

## L'INTÉGRATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES QUI PRÉSENTENT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE EN CLASSE ORDINAIRE : APPROCHES, CONDITIONS DE RÉUSSITE ET RÉSULTATS D'EXPÉRIENCE

Robert Doré

Le groupe de recherche *Intégration et déficience intellectuelle* (GRIDI), équipe UQAM, composé de Robert Doré, Serge Wagner, Jean-Pierre Brunet et Éric Dion, a réalisé différents travaux portant sur l'intégration des élèves qui présentent une déficience intellectuelle en classe ordinaire au secondaire. Cette présentation traite des travaux de ce groupe.

Plus précisément, j'aborderai les principales approches et les conditions de réussite de l'intégration scolaire et je traiterai de la profitabilité pour des élèves qui présentent une déficience intellectuelle d'une expérience d'intégration en classe ordinaire au secondaire et de la faisabilité d'une telle expérience.

### LES APPROCHES DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE

Actuellement on distingue deux grandes approches de l'intégration scolaire: l'intégration-*mainstreaming* et l'intégration-*inclusion*.

L'intégration-*mainstreaming* est issue du mouvement d'intégration des personnes de race noire aux États-Unis. Au début des années soixante, la Cour suprême des États-Unis ordonne l'abolition des deux systèmes d'enseignement, celui pour les noirs et celui pour les blancs en faveur d'un système unique d'enseignement. Certains appliquent ce principe aux élèves handicapés. Non plus deux systèmes d'enseignement, deux courants d'enseignement, un pour les élèves handicapés et un autre pour les élèves non-handicapés, mais un seul courant général (*mainstream*) pour tous les élèves; c'est l'intégration des systèmes. On met également de l'avant le principe de normalisation (qui depuis a été renommé, valorisation des rôles sociaux); l'intégration scolaire étant un moyen pour la réalisation de cet objectif qu'est la normalisation. On crée un continuum de services qui vont de la classe ordinaire à la classe spéciale et à l'école spéciale. Il apparaît donc que, dans cette approche, ce sont les systèmes d'enseignement qui sont intégrés et non pas les élèves handicapés en classe ordinaire comme on pourrait le croire puisqu'on maintient des mesures de ségrégation que sont la classe spéciale et l'école spéciale. Les élèves handicapés sont intégrés en classe ordinaire si on estime qu'ils peuvent assimiler une portion significative du contenu scolaire qui y est enseigné. Dans cette approche, c'est l'élève qui doit s'adapter à la classe ordinaire; s'il n'y parvient pas, il est placé en classe spéciale ou en école spéciale.

Insatisfaits de ce que leur enfant handicapé n'aura jamais accès à la classe ordinaire puisqu'il ne parviendra jamais à apprendre aussi rapidement que les autres élèves de son âge et qu'il n'atteindra jamais certaines connaissances plus abstraites, des parents font valoir que l'accès à la classe ordinaire est un droit. Aussi tous les enfants devraient

avoir accès à la classe ordinaire de leur école de quartier. C'est l'approche *inclusion*. Dans cette approche, l'accent est mis sur l'adaptation de la classe et de l'environnement pour que tous les élèves apprennent et pas seulement les élèves intégrés. On met en place un continuum de soutien à la classe ordinaire (aide-pédagogique, enseignant itinérant, psychologues...). Quant à savoir si tous les élèves, quelque soit leur degré de handicap, devraient être placés en classe ordinaire, c'est là une position prônée par plusieurs et par conséquent il faudrait fermer les classes et les écoles spéciales. Massy (1997) adopte une position quelque peu différente puisqu'il propose que l'on reconnaisse une présomption en faveur de la classe ordinaire, c'est-à-dire que, pour tout élève handicapé, le premier lieu d'appartenance à l'école devrait être la classe ordinaire; si après avoir fait toutes les adaptations requises la classe ordinaire s'avère inadéquate alors seulement peut-on penser à orienter un jeune vers un lieu ségrégué.

Soulignons qu'en français il n'y a qu'un seul terme qui traduise adéquatement ces approches, le terme «intégration». En anglais, au cours des années soixante et soixante-dix on n'utilisait que le terme *mainstreaming*; actuellement, pratiquement seul le terme *inclusion* est utilisé. Celui-ci peut cependant signifier l'une ou l'autre approche de l'intégration.

Au Québec, l'approche *mainstreaming* est prédominante alors que l'approche *inclusion* est présente surtout dans les commissions scolaires anglophones. Par ailleurs, la loi sur l'instruction publique, qui jusqu'à récemment était neutre quant au placement des élèves handicapés en classe ordinaire, en classe spéciale ou en école spéciale, précise maintenant qu'il faut démontrer que l'intégration à la classe ordinaire peut être profitable pour les élèves handicapés et qu'elle ne constituera pas une contrainte excessive ou ne portera pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves. C'est maintenant comme si la loi établissait que la ségrégation est la voie à privilégier pour les élèves handicapés; la présomption est en faveur de la ségrégation.

## LES CONDITIONS DE RÉUSSITE DE L'INTÉGRATION

Une deuxième dimension que notre groupe de recherche a traitée est celle des conditions de réussite de l'intégration (Doré, Wagner et Brunet, 1996).

Une recension détaillée de la littérature, canadienne et américaine, sur les facteurs favorisant la réussite de l'intégration des élèves qui présentent une déficience intellectuelle en classe ordinaire au secondaire, mis à part la connaissance des caractéristiques de leur fonctionnement, permet d'identifier dix conditions critiques.

- **Valeurs.** La valeur fondamentale en cause dans l'intégration scolaire est «l'égalité entre les personnes». Cette valeur ne nie pas les différences entre les personnes. Elle comporte trois principes particuliers: «le respect des personnes», le «droit à la satisfaction de ses besoins de base» et l'«égalité des chances». Ce dernier principe peut prendre deux formes différentes: une «chance égale et juste» pour tous et «la chance égale et égalitaire» pour tous, «égalitaire» impliquant le droit de chacun à bénéficier des ressources nécessaires à son développement. Enfin, l'esprit communautaire représente une condition nécessaire à la satisfaction des principes d'égalité.
- **Attitudes.** Les administrateurs, les enseignants, les parents et les élèves à cheminement régulier entretiennent des attitudes parfois mitigées à l'endroit des ÉPDI et de leur intégration. Si tous se déclarent favorables à l'idée d'une intégration devant survenir le plus tôt possible, plusieurs émettent des doutes quant à son applicabilité surtout pour les élèves ayant une incapacité importante. Ces attitudes qui reposent sur des appréhensions quant aux capacités des jeunes à fonctionner en classe ordinaire, se résorbent souvent une fois l'intégration réalisée.

D'une manière générale, les attitudes négatives des enseignants et des élèves à cheminement régulier peuvent être modifiées par l'expérience concrète de contacts avec les ÉPDI.

- **Facteurs légaux et sociaux.** Certaines législations provinciales et territoriales du Canada se répercutent sur les politiques et les pratiques en milieu scolaire (Garon, 1992). Nous avons examiné cette question plus haut. En outre, les positions de plusieurs associations d'intervenants du milieu scolaire et groupes de pression peuvent influencer les conditions dans lesquelles s'effectuent les expériences d'intégration (ACIC, 1994). Enfin, l'opinion publique (par la voie des médias, tout particulièrement) exerce une influence sur les expériences d'intégration.
- **Organisation scolaire.** Les grandes politiques en matière d'intégration doivent être opérationnelles et opérationnalisées à tous les paliers de l'organisation scolaire. Une nouvelle culture de coopération doit être présente dans l'ensemble de l'institution scolaire, y compris au sein de l'administration. Des structures d'intégration doivent être créées: classes-ressources, services de préférence, enseignants-ressources ou facilitateurs d'intégration ou d'interaction etc. Le soutien administratif et budgétaire doit être assuré et maintenu. Enfin, il doit y avoir un souci constant et des moyens pour améliorer les pratiques éducatives dans l'école.
- **Programmes d'études.** L'intégration exige le plus souvent qu'on apporte des changements au programme général d'études et cela, en fonction du type d'incapacité. Par exemple, pour les élèves ayant une déficience intellectuelle, on a identifié trois options possibles: l'abolition complète des programmes standardisés, l'utilisation d'un programme commun unique pour tous les élèves ou le recours à des programmes particuliers pour les ÉPDI. Dans ce dernier cas, on suggère diverses approches : par niveau de contenu, ergonomique, par activité ou par matière.
- **Enseignement et apprentissage.** L'intégration d'ÉPDI exige également une adaptation des méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Différentes méthodes déjà existantes semblent propices à l'intégration: l'individualisation et la personnalisation de l'enseignement et les programmes individualisés ou personnalisés, l'enseignement dans une classe multiprogrammes, l'apprentissage coopératif, la pédagogie de la maîtrise, l'apprentissage par activités, l'enseignement par les pairs et le tutorat. De plus, les adaptations requises par l'intégration semblent bénéficier à l'ensemble des élèves.
- **Services de soutien.** La mise en place de mesures de soutien aux ÉPDI et à leurs enseignants, autre condition clef de l'intégration (Crawford et Porter, 1992), peut prendre différentes formes: équipe de collaborateurs, classes-ressource, consultation auprès de spécialistes, apport de bénévoles, d'aides techniques ou pédagogiques et création de cercles d'amis (Forest et Lusthaus, 1989). Parfois, il faut aussi créer des services communautaires d'aide aux familles ou aux individus.
- **Interactions avec le milieu.** Plusieurs lois ou règlements provinciaux et territoriaux garantissent aux parents la possibilité de s'engager dans l'élaboration du plan éducatif de leur enfant ÉPDI, à titre de partenaires des enseignants dans l'éducation de l'élève. Pourtant, selon Lipsky (1989), les parents ne jouissent pas dans l'école de la reconnaissance qui leur est due. Aussi les intervenants du monde scolaire doivent-ils changer leurs perceptions et attitudes face aux parents d'ÉPDI. Par ailleurs, une intensification des relations entre l'école et la collectivité est également souhaitable.

- **Encadrement et suivi.** Le Plan éducatif individualisé (PEI), instrument privilégié d'encadrement et de suivi de l'intégration est l'élément de base de la planification de l'enseignement et de l'intervention auprès des ÉPDI (Goupil, 1991).
- **Préparation des intervenants.** La préparation des intervenants est peu fréquente dans l'intégration des ÉPDI. Lorsqu'elle existe, les sessions d'information en sont le moyen privilégié. Haring et Billingsley (1984) soulignent la nécessité de vivre directement et personnellement des situations mettant les intervenants en présence d'ÉPDI. Dans le cas d'intervenants appelés à jouer un rôle plus actif dans le processus d'intégration, les auteurs privilégient des moyens plus importants, conversations avec l'enseignant spécialiste, rencontres avec les parents de l'ÉPDI, visionnement de films d'information, participation à des rencontres d'équipes, visites d'écoles où sont vécues des intégrations... (Fox et Williams, 1991).

L'ensemble de ces conditions doit être vu dans une perspective systémique. Trop souvent, les expériences d'intégration n'agissent que sur quelques-uns des facteurs de réussite (Doré, Wagner et Brunet, 1996). Par ailleurs, soulignons que très souvent, les écrits sur le sujet sont des textes normatifs ou descriptifs. Une approche plus systématique s'impose si le défi de l'intégration au secondaire doit être relevé.

## L'INTÉGRATION AU SECONDAIRE

Le GRIDI équipe UQAM a aussi créé en collaboration avec une école de la région de Montréal une expérience d'intégration de deux élèves qui présentent une déficience intellectuelle à temps complet en classe ordinaire au secondaire.

Par rapport à ces élèves, nos résultats indiquent que leur transfert de la classe spéciale vers la classe ordinaire améliore de façon importante leur engagement dans la réalisation des tâches scolaires, bien que cette amélioration soit plus évidente pour une élève que pour l'autre. Ceci est intéressant puisqu'à un engagement élevé dans la tâche correspond une amélioration du rendement scolaire. Au plan social, les interactions avec les élèves ordinaires sont demeurées peu fréquentes. Ceci indique qu'il faut intervenir pour favoriser les interactions sociales entre les élèves intégrées et les autres élèves de la classe.

En ce qui concerne les élèves intégrants, de 8 à 9 élèves se sont montrées très intéressées par l'expérience et ont accepté d'agir comme tutrices des élèves intégrées. Pour la très grande majorité, elles ont adoré leur expérience et le revivraient «n'importe quand».

Les parents des élèves intégrées ont apprécié l'expérience et ont noté des changements chez leur enfant (contacts téléphoniques entre leur enfant et leurs tutrices, travaux scolaires plus fréquents à faire à la maison).

Les enseignants ont constaté qu'il était possible de réaliser dans leur groupe-classe une expérience d'intégration et que cela n'exigeait pas beaucoup de travail de leur part puisqu'une personne (stagiaire en adaptation scolaire) avait pour tâche d'adapter les activités de la classe ordinaire et au besoin de trouver de nouvelles activités et d'accompagner les élèves en classe. Certains ont appris que des élèves qui présentent une déficience intellectuelle sont des élèves comme les autres. D'autres ont remis leur organisation scolaire en question et ont accepté d'adapter leurs activités pour tenir compte de la présence des élèves intégrées.

Cette expérience d'intégration s'est faite après la première moitié de l'année scolaire. Nous avons observé les élèves en classe spéciale en janvier et en février; puis, en mars, nous les avons transférées en classe ordinaire dans un groupe d'élèves que l'école jugeait comme ne comportant pas d'élève difficile. L'expérience a été réalisée avec le minimum de ressources et de temps de préparation des enseignants. À cet égard, nous avons voulu respecter les ressources du milieu scolaire et ne pas ajouter de ressources hors de la portée des écoles). Le nombre de facteurs de réussite de l'intégration en place dans l'école était peu élevé au moment du démarrage du projet et le type d'activités proposées aux élèves de la classe était genre papier-crayon assis à sa place à travailler dans un cahier d'activités. Les conditions étaient donc loin des conditions idéales telles que décrites dans la littérature.

L'expérience s'est donc avérée profitable de façon générale pour les élèves. Il ressort aussi qu'il est possible, sous certaines conditions, de mettre en place une expérience d'intégration au secondaire et ce avec un minimum de facteurs. Le défi est d'améliorer ces conditions et de créer un environnement qui facilite encore plus la réussite d'expériences d'intégration.

## RÉFÉRENCES

ACIC. (1994) *Requête en intervention devant la cour suprême dans la cause Rouette*. North York, ON: Association canadienne pour l'intégration communautaire. CRAWFORD, C. ET PORTER, G.L. (1992) *How it happens: A look at inclusive educational practice in Canada for children and youth with disabilities*. North York, ON : Institut Roehrer. DORÉ, R., WAGNER, S. ET BRUNET, J.-P. (1996) *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal: Les Éditions Logiques. FOREST, M. ET LUSTHAUS, E. (1989). Promoting educational equality for all students : Circles and maps. In: S. STAINBACK, W. STAINBACK, ET M. FOREST (éd.), *Educating all students in the mainstream of regular education* (p. 43-57). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co. FOX, T. ET WILLIAMS, W. (1991) *Implementing best practices for all students in their local school. Inclusion of all students through family and community involvement, collaboration, and the use of school planning teams and individual student planning teams*. Burlington, VT: Vermont statewide systems support project, University of Vermont. GARON, M. (1992) *La déficience intellectuelle et le droit à l'intégration scolaire*. Montréal, QC: Les Éditions Yvon Blais inc. GOUPIL, G. (1991) *Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire*. Boucherville, QC: Gaëtan Morin éditeur. HARING, N. ET BILLINGSLEY, F.F. (1984) Systems-change strategies to ensure the future of integration. In: N. CERTO, N. HARING ET R. YORK (éd.), *Public schools integration of severely handicapped students* (p. 83-105). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co. LIPSKY, D. K. (1989) The roles of parents. In: D. Kerzner Lipsky et A. Gartner (éd.), *Beyond separate education: Quality education for all* (p. 159-179). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co. MASSY, P. R. (1997) L'affaire Eaton en Cour suprême du Canada: une lecture «constructive» du jugement. *Entourage*, 10, 3 et 4, 24-30.