

Étude comparative des habiletés requises pour effectuer l'intégration scolaire des enfants en difficulté

Luc Brunet and Georgette Goupil

Volume 9, Number 2, 1983

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900411ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900411ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Brunet, L. & Goupil, G. (1983). Étude comparative des habiletés requises pour effectuer l'intégration scolaire des enfants en difficulté. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(2), 243–249. <https://doi.org/10.7202/900411ar>

Article abstract

The success of mainstreaming children with learning disabilities is dependant on two requirements: that teachers possess specific skills and that school administrators (principals) have a positive perception of these skills. The results of this study show that teachers perceive themselves as having average competence in the various skills evaluated regarding mainstreaming and that school administrators have a slightly negative perception of their teachers' skills.

Étude comparative des habiletés requises pour effectuer l'intégration scolaire des enfants en difficulté

Luc Brunet et Georgette Goupil*

Résumé — La réussite des politiques d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage exige de la part des maîtres en exercice de posséder certaines habiletés spécifiques et de la part des directions d'école une perception positive de ces habiletés chez leurs enseignants. Les résultats de cette recherche démontrent que les maîtres en exercice ne se perçoivent que moyennement habilités pour procéder à l'intégration des enfants en difficulté. Les résultats obtenus indiquent également que les directions d'école ont une perception un peu négative des habiletés de leurs enseignants pour mener à bien un tel projet.

Abstract — The success of mainstreaming children with learning disabilities is dependant on two requirements: that teachers possess specific skills and that school administrators (principals) have a positive perception of these skills. The results of this study show that teachers perceive themselves as having average competence in the various skills evaluated regarding mainstreaming and that school administrators have a slightly negative perception of their teachers' skills.

Resumen — El éxito de las políticas de integración de los niños con dificultades de adaptación y de aprendizaje exige que los maestros en ejercicio posean ciertas habilidades específicas y que las direcciones escolares tengan una percepción positiva de aquellas habilidades en los maestros. Los resultados de esta investigación demuestran que los maestros se perciben como medianamente aptos a integrar niños con dificultades. Los resultados obtenidos indican igualmente que las direcciones escolares tienen una percepción más bien negativa de las habilidades de sus profesores para llevar a cabo un tal proyecto.

Zusammenfassung — Der Erfolg der Bestrebungen, die Kinder mit Anpassungs- und Lernschwierigkeiten in reguläre Klassen einzugliedern, erfordert seitens der unterrichtenden Lehrkräfte gewisse spezifische Fähigkeiten und seitens der Schulleitung eine wohlwollende Betrachtungsweise ebendieser Fähigkeiten ihrer Lehrkräfte. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass die unterrichtenden Lehrkräfte sich als nur mittelmässig befähigt betrachten, um die Eingliederung der schwierigen Kinder vorzunehmen. Die Ergebnisse zeigen auch, dass die Schulleitungen eine etwas negative Auffassung von den Fähigkeiten ihrer Lehrkräfte bezüglich der erfolgreichen Erfüllung einer solchen Aufgabe haben.

L'intégration scolaire des enfants en difficulté dans les classes régulières commence maintenant à faire partie de nos pratiques éducatives. Pourtant, décréter cette intention ne suffit pas pour changer automatiquement les pratiques pédagogiques et administratives.

* Brunet Luc: professeur, Université de Montréal
Goupil, Georgette: professeur, Université du Québec à Montréal

Au Québec, jusqu'à ce jour, la formation des maîtres était divisée en deux secteurs bien distincts: l'enseignement au secteur régulier et l'enseignement en enfance inadaptée. Plusieurs maîtres des classes régulières, à cause des politiques gouvernementales, seront donc appelés, afin d'intégrer avec succès des élèves en difficulté, à acquérir de nouvelles habiletés ou de l'information sur les pratiques à adopter. À titre d'exemple, une enquête (Redden et Blackhurst, 1978) menée auprès de 500 enseignants ayant vécu des expériences malheureuses en intégration révéla que l'un des éléments les plus importants reposait sur la préparation du milieu et sur la formation des maîtres. McCoy (1981) mentionne aussi que pour faciliter l'intégration des enfants en difficulté dans les classes régulières, l'accent doit être mis sur certains éléments dont les attitudes du personnel, l'implantation du travail en équipe au sein du personnel, l'obtention de budget supplémentaire, l'évaluation des enfants en difficulté à partir d'objectifs spécifiques pour eux et la formation du personnel vis-à-vis l'intégration des enfants en difficulté dans les classes régulières.

Cette formation à l'intégration inclut différentes facettes. Un questionnaire de Singleton (1976) présente un éventail intéressant des différents champs d'habiletés requises pour, entre autres, résoudre les problèmes de comportements, pour individualiser les programmes d'enseignement, pour collaborer avec les parents et les ressources communautaires, pour organiser les ressources matérielles en classe, pour enseigner à diverses catégories d'enfants et pour favoriser la croissance personnelle et sociale de tous les élèves.

Cette formation, cet apport de nouvelles ressources suppose donc la collaboration de tous les intervenants. Parmi ces derniers, une personne centrale est le directeur d'école.

Ainsi, selon Oaks (1979), Gage (1979) et Klopff (1979), le directeur d'école est le fer de lance dans l'application des politiques d'intégration. Il doit créer le climat organisationnel permettant d'arriver à cette fin. Il doit aussi motiver les intervenants spécialisés, tel que l'orthopédagogue ou le psychologue scolaire à mettre en place des programmes individualisés d'enseignement pour les enfants en difficulté (Nevin, 1979).

Cependant, pour appliquer une politique d'intégration, le directeur d'école doit être confiant dans les habiletés des enseignants à procéder à l'intégration des enfants en difficulté en classe normale (Klopff, 1979). C'est cet aspect que nous avons tenté de connaître avec la présente recherche.

Methodologie

Répondants

L'étude s'est déroulée pendant les mois de mai et juin 1982 auprès de 164 membres du personnel scolaire de la région de Montréal et de ses banlieues inscrits à des programmes d'étude dans deux universités montréalaises. Ces répondants ont

été répartis en deux groupes distincts en fonction de leur tâche occupationnelle. Les résultats des données biographiques sont présentés au tableau 1. Un premier groupe composé de 42 directions d'école (directeurs et directeurs adjoints) de niveau primaire ou secondaire dont la moyenne d'âge est de 40,6 ans ($s = 5,90$), la moyenne de scolarité de 17,6 ans ($s = 1,18$), la moyenne d'années d'expérience dans la fonction actuelle de 10,2 ans ($s = 5,2$) et composé à 76% d'hommes. Un deuxième groupe composé de 124 maîtres en exercice de niveau primaire ou secondaire dont la moyenne d'âge est de 32,1 ans ($s = 7,91$), la moyenne de scolarité de 16,1 ans ($s = 1,42$), la moyenne d'années d'expérience dans la fonction actuelle de 9,74 ans ($s = 6,35$) et composé à 86% de femmes. Il faut souligner que certaines différences significatives apparaissent au niveau du sexe et de l'âge entre ces deux groupes de répondants. Tout d'abord, la représentativité féminine est, de façon significative, plus grande ($p = ,001$) chez les maîtres en exercice que chez les directions d'école. Enfin, ces derniers sont plus âgés que les maîtres en exercice ($p = ,01$).

Tableau 1
Données biographiques des répondants

	Directions d'école	Maîtres en exercice	P
N	42	124	
% de femmes	24%	86%	.001
% d'hommes	76%	14%	
Moyenne			
– d'âge	40.6	32.1	.01
écart-type	5.90	7.91	–
– d'années de scolarité	17.6	16.1	–
écart-type	1.18	1.42	–
– d'années d'expérience	10.20	9.74	–
écart-type	5.12	6.35	–

Instrument de mesure

Le questionnaire utilisé dans l'analyse des habiletés importantes pour faciliter l'intégration des enfants en difficulté dans une classe régulière est une traduction et une adaptation de l'instrument de mesure de Singleton (1976).

La facture de ce questionnaire composé de 36 questions comporte deux types de consignes différentes en fonction des deux groupes de répondants. Ainsi, les maîtres en exercice doivent indiquer sur une échelle en cinq points du type Likert

allant de « pas du tout » (1) à « tout à fait » (5) jusqu'à quel point ils estiment posséder les habiletés décrites dans le questionnaire. Pour ce qui est des directions d'école, elles doivent indiquer en fonction du même schème de réponses jusqu'à quel point d'après leurs observations elles estiment que leurs enseignants possèdent ces habiletés, et ceci, en conformité avec l'approche de Klopff (1979), qui dit que les directions d'école doivent avoir confiance dans les habiletés de leurs enseignants.

Les 36 questions sont regroupées sous six échelles différentes d'habiletés. Nous présentons maintenant, de façon succincte, leur contenu. Ce sont :

1. *La solution des problèmes de comportements* regroupe le fait d'être capable de savoir quand une aide supplémentaire est requise, le contrôle des comportements déviants, l'augmentation des comportements d'attention et de concentration, l'utilisation efficace des renforçateurs, l'organisation et la planification des règles en classe, l'utilisation efficace des méthodes de contrôle et l'utilisation correcte de la punition (sept items).

2. *L'individualisation de l'enseignement* ; on retrouve ici l'identification des points forts et faibles de l'élève, de leurs talents et de leurs intérêts, l'utilisation efficace des stratégies de formation de groupes, l'aide aux élèves pour choisir des tâches d'apprentissage individuelles, l'assignation des tâches et activités d'apprentissage individuelles, l'évaluation critériée des apprentissages de l'élève et l'évaluation de programmes individualisés (sept items).

3. *La croissance personnelle et sociale* ; il s'agit ici de la capacité d'identifier ses propres préjugés envers les élèves, l'aide à l'élève qui ressent des sentiments d'incompétence, d'échec ou de frustration, la création et la planification d'activités pour augmenter les interactions des élèves entre eux, la mise en place des activités qui apprennent aux élèves à s'accepter entre eux et la mise en place d'activités qui sont motivantes (six items).

4. *Les habiletés d'enseignement* ; il s'agit ici de la construction et de l'utilisation d'instruments de mesure, de la sélection et de l'utilisation de tests commerciaux, de l'utilisation de techniques basées sur la question pour faciliter l'apprentissage de l'observation des comportements, de l'analyse des observations, de la mise en place de situations stimulant la créativité, de la planification d'activités pour des enfants ayant un faible taux d'attention et, finalement, de la planification de programmes de récupération (huit items).

5. *L'organisation de l'environnement physique* ; cette habileté regroupe la connaissance des techniques pour classer des données, organiser le matériel et l'équipement spécial pour en faciliter l'usage et créer des centres d'apprentissage (quatre items).

6. *Les parents et la communauté* ; cette habileté regroupe le fait d'être capable d'encourager les parents à participer à l'éducation de leur enfant, de parler aux

parents de ce qu'est la « classe d'intégration », la connaissance des ressources de la communauté et l'utilisation des parents volontaires (quatre items).

Les coefficients de fidélité calculés selon la méthode alpha de Cronbach (Nie *et al.*, 1975) vont de .80 à .92 pour les six échelles, donc une assez bonne fidélité.

Analyse des résultats et interprétation

Les résultats obtenus à la passation du questionnaire sur les habiletés sont présentés au Tableau 2.

Tableau 2
Comparaison entre les directions d'école et les maîtres en exercice
sur les compétences requises par l'enseignant
pour faciliter l'intégration des enfants en difficulté

Habiletés	Directions		Maîtres en exercice			
	N = 42		N = 124			
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	T	P
La solution des problèmes de comportements	2.9	.92	3.4	.95	-3.2	.003
Individualisation de l'enseignement	2.8	.86	3.4	1.0	-3.96	.001
Croissance personnelle et sociale	2.7	.89	3.5	1.0	-4.40	.001
Habiletés liées à l'enseignement	2.5	.82	3.3	.99	-4.35	.001
Organisation de l'environnement	2.5	1.0	2.9	1.1	-2.17	.031
Parents et communauté	2.3	.97	3.2	1.2	-4.35	.001

À la lecture des résultats il apparaît que les maîtres en exercice s'évaluent de façon significative plus habilités que ne les estiment les directions d'école pour faire l'intégration des enfants en difficulté. Cependant, pour la quasi-totalité des habiletés mentionnées, les maîtres en exercice ne se croient que moyennement compétents et les directions d'école les évaluent encore moins fortement. Ainsi les maîtres en exercice considèrent qu'ils sont moyennement habilités pour :

- la solution des problèmes de comportements ($p = .003$);
- l'individualisation de l'enseignement ($p = .001$);
- la responsabilité de la croissance personnelle et sociale des étudiants ($p = .001$);
- les autres habiletés liées à l'enseignement ($p = .001$);
- l'organisation de l'environnement physique ($p = .031$);
- les relations avec les parents et la communauté ($p = .001$).

Cette distinction observée entre la perception qu'ont les enseignants de leurs habiletés d'intégration et celle qu'en ont les directions d'école est importante et peut être une source de problèmes assez sérieux.

En effet, comme le stipule Klopff (1979), les directions d'école doivent croire aux habiletés de leur personnel pour travailler avec une grande variété d'enfants. Si les directions d'école entretiennent quelque doute que ce soit, réel ou non, à l'égard des habiletés de leur personnel face à l'intégration, il est probable que cet état de fait se répercutera dans leurs efforts et leurs réactions face aux politiques mêmes d'intégration.

Soulignons, entre autres, les propos de Klopff (1979) qui soulignent qu'un des rôles du directeur d'école est de gérer l'organisation matérielle de son école et d'être en mesure de circonscrire les avantages et les limites de son école. Selon Gage (1979) et Klopff (1979) le directeur doit être un initiateur dans l'implantation et la planification de nouvelles structures organisationnelles qui permettent des relations efficaces entre l'école, les parents, les ressources communautaires et les structures gouvernementales responsables de l'éducation.

Néanmoins, en observant les résultats présentés antérieurement il est étonnant de constater les divergences de perception entre les directions d'école et les maîtres en exercice concernant les habiletés d'intégration de ces derniers. De nombreuses raisons peuvent expliquer cet écart, telles que la nature bureaucratique et professionnelle de l'entreprise scolaire, le fait qu'il n'y ait pas d'évaluation fonctionnelle du rendement du personnel enseignant, l'ambiguïté du rôle administratif des directions d'école et la tendance de ces derniers à ne pas trop s'impliquer dans leur leadership.

Cependant, que ces divergences dans les perceptions correspondent ou non aux compétences réelles des enseignants, il n'en demeure pas moins qu'un des facteurs de réussite dans l'intégration des enfants en difficulté est la confiance que les directions d'école doivent avoir dans les habiletés de leur personnel. Elles doivent aussi soutenir et voir au développement de leurs enseignants dans des voies qui permettent à ces derniers d'exercer le plus efficacement possible leurs habiletés. Le rôle de leadership du directeur d'école est aussi très important dans le développement d'un climat organisationnel qui permette l'expression et le renforcement des comportements qui sont exigés de la part des maîtres en exercice pour faire l'intégration.

Conclusion

Cette brève étude démontre donc qu'il y a une différence significative entre les perceptions qu'entretiennent les enseignants vis-à-vis de leurs habiletés d'intégration et celles qu'entretiennent les directions d'école. Ce point de vue est important car il peut jouer un rôle dans les efforts entrepris par les directions d'école pour intégrer les enfants en difficulté selon le cadre gouvernemental prescrit. Si ces derniers n'ont pas une entière confiance dans les habiletés de leurs enseignants et perçoivent mal la clientèle qu'ils reçoivent, il est fort probable qu'ils seront réticents à instaurer des mesures pour intégrer ces enfants. Il faut donc que les enseignants et les directions

d'école en viennent à développer une perception congruente de leurs habiletés et qu'ils aient confiance l'un dans l'autre si on veut obtenir des chances de réussite dans l'implantation de ce programme. Les données obtenues dans le cadre de cette étude font également ressortir que les enseignants ne se considèrent pas très compétents pour faire l'intégration. Il devient donc urgent de mettre en place des procédures de perfectionnement ou de procéder avec prudence dans l'application de cette philosophie éducative.

RÉFÉRENCES

- Gage, K.H., The principal's role in implementing mainstreaming, *Educational leadership*, vol. 36, no 8., 1979, p. 575-577.
- Klopf, G.J., *The principal and staff development in the school*, Washington: Office of Education, 1979.
- McCoy, K., Interest, leadership and implementation news on the role of the mainstream principal, *Éducation* 102, 1981, p. 165-169.
- Nevin, A., Special education administration competencies required of the general education, *Exceptional children*, vol. 45, no 5, 1979, p. 363-365.
- Nie, N.H., Hull, C.H., Jenkins, G.I., Steinbrenner, K., Bent, D.H., *Statistical package for the social sciences*, New-York: McGraw-Hill, 1975.
- Oaks, C., Considerations in the integration of behaviorally disordered students into the regular classroom: implications for the school principal. Dallas: Conférence présentée au 57^e congrès du Council for Exceptional children, 1979.
- Redden, J., Blackhurst, A., Mainstreaming competency specifications for elementary teachers, *Exceptional children*, vol. 44, no 8, 1978, p. 615-617.
- Singleton, K., The role of the resource specialist in increasing positive attitudes toward having individuals with special needs unsolled in the regular classroom, Sacramento: California State department of education, 1976.