

1. La notion d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

Au cours des années 1970, un changement d'orientation dans la scolarisation des élèves en difficulté est apparu. En effet, l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est devenue une réalité. Plusieurs recherches, surtout aux États-Unis, ont été réalisées pour préciser la nature de ce processus et cerner différentes conditions permettant de réussir ce défi. En milieu québécois, le mouvement de l'intégration a suivi à peu près le même rythme que chez les américains.

Dans cette partie, le contexte théorique, entourant cette recherche, sera précisé en tenant compte de deux volets. Premièrement, l'historique québécois de l'intégration des enfants en difficulté et une définition de l'intégration seront présentés. Deuxièmement, les différentes conditions favorisant l'intégration seront cernées.

1.1. L'historique de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec

L'historique de l'intégration des enfants en difficulté permet de cerner la problématique reliée à l'éducation spécialisée et de comprendre les événements entourant cette nouvelle pratique pédagogique.

Au Québec, les phénomènes de la rééducation et de l'enseignement spécialisé sont relativement récents (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1964). En effet, avant 1960, ces services sont surtout sous la responsabilité de communautés religieuses. A cette période, rares étaient les commissions scolaires qui avaient des services éducatifs adéquats et suffisants pour répondre aux besoins de l'enfant en difficulté. Ce n'est que dans la décennie 1960-1970 que l'on a réellement mis en place des services pour l'"éducation des exceptionnels". La confirmation du "droit de tout enfant à l'éducation", amenée par les retombées du rapport Parent, amène la mise en place d'un système d'"enseignement parallèle" (Ministère de l'éducation, 1976).

Dès lors, il semble que la tendance à étiqueter les enfants divise les services éducatifs en deux secteurs: l'enseignement "régulier" [-ordinaire-] et

l'enseignement "spécial". Vers le milieu de la décennie 1970, les intervenants constatent une intolérance de plus en plus grande des enseignants du secteur ordinaire envers tout enfant déviant de la norme. Le nombre des enfants en difficulté augmente d'une façon significative et spectaculaire. En 1960-61, il n'y avait que 3350 enfants "en difficulté" et l'on en dénombre 40000 en 1969-70 et près de 93000 en 1975-76 (Ministère de l'éducation, 1976). Cette augmentation peut s'expliquer par l'intolérance des enseignants (Ministère de l'éducation, 1976), mais également par le fait qu'un meilleur dépistage est fait auprès des enfants. Le nombre des enfants, isolés de la classe ordinaire, devient trop important. Cette augmentation significative du nombre d'enfants en difficulté est dénoncée par les milieux patronaux et syndicaux: par la Centrale de l'enseignement du Québec et par la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (Centrale de l'enseignement du Québec, 1983). A la suite des négociations entre ces deux parties, le "Comité provincial de l'enfance inadaptée" [-COPEX-] est constitué pour analyser la situation.

En 1976, le COPEX rend public son rapport qui fait le point sur l'éducation de l'enfance en difficulté. Les principales recommandations favorisent particulièrement l'adoption de politiques d'intégration des enfants en difficulté dans l'école et la classe ordinaires. Cela implique que l'identification des besoins et les approches rééducatives doivent maintenant se centrer plus sur l'enfant que sur les

services qu'il nécessite. Par cette volonté de "normalisation", on en vient à éliminer la prévalence du "modèle médical" et à considérer d'abord la personne avant de percevoir le handicap (Bouchard, 1985).

Entre 1979 et 1981, à la suite des recommandations du COPEX, le ministère de l'Éducation du Québec invite les commissions scolaires à tenter des projets expérimentaux portant sur l'intégration des enfants en difficulté (Goupil et Boutin, 1983). Plusieurs commissions scolaires réalisent des projets-pilotes permettant l'utilisation de divers modèles d'intégration. En fait, il y a eu 184 projets d'intégration qui ont bénéficié de subventions du ministère (Féger, 1985). Au total, ils représentent pas moins de onze millions de dollars (Lavallée, 1981). Plusieurs autres programmes, inadmissibles pour fin de subvention, sont aussi expérimentés dans d'autres commissions scolaires du Québec. Deux rapports, à diffusion restreinte, décrivant ces projets-pilotes sont produits et il est possible de croire que les données accumulées dans ceux-ci ont servi à la rédaction des documents de sensibilisation et des programmes pédagogiques.

En 1982, le ministère de l'Éducation du Québec dévoile ses intentions face à l'éducation des enfants en difficulté. En effet, pour offrir de meilleurs services éducatifs à cette clientèle, les commissions scolaires doivent modifier les structures du système scolaire. Désormais, dans la mesure du possible, les écoles

devront organiser les services offerts aux enfants en difficulté dans les classes et les activités ordinaires.

Il est difficile d'indiquer avec précision le nombre exact d'enfants intégrés et de décrire toutes les modalités de services utilisées par les commissions scolaires qui ont tenté des projets d'intégration. Cependant, il semble que les principes de l'intégration sont en voie de réalisation dans plusieurs commissions scolaires du Québec (Goupil et Boutin, 1983).

Cette nouvelle vision de l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, l'intégration, apporte des inquiétudes chez les intervenants. Les enseignants des classes ordinaires ont la crainte de ne pouvoir offrir des réponses pédagogiques adaptées à ces enfants qui avaient antérieurement quitté le secteur ordinaire parce qu'on leur avait fait des promesses de services plus adéquats dans le "secteur spécialisé" (Bouchard, 1985).

Au fur et à mesure que le mouvement d'intégration s'implante dans les écoles, plusieurs critiques surgissent. Celles-ci viennent rappeler les effets négatifs de décisions trop hâtives dans le processus d'implantation de l'intégration (Centrale de l'enseignement du Québec, 1981, 1983).

Les représentants syndicaux dénoncent l'"intégration sauvage" (Centrale de l'enseignement du Québec, 1981, 1983). Les principales réactions évoquées sont: 1) le parachutage des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage vers les classes ordinaires avant que les préalables à l'intégration soient justifiés et déterminés; 2) la perte de services supplémentaires pour certains enfants, parce qu'ils ne sont pas identifiés par les conseillers; 3) le manque de support et de soutien aux enfants intégrés; 4) la baisse significative des effectifs enseignants [alors que COPEX avait promis une addition de ressources]; 5) le manque d'information et de préparation à l'intégration, pour les enseignants des classes ordinaires.

La centrale de l'enseignement du Québec (1983) mentionne également que l'intégration apporte une baisse de la qualité du niveau d'apprentissage et que les plus forts "perdent leur temps" en classe. Elle dénonce également le fait que certains milieux mettent sur pied des mesures pour pallier à cet état. Ces services pour "surdoués" ne font que transférer, vers des groupes déjà privilégiés, en raison de leur origine sociale, des budgets antérieurement disponibles pour les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Cependant, pour Goupil et Boutin (1983), il y a lieu de croire que les syndicats s'attaquent beaucoup plus aux modalités administratives qu'au rationnel entourant la pertinence de l'intégration.

En 1985, le Conseil supérieur de l'Education réitère les grandes valeurs inhérentes à l'intégration. Cependant, il spécifie que, dans certains cas, il faudra opter pour un retour gradué ou intégral dans la classe ordinaire, après un séjour dans une classe spéciale, ou encore, pour un retour en classe spéciale, suite à un séjour en classe ordinaire. Le conseil conclut finalement que certains élèves ne pourront jamais être intégrés dans la classe ordinaire et qu'il n'y a pas de "recette unique".

Après la présentation de cet historique entourant l'intégration, il devient nécessaire d'exposer une définition de l'intégration.

1.1.1. Une définition de l'intégration

Chez les différents auteurs, aucun réel consensus ne semble exister au sujet d'une définition commune du concept d'intégration (Otis *et al.*, 1981). Le terme sert à décrire une variété de programmes, ayant plus ou moins de similitudes entre eux, allant du simple retrait des étiquettes jusqu'à la désinstitutionnalisation.

Parmi les auteurs consultés (Bouchard, 1985; Brunet et Goupil, 1983; Cochrane et Westling, 1977; Conseil supérieur de l'Education, 1985; Enseignants-CPNCC, 1983-1985; Gottlieb, 1980; Madden et Slavin, 1983;

Ministère de l'éducation du Québec, 1982; Otis *et al.*, 1981; Sapon-Shevin, 1978; Wolfensberger, 1972), le concept d'intégration est traité en fonction de différents facteurs. A la lumière des lectures réalisées, il est possible de faire ressortir une définition de l'intégration. En effet, il semble que l'intégration soit le processus par lequel, dans l'environnement scolaire le moins restrictif possible, des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des enfants de classes ordinaires, lesquels ayant des habiletés et des comportements différents, doivent vivre des activités communes d'apprentissage. Ce processus exige, chez tous les intervenants, l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques et de nouvelles pratiques administratives.

La mise en place de ces nouvelles pratiques pédagogiques et administratives doit respecter certaines conditions. Plusieurs auteurs et recherches ont évalué la pertinence de ces conditions. Les conclusions de différentes réflexions des chercheurs et les résultats de recherches portant sur ces principes et ces conditions seront présentés afin d'avoir une vision complète de la réalité de l'intégration.

1.2. Les conditions favorisant l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

Le mouvement d'intégration qui s'est installé au Québec a été fortement influencé par les modèles américains. Il semble que les Etats-Unis aient débuté les recherches sur ce phénomène plus rapidement qu'au Québec, c'est pourquoi la rédaction du fondement théorique de cette recherche s'est inspirée des écrits américains.

Plusieurs études ont démontré les bénéfices engendrés par l'application de l'intégration. Par exemple, Brinker et Thorpe (1984) ont mentionné que l'intégration est le moyen idéal pour permettre aux enfants handicapés d'atteindre les objectifs autant sur le plan éducatif que sur le plan social. En effet, l'analyse de la proportion d'objectifs réussis du "plan d'intégration personnalisé" de 254 élèves, en relation avec le temps passé par chaque enfant dans la classe ordinaire, a permis de conclure que le nombre d'objectifs acquis augmente en fonction du temps passé dans la classe ordinaire.

Une étude de Allen et Osborn (1984), menée auprès d'un groupe d'enfants sourds intégrés et d'un groupe d'enfants sourds non-intégrés, visait à établir l'influence de facteurs démographiques, des caractéristiques du handicap

physique et de la présence de l'intégration, dans la réussite de ces enfants dans les tâches académiques. Les résultats des sujets, âgés de 8 ans ou plus, ont été recueillis à partir d'une banque informatisée de données. L'analyse des résultats a démontré que les deux groupes diffèrent en regard de leur âge, du statut ethnique, de la perte d'audition et des caractéristiques de leur handicap. Ils diffèrent aussi en fonction du degré de leur réussite en mathématique et en lecture, puisque les enfants intégrés performant significativement mieux que les enfants non-intégrés. Une partie de ces résultats est corroborée par une autre étude de Kluwin et Moore (1985); ces derniers précisent que les résultats en mathématique d'adolescents sourds intégrés, comparativement à des sujets non-intégrés, sont significativement plus élevés.

Rarick et Beuter (1985) ont analysé un projet d'intégration, dans des classes d'éducation physique, de vingt-cinq enfants atteints d'une déficience mentale, de deux niveaux d'âge "11-13 ans" et "13-16 ans", avec quatre-vingt-cinq autres enfants non-handicapés. En regard de la performance motrice des enfants déficients intégrés, les résultats indiquent un gain excédant généralement celui des enfants non-intégrés. De plus, l'intégration n'a pas affecté la performance de leurs pairs non-handicapés. Ces auteurs notent aussi que l'enseignant intervient plus souvent auprès des jeunes enfants handicapés comparativement à leurs pairs non-handicapés. Cette intervention est plus

apparente auprès des enfants intégrés que pour les enfants fréquentant les classes fermées, cependant, elle est moins évidente auprès du groupe plus âgé.

Un des effets les plus positifs de l'intégration semble être le changement de statut social qui se réalise chez les enfants en difficulté. Ceux-ci, en fréquentant la classe ordinaire, passeraient beaucoup plus inaperçus. L'utilisation d'une échelle sociométrique, comprenant une "nomination des pairs" et une "cotation sur une échelle", a permis de mesurer le statut social d'enfants en difficulté d'apprentissage et de comparer ces résultats avec ceux de pairs (Cohen et Zigmond, 1986). Cent-trente-sept sujets de la classe ordinaire et quarante-trois enfants en difficulté ont été évalués. Les sujets provenaient de classes dans lesquelles des enfants fréquentant des classes fermées étaient intégrés pour une grande partie du temps [-ils allaient dans la classe ordinaire plus de dix-huit heures par semaine-]. Sur la mesure nominative, autant chez les enfants en difficulté que chez les pairs, les résultats indiquent le même risque d'"acceptation faible" et de "rejet". Cependant, dans les données de l'échelle de cotation, les résultats révèlent une plus faible "acceptation" pour les enfants en difficulté, mais il n'y a pas de différences dans les scores de "rejet" et de "tolérance". Ces résultats démontrent que les sujets en difficulté ne sont tout simplement pas identifiés par leurs pairs de la classe ordinaire.

Afin d'établir les avantages de l'intégration en classe ordinaire d'enfants ayant un handicap visuel, Van Hasselt *et al.* (1986) ont administré les questionnaires destinés aux parents, aux enfants et aux enseignants du "*Child Behavior Checklist*" afin d'évaluer les problèmes de comportement auprès de trois groupes d'adolescents (âgés de 13-19 ans). Le premier groupe était composé de 18 sujets ayant des troubles de la vue et recevant un enseignement dans une école spéciale; le deuxième groupe était formé de 17 adolescents ayant des troubles de la vue et étant intégrés dans des écoles publiques; le dernier groupe était composé de 17 élèves voyants fréquentant l'école publique. Les résultats de cette recherche démontraient que, selon l'évaluation faite par les parents, les enseignants et les sujets, les élèves handicapés visuellement, provenant de l'école spéciale, présentaient de plus grandes difficultés comportementales que les autres sujets.

Pour réussir l'intégration et minimiser les effets dérangeants causés par la présence d'enfants en difficulté dans un centre de jour, un programme a été mis sur pied pour rendre le personnel apte à utiliser les soins de routine comme objectifs d'apprentissage pour les enfants du préscolaire. Grâce à une meilleure gestion du personnel, les coûts de ce service ont été comparables à ceux des classes fermées. Le "Utah Social Integration Program" est un programme qui, a conduit à des gains importants dans le développement de plus de cinquante enfants handicapés (Rule *et al.*, 1986). Afin d'obtenir ces résultats intéressants, ce programme

proposait la fusion des services d'éducation spécialisée (évaluation, individualisation de l'enseignement, service des professionnels) avec les activités des centres de jour. Par cette fusion, les enfants handicapés ont pu recevoir les soins et l'éducation avec leurs pairs de la classe ordinaire.

La présentation de ces quelques recherches a permis d'apprécier que, dans les états américains surtout, l'intégration des enfants en difficulté avait des effets positifs sur le développement de ceux-ci. Au Québec, les valeurs et les principes de l'intégration semblent être acceptés par l'ensemble des intervenants: gouvernement, syndicats, parents. Cependant, ils affirment ne plus vouloir intégrer d'une façon improvisée. Tous réclament la définition et la mise en place d'un cadre plus rationnel dans lequel cette intégration doit se réaliser (Centrale de l'enseignement du Québec, 1981, 1983; Conseil supérieur de l'Education, 1985; Ministère de l'éducation, 1978, 1982). De ce fait, il y a lieu de croire que certaines conditions organisationnelles doivent être mises en opération afin d'optimiser l'éducation des enfants en difficulté dans la classe ordinaire.

A un niveau conceptuel, plusieurs auteurs affirment que certaines conditions doivent être respectées afin de réussir l'implantation de l'intégration. A l'analyse des différents écrits conceptuels ou empiriques, il est possible de faire ressortir au moins huit considérations. Ces conditions sont: 1)l'appplication

rigoureuse de la théorie de la normalisation [Bouchard, 1985; Brunet et Goupil, 1983; Conseil supérieur de l'Education, 1985; Crespo et Beauregard, 1981; Flynn et Ulicni, 1978; Ministère de l'éducation, 1976, 1981]; 2) des attitudes favorables envers les enfants en difficulté [Bouchard, 1985; Conseil supérieur de l'Education, 1985; Goupil et Boutin, 1983; Goupil et Comeau, 1983; Gresham, 1982; Klein, 1978; Madden et Slavin, 1983; Salend, 1984]; 3) une évaluation adéquate des besoins de l'enfant [Bouchard, 1985; Flynn et Ulicni, 1978; Salend, 1984]; 4) la préparation et la concertation de tous les intervenants [Bouchard, 1985; Centrale de l'enseignement du Québec, 1981, 1983; Conoley, 1982; Conseil supérieur de l'Education, 1985; Dougherty, 1979; Flynn et Ulicni, 1978; Goupil et Boutin, 1983; Salend, 1984; Syndicat des travailleuses et des travailleurs de l'enseignement du Nord-ouest québécois, 1985]; 5) un plan d'intervention personnalisé [Bouchard, 1985; Brunet et Goupil, 1983; Féger, 1985; Flynn et Ulicni, 1978; Kurtzig, 1986; Otis *et al.*, 1981]; 6) un support de la direction d'école [Cochrane et Westling, 1977; Dougherty, 1979; Gage, 1979; Klopff, 1979; Morrison, 1979; Oaks, 1979; Payne et Murray, 1974]; 7) des budgets et des ressources matérielles suffisantes [Brunet et Goupil, 1983; Centrale de l'enseignement du Québec, 1983; Cochrane et Westling, 1977; Syndicat des travailleuses et des travailleurs de l'enseignement du Nord-ouest québécois, 1985; Zettel et Weintraub, 1978]; 8) l'utilisation de nouvelles pratiques pédagogiques [Bouchard, 1985; Flynn et Ulicni, 1978; Gaudreau, 1980; Goupil et Comeau,

1983; Hottlet, 1980; Larouche, 1981; Lavallée, 1981; Madden et Slavin, 1983; Ministère de l'éducation, 1978; Robichaud et Landry, 1982].

Dans les pages qui suivent, une analyse des différents écrits portant sur chacune des conditions sera présentée. Il semble que le respect de chacune de ces conditions permet de croire que l'intégration des enfants en difficulté sera plus efficiente.

1.2.1. Application rigoureuse de la théorie de la normalisation

Le premier principe à considérer pour faciliter l'intégration des enfants en difficulté est l'application rigoureuse de la théorie de la normalisation. Par ce principe, on reconnaît que l'enfant en difficulté a droit aux mêmes services que les autres enfants des classes ordinaires (Conseil supérieur de l'Éducation, 1985; Ministère de l'éducation, 1976, 1981). Ce principe est celui qui vise à faire disparaître la prévalence du modèle médical (Bouchard, 1985), à faire disparaître l'utilisation des étiquettes d'origine psycho-médicale (Crespo et Beauregard, 1981), à dispenser le service éducatif dans l'environnement le plus normal possible (Brunet et Goupil, 1983), à favoriser une adhésion à des idéologies modernes et humanitaires (Flynn et Ulicni, 1978).

1.2.2. Attitudes favorables envers les enfants en difficulté

La deuxième considération, pour réussir l'intégration des enfants en difficulté, laisse entrevoir que des attitudes favorables envers ces enfants sont nécessaires et prépondérantes pour la réalisation de ce processus.

Ray (1985) a mesuré les attitudes des enseignants envers les enfants handicapés. L'utilisation, auprès des professeurs, d'un instrument sociométrique, démontre que les enfants intégrés, lorsque comparés aux pairs non-handicapés, sont: a) significativement plus identifiés comme ayant des difficultés d'interaction sociale; b) significativement plus "rarement choisis" ou "rejetés" sur une mesure sociométrique; c) également engagés dans des interactions sociales positives avec les pairs. Ces résultats permettent de croire que les enseignants ont encore des préjugés à l'égard des enfants en difficulté même si ces derniers démontrent des habiletés dans le domaine des comportements sociaux.

Par ailleurs, il semble que les enseignants portent moins d'attention aux enfants en difficulté. Alves et Gottlieb (1986) ont observé les interactions des enseignants envers des enfants handicapés légers et envers leurs pairs non-handicapés. En considérant six aspects de l'interaction "enseignant-élève" (questions académiques, feedback fourni, félicitations, critiques, support au

travail, nombre total d'interactions), l'analyse discriminante indique que les enseignants posaient moins de questions aux enfants handicapés et que ces derniers recevaient également moins de feedback que leurs pairs non-handicapés. Les résultats démontrent que les enfants intégrés sont moins sollicités dans les échanges académiques que leurs pairs.

Il semble que les enseignants ne démontrent pas suffisamment d'intérêt pour l'apprentissage des comportements sociaux et des relations interpersonnelles entre les élèves. Gresham et Reschly (1986) ont voulu établir le lien entre les comportements sociaux positifs et l'acceptation des pairs en comparant les comportements de cent enfants intégrés à ceux de cent enfants non-handicapés. Les résultats indiquent des différences significatives, entre les deux groupes, en fonction du degré d'acceptation sociale, ainsi que dans les domaines des habiletés sociales reliées à la tâche, aux relations interpersonnelles, au respect de l'environnement et dans les comportements d'assertion. Les déficits comportementaux, chez les enfants en difficulté, sont évidents à l'école et à la maison. Dans cette recherche, il y a une consistance entre les jugements des parents, des enseignants et des pairs. Selon ces auteurs, les enseignants, dans la présentation de leurs cours, accorderaient trop peu d'importance aux comportements sociaux.

Il semble que les enseignants ne modifient que très peu leur approche pédagogique lorsqu'il y a des enfants en difficulté qui sont intégrés dans leur classe. Les attitudes semblent également expliquer la nature d'un comportement retrouvé chez certains enseignants du secondaire (Zigmond *et al.*, 1985). En effet, dans quatre études permettant d'explorer la capacité d'adaptation des écoles, les résultats révèlent que les enseignants impliqués dans l'intégration s'aperçoivent d'un "faible niveau de réussite" des enfants en difficulté lorsqu'ils sont intégrés dans leur classe. Mais ces enseignants ne modifient pas beaucoup leur pédagogie auprès de ces enfants. Il semble que les enseignants ne font que baisser les critères de réussite pour donner, à ces enfants, la chance de passer. En fait, selon les résultats de cette recherche, il y aurait beaucoup d'étudiants qui ne recevraient uniquement que la note de passage dans plusieurs des cours où ils sont intégrés.

Gans et Flexer (1985) ont analysé les attitudes des enseignants face à l'intégration d'enfants handicapés dans leur classe. Les résultats indiquent qu'un "Classement approprié" et un bon "Management de la classe" étaient prédictifs de la réussite de l'intégration. Par ailleurs, ces deux facteurs sont fortement influencés par: 1) les perceptions de l'enseignant face aux bénéfices de l'intégration complète; 2) l'expérience d'enseignement avec des handicapés; 3) les craintes des enseignants et leur désir d'enseigner ou de ne pas enseigner aux élèves ayant un handicap.

Afin de modifier les attitudes des enseignants et de développer chez-eux des préjugés favorables envers les enfants en difficulté, différentes techniques de sensibilisation peuvent être utilisées. Pernell *et al.* (1985) ont examiné les attitudes de vingt-deux enseignants exposés d'une façon formelle et structurée à une session de trente heures d'enseignement auprès d'enfants intégrés. Avant l'expérience, les sujets étaient négatifs ou neutres face à l'intégration. Après l'expérience, ils étaient positifs sur tous les aspects, excepté sur la probabilité de réussite des politiques d'intégration. Les résultats ont indiqué la nécessité de continuer l'expérience. Il semble que la communication de connaissances sur l'intégration et l'acquisition de nouvelles habiletés pouvaient servir de catalyseurs dans la formation d'attitudes positives à l'égard de l'intégration des enfants handicapés.

Les attitudes des enseignants spécialistes [-éducation physique, cours de morale, danse-] peuvent également jouer un rôle pour favoriser la tolérance des différences individuelles. Une étude (Santomier, 1985), examinant les effets possibles des attitudes négatives des enseignants et leurs opinions en regard des enfants handicapés intégrés, suggère des stratégies pour aider l'enseignant d'éducation physique à améliorer ses attitudes et ses opinions face aux enfants handicapés. Il y est soutenu que la mise en place d'une atmosphère psychosociale encourageant l'acceptation des différences individuelles est important pour assurer

la réussite de l'intégration. Une atmosphère psychosociale positive comprend: 1)le désir d'établir un environnement positif; 2)les informations concernant le désir d'établir cet environnement; 3)les habiletés et les techniques pour établir cet environnement; 4)une planification délibérée de la part de l'enseignant en éducation physique.

* Il est également important de travailler les attitudes des enfants en difficulté afin qu'ils puissent améliorer leurs chances de relever ce nouveau défi. Parce que les barrières physiques, les attitudes négatives et le manque de tolérance sociale peuvent avoir des effets négatifs sur la façon dont ils perçoivent leurs habiletés physiques et cognitives et leur valeur personnelle, ces enfants doivent bénéficier d'expériences visant à promouvoir les sentiments d'estime et de confiance en soi. Des interventions, dans les cours d'éducation physique, comprenant des expériences de maîtrise de la persuasion verbale et de l'apprentissage vicariant, permettent d'accroître le répertoire comportemental des enfants en difficulté (Craft et Hogan, 1985).

De plus, il semble nécessaire de modifier les attitudes des pairs lorsqu'ils reçoivent des enfants en difficulté dans leur classe. Pour Dyke (1985), il existe différents obstacles qui viennent empêcher l'enfant en difficulté de "faire mieux" dans l'école ordinaire. Cet auteur, s'inspirant de la théorie de Mélanie Klein

sur les positions de dépression dans le développement de l'enfant, mentionne que les attitudes des pairs peuvent amener une dépression chez l'enfant en difficulté. Selon Klein, l'enfant devient une victime de la méchanceté des autres et, parce qu'il est incapable de se protéger, sa douleur et ses mécanismes de défense le conduiraient à la dépression.

Afin d'identifier les causes du rejet social, Sherman et Burgess (1985) examinent vingt attitudes comportementales de cent-un étudiants (âgés de 12-16 ans) dans six classes du secondaire. Cette étude vise à déterminer les déterminants spécifiques expliquant le rejet social de vingt élèves intégrés. L'échantillon comprend huit enfants déficients mentaux [-au moins un enfant déficient est intégré dans chacune des six classes-]. Une mesure nominative sociométrique est utilisée pour établir le répertoire comportemental de ces étudiants. Ce bilan est utilisé pour prédire la distance sociale. Les résultats ont démontré que les étudiants handicapés n'étaient pas plus socialement rejetés que leurs pairs des classes ordinaires. Il est conclu que le rejet social de certains enfants intégrés dans les classes ordinaires est causé plus en fonction des caractéristiques comportementales perçues que par l'étiquetage des handicapés. De ce fait, il y a lieu de croire qu'en modifiant certains de leurs comportements, des enfants rejetés pourraient bénéficier d'une meilleure acceptation sociale.

Finalement, il semble qu'il est également important de modifier les attitudes des parents des pairs qui reçoivent des enfants en difficulté dans les classes. Cohen (1986) a utilisé une mesure sociométrique afin de cerner les opinions de parents d'enfants non-handicapés du primaire au sujet du placement de leur enfant à proximité d'élèves handicapés. Les attitudes des parents ont été étudiées en fonction de deux conditions expérimentales [-les étiquettes, la description des catégories-]. Dans la cotation des sept catégories d'handicaps, des différences ont été notées en fonction des deux conditions, particulièrement pour les enfants "déficients mentaux moyens" et les enfants "déficients mentaux profonds". Cependant, dans les deux conditions, la catégorie de "mésadaptés socio-affectifs" était considérée la moins désirable.

Pour Junkala et Mooney (1986), les attitudes des directions d'école envers les enfants en difficulté semblent être les plus importantes dans le processus de l'intégration. En effet, à cause de leur rôle particulier, les directions doivent avoir des attitudes positives envers les enfants en difficulté. Ces auteurs ont réalisé une étude pour comparer des commissions scolaires procédant à l'intégration en classe ordinaire avec des commissions scolaires ne pratiquant peu l'intégration. Les résultats démontrent que les directeurs qui travaillent en enseignement spécialisé et qui font l'intégration des enfants en difficulté démontrent des attitudes plus positives vis-à-vis l'intégration, comparativement

aux directeurs qui ont de l'expérience en enseignement spécialisé et qui ne procèdent pas à l'intégration. De plus, il semble que les attitudes des administrateurs influencent, pour le meilleur et pour le pire, les opinions de leurs enseignants.

Une autre recherche (Center *et al.*, 1985) visant à cerner les attitudes des directions face à l'intégration démontre que, pour chacune des catégories de difficultés de comportements et d'apprentissage, les directions sont beaucoup plus favorables à l'intégration des enfants qui exigent peu de compétences supplémentaires ou de soins extracurriculaires de la part de l'enseignant de la classe ordinaire.

Plusieurs auteurs (Bouchard, 1985; Conseil supérieur de l'Éducation, 1985; Goupil et Boutin, 1983; Goupil et Comeau, 1983; Gresham, 1982; Klein, 1978; Madden et Slavin, 1983; Salend, 1984) s'entendent pour affirmer que les attitudes positives de tous les intervenants impliqués [-les enseignants, les pairs, les directions et les parents-] sont nécessaires à l'intégration. Cependant, principalement pour éviter que des attitudes négatives de certaines personnes ne soient renforcées par des expériences mal structurées, il est judicieux de réaliser une bonne évaluation des habiletés, des acquis et des besoins de l'enfant.