

Cahiers de la recherche en éducation

L'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle : satisfaction des parents et des enseignantes

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

Volume 2, numéro 2, 1995

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1018207ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1018207ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)

2371-4999 (numérique)

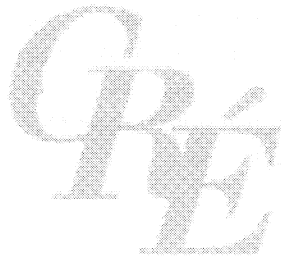
[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Goupil, G., Beaupré, P., Bouchard, J.-M., Aubin, M., Horth, R., Mainguy, É. & Boudreault, P. (1995). L'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle : satisfaction des parents et des enseignantes. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(2), 325–342. <https://doi.org/10.7202/1018207ar>

Résumé de l'article

Depuis plusieurs années, les politiques éducatives recommandent l'intégration des enfants en difficulté dans le milieu le plus normal possible. Dans ce cadre, l'étude a pour objectif d'identifier le taux de satisfaction d'enseignantes de classe ordinaire et de parents d'élèves intégrés face à l'intégration scolaire d'enfants ayant une déficience intellectuelle moyenne.



L'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle : satisfaction des parents et des enseignantes

Georgette **Goupil**, Université du Québec à Montréal

Pauline **Beaupré**, Université de Sherbrooke

Jean-Marie **Bouchard**, Université du Québec à Montréal

Madeleine **Aubin** et **Raynald Horth**, Université du Québec à Rimouski

Élisabeth **Mainguy**, Université du Québec à Trois-Rivières

Paul **Boudreault**, Université du Québec à Hull

Résumé – Depuis plusieurs années, les politiques éducatives recommandent l'intégration des enfants en difficulté dans le milieu le plus normal possible. Dans ce cadre, l'étude¹ a pour objectif d'identifier le taux de satisfaction d'enseignantes de classe ordinaire et de parents d'élèves intégrés face à l'intégration scolaire d'enfants ayant une déficience intellectuelle moyenne.

1 La recherche a été réalisée grâce à une subvention du Fonds de développement académique du réseau (FODAR) de l'Université du Québec. Nous tenons à remercier M^{me} Denise Côté-Thibault qui a participé à l'élaboration du projet de recherche et à la cueillette de données ainsi que M^{mes} Nathalie Poirier, Josée Robillard, Catherine Doré et M. Jean Bélanger, assistantes et assistant de recherche.

Dix-neuf enseignantes titulaires et les parents d'enfants classés comme ayant une déficience intellectuelle moyenne, scolarisés en classe ordinaire de l'ordre primaire, ont été rencontrés en entrevue. Ils proviennent de 11 commissions scolaires. Les résultats démontrent que les parents se disent dans l'ensemble satisfaits de leurs interactions avec le personnel des écoles et des ressources humaines mises en place. De plus, les données indiquent que les enseignantes sont relativement satisfaites des services reçus, surtout ceux des éducateurs. Elles sont aussi, pour la plupart, satisfaites de leurs interactions avec les parents. Toutefois, les taux de satisfaction sont relativement peu élevés en regard de la préparation et du perfectionnement reçus avant l'intégration de l'enfant dans leur classe.

Introduction

Les politiques éducatives québécoises (Ministère de l'Éducation du Québec, 1979, 1982) recommandent la scolarisation des enfants en difficulté dans le cadre le plus normal possible. Parmi ces enfants, plusieurs présentent une déficience intellectuelle. Selon les statistiques du ministère de l'Éducation, en date du 10 janvier 1995, au primaire, 1 743 enfants ont une déficience intellectuelle légère et 746 ont une déficience intellectuelle moyenne.

Au cours des années 1970 et 1980, de nombreuses recherches (Madden et Slavin, 1983; Polloway, 1984; Epps et Tindall, 1987), surtout américaines, ont comparé des élèves qui ont une déficience et qui ont été intégrés en classe ordinaire avec ceux en classe spéciale au point de vue du rendement scolaire, de l'adaptation socioaffective et de l'intégration sociale (Morrison, 1981; Stager et Young, 1981). Même si dans ce secteur, les résultats sont parfois contradictoires (Saint-Laurent, 1989), Madden et Slavin (1983) concluent que lorsque des élèves qui ont une déficience sont scolarisés dans des classes ordinaires utilisant un programme individualisé et de soutien, leur rendement et leur adaptation sont supérieurs à ceux de leurs pairs en classe spéciale. Malheureusement, les recherches comparatives se heurtent à des problèmes méthodologiques importants (Polloway, 1984; Wang et Baker, 1985-1986; Epps et Tindall, 1987).

Parallèlement, le nombre d'enfants qui ont une déficience intellectuelle moyenne s'est considérablement accru dans les écoles ordinaires (Ouellet, 1994). Selon les statistiques du ministère de l'Éducation, en date du 10 janvier 1995, dans l'ordre primaire, il y avait 165 élèves ayant une déficience moyenne à sévère dans le

regroupement 1 (classe ordinaire avec soutien à l'enseignant et à l'élève) et 63 dans le regroupement 2 (classe ordinaire avec participation à une classe-ressource). Le mouvement en faveur de la désinstitutionnalisation, l'influence de la recherche et les pressions de plusieurs organismes ont incité les milieux scolaires à accueillir ces enfants. Cependant, la controverse est vive (Garon, 1994). Il n'est donc pas étonnant que plusieurs aient cherché à mieux cerner les attitudes des enseignants et des directions face à l'intégration (Bunch, 1992; Semmel, Abernathy, Butera et Lesar, 1991; Hayes et Gunn, 1988; Center et Ward, 1987; Harvey, 1985). Ainsi, dans un milieu québécois francophone, Horth (1994) évalue les attitudes d'enseignants face à l'intégration d'enfants qui ont une déficience intellectuelle moyenne. Les données indiquent que la majorité des répondants interrogés ont des attitudes défavorables en regard de cette situation. Goupil, Brunet et Parent (1990) constatent des résistances similaires chez les directions d'école. Toutefois, ces deux études sont effectuées auprès de personnels qui n'ont pas nécessairement vécu l'intégration d'un enfant ayant une déficience intellectuelle moyenne.

Plusieurs autres recherches concernent les effets de l'intégration ou encore la satisfaction de ceux qui la vivent. Lowenbraun, Madge et Affleck (1990) évaluent la satisfaction des parents dont les enfants sont intégrés avec des enfants sans difficulté. Ces auteurs constatent que les parents sont en général satisfaits. Ces données vont dans le même sens que celles obtenues par Marwell (1990), McDonnell (1987) et Silverstein (1988). Au Québec, quelques chercheurs (Beaupré, 1990; Saint-Laurent, Fournier et Lessard, 1993; Doré, 1994) évaluent auprès de parents, d'enseignants ou d'élèves les résultats de situations d'intégration. Beaupré (1990) compare la situation d'enfants de maternelle, scolarisés en classe spéciale et ordinaire, qui ont une déficience intellectuelle moyenne. Les résultats révèlent que les deux groupes d'enfants progressent, mais dans des domaines qui diffèrent selon la mesure de scolarisation fréquentée. Les entrevues auprès des enseignants des élèves en classe ordinaire mettent en évidence, dans plusieurs cas, le manque de préparation et d'encadrement offerts aux titulaires par les milieux scolaires. Ces lacunes sont aussi notées par Doré (1994) auprès d'enseignantes de l'ordre primaire qui ont intégré, en classe ordinaire, des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne.

L'étude de Saint-Laurent *et al.* (1993) s'intéresse aux effets de l'intégration en comparant trois modèles différents de scolarisation, dont un modèle d'intégration totale. Ces auteurs concluent qu'aucun programme n'est supérieur aux autres : chacun a ses forces et ses faiblesses. Les auteurs décrivent aussi les taux de satisfaction des parents :

Les trois groupes de parents sont également satisfaits de l'école de leur enfant et de l'éducation reçue et ne se différencient pas dans leurs perceptions des progrès de leur enfant que ce soit au point de vue scolaire ou comportemental (Saint-Laurent et al., 1993, 345).

Toutefois, il n'y a que peu d'études qui ont évalué, pour des enfants qui ont une déficience intellectuelle moyenne, intégrés dans des classes de niveaux différents, dans plusieurs régions administratives du Québec, la satisfaction des parents et des enseignants en regard des services et des mesures d'appui mis en place pour faciliter l'intégration.

Dans ce cadre, la présente étude a pour objectif d'évaluer le degré de satisfaction de parents en regard des services reçus et de leurs contacts avec l'école. Elle a également comme objectif d'évaluer la satisfaction des enseignantes face à leur implication dans le classement de l'élève, face aux services et au perfectionnement reçus.

1. La méthodologie

1.1 Les sujets²

Les enseignantes titulaires et les parents de 20 enfants, 10 garçons et 10 filles, âgés en moyenne de 9,5 ans (entre 6 et 13 ans), classés comme ayant une déficience intellectuelle moyenne (selon la déclaration des clientèles des commissions scolaires), scolarisés entre la première et la sixième année dans des classes ordinaires et provenant de 11 commissions scolaires ont été rencontrés lors des entrevues individuelles. Les enfants proviennent de six régions du Québec (Abitibi-Témiscamingue, Mauricie-Bois-Franc, Outaouais, Montréal, Saguenay-Lac Saint-Jean, Bas-Saint-Laurent). Le degré scolaire auquel ils sont intégrés est soit une première année (8/20), une troisième année (4/20), une quatrième année (5/20), une cinquième (2/20) ou une sixième (1/20). La figure 1 présente une correspondance entre l'âge chronologique et le niveau de scolarité actuel des enfants.

2 Nous tenons à remercier les parents et les enseignantes qui ont été rencontrés en entrevue. Nous remercions également les directions d'école et le personnel des commissions scolaires qui ont facilité ces rencontres.

Âge	Niveaux de scolarité			
6	1	1	1	
7	1	1		
8	1	1		
9	1	3		
10	3	3	4	4
11	5	4	4	
12	3			
13	4	5	6	

Figure 1 – Diagramme en feuille des niveaux de scolarité selon l'âge chronologique de chacun des enfants

Le choix des sujets s'est effectué de façon non aléatoire, c'est-à-dire en lien avec les contraintes de l'étude. Les sujets ont été sélectionnés parmi les élèves du Québec ayant une déficience intellectuelle dite moyenne, intégrés en classe ordinaire à l'ordre primaire. Ont été retenus ceux dont les parents et les enseignantes ont bien voulu collaborer à l'étude.

Il est à noter ici qu'une enseignante a complété les questionnaires pour deux élèves qui fréquentaient sa classe. Pour un autre enfant, les parents n'ont pas été rencontrés en entrevue, seule l'enseignante l'a été. Les questionnaires d'entrevue ont donc été complétés par dix-neuf parents et dix-neuf enseignantes pour vingt élèves au total. Dans un cas, l'entrevue a été réalisée avec le père seul, dans huit cas, avec la mère et dans dix autres cas, avec les deux parents. Parmi ces élèves, huit présentent une trisomie, trois autres présentent respectivement une polyneuropathie avec agénésie du corps calleux, une audimutité et une microcéphalie. L'étiologie de la déficience intellectuelle n'est pas précisée pour les autres élèves.

1.2 Instruments

Deux questionnaires d'entrevue sur l'intégration scolaire ont été élaborés, l'un pour les parents et l'autre pour les enseignantes. Le questionnaire pour les parents a été conçu par les auteurs et leurs assistants, à partir d'une recension des écrits. Il aborde les différents objectifs de la recherche, soit le cheminement

scolaire de leur enfant, leurs attentes face à la scolarisation, les événements positifs et négatifs du cheminement scolaire, ainsi que leur participation à l'intérieur du plan d'intervention personnalisé. Le questionnaire adressé aux enseignantes est une adaptation, pour le primaire, de celui élaboré par Beaupré (1989) portant sur l'ensemble des conditions d'intégration vécues au préscolaire. Les questions portent sur quatre grands thèmes : la préparation des enseignantes, l'organisation de la classe, le support matériel et humain et, finalement, l'encadrement de la démarche de scolarisation de l'élève qui a une déficience.

Après l'élaboration des deux questionnaires, ceux-ci ont été soumis à des experts ($n = 10$) impliqués dans le domaine de l'intégration ou de la déficience intellectuelle. Il s'agit de parents, d'enseignantes ayant déjà fait de l'intégration, des intervenants des milieux universitaire et scolaire. Les questionnaires ont ensuite été soumis à une préexpérimentation auprès de deux parents et de trois enseignantes.

Cet article concerne uniquement les questions qui touchent la satisfaction relatives aux services reçus par ces élèves, le perfectionnement et l'implication des enseignantes dans le classement. Dans le questionnaire aux parents, on demande aux répondants, quel est, pour l'année en cours, leur degré de satisfaction concernant l'implication dans l'intégration 1) de la direction de l'école, 2) du titulaire de la classe fréquentée par leur enfant, 3) de l'orthopédagogue ou de l'enseignante spécialisée (si ce service est offert à l'enfant), 4) de la technicienne en éducation spécialisée et les autres services. Les répondants doivent aussi apprécier leur niveau de satisfaction en regard de l'ensemble des contacts avec l'école. De plus, les parents doivent évaluer leur satisfaction en regard des contacts de leur enfant avec les élèves de sa classe et avec les autres élèves de l'école. Cette évaluation est effectuée à l'aide d'une échelle en 5 points où 1 signifie «très insatisfait», 2 «insatisfait», 3 «neutre», 4 «satisfait» et 5 «très satisfait». De plus, le répondant peut indiquer à l'intervieweur les motifs qui justifient sa réponse.

Quant aux enseignantes, elles doivent aussi évaluer leur degré de satisfaction face à l'implication dans l'intégration 1) de la direction, 2) de l'orthopédagogue ou de l'enseignante spécialisée (si l'enfant reçoit des services de ces personnes), 3) de la technicienne en éducation spécialisée et 4) des autres personnes qui donnent de l'aide ponctuelle. Ce niveau est évalué à l'aide d'une échelle de réponses semblable à celle utilisée avec les parents. Les enseignantes doivent également situer, sur une échelle allant de «pas du tout impliquée» à «très impliquée», leur niveau d'implication dans la prise de décision concernant le classement de

l'élève. Par la suite, elles évaluent, sur une échelle, leur niveau de satisfaction en regard de cette décision. Elles doivent aussi indiquer si elles ont reçu du perfectionnement et leur niveau de satisfaction face à celui-ci.

1.3 Mode de rencontres des parents et des enseignantes

Les enseignantes et les parents ont été rencontrés en entrevue. Ces entrevues ont été réalisées par les chercheurs et chercheuses, conformément à une procédure standard. Ces entrevues ont eu lieu dans les écoles ou encore au domicile des parents. Les entrevues ont toutes été enregistrées sur magnétophone; les questions fermées ont été complétées sur place à l'aide des questionnaires.

1.4 Mode d'analyse des données

Les données obtenues à l'aide des échelles de réponses ont été calculées en terme de fréquence, moyenne et écart-type. Les justifications des taux de satisfaction ont été simplement transcrites.

2. Les résultats

2.1 La satisfaction des parents face au personnel de l'école et aux relations de leur enfant avec les autres élèves

2.1.1 *Le personnel de l'école*

Le tableau 1 présente le degré de satisfaction des parents face au personnel de l'école : la direction, l'enseignante titulaire, l'orthopédagogue, l'éducateur spécialisé, les autres services et les autres enseignants. Il est à noter que le nombre de répondants qui ont complété les échelles de satisfaction peut varier d'un item à l'autre, puisque des services, par exemple l'orthopédagogie, ne sont pas offerts à tous les élèves ou encore parce que, dans certains cas, le parent ne peut juger parce qu'il n'a pas été en contact suffisant avec ce qui se passe à l'école ou avec les personnes mentionnées.

Tableau 1 – Satisfaction des parents (n = 19) face au personnel de l'école et aux relations de leur enfant avec les autres élèves

Objet de satisfaction	N	Pourcentage					$\bar{x}$
Moyenne		1	2	3	4	5	
Direction d'école	18	0,0	5,5	5,5	44,4	44,4	4,3
Titulaire	19	0,0	5,3	10,5	36,8	47,4	4,3
Enseignante spécialisée ou orthopédagogue	10	0,0	20,0	0,0	60,0	20,0	3,8
Éducateur spécialisé	18	0,0	0,0	5,6	22,2	72,2	4,7
Autres services	12	0,0	16,7	16,7	33,3	33,3	3,8
Autres enseignants	13	0,0	7,7	7,7	61,5	23,1	4,0
Ressources humaines et matérielles	15	6,7	0,0	0,0	73,3	20,0	4,0
Contacts généraux avec l'école	19	0,0	0,0	5,3	47,4	47,4	4,4
Contacts avec les enfants de sa classe	19	0,0	5,3	5,3	31,6	57,9	4,4
Contacts avec les enfants des autres classes	18	0,0	0,0	22,2	16,7	61,1	4,4

1 : Très insatisfaisant

2 : Insatisfaisant

3 : Neutre

4 : Satisfaisant

5 : Très satisfaisant

La lecture du tableau 1 révèle que les parents sont plutôt satisfaits de leurs contacts avec la direction de l'école. La grande majorité des parents sont satisfaits, voire très satisfaits. Un parent³ dira pour exprimer cette satisfaction : «On ne peut pas être autrement qu'enthousiaste de ce qui se passe. On a une très bonne relation avec la direction, on a souvent des contacts. Ça va bien, on parle dans le même sens». Cependant, un parent est insatisfait. Il commente ainsi son niveau d'insatisfaction : «Le directeur ne croit pas au potentiel de mon enfant». Un autre parent ne veut pas se prononcer, il choisit alors la cote 3 (neutre). Ce parent dira : «La direction de l'école est froide et distante. On ne peut pas vraiment avoir de communication avec elle. Au téléphone, cependant, elle est plus chaleureuse. Alors, je ne suis pas satisfait ou insatisfait».

3 Les entrevues ayant été réalisées avec des pères et des mères, le masculin sera utilisé ici à titre épique.

En ce qui a trait à la satisfaction face aux titulaires des classes fréquentées par les enfants, le taux de satisfaction se situe à 4,3 sur une échelle variant de 1 à 5. Plusieurs parents se disent très satisfaits comme en témoigne ce commentaire : «Je suis très satisfaite parce que premièrement, l'enseignante passe par-dessus la différence. Je suis certaine qu'elle aime mon enfant. Elle le traite comme les autres. Elle est franche aussi. S'il y a quelque chose qui ne va pas, elle m'appelle et je le sais. C'est toujours constructif.» Un parent se dit insatisfait. Ce parent dit ne pas avoir rencontré l'enseignante depuis le début de l'année scolaire.

Même si les parents sont satisfaits, ce taux de satisfaction est un peu moins élevé en ce qui a trait aux services d'orthopédagogie (3,8). Il est à noter ici que seulement dix parents répondent à cette question, le service n'étant pas utilisé par tous les élèves. Un parent insatisfait dira : «Je suis insatisfaite parce qu'il n'y a pas beaucoup de services. Durant une bonne partie de l'année, ma fille n'avait pas du tout de services d'orthopédagogie. L'orthopédocographe travaillait une demi-heure par semaine avec l'enseignante et l'éducatrice pour bâtir du matériel. Il aurait été souhaitable qu'elle soit assise avec ma fille en classe une heure par semaine.» Cependant, un parent satisfait de ces services les qualifie de super. Il est à noter ici qu'il semble y avoir des différences entre les données des parents et des enseignantes, car seulement sept enseignantes disent avoir les services d'un enseignant spécialisé, alors que dix parents disent que leur enfant a eu un tel service. La différence peut s'expliquer par le fait que certains parents n'ont pas fait la différence entre l'éducateur et l'enseignante spécialisée.

Le taux de satisfaction concernant les éducateurs spécialisés est très élevé, soit 4,7 sur l'échelle de réponse. Voici un commentaire qui illustre la satisfaction des parents en regard des éducateurs : «L'éducatrice est très ferme et structurée. Elle a des buts à atteindre. Elle sait quels outils prendre pour les atteindre. Elle est mère d'un enfant en difficulté et, par le fait même, nous sommes sur la même longueur d'ondes. Elle vit les mêmes peines et joies que moi face à mon enfant. Ça nous donne une longueur d'avance sur les autres.» Un parent, cependant, se dit neutre face à l'évaluation de ce service : «Je suis insatisfait du point de vue de la scolarisation – français, maths – pour lui apprendre à écrire, tout ça. Puis, je suis satisfait du point de vue du développement, pour qu'elle puisse faire des choses de la vie courante qu'elle ne faisait pas avant et que maintenant, elle fait.»

Face aux autres services de l'école (psychologie, orthophonie, par exemple), le taux de satisfaction se situe à 3,8 sur l'échelle de réponse. En particulier, des

parents sont insatisfaits à cause d'un manque de services ou du peu de services, particulièrement en orthophonie.

En regard des autres enseignantes qui entrent en relation avec leur enfant, les répondants sont relativement satisfaits. Ainsi, un parent indique : «Elle a un professeur pour les arts et un autre pour l'éducation physique. Elle fait de l'exercice avec tout le monde. Elle a un programme régulier comme les autres enfants.» D'autre part, face aux ressources humaines et matérielles, en général, le taux de satisfaction se situe à 4. Le taux de satisfaction face aux contacts généraux avec l'école est aussi relativement bon (4,4 sur l'échelle de réponse). Les parents satisfaits mettent ici surtout l'accent sur leurs communications avec le personnel de l'école. Ainsi, un parent dit : «Je suis très satisfait, car la communication avec l'école est quotidienne. On communique par l'agenda de l'enfant. Il y a des réunions de plans d'intervention trois fois par année.»

Une question complète ces items sur les services et demande aux parents si les enfants devraient recevoir d'autres services que la commission scolaire ne leur offre pas actuellement. Onze parents indiquent non; huit disent que oui. Ces huit parents, qui désirent d'autres services, mentionnent surtout les services d'orthophonie.

2.1.2 Les contacts avec les autres élèves

Deux questions touchent la satisfaction des parents en regard des contacts de leur enfant avec les autres élèves : 1) les élèves de la classe où est intégré leur enfant et 2) les autres élèves de l'école.

La lecture du tableau 1 indique que, face aux contacts avec les élèves de la classe où est intégré l'élève, les parents sont satisfaits (4,4 à l'échelle de réponse). Ce témoignage en est un exemple : «Les enfants sont fins avec lui. Quand il y a quelque chose qui ne vas pas, ils le lui disent. Mon enfant n'est pas vraiment beau, il a un œil à moitié fermé et il y a beaucoup de gens qui se retournent quand il passe. Les enfants pourraient le ridiculiser, mais ce n'est pas le cas.» Un parent cependant n'est pas satisfait. Ce répondant souligne : «J'ai remarqué cette année qu'elle est un peu mise de côté. Les enfants l'ignorent. L'année dernière, elle était invitée à des fêtes d'anniversaire. Ils jouaient davantage avec elle dans la cour, mais ils étaient plus jeunes aussi.»

Quand aux contacts avec les élèves des autres classes, le taux de satisfaction des parents se situe à 4,4. La majorité des parents se disent satisfaits de ces contacts. Ceux qui adoptent une position neutre le font parce qu'à l'occasion, leur enfant se fait chahuter ou «agacer» par ces élèves. La deuxième partie des résultats présente le degré de satisfaction des enseignantes.

2.2 La satisfaction des enseignantes face aux services, à leur implication dans le classement de l'élève et au perfectionnement reçu

Plusieurs questions demandent aux enseignantes d'évaluer leur degré de satisfaction en regard des services reçus. Ici, la fréquence des réponses a été calculée sur 20, soit pour chacun des élèves. Le tableau 2 présente les résultats obtenus.

Tableau 2 – Satisfaction des enseignantes face à l'aide accordée par le personnel de l'école et les parents pour les élèves (n = 20)

Objet de satisfaction	N	Pourcentage					$\bar{x}$
Moyenne		1	2	3	4	5	
Éducateur spécialisé	20	0,0	0,0	0,0	30,0	70,0	4,7
Autres personnes donnant une aide ponctuelle	15	0,0	13,3	0,0	20,0	66,7	4,4
Enseignante spécialisée ou orthopédagogue	7	14,3	14,3	0,0	14,3	57,1	3,9
Direction	18	0,0	5,6	38,9	27,8	27,8	3,8
Parents	18	0,0	5,6	11,1	33,3	50,0	4,3

1 : Très insatisfaisant

2 : Insatisfaisant

3 : Neutre

4 : Satisfaisant

5 : Très satisfaisant

Ces données révèlent que ces enseignantes sont très satisfaites (4,7 sur l'échelle) des services donnés par les techniciens en éducation spécialisée. Elles sont aussi satisfaites des services des autres personnes (4,4) qui, dans l'école, peuvent donner un soutien ponctuel. Pour cinq enseignantes, ce soutien ponctuel ne s'applique pas. Même si elles sont globalement satisfaites, les enseignantes ont une satisfaction un peu moins élevée (3,9) en regard de l'aide apportée par l'orthopédagogue ou l'enseignante spécialisée. La satisfaction est analogue (3,8) en ce qui a trait au soutien de la direction, cependant, sept répondantes cotent «3» ce soutien, soit le point milieu entre la satisfaction et l'insatisfaction. Voici quelques commen-

taires des enseignantes qui ont utilisé cette cote : «J'aimerais que la direction soit plus près du dossier, qu'elle s'y intéresse. Je ne me fais jamais demander où l'élève est rendue, si elle a fait des progrès. Entre les plans d'intervention, la direction ne m'en parle pas.» «La direction ne nous alloue pas de temps pour échanger, planifier avec l'éducatrice». Il est à noter ici que deux enseignantes n'ont pas voulu évaluer ce support. L'une dit ne pas avoir reçu de support du tout et refuse de se situer sur l'échelle de réponse. L'autre indique que c'est l'éducatrice surtout qui s'occupe de l'enfant et que, dans cette situation, elle n'a pas à recevoir de support particulier de la part de la direction. Une enseignante satisfaite indique même que la direction lui apporte un support moral.

Les répondantes semblent aussi satisfaites (4,3) de leurs contacts avec les parents de l'élève. Deux enseignantes, cependant, n'évaluent pas ces contacts parce qu'elles n'en ont eu aucun avec les parents de l'élève depuis le début de l'année scolaire. Voici ce que disent deux enseignantes très satisfaites de leurs contacts avec les parents : «C'est spécial, c'est à chaque jour et on se rencontre au besoin. C'est verbal, par écrit, un message qui disait leur contentement et leur crainte et leur satisfaction. Mais on se parle beaucoup.» «Les parents tiennent compte de ce qu'on demande. Ils se tiennent beaucoup en contact avec l'école. Quand on les convoque à des réunions, ça va aussi. Les parents sont présents. On pourrait dire que ce sont des parents qui sont très impliqués.» Et le commentaire d'une enseignante insatisfaite : «J'ai déjà essayé de voir la maman en entrevue. Elle a refusé, disant qu'elle n'était pas disponible; mais on dirait qu'elle m'évite. Je n'insiste pas, elle soupçonne que ce ne sera pas des compliments; mais moi, j'aurais à lui dire des compliments par rapport à la petite, par rapport à ses progrès.»

Les enseignantes doivent aussi décrire le perfectionnement reçu. Six enseignantes disent avoir reçu du perfectionnement. Celles qui en ont eu mentionnent des cours ou de la formation universitaire ($n = 3$), des lectures, des colloques ou des journées pédagogiques. Une répondante dit avoir obtenu du perfectionnement sur cette question parce qu'elle est elle-même mère d'un enfant qui a une déficience. Ces données permettent donc de constater que peu d'enseignantes ont reçu du perfectionnement et que ce perfectionnement est fort varié et peu donné sous la responsabilité et par l'initiative des commissions scolaires.

2.3 L'implication dans la décision de classement

Une question porte sur l'implication des enseignantes dans la décision de classement de l'enfant dans leur classe. Une enseignante qui n'a pas été impliquée

pour un élève refuse de répondre à cette question. La fréquence totale a donc été calculée pour 19 élèves et non pour 20. Elles répondent à cette question sur une échelle de 1 à 5 où 1 signifie «pas impliquée» et 5 «très impliquée». Si quelques enseignantes ($n = 7$) indiquent qu'elles ont été très impliquées, cependant, la moyenne obtenue à cette échelle se situe à 2,9. Voici quelques commentaires des enseignantes qui disent avoir été peu ou pas impliquées : «Disons qu'ils ne m'en ont pas parlé, ils ont décidé qu'ils faisaient de l'intégration et ont classé les élèves selon leur âge.» «Non, je regrette, mais c'est non; je n'ai pas été impliquée. Un moment donné, ils sont arrivés et ils ont dit : Bon, voici la liste d'élèves». Et cette autre enseignante qui dit : «Donc, je n'étais pas satisfaite parce que je suis allée le voir et je lui ai dit : «Quand tu fais des réunions, j'aimerais ça y assister. J'ai peut-être rien à donner, mais j'ai peut-être beaucoup à apprendre de vous entendre jaser de ces enfants qui vont être dans ma classe. Je ne sais pas dans quelle proportion. Mais j'aurais aimé être beaucoup plus consultée, beaucoup plus impliquée.» Le tableau 3 présente les résultats obtenus.

Tableau 3 – Degré d'implication et satisfaction des enseignantes face à leur implication dans la décision du classement de l'élève ($n = 19$)

Objet de satisfaction	N	Pourcentage					$\bar{x}$
		1	2	3	4	5	
Moyenne							
Degré d'implication	19	42,1	5,3	5,3	10,5	36,8	2,9
Satisfaction	19	10,5	10,5	31,6	10,5	36,8	3,5
Niveaux de satisfaction		1 : Très insatisfait			2 : Insatisfait		
		3 : Neutre			4 : Satisfait		
		5 : Très satisfait					
Niveaux d'implication		1 : Pas impliqué			2 : Un peu impliqué		
		3 : Moyennement impliqué			4 : Assez impliqué		
		5 : Très impliqué					

L'évaluation des taux de satisfaction face au degré d'implication dans le classement se situe à 3,5. Une première enseignante insatisfaite indique : «Je suis très insatisfaite et tout le monde le sait. Parce que cette enfant-là n'est pas placée au bon endroit.» Une deuxième mentionne : «Je suis très insatisfaite, car j'aurais voulu en savoir plus. J'aurais aimé être consultée, impliquée.» Parmi les enseignantes satisfaites, une première indique : «Je suis très satisfaite. Ce sont des enfants qui ont besoin de se sentir acceptés et aimés.» Et une deuxième : «Je suis très satisfaite parce que j'ai été impliquée dans l'étude de cas.» Une analyse

de corrélation entre le taux de satisfaction et le degré d'implication dans le classement est significative ($r = 0,78$, $dl = 17$, $p \leq 0,01$).

Les données présentées ont porté sur les taux de satisfaction des parents. Il serait certes intéressant de voir si le degré scolaire a une influence sur la satisfaction et l'insatisfaction des répondants. Une telle analyse aurait été difficile compte tenu du peu de sujets réellement insatisfaits et du petit nombre d'élèves par degré scolaire.

Conclusion

Les données recueillies ici indiquent qu'autant les parents que les enseignantes semblent généralement assez satisfaits des services offerts. Ces données vont dans le même sens que celles obtenues par d'autres chercheurs (McDonnell, 1987; Silverstein, 1988; Marwell, 1990) qui ont constaté la satisfaction de parents en regard de divers aspects de l'intégration. Les parents rencontrés sont particulièrement satisfaits de la présence des éducateurs spécialisés. Il semble que ce modèle de services soit très répandu puisque la plupart des sujets de cette étude bénéficient de ce mode de services. En effet, autant chez les parents que chez les enseignantes, ces éducateurs obtiennent la cote de satisfaction la plus élevée. Il serait opportun d'analyser, dans des études ultérieures, pourquoi ces éducateurs obtiennent ce taux de satisfaction. Cette poursuite de l'étude serait d'autant plus importante que certains professionnels, par exemple les orthopédagogues, ne donnent qu'une faible proportion de leurs services à l'intérieur des classes ordinaires. Selon une étude de Comeau, Goupil, Filion et Doré (1994), les orthopédagogues évaluent qu'environ 90 % de leurs services donnés directement aux élèves sont hors de la classe ordinaire. Il faut dire que les conditions de travail sont alors différentes, l'éducateur n'ayant à sa charge généralement qu'un nombre très restreint d'élèves. Néanmoins, l'analyse des stratégies de travail utilisées dans les classes pourrait peut-être permettre d'apporter un certain éclairage sur les conditions facilitant l'intervention directement dans les classes ordinaires.

Si, dans l'ensemble, les parents semblent satisfaits des services offerts par le personnel de l'école (direction, titulaires ou enseignants), le degré de satisfaction est toutefois un peu plus mitigé en ce qui a trait aux autres services. Les commentaires des parents indiquent que ce sont surtout les services d'orthophonie qui semblent manquer dans les commissions scolaires. Le développement du langage chez l'enfant qui a une déficience intellectuelle moyenne semble être une priorité pour ces parents. Lorsqu'un enfant est intégré dans une classe ordinaire, n'y aurait-

il pas lieu d'analyser les conditions et les ressources qui pourraient aider les élèves à développer ces habiletés langagières? Y aurait-il moyen, compte tenu de la réduction actuelle des ressources, que des orthophonistes soient consultés pour la planification de programmes appliqués par la suite par d'autres personnels ou avec l'aide des parents?

Quant aux enseignantes, elles semblent également relativement satisfaites des services reçus. Toutefois, même si elles sont satisfaites, cette satisfaction est un peu moins élevée en ce qui a trait au support reçu de la direction d'école ou de l'enseignante spécialisée (orthopédagogue).

Parallèlement, cette étude a aussi permis de constater que très peu d'enseignantes ont reçu du perfectionnement concernant la déficience intellectuelle. Seules six d'entre elles estiment avoir eu du perfectionnement avant l'intégration de l'enfant dans leur classe. De plus, ce perfectionnement n'est généralement pas dispensé sous l'initiative de la commission scolaire. Il s'agit plutôt d'expériences personnelles, de cours universitaires ou de lectures. Ces données concordent avec celles déjà obtenues par Beaupré (1990) et Doré (1994) qui ont constaté aussi des lacunes dans la préparation offerte aux enseignants.

Il semble également y avoir une relation entre le taux de satisfaction des enseignantes et leur degré d'implication dans les décisions relatives à l'enfant. Plus elles se disent impliquées, plus elles semblent satisfaites. Le ministère de l'Éducation du Québec (1992) souligne l'importance de se sentir partenaire dans l'intérêt d'aider l'élève. Ces données laissent supposer ici que non seulement les parents doivent se sentir partenaires, mais qu'il importe également que les enseignants sentent la même chose. En effet, quelques enseignantes ont laissé entendre durant l'entrevue que c'était surtout les éducateurs qui étaient impliqués dans les actions auprès de l'élève. Il y aurait là aussi nécessité de poursuivre les études pour analyser jusqu'à quel point les enseignantes sont partie prenante dans les décisions concernant l'élève intégré dans leur classe.

Il est intéressant de constater que les parents et les enseignantes semblent apprécier leurs relations mutuelles. En effet, bien qu'il y ait quelques exceptions, la plupart ont communiqué entre eux au cours de l'année scolaire. Des relations harmonieuses entre la famille et l'école sont reconnues comme un facteur de succès dans l'intervention auprès de l'enfant. Les parents satisfaits soulignent la qualité de la communication avec l'école, alors que les parents insatisfaits en soulignent l'absence. Les parents sont aussi satisfaits des relations de leur

enfant avec les autres élèves. Ces données vont dans le même sens que celles obtenues par Lowenbraun *et al.* (1990) qui constatent que les parents sont satisfaits des occasions d'amitiés offertes par l'intégration.

La présente étude a néanmoins certaines limites. D'une part, il s'agit d'une étude exploratoire. La recherche a été menée auprès d'un nombre relativement peu élevé de sujets. De plus, la méthode utilisée repose sur l'entrevue. Il y aurait lieu de pousser plus avant l'analyse de la situation en utilisant, par exemple, des relevés d'observation. Il serait aussi intéressant de connaître le point de vue d'autres intervenants impliqués dans la situation, dont celui des éducateurs spécialisés et celui des directions d'école.

Références

- BEAUPRÉ, P. (1989).
Les conditions d'intégration et l'évolution du développement des enfants ayant une déficience intellectuelle en maternelle et en classe à effectif réduit. Thèse de doctorat inédite. Sainte-Foy : Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- BEAUPRÉ, P. (1990).
 La controverse sur les acquisitions et sur les conditions d'intégration scolaire des enfants présentant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 1, 59-68.
- BUNCH, G. (1992).
 Teacher attitudes to full inclusion. *Exceptionality Education Canada*, 2, 117-137.
- CENTER, Y. ET WARD, J. (1987).
 Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child*, 34, 41-56.
- COMEAU, M., GOUPIL, G., FILION, M. ET DORÉ, C. (1994).
Étude des pratiques des orthopédagogues et de leurs perceptions sur les services aux élèves en difficulté d'apprentissage. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- DORÉ, R. (1994).
 Intégration d'élèves handicapés par une déficience intellectuelle moyenne en classe ordinaire et modifications apportées aux objets de gestion de la classe. In Office des personnes handicapées du Québec (éd.), *Élargir les horizons* (p. 681-686). Sainte-Foy : Éditions MultiMondes.
- EPPE, S. ET TINDALL, G. (1987).
 The effectiveness of differential programming in serving students with mild handicaps : Placement options and instructional programming. In M.C. Wang, M.C. Reynolds et J.J. Walbert (éd.), *Handbook of special education : Research and practice* (Vol. 1, p. 213-241). Toronto : Pergamon Press.
- GARON, M. (1994).
 L'intégration en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle. In Office des personnes handicapées du Québec (éd.), *Élargir les horizons* (p. 659-664). Sainte-Foy : Éditions MultiMondes.

- 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.
- HARVEY, D.H.P. (1985).
Mainstreaming : Teachers' attitudes when they have no choice about the matter. *The Exceptional Child*, 32, 163-173.
- HAYES, K. ET GUNN, P. (1988).
Attitudes of parents and teachers toward mainstreaming. *The Exceptional Child*, 35, 31-38.
- HORTH, R. (1994).
Les attitudes d'enseignantes et d'enseignants du primaire face à l'intégration en classe ordinaire d'élèves vivant avec une différence dite moyenne au niveau intellectuel. In Office des personnes handicapées du Québec (éd.), *Élargir les horizons* (p. 665-674). Sainte-Foy : Éditions MultiMondes.
- LOWENBRAUN, S., MADGE, S. ET AFFLECK, J. (1990).
Parental satisfaction with integrated class placements of special education and general education students. *Remedial and Special Education*, 11, 37-40.
- MADDEN, N.A. ET SLAVIN, R.E. (1983).
Mainstreaming students with mild handicaps : Academic and social outcomes. *Review of Educational Research*, 53, 519-569.
- MARWELL, B.E. (1990).
Integration of students with mental retardation : Summary evaluation report. Wisconsin : Madison Public Schools (ERIC document reproduction service no ED 355 727).
- MCDONNELL, J. (1987).
The integration of students with severe handicaps into regular public schools : An analysis of parents perceptions of potential outcomes. *Education and Training in Mental Retardation*, 22, 98-111.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1979).
L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1982).
L'école québécoise : une école communautaire et responsable. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992).
Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Ministère de l'Éducation du Québec.
- MORRISON, G.M. (1981).
Sociometric measurement : Methodological consideration of its use with mildly learning handicapped and nonhandicapped children. *Journal of Educational Psychology*, 73, 193-201.
- OUELLET, M. (1994).
Des chiffres pour aider à mesurer le chemin parcouru. In Office des personnes handicapées du Québec (éd.), *Élargir les horizons* (p. 651-657). Sainte-Foy : Éditions MultiMondes.
- POLLOWAY, E.A. (1984).
The integration of mildly retarded students in the schools : A historical review. *Remedial and Special Education*, 5, 18-28.

- SAINT-LAURENT, L. (1989).
Intégration scolaire au primaire des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne. *Apprentissage et socialisation*, 12, 153-163.
- SAINT-LAURENT, L., FOURNIER, A.L. ET LESSARD, J.-C. (1993).
Efficacy of three programs for elementary school students with moderate mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 28, 333-348.
- SEMMEL, M.I., ABERNATHY, T.V., BUTERA, G. ET LESAR, S. (1991).
Teacher perceptions of the regular education initiative. *Exceptional Children*, 58, 9-23.
- SILVERSTEIN, J.A. (1988).
Serving handicapped children : A special report. Princeton [NJ] : Robert Wood Johnson Foundation (ERIC document reproduction service no ED 346 625).
- STAGER, S.F. ET YOUNG, R.D. (1981).
Intergroup contact and social outcomes for mainstreamed EMR adolescents. *American Journal of Mental Deficiency*, 85, 497-503.
- WANG, M.C. ET BAKER, E.T. (1985-1986).
Mainstreaming programs : Design features and effects. *The Journal of Special Education*, 19, 503-521.

Abstract – For some years now, educational policy has favored integrating children with difficulties into the most normal surroundings possible. The objective of this study is to identify the level of satisfaction experienced by regular class teachers and the parents of integrated pupils in connection with the academic integration of moderately intellectually handicapped children.

Resumen – Desde hace varios años, las políticas educativas recomiendan la integración de niños en dificultad, en el medio más normal posible. Dentro de ese marco, este estudio tiene por objeto identificar el grado de satisfacción de los docentes de clases regulares y de padres de alumnos integrados, frente a una integración escolar de niños que tienen una deficiencia intelectual mediana.

Zusammenfassung – Die Erziehungspolitik ratet seit mehreren Jahren, gestörte Kinder so normal wie nur möglich ins Schulsystem zu integrieren. Innerhalb dieses Rahmens bezweckt die vorliegende Studie, den Zufriedenheitsgrad zu ermitteln bei Lehrerinnen normaler Klassen und Eltern von integrierten Schülern, was die Integration geistig mittelbehinderter Kinder betrifft.