

LES IMPACTS DE L'INTÉGRATION EN CLASSE ORDINAIRE D'ÉLÈVES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE SUR LE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL ET SOCIAL DES ÉLÈVES QUI LES ACCUEILLENT

Jean-Robert Poulin, Jean-Pierre Brunet, Robert Doré, Serge Wagner³

On connaît encore très mal l'influence du contact avec des élèves ayant une déficience intellectuelle, dans le contexte de la classe ordinaire, sur le développement personnel et social des élèves ordinaires du secondaire. Foxcroft (1977; voir O'Neill, 1984) ainsi que Rosenberg (1980) constatent que les contacts avec des élèves ayant une déficience intellectuelle ont une influence sur le développement social des élèves ordinaires. Hansen (1984) note que la présence d'un élève ayant un handicap intellectuel en classe ordinaire semble avoir favorisé l'engagement social chez plusieurs élèves de cette classe. Foxcroft (1977; voir O'Neill 1984) Whitaker (1992) Forest et Mayer (1987) York, Vandercook, Mac Donald, Heise-Neff et Caughey (1992) observent, chez les élèves ordinaires, une amélioration de l'acceptation sociale à l'endroit des élèves ayant une déficience intellectuelle qu'ils côtoient. Par contre Chassin, Ferencz Stager et Young (1985) ainsi que Ferencz Stager et Young (1981) ne constatent pas une telle amélioration. Enfin, à une exception près (York, Vandercook, Mac Donald, Heise-Neff et Caughey, 1992), ces travaux concernent uniquement des sujets intégrés à moins de 50% du temps en classe ordinaire.

Quatre expériences québécoises d'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire

au secondaire ont fait l'objet d'études de cas «post hoc». Ces études ont, entre autres choses, permis de recueillir des renseignements sur la perception de plusieurs intervenants des milieux scolaires relativement aux impacts ou aux effets de l'expérience de l'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire sur le développement personnel et social des élèves qui les côtoient dans ce contexte.

MÉTHODOLOGIE

Dans deux des écoles où des études de cas ont eu lieu, les élèves ayant une déficience intellectuelle étaient intégrés en classe ordinaire à plus de 50% du temps de classe. Dans les deux autres écoles, il s'agissait d'intégrations à moins de 50% du temps de classe. La plupart des élèves impliqués dans ces études de cas n'en étaient pas à leur première année d'intégration en classe ordinaire.

Dans une des expériences d'intégration à moins de 50% du temps, le sujet est un garçon de 19 ans ayant une déficience intellectuelle moyenne. Il est intégré à tiers temps en cinquième secondaire. Dans l'autre expérience, il s'agit d'un groupe de sept élèves, deux filles et cinq garçons, dont la moyenne d'âges est

1. Avec la collaboration des assistants de recherche suivants: Chantale Bussières, Eric Dion, Yves Dubuc, Gérald Giraldeau, Isabelle Jacques.

d'environ 16 ans. Cinq (5) de ces élèves présentent une déficience intellectuelle moyenne. Le degré de déficience intellectuelle n'est pas précisé en ce qui concerne les deux autres élèves. Ce groupe d'élèves de première secondaire passe environ 40% du temps dans les classes ordinaires.

Dans une des expériences d'intégration à plus de 50% du temps, l'élève intégré est une fille de 15 ans ayant une déficience intellectuelle moyenne. Elle est intégrée à temps complet en deuxième secondaire. Dans l'autre expérience, il s'agit d'un garçon de 17 ans ayant une déficience intellectuelle légère ainsi qu'une déficience motrice. Cet élève de quatrième secondaire passe 80% du temps en classe ordinaire.

Au total, 22 intervenants du milieu scolaire - six membres du personnel de direction, quatre

orthopédagogues, sept enseignants de classe ordinaire et cinq techniciens en éducation spécialisée - ont été interrogés lors d'entrevues dirigées. Il s'agit de personnes directement impliquées dans les expériences d'intégration. Les entrevues ont surtout servi à identifier les conditions mises en place pour permettre l'expérience d'intégration ainsi que les étapes et le processus qui ont marqué l'expérience et à préciser les résultats obtenus. Lors des entrevues, 13 de ces intervenants du milieu scolaire - cinq membres du personnel de direction, deux orthopédagogues, trois enseignants de classe ordinaire, et trois techniciens en éducation spécialisée - ont apporté des témoignages qui ont permis de connaître leur point de vue quant aux impacts ou aux effets de l'intégration sur le développement personnel et social des élèves ordinaires.

Tableau 1

Les impacts observés par les intervenants scolaires sur le développement personnel et social des élèves ordinaires impliqués dans des expériences d'intégration à moins de 50% ou à plus de 50% du temps de classe.

Intégration en classe ordinaire à moins de 50% du temps de classe	Intégration en classe ordinaire à plus de 50% du temps de classe
<ol style="list-style-type: none"> 1. Amélioration des relations sociales. 2. Les préjugés de certains élèves ordinaires à l'endroit des élèves handicapés sont tombés. 3. Augmentation du nombre de pairs qui comptent parmi les connaissances de l'élève intégré. 4. Amélioration et augmentation des contacts entre l'élève intégré et les autres élèves. 5. Amélioration de la prise de conscience de soi, de sa réalité. 6. Plus grande ouverture aux autres qui se manifeste par de la compréhension et de la compassion envers les élèves handicapés. 7. Pendant la deuxième partie de l'année scolaire, certains élèves s'impliquent davantage et manifestent une attitude de coopération. 8. Pendant la deuxième partie de l'année scolaire, on observe une acceptation marquée des élèves intégrés. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Amélioration des relations sociales. 2. Les préjugés de certains élèves ordinaires à l'endroit des élèves handicapés sont tombés. 3. Augmentation du nombre de pairs qui comptent parmi les connaissances de l'élève intégré. 4. Amélioration et augmentation des contacts entre l'élève intégré et les autres élèves. 5. Amélioration de la prise de conscience de soi, de sa réalité. 6. Plus grande ouverture aux autres qui se manifeste par de la compréhension et de la compassion envers les élèves handicapés. 7. Pendant la deuxième partie de l'année scolaire, certains élèves s'impliquent davantage et manifestent une attitude de coopération. 8. Pendant la deuxième partie de l'année scolaire, on observe une acceptation marquée des élèves intégrés.

PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES DONNÉES RECUEILLIES

Au total, 14 constats d'impact ont été relevés lors de l'analyse des commentaires recueillis auprès des intervenants du milieu scolaire (voir le tableau 1). Huit (8) de ces constats ont été effectués par des intervenants impliqués dans les expériences d'intégration à moins de 50% du temps de classe,

alors que les six autres l'ont été par des intervenants qui ont côtoyé des élèves intégrés à plus de 50% du temps. Il est possible de regrouper ces impacts en trois catégories:

1. attitudes;
2. interactions sociales;
3. connaissance de soi et des autres (voir tableau 2).

Tableau 2

Regroupement des impacts en fonction du mode d'intégration et des catégories d'impacts

Intégration en classe ordinaire à moins de 50% du temps de classe (*)	Intégration en classe ordinaire à plus de 50% du temps de classe
<p><u>Attitudes:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Réduction des préjugés (imp. no 2)- Ouverture face aux pairs (imp. no 6)- Acceptation des élèves intégrés (imp. no 8) <p><u>Interactions sociales:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Amélioration des relations et des contacts sociaux (imp. no 1, no 3, no 4)- Coopération (imp no 7) <p><u>Connaissance de soi et des autres:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Prise de conscience de sa réalité, de sa situation (imp. no 5)	<p><u>Attitudes:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Développement de l'altruisme (imp. no 13)- Acceptation des élèves handicapés (imp. no 14)- Attitudes de tolérance à l'égard des élèves en difficulté (imp. no 11)- Prise de conscience que l'intégration est possible (imp. no 9) <p><u>Interactions sociales:</u> (**)</p> <p><u>Connaissance de soi et des autres:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Prise de conscience de la réalité d'autrui, i.e. de la personne en difficulté (imp. no 12)- Prise de conscience des effets de l'exercice du rôle de tuteur sur ses propres apprentissages (imp. no 10)

(*) Un intervenant du milieu scolaire considère que l'intégration n'a pas eu d'impact positif ou négatif sur le développement personnel et social des élèves ordinaires.

(**) Un intervenant du milieu scolaire affirme que les élèves ordinaires n'ont pas amélioré leurs relations avec l'élève intégré.

C'est dans la catégorie «attitudes» qu'il y a le plus grand nombre de constats d'impact. En effet, sept des quatorze constats effectués appartiennent à cette catégorie, alors que quatre relèvent de la catégorie «interactions sociales» et trois de la catégorie

«connaissance de soi et des autres». L'acceptation des différences et l'ouverture aux autres semblent constituer les principaux impacts relatifs aux «attitudes» et ce, qu'il s'agisse d'intégration à moins de 50% ou à plus de 50% du temps de classe. Ces

observations viennent fortement appuyer celles de Foxcroft (1977; voir O'Neill, 1984), de Rosenberg (1980), de Forest et Mayer (1987) ainsi que de York, Vandercook, Mac Donald, Heise-Neff et Caughey (1992).

Par ailleurs, en ce qui concerne la catégorie «interactions sociales», il n'y a que des intervenants impliqués dans les expériences d'intégration à moins de 50% du temps qui signalent des impacts. L'amélioration des relations et des contacts sociaux constitue l'impact le plus souvent évoqué par ces intervenants. Il s'avère difficile d'expliquer pour quelles raisons les intervenants du milieu scolaire impliqués dans des expériences d'intégration à plus de 50% du temps de classe ne signalent pas d'impacts appartenant à la catégorie «interactions sociales». Est-ce véritablement parce que ce mode d'intégration ne favorise pas l'amélioration des relations et des contacts sociaux ou est-ce plutôt parce que ce mode d'intégration provoque ou met davantage en évidence des interactions conflictuelles qui empêchent les intervenants du milieu scolaire de prendre conscience des progrès réalisés par les élèves en matière d'interactions sociales? L'examen des témoignages permet en effet de constater que les seuls intervenants qui signalent des réactions négatives (quolibets, irritations provoquées par les comportements brusques ou enfantins de l'élève intégré) de la part de certains élèves à l'endroit de l'élève intégré, vivent l'expérience de l'intégration à plus de 50% du temps de classe.

Enfin, les intervenants du milieu scolaire font état d'impacts qui appartiennent à la catégorie «connaissance de soi et des autres». Comme l'indique le tableau 2, les intervenants identifient deux impacts différents dans le cadre des expériences d'intégration à plus de 50% du temps de classe alors qu'un seul

impact est mis en évidence pour l'autre mode d'intégration. Le premier mode d'intégration favoriserait, chez l'élève ordinaire, le développement de la prise de conscience de la réalité des personnes en difficulté ainsi que des effets de l'exercice du tutorat sur ses apprentissages alors que l'autre mode développerait, chez l'élève, la prise de conscience de sa propre réalité, de sa situation.

CONCLUSION

Des impacts, tous positifs d'ailleurs, sur les attitudes et la connaissance de soi et des autres ont été perçus par des intervenants scolaires, tant chez les élèves ordinaires impliqués dans des expériences d'intégration à moins de 50% du temps de classe que chez ceux qui ont vécu l'expérience de l'intégration à plus de 50% du temps. De plus, il y a une certaine concordance, en ce qui a trait à la catégorie «attitudes», entre les impacts mis en évidence en fonction de chacun des modes d'intégration. Enfin, c'est au niveau de la catégorie «interactions sociales» que se situe la différence la plus marquée entre les deux modes d'intégration. Il est souhaitable qu'une nouvelle étude soit menée pour tenter d'éclaircir ce dernier point.

En somme, cette étude aura permis d'enrichir la connaissance des impacts ou des effets de l'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle dans les classes ordinaires du secondaire sur le développement personnel et social des élèves qui les accueillent dans leur classe et notamment, la connaissance des impacts d'une intégration à plus de 50% du temps de classe qui, antérieurement, n'avait donné lieu qu'à une seule étude (York, Vandercook, Mac Donald, Heise-Neff et Caughey, 1992).

RÉFÉRENCES

CHASSIN, L., FERENCZ STAGER, S. et 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.

FERENCZ STAGER, S. et YOUNG, R.D. (1981). Intergroup Contact and Social Outcomes for

Mainstreamed EMR Adolescents. *American Journal of Mental Deficiency*, 85, (5), 497-503.

FOREST, M. et MAYER, M. (1987). Education Waterloo-Style / L'éducation telle qu'elle se

O'NEILL, G. P. (1984). Some Reflections on the Integration of Moderately Mentally Handicaped Students (TMR) in Ontario Schools. *Canadian Journal for Exceptional Children*, 1 (1), 19-22.

ROSENBERG, R. L. (1980). *A Multidimensional Case Study Exploring the Dynamics of the Integration of Mildly Handicapped Students*. Thèse de doctorat inédite, University of Wisconsin-Madison.

pratique à Waterloo. *Entourage*, 2 (4), 20-25.

HANSEN, J.A. (1984). High School. Dans Hamilton-Wentworth Roman Catholic (Ed.), *Each Belongs* (pp. 67-69). Hamilton, Ontario.

WHITAKER, P. (1994). Mainstream Students talk about Integration. *British Journal of Special Education*, 21, (1), 13-16.

YORK, J., VANDERCOOK, T., MACDONALD, C., HEISE-NEFF, C. et CAUGHEY, E. (1992). Feedback About Integrating Middle-School Students with Severe Disabilities in General Education Classes. *Exceptionnal Children*, 58 (3), 244-258.

.