

INTÉGRATION ET DÉFICIENCE INTELLECTUELLE AU SECONDAIRE: UNE ÉVALUATION DES IMPACTS¹

Jean-Robert Poulin, Jean-Pierre Brunet, Robert Doré et Serge Wagner²

Notre recherche visait à identifier les impacts d'un ensemble de conditions dans la réussite de l'intégration d'élèves présentant une déficience intellectuelle en classe ordinaire au secondaire. Quatre études de cas ont été menées auprès des principaux participants aux expériences : deux portaient sur une intégration partielle et deux sur une intégration complète. Les résultats indiquent que les principales conditions de réussite de l'intégration sont les attitudes, les interactions avec le milieu, la préparation des agents, l'encadrement, le suivi et l'organisation scolaire. Les conditions reliées à l'enseignement, aux programmes d'études et aux aspects légaux ou sociaux sont les conditions considérées les moins importantes. Les réponses varient selon les catégories de répondants : enseignants, directions d'école, aides techniques ou parents. Les directions d'école priorisent la dimension organisationnelle alors que les enseignants mettent l'accent sur le soutien et l'adaptation de l'enseignement. Les parents se montrent plus sensibles aux programmes d'études, aux politiques, à la philosophie de l'école et aux ressources additionnelles consenties. Les répondants ayant participé aux expériences d'intégration partielle accordent généralement plus d'importance aux différentes conditions de réussite de l'intégration. Par ailleurs, les nombreux témoignages recueillis grâce à ces études de cas mettent en évidence que les différents acteurs, dans les expériences d'intégration tant à temps complet qu'à temps partiel, ont su tirer profit de leur démarche modifiant, à des degrés divers leurs attitudes, leurs comportements et leurs pratiques.

Il y a une méconnaissance des expériences d'intégration d'élèves³ ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire au secondaire réalisées en contexte scolaire québécois⁴. Plutôt récentes, ces expériences sont assez peu nombreuses

(Boucher et Poulin, 1995) et leurs résultats sont mal connus. Une recension des écrits sur les impacts de l'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire au secondaire (Poulin, 1997) n'a pas été en mesure d'identifier de

1. Le groupe de recherche «Intégration et déficience intellectuelle» de l'Université du Québec à Montréal et de l'Université du Québec à Chicoutimi s'est intéressé, dans son programme de recherche, au déroulement, aux facteurs de réussite et aux résultats d'expériences d'intégration. Les recherches menées sont autant théoriques qu'empiriques. La présente étude a pu être réalisée grâce au soutien financier de l'Institut Roehrer et de la Scottish Rite Charitable Foundation du Canada, de l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) et du programme institutionnel d'aide à la recherche (PAIR) de l'Université du Québec à Chicoutimi.

2. Avec la collaboration des assistants de recherche Chantale Bussièrès, Éric Dion, Yves Dubuc, Gérald Giraldeau et Isabelle Jacques.

3. Le masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte.

4. Les statistiques du ministère de l'Éducation du Québec indiquent qu'en 1996-1997, seulement 8% des élèves ayant une déficience intellectuelle légère et 4% des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère ont été intégrés en classe ordinaire au secondaire dans le réseau des écoles publiques (Ouellet, 1997).

publications faisant état des résultats d'expériences québécoises.

Notre recherche portait sur la situation d'intégration en classe ordinaire au secondaire d'élèves présentant une déficience intellectuelle et cela, justement parce que la notion de réussite scolaire, au sens de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, y est absente. On souhaitait de cette façon être ainsi mis en présence des aspects les plus fondamentaux de l'intégration, dans les contextes où le respect, l'acceptation et l'adaptation aux différences étaient les plus susceptibles d'être présents.

Des expériences d'intégration ont été réalisées au secondaire avec différents types d'élèves éprouvant des difficultés ou présentant des handicaps. Peu l'ont été avec des élèves qui présentent une déficience intellectuelle à cause des caractéristiques particulières de ces derniers. Parmi celles-ci, on retient le développement de leur raisonnement qui se caractérise par un ralentissement graduel et un faux équilibre de la construction opératoire (Inhelder, 1963), par des fixations temporaires ou même définitives de la construction opératoire (Paour, 1988) ainsi que par un état d'inachèvement de cette construction. Pareilles caractéristiques ont un effet sur l'apprentissage des élèves en cause. Aussi leur intégration éventuelle en classe ordinaire ne saurait viser à les rendre aussi performants que les élèves ordinaires au plan du rendement scolaire.

Au fur et à mesure que ces élèves vieillissent et accèdent à un niveau scolaire plus élevé, l'écart avec les élèves ordinaires s'accroît (Clark, 1975). Les adolescents, présentant une déficience intellectuelle légère, obtiennent des résultats très inférieurs à ceux des autres élèves des classes ordinaires, particulièrement en lecture, en expression écrite et en mathématiques. Si l'écart entre le niveau d'acquisition des élèves présentant une déficience intellectuelle légère et celui des autres élèves pose un défi particulier à leur intégration (Beattie et Calhoun, 1986; Schumaker et Deshler, 1988; Warger, Aldinger et Okun, 1983), cet écart est évidemment plus marqué chez ceux présentant une déficience moyenne.

De plus, Schloss et Sedlak (1982) estiment que les adolescents qui présentent une déficience intellectuelle présentent un retard important dans le développement de leur autonomie fonctionnelle, c'est-à-dire dans leur capacité à accomplir des tâches valorisées par la société et correspondant à leur âge chronologique. Ce retard rend encore plus complexe leur intégration en classe ordinaire.

Notre recherche a donc été menée dans le but de prendre en compte ces variables nombreuses et complexes. C'est également pour acquérir une vision plus approfondie du phénomène de l'intégration en classe ordinaire des élèves du secondaire ayant une déficience intellectuelle, tel que vécu en contexte québécois, que nous avons tenté d'apporter réponse à deux questions relatives à la situation de l'intégration. Plus particulièrement, nous avons cherché à mesurer le degré d'influence des conditions ou facteurs de réussite de l'intégration, puis nous avons tenté d'évaluer les impacts tant positifs que négatifs de l'intégration.

Pour y parvenir, quatre études de cas ont été réalisées dans des écoles secondaires québécoises. Les études ont été précédées d'un examen de trois éléments conceptuels.

LES ÉLÉMENTS CONCEPTUELS

Trois notions sont indissociables des études réalisées sur l'intégration en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle. D'abord la notion même d'*intégration* (sa nature comme ses modalités d'actualisation); puis, la notion de *conditions* (la réussite de l'intégration); enfin, la notion d'*impacts* (les résultats obtenus).

L'intégration

Historiquement, le terme «intégration» a d'abord été utilisé en opposition aux pratiques de «ségrégation» dont la principale caractéristique était la séparation, tant géographique que curriculaire, des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou

d'apprentissage (EHDA) d'avec ceux qui étaient considérés comme «normaux». Dans les années 1970, la notion de *mainstreaming* est largement utilisée et exprime la volonté d'un retour de certains élèves dans le courant principal où sont la majorité des élèves.

Cette notion reposait sur un ensemble de croyances à l'effet que chaque individu a des besoins éducatifs particuliers qui varient en intensité et en durée (*Council for Exceptional Children*, 1976, in Rosenberg, 1980), que chaque individu devrait être éduqué dans l'environnement le plus normal ou le moins restrictif possible et que devrait exister un continuum reconnu d'environnements éducatifs répondant aux besoins personnels des élèves (Gottlieb, 1981; *Council for Exceptional Children*, 1976, in Rosenberg, 1980).

Au Québec, le rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX, 1976) s'inscrivait dans cette approche et le terme *mainstreaming* a été traduit en français par le mot *intégration* que l'on définit comme étant «ce processus par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal. On associe l'intégration au processus de normalisation» (p. 198). L'intégration est donc un processus par lequel des éléments sont amenés à constituer un tout unissant les différentes parties dans une totalité.

L'intégration serait un moyen et non une fin en soi (Flynn et Kowalczyk-McPhee, 1989; Little, 1992). Dans bien des cas toutefois, l'objectif d'intégration n'était pas atteint. C'est dans une large mesure, en réaction à des situations d'intégration mitigée (voire de ségrégation) que sont apparues de nouvelles expressions. Récemment, on a vu l'expression anglaise *full inclusion*, définie comme un nouveau paradigme, remplacer le terme intégration. Sa traduction française, l'*inclusion totale*, signifie comme dans les milieux anglophones que l'éducation de tous les élèves doit se vivre dans les classes ordinaires et les écoles ordinaires de leur quartier. Plus précisément, tous les enfants doivent être *inclus* dans la vie sociale et éducative de l'école et de la

classe de leur quartier. L'accent est actuellement de plus en plus mis sur les écoles *inclusives* qui ne chercheraient plus seulement à aider les élèves éprouvant des difficultés mais qui tenteraient de tenir compte des besoins de chaque membre de l'école, aussi bien le personnel que les élèves afin que tous les élèves réussissent dans le courant éducatif général (Stainback, Stainback et Jackson, 1992: 3).

L'intégration scolaire peut prendre plusieurs formes et se traduire par des réalités organisationnelles variées. Les intentions qui motivent le maintien ou le retour d'un élève en classe ordinaire sont déterminantes dans la qualité de l'intégration. Par exemple, l'intégration pourrait n'être que physique et, comme l'ont noté Wolfensberger et Thomas (1988), n'entraînerait pas véritablement une interaction entre les personnes *physiquement* rassemblées. Leur définition est particulièrement intéressante, il s'agirait de:

la présence physique d'une ou plusieurs personnes (dévalorisées) dans les établissements, les situations et lors d'activités ordinaires où des gens non dévalorisés sont également présents; cependant, une telle intégration physique ne signifie pas nécessairement que la ou les personnes dévalorisées interagissent avec celles non dévalorisées (p. 29-30).⁵

L'intégration est également tributaire de la durée de ce partage. On estime que la portion réelle de temps que l'élève intégré passe en classe ordinaire détermine s'il y a ou non intégration véritable (Gottlieb, 1981). La présence d'un élève intégré en classe ordinaire pour une durée de plus de 50 % du temps est habituellement considérée comme une intégration complète alors que 50 % et moins du temps équivaut à une intégration partielle. La nature des activités auxquelles participe l'élève intégré n'est généralement pas prise en considération.

5. Notre traduction. Toutes les citations ultérieures de textes en anglais ont été traduites par notre équipe.

L'intégration est fonction aussi de la qualité et de la quantité des interactions sociales où revêt un caractère important «la participation de la ou des personnes (dévalorisées) avec les citoyens non dévalorisés aux interactions et interrelations sociales qui sont culturellement normatives⁶ en quantité et en qualité, qui ont lieu lors d'activités normatives et dans des établissements et contextes valorisés ou moins normatifs» (Wolfensberger et Thomas, 1988).

Enfin, l'intégration est tributaire de la proposition pédagogique faite à l'élève intégré. Plus il s'agit d'une programmation et d'une planification continue et individuelle (Kaufman *et al.*, 1975), plus l'intégration sera complète.

Les conditions

Plusieurs facteurs ou conditions joueraient un rôle dans le déroulement de l'intégration et par conséquent, dans l'atteinte des objectifs poursuivis (Doré, Wagner et Brunet, 1996). Ces conditions, au nombre de neuf, sont : la préparation des agents, la teneur des textes légaux, les attitudes des personnes (adultes et jeunes) face à l'intégration de l'élève présentant une déficience intellectuelle, la nature de l'organisation scolaire, le type d'enseignement dispensé, la nature des interactions avec le milieu, la qualité et la quantité des services de soutien et enfin, l'encadrement et le suivi. À celles-ci, il faut ajouter les promoteurs et le type de promotion de l'intégration et enfin, l'ordonnement des étapes ou des phases d'intégration. Bien évidemment, chacune de ces conditions ou facteurs se subdivise en une multitude de sous-catégories.

Certains de ces facteurs peuvent être considérés à la fois comme des conditions et des impacts. Ceci tout simplement parce qu'il s'agit d'un processus dynamique se déroulant sur une assez longue période de temps. Ainsi, les attitudes qui constituent un facteur d'influence extrêmement important sur les résultats de l'intégration deviennent elles-mêmes un résultat de l'intégration puisque l'on considère ce changement comme une des retombées positives de l'intégration.

Les impacts

La notion d'impact ou d'effet se veut tout simplement une expression de la notion de résultat. Les résultats immédiats sont généralement associés à l'élève intégré. Cette dimension est donc utilisée pour mesurer le degré d'atteinte des objectifs visés par l'intégration pour un élève donné.

Poulin (1997), dans une synthèse critique des travaux réalisés depuis 1980 sur les impacts de l'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire au secondaire, identifie dix catégories de variables dépendantes constituant les impacts. Six de ces catégories concernent l'élève intégré : apprentissage scolaire, comportement en classe, comportement adaptatif, communication, interactions sociales et concept de soi. Les quatre autres catégories se rapportent aux différents acteurs directement impliqués dans les expériences d'intégration : les élèves ordinaires, les enseignants, les administrateurs scolaires et les parents. L'étude a couvert les impacts des expériences d'intégration partielle et totale. Toutefois, peu de travaux avaient traité de projets d'intégration ou d'inclusion totale.

Selon l'étude de Poulin, les expériences d'intégration ne semblent pas avoir d'effets négatifs sur les apprentissages scolaires des élèves ayant une déficience intellectuelle. Des progrès significatifs ont été observés dans des matières scolaires fondamentales dans la majorité des recherches (Chin-Perez *et al.*, 1986; Fox, 1980; Rosenberg, 1980; Sargent, Swartzbaugh et Sherman, 1981; Segal, 1980; Witzke-Travis, Thomas et Fuller, 1985) où cette question est

6. «Est normatif ce qui n'est pas perçu ou vécu par les membres de la société comme étant bizarre, curieux, étrange ou attirant l'attention de façon inhabituelle parce que: c'est culturellement typique, conventionnel et habituel dans la société...; ou, selon nos expériences culturelles typiques, le phénomène fait partie de ce qu'on attend ou correspond à une norme souhaitée, même si cette norme n'est que rarement réalisée ou atteinte» (Wolfensberger et Thomas, 1988: 34).

Graphique 1

Dimensions des conditions d'intégration au secondaire

Facteurs sociaux et légaux	Programmes	Services de soutien	Encadrement et suivi
lois	programme commun unique	spécialistes	plans éducatifs individualisés (PEI)
jugements des tribunaux	programme spécifique	services thérapeutiques	élaboration de plans d'action (EPA)
intervenants scolaires et groupe de pression	adaptations de programme	service d'aide à l'apprentissage	plan de transition individualisé
opinion publique	matériel didactique	bénévoles	
	sanction des études	cercles d'amis et de soutien	indicateurs de réussite

VALEURS ÉGALITÉ DES PERSONES ATTITUDES

Organisation scolaire	Enseignement et apprentissage	Interactions avec le milieu	Préparation des agents
politiques	individualisation et personnalisation	collaboration école-famille	personnes visées
culture de coopération	apprentissage coopératif	collaboration école-collectivité	contenus des activités de préparation
structures d'intégration	enseignement dans une classe multiprogramme		modalités de préparation
soutien administratif			
soutien budgétaire	pédagogie de la maîtrise		
ressources	apprentissage par activités «tutorat»		
transport, accessibilité			
ratios			

Tiré de Doré, Wagner et Brunet (1996 : 81).

abordée. En fait, seulement deux recherches (Schneider et Byrne, 1984; Young et Shepherd, 1983) présentent des résultats plutôt négatifs.

Dans les recherches (Forest, 1987a et 1987b; Ruttiman et Forest, 1986; Schneider et Byrne, 1984; York *et al.*, 1992) où les sujets ayant une déficience intellectuelle sont intégrés totalement pour plus de 50 % du temps de classe (intégration totale), on a constaté des améliorations notables de leur comportement. Il en est de même dans certaines études (Chin-Perez *et al.*, 1986; Farlow, 1996; Sargent, Swartzbaugh et Sherman, 1981) qui ont pour cadre une intégration partielle à 50 % ou moins du temps de classe. Une seule étude (Young et Shepherd, 1983) rapporte des résultats négatifs pour cette catégorie de variables. La motivation, la sélection de l'information, l'assertion et le contrôle de soi constituent les variables où des progrès ont été notés.

L'expérience de la classe ordinaire exercerait une influence positive sur le comportement adaptatif des élèves du secondaire ayant une déficience intellectuelle. La majorité des travaux ayant traité la question font état de progrès en ce domaine. L'autonomie fonctionnelle (Ollie et Palay, 1983; O'Neill, 1984; Penner et Penner, 1987; Ruttiman et Forest, 1986) ainsi que le langage (Forest et Mayer, 1987; Hansen, 1984) et la motricité (Hansen, 1984) constituent les principales variables où des progrès sont enregistrés.

Les recherches (Chin-Perez *et al.*, 1986; Grbich et Sykes, 1992; O'Neill, 1984; O'Neill et DeBruyn, 1984; Penner et Penner, 1987; Ruttiman et Forest, 1986; York *et al.*, 1992) qui se sont intéressées aux impacts de l'intégration sur la communication concluent que l'intégration peut s'avérer favorable au développement des habiletés de communication des jeunes présentant une déficience intellectuelle moyenne, sévère ou profonde. Des améliorations dans les habiletés de communication ont été notées tant dans le cadre d'une intégration à plus de 50 % du temps de classe que dans celui d'une intégration à 50 % ou moins. Depuis 1980, aucune étude n'a abordé cette question en rapport avec les élèves ayant une déficience intellectuelle légère.

Le concept de soi a, pour sa part, fait l'objet de plusieurs recherches depuis 1980. Peu d'entre elles indiquent que l'intégration en classe ordinaire aurait exercé une influence négative sur le concept de soi. L'image de soi (Ollie et Pallay, 1983), la confiance en soi (O'Neill, 1984; Penner et Penner, 1987) ainsi que le sentiment de fierté (Enell, 1982) sont les principaux aspects du concept de soi pour lesquels des progrès ont été observés chez les élèves ayant une déficience intellectuelle en situation d'intégration. La classe ordinaire ne semble toutefois pas exercer une influence positive sur le moi scolaire (Segal, 1980; Sonnander, Emanuelsson et Kebbon, 1993) et sur le sentiment d'isolement social (Luftig, 1988). En ce qui concerne l'estime de soi — la variable la plus étudiée —, deux études (Fox, 1980; Grbich et Sykes, 1992) rapportent des progrès significatifs dans le contexte de la classe ordinaire et une autre (Chassin *et al.*, 1985) des impacts plutôt négatifs. Par ailleurs, d'autres chercheurs n'observent aucune différence entre la classe spéciale et la classe ordinaire (Hyde, 1982; Rosenberg, 1980; Segal, 1980).

La majorité des travaux ayant traité des impacts de l'intégration sur les élèves intégrants mettent en évidence des résultats positifs. L'intégration favoriserait le respect des élèves handicapés (O'Neill, 1984) ainsi que l'établissement de liens d'amitié avec eux (Ruttiman et Forest, 1986; Peck, Donaldson et Pezzoli, 1990; York *et al.*, 1992). L'intégration favoriserait aussi, chez les élèves ordinaires, le développement de la socialisation (Peck, Donaldson et Pezzoli, 1990; Rosenberg, 1980) et une meilleure connaissance de soi (Forest et Mayer, 1987; Peck, Donaldson et Pezzoli, 1990). Quant à l'acceptation sociale, la majorité des travaux mettent en évidence des résultats positifs (Forest et Mayer, 1987; O'Connor, 1987; Porter, 1987; Ruttiman et Forest, 1986; Whitaker, 1994; York *et al.*, 1992; Young et Shepherd, 1983). Certains de ces travaux (Whitaker, 1994; Forest et Mayer, 1987; Ruttiman et Forest, 1986; York, Vandercook, MacDonald, Heise-Neff et Caughey, 1992) rapportent même des progrès en ce sens chez les élèves ordinaires. Seulement trois études (Chassin *et al.*, 1985; Ferencz Stager et Young, 1981; Reed, 1983) font état de résultats

négatifs en matière d'acceptation sociale. Ces études ont toutes été réalisées dans un contexte d'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle légère. Enfin, la seule étude (Forest, 1987a) qui aborde la question des opinions des élèves ordinaires concernant l'intégration enregistre des résultats positifs.

Parmi les études (Childs, 1981; Enell, 1982; Rosenberg, 1980; Ruttiman et Forest, 1986; Segal, 1980) qui traitent des opinions et attitudes des enseignants de classe ordinaire face à l'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle, une seule (Childs, 1981) rapporte des résultats négatifs. Par contre, Rosenberg (1980) et Segal (1980), comparant l'opinion des enseignants de classe ordinaire à celle d'enseignants de classe spéciale, relèvent que les premiers se montrent beaucoup plus positifs face à l'intégration.

Par ailleurs, l'expérience d'intégration semble entraîner des effets positifs sur les relations entre les enseignants et les différents intervenants (Penner et Penner, 1987; York, Vandercook, MacDonald, Heise-Neff et Caughey, 1992), ainsi que sur leurs pratiques professionnelles (O'Connor, 1987; Ollie et Palay, 1983; O'Neill, 1984; Whitaker, 1994).

Seulement deux études (Forest, 1987b; Rosenberg, 1980) se sont penchées sur les administrateurs scolaires. Elles traitent de leurs attitudes à l'égard des élèves intégrés et de leur intégration. Il en ressort que les administrateurs favorisent ou disent favoriser l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle.

Quelques travaux abordent la question de la satisfaction des parents relativement à l'expérience d'intégration de leur enfant ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire. Ils ne font pas l'unanimité. Alors que certains auteurs (O'Connor, 1987; Ruttiman et Forest, 1986; Ryndac *et al.* 1995) constatent une très grande satisfaction chez les parents, d'autres (Perras, 1995; Kidd et Hornby, 1993) recueillent des résultats nettement moins positifs.

À la lumière de ces résultats il semble évident que la

classe ordinaire peut constituer un contexte favorable au développement des élèves ayant une déficience intellectuelle et qui fréquentent l'école secondaire. L'intégration peut aussi exercer une influence positive sur le développement personnel et social des élèves ordinaires, sur les attitudes des différents intervenants ainsi que sur les pratiques éducatives des enseignants.

LES ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

Tous les cas analysés sont des études *post hoc*, puisque les personnes interrogées rapportaient, en puisant dans leurs souvenirs, les faits ou les appréciations entourant leur expérience d'intégration (Yin, 1994). Toutes les personnes qui ont participé à l'élaboration du projet d'intégration, à son implantation, à sa régulation, à son évaluation et à sa réitération ou encore toutes les personnes qui sont intervenues directement ou qui ont participé aux prises de décision, contribué à la conception, à la réalisation ou à l'évaluation de l'expérience sont considérées comme des acteurs et à ce titre, ont été rencontrées et interrogées. L'école où s'est déroulée l'expérience d'intégration fut considérée comme le territoire analysé.

Nous avons identifié deux grandes catégories de variables indépendantes : d'une part, les caractéristiques des répondants et les caractéristiques du milieu et, d'autre part, les conditions ou les facteurs ayant joué un rôle dans la réalisation de l'expérience. Les impacts ou effets de l'intégration sur les acteurs et sur les processus sont considérés comme la variable dépendante.

La collecte des données auprès des différents acteurs fut effectuée à l'aide d'entrevues individuelles. Le protocole d'entrevue, élaboré par l'équipe de recherche, prévoyait deux rencontres avec les parents de l'élève intégré et avec chacun des intervenants et une seule rencontre avec les élèves. Dans les faits, seuls les parents et le directeur furent rencontrés à deux reprises. Pour tous les autres acteurs, il n'y eut qu'une seule rencontre.

La première partie du protocole d'entrevue destiné

aux parents et aux intervenants se divisait en deux étapes. Il s'agissait de recueillir des renseignements généraux sur l'expérience d'intégration et de la faire décrire. La seconde partie du protocole d'entrevue comprenait trois étapes. Les personnes interrogées devaient d'abord identifier, décrire et évaluer les conditions mises en place pour permettre l'expérience d'intégration, puis préciser les résultats obtenus et, finalement, formuler des recommandations.

Le protocole d'entrevue destiné à l'élève qui accueille et celui destiné à l'élève intégré comprenaient quatre étapes : description de l'expérience d'intégration, appréciation de l'influence des facteurs, évaluation des résultats et, enfin, recommandations.

Deux questionnaires ont également été soumis aux intervenants et aux parents lors des entrevues. Le premier visait à recueillir des renseignements généraux, entre autres, sur le rôle du répondant, sur les caractéristiques de l'école, de l'intégration et de l'élève intégré. Le second questionnaire traitait de l'appréciation des conditions mises en place pour favoriser l'intégration. Il comportait neuf catégories⁷ de facteurs totalisant 43 éléments dont 35 fermés et 8 ouverts. On demandait aux répondants d'ordonner les cinq facteurs estimés les plus importants dans la réussite de l'intégration.

Aux fins de la recherche, nous avons défini l'élève déficient intellectuel comme étant celui qui présente à la fois un QI inférieur à 70 et un retard important au niveau des comportements adaptatifs.

Au total, cinq milieux ont été investigués. Quatre ont été retenus aux fins de la présente recherche⁸. Les milieux retenus sont des écoles qui ont vécu un cycle complet (au moment de la collecte des données) d'une expérience d'intégration en classe ordinaire d'au moins un élève présentant une déficience intellectuelle. Deux écoles avaient procédé à une intégration partielle (c'est-à-dire 50% ou moins du temps en classe ordinaire) et, deux écoles, à l'intégration complète de jeunes (c'est-à-dire plus de 50% du temps en classe ordinaire).

La première étude de cas d'intégration à temps partiel a été menée dans une école de l'Est du Québec où une intégration à tiers temps a été vécue. L'élève était intégré dans trois matières et vivait ce type d'intégration depuis cinq années. La seconde étude de cas s'est déroulée dans une école de l'Ouest du Québec (dans la région montréalaise).

Les deux autres études de cas ont porté sur des expériences d'intégration à temps complet ou presque. La première, dans une école secondaire d'une commission scolaire protestante⁹ de l'Est du Québec et, la seconde, dans une école secondaire anglophone d'une commission scolaire protestante de la région de Montréal.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les quatre études de cas sont analysées en considérant les caractéristiques, les conditions et les processus propres à chacune. Dans un premier temps, nous comparons entre elles les expériences à temps partiel, puis celles à temps complet. Dans un deuxième temps, nous abordons l'examen des impacts sur les personnes selon le type d'intégration. Enfin, nous analysons les conditions mises en place comme autant de facteurs d'influence de la réussite de l'intégration.

La comparaison des expériences d'intégration

a) les expériences d'intégration à temps partiel

-
7. Aspects sociaux et légaux; organisation scolaire; programmes d'études; enseignement; mesures de soutien; interactions avec le milieu; encadrement et suivi; préparation des agents; valeurs et attitudes.
 8. Un milieu n'a pas été retenu parce que les données recueillies étaient incomplètes.
 9. Selon Boucher et Poulin (1995), une forte proportion des élèves de niveau secondaire ayant une déficience intellectuelle intégrés en classe ordinaire dans les écoles publiques québécoises l'ont été dans des commissions scolaires protestantes.

Une rapide comparaison des deux expériences¹⁰ d'intégration à temps partiel permet de constater la présence d'un plus grand nombre de différences que de ressemblances (tableau 1). Les plus importantes tiennent au fait que, dans les deux cas, l'intégration excluait les matières scolaires de base (français et mathématiques), qu'elle était soutenue par une personne-ressource et que les enseignants ne participaient pas directement à l'adaptation de l'enseignement.

Les différences entre les deux expériences sont importantes — âge des élèves, nombre d'élèves intégrés, nature et quantité des services offerts, déroulement de l'expérience — et rendent risquée toute comparaison plus poussée. Toutefois, on a l'impression que dans les deux expériences, les élèves sont demeurés à la périphérie de la situation d'apprentissage collectif qui aurait marqué une situation d'intégration pédagogique véritable. En effet, ces élèves sont davantage demeurés sous la responsabilité pédagogique du personnel d'aide ou de l'orthopédagogue que des enseignants.

La présence d'un personnel d'accompagnement et de soutien aux élèves intégrés pourrait avoir eu un effet contraire à celui recherché. C'est en effet comme si ce personnel de soutien s'était vu confier le soin (ou avait lui-même défini ainsi son rôle) de prendre en charge les apprentissages de ces élèves. Au bout du compte, l'aide consentie pour faciliter l'intégration des élèves aurait désresponsabilisé les enseignants intégrants. Le fait qu'il s'agisse d'élèves présentant une déficience intellectuelle, donc d'élèves pour lesquels on ne peut espérer les mêmes apprentissages que pour le reste du groupe, pourrait également expliquer en partie le comportement des enseignants.

On relève également l'absence notable d'action des autres élèves à l'égard des élèves intégrés. Sont-ils considérés davantage comme des invités que des membres à part entière des activités de la classe? S'agit-il d'une conséquence de leur présence limitée à certaines matières? Toute la situation d'intégration donne l'impression que ces élèves ont un statut «particulier» qui entraînerait leur marginalisation, car

ils sont pratiquement exclus de la raison d'être première de la classe : les apprentissages.

Il se dégage de ces expériences à temps partiel que l'intégration est limitée à la vie sociale de la classe.

b) les expériences d'intégration à temps complet

La comparaison des deux expériences d'intégration à temps complet¹¹ révèle quelques points communs. Ainsi, dans les deux cas, les élèves ont vécu tout leur primaire en classe ordinaire, les ressources accordées aux fins de l'intégration sont semblables, l'on a procédé à une certaine adaptation des programmes d'études, des approches structurées ont été mises sur pied pour permettre aux élèves accueillants de s'engager dans le soutien à l'intégration, l'on a fait appel à l'enseignement coopératif, les enseignants appelés à intégrer les élèves ont reçu une préparation alors que les élèves accueillants n'en ont pas reçu et enfin, une attention particulière est apportée au plan d'intervention personnalisé (tableau 2).

L'examen du tableau 2 révèle également la présence d'un grand nombre de différences entre les deux expériences dont les principales concernent les élèves intégrés (genre, âge et degré de déficience intellectuelle), l'environnement scolaire (type d'école et de classe), puis, les conditions générales (mesures d'aide aux enseignants et aux élèves, et adaptation des programmes d'études).

10. L'expérience 1 porte sur l'intégration en cinquième année du secondaire dans une polyvalente de plus de mille élèves, d'un élève âgé de 19 ans qui présente une déficience intellectuelle moyenne. L'expérience 2 porte sur l'intégration en première année du secondaire, dans une école de 250 élèves du premier secondaire, de 7 élèves (5 garçons et 2 filles) dont l'âge moyen est de 16 ans; cinq d'entre eux présentent une déficience intellectuelle moyenne.

11. Il s'agit dans un cas d'une intégration en classe ordinaire à 100% du temps (expérience 3) et, dans l'autre, d'une intégration à 80% du temps (expérience 4).

Tableau 1

Comparaison des expériences d'intégration à temps partiel

Ressemblances	Caractéristiques	Différences
<ul style="list-style-type: none">- Les élèves présentent une déficience intellectuelle moyenne.- Les élèves ne sont pas intégrés en classe ordinaire pour les apprentissages scolaires fondamentaux.- Les proportions de temps passé en classe ordinaire sont comparables.	<ul style="list-style-type: none">- Les âges chronologiques sont différents.- La durée de l'expérience d'intégration en classe ordinaire au secondaire varie.- Les élèves sont toujours intégrés en classe ordinaire par couple (expérience 2).- Le nombre d'élèves intégrés varie entre les deux écoles.- Une seule commission scolaire possède un règlement relatif aux normes d'organisation des services éducatifs pour les EHDAA (expérience 1).	
<p style="text-align: center;">Conditions</p>		
<ul style="list-style-type: none">- Une personne-ressource accompagne l'élève dans la classe.- Il existe un financement pour l'embauche de personnes-ressources pour accompagner l'élève en classe ordinaire.- Le type de préparation destinée aux élèves accueillants est le même: une séance d'information en début d'année.- Les enseignants des classes ordinaires ne participent ni au processus d'adaptation de l'enseignement ni à celui de l'évaluation.		<ul style="list-style-type: none">- Les promoteurs de l'intégration appartiennent à des catégories différentes d'agents (expérience 1: parents; expérience 2: directeur d'école).- Les personnes-ressources qui accompagnent les élèves en classe ordinaire appartiennent à des catégories différentes d'intervenants (expérience 1: orthopédagogue; expérience 2: techniciens en éducation spécialisée).- Les coûts supplémentaires occasionnés par l'intégration sont assumés par un organisme externe (expérience 1: OPHQ).- Il y a tenue de journées pédagogiques réunissant les techniciens en éducation spécialisée et les enseignants. Les échanges portent sur l'expérience d'intégration (expérience 2).- Les personnes-ressources qui assurent la préparation des élèves accueillants représentent des catégories d'intervenants différentes (expérience 1 : parents; expérience 2 : techniciens en éducation spécialisée).- Les contenus des cours et des examens sont adaptés par l'orthopédagogue (expérience 1)- Il y a eu, en cours d'expérience, une réduction du temps d'intégration de certains élèves (expérience 2)

Tableau 2

Comparaison des expériences d'intégration à temps complet

Ressemblances	Caractéristiques	Différences
<ul style="list-style-type: none">- Les deux élèves ont fait tout leur primaire intégrés en classe ordinaire.		<ul style="list-style-type: none">- Il existe des différences entre les âges chronologiques des élèves intégrés (expérience 3: 15 ans; expérience 4: 17 ans).- Le genre des élèves intégrés n'est pas le même (expérience 3: fille; expérience 4: garçon).- Le degré de déficience intellectuelle varie entre les élèves (expérience 3: moyenne; expérience 4: légère).- Le niveau des classes ordinaires fréquentées n'est pas le même (expérience 3: deuxième secondaire; expérience 4: quatrième secondaire).- Un des élèves fréquente aussi une classe ressource (expérience 4).- La taille des écoles des élèves varie beaucoup entre les écoles concernées (expérience 3: 350 élèves; expérience 4: 1 000 élèves).- Une école assure uniquement un enseignement de niveau secondaire (expérience 4). L'autre école assure à la fois un enseignement de niveaux primaire et secondaire (expérience 3).
<ul style="list-style-type: none">- Les deux commissions scolaires possèdent un règlement relatif aux normes d'organisation des services éducatifs pour les EHDAA. Il favorise nettement l'intégration.		<ul style="list-style-type: none">- La politique d'intégration d'une commission scolaire insiste sur le soutien à accorder aux enseignants dans le processus d'intégration (expérience 4).

Conditions

- Les promoteurs de l'intégration appartiennent à des catégories différentes d'agents (expérience 3: parents; expérience 4: responsables de la commission scolaire).
- Il existe une grande différence dans la proportion de temps pendant lequel le technicien en éducation spécialisée accompagne l'élève en classe ordinaire (expérience 3 : 25 heures par semaine; expérience 4: 6 heures par cycle de 6 jours).
- Une personne-ressource technicienne en éducation spécialisée accompagne l'élève dans la classe ordinaire.
- Un enseignant spécialisé intervient dans le processus d'intégration de l'élève.
- Un enseignant spécialisé (orthopédagogue ou enseignant-coordonnateur) gère le plan d'intervention personnalisé et prépare l'enseignant de la classe ordinaire à l'intégration.
- Un plan d'intervention personnalisé est élaboré.
- Les enseignants sont préparés à l'intégration.

Tableau 2 (suite)

Conditions

- Des approches structurées ont été mises sur pied pour permettre aux élèves ordinaires de s'engager dans le soutien à l'intégration (tutorat par les pairs: expérience 3), tutorat par les camarades, cercles d'amis, programme LINK: expérience 4).
- Aucune préparation particulière des élèves accueillants n'est mise en place car ils vivent l'expérience de l'intégration depuis leur primaire.
- Les enseignants spécialistes sont engagés dans l'expérience.
- Il y a une adaptation partielle du programme d'études.
- On fait appel à l'apprentissage coopératif. Toutefois, cette pratique semble occuper une plus grande place dans l'expérience 4 que dans l'expérience 3.
- On a recours à la banque de journées de suppléance pour permettre le remplacement de l'enseignant de la classe ordinaire lui permettant ainsi de participer aux rencontres d'élaboration du plan d'intervention de l'élève intégré (expérience 4).
- La majeure partie du programme d'études et des examens sont adaptés (expérience 3). Seuls les programmes de français et d'anglais le sont (expérience 4).
- Les techniciens en éducation spécialisée et non les enseignants adaptent les programmes et les examens (expérience 3).

Seule l'expérience 4 semble comporter une intégration pédagogique. Rappelons que, dans ce cas, l'élève présentait une déficience intellectuelle légère. Cette caractéristique pourrait en partie expliquer les efforts plus marqués, consentis par le milieu pour qu'une approche coopérative soit utilisée dans les apprentissages.

Dans l'expérience 3, on constate la présence à temps presque complet d'une personne ressource, ce qui pourrait avoir eu pour effet de déresponsabiliser les enseignants à l'égard de la prise en charge pédagogique de l'élève intégré, comme ce fut le cas dans les expériences 1 et 2.

Par contre, dans le cas de l'expérience 3, une adaptation plus complète a été faite des programmes d'études. Est-ce dû au fait que l'éducateur spécialisé accompagne presque à temps complet l'élève intégré? De plus, il n'est pas évident que l'adaptation des

programmes d'études et des examens signifie automatiquement un enseignement adapté aux besoins de l'élève intégré.

Dans l'expérience 3, sur un mode mineur, et dans l'expérience 4, de façon plus marquée, les relations conviviales entre les élèves intégrés et les autres élèves ont été encouragées (programme LINK¹², tutorat par les camarades, cercle d'amis). Les activités de socialisation mises en place pour faciliter l'intégration font appel à plusieurs personnes, jeunes et adultes, constituant l'environnement social de l'élève intégré.

12. Le programme LINK est un programme d'établissement de liens sociaux entre les élèves intégrés et leurs camarades.

Tableau 3

Comparaison des impacts sur les personnes dans les expériences d'intégration à temps partiel

Ressemblances	Différences
L'élève intégré	
<ul style="list-style-type: none">- L'intégration favorise une meilleure estime de soi.	<ul style="list-style-type: none">- L'intégration favorise l'autonomie, le sens des responsabilités, l'amélioration de certains comportements en classe, le goût de la lecture et l'établissement de bonnes relations avec les autres élèves (expérience 1).- L'intégration stimule constamment l'élève devenant une source de valorisation et de normalisation (expérience 2).- L'intégration à plus de 50 % du temps s'avère épuisante pour les élèves intégrés (expérience 2). Un des élèves intégrés éprouve de la difficulté à s'ajuster au débit verbal de l'enseignant (expérience 2).
Les compagnons	
<ul style="list-style-type: none">- L'intégration favorise une attitude d'ouverture et de tolérance (fait tomber les préjugés) envers les élèves handicapés.	<ul style="list-style-type: none">- Dans l'expérience 2, on constate l'engagement de la part des élèves accueillants envers les élèves intégrés et la manifestation d'une plus grande coopération. Dans l'expérience 1, il y a peu de contacts entre les élèves accueillants et les élèves handicapés.
Les parents	
	<ul style="list-style-type: none">- Des parents sont mécontents de la façon dont le plan d'intervention personnalisé est géré (expérience 1).- La réduction, en cours d'expérience, du temps d'intégration s'avère un choc pour certains parents (expérience 2).
Les enseignants des classes ordinaires	
<ul style="list-style-type: none">- L'attitude d'accueil face aux élèves intégrés est semblable. Les enseignants manifestent davantage de sympathie et de tolérance. Ils respectent davantage les différences.	

Tableau 3 (Suite)

Ressemblances	Différences
L'intervenant-soutien	
	<ul style="list-style-type: none">- L'expérience valorise et sécurise l'intervenant-soutien (expérience 1).- La pédagogie traditionnelle des enseignants de classe ordinaire rend le travail de soutien difficile (expérience 2).
La direction de l'école	
	<ul style="list-style-type: none">- Le directeur est devenu plus à l'aise face aux personnes handicapées; l'expérience lui a permis de se rapprocher des classes spéciales (expérience 1).

En résumé, dans l'ensemble des quatre expériences, on constate que la dimension pédagogique (programme d'études, didactique et apprentissage) est la plus difficile à adapter par les enseignants des classes ordinaires, sauf partiellement dans le cas de l'expérience 4 où l'on a fait appel à l'apprentissage coopératif et dans l'expérience 3 où s'est pratiqué le tutorat. Le fait que les élèves présentent une déficience intellectuelle pourrait partiellement expliquer cette situation, les enseignants ne sachant pas comment s'adapter pédagogiquement à ces élèves.

Les différences constatées dans l'expérience 4 peuvent s'expliquer, d'une part, par le fait que ses promoteurs sont également responsables de la commission scolaire dont la politique d'intégration favorise le soutien aux enseignants qui intègrent et, d'autre part, parce que l'élève intégré présente une déficience intellectuelle légère et fréquente une classe ressource.

De façon générale, on constate que plus la présence d'une personne soutien à l'élève intégré est importante, moins se réalise son intégration sociale et pédagogique.

L'impact des expériences d'intégration sur les personnes

a) les expériences d'intégration à temps partiel

De façon générale, les propos des personnes interrogées indiquent que les élèves intégrés semblent tirer profit de leur expérience, ce qui rejoint les constats de Poulin (1997). Les effets se feraient essentiellement sentir au plan de la personnalité des élèves (autonomie, sens des responsabilités, établissement de bonnes relations, comportements adaptés en classe, etc.). Il ressort que les deux expériences ont permis le développement, chez les participants, d'une empathie et d'une tolérance plus grandes à l'égard des élèves présentant une déficience intellectuelle (tableau 3). Des effets semblables sont aussi observés chez les élèves accueillants, de façon évidente dans l'expérience 2 qui, rappelons-le, se déroule dans une petite école de 250 élèves de première secondaire. Les relations interpersonnelles et la convivialité y sont peut-être plus faciles à développer.

À nouveau, les différences quant aux impacts entre

les expériences sont plus nombreuses que les ressemblances. Dans l'expérience 1, les relations entre les élèves accueillants et l'élève intégré sont limitées. Ceci pourrait s'expliquer par l'âge (19 ans) de l'élève intégré. Il n'est donc pas étonnant de constater l'insatisfaction des parents de cet élève face à la gestion du plan d'intervention.

Dans le cas de l'expérience 2, les élèves intégrés semblent éprouver des difficultés à s'adapter au rythme de la vie scolaire. Certains se disent épuisés par l'expérience et, après un certain temps, voient leur temps d'intégration réduit. Notons que le directeur de l'école en cause estime que l'expérience devrait amener la commission scolaire à se donner une orientation davantage intégrationniste.

En résumé, les expériences d'intégration à temps partiel ne semblent avoir eu un effet sur la pédagogie utilisée par les enseignants qui sont demeurés traditionnels, ni sur les apprentissages des élèves intégrés. Le discours des personnes interrogées souligne principalement l'impact de l'intégration sur les dimensions relationnelles et sociales chez les élèves intégrés comme chez les personnes accueillantes.

b) les expériences d'intégration à temps complet

Dans les deux expériences d'intégration à temps complet, on peut noter, dans les propos recueillis, des retombées positives pour les élèves intégrés; par exemple, progrès dans les apprentissages scolaires et accroissement de l'autonomie. Les élèves en cause sont aussi perçus comme plus heureux. Les autres seraient devenus plus tolérants à leur égard. Ici encore, les différences entre les expériences sont importantes (tableau 4). L'impact de l'intégration sur les parents paraît considérable, ceux-ci se montrent fiers de leur enfant intégré. Quant aux enseignants, ils ont remis en question certaines de leurs pratiques. Pour quelques-uns, les efforts consentis ont été trop grands mais tous reconnaissent avoir appris de l'expérience.

Dans l'ensemble, l'intégration a provoqué des effets

importants. Le défi était de taille. Dans le cadre de l'expérience 3, certains enseignants ont eu le sentiment d'être dépassés et d'avoir à vivre une expérience trop exigeante. Mais, dans ce cas, on intégrait une élève présentant une déficience intellectuelle moyenne alors que dans l'autre expérience, la déficience intellectuelle est légère. Les élèves accueillants ont eux aussi éprouvé certaines difficultés face aux privilèges qu'on semblait accorder à l'élève intégré. Pareil sentiment d'injustice pourrait être interprété comme un signe de la réussite de l'intégration. En effet, dans une telle dynamique, les élèves intégrés sont considérés par leurs pairs «comme les autres» — l'un des buts fondamentaux de l'opération.

Le fait qu'il s'agissait d'une intégration à temps complet pourrait expliquer l'importance de l'impact chez les individus. Enfin, personne n'a remis en question le bien-fondé de l'intégration. L'intégration à temps complet ne permettait pas aux personnes engagées dans l'expérience de fuir ou d'échapper à une confrontation véritable avec la réalité de ces élèves.

Les conditions comme facteurs de réussite de l'intégration

Rappelons que le point de vue des personnes sur les conditions comme facteurs de réussite de l'intégration a été recueilli au moyen d'un questionnaire comportant une échelle de réponses. Ces données font l'objet d'analyses statistiques qui apportent ainsi un complément d'information aux propos recueillis.

a) variation du point de vue selon les milieux

Le point de vue exprimé quant aux conditions comme facteurs de réussite de l'intégration varie selon les milieux où se sont déroulées les expériences (voir le tableau 5).

L'analyse des opinions indique que la préparation des agents et l'organisation scolaire sont perçues différemment. Le milieu 2 où s'est déroulée une expérience d'intégration à temps partiel accorde une

Tableau 4

Comparaison des impacts sur les personnes dans les expériences d'intégration à temps complet

Ressemblances	Différences
L'élève intégré	
<ul style="list-style-type: none">- Des progrès sont notés sur le plan des apprentissages scolaires.- Les élèves intégrés sont plus autonomes.- Les élèves intégrés semblent heureux.	<ul style="list-style-type: none">- On constate un accroissement de la confiance en soi, de l'estime de soi et de la socialisation des élèves intégrés (expérience 4).- On constate une augmentation de l'attention, de la motivation, de la débrouillardise et du contrôle de soi (expérience 3). On observe également le désir d'être comme les autres élèves et même d'en arriver à rejeter les élèves handicapés (expérience 3). Toutefois, certaines attitudes entraînent de l'isolement social (expérience 3).
Les camarades	
<ul style="list-style-type: none">- Les camarades sont plus tolérants et entretiennent moins de préjugés envers les élèves intégrés.	<ul style="list-style-type: none">- Les élèves trouvent l'intégration difficile. Ils manifestent un sentiment d'injustice face aux privilèges accordés à l'élève intégré. Ils protègent moins l'élève intégré qu'au primaire. Ils ont appris comment intégrer l'élève et leurs expériences de tutorat leur ont donné le sentiment d'apprendre davantage de l'élève intégré qu'inversement (expérience 3).
Les parents	
	<ul style="list-style-type: none">- La mère développe un sentiment de fierté à l'égard de sa fille (expérience 3).- Les parents respectent leur enfant car il a été capable d'évoluer dans un milieu ordinaire (expérience 4).

Tableau 4 (suite)

	Ressemblances	Différences
Les enseignants des classes ordinaires		<ul style="list-style-type: none">- Les enseignants disent avoir beaucoup appris: ils ont remis en question leur façon de faire. Certains se sont «brulés». Les enseignants considèrent avoir établi une bonne relation avec l'élève intégré (expérience 3).- Les enseignants sont plus tolérants et ont modifié leurs attitudes face à l'intégration (expérience 4).
L'intervenant-soutien		<ul style="list-style-type: none">- L'orthopédagogue est moins craintif et entretient moins de préjugés envers les personnes handicapées. Il se dit mieux outillé pour interagir avec eux (expérience 3).- L'aide-enseignant considère qu'elle sait mieux comment s'y prendre pour intervenir auprès des élèves présentant une déficience intellectuelle (expérience 3).
La direction de l'école		<ul style="list-style-type: none">- Grâce à cette expérience, la direction de l'école a développé de profondes convictions quant à l'importance de l'intégration. Elle considère avoir énormément appris sur le plan personnel (expérience 3).

importance significativement plus grande à la préparation des agents que ne le fait le milieu 4 où s'est vécue une intégration à temps complet. Rappelons que l'expérience 2 portait sur l'intégration à temps partiel de sept élèves dans une école n'accueillant que 250 élèves. Dans un tel contexte, on comprend mieux que la préparation ait été privilégiée, car l'intégration de sept élèves exige une adaptation

non négligeable du milieu.

Quant à l'organisation scolaire, le milieu 2 lui accorde une importance plus grande que le milieu 1. Cela s'explique probablement par les mêmes raisons, à savoir l'impact important de l'intégration de sept élèves dont la majorité (cinq sur sept) présentent une déficience intellectuelle

Tableau 5**Importance accordée aux conditions d'intégration comme facteur de réussite de l'intégration selon les milieux**

Conditions d'intégration	Milieu				F	R ²
	T. partiel (1)	T. partiel (2)	T. complet (3)	T. complet (4)		
attitudes	5,50 (0,71)	6,00 (0,00)	5,83 (0,41)	5,50 (0,55)	1,98	,22
interactions avec le milieu	5,50 (0,35)	5,56 (0,82)	5,25 (0,88)	5,50 (0,45)	0,25	,04
préparation des agents	5,53 (0,56)	5,58 _a (0,73)	5,11 (0,72)	4,56 _a (0,62)	3,15**	,31
encadrement et suivi	5,50 (0,37)	5,00 (1,11)	5,31 (0,40)	4,97 (0,67)	0,64	,08
organisation scolaire	4,54 _a (0,53)	5,52 _a (0,61)	5,12 (0,26)	4,85 (0,69)	3,61**	,34
services de soutien	4,30 (1,11)	5,08 (1,13)	5,31 (0,50)	4,63 (1,19)	1,10	,13
enseignement	4,72 (1,09)	4,98 (0,77)	4,80 (1,07)	4,83 (0,46)	0,10	,01
programmes d'études	4,45 (1,12)	4,22 (1,01)	3,92 (0,72)	4,89 (0,50)	1,33	,16
aspects sociaux et légaux	3,40 (2,07)	4,46 (0,62)	3,00 (2,27)	2,94 (0,93)	1,50	,18

** Les moyennes qui, sur une rangée, partagent le même indice, diffèrent à $p < ,05$ (Tukey).

moyenne. Ce changement aurait été considéré majeur tant au plan de la préparation du personnel qu'à celui de l'organisation scolaire.

conditions une importance à peu près égale privilégiant les attitudes et accordant une importance moindre aux aspects légaux et sociaux.

Les milieux accordent aux différentes autres

b) variation du point de vue selon le type d'intégration

Le point de vue exprimé sur les conditions comme facteur de réussite de l'intégration varie quelque peu selon le type d'intégration (tableau 6). En regard des neuf conditions susceptibles d'influencer la réussite de l'intégration, les personnes interrogées s'entendent pour accorder une importance équivalente à sept d'entre elles. Les milieux où s'est déroulée une expérience d'intégration à temps complet¹³ accordent cependant une importance beaucoup plus grande à la préparation des agents et aux aspects légaux et sociaux comme facteurs de réussite de l'intégration que les milieux où ont eu cours les expériences à temps partiel.

Lorsqu'un milieu procède à une intégration à temps complet, il accorde de l'importance à la préparation de son personnel puisque de sa préparation pourraient dépendre ses attitudes qui, elles, sont considérées comme la condition la plus importante à la réussite de l'intégration. Probablement pour les mêmes raisons, les milieux où les expériences d'intégration à temps complet ont eu lieu accordent plus d'importance aux aspects sociaux et légaux. On pourrait presque dire que dans un tel contexte, l'intégration est perçue comme une réalité incontournable et, par conséquent, il faut lui assurer les fondements formels. Dans le cas d'une intégration complète, les personnes concernées se responsabiliseraient davantage et s'efforceraient d'en assurer la formalisation.

L'ensemble des milieux s'entendent pour accorder une importance moindre à l'enseignement et aux programmes d'études. Même si les différences sont en apparence minimales, elles revêtent une signification réelle. En effet, dans un exercice où d'habitude les personnes interrogées ont tendance à valoriser la présence et l'influence de conditions (perçues comme usuellement favorables), il n'est pas sans intérêt de souligner cette importance moindre accordée à la dimension pédagogique. Cette dimension semble avoir été reléguée à un second rang au profit d'un accent mis sur les relations interpersonnelles et la vie sociale inhérente à la situation de l'intégration.

En résumé, les milieux semblent reconnaître

l'importance des attitudes dans la réussite de l'intégration. Quant aux deux milieux de l'intégration à temps complet, ils accordent plus d'importance que les deux autres aux différentes conditions.

c) variation du point de vue selon le rôle exercé

Le tableau 7 indique clairement que seule la condition «attitudes» est perçue différemment par les répondants. En effet, il est intéressant de constater que les directions d'école accordent nettement moins d'importance aux «attitudes» comme facteur de réussite de l'intégration que les enseignants et les aides techniques. En dépit de cette différence de point de vue, toutes les personnes interrogées ont reconnu «les attitudes» comme la condition la plus importante de la réussite de l'intégration.

Évidemment, il est difficile de savoir ce que nos interlocuteurs entendent par attitudes. Il semble s'agir d'une catégorie universelle englobant tous les facteurs humains pouvant influencer la réussite de l'intégration. L'analyse du discours des personnes interrogées donnerait à penser qu'il s'agit d'une disposition favorable à l'endroit de l'intégration et des élèves qui présentent une déficience intellectuelle. Ce facteur complexe paraît crucial à la réussite de l'intégration puisqu'il établit, dès le départ, la différence entre croire à sa réussite et être convaincu de l'inévitabilité de son échec.

Il est également intéressant de noter que les directions d'école ont systématiquement accordé moins d'importance aux différentes conditions pouvant influencer la réussite de l'intégration que ne l'ont fait toutes les autres catégories d'acteurs. Comment expliquer pareille position? Ce pourrait être parce que les directeurs d'école sont moins directement et quotidiennement engagés dans l'expérience. Par ailleurs, les dirigeants des écoles ont une opinion presque semblable aux autres lorsqu'il s'agit de l'enseignement. L'importance relativement faible

13. Toutefois le milieu 4 a accordé, à chacune des deux conditions, une importance plus grande que ne l'a fait le milieu 3.

Tableau 6**Importance accordée aux conditions d'intégration comme facteurs de réussite de l'intégration selon le type d'intégration**

Conditions d'intégration	Type d'expérience		t	R ²
	Temps plein	Temps partiel		
attitudes	5,81 (0,48)	5,67 (0,49)	,72	,02
interactions avec le milieu	5,54 (0,66)	5,38 (0,68)	,61	,01
préparation des agents	5,56 (0,64)	4,83 (0,70)	2,71**	,24
encadrement et suivi	5,19 (0,91)	5,14 (0,55)	,18	,00
organisation scolaire	5,15 (0,75)	4,99 (0,52)	,61	,02
services de soutien	4,78 (1,15)	4,97 (0,94)	,43	,01
enseignement	4,88 (0,87)	4,82 (0,78)	,18	,00
programmes d'études	4,31 (1,02)	4,40 (0,78)	,26	,00
aspects sociaux et légaux	4,05 (1,39)	2,97 (1,65)	1,77*	,12

** = $p < ,05$, * = $p < ,10$.

accordée à cette condition est, à peu de chose près partagée. On l'a déjà mentionné, la dimension pédagogique (programmes d'études et enseignement) ne serait pas une condition des plus importantes à la réussite de l'intégration. On peut comprendre que, dans le cas d'élèves présentant une déficience intellectuelle, c'est-à-dire dans le cas d'élèves qui ne peuvent suivre le même programme d'études que leurs camarades, cette dimension soit moins valorisée.

Les parents, même s'il n'y a pas là une différence significative au plan statistique, se distinguent des autres personnes interrogées en accordant plus d'importance aux aspects sociaux et légaux. Cela pourrait s'expliquer par le fait que ces parents souhaitent voir les lois légitimer leur option en faveur de l'intégration. De la même façon, ces parents ne peuvent qu'être conscients de l'importance des aspects sociaux au coeur de toute dynamique d'intégration.

Tableau 7**Importance accordée aux conditions d'intégration
selon le rôle exercé par les personnes interrogées**

Conditions d'intégration	Rôle				F	R ²
	Enseignant	Direction	Aide	Parent		
attitudes	5,88 _a (0,35)	5,13 _{a,b} (0,63)	5,88 _b (0,35)	5,80 (0,45)	3,41**	,33
interactions avec le milieu	5,56 (0,73)	5,00 (0,71)	5,63 (0,58)	5,40 (0,65)	,87	,11
préparation des agents	5,04 (0,82)	4,92 (1,07)	5,42 (0,43)	5,40 (0,89)	,60	,08
encadrement et suivi	5,06 (0,73)	4,96 (1,16)	5,08 (0,71)	5,63 (0,41)	,82	,10
organisation scolaire	5,13 (0,50)	4,72 (0,93)	5,09 (0,68)	5,23 (0,63)	,49	,06
services de soutien	5,35 (0,56)	4,00 (0,91)	4,86 (1,16)	4,80 (1,30)	1,65	,19
enseignement	4,80 (0,96)	4,55 (0,57)	5,05 (0,79)	4,84 (0,93)	,32	,04
programmes d'études	4,50 (1,04)	3,88 (1,16)	4,64 (0,59)	4,05 (0,86)	,90	,11
aspects sociaux et légaux	3,75 (1,94)	2,67 (1,33)	2,96 (1,35)	4,80 (0,73)	2,11	,23

** Les moyennes qui, sur une rangée, partagent le même indice, diffèrent à $p < ,05$ (Tukey).

En résumé, peu importe le rôle joué par la personne interrogée, la presque totalité des conditions se voient attribuer une importance équivalente dans la réussite de l'intégration. Toutefois, les membres de la direction des écoles accordent moins d'importance aux différentes conditions que les autres catégories de personnes interrogées. Enfin, les parents accordent une importance plus grande aux aspects légaux et

sociaux que ne le font les autres.

L'ensemble des résultats indiquent que toutes les conditions ont un rôle à jouer dans la réussite de l'intégration. Toutefois, on accorde un peu moins d'importance à l'enseignement, aux programmes d'études et aux aspects légaux ou sociaux. La dimension pédagogique est moins valorisée et pourrait

s'expliquer par le fait que parce qu'il s'agit d'élèves présentant une déficience intellectuelle, les apprentissages scolaires sont perçus comme moins importants.

Les milieux où se sont déroulées les expériences d'intégration à temps complet ont eu tendance à accorder plus d'importance aux différentes conditions. L'expérience 4 constitue un bel exemple d'engagement et d'investissement d'un milieu dans la réussite de l'intégration. C'est ce milieu qui a accordé la plus grande importance tant aux dimensions sociales (cercles d'amis/programme LINK, tutorat par les camarades) que pédagogiques (apprentissage coopératif, temps consacré à la préparation et au suivi du plan d'intervention). Le soutien à l'intégration y a été réel et constant.

Quant aux variations dans les réponses données par les différentes catégories de personnes interrogées, elles sont peu importantes. Toutes s'entendent pour prioriser les attitudes comme premier facteur de réussite de l'intégration. Enfin, de façon générale, les personnes ayant participé aux expériences d'intégration à temps complet accordent plus d'importance aux différentes conditions pour réussir l'intégration.

CONCLUSION

Les études de cas ont mis en évidence la diversité des conditions mises en place pour la réalisation des expériences d'intégration ainsi que les nombreuses différences entre des expériences du même type. De toute évidence, chaque expérience constitue une adaptation aux caractéristiques et aux contraintes du milieu dans lequel elle a pris forme. Cependant, derrière cette diversité se profile souvent le caractère superficiel des approches mises de l'avant pour favoriser l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle. La préparation et l'encadrement des élèves ordinaires, la préparation des enseignants des classes ordinaires, l'adaptation de l'enseignement, voilà autant de conditions qui, en général, n'ont pas donné lieu, il faut bien le reconnaître, à l'adoption de mesures très développées.

Doit-on alors s'étonner que les intervenants aient accordé si peu d'importance à la dimension pédagogique comme facteur de réussite de l'intégration? Pourtant, l'adoption d'un enseignement basé sur le respect des différences et tenant compte des différents styles et rythmes d'apprentissage est considérée par plusieurs auteurs comme un facteur essentiel à la réussite de l'intégration. Il faut par ailleurs souligner le peu de préparation et d'expertise des enseignants dans des expériences d'intégration au secondaire. Cela peut expliquer cet état de fait.

Rappelons que très souvent, les directeurs d'école, pour faciliter l'acceptation par les enseignants d'une expérience d'intégration, insistent sur le fait qu'ils ne seront pas obligés de modifier leurs pratiques pédagogiques puisque le seul objectif visé avec les élèves intégrés en est un de socialisation.

De plus, ces études de cas auront permis de recueillir de nombreux témoignages qui mettent en évidence que les différents acteurs, dans les expériences d'intégration tant à temps complet qu'à temps partiel, ont su tirer profit de leur démarche modifiant à des degrés divers leurs attitudes, leurs comportements et leurs pratiques. Dans le cas des élèves intégrés et quel que soit le type d'intégration, les impacts se sont fait sentir pour une bonne part dans les mêmes domaines : estime de soi, attitudes, apprentissages scolaires, comportement en classe et comportement adaptatif. Chez les élèves accueillants, on a constaté un impact positif dans les attitudes, la connaissance de soi et des autres. Cependant, dans le domaine des interactions sociales, des impacts positifs ont été observés uniquement chez les élèves intégrés à temps complet ainsi que chez les élèves accueillants engagés dans les expériences d'intégration à temps partiel.

Enfin, bien que ces études de cas *post hoc* aient permis de recueillir des données précieuses concernant l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire au secondaire dans le système scolaire public québécois, il demeure essentiel de réaliser d'autres études qui permettront de suivre, étape par étape, l'évolution des expériences

d'intégration. D'autres études de cas permettraient également d'évaluer de façon plus objective et plus précise l'influence des conditions mises en place sur

le développement et les attitudes des différents acteurs et d'étudier en détail les transformations et les ajustements effectués en cours de route.

INTEGRATION OF MENTALLY DEFICIENT STUDENTS AT THE SECONDARY LEVEL: EVALUATION'S IMPACTS

Our study try to identify the impact of the various conditions of the success of integrating students with mental deficiency in regular classes at the secondary level. Four cases studies were carried out on the principal participants of the experience; two partial integration and two global integration. The results show that the essential conditions of the success of integration are the attitudes, the interactions with the environment, the preparation of the agents, the setting, the follow up and the school's organization. The conditions related to the teaching, the study programs and the legal or social aspects were of less importance. The responses varied according to the various categories of the respondents: teachers school directors, technical aids and parents. The school directors focused on the organization dimensions while the teachers focused on support and adaptation of the teaching programs. Parents were more sensitive to the study programs, policies, philosophies of the school and added resources offered. Respondants participating in the project of partial integration considered more important the various conditions of success of integration itself. However the numerous testimonies from these cases studies bear evidence that the different actors at the partial or global levels of the study have benefited from the experience as manifested by a modification of attitudes, behaviors and practices.

BIBLIOGRAPHIE

- BEATTIE, J. R., CALHOUN, M. L. (1986) Participating in the high school mainstream: Communication skills of mildly handicapped adolescents. *The High School Journal*, 70(2), 40-45.
- BOUCHER, L.-P., POULIN, J.-R. (1995) La situation de l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle au secondaire. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 6(2), 151-179.
- CHASSIN, L., FERENCZ STAGER, S., YOUNG, R. D. (1985) Self-labeling by educably mentally retarded high school students in their mainstream and special education classes. *American Journal of Community Psychology*, 13(4), 449-465.
- CHILDS, R. E. (1981) Perceptions of mainstreaming by regular classroom teachers who teach mainstreamed educable mentally retarded students in the public schools. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 16(3), 225-227.
- CHIN-PEREZ, G., HARTMAN, D., SOOK PARK, H., SACKS, S., WERSHING, A., GAYLORD-ROSS, R. (1986) Maximizing social contact for secondary students with severe handicaps. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 11(2), 118-124.
- CLARK, G. M. (1975) Mainstreaming the secondary educable mentally retarded: Is it defensible? In D.A. Powers, Mainstreaming EMR pupils at secondary level: A consideration of the issues. *The High School Journal*, 63(3), 102-108.
- COPEX, Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée. (1976) *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Québec, QC : ministère de l'Éducation, Bibliothèque nationale du Québec.
- DORÉ, R., WAGNER, S., BRUNET, J.-P. (1996) *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal, QC : Les éditions LOGIQUES.

- ENELL, N. C. (1982) *The effects of regular Classroom integration for special education students with visual, auditory, physical and mental impairments*. Rapport de recherche, California State Department of Education, Sacramento.
- FARLOW, L. J. (1994) *Cooperative learning to facilitate the inclusion of students with moderate to severe mental retardation in secondary subject-area classes*. Communication présentée à l'Annual Meeting of the American Association on Mental Retardation (118 th), Boston, MA.
- FERENCZ STAGER, S., YOUNG, R.D. (1981) Intergroup contact and social outcomes for mainstreamed EMR adolescents. *American Journal of Mental Deficiency*, 85(5), 497-503.
- FLYNN, G., KOWALCZYK-MCPHEE, B. (1989) A school system in transition. In S. Stainback, W. Stainback et M. Forest (éd.), *Educating all students in the mainstream of regular education* (p. 29-41). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- FOREST, M., MAYER, M. (1987) Education Waterloo-style/ L'éducation telle qu'elle se pratique à Waterloo. *Entourage*, 2(4), 20-25.
- FOREST, M. (1987A) Les secrets d'une intégration réussie: bon sens et coeur à l'ouvrage, in M. Forest (Éd.), *Éducation/ Intégration* (p. 55-60). Downsview, ON: Institut G. Allan Roher.
- FOREST, M. (1987b) Sabrina et Adrian. In: M. Forest (Éd.), *Éducation/ Intégration* (p. 121-126). Downsview, ON: Institut Roher.
- FOX, F. P. (1980) *A Comparison of organizational forms for junior high school educable mentally retarded students in the hazelwood school district*. Thèse non publiée, University of Missouri-Columbia.
- GOTTLIEB, J. (1981) Mainstreaming: Fulfilling the promise? *American Journal of Mental Deficiency*, 86(2), 115-126.
- GRBICH, C., SYKES, S. (1992) Access to curricula in three school settings for students with severe intellectual disability. *Australian Journal of Education*, 36(3), 318-327.
- HANSEN, J. A. (1984) High School. In: Hamilton-Wentworth Roman Catholic (Ed.): *Each Belongs* (p. 67-69). Hamilton, ON.
- HYDE, C. F. (1982) *The Relationship between self-concept and the educational placement of educable mentally retarded adolescents*. Thèse non publiée, Université d'Alabama.
- INHELDER, B. (1963) *Le diagnostic du raisonnement chez les débilés mentaux* (2^e éd. augmentée). Neuchâtel : Les Éditions Delachaux et Niestlé.
- KAUFMAN, M., GOTTLIEB, J., AGARD, J. A., KUKIC, M. B. (1975) Mainstreaming: Toward an explication of the construct. In: E. L. Meyen, G. A. Vergason et R. J. Whelan (éd.), *Alternatives for teaching exceptional children* (p.35-54). Denver, CO: Love Publishing.
- KIDD, R., HORNBY, G. (1993) Transfer from special to mainstream. *British Journal of Special Education*, 20(1), 17-19.
- LITTLE, D. M. (1992) The muddle of mainstreaming: Cross-Canada currents—policy and practice of inclusive education. *Exceptionality Education Canada*, 2(1-2), 9-48.
- LUFTIG, R. I. (1988) Assessment of the perceived loneliness and isolation of mentally retarded and nonretarded students. *American Journal on Mental Retardation*, 92(5), 472-474.
- O'CONNOR, A. (1987) L'intégration, ça fonctionne dans les deux sens. In M. Forest (Éd.), *Éducation/ Intégration* (p. 159-164). Downsview, ON: Institut Roher.
- O'NEILL, G. P. (1984) Some reflections on the integration of moderately mentally handicapped students (TMR) in Ontario Schools. *Canadian Journal for Exceptional Children*, 1(1), 19-22.
- O'NEILL, G. P., DEBRUYN, J. A. J. (1984) The integration of trainable retarded children in North American schools: An assessment of past and present programs. *B.C. Journal of Special Education*, 8(1), 1-10.
- OLLIE, P., PALAY, S. (1983). *From handicapped to helping others with handicaps*. Communication présentée à l'Annual International Convention of the Council for Exceptional Children, Detroit, MI.
- OUELLET, M. (1997) *Statistiques sur les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec, QC: ministère de l'Éducation, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires

- PAOUR, J. L. (1988) Retard mental et aides cognitives. In: J.P. Caverni, C. Bastien, P. Mendelsohn et G. Tiberghien (éd.), *Psychologie cognitive : modèles et méthodes*, Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- PECK, C. A., DONALDSON, J., PEZZOLI, M. (1990) Some benefits nonhandicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps *JASH*, 15(4), 241-249.
- PENNER, I., PENNER, P. (1987) Tes amis pour toujours. *Entourage*, 2(3), 32-35.
- PERRAS, C. L. (1995) Parental perspectives on integrated as opposed to contained class placements for developmentally challenged children, University Brock, Ontario, mémoire de maîtrise, 89 pages.
- PORTER, G. (1987) L'intégration dans les districts scolaires 28 et 29. In: M. Forest (Éd.), *Éducation/Intégration* (p. 83-89). Downsview, ON: Institut Roehrer.
- POULIN, J.-R. (1997) *Les impacts de l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire au secondaire*. Rapport de recherche non publié, Université du Québec à Chicoutimi.
- REED, R. R. (1983) *Peer acceptance of handicapped students mainstreamed in secondary vocational education*. DA 8402121. Diss. Abst., University Microfilms International, Ann Arbor, MI, North Carolina State University.
- ROSENBERG, R. L. (1980) *A Multidimensional Case Study Exploring the Dynamics of the Integration of Mildly Handicapped Students*. Thèse non publiée, University of Wisconsin-Madison.
- RUTTINAN, A., FOREST, M. (1986) With a little help from my friends : the integration facilitator at work. *Entourage*, 1(3), 24-33.
- RYNDAK, L. D., DOWNING, J. E., JACQUELINE, L. R., MORRISON, A. P. (1995) Parent's perceptions after inclusion of their children with moderate or severe disabilities. *Journal of the association for person with severe handicaps*, 20(2), 147-157.
- SARGENT, L. R., SWARTZBAUGH, T., SHERMAN, P. (1981) Teaming up to mainstream in english: A successful secondary program. *Teachnig Exceptional Children*, 13(3), 100-103.
- SCHLOSS, P. J., SEDLAK, R. A. (1982) Behavioral features of the mentally retarded adolescents, implications for mainstream educator. *Psychology in the Schools*, 19, 98-105.
- SCHNEIDER, B. H., BYRNE, B. M. (1984) Predictors of successful transitions from self-contained special education to regular setting. *Psychology in the Schools*, 21, 375-380.
- SCHUMAKER, J. B., DESHLER, D. D. (1988) Implementing the regular education initiative in secondary schools: A different ball game. *Journal of Learning Disabilities*, 21(1), 36-42.
- SEGAL, M. S. (1980) *The Influence of a mainstream vocational placement on achievement, self-esteem and behavior*. Thèse non publiée, Lehigh University: New Jersey.
- SONNANDER, K., EMANUELSON, I., KEBBON, L. (1993) Pupils with mild mental retardation in regular swedish schools: Prevalence, objective, characteristics, and subjective evaluations. *American Journal on Mental Retardation*, 97(6), 692-701.
- STAINBACK, S., STAINBACK, W., JACKSON, H. J. (1992) Toward inclusive classrooms. In: S. Stainback et W. Stainback (éd.), *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating learning for all students* (p.3-17). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- WARGER, C. L., ALDINGER, L. E., OKUN, K. A. (1983) *Mainstreaming in the secondary school: The role of the regular teacher*. Bloomington, In: PhiDelta Capa Educational Foundation.
- WHITAKER, P. (1994) Mainstream students talk about integration. *British Journal of Special Education*, 21(1), 13-16
- WITZKE-TRAVIS, L., THOMAS, A. R., FULLER, G. B. (1985) Handicapped students in the least restrictive environment: A longitudinal study. *School Psychological Review*, 14(4), 521-530.
- WOLFENBERGER, W., THOMAS, S. (1988) *Passing: Programme d'analyse des systèmes de services. Application des buts de la valorisation des rôles sociaux*(2^e éd., M. Roberge, trad.). Downsview, ON: Institut Roehrer. (Version originale publiée en 1983)
- YIN, K. R. (1994) *Case study research design and methods* (2^e éd.). California, CA: Sage Publications.

YORK, J., VANDERCOOK, T., MACDONALD, C., HEISE-NEFF, C., CAUGHEY, E. (1992) Feedback about integrating middle-school students with severe disabilities in general education classes. *Exceptionnal Children*, 58(3), 244-258.

YOUNG, J. L., SHEPHERD, M. L. (1983) *The adjustment of the educable mentally retarded to the regular classroom : The teacher's perspective*. Rapport de recherche, University of SouthernMississippi, Hattiesburg, Mississippi.