

DÉMARCHES DE RÉALISATION DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE D'ÉLÈVES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE MOYENNE: PERCEPTIONS DES DIRECTIONS D'ÉCOLE

Pauline Beaupré, Paul Boudreault, Georgette Goupil, Madeleine Aubin, Jean-Marie Bouchard, Raynald Horth, Jean-Yves Lévesque, Élisabeth Mainguy et J. Kabano

Quinze directions d'école de l'ordre primaire, provenant de 13 commissions scolaires, se prononcent sur leurs perceptions concernant la réalisation de l'intégration dans leur école, d'élèves présentant une déficience intellectuelle. Leurs points de vue portent sur les services offerts à l'élève intégré, sur la préparation de la rentrée scolaire de l'élève, sur les modalités pour établir le plan d'intervention des élèves intégrés ainsi que sur les démarches complémentaires de réalisation de l'intégration.

Des entrevues réalisées auprès de 15 directions d'école appartenant à 13 commissions scolaires différentes ont permis de cerner leurs perceptions relativement à l'intégration scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne. L'analyse des données fait ressortir le type de services offerts, le degré de préparation des élèves à l'intégration, les modalités d'élaboration des plans d'intervention, ainsi que les démarches complémentaires de réalisation de l'intégration.

Depuis 1988, au Québec, la question de l'intégration scolaire fait partie non seulement de la politique du ministère de l'Éducation, mais aussi et surtout des préoccupations des dirigeants et intervenants en milieu scolaire. Certaines commissions scolaires ont souscrit à cette politique en mettant en place des mécanismes favorisant l'intégration scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle, alors que d'autres, pour différentes raisons, tardent toujours à emboîter le pas.

Ce sujet fait actuellement l'objet de nombreuses re-

cherches et discussions. Les résultats sont cependant peu éloquentes, malgré la constatation d'une légère augmentation de la fréquentation des classes ordinaires pour ces élèves. En effet, environ 15 % des élèves de l'ordre d'enseignement primaire, présentant une déficience intellectuelle, se retrouvent dans ces classes. Des statistiques récentes, datant de janvier 1995, indiquent l'intégration en classe ordinaire avec soutien à l'enseignante et à l'élève, de 165 élèves alors que 63 autres seraient aussi partiellement intégrés en classe ordinaire avec des séjours en classe-ressource.

PROBLÉMATIQUE

En regard de cette situation, il devient pertinent de s'interroger sur l'adéquation des mesures mises en place, par les différents intervenants, pour faciliter l'accès de ces élèves aux classes ordinaires. Plusieurs

Pauline Beaupré, Université de Sherbrooke; Paul Boudreault, Université du Québec à Hull; Georgette Goupil et Jean-Marie Bouchard, Université du Québec à Montréal; Madeleine Aubin, Raynald Horth, Jean-Yves Lévesque et J. Kabano, Université du Québec à Rimouski; Élisabeth Mainguy, Université du Québec à Trois-Rivières.

auteurs (Beaupré, 1989; Garon, 1992; Goupil & Boutin, 1983; Lavallée, 1986) font état des conditions dont il faut tenir compte pour réaliser l'intégration de ces élèves. Parmi les conditions mentionnées, les auteurs s'entendent pour reconnaître le rôle prépondérant de la direction d'école, car, en considération de la responsabilité qui lui incombe selon la Loi 107, elle doit participer à toutes les étapes du programme d'intégration (Goupil, 1991).

Il ressort avec évidence de ces écrits qu'une intégration réussie ne s'improvise pas. Elle nécessite beaucoup de temps de planification avant même sa réalisation (Cruickshank, 1981). Depuis plusieurs années, il est reconnu que ce rôle relève de la direction d'école (Flynn & Ulicni, 1978). Il importe que cette dernière manifeste des attitudes d'ouverture envers l'intégration (Zaffran, 1997) car, en fait, il lui revient de planifier les mesures à adopter (Brunet & Goupil, 1983) et d'offrir du soutien à son personnel (Bogdan et Biklen, 1985). À cet effet, plusieurs auteurs (Doré *et al.*, 1996; Goupil 1997) mentionnent que pour changer des approches pédagogiques chez les enseignantes et chez les enseignants, cela nécessite l'apport de ressources humaines, pédagogiques et matérielles. Les écrits scientifiques précisent que la direction de l'école doit également élaborer le processus d'intégration dans son école, c'est-à-dire qu'elle constitue un échancier détaillé et effectue la répartition des responsabilités (Flynn & Ulicni, 1978; Otis, Langlois, Fortin & Hogue, 1981). Pour assurer la collaboration entre ses enseignantes et ses enseignants, la direction d'école doit implanter un programme et des services (Cook & Friend, 1993). En ce sens, elle doit utiliser efficacement les ressources en place (Goupil & Boutin, 1983; Frazita & Iannaccone, 1991), gérer l'organisation matérielle et considérer le point de vue de toutes les personnes impliquées dans la démarche d'intégration, car elle doit les impliquer dans le processus de changement (Corriveau et Tousignant, 1996). En effet, la direction doit faire la promotion des valeurs véhiculées par l'intégration scolaire (démocratie, tolérance et ouverture: la différence). Son rôle consiste donc à promouvoir l'acceptation des élèves en difficulté (Leibfried, 1984), par exemple, en

effectuant des programmes de sensibilisation pour les autres élèves de la classe et de l'école. Elle doit également promouvoir des programmes pour les parents (Laroche, 1987). La direction de l'école doit donc être le leader dans la création et dans le maintien de programmes pour les élèves ayant une déficience (Burrello, Schrup & Barnett, 1992). Pour réaliser ces différents objectifs, la direction doit elle-même connaître les programmes, les différents modes d'intégration, les outils disponibles dans son milieu ainsi que les ressources nécessaires à ajouter, s'il y a lieu.

Les directions d'école ont aussi un rôle important à jouer dans la réalisation du plan d'intervention. Celles-ci doivent avant tout travailler en partenariat avec les parents (ministère de l'Éducation du Québec, 1992). Dans ce sens, l'article 47 de la Loi sur l'instruction publique précise bien cette obligation:

Le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève. Ce plan doit respecter les normes prévues par règlement de la commission scolaire. Le directeur voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention. (Loi sur l'instruction publique, 1988, p. 10 et 11).

Comment l'intégration scolaire se réalise-t-elle, dans les faits? Les directions d'école mettent-elles en place ces conditions relatives à la planification et à la réalisation de l'intégration d'un élève présentant une déficience intellectuelle? De plus, bien que la collaboration des parents soit reconnue comme significative dans les recherches sur l'intégration scolaire, il appert que les rôles respectifs des parents, du personnel enseignant et des directions d'école demeurent tous aussi importants les uns que les autres, dans une analyse des facteurs susceptibles d'en expliquer les résultats.

Étant donné qu'il y a peu de recherches traitant des

perceptions des directions d'école relativement à la réalisation de l'intégration dans leur école, il s'avère nécessaire de chercher à connaître leur point de vue en considération de leur rôle. De façon plus spécifique, la présente étude vise à recueillir les perceptions des directions sur:

1. Les services offerts à l'élève intégré.
2. La préparation de la rentrée scolaire de l'élève intégré.
3. Les modalités pour établir le plan d'intervention des élèves intégrés.
4. Les démarches complémentaires de réalisation de l'intégration.

OBJECTIF DE L'ÉTUDE

Il s'agit essentiellement d'une analyse des perceptions de directions d'école relativement à la planification et à la réalisation de l'intégration scolaire d'élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne, scolarisés en classe ordinaire à l'ordre primaire.

Il importe de souligner que cette étude s'inscrit dans le cadre du prolongement d'autres recherches de l'équipe GRISEDIM. Celles-ci incluent les perceptions des enseignantes et des enseignants ainsi que des parents (voir Beaupré *et al.*, 1995; Goupil *et al.*, 1995 à ce sujet).

MÉTHODE DE RECHERCHE

Après avoir envisagé diverses méthodes de collecte de données, la formule retenue est celle de l'entrevue guidée par un questionnaire. Comme le souligne Gauthier (1986), «*l'entrevue trouve sa place chaque fois qu'elle est la méthode la plus efficace et la plus économique pour obtenir l'information désirée*» (p.251). La situation de recherche se prêtait très bien à cette façon de recueillir les informations, car les directions d'école sont habituellement très occupées et un questionnaire acheminé par la poste n'aurait pas permis d'avoir autant d'informations. De plus, il semblait important de pouvoir échanger avec eux, au-

delà du questionnaire, sur les nuances qui expliquent parfois le fait qu'une intégration ait été réussie. Alors que les questions lues par un des chercheurs visaient d'abord à cerner les perceptions des directions d'école sur les facteurs de réussite de l'intégration scolaire d'un élève présentant une déficience intellectuelle, un complément d'information pouvait aussi être recueilli par une sous-question susceptible d'apporter des clarifications. De telles entrevues semi-dirigées favorisent souvent l'expression de confidences, car il s'établit, selon Gauthier (1986), une relation de confiance entre les deux personnes qui en viennent à discuter d'une préoccupation commune.

SUJETS

L'étude est réalisée auprès de directions d'école que fréquentent quinze (15) élèves, présentant une déficience intellectuelle moyenne (selon la déclaration des clientèles des commissions scolaires au ministère de l'Éducation), âgés en moyenne de 9 ans, scolarisés entre la première et la sixième année d'une classe ordinaire. Le tableau 1 expose les caractéristiques des écoles ainsi que celles des directions d'école.

COLLECTE ET TRAITEMENT DES DONNÉES

Un questionnaire d'entrevue, composé de questions ouvertes et de questions fermées, a été élaboré par les auteures et auteurs. Il a été soumis à des experts avant d'être pré-expérimenté auprès de trois directions d'école. Après s'être assurés d'une procédure standard, les chercheuses et les chercheurs ont effectué les entrevues auprès des directions d'école. Ces entrevues ont toutes été enregistrées sur magnétophone. La présente étude traite uniquement des questions relatives aux perceptions des directions d'école concernant la planification et la réalisation de l'intégration.

Les questions ouvertes ont fait l'objet d'une analyse de contenu par thème. Des statistiques descriptives servent de base pour la compilation des données quantitatives.

Tableau 1

Caractéristiques des écoles et des directions d'école

1- Caractéristiques des écoles

Nombre de commissions scolaires concernées:	13		
Nombre de régions démographiques:	5		
(Gaspésie, Bas Saint-Laurent, Mauricie/Bois-Francs, Montréal, Outaouais)			
		mini- mum	maxi- mum
		moyenne	
Nombre d'élèves dans ces écoles:	97	524	288
Nombre d'ÉHDAA dans ces écoles:	2	53	

2- Caractéristiques des directions d'école

	nombre	total	%
Sexe de la personne de la direction rencontrée:			
femmes	3	15	20%
hommes	12	15	80%
Formation universitaire (baccalauréat)	14	15	93%
Avec spécialisation en adaptation scolaire ou orthopédagogie	2	14	14%
Expérience des directions dans l'enseignement au primaire			
en classe spéciale	3	15	20%
en orthopédagogie	2	15	13%
	mini- mum	maxi- mum	moyenne
Nombre moyen d'années d'expérience en enseignement	1	27	6
Nombre moyen d'années d'expérience en direction	0,6	22	11

RÉSULTATS

Le regroupement des réponses au questionnaire au moment de l'analyse des données, permet d'isoler quatre thèmes qui résument bien la situation des élèves intégrés. Ce sont les services offerts, la préparation de la rentrée scolaire, les démarches du plan d'intervention et les démarches complémentaires en vue de l'intégration.

Ces données de la recherche s'appliquent essentiellement aux démarches effectuées pour assurer la réalisation de l'intégration d'élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne. Afin de mieux comprendre les démarches entreprises par les directions d'école, il importe de connaître, dans un premier temps, quels sont les services directs offerts dans les milieux.

Les services offerts à l'élève

Plusieurs enfants bénéficient de services directs, soit d'appoint pédagogique ou soit de support à l'enseignement. En plus de la fréquence et du type d'intervention, il y a lieu de se demander si ceux-ci se réalisent à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe ou même de l'école.

D'après les données recueillies, il y aurait présence d'une éducatrice ou d'un éducateur spécialisé dans toutes les classes. Ces derniers interviennent, en majorité (57,1 %), plus de 20h/semaine auprès de l'élève. Tous les enfants bénéficient d'au moins 10 heures des services de l'éducatrice ou de l'éducateur. Ils interviennent soit auprès de l'élève seul (35,7 %), mais surtout auprès d'autres élèves également (64,2%). Exception faite d'un seul élève pour lequel

le service était payé par un centre de réadaptation, les ressources sont offertes par la commission scolaire.

En ce qui concerne les périodes de spécialistes, il semble, selon les directions d'école, que les élèves intégrés y participent beaucoup, car un seul sujet ne reçoit pas de période de spécialistes. C'est en musique ou en éducation physique qu'il y a le plus de participation. De plus, la moitié des enfants (7 élèves sur 15) participent à la période d'arts plastiques. Il y a quatre élèves, soit le quart des sujets, qui suivent leur groupe pour toutes les spécialités.

De plus, alors que près de la moitié des enfants intégrés (46,5 %) reçoivent des services en orthophonie pour une durée variant entre 2 et 19 heures par année, un seul élève bénéficie de services directs de l'orthophoniste dans sa classe. Il existe aussi un certain nombre d'autres services dans l'école pour ces élèves intégrés; par exemple, quatre élèves sont vus par l'orthopédagogue, soit dans leur classe ou soit à l'extérieur de celle-ci. Il y a une grande variation entre le nombre d'heures reçues, selon les élèves (entre 19 et 222 heures/an).

Le tiers des élèves reçoivent les services d'une ou d'un psychologue. Son intervention s'effectue surtout à l'extérieur de la classe et ce, sur une courte période (entre 2 et 19 heures/année). De plus, selon les directions d'école interrogées, il semble que trois élèves bénéficient de services directs de ressources externes à l'école. Il s'agit surtout de services offerts par le centre de réadaptation (entre 20 et 76 heures/an selon les enfants).

En résumé, voici les principaux services offerts:

Éducation spécialisée	15/15	(100 %)
Orthophonie	7/15	(46,5 %)
Psychologie	5/15	(33 %)
Orthopédagogue	4/15	(26,7 %)

En conservant comme toile de fond la teneur des services offerts aux élèves, il y a lieu de se demander si les directions d'école interrogées considèrent ces services suffisants et si elles ont effectué des démarches pour en obtenir davantage. À ce propos, il ressort que quatre seulement d'entre elles soutiennent ne pas avoir effectué de démarches pour obtenir des ressources supplémentaires, tant aux plans humain que matériel. Parmi les neuf directions qui ont fait des demandes pour augmenter les ressources humaines, c'est surtout concernant le nombre d'heures de l'éducatrice ou de l'éducateur spécialisé que la direction souhaite voir une amélioration (6 directions). Certains mentionnent l'importance d'avoir plus de temps de la part de l'orthopédagogue (3 directions), de l'orthophoniste ou pour un support à l'enseignant. Les besoins en ressources matérielles, manifestés par sept directions, sont très diversifiés. Il peut s'agir de matériel spécialisé tel un ordinateur, une télévisionneuse, un ascenseur en allant à du matériel plus général, telle la seule mention de matériel adapté. Quant au niveau de satisfaction face aux demandes effectuées, il appert que la majorité des directions (12 sur 15) soulignent ne pas être satisfaites, à cause d'une coupure des ressources et du long délai avant d'obtenir les services demandés.

La préparation de la rentrée scolaire de l'élève intégré

Dans une optique de planification, la direction de l'école doit préparer la rentrée scolaire. Est-ce que ces pratiques sont courantes? Quelles personnes sont rencontrées par les directions d'école avant le début de l'intégration? Quels sont les motifs de ces rencontres? D'après les données du tableau 2, il semble que les directions d'école rencontrent généralement beaucoup de personnes avant le début de l'intégration scolaire.

Une seule direction d'école soutient ne pas avoir rencontré les parents de l'élève intégré. La moitié seulement des directions, qui mentionnent avoir rencontré les parents, précisent le contenu de leur rencontre. Quatre thèmes sont généralement abordés:

- les informer sur l'intégration ou sur les services (3 directions);
- partager des responsabilités, tant au niveau d'activités à faire à la maison que lors des rencontres de groupe (3 directions);
- faire le bilan de l'année et fixer les objectifs prioritaires (2 directions);
- écouter les besoins des parents (1 direction).

En ce qui concerne les titulaires de classe, la grande majorité des directions d'école mentionnent qu'il y a eu des échanges au sujet des plans d'intervention avant le début de l'année scolaire. Les motifs de ces rencontres varient selon les milieux. Ce peut être pour:

- discuter du plan d'action antérieur et des objectifs à privilégier durant la présente année (4 directions);
- faire le portrait de l'élève (3 directions);
- les informer sur différents aspects dont le choix de l'enseignante ou de l'enseignant qui recevra l'élève, les informer sur la clientèle, les programmes et le rôle des ressources (3 directions).

Dans une proportion aussi très importante (12/15), les éducatrices ou les éducateurs spécialisés sont rencontrés avant la rentrée scolaire. Les directions qui précisent le contenu des rencontres indiquent qu'il s'agit de:

- définir leur rôle dans la classe (3 directions);
- faire le bilan des acquis (3 directions);
- planifier les démarches à venir, tant au plan des objectifs des activités, de l'évaluation que du matériel (3 directions).

Même si peu d'élèves profitent directement des services en psychologie, il est possible de noter que les professionnels concernés sont largement consultés (par 80 % des directions d'école) avant le début de

Tableau 2

Pourcentages de personnes rencontrées par les directions d'école avant le début de l'intégration

Personnes rencontrées	Nombre de directions	% des directions déclarant avoir rencontré
● Parents	14 / 15	93,3 %
● Éducateur / éducatrice	12 / 15	80 %
● Orthopédagogue	4 / 5	80 %
● Titulaires	12 / 15	80 %
● Psychologues	12 / 15	80 %
● Autres personnels de l'école	3 / 15	20 %
● Orthophoniste	4 / 8	50 %
● Élèves de la classe	5 / 15	33,3 %
● Parents de l'école	3 / 15	20 %
● Autres élèves de l'école	3 / 15	20 %

l'intégration. Les motifs de cette consultation portent surtout sur l'évaluation du dossier des élèves (5 directions) ou afin d'avoir son avis sur l'orientation de l'intervention (2 directions). Par ailleurs, deux directions mentionnent avoir rencontré la ou le psychologue de l'école avant l'intégration, mais de ne pas avoir rencontré l'enseignante ou l'enseignant de la classe.

Certaines directions d'école (3 sur 15) mentionnent

avoir discuté avec d'autres membres du personnel enseignant, avant le début de l'intégration. Celles qui précisent les raisons soulignent la nécessité de parler de l'encadrement spécial à effectuer auprès de l'élève intégré.

L'orthopédagogue, lorsque le service en orthopédagogie est offert à l'école, est une personne souvent consultée par les directions d'école. Ces rencontres ont lieu soit individuellement ou de façon

collective, avec les autres membres de l'équipe-école. Il s'agit alors soit d'établir le portrait de l'enfant et de suggérer des actions pour l'année ou alors de demander une adaptation du matériel didactique. Les orthophonistes sont consultés par 50 % des directions d'école qui bénéficient de ces services. En règle générale, les motifs de consultation sont similaires à ceux invoqués en orthopédagogie.

Certaines directions d'école nomment également d'autres personnes. En début d'année, certaines disent rencontrer les élèves de la classe pour les informer sur l'élève intégré et pour les sensibiliser à la différence (3 cas). Les autres élèves de l'école peuvent être rencontrés par les directions d'école afin de solliciter leur collaboration lors de la récréation ou de périodes de dîner. Finalement, lorsqu'il y a rencontre des autres parents de l'école, c'est généralement pour les rassurer et aussi pour leur donner de l'information sur la différence et sur les ressources à l'élève.

Outre ces rencontres individuelles, des réunions plus formelles en vue de préparer l'entrée à l'école, ont aussi lieu dans 80 % des situations. Par ordre d'importance, voici la liste des personnes présentes:

- les parents de l'élève (9 situations);
- la ou le titulaire (7 situations);
- la technicienne ou le technicien en éducation spécialisée (6 situations);
- la ou le psychologue (6 situations);
- l'orthophoniste ou l'orthopédagogue (2 situations).

De façon ponctuelle, certaines autres personnes peuvent être présentes. Il s'agit de la direction d'école, de l'enseignante ou de l'enseignant, de l'éducatrice ou de l'éducateur de l'année précédente, d'un représentant du CLSC, du représentant du service de l'adaptation scolaire de la commission scolaire, de certains autres spécialistes, de représentants de l'équipe-école.

Les objectifs de ces rencontres consistent surtout à:

faire le portrait de l'enfant et des services à venir; faire le classement de l'élève; identifier des exigences communes; élaborer le plan d'intervention; planifier le fonctionnement pour l'année.

Les démarches de préparation et de réalisation du plan d'intervention

Parmi les préoccupations de l'équipe de recherche, il s'avère particulièrement intéressant de savoir quelles personnes ont participé à la collecte des données précédant la réunion de plan d'intervention. Le tableau 3 présente ces données.

La lecture de ce tableau permet de constater que ce sont surtout les directions d'école, les enseignants titulaires, les parents et les éducateurs qui participent à la collecte des données avant la réunion du plan d'intervention. Il importe de souligner que dans la majorité des situations (71,4 %), c'est la direction de l'école qui assure la coordination de la collecte des données, alors que dans les autres situations, ce sont les orthopédagogues ou les enseignantes.

Plusieurs personnes assistent à la réunion du plan d'intervention. Les enseignantes et les enseignants, les parents, les directions et les éducatrices ou éducateurs spécialisés, sont les personnes les plus impliquées dans les réunions de plans d'intervention. La lecture de ce tableau permet aussi de constater, qu'au primaire, les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne participent peu aux réunions de plans d'intervention.

Les répondants ont également eu à se prononcer sur le nombre de réunions effectuées pour le plan d'intervention de l'année en cours. Il ressort que les élèves ont eu, en moyenne, 2,7 réunions pour préparer le plan d'intervention de l'année en cours. De plus, les répondants indiquent qu'en moyenne, 1,6 réunion est prévue d'ici la fin de l'année scolaire.

Tous les directeurs et les directrices d'école affirment qu'ils animent ces rencontres. Quant aux considérations des effets bénéfiques d'une telle démarche pour

Tableau 3

Pourcentages des personnes participant à la collecte des données avant la réunion et celles présentes lors du plan d'intervention

Personnes	Collecte des données	Réunion du plan
• Titulaire	14 /14	14 /14
• Parents	14 /14	13 /14
• Directeur/directrice	13 /14	14 /14
• Éducateur/éducatrice	12 /14	13 /14
• Autres partenaires	9 /14	7 /12
• Psychologue	9 /14	7 /13
• Orthophoniste	5 /14	3 /14
• Orthopédagogue	4 /14	2 /14
• Élève	3 /14	2 /14
• Conseiller pédagogique	1 /14	1 /14

l'élève, sur une échelle en cinq points de type Likert allant de «très bénéfique» à «pas du tout bénéfique», les répondants insistent sur le caractère «très bénéfique» dans 64 % des cas, alors que 36 % choisissent le deuxième qualificatif de «bénéfique».

Même si ils ou elles s'entendent pour dire que les rencontres de plan d'intervention sont bénéfiques ou très bénéfiques, les directions diffèrent quelque peu d'opinions lorsqu'il leur est demandé de préciser à qui le plan est le plus utile. Le tableau 4 fait ressortir ces divergences de point de vue.

Ces données permettent de constater que les directions d'école considèrent le plan d'intervention utile surtout pour les titulaires et pour les parents. Les personnes pour lesquelles ce serait le moins profitable sont elles-mêmes ainsi que les orthopédagogues.

Les démarches complémentaires de réalisation de l'intégration

Les directions d'école ont-elles effectué d'autres démarches pour réaliser l'intégration? La moitié des directions soutiennent que oui. Parmi ces démarches,

Tableau 4

Perceptions des répondants sur la personne pour laquelle le plan d'intervention est le plus utile

Titulaire	9 / 14	64,2 %
Parent	7 / 14	50,0 %
Tous les intervenants	6 / 14	42,8 %
Éducateur	5 / 14	35,7 %
Élève	5 / 14	35,7 %
Direction	2 / 14	14,2 %
Orthopédagogue	1 / 14	7,1 %

celles-ci font état de:

- sensibilisation auprès des enseignantes et des enseignants (4 directions);
- sensibilisation auprès des élèves, du comité d'école, des parents de l'école (4 directions);
- démarches auprès du brigadier scolaire afin d'aider l'élève (1 direction);
- recherche personnelle de documentation sur la clientèle, sur les programmes et sur la gestion de la classe (1 direction).

DISCUSSION

Les résultats de la recherche démontrent que, de façon générale, les directions d'école rencontrées

participent activement à la réalisation de l'intégration des élèves présentant une déficience intellectuelle, en s'impliquant dans différentes étapes, particulièrement au moment de la rencontre du plan d'intervention. Plusieurs font aussi des démarches pertinentes pour planifier l'intégration.

Un certain nombre d'aspects, qui ressortent de ces données, méritent qu'on s'y attarde quelque peu. Concernant d'abord les ressources disponibles, il apparaît étonnant que certaines d'entre-elles soient si peu présentes, compte tenu des besoins des élèves intégrés. Par exemple, malgré l'importance maintes fois démontrée d'effectuer l'adaptation de l'enseignement pour tout élève en difficulté d'apprentissage, seulement quatre élèves intégrés, présentant une déficience intellectuelle moyenne, ont accès aux services de l'orthopédagogue de l'école. Ceci est nettement insuffisant car il faut faire de l'adaptation raffinée de l'enseignement, aussi bien au

niveau des objectifs d'apprentissage que des stratégies d'intervention. De plus, bien qu'un plus grand nombre d'élèves intégrés bénéficient des services de l'orthophoniste (la moitié des élèves), tenant compte des difficultés importantes en langage pour plusieurs d'entre eux, on constate que le nombre d'heures investies est très peu élevé, soit entre 2 heures et 19 heures par année selon les directions rencontrées. Les parents doivent donc se tourner vers des services privés s'ils désirent une intervention plus soutenue pour leur enfant et espérer obtenir des résultats satisfaisants en termes d'amélioration du rendement scolaire.

Les services de psychologie apparaissent aussi être insuffisants pour combler les besoins affectifs de certains élèves intégrés. Il semble que les psychologues soient très peu appelés à jouer ce rôle d'intervenant direct en gardant davantage le rôle traditionnel d'évaluateur ou de spécialiste qui est consulté par les directions d'école pour fournir des orientations sur les interventions à appliquer en classe, et ce, sans représenter nécessairement une personne-ressource auprès de l'élève intégré et de son enseignante ou de son enseignant.

Plusieurs directions d'école souhaitent que le nombre d'heures de présence des éducatrices ou des éducateurs spécialisés augmente. Bien que ce besoin soit tout à fait louable, il apparaît toutefois comporter certains risques. En effet, la présence de deux intervenants dans une même classe suppose une bonne identification des rôles de chacun. Toutefois, il revient au personnel enseignant d'assurer la responsabilité de la planification des interventions pédagogiques. Il est le premier responsable des apprentissages scolaires de l'élève. Les éducateurs et éducatrices demeurent une ressource importante, mais ils n'ont pas été formés pour la gestion «pédagogique» des apprentissages de l'élève, mandat qui revient à l'enseignante ou à l'orthopédagogue.

Essentiellement, l'éducateur ou l'éducatrice offre des services dans la classe ordinaire parce qu'il y a parfois plusieurs enfants ayant une déficience et le support de techniciens devient nécessaire. Intervenir auprès de l'élève et respecter en même temps son autonomie dans ses interactions avec ses pairs requiert parfois l'encadrement de plus d'un adulte. Peut-il y avoir risque qu'accompagné constamment d'un adulte, l'enfant devienne isolé à l'intérieur même de la classe ordinaire? Malgré ces risques, il faut néanmoins constater que les services offerts par les éducateurs et les éducatrices ont permis à plusieurs élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne, de fréquenter une classe ordinaire. Les résultats d'une étude antérieure (Goupil *et al.*, 1995) indiquent d'ailleurs qu'à la fois les parents et les enseignantes se disent satisfaits de ces services.

Sans vouloir minimiser le rôle que peuvent jouer certaines éducatrices ou éducateurs spécialisés, ne vaudrait-il pas mieux former les enseignantes et les enseignants de classe ordinaire à intervenir au plan pédagogique auprès des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne? Plusieurs se sentent démunis, faute d'être instrumentés, pour intervenir auprès de ces élèves (Beaupré & Poulin, 1995). Ils peuvent alors préférer se décharger complètement de ce rôle de premier intervenant auprès de l'enfant. Un tel désengagement pourrait expliquer les résultats d'une autre partie de l'étude (Beaupré *et al.*, 1996) à l'effet que, selon plus du tiers des directions d'école (35,7%), les enseignantes et les enseignants considèrent l'intégration peu bénéfique pour l'élève au plan scolaire. Il semble réaliste de penser que le personnel enseignant peut changer ses attitudes envers l'intégration scolaire, s'il est impliqué très étroitement dans toutes les étapes du processus et si on lui donne l'opportunité de développer des compétences pour le faire.

APPROACHES TO SCHOOL INTEGRATION OF STUDENTS WITH MODERATE MENTAL RETARDATION: PERCEPTIONS OF SCHOOL DIRECTORS

Fifteen elementary school principals representing thirteen different school boards share their perceptions regarding their experiences of integration of students having intellectual deficits into the mainstream. Interviews were conducted with each principal in order to provide information on various issues related to the integration of moderately intellectually deficient students. Results provided information on the types of services in place, the preparation of students prior to the beginning of the school year, methods used for developing intervention plans and other complementary procedures for an effective integration.

BIBLIOGRAPHIE

- BEAUPRÉ, P. (1989) *Les conditions d'intégration et l'évolution du développement des enfants ayant une déficience intellectuelle scolarisés en maternelle et en classe à effectif réduit*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- BEAUPRÉ, P., GOUPIL, G., AUBIN, M., BOUCHARD, J.-M., BOUDREAU, P., HORTH, R., LÉVESQUE, J.-Y., MAINGUY, É. & KABANO, J. (1996) Évaluation de l'intégration en classe ordinaire d'élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne par les directeurs d'école. Actes du colloque Recherche Défi, numéro spécial de la *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 7, mai, 11-13.
- BEAUPRÉ, P., GOUPIL, G., BOUDREAU, P., AUBIN, M., BOUCHARD, J.-M., HORTH, R. & MAINGUY, É. (1995) Le cheminement scolaire en classe ordinaire d'élèves du primaire ayant une déficience intellectuelle moyenne. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 6(1), 5-21.
- BEAUPRÉ, P. & POULIN, J.-R. (1995) *Le perfectionnement des maîtres en intégration scolaire: l'expérience d'une université québécoise*. Rapport (affiche) présenté au 4^{ème} Congrès de l'Association Internationale de Recherche scientifique en faveur des personnes Handicapées Mentales (A.I.R.H.M.), tenu à Mons (Belgique) du 6 au 8 juillet.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, D. (1985) The principal's role in mainstreaming. In: D. Biklen (Ed.): *Achieving the complete school strategies for effective mainstreaming*. New York: Teachers college Press.
- 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.
- BURRELLO, L.C., SCHRUP, M.G. & BARNETT, B.G. (1992) *The principal as special education instruction leader*. Indiana Univ., Bloomington. Dept. Of Educational Leadership and Policy studies. Office of Special Education and Rehabilitative Services, Washington. (ED 358641).
- COOK, L., FRIEND, M. (1993) Educational leadership for teacher collaboration. In: B.S. Billingsley, D. Peterson, D. Bodkins et M.B. Hendricks (Eds): *Program Leadership for Serving Students with Disabilities*. (Chap. 14). Department of Education, Washington. (ED 372532).
- CORRIVEAU, L., TOUSIGNANT, J.-L. (1996) Intégration scolaire et résistance au changement: comprendre pour mieux intervenir. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 7(1), 5-18.
- CRUICKSHANK, W.M. (1981) *L'intégration= c'est rendre l'éducation accessible à tous les enfants*. Montréal: Association québécoise pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage.
- FLYNN, R., ULICNI, S. (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.

- FRAZITA, R.F., IANNACCONE, C.J. (1991) *How to work with parents and teachers to mainstream special students*. Tips for Principals from National Association of Secondary School Principals, 79-80, (Ed 355 630).
- GARON, M. (1992) *La déficience intellectuelle et le droit à l'intégration scolaire*. Montréal: Les Éditions Yvon Blais.
- GAUTHIER, B. (1986) *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- GOUPIL, G. (1991) *Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- GOUPIL, G., BEAUPRÉ, P., BOUCHARD, J.-M., AUBIN, M., HORTH, R., MAINGUY, É., BOUDREAU, P. (1995) L'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle: satisfaction de parents et d'enseignants. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(2), 325-342.
- GOUPIL, G., BOUTIN, G. (1983) *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Québec: Nouvelle Optique.
- LAROCHELLE, H. (1987) *Perception et gestion de l'intégration des enfants en difficulté par les directions d'école de la Commission des écoles catholiques de Montréal*. Mémoire de maîtrise. Montréal: Université du Québec à Montréal, Département de psychologie.
- LAVALLÉE, M. (Éd.) (1986) *Les conditions d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LEIBFRIED, M. (1984) Improving one's attitudes toward special education program's: the principal's role is instrumental. *NASSP Bulletin*, 68, 110-113.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1988) *Loi sur l'Instruction publique*. Québec: Éditeur officiel.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992) *La réussite pour elle et eux aussi*. Québec: Services des communications du ministère de l'Éducation.
- 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.
- ZAFFRAN, J. (1997) *L'intégration scolaire des handicapés*. Paris, Montréal: L'Harmattan.