

LA CONTROVERSE SUR LES ACQUISITIONS ET SUR LES CONDITIONS D'INTEGRATION SCOLAIRE DES ENFANTS PRESENTANT UNE DEFICIENCE INTELLECTUELLE

Pauline Beaupré

La présente recherche répond à trois objectifs: 1- Comparer les acquisitions de 24 enfants à leur première année de fréquentation scolaire; 2- Décrire les conditions de scolarisation des milieux scolaires fréquentés; 3- Vérifier l'existence d'un lien entre les acquisitions des enfants et les conditions de leur milieu, ainsi qu'entre les acquisitions et certaines caractéristiques des enfants. Il ressort que chacun des deux groupes (maternelle régulière et classe spécialisée) fait plus d'acquisitions dans certains domaines. Plusieurs lacunes sont soulevées sur le plan de l'application des conditions d'intégration. Une bonne préparation des enseignants ou un bon encadrement par une équipe se rencontre toujours dans les milieux où les enfants font plus d'acquisitions. La présence de problèmes importants de comportement chez l'enfant ne permet pas d'établir de lien entre les acquisitions faites par les enfants et les conditions d'intégration.

L'intégration scolaire des enfants présentant une déficience intellectuelle est un sujet suscitant beaucoup de controverses.

Un des premiers sujets de controverses concerne les bienfaits de l'intégration. Malgré l'importante quantité de recherches sur le sujet, celles-ci ne font pas l'unanimité (Peck et Cooke, 1983). De plus, la plupart des recherches sont menées aux Etats-Unis et portent sur une clientèle d'enfants fréquentant des programmes spécialisés d'intervention. Peu de recherches sont faites en milieu naturel et sont spécifiques aux enfants présentant une déficience intellectuelle. De plus, il y a peu de recherches qui rapportent un suivi des acquisitions dans plusieurs domaines et qui comparent des enfants scolarisés dans les milieux qu'on "oppose" au Québec, soit la classe régulière et la classe dite "spéciale".

Les conditions d'intégration sont un autre sujet de

controverses. La littérature (Flynn et Ulicni, 1978; Goupil et Boutin, 1983; Simon, 1988) décrit plusieurs conditions importantes à la réussite de l'intégration: préparation, attitudes, support, organisation, encadrement, etc.. Toutefois, à cause de la grande variation entre les politiques d'intégration des commissions scolaires et à cause de l'absence de politique d'évaluation du Ministère de l'Éducation du Québec, on en sait peu sur la manière dont l'intégration scolaire des enfants présentant une déficience intellectuelle se vit au Québec.

La littérature met aussi en évidence que certains facteurs, autres que le simple placement des enfants présentant une déficience intellectuelle en milieu régulier, interfèrent sur les acquisitions faites par les enfants intégrés (Falvey, 1980; Hudson et Clunies-Ross, 1984; Peck et Cooke, 1983). Il est donc pertinent de se demander s'il y a des relations entre l'absence ou la présence de certaines conditions des milieux et les acquisitions des enfants. En parallèle, il y a lieu de se demander s'il y a des caractéristiques de l'enfant intégré qui influencent le succès de son intégration.

Pauline Beaupré, psychologue-chercheure, 70, rue Fraser,
Lévis (Québec), Canada, G6V 3S2.

Cette recherche de doctorat a obtenu l'appui financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, du Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche, de l'Institut G. Allan Roeher et de la Fondation de l'Université Laval.

OBJECTIFS

Les objectifs de la recherche sont les suivants: 1- Comparer les acquisitions en motricité et en

développement physique, en autonomie, en graphisme, en langage, en connaissances et en conceptualisation, en jeu et en comportements sociaux de deux groupes d'enfants présentant une déficience sur le plan intellectuel, l'un scolarisé en classe maternelle régulière et l'autre en classe à effectif réduit ou en classe dite "spéciale"; 2- Décrire les conditions de scolarisation mises en place dans les milieux; 3- Vérifier l'existence d'un lien entre les acquisitions faites par les enfants et les conditions de leur milieu, ainsi qu'entre les acquisitions et certaines caractéristiques des enfants.

METHODE

Sujets

L'échantillon est composé de vingt-quatre (24) enfants âgés entre 60 et 86 mois, présentant une déficience intellectuelle légère ou moyenne, selon les résultats obtenus au Leiter International Performance Scale (Leiter, 1969) ou au Bayley Mental Scale (Bayley, 1969), à leur première année de fréquentation scolaire soit en maternelle régulière ou en classe dite "spéciale". Les enfants proviennent de 19 écoles réparties dans treize commissions scolaires de la région administrative de Québec. De ce nombre, quatorze fréquentent la maternelle régulière: âge chronologique (A.C.): $x = 68,2$ mois (variation de 60 à 86 mois); âge mental (A.M.): $x = 33,9$ mois (variation de 22,5 à 44 mois) et dix des classes dites "spéciales": âge chronologique (A.C.): $x = 73,7$ mois (variation de 63 à 84 mois); âge mental (A.M.): $x = 30,1$ mois (variation de 17,5 à 38 mois). Le test non-paramétrique Mann-Whitney ne décèle pas de différence significative entre les deux groupes, tant au niveau de l'âge chronologique que de l'âge mental. De plus, les sujets des deux groupes proviennent de milieux socio-économiques équivalents.

Instruments de mesure

1- Pour comparer les acquisitions des enfants:

a) Les tests standardisés

Des tests standardisés auprès d'une population québécoise, soit l'Echelle de développement Harvey (Harvey, 1984), l'Echelle de comportement adaptatif pour enfants ABSI (Ministère de l'Éducation du Québec, 1986) et le Questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire (Tremblay et al., 1985) servent de pré et de post-tests, passés en début et fin d'année scolaire. Ils permettent de couvrir une grande variété de domaines

d'acquisitions.

Une analyse exploratoire est utilisée pour le traitement des données. Celle-ci repose sur le calcul de la médiane des groupes à chaque test, sur l'élaboration de diagrammes en tiges et en feuilles et sur les tracés de déploiements temporels.

b) La grille d'observation

La grille d'observation directe en classe est centrée sur les habilités académiques et sociales, tant initiées que réactives, des enfants-cibles. Elle porte aussi sur les comportements des pairs de l'enfant et de son enseignant/e (ou accompagnateur/trice) face à l'enfant-cible. L'outil permet de voir si l'enfant-cible répond aux consignes, s'il prend des initiatives sur le plan académique, s'il entre en contact avec l'enseignant/e ou avec ses pairs ou s'il est plutôt isolé. Les observations sont faites à trois périodes de l'année (début-milieu-fin). A chaque période, pour chaque enfant, il y a 6 séances de 20 minutes d'observation continue.

L'analyse des observations consiste à comparer les fréquences des comportements obtenus par chacun des groupes, selon les diverses séances d'observation et selon les diverses catégories de comportements.

c) Les entrevues

Des entrevues avec les parents, avec les enseignants/es avec les directions d'école concernant leur perception du cheminement de l'enfant-cible.

2- Pour décrire les conditions de scolarisation:

a) Le questionnaire des conditions de scolarisation

Un questionnaire, complété par les enseignants/es, sert d'instrument de base pour décrire les conditions de scolarisation. Cet outil est élaboré pour les fins de l'étude. Issu d'une liste de 21 conditions relevées par une douzaine d'experts dans le domaine de l'intégration et de la déficience intellectuelle, il touche quatre catégories: 1- la préparation des enseignants/es; 2- l'organisation de la classe; 3- le support matériel et humain; 4- l'encadrement de la démarche de scolarisation.

Les réponses au questionnaire sont analysées à partir d'un calcul des fréquences des réponses ou des thèmes, par question pour tous les répondants et par répondant pour toutes les questions.

b) Les entrevues

Des entrevues sont réalisées avec les directions d'école,

sur le bilan de l'année scolaire de chacun des enfants-cibles. Les entrevues avec les parents permettent de vérifier si leurs attentes correspondent aux objectifs des enseignants/es. Ces entrevues font l'objet d'une analyse de contenu par thèmes.

c) La consultation des politiques de services

La consultation des politiques de services, de chaque commission scolaire où est scolarisé un sujet, sert à connaître un aspect de l'encadrement de la démarche de scolarisation. En plus de vérifier si de telles politiques existent, la consultation permet de savoir si les politiques font mention de mesures spécifiques pour la population des enfants présentant une déficience intellectuelle.

d) Les observations directes en classe

Des observations directes en classe de certaines conditions de nature intra-classe sont transmises sous forme de notes contextuelles. Il s'agit d'identifier des thèmes répétitifs, ce qui peut permettre d'expliquer ou de compléter certains renseignements obtenus par d'autres instruments.

3- Pour identifier s'il existe un lien entre les acquisitions des enfants et les conditions des milieux:

Il y a mise en parallèle entre un tableau-synthèse de toutes les sources de données, exposant les diverses catégories d'acquisitions des enfants des deux groupes, et chacune des catégories de conditions de scolarisation.

RESULTATS

Voici les principaux résultats de la recherche:

1) Tout d'abord, concernant l'aspect comparatif entre les deux groupes, les résultats de la recherche indiquent que chacun des deux groupes de sujets a des domaines dans lesquels il fait plus d'acquisitions. Le tableau #1 fait état des écarts importants entre les médianes obtenues au pré et au post-tests de certains domaines d'acquisition, tels que mesurés par différents instruments.

Ainsi, en général, les enfants fréquentant une classe spéciale font plus d'acquisitions en motricité et en autonomie fonctionnelle, alors que ceux intégrés en maternelle régulière sont avantagés sur le plan du graphisme et sur le plan social. En effet, les enfants intégrés ont plus de contacts réactifs avec leurs pairs, à l'exception de ceux ayant des problèmes importants de comportement, alors que les enfants non intégrés interagissent davantage avec leur enseignant/e et diminuent leur nombre de contacts avec leurs pairs, tel que démontré au tableau # 2. Les résultats de la recherche mettent en évidence certains points faibles communs aux deux groupes: hausse du taux d'anxiété-retrait social, du taux d'agressivité-hyperactivité et du total d'inadaptation, tels que mesurés par le Questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire.

Tableau 1

Écarts entre les médianes obtenues au pré-test et au post-test, pour les deux groupes

GROUPE	DOMAINES					
	Graphisme (Harvey)	Social (QECP)	Motricité (Harvey) (ABSI)		Autonomie fonctionnelle (Harvey) (ABSI)	
Groupe 1 (maternelle régulière)	7,5	7	1,5	1,5	5	5,5
Groupe 2 (classe spéciale)	0	5	4	2,5	10,5	6,6

Tableau 2

Pourcentage d'enfants des deux groupes qui diminuent, maintiennent ou augmentent leurs comportements pro-sociaux envers leurs pairs

GROUPE	DIMINUENT	MAINTIENNENT	AUGMENTENT
Groupe 1 (maternelle régulière)	35,8	35,8	28,6
Groupe 2 (classe régulière)	80	0	20

Tableau 3

Pourcentage de milieux, pour chacun des deux groupes, ayant obtenu une cote inférieure, égale ou supérieure à la cote moyenne attribuée aux diverses catégories de conditions de scolarisation

CATEGORIES DE CONDITIONS	INFÉRIEUR A LA COTE MOYENNE		ÉGAL A LA COTE MOYENNE		SUPÉRIEUR A LA COTE MOYENNE	
	N	%	N	%	N	%
1- Préparation						
Groupe 1: (N=14)	5	35,8	8	57,1	1	7,1
Groupe 2: (N=10)	1	10	4	40	5	50
2- Organisation						
Groupe 1: (N=14)	0		7	50	7	50
Groupe 2: (N=10)	0		0		10	100
3- Support matériel et humain						
Groupe 1: (N=14)	4	28,6	6	42,8	4	28,6
Groupe 2: (N=10)	0		2	20	8	80
4- Encadrement						
Groupe 1: (N=14)	0		10	71,4	4	28,6
Groupe 2: (N=10)	0		0		10	100

L'identification des domaines où les enfants font le moins d'acquisitions donne des pistes à chacun des groupes leur permettant d'ajuster leurs interventions.

2) La description des conditions de scolarisation met en évidence plusieurs lacunes relatives à l'application de certaines conditions, ce qui est plus marqué chez le groupe d'enfants scolarisés en maternelle régulière, comme le démontre le tableau # 3. Les conditions sont généralement bonnes chez le groupe d'enfants en classe spéciale.

Les lacunes dans les classes régulières concernent surtout la préparation ainsi que le support matériel et humain. Voici plus en détails la description des conditions des milieux.

Les enseignants/es qui font de l'intégration sont peu préparés/es tant au plan de la formation, des informations nous concernant l'enfant qu'au plan du perfectionnement en cours d'emploi. Aussi, ils/elles font peu usage d'une planification par objectifs gradués ou d'un plan d'enseignement individualisé. Il y a peu d'encadrement de la démarche d'intégration dans les milieux. Le support qu'il soit de l'ordre du matériel adapté, de la collaboration des pairs et de la direction d'école ou d'une équipe multi-disciplinaire est souvent défaillant. Il y a aussi parfois mésentente entre les objectifs de l'école et ceux des parents. La recherche met en évidence l'importance d'accorder encore plus de support aux enseignants/es lorsqu'ils/elles intègrent des enfants présentant des problèmes de comportement.

Tableau 4

Nombre de milieux obtenant les différentes cotes d'appréciation à chacune des catégories de conditions, selon chacun des sous-groupes d'enfants scolarisés en maternelle régulière

SOUS-GROUPES D'ENFANTS	CATEGORIES DE CONDITIONS											
	PREPARATION			ORGANISATION			SUPPORT MATERIEL ET HUMAIN			ENCADREMENT		
	-	=	+	-	=	+	-	=	+	-	=	+
Ceux qui font peu d'acquisitions (n=3)	2	1	0	1	2	0	2	0	1	0	3	0
Ceux qui font moyennement d'acquisitions (n=5)	3	0	2	0	3	2	2	3	0	0	5	0
Ceux qui font beaucoup d'acquisitions (n=6)	0	1	5	0	1	5	0	4	2	0	3	3

Comme mentionné précédemment, les conditions dans les classes "spéciales" semblent généralement bonnes, bien que certaines formes de support manquent parfois (parents, équipe, direction, éducateur). Ceci étant amplifié par l'alourdissement de la tâche des enseignants/es. En effet, ils/elles doivent enseigner à des enfants présentant des difficultés de plus en plus importantes.

3) Pour vérifier s'il existe un lien entre les acquisitions faites par les enfants et les conditions de scolarisation des milieux, un parallèle est établi entre trois sous-groupes d'enfants: ceux qui font peu, ceux qui font moyennement et ceux qui font beaucoup d'acquisitions, et la qualité des conditions de leurs milieux de scolarisation. Celle-ci est identifiée, au tableau 4, par la cote -, = ou +, selon que les conditions soient jugées inférieures, égales ou supérieures à la cote moyenne.

Ce tableau permet de constater qu'un tel lien existe pour les enfants scolarisés en maternelle régulière, puisque les enfants font plus d'acquisitions dans les milieux où les conditions sont meilleures. Ils en font moins dans les milieux où plusieurs conditions sont défailtantes.

Plus en détails, on peut noter certaines constances en terme de conditions des milieux où les enfants font peu d'acquisitions.

Ainsi, les enseignants/es ont peu de formation, peu de perfectionnement. Ils/elles manquent de support de la part d'une équipe (dans l'élaboration et l'évaluation d'objectifs), de la part des parents, de la direction. Ils/elles ont peu de matériel adapté pour enseigner à l'enfant intégré. Les enseignants/es sont peu impliqués/es dans les décisions, notamment en rapport à l'évaluation de la démarche d'intégration. De plus, on constate la présence de "conflits d'adultes" à l'intérieur de l'école concernant les objectifs de l'intégration.

Les enfants qui font le plus de progrès proviennent, quant à eux, de milieux où il y a certaines conditions en place. Celles-ci ne sont pas toujours les mêmes, mais elles dénotent soit une forte préparation de l'enseignant/e, soit un bon support de la part d'une équipe (parent, direction, éducateur et pairs de l'enfant dans la classe).

Dans les milieux où la préparation et le support manquent, on note que les enfants font beaucoup moins d'acquisitions. Ceci met en évidence l'importance de maintenir un seuil minimal des conditions de scolarisation.

Pour le groupe d'enfants fréquentant une classe spéciale, il est impossible d'établir un lien entre certaines conditions et les acquisitions des enfants, à cause de la très grande similitude des conditions dans les milieux.

Malgré de bonnes conditions, les enfants de ce groupe ne font pas nécessairement plus d'acquisitions dans tous les domaines (ex.: le maintien d'un taux élevé de comportements antisociaux). Ce qui peut s'expliquer par la composition des groupes où, dans les classes spéciales, il y a moins de possibilités de modèles "normaux".

4) Finalement, les résultats de l'étude ont permis de noter que les enfants qui font moins d'acquisitions ont tous des problèmes de comportements importants (agressivité). Ce qui ne veut pas dire que ceux qui font beaucoup d'acquisitions n'ont pas de problème de comportements, puisque certains ont beaucoup de comportements antisociaux et d'autres peu. Il faut alors référer aux conditions des milieux, certains d'entre eux étant mieux préparés ou supportés pour faire face à ces difficultés.

Aussi, selon les résultats de notre étude, ce ne sont pas nécessairement les enfants qui ont un plus haut taux de fonctionnement intellectuel de base qui font le plus d'acquisitions.

DISCUSSION

Les résultats sont discutés en fonction de chacun des objectifs de la recherche.

Le premier objectif porte sur la comparaison des acquisitions dans deux milieux de scolarisation, soit la maternelle régulière et la classe spéciale.

Globalement, on peut dire que les points forts observés dans chacun des groupes sont attribuables aux objectifs prioritaires que se donne chacun des groupes.

Les acquisitions, plus importantes en graphisme pour les enfants fréquentant une classe régulière, peuvent s'expliquer par le fait que les enfants intégrés ont plus d'occasions de faire des activités de type papier-crayon. Celles-ci semblent plus disponibles ou offertes plus souvent, dans le cadre d'ateliers, par exemple. L'amélioration des comportements pro-sociaux des enfants intégrés peut s'expliquer par le fait que les pairs non handicapés agissent comme modèles auprès des enfants intégrés, ce qui est conforme aux résultats de certaines études, dont celles de Jenkins et al. (1985),

Kaplan-Sanoff (1979) et Knapczyk et Peterson (1976). Ceci se vérifierait surtout dans les groupes où les pairs sont sollicités ou préparés à intervenir avec des enfants ayant des différences. Les enfants handicapés apprendraient à changer leurs comportements sociaux, parce que les pairs non handicapés ont fait les premiers pas, ceci en accord avec la thèse soutenue par Stainback et Stainback (1982).

D'après les résultats de notre étude, ce ne sont pas tous les enfants intégrés qui font des progrès sociaux. Ceux qui n'en font pas présentent un fort taux de comportements agressifs. On constate que les pairs normaux de ces enfants ont de moins en moins de contacts avec eux, les ignorant le plus souvent ou les agressant même dans certains cas. Ces données vont dans le sens de la littérature sur les attitudes des pairs dits "normaux", selon laquelle les comportements de l'enfant intégré influencent les attitudes de ses pairs (Blacher-Dixon et al., 1981; Gottlieb et al., 1978). Il s'avère donc important de prévenir les situations de rejet en tentant de modifier les mauvais comportements des enfants intégrés.

Les enfants fréquentant des classes spéciales font plus de progrès que les autres en autonomie fonctionnelle et en motricité. Une explication possible de ces résultats est que les enfants, dans ces classes, bénéficient d'un plus grand nombre d'heures d'enseignement dans ces disciplines. De plus, ces résultats sont en accord avec ceux obtenus par Ichikado et Shinozaki (1978) et par Jenkins et al. (1985).

Les résultats de la recherche mettent aussi en évidence, chez les deux groupes, des problèmes importants sur le plan des comportements antisociaux. Ces résultats peuvent s'expliquer par l'absence de modèles chez les enfants en classe spéciale ou par la pression subie chez le groupe intégré. Ceci n'explique cependant pas tout, puisque les deux groupes augmentent très fortement leur taux de comportements inappropriés. Des explications supplémentaires devront être recherchées dans le cadre d'autres études.

2) Concernant la description des conditions de scolarisation, la recherche fait ressortir que les conditions varient selon les milieux et que globalement certaines conditions sont absentes dans plusieurs milieux. La grande variation entre les politiques de services des différentes commissions scolaires peut expliquer ces résultats. En effet, certaines commissions scolaires ont une politique globale d'intégration, alors que d'autres ont une approche de cas par cas. Cette différence fait en

sorte que les commissions scolaires qui ont une vision à long terme font davantage une prévision des ressources nécessaires sur place pour répondre aux demandes d'intégration. Ces milieux ont, selon nous, de meilleures chances d'avoir de bonnes conditions, puisqu'ils ont moins de possibilités d'être pris de court face aux exigences de certaines situations.

Il est maintenant intéressant d'examiner pourquoi certaines conditions sont défailtantes dans plusieurs milieux qui font de l'intégration.

Regardons ce qui se passe au niveau de la préparation des enseignants/es. Selon nos résultats, près des trois quarts des enseignants/es du préscolaire ont peu de formation les préparant à intégrer un enfant ayant une déficience intellectuelle. De plus, 85% n'ont pas de perfectionnement en cours d'emploi. Près des deux tiers ont soit moyennement ou peu d'information sur les antécédents de l'enfant. Plusieurs de ceux/celles qui reçoivent de l'information se disent insatisfaits des renseignements reçus. C'est pourtant là une condition très importante lors de l'intégration d'un élève ayant une déficience intellectuelle (Hackney, 1983). De plus, près de la moitié des enseignants/es ne sont pas consultés relativement à la décision d'intégrer, le tiers seulement s'estiment bien consultés, et un autre tiers travaillent peu ou pas du tout en concertation avec une équipe multidisciplinaire. Aussi, on constate que plus du quart des enseignants/es soutiennent avoir peu de support et que la planification de la démarche de l'intégration se fait de façon souvent mitigée. Le manque de ressources dans certains milieux peut être attribuable au fait que le niveau préscolaire est souvent perçu comme l'enfant pauvre de l'éducation. Les ressources existant au niveau primaire, tel le conseiller pédagogique en adaptation scolaire, ne sont pas nécessairement disponibles au niveau préscolaire. De plus, on remet souvent aux enseignants/es la responsabilité de faire ce qu'ils "peuvent" avec l'enfant intégré, sans pour autant leur accorder des ressources ou du support supplémentaire. Le préscolaire est alors vu comme une période transitoire, rarement comme une phase importante, favorisant la préparation de l'enfant à une intégration au niveau scolaire.

La recherche a aussi traité de la condition de l'organisation dans les classes intégrées. Il ressort que les enseignants/es et les parents n'ont pas souvent les mêmes objectifs face à l'intégration, reflétant peut-être ainsi le manque de concertation entre les deux parties. De plus, peu de milieux élaborent des objectifs gradués et un plan d'enseignement individualisé. C'est pourtant

une condition importante à la réussite de l'intégration (Arsenault, 1982; Goupil et Boutin, 1983; Otis et al., 1981).

En terme d'encadrement de la démarche d'intégration, il ressort que seulement 20% des enseignants/es s'estiment bien impliqués/es dans la démarche d'évaluation de l'intégration et la moitié dans le classement des élèves. C'est là une étape souvent négligée (Brunet et Goupil, 1983). De plus, peu de commissions scolaires se sont dotées de moyens pour répondre aux besoins des enfants en classe régulière. Etant donné qu'il n'y a pas de ligne de conduite précise donnée par le Ministère de l'Éducation du Québec, ceci peut expliquer la grande variation dans les politiques d'intégration des commissions scolaires. Des politiques claires dans les milieux intégrants pourraient aider les enseignants/es à savoir ce qu'on attend d'eux et leur permettraient de connaître ce qu'ils peuvent exiger en terme de ressources, entre autres.

3) Le dernier objectif de la recherche portait sur l'existence d'un lien entre les acquisitions des enfants et les conditions des milieux dans lesquels ils sont scolarisés.

Les résultats de l'étude indiquent qu'il y a toujours un niveau minimal de conditions requises pour qu'une intégration soit considérée réussie, mais ce ne sont pas toujours les mêmes. Ceci est en accord avec les résultats obtenus dans le cadre d'une recherche portant sur l'intégration des enfants présentant une déficience motrice (Gauthier et al., 1987).

Les données de notre étude sont rassurantes, du moins à court terme. En effet, elles laissent présumer qu'en attendant que les enseignants/es aient tous une formation adéquate leur permettant d'enseigner aux enfants ayant une déficience intellectuelle, l'accent sur l'organisation des ressources extérieures peut pallier au manque de préparation des enseignants/es. Il ne faut toutefois pas négliger l'organisation de ressources car, comme il est mentionné dans l'étude, il y a des conditions manquantes tant au niveau de la préparation de l'enseignant/e que du support extérieur dans les milieux où on note que les enfants font moins d'acquisitions.

À titre de conclusion à l'étude, certaines recommandations sont adressées, d'une part, à chacun des deux groupes de recherche, soit les enseignants/es des classes de maternelle régulière et des classes dites spéciales. D'autres concernent les personnes ressources des écoles (professionnels non-enseignant, centres de

stimulation précoce, etc.). Finalement, certaines recommandations s'adressent aux décideurs des commissions scolaires et du Ministère de l'éducation du Québec.

Voici les points abordés:

1) Essayer de prévenir ou d'atténuer les problèmes de comportement des enfants intégrés. Avant l'entrée scolaire, favoriser la fréquentation de groupe d'enfants. Parallèlement, donner une formation et une ressource adéquate ou les deux à l'enseignant/e qui intègre un enfant manifestant des problèmes importants de comportement.

2) Préparer plus adéquatement les enseignants/es en les informant sur divers types d'enfants en difficulté, en les renseignant directement sur l'enfant qu'ils/elles auront à intégrer, en leur offrant du perfectionnement en cours d'emploi.

3) Préparer le milieu recevant, soit les pairs de l'enseignant/e et les pairs de l'enfant afin d'éviter des situations de rejet. Favoriser la concertation entre les intervenants.

4) Elaborer des plans d'enseignement individualisé, ce qui permet le soutien d'une équipe et la concertation entre les intervenants.

5) Modifier les rôles des personnes-ressources (personnel non-enseignant, éducateur), en fonction des besoins changeants et des particularités de chacun des milieux.

6) Elaborer une politique d'intégration à long terme, dans chaque commission scolaire. Dépasser une vision du cas à cas qui fait en sorte que les structures ou les ressources ne sont pas en place lorsqu'une nouvelle demande d'intégration est faite.

7) Tendre vers un rapprochement des classes régulières et des classes à effectif réduit.

a) Concernant les enseignants/es: l'enseignant/e du secteur spécialisé pourrait devenir une ressource pour les enseignants/es du groupe régulier et la classe régulière pourrait être en voie d'allègement de la tâche pour l'enseignant/e du groupe spécialisé.

b) Concernant des groupes d'enfants: viser à rapprocher les groupes autrement qu'en faisant un simple placement côte à côte. Favoriser la participation à des projets communs afin qu'ils se connaissent et s'acceptent un peu

mieux.

8) Repenser la politique du Ministère de l'Éducation du Québec relativement à la scolarisation des enfants ayant

une déficience intellectuelle. Le ministère devrait encadrer, évaluer les démarches réalisées et injecter des fonds pour y arriver.

BIBLIOGRAPHIE

- ARSENAULT, T., (1982) Mont-Bruno, Une polyvalente qui vit l'intégration. *Vie pédagogique*, 8, 4-8.
- BAYLEY, N., (1969) *Bayley scales of infant development*. New York: Psychological Corporation.
- BLACHER-DIXON, J., LEONARD, J., TURNBULL, A.P., (1981) Mainstreaming at the early childhood level: current and future perspectives. *Mental Retardation*, 19 (5), 235-241.
- BRUNET, L., GOUPIL, G., (1983) *Enseignants et directions d'école face à l'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Montréal: Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.
- FALVEY, M.A., (1980) *Changes in academic and social competence of kindergarten aged handicapped children as a result of an integrated classroom*. Unpublished doctoral dissertation. University of Wisconsin-Madison.
- FLYNN, R.J., ULICNI, S.C., (1978) Conditions préalables à l'intégration scolaire et sociale des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Apprentissage et Socialisation*, 1 (1), 13-33.
- GAUTHIER, D., BISSONNETTE, J., TREMBLAY, C., (1987) *Étude rétrospective de l'intégration des élèves handicapés physiques dans le milieu scolaire régulier*. Québec: Centre Cardinal-Villeneuve.
- GOTTLIEB, J., SEMMEL, M.I., VELDMAN, D.J., (1978) Correlates of social status among mainstreamed mentally retarded children. *Journal of Educational Psychology*, 70 (3), 396-405.
- GOUPIL, G., BOUTIN, G., (1983) *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Québec: Nouvelle Optique.
- HACKNEY, A., (1983) Educating the severely mentally handicapped: lessons for mainstream education. *Oxford Review of Education*, 9 (3), 269-275.
- HARVEY, M., (1984) *L'Échelle de développement Harvey*. Brossard: Behaviora.
- HUDSON, A., CLUNIES-ROSS, G., (1984) A study of the integration of children with intellectual handicaps into regular schools. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 10(3), 165-177.
- ICHIKADO, K., SHINOZAKI, K., (1978) *The follow-up study on the development of mentally retarded children*. Paper presented at the world congress on future special education (Stirling, Scotland).
- JENKINS, J.R., SPELTZ, M.L., ODOM, S.L., (1985) Integrating normal and handicapped preschoolers: effects on child development and social interaction. *Exceptional Children*, 52 (1), 7-17.
- KAPLAN-SANOFF, M., (1979) *The issue of mainstreaming: its efficacy in the preschool*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, New York.
- KNAPCZYK, D.R., PETERSON, N.L., (1976) Social play interaction of retarded children in an integrated classroom environment. *Research and the Retarded*, 3 (4), 104-112.
- LETTER, R.G., (1969) *The Leither International Performance Scale*. Chicago: Stoelting company.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, (1986) *Manuel québécois de l'échelle de comportement adaptatif pour enfants (ABSI)*. Québec: Direction générale des programmes.
- 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), 7-27.
- PECK, C.A., COOKE, T.P., (1983) Benefits of mainstreaming at the early childhood level: how much can we expect? *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3 (1), 1-22.
- SIMON, J., (1988) *L'intégration scolaire des enfants handicapés*. Paris: Presses Universitaires de France.
- STAINBACK, W., STAINBACK, S., (1982) The need for research on training non handicapped students to interact with severely retarded students. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 17 (1), 12-16.
- TREMBLAY, R.E., DESMARAIS-GERVAIS, L., GAGNON, C., CHARLEBOIS, P., (1985) *The preschool behavior questionnaire: stability of its factor structure between cultures, sexes, ages and socioeconomic classes*. Paper presented at the 8th biennial meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development. Tours (6-10 July).