

## LE CHEMINEMENT SCOLAIRE EN CLASSE ORDINAIRE D'ÉLÈVES DU PRIMAIRE AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE MOYENNE

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

L'intégration scolaire en classe ordinaire des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne n'est pas un fait courant. Ceci explique les pratiques extrêmement différentes d'une commission scolaire à l'autre. Le but de cet article est d'apporter un éclairage sur le cheminement scolaire de certains élèves intégrés au primaire. Une analyse de contenu des entrevues réalisées auprès de dix-neuf parents, habitant dans six régions du Québec, tentera d'apporter des précisions sur le type de classes fréquentées durant la scolarisation, sur les attentes des parents avant le début de celle-ci, sur les événements positifs et négatifs perçus et sur les appréhensions pour la poursuite de la scolarisation de leur enfant.

### PROBLÉMATIQUE

L'intégration scolaire en classe ordinaire au primaire des enfants ayant une déficience intellectuelle moyenne est pratique peu courante au Québec et ce, malgré le fait que le ministère de l'Éducation soutienne que la classe ordinaire «devrait donc être le premier moyen utilisé par toutes les commissions

scolaires» (MEQ, 1992, p. 5). Selon le même document du ministère de l'Éducation du Québec, 15 pour cent des jeunes ayant une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère sont intégrés à la classe ordinaire au primaire. Selon les statistiques du MEQ datées du 22 janvier 1993, ceci correspondrait environ aux cent dix-huit (118) élèves classés dans le champ 1 sur les sept cent dix-neuf (719) élèves ayant une déficience intellectuelle de moyenne à sévère scolarisés au primaire. La scolarisation des élèves ayant une déficience moyenne se fait généralement en classe spéciale,

---

Pauline Beaupré, Université de Sherbrooke, 2500 boul. de l'Université, Sherbrooke (Québec), J1K 2R1; Georgette Goupil et Jean-Marie Bouchard, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, Succursale A, Montréal, H3C 3P8; Paul Boudreault, Université du Québec à Hull, C.P. 1250, Succursale B, Hull, J8X 3X7; Madeleine Aubin et Raynald Horth, Université du Québec à Rimouski, 300, Allée des Ursulines, Rimouski, G5L 3A1; Elisabeth Mainguy, Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500, Trois-Rivières, G9A 5H7.

Les demandes de tirés à part peuvent être adressées à la première auteure.

---

La recherche a été réalisée grâce à une subvention du Fonds de développement académique du réseau (FODAR). Les auteurs désirent remercier Denise Côté-Thibeault, enseignante à l'U.Q.A.T. pour sa collaboration à l'élaboration du projet et à la cueillette des données. Merci également à Nathalie Poirier pour la transcription des entrevues et l'assistance à la compilation des données ainsi qu'à Jean Bélanger pour l'aide à la construction du questionnaire adressé aux parents.

avec la participation de l'élève à certaines activités (ex. éducation physique, sorties, dîner, etc.) (Saint-Laurent, 1989; Westling, 1986).

Durant la dernière décennie, les recherches traitant de l'intégration scolaire des élèves ayant une déficience ont porté principalement sur les effets de cette intégration. Il s'agit d'études sur l'estime de soi des élèves (Lufig, 1982), sur les apprentissages académiques (Trusdell et Abramson, 1992), sur les apprentissages sociaux (Danby et Cullen, 1988; Madden et Slavin, 1983) ou sur différents aspects du développement des enfants intégrés (Beaupré, 1989; Hudson et Clunies-Ross, 1984). D'autres recherches ont mis l'accent sur les attitudes et sur les relations avec les pairs dits "normaux" (Bak et Siperstein, 1987; Gagnon et Vitaro, 1990; Guralnick, Groom et Joseph, 1988; O'Keefe, Saxon et Siperstein, 1991; Taylor, Asher et Williams, 1987). La plupart de ces études sont américaines et, à quelques exceptions près, ont porté presque exclusivement sur la clientèle des élèves ayant une déficience intellectuelle légère. Cependant, d'autres champs de la recherche demeurent quasi inexplorés. C'est notamment le cas du cheminement scolaire des élèves intégrés, sur lequel portent peu d'études. Or, au Québec, la grande dispersion géographique, la grande variation entre les politiques d'intégration des commissions scolaires et l'absence de politique d'évaluation des situations d'intégration du ministère de l'Éducation, font en sorte qu'on en sait peu sur la manière dont se vit l'intégration scolaire au primaire des enfants présentant une déficience intellectuelle moyenne.

### Objectifs de l'étude

Le présent article a pour objectif de décrire le cheminement scolaire des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne, intégrés en classe ordinaire au primaire. Cette description porte sur quatre aspects: 1- le type de classes fréquentées, 2- les attentes des parents avant l'entrée de l'enfant à l'école, 3- les événements positifs et négatifs du cheminement scolaire des enfants et 4- les craintes des parents quant aux suites de la scolarisation de

leur enfant.

## METHODOLOGIE

### Sujets

Dix-neuf (19) parents d'élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne (selon la déclaration des clientèles des commissions scolaires) ont répondu au questionnaire. Leurs enfants sont scolarisés, au moins à temps partiel, entre la première et la sixième année dans des classes ordinaires réparties dans onze (11) commissions scolaires du Québec. Les caractéristiques des enfants sont présentées à l'intérieur du tableau 1. Les parents qui participent à la recherche habitent dans l'une des six régions suivantes: Abitibi-Témiscamingue, Outaouais, Montréal métropolitain, Bas Saint-Laurent, Saguenay-Lac Saint-Jean, Mauricie/Bois-Francs.

Les données de ce tableau permettent de constater que certains enfants ont un diagnostic de trisomie (8/19), que d'autres ont soit une agénésie du corps calleux, soit une microcéphalie, soit une audimutité. Par contre, pour un nombre important d'entre eux, les parents ne connaissent pas l'étiologie de la déficience (8/19). Les enfants ont entre 6 et 13 ans et sont entrés à l'école majoritairement à l'âge de 5 ans (12/19) ou à l'âge de 6 ans (4/19). Le degré scolaire auquel ils sont intégrés est soit une première année (8/19), une troisième année (3/19), une quatrième année (5/19), une cinquième (2/19) ou une sixième (1/19). Ces classes sont majoritairement dans leur école de quartier (17/19). Pour compléter ces informations, une correspondance est effectuée entre l'âge chronologique et le niveau de scolarité actuel des enfants. Ces données sont présentées à la figure 1.

Les résultats de la figure 1 permettent de constater que jusqu'à l'âge de 9 ans, les enfants fréquentent surtout une classe de première année. Au deuxième cycle du primaire, soit à partir de l'âge de 10 ans, les enfants semblent majoritairement (8/11) être

scolarisés dans des niveaux correspondant à leur âge chronologique (4e à 6e année).

### Instruments

Un questionnaire d'entrevue sur l'intégration scolaire a été élaboré par les auteurs. Il a été soumis à dix (10) experts avant d'être préexpérimenté auprès d'un

échantillon de deux (2) parents. Le questionnaire est composé de questions ouvertes et de questions fermées. Après s'être assurés d'une procédure standard, les chercheuses et les chercheurs ont effectué les entrevues, sous forme dirigée, dans les écoles ou au domicile des parents. Les entrevues ont toutes été enregistrées sur magnétophone.

**Tableau 1**

**Caractéristiques des sujets (N= 19)**

<p><b><u>SEXE</u></b></p> <p>F 10 M 9</p>	<p><b><u>ETIOLOGIE DE LA DEFICIENCE SELON LES PARENTS</u></b></p> <p>Trisomie 8 Agénésie du corps calleux 1 Microcéphalie 1 Audimutité 1 Etiologie non connue 8</p>
<p><b><u>AGE ACTUEL</u></b></p> <p>6 ans 2 7 ans 2 8 ans 2 9 ans 2 10 ans 4 11 ans 3 12 ans 1 13 ans 3</p>	<p><b><u>AGE D'ENTREE A L'ECOLE</u></b></p> <p>3 ans (milieu privé) 1 4 ans 1 5 ans 12 6 ans 4 7 ans 1</p>
<p><b><u>DEGRE SCOLAIRE ACTUEL</u></b></p> <p>1re année 7 2e année 0 3e année 4 4e année 5 5e année 2 6e année 1</p>	<p><b><u>ECOLE ACTUELLE FREQUENTEE</u></b></p> <p>De quartier 17 Autre 2</p>

**Figure 1**

**Diagramme en feuilles des niveaux de scolarité  
selon l'âge chronologique de chacun des enfants**

6	1	1		
7	1	1		
8	1	1		
9	1	3		
10	3	3	4	4
11	5	4	4	
12	3			
13	4	5	6	

Dans le cadre de cet article, seules les questions portant sur l'objet de l'étude, c'est-à-dire le cheminement des enfants, ont retenu l'attention. Les questions ouvertes ont fait l'objet d'une analyse de contenu, effectuée par deux juges indépendants. Le taux d'accord est évalué entre 91,7 % et 94,7 %, selon le type d'information analysée. Quant aux questions fermées, elles sont traitées à l'aide du logiciel StatView.

## **RESULTATS**

### **Types de classes fréquentées**

Le cheminement scolaire des enfants a d'abord été examiné sous l'angle du type de classes fréquentées, dans un premier temps par une analyse de groupe, ensuite par une analyse par sujet. La figure 2 illustre le cheminement scolaire de tout le groupe.

Cette figure permet de constater l'augmentation du taux de scolarisation en classe spéciale, lors de la deuxième et de la troisième année de fréquentation scolaire. Par contre, à partir des années subsé-

quentes, on peut constater que l'enfant est davantage scolarisé dans le système régulier. A noter, seuls ont été retenus ici des élèves fréquentant actuellement une classe ordinaire.

Afin de mieux comprendre le cheminement scolaire des enfants, une analyse par sujet est effectuée. Avant de passer à la présentation des résultats pour l'ensemble des sujets, il s'avère opportun de donner un exemple de la façon dont seront exposés les résultats. La figure 3 illustre le cheminement scolaire pour deux (2) enfants du même âge.

On peut constater que le sujet X a fait une année en classe de prématernelle ordinaire. Il est ensuite passé en classe spéciale à temps plein. Après, il a fréquenté à la fois une classe spéciale et une maternelle ordinaire, puis une classe spéciale et une première année ordinaire, à temps partiel. Cette année, il fréquente une troisième année ordinaire à temps plein. Quant au sujet Y, il a passé ses deux premières années de scolarisation en classe spéciale et depuis deux ans il est, à temps plein, dans une classe ordinaire de niveau première année.

**Figure 2**

**Type de classes fréquentées par le groupe d'enfants pour chacune des années scolaires**

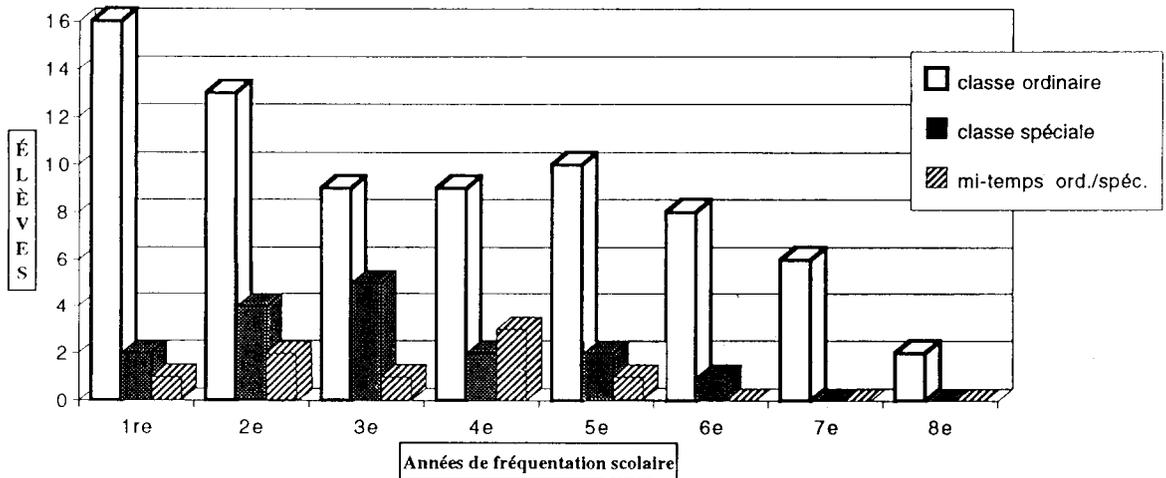
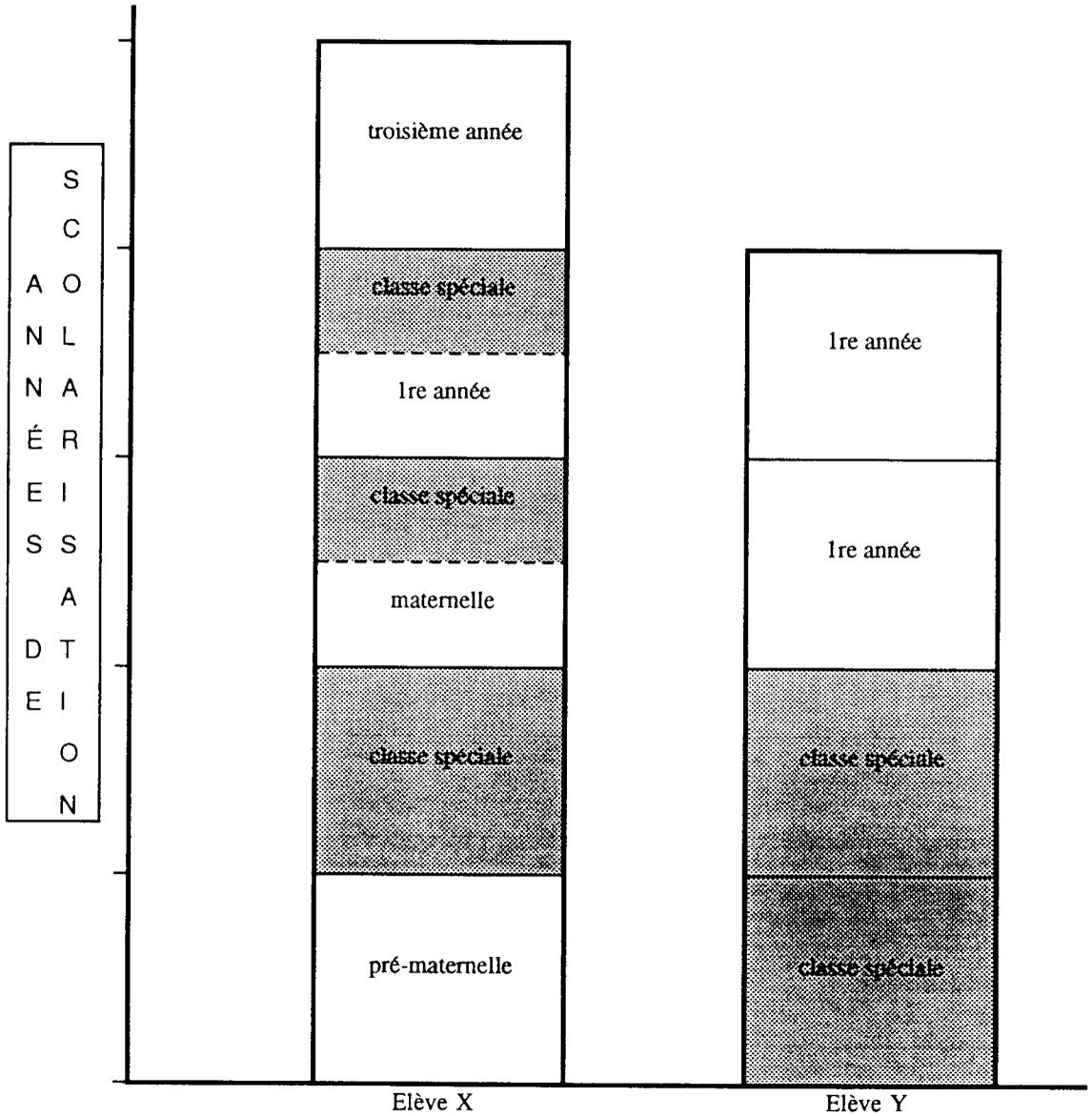


Figure 3

Exemple du cheminement scolaire  
de deux enfants âgés de 9 ans



Le type de classe fréquentée par chacun des dix-neuf enfants est exposé à l'intérieur des figures 4 et 5. La première expose le cheminement scolaire des enfants âgés entre 6 et 9 ans. La deuxième fait état de celui des enfants âgés entre 10 et 13 ans.

A la lumière de la figure 4, on peut constater que les élèves âgés de 6 à 7 ans ont un cheminement scolaire très similaire. Ils sont d'abord scolarisés dans une maternelle, puis dans une première année ordinaire. Par contre, les enfants âgés de 8 et de 9 ans ont des cheminements scolaires plus variés. Il faut toutefois noter que leur âge d'entrée à l'école diffère passablement. Par exemple, concernant les enfants de 8 ans, le sujet E a fréquenté une pré-maternelle à 4 ans et est en première année depuis l'âge de 6 ans (3<sup>e</sup> reprise). Par contre, le sujet F est entré à l'école à l'âge de 6 ans. Il a fréquenté la maternelle, puis la première année à temps partiel. Comme démontré par la figure 3 (l'exemple de cas), on peut noter que les enfants âgés de 9 ans n'ont pas le même cheminement scolaire. Tous deux fréquentent actuellement une classe ordinaire soit de niveau première année (sujet H), soit de niveau troisième année (sujet G).

A partir de la figure 5, il est possible de constater que les cheminements scolaires des enfants âgés entre 10 et 13 ans varient beaucoup. On peut cependant observer que plus de la moitié (6/11) ont toujours été scolarisés en classe ordinaire. Ceux qui ont fréquenté la classe spéciale, l'ont fait à temps plein et à temps partiel (sujets O et S) ou toujours à temps plein (sujets I, N et Q) durant quelques années, pour revenir en classe ordinaire à temps plein. Sauf une exception (sujet Q), tous ont fait une maternelle en classe ordinaire.

Donc, à partir des résultats des deux figures, on peut observer que les cheminements varient passablement d'un enfant à l'autre. Onze enfants ont fait leur scolarisation uniquement en classe ordinaire. Cinq ont fait leur préscolaire ou leur première année en milieu ordinaire, pour passer ensuite dans des milieux spécialisés et revenir finalement en classe ordinaire. Deux ont commencé

leur scolarisation en milieu ségrégué pour poursuivre en classe ordinaire et l'un a, depuis le début, fréquenté à demi-temps la classe ordinaire et la classe spéciale. Il ressort aussi des résultats que plusieurs enfants doublent certains degrés. C'est le cas pour la maternelle (sujets M, C, P, R, K), la première année (sujets E et H), la deuxième année (sujets P et K) ou la cinquième année (sujet R). En comparant ces résultats à ceux obtenus par Comeau, Goupil, Fillion et Doré (1994), dans leur étude sur la scolarisation des élèves en troubles d'apprentissage, il est possible de noter que le taux de redoublement de notre échantillon d'élèves ayant une déficience intellectuelle (39 %) semble être une procédure moins discriminatoire que chez les élèves dits "normaux" (81,6 % de l'échantillon de Comeau *et al.*).

Un autre fait intéressant à noter concernant le cheminement scolaire est le type d'école fréquentée (de quartier ou autre). Il ressort que les enfants de notre étude quittent leur école de quartier surtout dans les deux premières années de fréquentation scolaire. A partir de la troisième année, certains reviendront à leur école de quartier après quelque temps passé dans un autre milieu.

Afin d'apporter un regard plus éclairant sur les données présentées, il y a lieu de s'intéresser à l'origine des enfants ou plus précisément aux commissions scolaires qu'ils fréquentent. Ainsi, certains enfants ayant un cheminement similaire proviennent-ils d'une même commission scolaire ou du moins d'une même région? C'est le cas pour certains sujets (I, G, R), (Q et H), (O et S), où les enfants ont fréquenté le système spécialisé durant plusieurs années avant d'être intégrés en milieu régulier. Par contre, on observe que d'autres enfants, provenant de certaines autres régions, sont scolarisés en classe ordinaire depuis le tout début de leur entrée à l'école. C'est le cas des sujets (C, P, A) et (E, D). Il serait inexact de dire que cela se produit uniquement dans les petites municipalités qui n'ont pas suffisamment de clientèle pour justifier un regroupement en classe spéciale. Ces observations incitent à s'interroger sur les politiques d'intégration

Figure 4

Types de classes fréquentées pour chacune des années scolaires des élèves intégrés âgés de 6 à 9 ans (N= 8 de A à H)

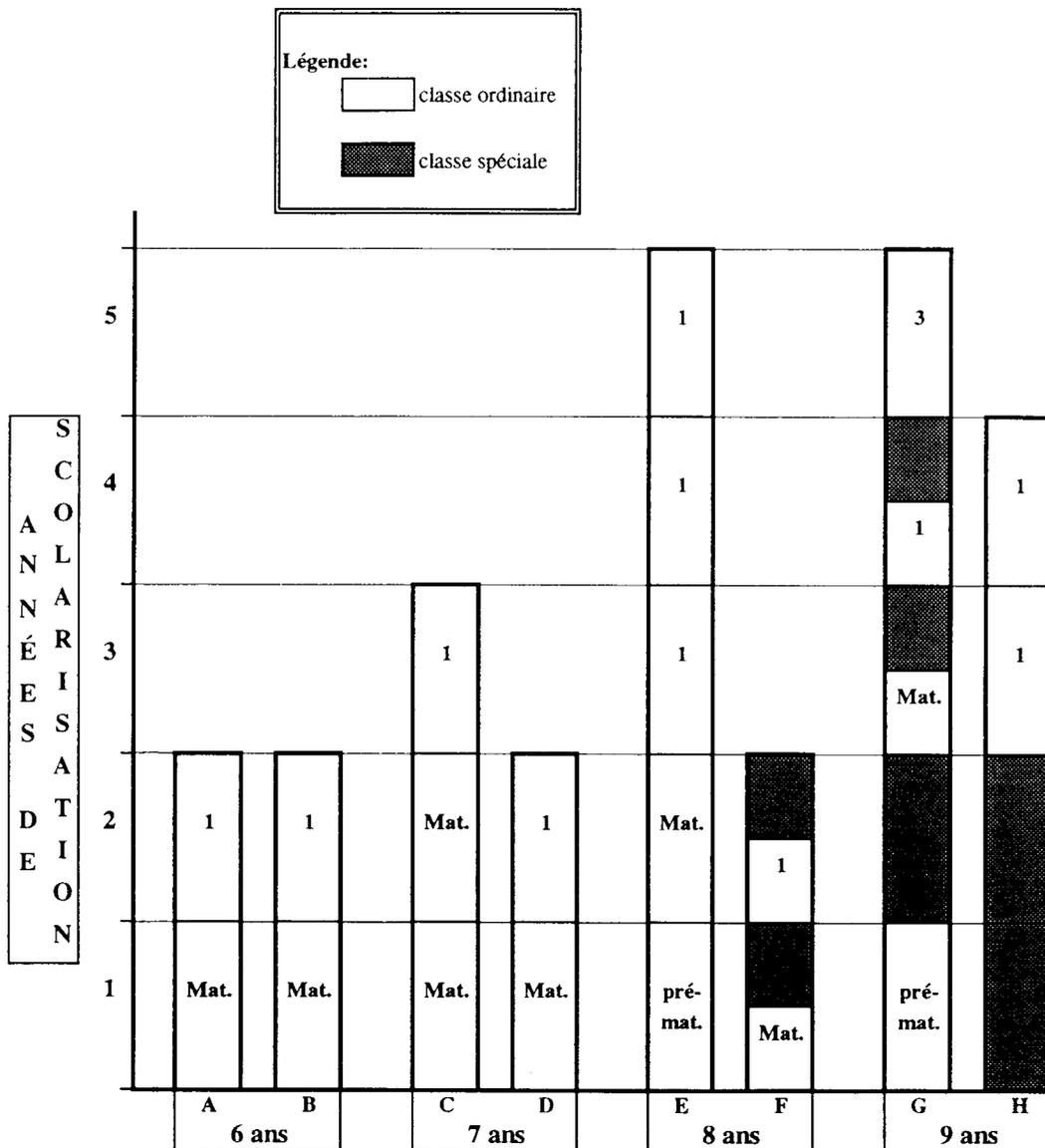
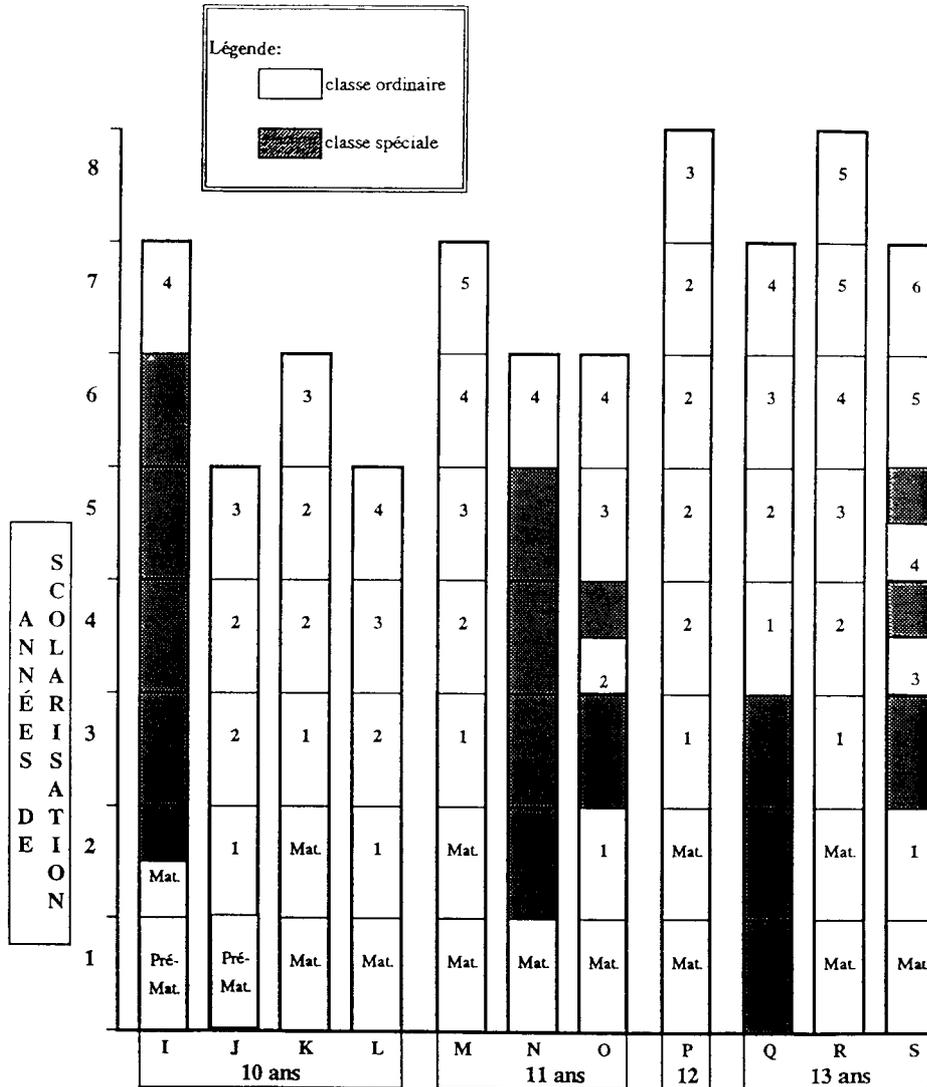


Figure 5

Types de classes fréquentées pour chacune  
des années scolaires des élèves intégrés  
âgés de 10 à 13 ans (N= 11 de I à S)



mises de l'avant dans les différents milieux. Certaines semblent avoir une vision à plus long terme alors que l'intégration entreprise au préscolaire se poursuivrait aux différents niveaux du primaire. Par contre, pour d'autres milieux, l'intégration effectuée au préscolaire des enfants ayant une déficience intellectuelle, lorsqu'elle se fait, ne se poursuit pas au primaire. Ces informations sont en conformité avec les résultats obtenus par Beaupré (1989), qui soutient que plusieurs intégrations scolaires d'enfants ayant une déficience intellectuelle moyenne ne passent pas le cap du préscolaire. Il serait intéressant de constater, dans le cadre de recherches ultérieures, quelle motivation ou quelles conditions ont pu faire en sorte qu'une commission scolaire change sa vision ou sa politique et en vienne à intégrer en classe ordinaire un ou des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne.

En résumé, les résultats du cheminement scolaire des enfants démontrent que le niveau critique de temps passé en classe ordinaire, dans les premiers degrés, est de 2 ans. En effet, plusieurs enfants passent en milieu spécialisé après une ou deux années en classe ordinaire. On ne constate pas ce fait chez les enfants ayant fréquenté les classes ordinaires sur une plus longue période. Pourquoi certains enfants quittent-ils le milieu régulier après une ou deux années et y reviennent-ils après deux ou quatre ans, dans certains cas? Est-ce parce que les commissions scolaires ont développé, entre temps, une politique plus ouverte de l'intégration? Est-ce parce que les conditions d'intégration dans les premiers degrés scolaires sont difficiles à rencontrer? Est-ce une question de sensibilisation des enseignantes et des enseignants et des intervenantes et des intervenants de ces niveaux? Est-ce parce que les besoins de l'enfant deviennent d'une telle intensité qu'ils nécessitent un séjour en classe spéciale, afin que l'enfant profite des ressources spécialisées mises à sa disposition? Est-ce parce que, dans les premiers degrés, on mise beaucoup sur le développement d'habiletés scolaires alors que, dans les 3e ou 5e degré, on mise plus sur le côté social de l'intégration? Peut-être est-ce un

peu à cause de tout cela? La question demeure posée. Quoiqu'il en soit, il s'avère important de viser à faire une meilleure préparation des enseignantes et des enseignants ainsi que de l'équipe (direction, personnel non-enseignant) intervenant auprès de l'enfant scolarisé dans les premiers degrés. Il y a peut-être aussi lieu de s'interroger sur les conditions mises en place dans les milieux qui maintiennent en classe ordinaire, et ce tout au long de leur fréquentation scolaire à l'école ordinaire de niveau primaire, les élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne. Quel est l'effet de certaines mesures administratives, telle la répétition d'une maternelle, éventuellement sur une base de journée complète, comme il a été vécu dans certains milieux? D'autres recherches devraient porter sur ce point afin d'apporter des éclairages sur la bonification des conditions d'intégration à mettre en place dans les milieux intégrant des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne.

#### Attentes des parents avant l'entrée de l'enfant à l'école

Le deuxième aspect traitant du cheminement scolaire porte sur les attentes des parents avant que ne débute la scolarisation de leur enfant. Ces attentes sont reliées à la façon dont se fait l'intégration, plus spécifiquement au lieu de scolarisation, aux relations avec le personnel et finalement relatives au développement de leur enfant (habiletés sociales et scolaires). Il est à noter que les parents pouvaient identifier plus d'une réponse. Ces informations sont contenues à l'intérieur du tableau 2.

A la lecture de ces informations, on peut noter que les attentes des parents, avant que ne débute la scolarisation de leur enfant, sont passablement diversifiées. Elles portent surtout sur le lieu de scolarisation et sur le développement de l'enfant.

Un parent sur trois souhaite que son enfant fasse des apprentissages sociaux ou des apprentissages scolaires, qu'il aille en classe ordinaire, qu'il soit accepté par son enseignante ou son enseignant de même que par sa direction d'école. Aussi, un parent

**Tableau 2**

**Pourcentages de parents indiquant certaines attentes  
avant le début de la scolarisation de l'enfant (N=18)**

<b>1. <u>LIEU DE SCOLARISATION</u></b>  - Intégration en classe ordinaire - Ecole de quartier - Etre dans son milieu - Eviter l'institution	<b>66,6 %</b>  33,3 % 16,7 % 11,1 % 5,5 %
<b>2. <u>RELATION AVEC LE PERSONNEL</u></b>  - Acceptation de l'enfant par l'enseignante - Acceptation par la direction d'école - Disponibilité des ressources (accompagnateur)	<b>38,8 %</b>  22,2 % 11,1 % 11,1 %
<b>3. <u>DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT</u></b>  - Intégration sociale - Acquisitions scolaires - Acquis scolaires et sociaux - Acquis selon le rythme et les capacités de l'enfant - Développement de l'autonomie - Bien-être affectif de l'enfant	<b>66,6 %</b>  38,8 % 33,3 % 22,2 % 16,7 % 27,8 % 22,2 %

sur quatre dit souhaiter que son enfant développe son autonomie.

### **Les événements positifs et négatifs du cheminement scolaire**

Un autre aspect du cheminement scolaire des enfants porte sur les événements positifs et négatifs, tels que perçus par les parents.

### **Les événements positifs**

Tous les parents soutiennent avoir vécu des événements positifs dans le cheminement scolaire de leur enfant. Ceux-ci sont rapportés à l'intérieur du tableau 3a. Afin d'en faciliter la compréhension, la classification est effectuée à partir des mêmes catégories que celles des attentes. L'inventaire des événements positifs du cheminement scolaire des

enfants, tels que perçus par les parents, met en évidence la variété des aspects mentionnés. Encore ici, il faut noter que les parents peuvent identifier plus d'une catégorie de réponses.

Pour plusieurs parents, les événements marquants concernent d'abord les acquisitions effectuées afin de favoriser le développement de leur enfant. Contrairement à ce que l'on aurait pu s'attendre en examinant les attentes des parents, c'est au niveau des habiletés scolaires que les parents identifient le plus fort taux d'amélioration (près d'un parent sur deux). Les parents rapportent que leur enfant fait surtout des apprentissages en lecture. Certains mentionnent les apprentissages de leur enfant en écriture, dans la capacité de compter, ainsi qu'au fait qu'on ait les mêmes exigences envers leur enfant qu'envers les autres élèves. L'amélioration des habiletés sociales est aussi un événement marquant pour plus du tiers des parents.

Une autre source importante d'événements marquants porte sur la façon dont s'est faite l'intégration, plus spécifiquement en rapport avec l'attribution des ressources. En effet, plus du tiers des parents mettent l'accent sur la compétence du personnel enseignant. De plus, un parent sur quatre invoque l'importance de l'appui indirect de certaines ressources (direction d'école, pairs de l'enfant, OPHQ). Les relations avec le personnel sont aussi vues comme une source importante d'événements positifs. En effet, plus d'un parent sur quatre mentionne l'importance de l'ouverture d'esprit des maîtres intégrant ainsi que de celle des directions d'école. Finalement, un parent sur cinq dit avoir apprécié les décisions prises concernant le lieu de scolarisation de son enfant.

### **Les événements négatifs**

Près des deux tiers (63,2 %) des parents soutiennent que le cheminement scolaire de leur enfant a été marqué d'événements négatifs. Conservant la catégorisation précédente, l'analyse de contenu des entrevues des parents permet de faire ressortir certains thèmes prioritaires concernant ces

événements. Ces thèmes sont présentés au tableau 3b. Encore ici, les parents ont pu identifier des événements dans plus d'une catégorie.

A la lumière de ces informations, on peut noter que les événements négatifs sont variés. Ceux qui sont rapportés le plus fréquemment portent sur le développement des enfants (les trois quarts des parents mentionnant des événements négatifs). Les relations avec les pairs sont un élément crucial, pour le tiers des parents mentionnant des événements négatifs. Cet élément est en conformité avec la littérature portant sur les attitudes des pairs, qui soutient qu'il ne suffit pas de placer les enfants côte à côte, pour que l'intégration sociale soit réussie (Gagnon et Vitaro, 1990; Gresham, 1982).

La façon dont s'est effectuée l'intégration est aussi rapportée par plusieurs parents interviewés (la moitié des cas), comme étant une source d'événements négatifs dans le cheminement de l'enfant. On s'y réfère à des éléments de planification dans la démarche d'intégration, à l'attribution des ressources et au fonctionnement en équipes. On peut noter des situations de malaise quant au rôle qu'on attribue aux parents (supporteur, exécutant, incompetent) ou à celui qu'ils doivent constamment se donner (défenseur des droits de leur enfant).

Cette liste non exhaustive des événements négatifs, perçus par les parents d'enfants présentant une déficience intellectuelle moyenne intégrés en classe ordinaire, devrait nous inciter à être attentif à certaines conditions d'intégration qu'il faudrait tenter d'améliorer. C'est notamment le cas pour la préparation du milieu environnant (les enseignants recevant, les pairs de la classe, afin d'éviter l'isolement et le rejet) et la concertation avec les parents ou avec les personnes-ressources oeuvrant auprès de l'enfant.

### **Craines des parents face à la scolarisation de leur enfant**

Les réactions des parents sont aussi partagées concernant les craintes face à la scolarisation de leur

**Tableau 3a**

**Événements positifs du cheminement scolaire perçus par les parents (N= 19)**

<b>1. <u>LA FACON DONT SE FAIT L'INTEGRATION</u></b>	<b>68,4 %</b>
<b>a) Lieu de scolarisation</b> - Acceptation de l'enfant en classe pour l'année suivante - Intégration progressive en classe ordinaire après l'intégration sur la cour de récréation - Fréquentation de l'école de quartier - Intégration bien faite	<b>21,1 %</b> 5,3 % 5,3 % 5,3 % 5,3 %
<b>b) Ressources</b> - Compétence du personnel - Implication du personnel - Travail d'équipe - Disponibilité des services (accompagnatrice) - Appui indirect (direction, pairs de l'enfant, organisme, tel l'OPHQ)	<b>57,9 %</b> 36,8 % 21,1 % 15,8 % 15,8 % 26,3 %
<b>2. <u>RELATION AVEC LE PERSONNEL</u></b>	<b>36,8 %</b>
- Acceptation de l'enfant, ouverture d'esprit de l'enseignante et de la direction d'école - Communication facile et constante avec l'école	26,3 % 10,5 %
<b>3. <u>DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT</u></b>	<b>68,4 %</b>
<b>a) Habiletés sociales</b> - Acceptation des autres - Langage plus développé - Amélioration du comportement	<b>36,8 %</b> 21,1 % 15,8 % 15,8 %
<b>b) Habiletés scolaires</b> - Lecture - Ecriture, calcul - Maintien des mêmes relations envers l'enfant qu'envers les autres élèves - Autonomie	<b>47,4 %</b> 21,1 % 15,8 % 5,3 % 10,5 %

**Tableau 3b**

**Événements négatifs du cheminement scolaire perçus par les parents (N= 12)**

<p><b>1. <u>LA FACON DONT SE FAIT L'INTEGRATION OU LA SCOLARISATION</u></b></p> <p><b>a) Lieu de scolarisation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Scolarisation qui ne commence pas en même temps que les autres et ne s'effectue qu'à temps partiel (3 jours/semaine). 8,3 %</li> <li>- Passage draconien de la 1re à la 3e année, aurait aimé que l'enfant suive les degrés scolaires. 8,3 %</li> <li>- Incertitude quant à l'intégration l'année suivante, "menace" de placement en classe spéciale. 8,3 %</li> <li>- Manque au niveau de la transition ou de la préparation quand l'enfant va être intégré. 8,3 %</li> <li>- Etiquetage hâtif de plafonnement de l'enfant. 8,3 %</li> </ul>	<p align="right"><b>50,0 %</b></p> <p align="right"><b>33,3 %</b></p>
<p><b>b) Ressources</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ressources offertes par l'OPHQ sont refusées par l'école. 8,3 %</li> <li>- Parents doivent chercher eux-mêmes les ressources, il faut quémander. 16,6 %</li> <li>- Changements fréquents d'intervenants. 16,6 %</li> <li>- Manque de communication entre les personnes qui offrent des services à l'enfant. 8,3 %</li> </ul>	<p align="right"><b>33,3 %</b></p>
<p><b>2. <u>RELATIONS AVEC LE PERSONNEL DE L'ECOLE (ENSEIGNANT ET NON-ENSEIGNANT)</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rôle négatif attribué aux parents. On leur dit quoi faire, les considère incompetents. 8,3 %</li> <li>- Manque de communication avec l'enseignante, avec l'orthopédagogue. 16,6 %</li> <li>- Accent sur le négatif de l'enfant dans les réunions. 8,3 %</li> <li>- Crainte de la part des intervenants qui s'impliquent pour la première fois. 8,3 %</li> <li>- Obligation constante de convaincre la direction et le personnel de l'école. 8,3 %</li> <li>- Manque de patience du chauffeur d'autobus envers le comportement de l'enfant. 8,3 %</li> </ul>	<p align="right"><b>50,0 %</b></p>
<p><b>3. <u>DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT</u></b></p> <p><b>a) Habiletés sociales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Isolement de l'enfant, peu d'amis, évitement, moqueries des autres enfants. 33,3 %</li> <li>- Déception de ne pas pouvoir suivre son groupe-classe. 8,3 %</li> </ul> <p><b>b) Habiletés scolaires</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Régression de l'enfant en classe spéciale (comportements, langage). 16,6 %</li> <li>- Impossibilité de suivre le rythme des autres élèves. 8,3 %</li> <li>- Absences fréquentes de l'école pour cause de maladie. 8,3 %</li> </ul>	<p align="right"><b>75,0 %</b></p> <p align="right"><b>41,7 %</b></p>

enfant, l'année suivante. Ce qui ressort le plus souvent porte d'abord sur le manque de ressources, le manque d'argent pour offrir les services requis à leur enfant (pour 37,5 % des parents). Un parent sur quatre dit avoir des craintes concernant l'acceptation de la direction d'école, concernant l'ouverture de l'enseignante ou de l'enseignant ou face à son manque d'implication. Le quart aussi des parents abordent le risque de compromettre le développement social de l'enfant dans son futur milieu. De façon plus isolée, les parents manifestent des craintes relatives au fait que leur enfant n'ait pas les capacités d'apprentissage requises pour fonctionner en classe ou que la présence d'un deuxième enfant en difficulté intégré dans la même classe pénalise leur enfant et son groupe en entier.

En résumé, les principales craintes des parents semblent porter davantage sur les ressources, tant au niveau de leur disponibilité que de leur acceptation de l'enfant intégré.

### **Discussion et conclusion**

Cette recherche portant sur le cheminement scolaire des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne intégrés au primaire met en évidence de nombreux points positifs. Ainsi, on peut constater la relative satisfaction qu'ont les parents du cheminement de leur enfant. Plusieurs élèves ont toujours été en classe ordinaire, d'autres y sont revenus après quelques années en classe spéciale. Les parents observent plusieurs améliorations de leur enfant, notamment sur le plan des habiletés scolaires et ce, surtout en lecture. Ils soulignent fortement la compétence des enseignantes et des enseignants et les bonnes relations qu'ils ont eues avec elles ou avec eux, ainsi qu'avec la direction d'école.

En faisant le point sur le cheminement scolaire d'enfants présentant une déficience intellectuelle moyenne scolarisés en classe ordinaire au primaire, la recherche a permis de mettre en évidence de nombreuses différences entre les milieux d'intégration. Par exemple, des parents ont vécu des relations très positives avec des professionnels, alors

que pour d'autres elles l'ont moins été. À partir de la constatation de ces différences, la présente recherche souligne l'importance de poursuivre d'autres études, notamment au niveau de l'analyse des conditions d'intégration dans les milieux où l'intégration se poursuit sur plusieurs années en classe ordinaire. Ceci va permettre de donner des pistes sur les conditions essentielles à la réussite de l'intégration.

Notre recherche n'a pas mis en évidence seulement des différences entre les milieux d'intégration. Elle a aussi permis de dégager certaines constantes ressortant des informations recueillies.

A de multiples occasions, les auteurs ont souligné l'importance de la préparation à l'intégration. En conformité avec ce qui est mentionné dans la littérature (dont Goupil et Boutin, 1983; Salend, 1984), ceci s'avère important pour tous les principaux acteurs intervenant dans la démarche d'intégration. C'est évidemment le cas des enseignantes et des enseignants qui intègrent car, selon Gignac (1987), «ceux-ci constatent une incertitude quand au type d'intervention à privilégier. Ils doivent alors apprendre à redéfinir les modalités d'enseignement dans leur classe». Ils doivent aussi travailler en concertation avec les personnes-ressources, notamment avec les parents. Certains parents de la recherche ont souligné le malaise quant à la place qui leur est attribuée. Le travail de collaboration et de partenariat doit s'apprendre ou se réapprendre dans plusieurs cas. Or, la préparation à l'intégration scolaire des maîtres en exercice, bien que largement recommandée, est loin d'être acquise dans les milieux québécois. Dans ce cadre, notons les travaux de Beaupré et Poulin (1993, 1994) concernant le perfectionnement des maîtres en intégration scolaire. De plus, d'après la documentation sur le sujet, il s'avère d'autant plus important de travailler à la préparation des enseignantes et des enseignants que leurs attitudes influencent celles des pairs de l'enfant (Johnson et Johnson, 1980; Vayer et Roncin, 1987). Or, comme le mentionne Dunn (1968), un des pionniers à critiquer le système scolaire ségrégué, l'acceptation

des pairs est le plus sérieux obstacle à l'intégration. Ceci est en conformité avec les résultats de la présente recherche qui soutient que le principal événement négatif du cheminement scolaire porte sur la relation avec les pairs. La préparation des pairs doit donc être bien faite, afin de favoriser une véritable intégration, avec des interactions de nature coopérative (Johnson et Johnson, 1980). A cette liste d'acteurs qu'il faudrait bien préparer, on devrait ajouter l'enfant intégré lui-même, les directions

d'école, les autres enseignantes et les autres enseignants de l'école, etc.

En terminant, le portrait des cheminements scolaires des élèves présentant une déficience intellectuelle est une source de renseignements pour les parents qui songent à inscrire leur enfant en classe ordinaire, ainsi que pour les milieux scolaires qui veulent se préparer plus adéquatement à accueillir les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne.

## THE EDUCATIONAL PATH IN REGULAR CLASS OF STUDENTS FROM THE PRIMARY WHO HAS A MODERATE MENTAL RETARDATION

The integration of children with moderate mental retardation into regular classrooms is not a common practice. Hence, this explains why school board practices vary to such a great extent on this matter. This study aims to shed light on the educational path certain mainstreamed children follow. Interviews were conducted with 19 parents residing in 6 geographical regions of the province of Quebec. A content analysis of these interviews will attempt to specify the types of classes frequented by students, parents' expectations before schooling, the parents' perception of both positive and negative experiences, as well as parents' apprehensiveness towards the pursuit of their child's education.

### BIBLIOGRAPHIE

BAK, J. J., SIPERSTEIN, N. (1987) Effects of mentally retarded children's behavioral competence on nonretarded peers' behaviors and attitudes: Toward establishing ecological validity in attitude research. *American Journal of Mental Deficiency*, 92(1), 31-39.

BEAUPRE, P. (1989) *Les conditions d'intégration et l'évolution du développement des enfants ayant une déficience intellectuelle scolarisés en maternelle et en classe à effectif réduit*. Thèse de doctorat inédite. Faculté des sciences de l'éducation. Université Laval.

BEAUPRE, P., POULIN, J.-R. (1993) Le perfectionnement des maîtres de classe ordinaire en intégration scolaire: une condition essentielle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 4(2), 165-176.

BEAUPRE, P., POULIN, J.-R. (1994) *Un programme de perfectionnement des maîtres en intégration scolaire*. Communication à la 2e Biennale de l'Éducation et de la formation, tenue à Paris du 9 au 12 avril 1994.

COMEAU, M., GOUPIL, G., FILION, M., DORE, C. (1994) *Étude des pratiques des orthopédagogues et de leurs perceptions sur les services aux élèves en difficulté d'apprentissage*. (CRSH: 410-91-0634 et FCAR: ER1641). Montréal: Université du Québec à Montréal, département de psychologie.

DANBY, J., CULLEN, C. (1988) Integration and mainstreaming: a review of the efficacy of mainstreaming and integration for mentally handicapped pupils. *Educational psychology: An international Journal of Experimental Educational Psychology*, 8(3), 177-195.

- DUNN, L.M. (1968) Special education for the mildly retarded - is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35(1), 5-22.
- GAGNON, G., VITARO, F. (1990) L'effet des comportements sociaux d'un enfant avec un handicap intellectuel sur l'attitude des pairs normaux. *Comportement humain*, 4, 51-66.
- GIGNAC, J. (1987) *L'intégration d'enfants handicapés*. Sherbrooke: CRP.
- GOUPIL, G., BOUTIN, G. (1983) *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Québec: Nouvelle Optique.
- GRESHAM, F. M. (1982) Misguided mainstreaming: the case for social skills training with handicapped children. *Exceptional Children*, 45(5), 422-433.
- GURALNICK, M. J., GROOM, J. M., JOSEPH, M. (1988) Peer interactions in mainstreamed and specialized classrooms: A comparative analysis. *Exceptional Children*, 54(5), 415-425.
- HUDSON, A., CLUNIES-ROSS, G. (1984) A study of the integration of children with intellectual handicaps into regular schools. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 10(3), 165-177.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. (1980) Integrating handicapped students into the mainstream. *Exceptional Children*, 47(2), 90-98.
- LUFTIG, R. (1982) Educational placement of the retarded and self-concept functioning implications for education decision makers. *Education*, 103(1), 49-55.
- MADDEN, N. A., SLAVIN, R. E. (1983) Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and social outcomes. *Review of Educational Research*, 53, 519-569.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (1992) *La réussite pour elles et eux aussi: Mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- O'KEEFE, P. F., SAXON, S. E., SIPERSTEIN, G. N. (1991) *Relationship between social status and peer assessment of social*. Poster presented at the 1991 Biennial meeting of the society for research in child development, Seattle, Wa., 13p.
- SAINT-LAURENT, L. (1989) Intégration scolaire au primaire des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne. *Apprentissage et Socialisation*, 12(3), 153-164.
- SALEND, S. J. (1984) Factors contributing to the development of successful mainstreaming programs. *Exceptional Children*, 50(5), 409-416.
- TAYLOR, A. R., ASHER, S. R., WILLIAMS, G. A. (1987) The social adaptation of mainstreamed mildly retarded children. *Child Development*, 58, 1321-1334.
- TRUSDELL, L. A., ABRAMSON, T. (1992) Academic behavior and grades of mainstreamed students with mild disabilities. *Exceptional Children*, 58(5), 392-398.
- VAYER, P., RONCIN, C. (1987) *L'intégration des enfants handicapés dans la classe*. Paris: ESF.
- WESTLING, D. (1986) *Introduction to mental retardation*. New Jersey: Prentice-Hall inc.