

Cahiers de la recherche en éducation

L'intégration au primaire d'élèves ayant une déficience intellectuelle : perceptions de directions d'école

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

Volume 4, numéro 2, 1997

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1017332ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1017332ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)

2371-4999 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Beaupré, P., Goupil, G., Bouchard, J.-M., Aubin, M., Horth, R., Lévesque, J.-Y., Kabano, J., Mainguy, É. & Boudreault, P. (1997). L'intégration au primaire d'élèves ayant une déficience intellectuelle : perceptions de directions d'école. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(2), 299–314.
<https://doi.org/10.7202/1017332ar>

Résumé de l'article

Cette étude à caractère descriptif, effectuée auprès de quinze directions d'écoles primaires que fréquentent des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne, avait pour objectif de connaître leurs perceptions sur les points suivants : la formation et l'information reçue relativement à l'intégration de ces élèves, la préparation de l'ensemble du personnel de l'école, les services reçus par l'élève, l'efficacité de l'intégration sur les plans scolaire et social, le degré d'ouverture du personnel enseignant, des camarades de l'élève et des autres parents de l'école. Un questionnaire semi-ouvert d'entrevue a été utilisé.



L'intégration au primaire d'élèves ayant une déficience intellectuelle : perceptions de directions d'école

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

Résumé – Cette étude¹ à caractère descriptif, effectuée auprès de quinze directions d'écoles primaires que fréquentent des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne, avait pour objectif de connaître leurs perceptions sur les points suivants : la formation et l'information reçue relativement à l'intégration de ces élèves, la préparation de l'ensemble du personnel de l'école, les services reçus par l'élève, l'efficacité de l'intégration sur les plans scolaire et social, le degré d'ouverture du personnel enseignant, des camarades de l'élève et des autres parents de l'école. Un questionnaire semi-ouvert d'entrevue a été utilisé.

1 La recherche a été réalisée grâce à une subvention du Fonds de développement académique du réseau (FODAR) de l'Université du Québec.

Introduction

Les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne sont de plus en plus scolarisés dans les écoles ordinaires. Les statistiques du ministère de l'Éducation du Québec (Ouellet, 1995) révèlent que cent quatre-vingt-quatorze enfants ayant une déficience moyenne (premier regroupement : élèves fréquentant une classe ordinaire avec soutien; deuxième regroupement : élèves fréquentant une classe ordinaire associée à une classe ressource) fréquentent des classes ordinaires au primaire. Actuellement, dans les universités, dans les commissions scolaires et au ministère de l'Éducation du Québec, on s'interroge sur les conditions optimales d'intégration de ces élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne en classe ordinaire. Selon Garon (1992), parmi l'ensemble des conditions de réussite de l'intégration, la direction d'école joue un rôle primordial.

La direction d'école est responsable de la démarche d'intégration, c'est-à-dire qu'elle doit participer à toutes les étapes de la planification, de l'élaboration, de l'implantation et de l'évaluation de l'intégration (Goupil, 1991; Giroux, 1987; Larochelle, 1987; Flynn et Ulcini, 1978). La direction d'école doit renforcer le personnel enseignant qui fait de l'intégration, lui offrir un soutien immédiat lorsqu'il rencontre des problèmes dans la classe et, de plus, lui donner la possibilité de participer à des sessions de formation (Brunet et Goupil, 1982). Le rôle de la direction d'école dans la gestion de l'intégration est de promouvoir l'acceptation des élèves en difficulté, de favoriser l'engagement et l'insertion de son personnel, d'apporter du soutien aux parents, de manifester des attitudes positives vis-à-vis des élèves en difficulté, de s'informer des politiques et des règlements de l'adaptation et d'assister son personnel (Leibfried, 1984). Le succès de l'intégration est lié au degré d'information et de formation de la direction d'école par rapport aux besoins des élèves intégrés et au programme de sensibilisation élaboré par la direction pour les autres enfants de la classe, de l'école et des parents (Larochelle, 1987).

La direction doit avoir un leadership ouvert devant l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle afin de communiquer des attitudes positives car ces dernières ont une influence sur celles de son personnel. À la suite d'une étude effectuée auprès de cent trente-trois directions d'école du primaire, Larochelle (*Ibid.*) conclut que celles-ci sont peu favorables à l'intégration en classe ordinaire des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne. Le Comité régional en adaptation de la région de Québec a procédé, en 1988, à une enquête auprès des commissions scolaires qui offraient des services éducatifs en classe ordinaire

à cinquante élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne. La moitié des directions d'école considèrent ne pas avoir été préparées à accueillir l'enfant dans leur école, près de la moitié ont organisé des activités de sensibilisation de leur personnel, moins du tiers ont organisé des activités de sensibilisation pour les parents des autres élèves. Garon (1992) a effectué une recherche auprès de vingt-cinq commissions scolaires afin de dresser un inventaire des principaux obstacles à l'intégration en classe ordinaire des élèves ayant une déficience intellectuelle. Les obstacles associés aux directions d'école sont de trois ordres : le manque de formation et d'information, les résistances à la participation des parents à chacune des étapes du processus et les problèmes liés à la concertation de toutes les personnes engagées dans l'intégration.

1. Objectifs de l'étude

Plusieurs des études mentionnées relèvent d'enquêtes ou de sondages. Peu d'études évaluent des situations réelles d'intégration ainsi que les perceptions des directions d'école à la suite d'une intégration réalisée dans leur école. Par conséquent, les données liées aux perceptions des directions d'école relativement à l'étape d'évaluation du programme d'intégration en classe ordinaire au primaire d'élèves vivant avec une déficience intellectuelle moyenne sont à toutes fins pratiques inexistantes. La présente étude veut combler ce vide; plus spécifiquement, elle désire analyser ces perceptions notamment en ce qui a trait au degré de préparation et d'ouverture du personnel de l'école, des parents et des élèves; à la quantité suffisante des ressources humaines et matérielles; à la satisfaction des services reçus par les élèves intégrés et aux bénéfices intellectuels et sociaux que les élèves retirent de l'intégration.

2. Méthodologie

2.1 Sujets

L'étude a été réalisée auprès de quinze directions responsables d'écoles fréquentées par quinze élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne (selon la déclaration des clientèles des commissions scolaires au ministère de l'Éducation du Québec) et intégrés en classe ordinaire au primaire. Les écoles concernées relèvent de treize commissions scolaires réparties dans cinq régions du Québec. Il s'agit des régions de Trois-Rivières, du Bas-Saint-Laurent, de Montréal, de la

Gaspésie et de l'Outaouais. Les directions d'école proviennent donc de milieux urbains, semi-urbains et ruraux. Le choix des sujets a été effectué à partir de deux critères concomitants, soit la situation scolaire de l'élève, c'est-à-dire son intégration en classe ordinaire, et l'acceptation des milieux à participer à la recherche.

2.2 Instrument de cueillette des données

Un questionnaire semi-ouvert d'entrevue, composé de questions ouvertes et de questions fermées, a été bâti par les autrices et par les auteurs. Ce questionnaire comprend trois parties. La première s'occupe des données signalétiques sur l'école, de la direction d'école et de l'élève. La deuxième comporte des questions sur les perceptions des directions d'école, quant à la réalisation de l'intégration en classe d'élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne. La troisième propose des questions sur l'évaluation du processus d'intégration de ces élèves. Le questionnaire a été soumis à cinq personnes expertes dans la construction de questionnaire avant d'être préexpérimenté auprès de trois directions d'école qui ne faisaient pas partie de l'échantillon.

Cet article présente uniquement les résultats des questions relatives aux perceptions des directions d'école concernant l'étape d'évaluation de l'intégration. Les questions fermées étaient présentées sous forme d'énoncés et une échelle de satisfaction variant de 1 à 4 se rattachait à chacun des énoncés, ce qui a permis de dégager une moyenne du groupe pour chaque énoncé. Plus le degré d'accord avec chaque énoncé est élevé, plus la moyenne du groupe tend vers quatre.

3. Résultats

3.1 Évaluation du degré de préparation à l'intégration

La première question concerne le degré de préparation des intervenants, des parents et des élèves au regard de l'intégration de l'élève à l'école. Cette question est ainsi formulée : «Comment percevez-vous le degré de préparation de...?». Le répondant évalue ce degré de préparation pour lui-même (direction d'école); pour le titulaire, l'éducateur spécialisé, l'orthopédagogue, les parents, les spécialistes, les élèves de la classe, les élèves de l'école et pour les autres partenaires. Le tableau 1 présente les résultats de cette question.

Tableau 1 – Perception de directions (n = 15)
sur le degré de préparation des divers partenaires engagés dans l'intégration

| Intervenants | Tout à fait inadéquat | Plutôt inadéquat | Plutôt adéquat | Tout à fait adéquat | Ne s'applique pas | Moyenne |
|----------------------|-----------------------|------------------|----------------|---------------------|-------------------|---------|
| Direction | – | 2 | 7 | 5 | 1 | 3,21 |
| Titulaire | – | 2 | 7 | 5 | 1 | 3,21 |
| Éducateur spécialisé | – | 1 | 6 | 6 | 2 | 3,38 |
| Orthopédagogue | – | 1 | 2 | 1 | 11 | 3,00 |
| Élèves | – | – | 8 | 4 | 3 | 3,33 |
| Parents | – | – | 7 | 7 | 1 | 3,50 |
| Spécialistes | – | 3 | 8 | 2 | 2 | 2,92 |
| Élèves de la classe | – | – | 7 | 7 | 1 | 3,50 |
| Élèves de l'école | – | – | 9 | 4 | 2 | 3,31 |
| Autres partenaires | – | – | 5 | 5 | 5 | 3,50 |

Les moyennes obtenues à l'échelle de satisfaction permettent de constater que, dans l'ensemble, les directions jugent le degré de préparation des divers partenaires engagés dans l'intégration relativement adéquat.

3.2 Les réactions à l'intégration

La question est la suivante : «Percevez-vous les réactions du personnel enseignant de l'école comme pas du tout ouvertes, peu ouvertes, ouvertes ou très ouvertes?» On pose la même question pour les réactions des enfants de la classe de l'élève et les réactions des parents de l'école. Le tableau 2 présente les données obtenues. La lecture de ce tableau permet de constater que, en général, les réactions sont considérées comme étant ouvertes ou encore très ouvertes.

Pour justifier l'évaluation de ces réactions, les répondants indiquent que des débats sur l'intégration ont eu lieu. Quelques-uns notent que, au départ, des peurs et des réticences se sont fait sentir. De plus, des répondants disent que les enseignants sont sensibles à l'importance de l'intégration pour l'enfant et sa famille.

On souligne aussi que l'intégration n'a pas été brutale et que le titulaire est respectueux. Cependant, un répondant rapporte que les réactions du personnel enseignant ont été peu ouvertes. Ces perceptions des directions d'école vont dans le même sens que celles d'enseignants et de parents obtenues dans une autre étude (Beaupré, Goupil, Boudreault, Aubin, Bouchard, Horth et Mainguy, 1995).

Tableau 2 – Perceptions des directions (n = 15) des réactions des enseignants, des élèves de la classe et des parents de l'école

| Intervenant | Pas du tout ouvertes | Peu ouvertes | Ouvertes | Très ouvertes | Ne s'applique pas | Moyenne |
|----------------------|----------------------|--------------|----------|---------------|-------------------|---------|
| Personnel enseignant | – | 1 | 4 | 7 | 3 | 3,50 |
| Élèves de la classe | – | – | 3 | 12 | – | 3,80 |
| Parents de l'école | – | – | 8 | 7 | – | 3,47 |

Les répondants perçoivent les réactions des élèves de la classe comme ouvertes (3 répondants) ou très ouvertes (12 répondants). La moyenne à l'échelle de satisfaction se situe à 3,8. Les directions disent que la présence de l'enfant handicapé est naturelle pour les enfants. Les élèves se posent peu de questions. Ils ont tendance à vouloir aider l'élève intégré; ils ne sont pas indifférents et le protègent. Ainsi, cette direction relate ce qui suit : «Les enfants l'accueillent sans faire de parti pris, ils l'aiment beaucoup et même ils cherchent beaucoup à l'aider. Lorsqu'elle a un succès les enfants disent : "Elle a réussi ça". Les enfants sont très ouverts et cela date de la maternelle». Des répondants évoquent les qualités personnelles de l'enfant intégré. Les directions perçoivent les réactions des parents de l'école comme ouvertes (8 répondants) ou encore très ouvertes (7 répondants). Une direction mentionne : «Les parents ont fait un gros cheminement, ils n'ont plus peur. Il y a d'autres élèves qui ont des handicaps et c'est normal pour eux que cet enfant fréquente l'école de leur quartier». On obtient une moyenne de 3,47 à l'échelle de satisfaction.

3.3 Les ressources disponibles

La question est ainsi formulée : «Dans votre école, estimez-vous que vous disposez des ressources humaines et matérielles suffisantes pour l'élève?». La

majorité des répondants croient que leurs ressources humaines et matérielles sont suffisantes. Cependant, quatre répondants indiquent que les ressources humaines ne seraient pas suffisantes et un répondant indique la même chose pour les ressources matérielles.

Lorsque les ressources humaines sont évaluées satisfaisantes, on le justifie par les attitudes et par les qualités personnelles du titulaire, par la pertinence des interactions et des relations avec l'enfant et par la qualité de l'intervention pédagogique. On souligne également la qualité et la présence des services de l'éducatrice ou de l'éducateur spécialisé, ses attitudes et ses qualités personnelles.

3.4 Les services reçus

La question demande aux répondants leur degré de satisfaction des services reçus par l'enfant de la part du titulaire, de l'éducateur spécialisé, de l'orthopédagogue, des spécialistes, du psychologue, de l'orthophoniste et des autres partenaires. La lecture du tableau 3 permet de constater que, en général, les répondants sont satisfaits ou encore très satisfaits des services rendus par les divers intervenants.

Tableau 3 – Degré de satisfaction des directions (n = 15) vis-à-vis des services reçus par l'élève de la part des divers intervenants

| Intervenants | Très insatisfait | Insatisfait | Satisfait | Très satisfait | Ne s'applique pas | Moyenne |
|----------------------|------------------|-------------|-----------|----------------|-------------------|---------|
| Enseignant | – | – | 5 | 10 | – | 3,67 |
| Éducateur spécialisé | – | – | 3 | 10 | 2 | 3,77 |
| Orthopédagogue | 1 | 1 | – | 2 | 11 | 2,75 |
| Spécialistes | – | – | 8 | 4 | 3 | 3,33 |
| Psychologue | 1 | – | 1 | 6 | 7 | 3,50 |
| Orthophoniste | – | 1 | 1 | 5 | 8 | 3,57 |
| Autres partenaires | – | – | 3 | 5 | 7 | 3,62 |

Les répondants justifient leur degré de satisfaction à propos des services du titulaire (3,67 sur l'échelle de satisfaction) par les attitudes et par les qualités personnelles de ce dernier (5 répondants), la qualité de l'intervention pédagogique (3 répondants); la qualité des interactions (2 répondants); et les résultats de l'élève (2 répondants). Ils justifient principalement leur satisfaction des services de l'éducateur spécialisé (3,77 sur l'échelle de Likert) par les attitudes et par les qualités personnelles (5 répondants); la qualité des interactions avec l'enfant (3 répondants), la qualité des interventions (3 répondants) et l'expérience (2 répondants). Ce taux de satisfaction vis-à-vis des éducateurs spécialisés est très élevé. Cependant, cette donnée concorde avec celles obtenues dans une autre étude (Beaupré *et al.*, 1995) où des enseignants mentionnent un degré similaire d'appréciation des services des éducateurs spécialisés.

Les questions suivantes interrogent les répondants au sujet de l'information de leur commission scolaire sur les services disponibles pour l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne, sur la formation et sur la documentation reçues. Le tableau 4 présente le nombre de répondants qui disent avoir reçu de l'information, de la formation et de la documentation. Ce tableau présente également le degré de satisfaction formulé par les répondants ayant reçu de l'information, de la formation ou de la documentation.

Tableau 4 – Directions (n = 15) ayant reçu de l'information, de la formation et de la documentation offertes par la commission scolaire

| Source de renseignement | Ne s'applique pas | Non reçue | Reçue | Moyenne à l'échelle de satisfaction lorsque reçue |
|-------------------------|-------------------|-----------|-------|---|
| Information | 1 | 3 | 11 | 3,6 |
| Formation | – | 7 | 8 | 3,5 |
| Documentation | 1 | 3 | 11 | 3,3 |

À la question suivante, les répondants indiquent s'ils croient nécessaire que la direction de l'école offre à son personnel ou à d'autres personnes un appui particulier dans le cadre de l'intégration de l'élève. Les répondants doivent répondre par «oui» ou par «non», préciser à qui doit s'adresser prioritairement cet appui et de quel type il doit être. Des directions retiennent un seul choix alors que d'autres en mentionnent deux. Le tableau 5 présente les données obtenues.

Tableau 5 – Perceptions des directions (n = 15)
sur les personnes nécessitant du soutien lors de l'intégration

| Intervenants | Premier rang | Deuxième rang | Total |
|---------------------------|--------------|---------------|-------|
| Direction | 1 | – | 1 |
| Enfants | – | 1 | 1 |
| Enseignant | 9 | – | 9 |
| Parents | – | 1 | 1 |
| Personnel | 1 | 1 | 2 |
| Spécialistes | – | 1 | 1 |
| Tous les intervenants | 2 | – | 2 |
| Éducatrice | – | 3 | 3 |
| Équipe multidisciplinaire | 1 | – | 1 |

Ce tableau permet de constater que les directions croient que ce sont surtout les enseignants qui ont besoin de soutien dans l'intégration (9 répondants les mentionnent en premier lieu). Quant au type de soutien mentionné, il s'agit d'accompagnements, d'outils de formation et d'information, d'écoute accessible, de soutien psychologique et moral, de rencontres, de contacts avec des personnes ressources ou encore de soutien général.

Une autre question est ainsi formulée : «À partir de vos observations et de vos conversations, que pensent, selon vous, les personnes suivantes (voir énumération du tableau 6) de l'intégration de l'élève sur le plan des matières scolaires?» Le tableau 6 présente les perceptions, selon les directions, de l'intégration sur le plan des matières scolaires.

Le tableau 6 montre que les directions d'école pensent que la majorité des partenaires considèrent bénéfique et très bénéfique l'intégration de l'élève sur le plan des matières scolaires. Selon les directions, les personnes qui jugent l'intégration la plus bénéfique sont les élèves eux-mêmes. Dans trois écoles où sont offerts les services d'orthopédagogie, les directions d'école pensent que les orthopédagogues trouvent bénéfique l'intégration des matières scolaires. Toutefois, cinq directions pensent que les enseignantes et les enseignants considèrent l'intégration partiellement bénéfique sur le plan scolaire.

Tableau 6 – Opinions des directions (n = 15) sur les perceptions des intervenants à propos de l'apprentissage scolaire de l'enfant intégré

| Intervenants | Pas du tout bénéfique | Un peu bénéfique | Bénéfique | Très bénéfique | Ne s'applique pas | Moyenne |
|----------------------|-----------------------|------------------|-----------|----------------|-------------------|---------|
| Direction | – | 3 | 4 | 8 | – | 3,33 |
| Enseignant | – | 5 | 4 | 5 | 1 | 3,00 |
| Éducateur spécialisé | – | 2 | 4 | 7 | 2 | 3,38 |
| Spécialistes | – | 2 | 6 | 4 | 3 | 3,17 |
| Orthopédagogue | – | – | 2 | 1 | 12 | 3,33 |
| Élèves | – | – | 4 | 8 | 3 | 3,67 |
| Parents | – | 1 | 5 | 8 | 1 | 3,50 |

La question suivante est la même, mais touche le plan social. Le tableau 7 présente les données obtenues.

Tableau 7 – Opinions des directions (n = 15) sur les perceptions des intervenants à propos de l'intégration sociale de l'élève

| Intervenant | Pas du tout bénéfique | Un peu bénéfique | Bénéfique | Très bénéfique | Ne s'applique pas | Moyenne |
|----------------------|-----------------------|------------------|-----------|----------------|-------------------|---------|
| Direction | – | – | 3 | 12 | – | 3,80 |
| Enseignant | – | – | 3 | 11 | 1 | 3,78 |
| Éducateur spécialisé | – | – | 1 | 12 | 2 | 3,92 |
| Spécialistes | – | – | 4 | 9 | 2 | 3,69 |
| Orthopédagogue | – | – | 1 | 3 | 11 | 3,75 |
| Élève | – | – | 2 | 11 | 2 | 3,85 |
| Parent | – | – | – | 15 | – | 4,00 |

Le tableau 7 met clairement en évidence l'apport bénéfique et très bénéfique de l'intégration sur le plan social tel que le jugent les directions d'école. Les directions perçoivent que l'ensemble des parents la considèrent très bénéfique pour l'intégration sociale de leur enfant.

3.5 Perception générale sur l'intégration

La question voulant cerner la perception générale des directions d'école sur l'intégration est ouverte et ainsi formulée : «Quelle est votre perception par rapport à l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne dans les classes ordinaires au primaire?» Quatre répondants s'expriment en décrivant divers avantages de l'intégration. On indique, entre autres, l'apprentissage par imitation, les avantages de l'intégration pour les autres enfants, la démarginalisation de l'élève et les apprentissages sur les plans social et scolaire. Neuf répondants parlent de leur conception de l'intégration en indiquant qu'ils y sont favorables à condition de disposer d'une approche convenant à l'enfant et à ses pairs, de moyens d'intervention et de pouvoir compter sur des attitudes positives des intervenants et des pairs. Ainsi, cette direction précise : «Tant et aussi longtemps que les autres élèves le respectent, il peut être intégré longtemps. Il faut cependant qu'il devienne plus autonome parce que, si on nous enlevait l'éducatrice spécialisée et qu'il ne soit pas capable de suivre les activités de classe, cela serait problématique». On parle également de la conception de l'élève intégrable (2 répondants), du degré possible d'intégration (2 répondants) et de contradictions entre le coût et le résultat (2 répondants). Par exemple, on mentionne que, si l'élève a des problèmes majeurs de comportements, l'intégration peut être compromise, qu'il peut être difficile de faire entièrement participer l'élève à certaines activités académiques. Finalement, huit répondants disent être favorables à l'intégration.

On demande également aux répondants s'il s'agit de leur première expérience d'intégration. Pour sept répondants, il s'agit de la première expérience, alors que les huit autres ont déjà vécu d'autres expériences d'intégration.

On demande aux répondants les recommandations pour une autre direction d'école qui aurait à intégrer en classe ordinaire un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne. Les principales catégories de réponses sont les suivantes : a) être informé et informer (4 répondants), b) avoir les ressources humaines et matérielles nécessaires (4 répondants), c) rencontrer les intervenants (3 répondants), d) adopter des attitudes appropriées (8 répondants), e) établir une démarche stratégique (8 répondants), f) susciter de l'intérêt (2 répondants). Il est à noter que les directions pouvaient mentionner plus d'une réponse.

Dans la catégorie «être informé et informer» (4 répondants), des directions donnent les témoignages suivants : «Ce qui est important, c'est d'amasser le plus d'informations possibles», «Il faut connaître des parents, leurs attentes de l'école parce que, des fois, il y a des parents qui rêvent en couleur.»

Lorsqu'il s'agit de ressources humaines et matérielles (4 répondants), on indique l'importance de travailler avec les bonnes ressources, la préparation des intervenants et la présence d'une personne ressource à laquelle on peut se référer dans chacune des régions.

Dans la troisième catégorie portant sur l'importance des rencontres avec les intervenants (3 répondants), les directions mentionnent l'importance de faire verbaliser les enseignants à propos de leurs craintes.

Dans la catégorie des attitudes (8 répondants), on parle d'ouverture, de croyance, de disponibilité, d'appropriation, de flexibilité. Par exemple, un directeur dit : «Je pense qu'il y a un questionnement, une réflexion à faire là-dessus». Un autre dit : «Il ne faut pas partir avec l'idée préconçue que ça va marcher ou que ça ne va pas marcher.»

Quant aux démarches stratégiques préalables (8 répondants), on suggère de commencer tôt l'intégration, de s'assurer que l'élève est intégrable. On mentionne l'importance de l'ouverture du personnel, des ressources et de l'acceptation. Parmi les démarches stratégiques importantes, les directeurs soulignent le rôle du plan d'intervention, du suivi, d'une planification année par année, d'une démarche respectueuse, des contacts avec la famille, du travail d'équipe, d'une approche globale auprès de l'enfant. On mentionne aussi qu'il faut non seulement considérer l'intérêt de l'enfant, mais aussi celui des autres élèves.

On demande également aux directions d'école quelles sont les variables, selon elles, qui influencent le plus la réussite de l'intégration en classe ordinaire d'un élève ayant une déficience intellectuelle. Parmi les variables, des directions (8 répondants) nomment les parents, l'éducatrice, les amis, le personnel de l'école et les intervenants. On parle également de l'importance du titulaire (6 répondants). Neuf directions soulignent l'importance de l'élève lui-même. «Moi, je dirais que c'est le comportement de l'enfant. Si le comportement de l'enfant est perturbé ou violent, ses chances d'être apprécié diminuent», mentionne une direction. Une autre direction indique que l'élève doit avoir suffisamment de discipline pour suivre le fonctionnement de la classe : respecter les temps de silence, s'asseoir à sa place, etc. Une autre rapporte : «Il faut que l'enfant fasse de petits progrès, que ce soit en lecture, en mathématiques ou dans sa capacité de se concentrer. Il faut que les amis et le personnel voient qu'il y a du changement parce que lorsque l'enfant réussit, cela crée une grande satisfaction chez le personnel et

chez ses amis.» Pour les répondants, les variables qui influencent la réussite de l'intégration sont les suivantes : les personnes engagées (14 répondants), l'attitude du titulaire (6 répondants), le soutien et l'aide (4 répondants), le comportement de l'enfant (4 répondants), la classe et le milieu (3 répondants), un comportement acceptable en classe de la part de l'enfant intégré (3 répondants).

La dernière question aux directions leur demande : «Et vous, qu'avez-vous retiré de l'expérience d'intégration de cet élève?» Les réponses obtenues se répartissent en onze catégories. Dans l'ordre, on retrouve une meilleure compréhension des exigences de l'intégration (8 répondants), la découverte de stratégies d'approches et de conditions de réussite de l'intégration (6 répondants), les apports de la présence des élèves handicapés (6 répondants), la qualité de l'expérience vécue (4 répondants), les interactions sociales (3 répondants), la découverte des besoins affectifs de l'élève (2 répondants), les attitudes retenues (2 répondants), la conviction (2 répondants), le questionnement (1 répondant) et le sentiment de faire un travail utile (1 répondant). Il faut noter que les directions pouvaient mentionner plus d'une réponse.

4. Discussion

Vingt ans après la parution du *Rapport Copex*, il est possible de constater que l'intégration, pour plusieurs élèves qui ont une déficience intellectuelle moyenne, est devenue une réalité. En effet, les données du ministère de l'Éducation du Québec (Ouellet, 1996) indiquent qu'en 1997, 26,1 % des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne (avec et sans autre déficience) fréquentent une classe ordinaire.

Les premières études sur l'intégration soulignaient les attitudes peu favorables des directions devant l'intégration en classe ordinaire des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne. Cependant, outre le fait que ces recherches datent de quelques années, ces études utilisaient surtout des enquêtes et des questionnaires d'attitudes sur l'intégration en général. De plus, quelques-unes (Goupil, Brunet et Parent, 1990; Larochelle, 1987) ont été conduites auprès de groupes de directions n'ayant pas connu dans leur école l'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle. La présente étude repose sur la description de la situation d'élèves qui vivent l'intégration et non sur des perceptions d'une situation hypothétique. Les données obtenues ici indiquent que les directions croient que la situation de leurs élèves intégrés est relativement satisfaisante. En effet, les directions interrogées trouvent adéquat le degré de préparation

des intervenants et évaluent les attitudes des autres élèves, de leur personnel et des parents favorables à l'intégration. Les directions semblent satisfaites des ressources (par exemple, les éducateurs spécialisés). De plus, ces directions jugent bénéfique l'intégration pour l'élève lui-même. Cette intégration est surtout jugée positive au point de vue des aspects sociaux.

Cette différence observée, entre les recherches antérieures menées par questionnaires sur des attitudes générales et la présente étude évaluant l'intégration effective d'élèves, permet également de dégager quelques limites liées à la présente étude dont celles de la généralisation de ces données. En effet, les données ont été recueillies dans des milieux où l'intégration était réalisée. Si, au Québec, 26,1 % des élèves fréquentent des classes ordinaires, néanmoins, les autres élèves bénéficient de mesures spéciales. Il faut aussi prendre en compte que les statistiques du Ministère révèlent des différences dans les pourcentages d'élèves intégrés dans les différentes régions du Québec. À titre d'exemple, Ouellet (1996) note, au primaire, une proportion de 21 % d'élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne intégrés en classe ordinaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean, alors que cette proportion est de 35 % dans le Bas-Saint-Laurent et la Gaspésie. Il semble donc y avoir des différences entre les milieux. Plusieurs questions peuvent alors être soulevées : «Les écoles qui intègrent dans des classes ordinaires sont-elles celles dont le personnel a des attitudes plus favorables à l'intégration? Ces écoles sont-elles situées dans des commissions scolaires plus ouvertes à l'intégration?» Il faut aussi noter que le nombre de directions interrogées, dans la présente étude, est relativement peu élevé. Leur sélection a été effectuée dans certaines régions du Québec. Par conséquent, il ne faudrait pas généraliser les conclusions obtenues ici à l'ensemble des écoles.

De plus, cette étude analyse la situation d'élèves qui fréquentent des classes ordinaires. Qu'en est-il de la situation d'élèves ayant fréquenté des classes ordinaires et ayant dû, par la suite, être scolarisés dans des milieux spécialisés? En effet, Beaupré *et al.* (1995) indiquent que des élèves ont parfois un cheminement scolaire qui alterne entre le milieu spécialisé et la classe ordinaire.

Les statistiques révèlent des différences importantes dans la proportion d'élèves intégrés dans des classes ordinaires au primaire et au secondaire. En effet, Ouellet (1996) indique que 3 % seulement des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne seraient intégrés dans des classes ordinaires du secondaire. Notre étude a été menée uniquement dans des écoles primaires. Il ne faudrait donc pas étendre ces conclusions à un autre ordre d'enseignement.

Conclusion

Cette étude a répondu à quelques questions concernant l'intégration, en classe ordinaire, d'élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne. Toutefois, d'autres recherches devront être réalisées pour comprendre et, surtout, pour améliorer la réalisation de l'intégration de ces élèves. Actuellement, quelques recommandations peuvent être formulées aux milieux qui pratiquent l'intégration.

- s'assurer d'une bonne préparation et d'une bonne formation de tous les partenaires;
- valoriser l'ouverture des partenaires à l'intégration;
- avoir des ressources humaines en nombre suffisant, en particulier des ressources en orthopédagogie et des ressources en éducation spécialisée;
- voir à ce que la direction d'école reçoive une formation à l'intégration;
- et, finalement, enrichir la dimension des matières scolaires (les approches pédagogiques, la didactique, la psychopédagogie, l'adaptation des programmes et de l'enseignement) afin que l'intégration soit bénéfique pour les élèves. Une collaboration entre les enseignants, l'orthopédagogue, l'éducateur spécialisé, les parents, la direction d'école assurerait une réponse de qualité aux besoins particuliers des élèves sur le plan des matières scolaires.

Références

- BEAUPRÉ, P., GOUPIL, G., BOUDREAU, P., AUBIN, M., BOUCHARD, J.-M. et 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.
- BRUNET, L. et GOUPIL, G. (1982). L'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Information*, 2, 30-33.
- FLYNN, R. et ULCINI, 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.
- GARON, M. (1992). *La déficience intellectuelle et le droit à l'intégration scolaire*. Montréal : Les Éditions Yvon Blais.
- GIROUX, N. (1987). *Étude des attitudes et du rôle des directions d'école dans la gestion de l'intégration scolaire des élèves en difficulté au niveau secondaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal.

GOUPIL, G. (1991).

Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire. Boucherville : Gaëtan Morin, éditeur.

GOUPIL, G., BRUNET, L. et PARENT, G. (1990).

Opinions et attitudes des directions d'école envers l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Canadian Journal of Special Education*, 6, 150-158.

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. Rapport de recherche. Montréal : Département de psychologie, Université du Québec à Montréal.

LEIBFRIED, M. (1984).

Improving one's attitudes toward special education program's : The principal's role is instrumental. *NASSP Bulletin*, 68(475), 110-113.

OUELLET, M. (1995).

Statistiques sur les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Ministère de l'Éducation du Québec.

OUELLET, M. (1996).

Statistiques sur les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Ministère de l'Éducation du Québec.

Abstract – The objective of this descriptive study, conducted with the administrations of fifteen elementary schools attended by pupils with a medium degree of intellectual impairment, was to learn administrators' perceptions about the following matters: training and information received on the integration of these pupils; preparation of school personnel as a whole; services received by the pupils; the effectiveness of these pupils' integration, both academically and socially; and the openness of teaching staff, schoolmates, and other pupils' parents. A semi-open interview questionnaire was used.

Resumen – Este estudio, de carácter descriptivo, efectuado con quince directores de escuelas primarias frecuentadas por alumnos con deficiencias intelectuales medianas, tiene por objeto conocer sus percepciones sobre los siguientes puntos : La formación y la información recibida relacionada con la integración de estos alumnos, la preparación del conjunto del personal de la escuela, los servicios recibidos por el alumno, la eficacia de la integración en el plan escolar y social, el grado de apertura del personal docente, el de los compañeros del alumno y el de los demás padres de familia de la escuela. Se utilizó un cuestionario semi abierto.

Zusammenfassung – Diese deskriptive Untersuchung wurde bei fünfzehn Schulleitern von Grundschulen angestellt, die von Schülern mit mittlerer geistiger Behinderung besucht werden. Es ging dabei um ihre Auffassungen bezüglich folgender Punkte : die die Integration dieser Schüler betreffende Bildung und Information, die Vorarbeit mit dem gesamten Schulpersonal, die vom Schüler erhaltene Unterstützung, die Wirksamkeit der schulischen und sozialen Integration, die relative Aufgeschlossenheit des Lehrpersonals, der Mitschüler und der anderen Eltern der Schule. Es wurde ein halboffener Fragebogen verwendet.