

## L'intégration d'élèves mésadaptés socio-affectifs

Michelle Comeau and Georgette Goupil

Volume 11, Number 1, 1985

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900483ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900483ar>

[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

Comeau, M. & Goupil, G. (1985). L'intégration d'élèves mésadaptés socio-affectifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(1), 119–130.  
<https://doi.org/10.7202/900483ar>

Article abstract

The aim of this research is to present a profile of the integration of "emotionally disturbed and maladjusted" children. An essentially descriptive method was used and included observation of the classroom behavior of both "emotionally disturbed" students and regular (control group) students, interviews with teachers, notation of school grades, and questioning regarding types of classroom teaching methods. The results obtained demonstrate many behavioral similarities, and some behavioral differences between the control group and "emotionally disturbed" students. Although significantly lower achievement (school grades) was noted for this latter group, integration appears beneficial to these students and was to some extent a success.

# L'intégration d'élèves mésadaptés socio-affectifs

Michelle Comeau et Georgette Goupil\*

**Résumé** — L'objectif de cette recherche est de tracer le portrait de l'intégration d'élèves mésadaptés socio-affectifs. La méthode utilisée ici est essentiellement descriptive: observation des comportements des élèves mésadaptés socio-affectifs et d'élèves témoins en classe, entrevues avec les enseignants, recueil des notes scolaires et questionnaires sur le type de pédagogie utilisée en classe. Les résultats obtenus mettent en relief certaines différences comportementales entre les élèves témoins et les mésadaptés socio-affectifs. De plus, ces derniers ont des notes scolaires significativement inférieures à celles obtenues par leurs pairs témoins. Les entrevues avec les enseignants révèlent finalement que l'intégration est bénéfique aux enfants mésadaptés socio-affectifs.

**Abstract** — The aim of this research is to present a profile of the integration of "emotionally disturbed and maladjusted" children. An essentially descriptive method was used and included observation of the classroom behavior of both "emotionally disturbed" students and regular (control group) students, interviews with teachers, notation of school grades, and questioning regarding types of classroom teaching methods. The results obtained demonstrate many behavioral similarities, and some behavioral differences between the control group and "emotionally disturbed" students. Although significantly lower achievement (school grades) was noted for this latter group, integration appears beneficial to these students and was to some extent a success.

**Resumen** — Este estudio tiene por objeto retratar el proceso de integración de los alumnos con problemas de adaptación socio-afectiva. Se usó el método descriptivo: observación de la conducta de estos alumnos y de los alumnos del grupo control de la clase, entrevistas con los profesores, recopilación de las notas escolares y cuestionarios sobre el tipo de pedagogía utilizada en clase. Los resultados obtenidos revelan las diferencias de conducta entre los alumnos del grupo control y los alumnos con problemas de adaptación socio-afectiva. Se observan también notas escolares significativamente inferiores en los alumnos del grupo control de las mismas clases. Las entrevistas con los profesores indican que éstos consideran que la integración beneficia los niños con problemas de adaptación socio-afectiva.

**Zusammenfassung** — Das Ziel dieser Untersuchung ist es, ein Bild der Eingliederung der Kinder mit psychologischen und sozial bedingten Erziehungsschwierigkeiten zu zeichnen. Die hier angewandte Methode ist im wesentlichen deskriptiv: Beobachtung des Verhaltens der Schüler mit Erziehungsschwierigkeiten und der Normalschüler in der Klasse, Gespräche mit den Lehrkräften, Sammlung der Zeugnisnoten, Fragebögen über die im Unterricht angewandte pädagogische Methode. Die ermittelten Ergebnisse stellen die Unterschiede im Betragen zwischen den Normalschülern und den schwererziehbaren klar heraus, sowie bedeutend niedrigere Zeugnisnoten bei den Normalschülern der gleichen Klassen. Die Gespräche mit den Lehrkräften zeigen, dass diese die Eingliederung als für die schwererziehbaren Kinder nutzbringend betrachten.

\* Comeau, Michelle: professeure, Université de Montréal.

Goupil, Georgette: professeure, Université du Québec à Montréal

Depuis plusieurs années, au Québec, nous assistons à l'implantation de la politique (Ministère de l'Éducation, 1979-1982) d'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires.

Aux États-Unis, tout particulièrement, les conditions de l'intégration furent étudiées et analysées. Plusieurs d'entre elles sont reconnues aujourd'hui comme nécessaires: attitudes positives des enseignants et des pairs, pédagogie adaptée aux différences individuelles, services ajoutés à la classe ordinaire. L'une de ces conditions, l'individualisation de la pédagogie, repose en grande partie sur le plan d'enseignement utilisé dans la classe. Ce plan peut être axé sur le fonctionnement de tout groupe, servir plus ou moins des sous-groupes ou encore être réellement axé sur les différences individuelles (enseignement de précision, pédagogie ouverte). Selon Gibbons (dans Weiss, Traub *et al.*, 1973b), le plan d'enseignement est fonction de plusieurs variables. À partir des variables de Gibbons, Weiss, Traub *et al.* (1973b) ont élaboré un instrument qui permet de recueillir de l'information sur le type de plan d'enseignement, ouvert ou fermé, utilisé dans la classe.

Le succès des expériences d'intégration est en général évalué à partir de différents critères: les résultats scolaires et les comportements sociaux des élèves intégrés (Budoff, 1972; Christopolos et Renz, 1969; Lilly, 1970). Sont également utilisées à cette fin la perception des enseignants (Jones *et al.*, 1978), celle des pairs et celle des élèves intégrés. Parmi tous ces élèves intégrés actuellement, un certain nombre présentent des troubles graves du comportement. Souvent, par le passé, ils furent regroupés dans la catégorie des enfants dits «mésadaptés socio-affectifs».

Au Québec, la recherche sur ce type d'enfants ayant des troubles graves du comportement a surtout été effectuée dans le cadre de projets pilotes ou encore centrée sur l'analyse des perceptions des enseignants (Wener, 1983; Comeau et Goupil, 1984). Toutefois, on retrouve peu d'études descriptives sur la situation scolaire d'élèves mésadaptés socio-affectifs non impliqués dans des projets d'intervention spécifiques. L'objectif de la présente recherche est de tracer le portrait de l'intégration de 28 élèves mésadaptés socio-affectifs à partir de quelques-uns des paramètres mentionnés plus haut: comportements sociaux, perceptions des enseignants, rendement scolaire, type de pédagogie utilisée dans les classes. Il s'agit essentiellement d'une étude descriptive.

### *Méthode*

#### *Les sujets*

Le groupe des sujets est constitué de 28 élèves: 26 garçons et 2 filles répartis dans deux commissions scolaires différentes<sup>2</sup>. Les sujets sont scolarisés dans 24 classes entre la troisième et la sixième année. Huit sujets sont en sixième année, dix en cinquième, sept en quatrième et trois en troisième. Vingt des sujets sont intégrés depuis plus d'une année scolaire; quatre proviennent de classes spéciales, ils sont donc intégrés pour la première année; six viennent de centres d'accueil; un refait,

pour la seconde fois, son année scolaire. Enfin, il a été impossible d'identifier la provenance d'un sujet vivant en famille d'accueil. À cause de cette situation, il n'a pas été possible de consulter les données concernant sa scolarisation antérieure.

Parmi ces enfants, douze vivent dans une famille où les deux parents sont présents, six proviennent de centres d'accueil et les autres vivent avec des parents séparés. Ces enfants ont tous été officiellement classés comme « mésadaptés socio-affectifs » par les services de leur commission scolaire.

À cause des règles relatives à l'expérimentation dans les commissions scolaires, les sujets n'ont pu être sélectionnés au hasard. Les écoles servant à l'expérimentation ont donc été celles qui avaient été désignées par la commission scolaire et les classes, celles où les enseignants consentaient à recevoir les expérimentateurs.

#### *Les élèves témoins*

Chaque sujet mésadapté socio-affectif a été pairé, pour les mesures d'observation, avec un autre sujet de la même classe, du même sexe, choisi au hasard : le suivant sur la liste alphabétique de la classe.

#### *Les enseignants*

Les enfants étant répartis dans 23 classes différentes, 23 enseignants ont donc été rencontrés. Parmi ces enseignants, 21 sont des enseignants titulaires de classe et 2 sont des suppléants. Leur degré de scolarité : sept ont 15 ans ou moins de scolarité ; cinq en ont 16 ; neuf enseignants en ont 17 ; un en a 18 et, enfin, le dernier en a 19. Seize de ces enseignants n'ont suivi aucun entraînement en adaptation scolaire.

#### *Les instruments de mesure*

Les instruments de mesure sont constitués d'une grille d'observation, d'un questionnaire pour l'enseignant, permettant d'obtenir des données sur l'intégration de l'enfant mésadapté socio-affectif et de guider l'entrevue, puis du DISC (Dimensions of Schooling Questionnaire, de Weiss, Traub *et al.*, 1973b) pour mesurer le degré d'ouverture des plans d'enseignement dans chacune des classes des enfants intégrés.

*La grille d'observation.* La grille d'observation est construite selon un modèle par intervalle. Elle fut élaborée à partir des catégories déterminées par Becker (1967) et Otis, Forest-Lindemann et Forget (1974). Il est à noter ici que les catégories proposées par Otis, Forest-Lindemann et Forget (1974) ont été détaillées afin d'obtenir un nombre à peu près équivalent de catégories de comportements permis et non permis en classe. La clarté de ces catégories a été vérifiée par l'établissement des niveaux de fiabilité entre observateurs. Cette grille permet d'enregistrer 15 catégories de comportements différents chez l'élève observé. Elle permet également

d'enregistrer les réactions de l'enseignant à ces comportements<sup>3</sup>. Le Tableau 1 présente les catégories notées chez les élèves.

**Tableau 1**  
**Classification des comportements des élèves cibles**

Catégories	Comportements permis	Comportements non permis
Déplacements	Se déplace pour: a) demander de l'aide; b) aller chercher un matériel pertinent; c) sur la demande du professeur; d) autres.	Quitte sa chaise et sa table: court, saute, sautille, se promène, marche.
Activités motrices	a) lève la main pour répondre à la question.	a) Tourne la tête (minimum: 4 secondes et 90° ou plus), se berce, s'assoit mal, gesticule, balance les pieds, se lève, se couche sur la table, renverse la tête. b) gestes parasites, nerveux, répétitifs, sans signification (plus de 5 secondes).
Activités étrangères		Se livre à des activités autres que celles demandées par le professeur.
Émission de bruits		Tapote avec un crayon ou un autre objet, tape les pieds contre la table, la chaise ou le plancher. Remarque: le contact doit être fait avec un objet extérieur au sujet, les bruits faits involontairement ne sont pas notés.
Dérangement des voisins		Touche au voisin, touche à la table du voisin ou à ses objets, attire manifestement l'attention du voisin de façon non verbale.

**Tableau 1 (suite)**  
**Classification des comportements des élèves cibles**

Catégories	Comportements permis	Comportements non permis
Commentaires, bruits vocaux et demandes d'aide	a) répond à la question; b) demande de l'aide au professeur; c) apporte des commentaires pertinents à la tâche demandée; d) autres.	Répond sans lever la main, fait des commentaires sans qu'aucune question n'ait été posée, interpelle le professeur, pleure, chante, siffle, rit à haute voix, tousse fort et sans nécessité.
Parle aux voisins durant une tâche individuelle	Quand cela est permis.	Quand cela est non permis.
Comportement d'attention à la tâche	a) regarde le professeur, écoute les explications; b) fait l'exercice demandé.	
Comportement de travail en équipe	a) parle à un ou à plusieurs coéquipiers; b) écoute un coéquipier; c) manipule la matière pour exécuter la tâche; d) prend des notes; e) commentaires pertinents.	a) parle aux voisins en dehors du sujet; b) écoute l'autre en dehors du sujet.
Autres comportements appropriés	Catégorie utilisée si aucun comportement précédent n'a été relevé; ce titre ne désigne pas, à proprement parler, le rendement scolaire mais les comportements adéquats et adaptés à une situation donnée.	
Autres comportements inappropriés		

Les données d'observation ont été recueillies par trois observateurs se rendant séparément dans les classes. Des indices de fiabilité ont été effectués à l'aide

de bandes magnétoscopiques et *in vivo* en cours d'expérimentation. Ils se situent à 0,85.

*Le questionnaire sur l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif et l'entrevue avec l'enseignant*<sup>4</sup>. Un questionnaire comportant à la fois des questions ouvertes et des questions fermées avait pour objectif de recueillir différentes informations sur les conditions d'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif et sur les perceptions des enseignants en regard de cette intégration: préparation des enseignants, difficultés éprouvées, services reçus, degré de satisfaction sur ces services, etc. Le questionnaire incluait également trois échelles de Likert visant une estimation approximative de l'opinion des enseignants sur l'impact de l'intégration de l'enfant mésadapté socio-affectif sur lui-même et sur les autres enfants de la classe. Il visait aussi à préciser le degré de satisfaction en regard des services reçus. Ce questionnaire était complété en entrevue par les expérimentateurs qui avaient soin de préciser et d'expliquer le sens de chacune des questions à l'enseignant. Comme plusieurs des questions étaient surtout destinées à recueillir de l'information sur des faits tels que les services reçus, ce questionnaire n'a pas été validé. Cependant, les opinions émises sur deux échelles de Likert, plus subjectives, ont été mises en relation avec d'autres données plus objectives telles que les observations de l'enfant.

*Le DISC (Dimensions of Schooling Questionnaire)*. Le DISC a été utilisé. La traduction française de ce questionnaire a été faite par Giroux (1974) pour fins de recherche. Le DISC permet de noter dix dimensions en classe: la planification des objectifs; le matériel et les activités en classe; l'environnement physique; la structure pour la prise de décision; l'aménagement de l'horaire; l'individualisation de l'enseignement; la composition des classes; le rôle de l'enseignant; l'évaluation et le contrôle de l'étudiant.

La dimension étudiée est décrite sommairement et est suivie d'une série de choix de réponses. L'enseignant indique alors par la cote 1 ce qui se produit le plus souvent dans la classe, par la cote 2 ce qui se produit en second lieu, etc.

À l'aide de cet instrument, il est possible d'obtenir un score global se référant au degré d'ouverture du plan d'enseignement.

*Recueil des notes scolaires*. En plus de l'administration de ces instruments et de l'entrevue avec l'enseignant, les notes scolaires (français, mathématiques, anglais, arts plastiques, etc.) ont été recueillies dans chacune des classes visitées. Les moyennes des notes recueillies furent tirées d'un bulletin cumulant trois étapes de l'année scolaire.

#### *Conditions d'expérimentation*

Le questionnaire à l'enseignant, le DISC et l'entrevue ont été complétés par des expérimentateurs spécialement entraînés à cette fin. Il en a été de même pour les grilles d'observation. Les observations furent enregistrées dans les grilles par

intervalle (15 secondes d'observation/15 secondes de notation) d'une durée de 15 minutes chacune. Quatre grilles furent recueillies pour chaque sujet mésadapté socio-affectif et pour le sujet témoin dans chacune des classes. L'expérimentation s'est déroulée au cours des mois de mai et juin.

### *Les résultats*

#### *Les données d'observation*

Les grilles d'observation permirent de recueillir 5,577 comportements pour les sujets mésadaptés socio-affectifs et 5,299 comportements pour les sujets témoins. Pour chacune des catégories de comportements déviants et appropriés, les moyennes et écarts-types ont été calculés et des tests t ont été effectués afin de vérifier la présence de différences significatives entre les sujets mésadaptés socio-affectifs et les sujets témoins.

Le Tableau 2 présente l'ensemble de ces données pour chacune de ces catégories de comportements.

La lecture de ce tableau permet de constater que l'on retrouve uniquement deux catégories où ces sujets diffèrent, soient les commentaires en classe et les demandes d'aide, ainsi que l'émission de bruits inutiles.

#### *Les données obtenues auprès des enseignants*

Plusieurs des questions ouvertes ont été traitées par analyse de contenu, c'est-à-dire par codification (synthèse des méthodologies proposées par Goode et Hatt, 1952 et Cartwright, 1963): dégagement du sens des variables; étude du contenu des informations; établissement de catégories; inclusion des réponses dans ces catégories; et, enfin, transformation de ces réponses en fréquences et en pourcentages. En ce qui a trait à la compilation des trois échelles de Likert, elle permet d'obtenir la moyenne des réponses. D'autre part, pour certaines questions d'information, seules les fréquences ou les moyennes peuvent être obtenues. Les données obtenues révèlent que pour onze sujets, les enseignants reçoivent de l'information en moyenne 4,89 mois avant l'intégration de ces élèves et qu'on ne les a consultés que pour l'intégration de sept sujets. Seulement le quart des enseignants rencontrés disent avoir été préparés à cette intégration. Pour vingt-trois sujets, les enseignants indiquent avoir éprouvé des difficultés lors de l'intégration. Ces difficultés sont surtout liées aux relations interpersonnelles avec l'enfant, au temps et à l'attention demandés, aux refus occasionnels de travailler et aux problèmes de discipline. Pour la plupart des sujets intégrés (26/28), les enseignants ont reçu du support dont ils disent, en entrevue, s'estimer satisfaits. Donnée confirmée par la cotation à une échelle de Likert où l'on obtient une cote de 3,85 sur une échelle variant de 1 à 5. (1: pas du tout; 2: un peu; 3: moyennement; 4: bien; 5: tout à fait). Ce support semble surtout assuré par les orthopédagogues et, en partie, par la direction de l'école, les parents et les autres services spécialisés.



Tableau 2

Moyennes et écarts-types des comportements présentés par les sujets M.S.A. et les sujets témoins

Catégories de comportements	Sujets M.S.A. n = 28		Sujets témoins n = 28		t	p
	Moyennes	Écarts-types	Moyennes	Écarts-types		
Déplacements appropriés	8,93	7,20	10,75	9,60	0,80	N.S.
Déplacements inappropriés	4,04	6,60	2,64	4,36	-0,94	N.S.
Activités motrices appropriées	3,64	4,98	2,61	3,75	-0,87	N.S.
Activités motrices inappropriées	34,54	22,04	32,96	24,84	-0,25	N.S.
Activités étrangères	8,11	12,28	4,11	5,30	-1,58	N.S.
Émission de bruits	2,00	2,76	0,68	1,56	-2,20	p < 0,05
Dérangement des voisins	3,93	5,94	2,04	3,32	-1,47	N.S.
Commentaires et demandes d'aide	9,43	8,90	4,82	4,90	-2,40	p < 0,05
Commentaires et bruits vocaux inappropriés	3,93	5,94	2,04	3,32	-1,47	N.S.
Parler au voisin (permis)	4,11	10,15	2,46	4,25	-0,79	N.S.
Parler au voisin (non permis)	6,21	6,89	6,00	5,98	-0,12	N.S.
Attention à la tâche	70,68	29,32	85,68	27,29	1,96	N.S.
Comportement de travail en équipe approprié	24,00	33,96	17,64	28,93	-0,75	N.S.
Comportement de travail en équipe inapproprié	3,93	8,30	6,96	30,57	0,51	N.S.
Autres comportements appropriés	2,25	4,40	2,64	6,98	0,25	N.S.
Autres comportements déviants	5,39	9,50	3,18	6,12	-1,00	N.S.

Quelques questions visaient à cerner un peu plus l'opinion des enseignants en regard de cette intégration. L'une d'entre elles était ainsi formulée : Considérez-vous l'intégration de cet élève comme un succès ou comme un échec et à partir de quels critères? Pour 22 sujets sur 28, les enseignants considèrent l'intégration de cet élève comme un succès ou encore un succès mitigé (seulement sur un plan). Pour cinq sujets, les enseignants ne peuvent juger de la situation en termes de succès ou d'échec. Il est à noter que pour un seul enfant, l'enseignant considère cette intégration comme un échec. Les critères principaux de succès évoqués sont l'intégration au groupe des élèves, le rendement scolaire. Les enseignants évaluent ce rendement selon des critères très variés : pouvoir changer de degré scolaire en fin d'année, fournir des efforts en classe, acquérir l'ensemble du programme scolaire, etc. Cette évaluation semble surtout basée sur des critères subjectifs plutôt que sur des évaluations quantitatives du rendement scolaire. Lorsqu'il s'agit de points plus négatifs, on évoque surtout le manque de motivation. Puis, une échelle de Likert avec un point neutre au centre visait à cerner un peu plus les propos ainsi recueillis. Cette échelle visait à estimer l'impact de l'intégration sur l'enfant mésadapté socio-affectif et sur les autres élèves. La Figure 1 illustre le modèle utilisé.

-3	-2	-1	0	1	2	3
très nuisible	moyennement nuisible	un peu nuisible	neutre	un peu bénéfique	moyennement bénéfique	très bénéfique

Figure 1

À partir de cette échelle, l'enseignant devait indiquer comment il considérait l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif pour l'élève en difficulté lui-même et, dans un second temps, pour les autres enfants de la classe. L'intégration est considérée moyennement bénéfique pour les enfants mésadaptés socio-affectifs (+ 1,68), mais légèrement négative (- 0,54) pour les autres enfants de la classe. On indique, pour 15 sujets, que très souvent l'enfant mésadapté socio-affectif nuit à la bonne marche du groupe. Ces résultats mis en relation avec le taux des comportements déviants, à l'aide des corrélations de Spearman, révèlent des corrélations significatives : plus le taux des comportements déviants de l'élève est élevé, moins le jugement de l'enseignant est positif sur cette échelle.

#### *Les notes scolaires*

Même si les expérimentateurs ont tenu compte de l'ensemble du bulletin scolaire de chaque élève, seules les notes en français oral, français écrit et mathématiques ont servi pour fin d'analyse. Cette décision a été rendue nécessaire parce que

dans certaines classes l'évaluation en sciences humaines, sciences de la nature, etc., paraît sous forme de lettres (A, B, C, D), alors que dans d'autres classes elle paraît en chiffres, ce qui rend les comparaisons difficiles. De plus, il n'y a pas homogénéité dans l'ensemble des matières enseignées aux élèves: ainsi, par exemple, certains bénéficient de cours de musique, d'autres pas.

Calculées, puis comparées aux moyennes de leurs classes d'appartenance, les moyennes des notes des sujets mésadaptés socio-affectifs indiquent que ces derniers obtiennent des résultats significativement plus bas. Le Tableau 3 présente ces données.

**Tableau 3**  
**Résultats scolaires des sujets mésadaptés socio-affectifs**  
**et de leurs classes d'appartenance**

Matière scolaire	Sujets mésadaptés socio-affectifs		Classes d'appartenance		t	p <sup>1</sup>
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type		
Français oral	62,09	11,944	70,09	3,22	-3,08	.006**
Français écrit	57,8929	15,288	70,46	4,97	-4,35	.000**
Mathématiques	59,82	12,52	72,14	3,82	-4,88	.000**

1) \* p < ,05

\*\* p < ,01

*Liens entre les résultats au DISC et divers aspects de l'intégration des élèves mésadaptés socio-affectifs*

Le degré d'ouverture des divers plans d'enseignement des classes où étaient intégrés les élèves mésadaptés socio-affectifs a été calculé à l'aide des résultats obtenus au DISC. Par la suite, ces plans ont été divisés en deux sous-groupes: ceux qui sont inférieures à la médiane et ceux qui y sont supérieurs. Les élèves appartenant à ces deux sous-groupes ont été comparés à l'aide de tests t sur leurs notes scolaires et sur le taux de comportements appropriés et déviants noté sur les grilles d'observation. Aucune différence significative n'a été relevée.

Par la suite, d'autres analyses ont été effectuées en comparant les sujets des huit plans d'enseignement les plus ouverts avec les sujets des huit plans les plus fermés. Là encore, dans l'ensemble, les sujets des deux groupes ainsi constitués ne diffèrent pas. Il est à remarquer qu'il s'agit ici d'une mesure de type exploratoire. Il faut cependant noter que l'ouverture des plans d'enseignement relevée par l'instrument ne présente pas toutes les possibilités d'ouverture mais indique seulement celles qui existent dans les classes où nous avons étudié la situation

d'intégration des élèves socio-affectifs. Il y aurait sans doute lieu de procéder avec des plans dont l'ouverture est davantage marquée entre eux et suivre l'évolution des élèves tout au cours de l'année en prenant des mesures de façon régulière.

### *Interprétation des résultats*

Il faudra nuancer l'interprétation de ces résultats en tenant compte du fait que ces sujets n'ont pas été choisis au hasard compte tenu des conditions qui règnent dans le milieu scolaire, milieu où il est impossible d'observer dans des classes lorsqu'il y a un refus des enseignants. Il convient également de faire ressortir ici que l'expérimentation a eu lieu en mai et juin, donc à la fin d'une année complète de scolarisation.

Néanmoins, les données obtenues tracent le portrait sommaire de 28 sujets, tous classés officiellement mésadaptés socio-affectifs et intégrés dans des classes ordinaires. Les données obtenues ici révèlent que, dans l'ensemble, selon les enseignants, l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif lui semble profitable. En général, ses comportements, après une année d'intégration, se rapprochent de ceux des élèves témoins, sauf sur deux points : les commentaires et les demandes d'aide verbalisés en classe et l'émission de bruits inutiles. Ne serait-ce pas là une façon de manifester son grand besoin d'attention ? Plusieurs de ces sujets, rappelons-le, vivent dans des familles désunies, situation qui nécessite peut-être un plus grand besoin d'attention et d'affection en classe. De plus, ces élèves classés mésadaptés socio-affectifs ont, à peu près tous, bénéficié de services jugés très satisfaisants par les enseignants. D'ailleurs, l'existence des services est l'une des conditions essentielles au succès de l'intégration des élèves. L'opinion de ces enseignants sur l'intégration de leurs élèves n'en témoigne-t-elle pas ? Une ombre assez nette au tableau, cependant, les résultats scolaires des élèves. Les élèves mésadaptés socio-affectifs obtiennent des notes significativement plus basses que celles de leurs compagnons. Dans ce cas, il est facile de supposer que plusieurs vivent quotidiennement une situation d'échec. Il y aurait sans doute lieu d'intensifier les mesures destinées à rattraper leur retard scolaire.

Un dernier élément mérite finalement d'être mis en lumière. Quand on analyse globalement la situation des élèves mésadaptés socio-affectifs à travers des sondages ou des recherches sur les perceptions des enseignants, on peut déceler plusieurs craintes liées à l'intégration (Comeau, Goupil, 1984). Cependant, lorsque la situation est évaluée sujet par sujet, comme c'est le cas dans la présente recherche, l'opinion des enseignants se révèle beaucoup plus positive.

Cette recherche avait pour objectif de tracer le portrait de sujets mésadaptés socio-affectifs intégrés dans divers milieux de scolarisation. Les résultats obtenus indiquent qu'il est effectivement possible d'intégrer plusieurs de ces élèves, moyennant le support nécessaire. Il conviendrait toutefois d'analyser cette situation sur un ensemble plus grand de sujets et, également, d'analyser la situation de différents élèves mésadaptés socio-affectifs qui ont dû, en cours d'intégration, être

retirés des classes ordinaires. Il serait sans doute souhaitable d'étudier dans un second temps l'impact de cette intégration mais, cette fois-ci, sur les autres enfants de la classe. D'autres aspects mériteraient également d'être étudiés: par exemple, le concept de soi de ces enfants; leurs réactions à de faibles résultats scolaires, l'impact de cette situation sur leur intégration sociale.

#### NOTES

1. Cette recherche a été rendue possible grâce à la subvention numéro 2021 du F.C.A.C.
2. Nous aimerions remercier la Commission des Écoles Catholiques de Montréal et la Commission Scolaire de Jacques Cartier pour leur collaboration à cette recherche.
3. Étant donné l'ampleur des résultats, les données relatives aux comportements des enseignants ont déjà fait l'objet d'une publication dans la *Revue de modification de comportement*, vol. 13, no 3-4, 1983, p. 129-134.
4. Nous tenons à remercier Monsieur Yves Chagnon pour sa collaboration au dépouillement des données.

#### RÉFÉRENCES

- Becker, W.C., C.H. Madsen, Arnold, Carole Revelle et D.R. Thomas, The contingent use of teacher attention and praise in reducing classroom behavior problems, *Journal of special education*, vol. 1, 1967, p. 287-307.
- Budoff, M., Providing special education without special classes, *Journal of school psychology*, vol. 10, 1972, p. 199-205.
- Cartwright, D.P., L'analyse du matériel qualitatif in L. Festinger et D. Katz, *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales*, Paris: Presses Universitaires de France, 1963, p. 481-537.
- Christopolos, F. et P. Renz, A critical examination of special education programs, *Journal of special education*, vol. 3, 1969, p. 371-380.
- Comeau, M. et G. Goupil, Étude exploratoire sur l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif en classe ordinaire, *La revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 13, no 1, 1984, p. 39-48.
- Giroux, N., *Validation d'une stratégie d'intégration en classe régulière des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation*. Projet de recherche doctorale. Ontario institute for studies in education, 1974.
- Goode, W., J. et D.K. Hatt, *Methods in social research*, New-York: McGraw-Hill, 1952.
- Jones, R., J. Gootlieb, S. Guskin et R.L. Yoshida, Evaluating mainstreaming programs, *Exceptional children*, vol. 44, no 8, 1978, p. 588-601.
- Lilly, M.S., Special education: A teapot in tempest, *Exceptional children*, vol. 37, 1970, p. 43-49.
- Ministère de l'Éducation du Québec, *L'école québécoise, Énoncé de politique et plan d'action*, Québec: ministère de l'Éducation, 1979.
- Ministère de l'Éducation du Québec, *L'école québécoise: une école communautaire et responsable*, Québec: ministère de l'Éducation, 1982.
- Otis, R., M. Forest-Lindemann et J. Forget, *L'analyse et la modification du comportement en milieu scolaire*, Montréal: Commission des Écoles Catholiques de Montréal, 1974.
- Weiss, J. et R. Traub et al., *Educational evaluation instruments*, Toronto: The Ontario institute for studies in education, 1973a.
- Weiss, J. et R. Traub et al. *Openness in schools*, Toronto: The Ontario institute for studies in education, 1973b.
- Wener, A., *Les élèves de niveau primaire en difficulté grave de comportement*, Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1983.