

## PERCEPTION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE QUANT À L'INTEGRATION EN CLASSE ORDINAIRE DES ENFANTS HANDICAPES ET EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

Ghyslain Parent, Roger Fortier et Daniel Boisvert

Cette recherche exploratoire, menée avec la participation du Syndicat de l'enseignement de l'Ungava et de l'Abitibi-Témiscamingue, tente de cerner la perception des enseignants à l'égard de différents énoncés de l'intégration scolaire qui influent grandement sur leurs comportements pédagogiques auprès des enfants en difficulté. L'utilisation d'un questionnaire, complété par 153 enseignantes et enseignants du niveau primaire de la région de l'Ungava et de l'Abitibi-Témiscamingue, permet de dresser un portrait plus précis de la situation de l'intégration dans les écoles de cette région.

Le système scolaire québécois reconnaît le droit de tous les enfants à une éducation de qualité (ministère de l'Éducation, 1991). Entre 1979 et 1981, à la suite des recommandations du Comité provincial consultatif de l'enfance exceptionnelle (COPEX, 1976), le ministère de l'Éducation du Québec invite les commissions scolaires à tenter des projets expérimentaux portant sur l'intégration des enfants en difficulté (Goupil et Boutin, 1983). 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, provoque des inquiétudes chez les intervenants. En effet, répondre aux besoins d'un enfant en difficulté dans le cadre le plus normal possible invite à un défi pédagogique où se dressent de nombreuses embûches: attitudes négatives, méconnaissance du jeune en difficulté, manque de ressources et de services d'aide (Goupil, 1990). Les enseignants des classes ordinaires craignent ne pas pouvoir offrir des réponses pédagogiques adaptées à ces enfants qui ont antérieurement quitté le secteur ordinaire parce qu'on leur avait fait des promesses de services plus adéquats dans le "secteur spécialisé" (Bouchard, 1985).

Toutefois, selon la CEQ (1981, 1983), des effets négatifs se font sentir: (1) parachutage des enfants en difficulté vers les classes ordinaires; (2) perte de services supplémentaires pour certains enfants;

---

Ghyslain Parent, Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500, Trois-Rivières (Québec), G9A 5H7; Roger Fortier, Ressource aux dossiers pédagogiques du Syndicat de l'enseignement de l'Ungava et de l'Abitibi-Témiscamingue (SEUAT); Daniel Boisvert, Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500, Trois-Rivières (Québec), G9A 5H7.

---

Les demandes de tirés à part peuvent être adressées à Ghyslain Parent, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500, Trois-Rivières (Québec), G9A 5H7.

(3) manque de support et de soutien aux enfants intégrés; (4) baisse significative des effectifs enseignants; (5) manque d'information et de préparation à l'intégration chez les enseignants des classes ordinaires; (6) baisse du rendement scolaire des plus forts élèves. Cependant, Goupil et Boutin (1983) croient que ces critiques s'attaquent plus aux modalités administratives qu'aux principes et aux justifications théoriques de l'intégration.

Mais qu'est-ce que l'intégration? Otis, Langlois, Fortin et Hogue (1981) réalisent une recension des écrits qui ne révèle aucun consensus réel au sujet d'une définition commune du concept d'intégration. Le terme sert surtout à décrire une variété de programmes, ayant plus ou moins de similitudes entre eux, allant du simple retrait des étiquettes jusqu'à la désinstitutionnalisation.

Le concept d'intégration appliqué au monde scolaire est traité selon différents facteurs (Bouchard, 1985; Brunet et Goupil, 1983; Cochrane et Westling, 1977; Conseil supérieur de l'Éducation, 1985; Enseignants-CPNCC, 1982; Gottlieb, 1980; Madden et Slavin, 1983; Ministère de l'Éducation du Québec, 1982; Otis Langlois, Fortin et Hogue, 1981; Sapon-Shevin, 1978; Wolfensberger, 1972). 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.

Certes, les politiques et les pratiques pédagogiques de l'intégration des enfants en difficulté dans la classe ordinaire demandent de nouvelles approches et une grande motivation chez les enseignants. En effet, la réussite de tout le processus d'intégration dépend, en grande partie, des attitudes et des perceptions des enseignants (Madden et Slavin, 1983). Il semble même que ce lien, existant entre

les capacités de l'enfant intégré et les attitudes de l'enseignant qui le reçoit, puisse influencer sur la réussite de l'intégration pour l'étudiant, l'enseignant, les pairs de la classe ordinaire et les parents (Yanito, Quintero, Killoran et Striefel, 1987). En effet, les attentes d'un enseignant envers ses élèves peuvent conduire à une "prophétie autocréatrice". Tout comme Brophy et Good (1970) le mentionnent, les enseignants offrent du renforcement positif aux élèves qu'ils perçoivent comme de bons élèves, tandis que les élèves qui présentent des difficultés reçoivent de l'attention négative. Ces constatations sont aussi partagées par Gresham (1982). Il semble même que les étudiants présentant des handicaps reçoivent moins de sollicitations, d'aide, de félicitations et de renforcement de la part de leur enseignant. Pour Paré (1993), ce manque de sollicitations du milieu peut avoir pour effet de produire le "cercle vicieux de la déviance". Ce phénomène s'explique de la façon suivante: (1) l'enfant, présentant un handicap ou des difficultés, se retrouve avec des limites; (2) parce qu'il a des limitations, les individus qui l'entourent ont donc des attentes moindres envers cet enfant; (3) il arrive alors que l'enfant se conforme uniquement à ce faible niveau d'attente; (4) de ce fait, le répertoire comportemental et développemental de l'enfant devient alors significativement plus bas que celui de ses pairs non handicapés; (5) cette faible performance vient donc limiter l'enfant et (6) le processus de stigmatisation se continue. Pour Goupil (1990), ce processus d'échec peut aussi conduire l'élève en difficulté à l'abandon, à la colère ou à la passivité. Différentes études (Hannah et Pilner, 1983) démontrent que les enseignants réagissent plus favorablement à certaines catégories d'enfants en difficulté. Par exemple, les enseignants sont plus positifs envers les étiquettes qui mentionnent que l'élève handicapé peut réaliser des apprentissages académiques ou encore lorsque l'enfant présente une déficience sensorielle. Les enseignants réagissent moins favorablement aux catégories d'enfants présentant une déficience intellectuelle surtout si celle-ci est sévère et profonde. C'est pour cette raison que plusieurs auteurs (Brunet et Goupil, 1983; Goupil,

1990; Paré, 1993) questionnent la nécessité de limiter l'utilisation de telles étiquettes pour éviter des effets néfastes de cette catégorisation. Par contre, l'étude de Coates (1989), conduite auprès de 94 enseignants de classes ordinaires du primaire, indique que les enseignants ne croient pas que l'étiquetage puisse avoir des effets discriminatoires auprès des élèves handicapés. Ces enseignants croient même que la classe spéciale est très efficace pour répondre aux besoins des enfants handicapés.

Par ailleurs, Gaudreau (1980) émet certaines réflexions sur l'échec scolaire de l'enfant qui est peut-être d'abord et avant tout l'échec de l'école. Il croit même que l'école et sa pédagogie seraient les premières responsables des difficultés des élèves. Il semble que l'échec scolaire entraîne, chez l'enfant, une dynamique dans la famille, au niveau de l'estime de soi, mais aussi par rapport à ses pairs et à l'enseignant. Pour Gresham (1982), les enfants en difficulté sont moins choisis par leurs pairs. De plus, les élèves ont tendance à rejeter ceux qui réussissent moins bien. Ils hésitent à les accepter dans leur équipe lors de travaux.

Les enseignants ont donc un rôle primordial à jouer dans l'acceptation, par leurs pairs, de l'élève intégré (Parent, 1989). Les enseignants doivent assurer cette préparation importante car, d'après leur rôle même, les enseignants servent de modèles aux élèves. Dépendamment du niveau de tolérance et d'acceptation des enseignants, les pairs de la classe ordinaire vont avoir tendance à reproduire le comportement que l'enseignant émet à l'égard de l'enfant intégré. En effet, pour Goupil (1990), il arrive que les enseignants manifestent des réactions positives mais parfois négatives face à l'élève en difficulté. Les enseignants transmettent ces réactions par des attitudes et des comportements que l'enfant interprète en fonction de l'image qu'il se fait de lui-même. Il semble même que la situation pédagogique devienne alors tendue, surtout lorsqu'il y a des difficultés de comportement qui s'associent avec les difficultés d'apprentissage.

En 1979, Semmel, Gottlieb et Robinson (voir: Yanito et al., 1987) remarquent que les enseignants

et les directeurs d'école démontrent une attitude pessimiste face à l'intégration. Cette attitude s'explique par le fait que le phénomène de l'intégration soit relativement nouveau et que, devant la nouveauté, les personnes préfèrent afficher une certaine prudence. Dans la recension des écrits réalisée par Yanito et al. (1987), ce manque d'empressement des enseignants à accepter les enfants handicapés ou en difficulté dans la classe ordinaire s'explique par les facteurs suivants: (1) les enseignants manquent d'information quant aux lois qui protègent les personnes handicapées; (2) ils manquent aussi d'information sur les conditions de vie et les capacités réelles des personnes handicapées; (3) les modalités et le processus d'intégration sont insuffisamment définis; (4) il y a un manque de préparation, chez les enseignants, en regard des stratégies d'intervention à offrir à l'enfant intégré; (5) les commissions scolaires n'offrent pas suffisamment d'incitatifs aux enseignants pour qu'ils acceptent les enfants en difficulté dans leur classe; (6) certaines caractéristiques individuelles des enfants handicapés influencent les attitudes de l'enseignant; (7) il y a un manque évident de service de support et d'assistance technique lorsqu'un enseignant accepte d'intégrer un enfant en difficulté.

Les résultats d'une recherche (Parent, 1991) présentant des opinions de cinquante intervenants d'une commission scolaire laissent croire que les enseignants du primaire ne semblent pas favorables à l'intégration des enfants en difficulté en classe ordinaire. Cependant ces commentaires n'indiquent pas si ces opinions sont partagées par la majorité des enseignants. Il devient donc pertinent de mesurer, auprès d'un plus grand nombre de répondants, si ceux-ci partagent ces insatisfactions. Les commentaires des participants à ce colloque, notés par un secrétaire d'atelier, servent donc de point de départ à la présente étude.

## 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). Deux questionnaires et une lettre d'accompagnement sont adressés à chacune des 107 écoles de la région de l'Abitibi-Témiscamingue. Deux volontaires par école ont la responsabilité de retourner, au collaborateur syndical dans cette recherche, les questionnaires complétés.

## SUJETS

Les sujets de cette recherche sont des enseignants du primaire de la région de l'Ungava et de l'Abitibi-Témiscamingue. Au total, 153 questionnaires (71,50%) sur une possibilité de 214 questionnaires ont été retournés. Les sujets proviennent de neuf commissions scolaires de cette région. Parmi les répondants, il y a 14 hommes (9,34%) et 136 femmes (90,66%), trois n'ayant pas spécifié leur sexe. Les répondants enseignent dans 82 écoles différentes. L'âge moyen des répondants est de 41,51 ans ( $S=7,77$ ). La scolarité moyenne des répondants est de 15,94 ans ( $S=1,43$ ). L'expérience moyenne des répondants est de 19,71 ans ( $S=8,95$ ).

## INSTRUMENT DE RECHERCHE

Pour les fins de cette étude, un questionnaire (Tableau 1) a été construit à partir des commentaires et préjugés émis par des intervenants scolaires lors d'un colloque portant sur l'intégration des enfants en difficulté (Parent, 1991). Le questionnaire vise à mesurer le degré d'adhésion des répondants à certains des énoncés recueillis par les secrétaires des ateliers. Ce questionnaire comporte 48 énoncés pour lesquels le répondant doit indiquer son degré d'accord sur une échelle de type LIKERT comportant quatre catégories allant de "TOTALEMENT EN DÉSACCORD AVEC L'ÉNONCÉ" (1 point), jusqu'à "TOTALEMENT EN ACCORD AVEC L'ÉNONCÉ" (4 points). De plus, le répondant peut indiquer une cinquième possibilité, "NE

S'APPLIQUE PAS / NE SAIS PAS". Afin de réaliser le traitement statistique, l'étude codifie les données en tenant compte de leur valeur correspondante sur l'échelle et elle traite la valeur 5 comme "donnée manquante".

## RESULTATS ET DISCUSSION

Dans les lignes qui suivent, les résultats recueillis à l'aide du questionnaire de Fortier et Parent (1991) seront présentés. Afin de faciliter la compréhension du lecteur, les 42 énoncés retenus ont été regroupés en tenant compte de sept conditions essentielles à la réussite de l'intégration. Ces sept conditions essentielles regroupent les items suivants:

1. *Application rigoureuse de la théorie de la normalisation:*  
comprend le score des énoncés 01, 08, 30, 33 et 35; ainsi que le score inversé des énoncés 02 et 36.
2. *Attitudes favorables envers les enfants en difficulté:*  
comprend le score des énoncés 09 et 32; ainsi que le score inversé de l'énoncé 41.
3. *Evaluation adéquate et respect des besoins de l'enfant:*  
comprend le score inversé des énoncés 10, 11, 37 et 47.
4. *Préparation et concertation de tous les intervenants:*  
comprend le score des énoncés 12, 15, 18, 25, 26 et 40; ainsi que le score inversé des énoncés 13, 14, 16, 17, 27 et 45.
5. *Utilisation du plan d'intervention personnalisé:*  
comprend le score des énoncés 19, 34, 44 et 46.
6. *Support de la direction d'école à la philosophie de l'intégration et aux enseignants:*  
comprend le score des énoncés 03, 05, 23 et

## Tableau 1

### **Présentation des énoncés de l'opinionnaire utilisé pour étudier la perception des enseignants au sujet de l'intégration des enfants handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage**

- (01) Je considère l'intégration des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage comme une chose à encourager.
- (02) A mon avis, il y aura toujours des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage qui ne seront jamais intégrables à la classe ordinaire.
- (03) A mon avis, la direction de l'école est d'accord avec la philosophie de l'intégration des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en classe ordinaire.
- (04) Je considère le style de gestion de ma direction d'école comme autocratique et autoritaire.
- (05) Je considère le style de gestion de ma direction d'école comme participatif.
- (06) L'aménagement physique de mon école (ascenseur, dimensions des locaux, transport, stationnement, rampe d'accès) permet l'intégration adéquate des élèves handicapés.
- (07) Mon école est en mesure d'accueillir n'importe quel élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.
- (08) Mon école est capable d'intégrer, dans les classes ordinaires, toutes les catégories d'enfants handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.
- (09) Il est plus facile d'intégrer en classe ordinaire un élève handicapé physique qu'un élève présentant une déficience intellectuelle.
- (10) A ma commission scolaire, on intègre en classes ordinaires pour des fins d'économie.
- (11) A mon école, on intègre les élèves lourdement handicapés sous la pression des parents.
- (12) A mon école, la décision d'intégrer se fait à la pièce après une "étude de cas" sérieuse et une consultation des différents agents concernés.
- (13) A mon école, c'est la direction seule qui décide si on intègre ou pas.
- (14) A mon école, lorsqu'il y a décision d'intégrer, l'enseignante ou l'enseignant concerné est obligé d'accepter la décision.
- (15) A mon école, l'enseignante ou l'enseignant concerné est consulté avant que la décision d'intégrer soit prise.
- (16) A mon école, l'enseignante ou l'enseignant est simplement informé de la décision d'intégrer.
- (17) A mon avis, certaines enseignantes ou certains enseignants ont de la difficulté à travailler avec un élève handicapé ou en difficulté d'apprentissage.
- (18) A ma commission scolaire, les enseignantes et les enseignants qui reçoivent les élèves intégrés sont adéquatement préparés et informés pour faire face à la situation.
- (19) A mon école, les enseignantes et les enseignants concernés par l'intégration ont facilement accès aux dossiers des élèves intégrés.

## Tableau 1 (Suite)

- (20) A mon école, les services de soutien sont suffisants lorsqu'il y a intégration d'élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.
- (21) A ma commission scolaire, il y a suffisamment de spécialistes (psychologue, orthopédagogue, infirmière et orthophoniste,...) pour soutenir les enseignantes et les enseignants qui vivent l'intégration.
- (22) A mon école, il y a suffisamment de matériel adapté requis pour l'enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.
- (23) A mon école, lorsqu'il y a décision d'intégrer, on diminue le nombre d'élèves dans la classe qui intègre.
- (24) A mon école, lorsqu'il y a intégration, on accorde aux enseignantes et aux enseignants concernés, à la fois, le soutien et la pondération.
- (25) A mon école, il y a préparation du groupe-classe qui accueille l'élève handicapé ou en difficulté.
- (26) A mon école, la préparation du groupe-classe qui accueille l'élève handicapé ou en difficulté est assumée par l'enseignante ou l'enseignant.
- (27) A mon école, les enseignantes et enseignants trouvent difficile d'enseigner en présence d'une accompagnatrice ou d'un accompagnateur.
- (28) A mon avis, les enseignantes et les enseignants qui vivent l'intégration sont soumis à un stress additionnel.
- (29) A mon avis, la présence d'un enfant lourdement handicapé dans une classe ordinaire constitue un surcroît de travail pour les enseignantes et enseignants concernés.
- (30) A mon sens, les élèves intellectuellement ou physiquement handicapés apportent beaucoup aux autres élèves, car ils les sensibilisent et leur font prendre conscience des différences qui peuvent exister.(31)
- (31) Selon moi, les élèves intégrés présentant des déficiences intellectuelles ou des troubles du comportement sont le plus souvent en situation d'échec dans la classe ordinaire.
- (32) A mon école, les enfants lourdement handicapés dans les classes ordinaires sont généralement bien accueillis par les autres élèves.
- (33) En général, les classes ordinaires motivent les élèves lourdement handicapés ou en difficulté.
- (34) Une intégration mal planifiée peut compromettre le rythme d'apprentissage d'une classe ordinaire.
- (35) L'intégration dans les classes ordinaires peut aider les élèves intellectuellement handicapés à corriger certains points de leur comportement.
- (36) L'intégration dans la classe ordinaire des enfants intellectuellement handicapés ne garantit pas la réussite de leur apprentissage.
- (37) Certains parents veulent à tout prix que leur enfant soit intégré dans les classes ordinaires parce que les mots "classes spéciales" leur font peur.
- (38) Certains enfants présentant un handicap peuvent avoir d'eux-mêmes une image très négative s'ils sont intégrés.

### Tableau 1 (Suite)

- (39) Les enfants ayant une déficience intellectuelle sérieuse peuvent être intégrés dans l'école de leur milieu, mais pas dans les classes ordinaires.
- (40) Je considère qu'il faut dire toute la vérité aux parents des enfants en difficulté présentant des handicaps lourds.
- (41) Je constate que les élèves manifestant des troubles de la conduite et du comportement présentent les plus gros problèmes d'intégration.
- (42) Je considère qu'il serait souhaitable de regrouper les enfants manifestant des troubles de la conduite et du comportement, plutôt que de les intégrer dans les classes ordinaires.
- (43) Je pense qu'il serait préférable d'intégrer en priorité les enfants qui sont en mesure d'effectuer des apprentissage d'ordre scolaire.
- (44) A ma commission scolaire, avant de procéder à l'intégration, on s'assure de l'élaboration d'un plan d'intervention adapté.
- (45) Je pense nécessaire d'éviter la spécialisation de certaines enseignantes et de certains enseignants en ce qui a trait à l'intégration.
- (46) Avant de procéder à l'intégration, on vérifie si les rôles et les tâches de chacun des intervenants (direction, parents, enseignants, personnes-ressources, spécialistes, etc.) ont été précisés.
- (47) Le classement des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est fait en souvent d'accommodement administratif.
- (48) On ne devrait jamais procéder à l'intégration d'un élève lourdement handicapé dans une classe multi-programmes (degrés multiples).

24; ainsi que le score inversé des énoncés 28, 29 et 48.

7. *Ressources suffisantes sur les plans: humain, financier et matériel:*

comprend le score des énoncés 06, 07, 20, 21 et 22.

**Application rigoureuse de la théorie de la normalisation**

La dimension application rigoureuse de la théorie de la normalisation présente l'opinion des enseignants du primaire sur sept énoncés se rapportant à cette dimension. Ce principe, influencé 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 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. De ce fait, la classe ordinaire devrait donc être le premier moyen utilisé par toutes les commissions scolaires.

Les résultats au premier énoncé de cette dimension indiquent que les répondants (N=144) s'estiment être "UN PEU EN ACCORD" (M=2,6 et S=0,95) avec l'intégration des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en classe ordinaire. Il y a lieu donc de croire que les enseignants sont partagés sur le principe de l'accès à la classe ordinaire pour tous les enfants. En outre, l'interprétation de certains commentaires fournis par les répondants, à la fin du questionnaire, permet de croire que les enseignants sont beaucoup plus favorables à l'intégration quand des services sont, d'une façon mesurable et tangible, offerts pour soutenir leur action pédagogique. Ces résultats viennent confirmer les recherches relevées par Yanito et al. (1987) qui indiquent que le manque de services de support et d'assistance technique peut

réduire l'empressement des enseignants à accueillir les enfants en difficulté dans la classe ordinaire. Par ailleurs, les commentaires de certains répondants indiquent qu'ils sont d'accord avec l'intégration mais... dans l'autre école ou à l'autre cycle.

Les répondants (N=145) s'estiment, en moyenne, "TOTALEMENT EN ACCORD" (M=3,8 et S=0,60) avec le fait qu'il y aura toujours des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage qui ne seront jamais intégrables à la classe ordinaire. Ces résultats laissent croire que l'école ne peut recevoir toutes les clientèles d'enfants. À la remorque de la position des enseignants, certains commentaires fournis informent que la classe ordinaire peut devenir un environnement restrictif qui vient marginaliser davantage l'enfant intégré. Ces résultats rejoignent ceux de Semmel et al. (voir: Yanito et al., 1987) qui soulignent le pessimisme de certains intervenants scolaires quant à la possibilité de réussir ce défi éducatif tel que défini par Bouchard (1985).

Au sujet de la capacité de l'école à intégrer, dans les classes ordinaires, toutes les catégories d'enfants handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, les répondants (N=144) s'estiment "TOTALEMENT EN DÉSACCORD" (M=1,4 et S=0,75) avec cet énoncé. Pour les répondants, il n'y a que quelques écoles qui pourraient accueillir toutes les clientèles d'enfants en difficulté. Ces résultats questionnent donc toute la philosophie du ministère de l'Éducation (1982) qui énonce clairement que, dans la mesure du possible, les services pédagogiques offerts aux enfants en difficulté doivent être organisés dans la classe ordinaire. Les enseignants du primaire affichent donc des réticences face au principe soutenu par l'Office des personnes handicapées du Québec (1984) qui souhaite que les individus présentant un handicap quelconque soient traités "A part ... égale".

Les répondants (N=148) s'estiment "UN PEU EN ACCORD" (M=3,0 et S=0,95) avec la croyance 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. Les répondants croient que cette présence peut avoir un effet éducatif 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. En effet, West et Cummins (1990) narrent la réussite de l'intégration de trois jeunes trisomiques réalisée dans trois groupes du préscolaire. Les parents, les enseignants et les directions d'école indiquent qu'ils ont été satisfaits de l'expérience. Ces intervenants scolaires indiquent qu'ils ont accru leur niveau de confiance, à la fois en eux-mêmes et dans les autres, quant aux possibilités de l'intégration. Ils soulignent également qu'ils ont développé un grand respect face à tout ce qu'un enfant trisomique peut apporter aux pairs de la classe ordinaire.

Au sujet de la capacité des classes ordinaires à motiver les élèves lourdement handicapés ou en difficulté, les répondants (N=129) s'estiment, "UN PEU EN ACCORD" (M=2,6 et S=0,87) avec cette possibilité. Les enseignants croient que les élèves intégrés peuvent être motivés par leur intégration dans la classe ordinaire. Les enseignants peuvent alors tirer profit de cette motivation pour accroître le répertoire d'habiletés de ces élèves. Les enseignants doivent donc être attentifs aux enfants et leur donner des objectifs personnalisés où ils connaîtront des succès. C'est donc la réussite commune de l'enseignant et de l'élève qui jouera le rôle d'un renforçateur pour ces deux partenaires et encouragera l'un et l'autre à poursuivre l'expérience de l'intégration. Ces résultats rejoignent donc les constatations réalisées par Wolfensberger (1972) et Paré (1993) qui indiquent que le statut social des personnes intégrées devient modifié lorsqu'elles sont impliquées dans des rôles valorisés.

Les répondants (N=142) s'estiment, en moyenne, "UN PEU EN ACCORD" (M= 2,9 et S=0,82) avec le fait que l'intégration dans les classes ordinaires puisse 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), les répondants croient que 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.

Les répondants (N=146) sont "TOTALEMENT EN ACCORD" (M=3,8 et S=0,59) avec l'opinion selon laquelle l'intégration en classe ordinaire des enfants intellectuellement handicapés ne garantit pas la réussite de leur apprentissage. Ces résultats laissent penser que l'organisation et la pédagogie de la classe ordinaire doivent être améliorées pour accroître les chances de succès de ces élèves. Pour Gaudreau (1980), c'est toute la dimension pédagogique de l'école qui doit être modifiée pour permettre à l'enfant de réussir. Tout comme l'indique une enquête conduite, dans la région de Montréal, auprès de 41 enseignants de classes ordinaires du primaire et 35 enseignants de classes spéciales pour enfants présentant une déficience intellectuelle (Hanrahan Goodman et Rapagna 1990), les enseignants des classes ordinaires accordent une plus grande faveur aux activités académiques [écriture et lecture] et aux problèmes de comportement [agressivité] que ne le font leurs homologues de la classe spéciale. De plus, Hottlet (1980) précise l'importance de déterminer des compétences minimales à faire acquérir à l'enfant dans une perspective d'intégration scolaire. Cet aménagement des objectifs pédagogiques aurait pour buts de faire réussir l'enfant sur des apprentissages et de réduire d'une façon majeure le niveau de tension que pourrait créer l'obligation de faire réaliser, par l'enfant intégré, toutes les

prescriptions du programme.

### Attitudes favorables envers les enfants en difficulté

Cette section présente l'opinion des enseignants du primaire sur trois énoncés se rapportant à l'importance, pour les intervenants et les pairs de la classe ordinaire, d'avoir des attitudes favorables envers les enfants en difficulté. Pour Gresham (1982) et Goupil (1990), il est nécessaire que l'enseignant et les élèves démontrent des attitudes positives et entrent en contact social avec l'enfant intégré.

Malgré le fait que les enseignants ne semblent pas des plus favorables avec le principe de l'intégration, les répondants (N=142) s'estiment, en moyenne "UN PEU EN ACCORD" (M=2,9 et S=1,05) avec le fait qu'il est plus facile d'intégrer en classe ordinaire un élève handicapé physique qu'un élève présentant une déficience intellectuelle. Ces résultats indiquent que les répondants semblent plus ouverts à l'intégration des enfants présentant un handicap physique. Ceci peut s'expliquer par le fait que les répondants croient que les handicapés physiques sont davantage en mesure de comprendre les différents concepts abstraits qui sont véhiculés en classe. Les opinions des enseignants de la présente étude rejoignent donc les opinions des enseignants de l'étude de (Hannah et Pilner, 1983). En effet, les enseignants de leur étude avaient tendance à réagir plus favorablement aux étiquettes se rapportant aux élèves présentant une surdité ou des troubles de la vision comparativement aux étiquettes des élèves présentant une déficience intellectuelle.

Les répondants (N=103) se disent, en moyenne, "UN PEU EN ACCORD" (M=3,3 et S=0,82) avec l'opinion que les enfants lourdement handicapés sont généralement bien accueillis par les autres élèves lors de leur intégration dans les classes ordinaires. Il y a lieu de croire que cette acceptation peut être habilement animée par le titulaire de la classe. En effet, pour Goupil (1990), plusieurs enfants handicapés intellectuels

démontrent des changements significatifs après quelques semaines passées dans des classes utilisant un modèle coopératif. Par contre, une étude sociométrique (Taylor, Asher et Williams, 1987) révèle que les sujets ayant un déficit intellectuel légers sont généralement rejetés par leurs pairs. Les 34 enfants intégrés de leur étude affichaient une plus grande insatisfaction et de l'anxiété à l'égard des relations sociales avec les autres élèves de la classe ordinaire. Les sujets étant perçus comme plus gênés, plus craintifs, moins coopératifs et ils étaient peu empressés à assumer des comportements de leadership dans la classe.

Les répondants (N=146) s'estiment "TOTALEMENT EN ACCORD" (M=3,6 et S=0,69) avec le fait que les élèves manifestant des troubles de la conduite et du comportement présentent les plus gros problèmes d'intégration. Les enseignants, même au primaire, manifestent une certaine crainte en regard de l'intégration des enfants présentant des troubles de la conduite et du comportement. Il y a lieu de croire que les comportements de certains élèves dérangent la gestion de classe de certains répondants. Les directions d'école de l'étude de Brunet et Goupil (1983) avaient mentionné sensiblement les mêmes réserves quant à la possibilité d'intégrer des élèves ayant des difficultés de comportement. Brunet et Goupil (1983) soulignaient à ce moment l'importance d'offrir aux enseignants une formation leur permettant de connaître les techniques de modification du comportement afin d'assurer une meilleure gestion de leur classe. Cette solution est également proposée par Bender et Golden (1988) lorsqu'ils ont analysé les effets des problèmes de comportement lors de l'intégration d'enfants en difficulté dans des classes du primaire.

### Évaluation adéquate et respect des besoins de l'enfant

Cette section présente l'opinion des enseignants du primaire sur quatre énoncés se rapportant à la nécessité d'évaluer adéquatement les besoins de l'enfant et de les respecter.

Les résultats indiquent que les répondants (N=115) se disent "UN PEU EN ACCORD" (M=3,1 et S=0,99) avec le fait que les enfants soient intégrés en classes ordinaires pour des fins d'économie. Ces résultats indiquent que les répondants ne croient pas que l'intégration se fasse uniquement pour des raisons humanitaires ou sociales. À la lumière de la récession des dernières années, les enseignants voient des disparitions de postes et observent des coupures dans les budgets. Contrairement à ce que COPEX annonçait, les répondants ne voient pas l'injection massive de services de soutien aux élèves et aux enseignants. De ce fait, les enseignants confirment donc les positions de la Centrale de l'enseignement du Québec (1991a) qui souhaite l'ajout de ressources supplémentaires, financières, humaines et matérielles, pour organiser, assurer et maintenir un service pédagogique de qualité aux enfants en difficulté.

Les répondants (N=85) s'estiment, en moyenne, "UN PEU EN DÉSACCORD" (M=2,2 et S=1,10) avec la probabilité que des élèves soient intégrés uniquement sous la pression des parents. Les enseignants savent probablement que les parents sont invités à jouer un rôle prépondérant dans l'intégration de certains enfants. En effet, la Loi de l'instruction publique, les différentes organisations de parents d'enfants présentant un handicap et différentes actions posées devant les tribunaux viennent confirmer le droit de regard des parents sur l'éducation et les services offerts à leur enfant. Par ailleurs, puisque certains répondants proviennent généralement de "petites écoles", dans le sens de Maheux (1984), il est possible que ceux-ci ressentent davantage le pouvoir formel ou informel que certains parents démontrent dans l'école. Malgré ces faits, de façon générale, les répondants croient cependant qu'il y a des éléments autres que l'influence des parents qui peuvent expliquer l'intégration des enfants.

Les répondants (N=144) s'estiment "TOTALEMENT EN ACCORD" (M=3,8 et S=0,56) avec l'énoncé qui indique que certains parents veulent à tout prix que leur enfant soit intégré dans les classes ordinaires parce que les

mots "classes spécialisées" leur font peur. Les enseignants croient que certains parents ou groupes de parents font des pressions en faveur de l'intégration pour empêcher la stigmatisation de leur enfant si celui-ci est placé dans une classe spéciale. En effet, tout comme le ferait la désinstitutionnalisation pour les personnes présentant une déficience intellectuelle sévère et profonde (Paré, 1993), il semble que l'intégration dans la classe ordinaire, aurait comme effet de modifier le "statut" de certains enfants par le principe de la "valorisation par les rôles sociaux".

Les répondants (N=131) se disent "UN PEU EN ACCORD" (M=3,4 et S=0,83) avec le fait que le classement des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage découle souvent d'un accommodement administratif. Puisque, dans leurs commentaires, plusieurs enseignants confirment la réduction des budgets disponibles pour les services éducatifs, il est possible que les répondants croient que le classement et l'intégration des élèves en difficulté se fassent pour des raisons d'économie. À plusieurs reprises, les enseignants ont dénoncé les coupures des sommes versées pour l'adaptation scolaire (Centrale de l'enseignement du Québec, 1991a, 1991b, 1992).

### Préparation et concertation de tous les intervenants

L'opinion des enseignants du primaire sur douze énoncés se rapportant à l'importance de bien préparer les intervenants et de favoriser la concertation tout au long du processus d'intégration est présentée dans cette section. Pour Payne et Murray (1974), Oaks (1979) et Gage (1979), la direction d'école est une figure-clé pour assurer cette concertation entre les intervenants.

Les répondants (N=117) s'estiment "UN PEU EN ACCORD" (M=3,2 et S=0,86) avec le fait qu'à leur école, la décision d'intégrer soit prise après une "étude de cas" sérieuse et une consultation des différents agents concernés. Bien que plusieurs répondants s'abstiennent dans leur réponse à cet énoncé, les enseignants disent qu'une étude de cas

sérieuse est réalisée avant de permettre à l'enfant d'intégrer une classe ordinaire. Cette étude de cas est importante à la réussite de l'intégration; elle permet d'évaluer adéquatement les besoins de l'enfant (Bouchard, 1985; ministère de l'éducation, 1992).

Les résultats indiquent que les répondants (N=125) s'estiment "UN PEU EN DÉSACCORD" (M=2,0 et S=1,02) avec le fait que la direction décide seule de l'intégration d'un élève. Les résultats indiquent que la direction consulte les enseignants au sujet de l'intégration.

Les répondants (N=127) se disent "UN PEU EN ACCORD" (M=3,2 et S=0,90) avec l'énoncé qui indique que, dans leur école, lorsqu'il y a décision d'intégrer, l'enseignante ou l'enseignant concerné est obligé d'accepter la décision. Malgré les résultats précédents qui indiquent que la direction utilise généralement une gestion de type participatif, les enseignants estiment que leur directeur ne respecte pas entièrement leur point de vue. Les résultats indiquent donc que, lors de la consultation, les administrateurs ne tiennent que partiellement compte de l'opinion de leurs subordonnés. Cela peut conduire à des frustrations chez les subordonnés.

Les répondants (N=128) s'estiment, en moyenne, "UN PEU EN ACCORD" (M=2,6 et S=1,19) avec le fait qu'à leur école, l'enseignante ou l'enseignant concerné est consulté avant que la décision d'intégrer ne soit prise. Ces résultats indiquent que la direction consulte l'enseignant avant d'intégrer l'élève.

Les répondants (N=126) s'estiment "UN PEU EN ACCORD" (M=2,6 et S=1,20) avec le fait qu'à leur école, l'enseignante ou l'enseignant est simplement informé de la décision d'intégrer. Malgré le fait que les répondants estiment que leur direction a une gestion de type participatif qui les consulte, les enseignants sentent que cette consultation n'est pas complète. Ils considèrent donc que, contrairement aux volontés du *Cadre de référence pour l'établissement des plans*

*d'intervention* (Ministère de l'éducation, 1992), cette consultation ne se fait pas sous la forme d'une véritable recherche de consensus.

Les répondants (N=145) se disent "TOTALEMENT EN ACCORD" (M=3,7 et S=0,64) avec la croyance selon laquelle certaines enseignantes ou certains enseignants ont de la difficulté à travailler avec des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Les résultats indiquent que les répondants sont, en grande partie, portés à croire que tous les enseignants n'ont pas les attitudes requises pour travailler auprès des clientèles présentant des difficultés. Cependant, le libellé de l'énoncé ne permet pas de savoir si les répondants s'estiment eux-mêmes comme étant aptes à travailler auprès des enfants en difficulté. Dans le même sens, Crisci (1985: voir Yanito et al., 1987) indique que la majorité des enseignants estiment ne pas être suffisamment outillés pour travailler avec les élèves en difficulté. En effet, 85% des enseignants expriment qu'ils n'ont pas les habiletés nécessaires pour travailler avec ces élèves. Il semble donc nécessaire de leur fournir une formation, en particulier sur l'individualisation de l'enseignement et sur la gestion des comportements dérangeants dans la classe, qui permettra de développer des stratégies d'intervention pédagogique efficaces auprès de tous les enfants.

Les répondants (N=136) s'estiment "UN PEU EN DÉSACCORD" (M=1,6 et S=0,88) avec l'énoncé selon lequel les enseignantes et les enseignants qui reçoivent les élèves intégrés sont adéquatement préparés et informés pour faire face à la situation. Peu d'enseignants croient posséder une préparation adéquate pour travailler auprès des enfants intégrés. Ces résultats sont conformes avec les verbalisations des enseignants qui indiquent que leur formation initiale les prépare uniquement à enseigner auprès d'enfants ne présentant aucune difficulté (Parent, 1991). Yanito et al. (1987) insistent pourtant sur la nécessité d'apporter une formation adéquate pour modifier les attitudes des enseignants visant à créer chez eux une plus grande motivation à s'impliquer dans le processus de l'intégration des enfants.

Les répondants (N=112) s'estiment "UN PEU EN DÉSACCORD" (M=2,4 et S=1,11) avec l'affirmation selon laquelle il y a une préparation du groupe-classe qui accueille l'élève handicapé ou en difficulté. Les enseignants estiment que la préparation des pairs est insuffisante. Il est possible que cette préparation, au primaire, soit plus difficile à réaliser en tenant compte du bas âge des pairs. De plus, il est possible que certains enseignants préfèrent assurer la confidentialité des renseignements qui entourent la nature des difficultés vécues par leurs élèves et, de ce fait, évitent de divulguer des informations personnelles aux pairs de la classe ordinaire.

Les répondants (N=116) se disent "TOTALEMENT EN ACCORD" (M=3,5 et S=0,86) avec cet énoncé qui précise que la préparation du groupe-classe qui accueille l'élève handicapé ou en difficulté est assumée par l'enseignante ou l'enseignant. Malgré l'opinion des répondants sur l'insuffisance de préparation des pairs qui accueillent les enfants en difficulté, il semble que ce peu de préparation ne soit fait uniquement que par l'enseignant. Ces résultats semblent conformes avec leur opinion au sujet du manque de personnes-ressources dans la commission scolaire.

Les répondants (N=102) s'estiment "UN PEU EN ACCORD" (M=3,0 et S=0,97) avec la croyance que les enseignantes et enseignants trouvent difficile d'enseigner en présence d'une accompagnatrice ou d'un accompagnateur. Les enseignants croient donc que le fait d'avoir une autre personne dans la classe peut les incommoder dans leur pratique pédagogique. En effet, il se peut que certaines personnes se sentent jugées en présence d'un autre pédagogue dans la classe.

Les répondants (N=151) se disent "TOTALEMENT EN ACCORD" (M=4,0 et S=0,27) avec le principe de dire toute la vérité aux parents des enfants présentant des handicaps lourds. Les enseignants croient qu'il est important d'informer véritablement les parents sur les potentiels réels de l'enfant. Cette façon de faire est

conforme avec les principes apportés par Jordan (1972) qui précise qu'il faut que l'intervenant qui accompagne les parents soit le plus honnête possible dans son évaluation de la situation.

Les répondants (N=120) s'estiment (M=2,1 et S=1,19), "UN PEU EN DÉSACCORD" avec l'énoncé qui indique qu'il est nécessaire d'éviter la spécialisation de certaines enseignantes et de certains enseignants en ce qui a trait à l'intégration. Il semble que les enseignants veulent que les intervenants soient spécialisés et deviennent des praticiens de l'intégration. Cependant, les résultats ne permettent pas de noter si les répondants veulent eux-mêmes être de tels spécialistes.

### Utilisation du "Plan d'intervention personnalisé"

Cette section présente l'opinion des enseignants du primaire sur quatre énoncés se rapportant à la nécessité d'élaborer un plan d'intervention personnalisé pour l'enfant en difficulté lors de son intégration dans la classe ordinaire. La Loi de l'instruction publique, telle que révisée en 1988, précise l'importance de la réalisation du plan par la direction de l'école lors de l'organisation des services offerts aux enfants en difficulté. Pour le ministère de l'Éducation (1992), l'enseignant est également appelé à s'impliquer dans l'établissement du plan d'intervention pour l'élève intégré. Puisqu'il est le premier responsable de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages et du comportement de l'élève, sa participation est l'expression même de sa responsabilité professionnelle.

Les résultats indiquent que les répondants (N=122) s'estiment, en moyenne, "UN PEU EN ACCORD" (M=3,2 et S=1,06) avec l'énoncé qui indique qu'ils ont facilement accès aux informations contenues dans le dossier académique de l'enfant.

Les répondants (N=151) sont "TOTALEMENT EN ACCORD" (M=3,8 et S=0,62) avec le fait qu'une intégration mal planifiée peut compromettre le rythme d'apprentissage d'une classe ordinaire. Les enseignants semblent unanimes à exiger la

planification efficace de l'intégration d'un enfant. Les résultats indiquent que les répondants accordent une grande valeur à la dimension pédagogique et un respect pour l'ensemble des besoins du groupe des élèves. Il est donc important de prévenir les effets négatifs de l'intervention et de prévoir des solutions pour apporter des corrections lorsque cette intervention n'est pas efficace. En effet, tout comme le mentionne Ohanian (1990), une intégration mal orchestrée peut conduire l'enfant à une démoralisation, à un niveau plus bas d'estime de lui-même et peut même diminuer la qualité éducative des services offerts à l'enfant. Ohanian (1990) indique même que le rêve humaniste d'une société plus juste ne devrait pas aveugler les promoteurs de l'intégration et elle invite les enseignants à être très attentifs aux besoins spécifiques et individuels de chaque enfant.

Les répondants (N=107) se disent "UN PEU EN ACCORD" (M=2,6 et S=1,10) avec l'énoncé qui indique qu'au primaire, l'école s'assure de la rédaction d'un plan d'intervention adapté avant de procéder à l'intégration d'un enfant. Cependant, les résultats indiquent que, dans plusieurs écoles, il n'y a pas de plan d'intervention adapté. Cette situation s'explique par le fait que les commissions scolaires ont une certaine marge de manoeuvre, selon les modalités et les politiques internes, pour la mise en place du plan d'intervention adapté.

Les répondants (N=134) s'estiment "UN PEU EN ACCORD" (M=2,9 et S=1,19) avec l'affirmation qui stipule qu'avant de procéder à l'intégration, on vérifie si les rôles et les tâches de chacun des intervenants ont été précisés. Considérant l'âge des étudiants, les enseignants du primaire vivent une relation étroite avec les parents des élèves. Effectivement, puisqu'il y a un titulaire dans la classe, celui-ci peut assurer un suivi important auprès des différents intervenants. De plus, encore une fois grâce à la titularisation, la direction de l'école peut réunir plus facilement les intervenants et définir leurs tâches. Cette dynamique particulière au primaire, dans certaines écoles, peut favoriser la mise en place des conditions essentielles à la réussite de l'intégration scolaire.

### Support de la direction d'école à la philosophie de l'intégration et aux enseignants

Cette section présente l'opinion des enseignants du primaire sur sept énoncés se rapportant à la perception qu'ils ont du soutien que leur direction d'école leur accorde pour l'intégration. Pour Zettel et Weintraub (1978) ainsi que pour Payne et Murray (1974), le directeur de l'école est une personne qui doit assurer un leadership et un soutien constants aux intervenants qui travaillent à l'intégration des enfants en difficulté. Ce soutien doit se traduire par une gestion participative et l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques visant à offrir une tâche équitable et équivalente à tous les enseignants. De ce fait, la direction devrait offrir des compensations et des incitatifs [soutien et pondération] aux enseignants impliqués dans le processus d'intégration.

Les répondants (N=117) s'estiment "UN PEU EN ACCORD" (M=3,4 et S=0,80) avec l'énoncé selon lequel la direction de leur école est d'accord avec la philosophie de l'intégration des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en classe ordinaire. Les résultats indiquent aussi que 36 répondants n'ont pu se prononcer sur les philosophies de leur direction d'école en relation avec le principe de l'intégration. Cependant, pour la majorité des répondants, les directions sont des défenseurs du principe de l'intégration. Puisque le directeur de l'école est une figure-clé, il semble important, selon les différents écrits portant sur le sujet (Kloph, 1979; Oaks, 1979; Payne et Murray, 1974), que celui-ci adhère au principe de l'intégration et qu'il utilise son leadership pour soutenir les actions des enseignants dans tout le processus de l'intégration.

Les répondants (N=140) se disent "UN PEU EN ACCORD" (M=3,3 et S=0,73) avec l'énoncé qui considère que le style de gestion de leur direction est participatif. Les répondants croient que leur direction adopte un style de leadership participatif. Les enseignants croient donc qu'ils peuvent jouer un rôle important dans leur organisation et qu'ils influencent leur direction sur les décisions prises au

sujet du projet éducatif. Un leadership de type participatif est un atout, car il incite à la concertation des différents intervenants et il conduirait à la satisfaction des employés et des étudiants. En effet, il y a lieu de croire que, dans les écoles où se vit un climat participatif, il s'ensuit un effet sur l'efficacité de l'école et sur les relations "maîtres-élèves" (Brunet et al., 1991).

Les répondants (N=121) s'estiment "UN PEU EN DÉSACCORD" (M=1,9 et S=1,00) avec l'énoncé qui indique que, lorsqu'il y a décision d'intégrer, on diminue le nombre d'élèves dans la classe qui intègre. Les enseignants ne croient donc pas que leur direction diminue le nombre d'élèves dans la classe lorsqu'un enfant est intégré. Les dispositions de la convention collective en vigueur précisent que, lors de l'intégration d'un élève, la commission peut pondérer en diminuant le ratio "maître-élève" ou peut accorder du soutien. Les commentaires des enseignants n'indiquent pas l'existence de ces services de soutien dans leur école et les résultats au présent énoncé indiquent que les enseignants ne bénéficient pas des effets de la pondération. Yanito et al. (1987) invitent également les commissions scolaires à être créatrices et à trouver différentes options d'intégration offrant, à l'enfant en difficulté, une fréquentation de la classe ordinaire pendant de brèves périodes jusqu'à une intégration totale et entière de l'enfant.

Les répondants (N=120) s'estiment "UN PEU EN DÉSACCORD" (M=2,3 et S=0,99) avec l'énoncé qui affirme que, lorsqu'il y a intégration, on accorde aux enseignants concernés à la fois le soutien et la pondération. Selon les dispositions de la convention de travail, l'enseignant qui accueille un enfant intégré peut bénéficier à la fois du soutien et de la pondération. Cependant, ces avantages relèvent d'un pouvoir discrétionnaire de leur commission. D'après les résultats, les enseignants ne bénéficieraient pas de cette possibilité. Encore une fois, Yanito et al. (1987) indiquent que le soutien à l'enfant et à l'enseignant doit être présent avant l'intégration et doit se maintenir et être accru pendant le processus

d'intégration.

Les répondants (N=145) sont "TOTALEMENT EN ACCORD" (M=3,8 et S=0,51) avec l'énoncé selon lequel les enseignantes et les enseignants qui vivent l'intégration sont soumis à un stress additionnel. 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 répondants (N=146) sont "TOTALEMENT EN ACCORD" (M=3,9; S=0,38) avec la croyance que la présence d'un enfant lourdement handicapé dans une classe ordinaire constitue un surcroît de travail pour les titulaires concernés. Les enseignants pensent que l'organisation et l'adaptation de services pédagogiques aux élèves intégrés augmentent sensiblement leur tâche. Il est possible d'interpréter ces résultats en disant que les enseignants doivent prendre du temps pour adapter du matériel qui est inexistant. La présence d'un élève intégré, surtout si sa condition exige des soins extracurriculaires, apporte, selon les répondants, un surplus de travail.

Les répondants (N=144) s'estiment "TOTALEMENT EN ACCORD" (M=3,7 et S=0,68) avec l'énoncé qui indique qu'on ne devrait jamais procéder à l'intégration d'un élève lourdement handicapé dans une classe multi-programmes (degrés multiples). Une classe "multi-programmes" est une classe dans laquelle on offre l'enseignement à deux niveaux. Ces classes se retrouvent surtout dans les "petites écoles" où enseignent plusieurs des répondants. Le fait d'enseigner à deux niveaux représente une tâche lourde en soi, alors les enseignants ne sont pas prêts à recevoir un élève présentant un handicap sévère lorsque leur tâche est déjà importante.

### Ressources suffisantes: sur les plans humain, financier et matériel

Cinq énoncés se rapportant à la perception des enseignants sur la suffisance des ressources humaines, financières et matérielles accordées pour l'organisation des services éducatifs lors de l'intégration ont été soumis à l'évaluation des répondants.

Les résultats indiquent d'abord que les répondants (N=132) s'estiment "UN PEU EN DÉSACCORD" (M=1,5; S=1,00) avec l'énoncé qui suppose que l'aménagement physique de leur école (ascenseur, dimensions des locaux, transport, stationnement, rampe d'accès) permet l'intégration adéquate des élèves handicapés. D'une façon très majoritaire, les enseignants ne croient pas en l'adéquation du cadre physique de l'école. En effet, les écoles, ayant plusieurs étages, ne peuvent garantir un accès aux élèves limités dans leur autonomie motrice. Des enseignants expriment les désavantages de cette réalité: incapacité de sortir rapidement en cas d'incendie, des enseignantes doivent changer de local à chaque année afin de permettre à un enfant en fauteuil roulant d'être toujours au rez-de-chaussée, exigüité des chambres de bain et des classes lorsqu'il y a un adulte qui doit entrer avec l'enfant et le fauteuil roulant dans la salle de bain, etc.).

Les répondants (N=141) se disent "TOTALEMENT EN DÉSACCORD" (M=1,4 et S=0,76) avec l'énoncé qui indique que leur école est en mesure d'accueillir n'importe quel élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. En grande majorité, les répondants ne croient pas que leur école puisse accueillir toutes les clientèles d'enfants en difficulté. Malgré que les différentes raisons justifiant cette position ne soient pas énumérées, il y a lieu de croire que les services de soutien ne sont pas suffisants et complets dans toutes les écoles, surtout celles en périphérie. En effet, dans les régions éloignées, plusieurs écoles n'ont pas de services d'orthophonie, de classes spéciales ou d'orthopédagogue (Parent, 1989).

Les répondants (N=131) s'estiment, "UN PEU EN DÉSACCORD" (M=2,2 et S=1,11) avec l'énoncé qui indique que les services de soutien sont suffisants lorsqu'il y a intégration d'élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Les résultats indiquent que les services de soutien ne sont pas suffisants pour répondre aux besoins de l'enfant. Les répondants soulèvent donc que, malgré les dispositions de leur convention collective, ils ne reçoivent pas le soutien qu'ils sont en droit de recevoir lorsqu'ils accueillent un enfant dans leur classe.

Les répondants (N=150) s'estiment "UN PEU EN DÉSACCORD" (M=1,8 et S=1,05) avec l'énoncé qui indique qu'il y a suffisamment de spécialistes (psychologue, orthopédagogue, infirmière, orthophoniste,...) pour soutenir les enseignantes et les enseignants qui vivent l'intégration. Les résultats indiquent donc, encore une fois, que les enseignants ne reçoivent pas le soutien nécessaire pour accompagner adéquatement l'enfant intégré. Ceci s'explique, en partie, par le fait que les enseignants oeuvrent dans de "petites écoles" et que les services spécialisés sont très restreints en milieux périphériques (Maheux, 1984). En effet, dans certaines écoles, l'orthophoniste n'est présente que quelques minutes à chaque mois (Parent, 1989).

Les répondants (N=136) s'estiment "UN PEU EN DÉSACCORD" (M=1,8 et S=0,95) avec l'énoncé qui indique qu'il y a suffisamment de matériel adapté requis pour l'enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Les résultats indiquent que les enseignants n'ont pas toujours le matériel adapté permettant de pallier à certains handicaps. Encore une fois, il semble que le manque évident de ressources financières explique en grande partie cette position. De plus, le coût exorbitant de certains appareils spécialisés en rend l'acquisition quasi impossible pour une petite école. De ce fait, il y a lieu de croire que les enseignants estiment que certains enfants ne peuvent apprendre selon leur potentiel parce qu'ils ne disposent pas du matériel qui leur permettrait de mieux contrôler leur



environnement ou leurs apprentissages.

Les résultats de cette recherche, par l'analyse des moyennes obtenues aux différents énoncés du questionnaire, tels que le démontre le Tableau 2, mettent en évidence que les enseignants de la classe ordinaire émettent des doutes sur le respect des conditions d'intégration des élèves en difficulté dans la classe ordinaire soumises aux répondants. Au sujet de l'application rigoureuse de la théorie de la normalisation, les répondants à cette étude sont très partagés sur le principe de l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage; ils sont d'accord avec l'intégration dans l'école ordinaire mais pas nécessairement dans la classe ordinaire. Ils croient que l'intégration peut permettre à certains enfants d'améliorer leur comportement, mais ils ne croient pas que l'intégration puisse être une garantie du succès académique de l'élève. Les répondants sont surtout d'accord avec l'intégration des élèves

qui peuvent effectuer des apprentissages d'ordre scolaire.

Quant aux attitudes favorables envers les enfants en difficulté, les répondants trouveraient plus facile l'intégration des élèves handicapés physiques et ils croient que ce sont les élèves présentant des troubles de la conduite et du comportement qui sont les plus difficiles à intégrer. De plus, il semble que les pairs de la classe ordinaire accueillent généralement bien la venue d'élèves intégrés.

L'évaluation adéquate et le respect des besoins de l'enfant devraient être des éléments essentiels justifiant la sélection des services offerts à l'enfant. Or, les répondants croient que ce sont surtout les motifs économiques qui expliqueraient l'intégration des enfants. De plus, les répondants ne croient pas nécessairement que les parents font des pressions indues pour accélérer le processus d'intégration.

**Tableau 2**

**Moyenne et écart-type pour chacune des dimensions de l'intégration scolaire**

DIMENSIONS DE L'INTEGRATION	MOYENNE	ECART-TYPE
Application rigoureuse de la théorie de la normalisation	2,11	0,46
Attitudes favorables envers les enfants en difficulté	2,42	0,64
Evaluation adéquate et respect des besoins de l'enfant	1,74	0,66
Préparation et concertation de tous les intervenants	2,56	0,44
Plan d'intervention personnalisé	3,21	0,67
Support de la direction d'école à la philosophie de l'intégration et aux enseignants	2,02	0,45
Ressources suffisantes aux plans humain, financier et matériel	1,78	0,71

Les répondants croient que la préparation et la concertation de tous les intervenants sont loin d'être réellement acquises dans la mise en oeuvre de l'intégration. En effet, les répondants estiment qu'ils ne sont pas suffisamment outillés pour s'acquitter de cette mission et que la concertation est difficile à installer. De plus, il semble que les pairs de la classe ordinaire ne reçoivent pas suffisamment de préparation lors de l'accueil d'un élève intégré. Par ailleurs, les répondants seraient insatisfaits de la façon dont ils sont consultés lorsque la décision d'intégrer un enfant est prise. Aussi, les enseignants croient qu'il est nécessaire de fournir toute l'information pertinente aux parents des enfants intégrés.

Les répondants sont conscients que la planification de l'intégration est essentielle pour assumer la réussite de l'intervention. Il semble que les enseignants aient accès aux dossiers des élèves et, dans certaines écoles, un plan d'intervention personnalisé est élaboré pour les élèves intégrés. Ce plan tient compte des tâches de chaque intervenant.

Les répondants considèrent que le style de gestion de leur direction est participatif. Ils croient également que leur direction adhère au principe de l'intégration. Or, ils n'observent pas, au niveau du support de la direction d'école, l'utilisation de moyens concrets pour diminuer les effets non désirables que peut apporter l'intégration. En effet, les enseignants considèrent que l'intégration apporte un surplus de travail et un stress additionnel et qu'en contrepartie, ils ne sentent pas que leur direction diminue leur tâche par une pondération du ratio maître-élèves et par l'ajout de soutien. De plus, les enseignants ne veulent pas qu'un élève lourdement handicapé soit intégré dans une classe multi-programmes.

Des ressources suffisantes sur les plans humain, financier et matériel doivent être disponibles pour rendre efficiente l'intégration des enfants en difficulté. Or, les enseignants ne croient pas que de

telles ressources existent en quantité suffisante dans l'environnement scolaire.

## CONCLUSION

L'opinion des intervenants de première ligne semble essentielle pour l'organisation des services aux enfants en difficulté. Le ministère de l'Éducation reconnaît ce principe dans les conventions collectives au niveau des différents comités de participation. En effet, la mesure de l'opinion des enseignants semblent être un indicateur important de leurs attitudes et de leur comportement à l'égard de l'intégration scolaire des enfants en difficulté.

Cette recherche porte sur la perception des enseignants du primaire au sujet du respect des conditions essentielles permettant d'assurer l'intégration des enfants en difficulté dans la classe ordinaire. Les opinions des répondants permettent de croire que de telles conditions ne seraient pas respectées présentement. Dans un premier temps, il semble que les enseignants ne sont pas favorables à l'intégration en classe ordinaire des enfants en difficulté. Ils seraient surtout favorables à l'intégration des enfants qui ne présentent pas de troubles du comportement, qui ne nécessitent pas de services extracurriculaires et qui seraient capables de réaliser les objectifs académiques. De plus, les répondants semblent insatisfaits du soutien qui leur est accordé dans ce processus.

Par des recherches ultérieures, il serait intéressant de vérifier si les opinions émises par les répondants dans le cadre de cette étude et qui ont été présentées par des moyennes et des écarts-type sont l'apanage de certaines catégories de répondants scolaires ou si, au contraire, il se dégage une certaine homogénéité de pensée quant aux principes de l'intégration scolaire. De plus, compte tenu de l'aspect préliminaire et arbitraire du classement des énoncés par les auteurs, il serait important qu'une autre recherche valide de manière rigoureuse le classement de ces énoncés.

## BIBLIOGRAPHIE

- BOUCHARD, G. (1985) *Un enfant, un besoin, un service*. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- BROPHY, J. E., GOOD, T. L. (1970) Teachers' communication of differential expectations for childrens classroom performance: some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.
- BRUNET, L. et al. (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.
- 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 (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.
- COATES, R. D. (1989) The regular education initiative and opinions of regular classroom teachers. *Journal of Learning disabilities*, 22(9), 532-536.
- 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'EDUCATION (1985) *Réussir l'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- 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.
- FORTIER, R., PARENT, G. (1991) *Élaboration d'un opinionnaire permettant de mesurer des perceptions et des attitudes d'enseignantes et d'enseignants du primaire sur le phénomène de l'intégration des enfants handicapés et en difficulté dans la classe ordinaire*. Rouyn-Noranda: Syndicat de l'enseignement de l'Ungava et de l'Abitibi-Témiscamingue.
- GAGE, K. H. (1979) The principal's role in implementing mainstreaming. *Educational leadership*, 36(8), 575-577.

- GOTTLIEB, J. (1980) *Educating mentally retarded in the mainstream*. Baltimore: Presses de l'Université Park.
- GOUPIL, G., BOUTIN, G. (1983) *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Montréal: Nouvelle optique.
- GOUPIL, G., COMEAU, M. (1983) L'intégration scolaire des élèves mésadaptés socio-affectifs: quelques réflexions. *Apprentissage et socialisation*, 6(2), 91-97.
- GOUPIL, G. (1990) *Elèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal: Gaétan Morin.
- GRESHAM, F. M. (1982) Misguided mainstreaming: The case for social skills training with handicapped children. *Exceptional children*, 48(5), 422-435.
- HANRAHAN, J. , GOODMAN, W. ET RAPAGNA, S. (1990) Preparing mentally retarded for mainstreaming: Priorities of regular class and special school teachers. *American Journal on Mental Retardation*, 94(5), 470-474.
- HOTTLET, C. (1980) La détermination des compétences minima dans une perspective d'intégration scolaire. *Apprentissage et socialisation*, 3(3), 156-157.
- JORDAN, T. E. (1972) *The mentally retarded*. (Troisième édition) Ohio: Merrill Pub.
- KLOPH, G. (1979) *The principal and staff development in the school*. Washington: Bureau of education for the handicapped. (ERIC Service de reproduction de document no ED168 730).
- 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.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (1976) *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée. COPEX, Québec.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (1982) *L'école québécoise: une école communautaire et responsable*. Québec: M.E.Q.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (1991) *La réussite pour elles et eux aussi. Mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec: M.E.Q.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (1992) *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec: M.E.Q.
- MINTZBERG, H. (1982) *Structure et dynamique des organisations*. Paris: Éditions d'organisation.
- OAKS, C. (1979) *Considerations in the integration of behaviorally disordered students into the regular classroom: Implications in the school principal*. Conférence présentée au 57 ième congrès du conseil de l'enfance exceptionnelle à Dallas.

- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (1984) *À part ...égale..* Québec: Direction générale des communications gouvernementales du ministère des Communications.
- OHANIAN, S. (1990) Mainstream or Quicksand? *Phi delta Kapan*, 72(3), 217-222.
- 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.
- PARE, C. (1993) *L'influence du processus de désinstitutionnalisation en relation avec les comportements adaptatifs, l'intégration sociale et la qualité de vie des personnes déficientes intellectuelles sévères et profondes.* Thèse de doctorat inédite. Québec: Université Laval.
- 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).
- PAYNE, R., MURRAY, C. (1974) Principal's attitude toward integration of the handicapped. *Exceptional children*, 41, 123-125.
- SAPON-SHEVIN, M. (1978) Another look at mainstreaming. Exceptionality, normality, and the nature of difference. *Phi delta Kapan*, 60(2), 119-121. (ERIC service de reproduction de document no EJ188651).
- TAYLOR, A. R., ASHER, S. R., WILLIAMS, G. A. (1987) The social adaptation of mainstreamed mildly retarded children. *Child Development*, 58(5), 1321-1334.
- WEST, R. F., CUMMINS, P. (1990) *Personal and professional change associated with the integration of children with Down Syndrome into the public schools.* Communication présentée au Annual meeting of the Mid-South Educational Research Conference. (ERIC service de reproduction de document no ED329093).
- WOLFENBERGER, W. (1972) *Normalization. The principle of normalization in human service.* Toronto: Leonard Crainford.
- YANITO, T., QUINTERO, M. C., KILLORAN, J., STRIEFEL, S. (1987) Teacher attitudes toward mainstreaming: A literature Review. [Service de reproduction: ERIC: ED 290 290].
- ZETTEL, J. J., WEINTRAUB, F. J. (1978) PL 94-142: Its origins and implications. *National elementary principal*, 58(1), 10-13.