Victime Agressivité verbale (VIC.AGV) **	05-11-13-15-17-28
Victime Vandalisme (VIC.VAN)	19
Victime Arme (VIC.ARM)	07
Victime Discrimination (VIC.DIS)	26
VICTIME SCORE GLOBAL (VIC.GLO) ***	Moyenne des échelles
* Alpha de Cronback de 0,67	
** Alpha de Cronback de 0,78	
*** Alpha de Cronback de 0,65	

Tableau 3

Comparaison entre les élèves ORDINAIRES (n= 118) et les élèves INTEGRES (n=16) quant aux comportements de VIOLENCE (moyenne, écart-type et résultats au Test-T pour chacune des échelles du questionnaire)

ECHELLES	ORDINAIRES		INTEGRES		Test <i>t</i>	p
	Moyenne	S	Moyenne	S		
Violence Sexuelle (VIO.SEX)	1,07	0,02	1,00	0,00	N.A.	
Violence Agressivité physique (VIO.AGP)	1,48	0,54	1,48	0,46	0,02	NS
Violence Agressivité verbale (VIO.AGV)	1,59	0,45	1,54	0,58	0,39	NS
Violence Vandalisme (VIO.VAN)	1,25	0,45	1,63	0,89	1,69	NS
Violence Arme (VIO.ARM)	1,14	0,04	1,00	0,00	N.A.	
Violence Discrimination (VIO.DIS)	1,48	0,65	1,37	0,50	0,64	NS
VIOLENCE SCORE GLOBAL (VIO.GLO)	1,33	0,31	1,34	0,28	0,05	NS

N.A. Le test *t* ne peut s'appliquer puisque toutes les valeurs se retrouvent dans la même classe.
NS Non significatif.

touché au corps d'une autre personne, à des fins sexuelles, sans son consentement, au moins une fois à l'école au cours des derniers mois.

Pour ce qui est des comportements de violence reliés à l'agressivité physique (VIO.AGP), les deux groupes avouent un niveau identique de comportements reliés à cette échelle. Les résultats

indiquent que ces comportements sont quand même relativement rares.

Pour ce qui est des comportements de violence reliés à l'agressivité verbale (VIO.AGV), les deux groupes avouent un niveau identique de comportements reliés à cette échelle. Les résultats indiquent que les comportements reliés à l'agressi-

tivité verbale sont les comportements avoués de violence qui seraient le plus émis par les élèves ORDINAIRES de la sixième année.

Quant aux comportements de violence liés au vandalisme (VIO.VAN), le groupe des élèves ORDINAIRES avouent que ce type de comportements est plutôt rare tandis que le groupe des élèves INTEGRES avouent qu'ils émettent parfois ce type de comportement. Cependant, il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les deux groupes. Les résultats indiquent que les comportements reliés au vandalisme sont les comportements avoués de violence qui seraient le plus émis par les élèves présentant une déficience intellectuelle INTEGRES à l'école ordinaire.

Pour ce qui est des comportements de violence avec une arme (VIO.ARM), les élèves INTÉGRÉS avouent ne pas avoir apporté d'arme à l'école au cours des six derniers mois. Cependant, des élèves du groupe des ORDINAIRES mentionnent avoir apporté une arme à l'école au cours des derniers mois. L'analyse des fréquences des réponses des 118 sujets ORDINAIRES permet de remarquer que 13 sujets, soit 11,02%, de sixième année avouent avoir apporté une arme au moins une fois à l'école au cours des derniers mois. L'analyse des commentaires écrits par les répondants à la fin du questionnaire indiquent que certains portent une arme pour se défendre si quelqu'un les attaque. Certains mentionnent même que leurs parents savent qu'ils apportent cette arme à l'école.

Au niveau des comportements de violence reliés à la discrimination (VIO.DIS), il n'y a pas de différence statistiquement significatives entre les deux groupes. Ces comportements de discrimination sont présents chez les deux groupes.

Finalement, pour ce qui est du SCORE GLOBAL (VIO.GLO) de violence, il n'y a aucune différence statistiquement significative entre les deux groupes de sujets. Les résultats indiquent que les comportements de violence sont présents à l'école. Ces comportements seraient émis de façon

relativement similaire par les deux groupes de sujets.

Dans le prochain tableau, les résultats moyens des deux groupes de sujets seront présentés en relation avec les comportements avoués de victimisation.

Les résultats du tableau 4 indiquent que les élèves présentant une déficience intellectuelle qui sont présentement INTEGRES à l'école ordinaire n'émettent pas plus de comportements avoués de victimisation que les élèves du groupe d'élèves ORDINAIRES fréquentant la sixième année.

Les résultats, en ce qui a trait aux comportements de victimisation sexuelle (VIC.SEX), indiquent qu'il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes à ce niveau. Les comportements de victimisation sexuelle sont relativement rares chez les deux groupes. L'analyse des fréquences des réponses des 118 sujets ORDINAIRES permet de remarquer que 13 sujets, soit 11,02%, de sixième année avouent avoir été touchés au corps par une autre personne, à des fins sexuelles, sans y avoir consenti, au moins une fois, à l'école au cours des derniers mois. Pour les 16 sujets INTEGRES, l'analyse des fréquences des réponses indique que 2 des sujets ont subi ce même genre de comportements.

Quant aux comportements de victimisation par l'agressivité physique d'autrui (VIC.AGP), les deux groupes avouent un niveau identique de comportements reliés à cette échelle. Les résultats indiquent que les sujets INTEGRES avouent être victimes de ce type de comportements de façon plus marquée que par les autres formes de victimisation.

Pour ce qui est des comportements de victimisation par l'agressivité verbale d'autrui (VIO.AGV), des différences significatives ($t = 2,14$; $p = 0,034$) ont été retrouvées entre les deux groupes. Les élèves ORDINAIRES (Moyenne: 1,79; S: 0,54) avouent un niveau de victimisation par agressivité verbale

Tableau 4

Comparaison entre les élèves ORDINAIRES (n=118) et les élèves INTEGRES (n=16) quant aux comportements de VICTIME (moyenne et écart-type pour chacune des échelles du questionnaire)

ECHELLES	ORDINAIRES		INTEGRES		Test <i>t</i>	p
	Moyenne	S	Moyenne	S		
Victime Sexuelle (VIC.SEX)	1,13	0,38	1,19	0,54	0,43	NS
Victime Agressivité physique (VIC.AGP)	1,49	0,44	1,57	0,53	0,69	NS
Victime Agressivité verbale (VIC.AGV)	1,79	0,54	1,50	0,51	2,14	0,034*
Victime Vandalisme (VIC.VAN)	1,36	0,61	1,25	0,58	0,66	NS
Victime Arme (VIC.ARM)	1,11	0,03	1,00	0,00	N.A.	
Victime Discrimination (VIC.DIS)	1,49	0,80	1,44	0,63	0,26	NS
VICTIME SCORE GLOBAL (VIC.GLO)	1,39	0,30	1,32	0,36	0,82	NS

N.A. Le test *t* ne peut s'appliquer puisque toutes les valeurs se retrouvent dans la même classe.

NS Non significatif.

* $p \leq 0,05$

supérieur à celui des sujets INTEGRES (Moyenne: 1,50; S: 0,51). Les résultats indiquent que les comportements reliés à l'agressivité verbale sont les comportements avoués de victimisation qui seraient le plus vécus par les élèves ORDINAIRES de la sixième année.

Quant aux comportements de victimisation créés par du vandalisme d'autrui (VIC.VAN), il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les deux groupes. Le groupe des élèves ORDINAIRES et le groupe des élèves INTEGRES avouent avoir été victimes de ce genre de comportements à

certaines occasions.

Pour ce qui est des comportements de victimisation par une arme utilisées contre eux par autrui (VIC.ARM), aucun des élèves INTEGRES n'avoue avoir été menacé par une arme à l'école. Cependant, certains des élèves du groupe des ORDINAIRES mentionnent avoir été menacés à l'aide d'une arme par un autre élève à l'école au cours des derniers mois. L'analyse des fréquences des réponses des 118 sujets ORDINAIRES permet de remarquer que 12 sujets, soit 10,17% des élèves de sixième année, affirment avoir été menacés, au moins une fois, par un autre élève ayant apporté une arme à l'école au cours des derniers mois.

Au niveau des comportements de victimisation reliés à la discrimination (VIC.DIS), il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les deux groupes. Les deux groupes de sujets avouent avoir été victimes de discrimination de façon identique.

Finalement, pour ce qui est du SCORE GLOBAL (VIC.GLO) de victimisation, il n'y a aucune différence statistiquement significative entre les deux groupes de sujets. Les deux groupes sont victimisés de façon relativement similaire à l'école.

DISCUSSION DES RESULTATS

Dès le préscolaire (Tremblay et al., 1990), les comportements de violence sont présents à l'école. Marceau (1985) indique que cette violence est peut-être normale et que les élèves qui manifestent des comportements agressifs de type antisociaux ne sont pas nécessairement de futurs délinquants violents ou des cas de psychiatrie jugés dangereux. Les résultats de cette recherche mettent en évidence que la violence est bien présente au primaire. Cette situation est, somme toute, inquiétante puisque les résultats indiquent que 11% des élèves de sixième année affirment avoir apporté une arme à l'école au cours des derniers mois. Une telle réalité invite nécessairement à une vigilance des enseignants et, surtout, des parents. Il semble même que ces

élèves n'hésitent pas à utiliser cette arme pour faire de l'intimidation auprès de leurs compagnons puisque 10,16% de ceux-ci affirment avoir été menacés par ces élèves. Ces chiffres, heureusement, ne rejoignent pas les statistiques retrouvées au secondaire par LeBlanc et Côté (1986) qui mentionnaient que 26,6 % de ces jeunes affirmaient avoir déjà porté des armes (chaînes, couteaux, barres à clous, etc.) à l'école. Pour ce qui est de la violence, il semble que ce soit surtout les comportements d'agressivité verbale qui sont présents à l'école primaire.

Les résultats de la présente étude font également état de l'existence, dans les classes ordinaires, de certains jeux à caractère sexuel. En effet, il y a 5,93% des élèves de sixième année qui avouent avoir touché au corps d'une autre personne sans son consentement, alors que 11% de ces élèves ORDINAIRES avouent avoir été victimes d'attouchements corporels non consentis. Ces résultats indiquent, tout au moins, la nécessité d'apporter une meilleure éducation sexuelle à l'école. Il semblerait même pertinent d'avoir des discussions franches à ce sujet à l'école puisque certains sujets ont avoué, dans leurs commentaires écrits, avoir été soulagés en parlant de ces situations vécues parce qu'ils n'avaient pu, jusqu'à présent, se confier à personne.

Pour en revenir à l'intégration, dans l'école ou la classe ordinaires, des élèves présentant une limitation intellectuelle, il va de soi que le nombre relativement restreint de sujets (seize élèves d'une seule région) invite à la prudence dans la généralisation des résultats. Il semble que, selon les renseignements recueillis par cette étude, les élèves intégrés ne présentent pas plus de comportements de violence ou de victimisation que les élèves de la classe ordinaire. Ces résultats sont donc encourageants pour motiver l'intégration et la normalisation des services éducatifs, offerts aux élèves présentant une différence intellectuelle, dans le milieu le moins restrictif possible.

A des fins éducatives, il devient aussi nécessaire d'inclure un programme d'éducation à la paix pour

tous les élèves de l'école. En effet, même si les enfants intégrés ne présentent pas plus de comportements de violence que les autres, il faut aussi être sensibles au grand pouvoir d'apprentissage par imitation des élèves intégrés. Alors, si les élèves de la classe ordinaire émettent ces comportements inadaptés, il se pourrait que les élèves intégrés apprennent ces comportements par simple imitation.

CONCLUSION

L'observation des comportements de violence à l'école semble être essentielle pour permettre aux intervenants de créer un climat sécuritaire à l'école. En effet, il est du devoir de l'école d'assurer le respect de l'intégrité psychologique et physique de tous les élèves qui la fréquentent.

Cette recherche voulait savoir si les élèves présentant une différence intellectuelle et intégrés à la classe ordinaire avaient un comportement différent quant à la violence et la victimisation à l'école. Les données recueillies lors de cette étude permettent de croire que les élèves ayant une limitation intellectuelle ayant participé à cette étude ne présentent pas plus de comportements de violence ou de victimisation que les élèves de la classe ordinaire. Les données indiquent même que ces élèves intégrés, contrairement à certains élèves ordinaires, ne présentent pas de violence sexuelle et n'apportent pas d'arme à l'école.

Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait qu'il soit possible que l'école n'intègre que les étudiants déficients intellectuels pacifiques et ayant de bonnes habiletés sociales. En effet, selon Gresham (1982), les élèves ayant reçu une bonne préparation ont plus de chance de réussir une bonne intégration que les sujets ayant des lacunes au niveau social. Il serait donc pertinent de pousser plus loin cette étude afin de découvrir si les élèves ayant une limitation intellectuelle non intégrés présentent des comportements de violence ou de victimisation différents de ceux des élèves intégrés à la classe ou à l'école ordinaires.

De plus, puisque cette étude, tout comme celle de LeBlanc et Côté (1986), faisait appel aux comportements de violence auto-avoués, il serait peut-être nécessaire d'aller observer la fréquence exacte d'apparition des comportements de violence pour en mesurer l'ampleur.

Finalement, considérant le nombre restreint de sujets de l'étude, il devient nécessaire d'aller en vérifier la généralisation auprès d'un plus grand nombre d'élèves. Ceci pourrait permettre d'inférer ces résultats à différentes clientèles et d'esquisser des programmes d'intervention spécifique pour accroître l'intégration des élèves présentant une limitation intellectuelle. Déjà, les résultats de cette études peuvent permettre de sécuriser les enseignants qui auront à accueillir ces derniers dans la classe ordinaire.

COMPARISON BETWEEN INTEGRATED INTELLECTUALLY HANDICAPPED STUDENTS AND ORDINARY STUDENTS, AT ELEMENTARY SCHOOL, WITH REGARDS TO ADMITTED VIOLENCE AND VICTIMIZATION BEHAVIOR

This study aims to find if there are significant differences between students with intellectual deficiency, integrated in ordinary schools, and students without such deficiencies from similar academical groups. The study compares the difference in aggressive and victimization behavior at school between 16 intellectually deficient students integrated in ordinary groups or schools and 118 students of the 6th grade, from 4 ordinary groups in 3 schools. The answers to a list of 28 questions makes it possible to draw a picture "as admitted" of the violence and victimization behaviors of students at school. According to the results, there no significant differences between the two groups.

BIBLIOGRAPHIE

- BANDURA, A. (1973) *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewoods Cliffs: Prentice-Hall.
- BANDURA, A., RIBES-INESTA, E. (1976) *Analysis of Delinquency and Aggression*. Englewoods Cliffs.
- BLEAUVELT, P. D. (1981) *Effective Strategies for School Security*. Reston: National Association of Secondary School Principals. (Service de reproductions ERIC: ED209774).
- BLURTON-JONES, N. (1972) "Categories of child-child interaction". Dans *Ethological Studies of Child Behavior*. N. Blurton-Jones (Ed.), London: Cambridge University Press.
- BOIVIN, G., ROY, J. (1988) *Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires*. Québec: Edition Ministère de l'Éducation.
- BOUCHARD, G. (1985) *Un enfant, un besoin, un service*. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- BRUNET, L., BRASSARD, A., CORRIVEAU, L. (1991) *Administration scolaire et efficacité dans les organisations*. Montréal: Agence d'A.R.C.
- BRUNET, L., GOUPIL, G. (1983) *Enseignants et directions d'école face à l'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Montréal: Université de Montréal.
- BUSS, A. H. (1961) *The Psychology of Aggression*. New York: Wiley.
- CEDILLOT, A. (1993) "Les gangs de rue inquiètent la police". *La Presse* (Montréal), 22 juin.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUEBEC (1981) *Le sort des enfants en difficulté*. Québec: C.E.Q.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUEBEC (1983) *Pour une réelle adaptation scolaire de la majorité des enfants du Québec*. Québec: C.E.Q.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUEBEC (1985) *Harcèlement sexiste, harcèlement sexuel et agression sexuelle à l'endroit des étudiants du primaire et du secondaire*. Québec: Centrale de l'enseignement du Québec.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUEBEC (1989) *L'épuisement professionnel chez le personnel enseignant*. *Revue de littérature*. Québec: C.E.Q.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUEBEC (1991a) *Donner à l'école les moyens de la réussite. Avis au ministre de l'Éducation concernant les mesures à prendre pour accroître la persévérance scolaire*. Québec: C.E.Q.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUEBEC (1991b) *Réussir à l'école. Réussir l'école*. Québec: C.E.Q.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUEBEC (1992) *Exclus ou déserteurs. Les jeunes analphabètes et les difficultés scolaires vécues à l'école primaire*. Québec: C.E.Q.
- COCHRANE, P. V., WESTLING, D. L. (1977) The principal and mainstreaming: Ten suggestions for success. *Educational Leadership*, 34(7), 506-510.
- CONSEIL SUPERIEUR DE L'ÉDUCATION (1985) *Réussir l'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- CUSSON, M. (1990) La violence à l'école: les problèmes et les solutions. *Apprentissage et socialisation*, 13(3), 213-221.
- DEBARDIEUX, E. (1990) *La violence dans la classe*. Paris: Editions sociales françaises.
- DEFRANCE, B. (1988) *La violence à l'école*. Paris: Syros-Alternatives.
- ENSEIGNANTS-CPNCC (1982) *Dispositions constituant des conventions collectives liant d'une part, les commissions pour catholiques visées par le chapitre 0-7.1 des lois refondues du Québec et d'autre part, chacune des associations accréditées qui, le 29 novembre 1982, négociait par l'entremise de la Centrale de l'enseignement du Québec pour le compte d'enseignants de ces commissions scolaires*. Québec: CPNCC.
- FARRINGTON, D. P. (1986) *Les signaux précoces de l'agir délinquant fréquent*. Cambridge: Institut de criminologie.

- LOEBER, R., DISHION, T. (1983) Early Predictors of Male Delinquency: A Review. *Psychological Bulletin*, 94 (1), 68-69.
- MADDEN, N. A., SLAVIN, R. E. (1983) Mainstreaming students with mild handicaps: academic and social outcomes. *Review of educational research*, 53(4), 519-569.
- MAHEUX, J. (1984) *La petite école primaire en milieu rural*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- MARCEAU, B. (1977) *Le jeune délinquant violent: son profil et son identification*. Mémoire de maîtrise inédit. Ecole de Criminologie, Université de Montréal.
- MARCEAU, B. (1985) *Le délinquant violent devant la science et devant la loi*. Thèse de doctorat inédite. École de Criminologie, Université de Montréal.
- MATHIAS, R. A., DE MURO, P., ALLISON, R. S. (1984) *Violent Juvenile Offenders, an Anthology*. San Francisco: National Council on Crime and Delinquency.
- MCDERMOT, J. (1983) Crime in the school and in the community: Offenders, victims, and fearful youths. *Crime and delinquency*, 29(2), 270-282. (Service de reproductions ERIC: EJ285087)
- MEGARGEE, E. I. (1972) *The Psychology of Violence and Aggression*. Morristown: General Learning Press.
- MEGARGEE, E. I. (1969) A Critical Review of Theories of Violence. *Crime of Violence*. 13, 103-115.
- MELLOR, A. (1990) *Bullying in Scottish Secondary Schools. SCRE Spotlights 23*. Edinburg: Scottish Education dept. (Service de reproduction ERIC ED323476).
- MERSKY, R. (1983) Management practices: A major Cause of Stress among Teachers. Communication présentée au Annual Meeting of the Southern Regional Council on Educational Administration du 13 au 15 novembre 1983. Kloxville. (Service de reproduction de document no ERIC ED 253918).
- METHOT, E. (1993) La génération capotée. *Châtelaine*, 34(5), 33-65.
- MICHAUD, Y. (1986) *La violence*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1982) *L'école québécoise: une école communautaire et responsable*. Québec: M.E.Q.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1991) *La réussite pour elles et eux aussi. Mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec: M.E.Q.
- MINTZBERG, H. (1982) *Structure et dynamique des organisations*. Paris: Editions d'organisation.
- MOSER, G. (1987) *L'agression*. Paris: Presses Universitaires de France.
- NEW JERSEY STATE DEPT. OF EDUCATION (1992) *Violence, Vandalism, & substance abuse in New Jersey Schools. 1990-1991. The Commissioner's Report to the Education Committees of the Senate and General Assembly*. New Jersey: New Jersey State dept. of Education. (Service de reproduction ERIC ED350539).
- OAKS, C. (1979) *Considerations in the integration of behaviorally disordered students into the regular classroom: Implications in the school principal*. Conférence présentée au 57ième congrès du conseil de l'enfance exceptionnelle à Dallas.
- OTIS, R., LANGLOIS, G., FORTIN, L., HOGUE, L. (1981) L'intégration en classe régulière des enfants en difficulté d'adaptation: un relevé des écrits expérimentaux. *La technologie du comportement*, 5(1), 7-28.
- PARENT, G. (1989) *Comparaison entre la gestion de l'intégration scolaire des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage par les directions d'école provenant d'une région périphérique et leurs homologues de la région métropolitaine*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- PARENT, G. (1991) *Les conditions d'intégration des enfants en difficulté au niveau primaire. Perception des enseignantes et des enseignants*. (D'après les actes d'un colloque tenu le 28 janvier 1991 à la Commission scolaire de Malartic). Rouyn-Noranda: Syndicat de l'Enseignement de l'Ungava et de l'Abitibi-Témiscamingue. (Document CR131-281/91-05-29).

- PARENT, G., FORTIER, R., BOISVERT, D. (1993) Perceptions des enseignants du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire des enfants handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 4(2), 177-197.
- PATTERSON, G. R. (1982) *Coercitive Family Process*. Eugene: Castalia Publishing Company.
- PATTERSON, G. R., REID, J. B., JONES, R. R., CONGER, R. E. (1975) *A social Learning Approach to Family Intervention*. Eugene: Castalia Publishing Company.
- PAYNE, R., MURRAY, C. (1974) Principal's attitude toward integration of the handicapped. *Exceptional Children*, 41, 123-125.
- PROVOST, M. A. (1987) L'agression chez le très jeune enfant: problèmes théoriques et méthodologiques. Dans R. E. Tremblay (Ed.) *Les comportements agressifs: Perspective développementale, intergénérationnelle et interculturelle*. Montréal: Groupe de recherche sur l'inadaptation Psychosociale sur l'enfant (GRIP), Université de Montréal.
- SAPON-SHEVIN, M. (1978) Another look at mainstreaming. Exceptionality, normality, and the nature of difference. *Phi Delta Kapan*, 60, no 2, 119-121 (ERIC service de reproduction de document no EJ 188 651).
- SMITH, P. K., GREEN, M. (1975) Aggressive Behavior in English Nurseries and Play Groups: Sex Differences and Response of Adults: *Child Development*, 46, 211-214.
- TAVRIS, C. (1984) *La colère*. Montréal: Editions de l'homme.
- TREMBLAY, R., GAGNON, C., VITARO, F., LEBLANC, M., LARRIVEE, S., CHARLEBOIS, P., BOILEAU, H. (1990). La violence physique chez les garçons: un comportement à comprendre et à prévenir. *Interface*, 11(2), 12-18.
- TRUDEL, M., STRAYER, F. F. (1985) La dominance et l'influence sociale chez les jeunes enfants. In: R. E. Tremblay, R. E., Provost M. A. et Strayer, F. F. (Ed). *Ethologie et développement de l'enfant*. Paris: Stock/Laurence Pernoud.
- VANASSE, C. (1983) *L'agressivité selon le sexe: Dimensions associées*. Mémoire de maîtrise en criminologie inédit, Université de Montréal.
- WOLFENBERGER, W. (1972) *Normalization. The principle of normalization in human service*. Toronto: Leonard Crainford.
- ZETTEL, J. J., WEINTRAUB, F. J. (1978) PL 94-142: Its origins and implications. *National elementary principal*, 58(1), 10-13.