

Qualité de l'intégration des déficients intellectuels moyens dans les classes spéciales des écoles ordinaires québécoises*

Lise Saint-Laurent

Jean-Charles Lessard
université laval

La classe spéciale dans l'école ordinaire est considérée comme le niveau d'intégration le mieux adapté aux besoins des élèves déficients intellectuels moyens. Au Québec, en 1988-1989, 56,4% des élèves déficients moyens du primaire fréquentaient la classe spéciale dans l'école ordinaire. L'objectif de l'étude rapportée dans cet article est d'examiner la qualité de l'intégration des élèves déficients moyens dans les classes spéciales des écoles primaires québécoises et d'évaluer les occasions possibles d'interactions sociales de ces élèves handicapés avec les élèves non handicapés. Cent dix-sept enseignants de classes spéciales ont répondu à une traduction française du *Severely Handicapped Integration Checklist* de Stainback et Stainback (1985). Les résultats indiquent que les élèves déficients des classes spéciales de ces écoles ordinaires québécoises ont une certaine participation à la vie de l'école. Certaines conditions pouvant favoriser les interactions sociales avec les élèves non handicapés sont en place mais des éléments de ségrégation semblent encore persister.

Average mentally handicapped children are thought to fit best into special classes in regular schools. In Quebec in 1988-1989, 56.4% of such students at the elementary level attended special classes in regular schools. This article considers the quality of integration of average mentally handicapped students in special classes in elementary schools in Quebec, and how such students may interact socially with non-handicapped students. One hundred seventeen teachers of special classes responded to a French translation of Stainback and Stainback's (1985) *Severely Handicapped Integration Checklist*. These responses show that mentally handicapped students in regular schools in Quebec participate to some degree in school life. Certain conditions encourage social interaction between mentally handicapped and non-handicapped students, but a residue of segregation persists.

*Cet article a été réalisé grâce à une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et du Fonds FCAR.

Au Québec, les services éducatifs offerts aux déficients intellectuels moyens sont très variés. Il en va ainsi du niveau d'intégration scolaire de ces élèves qui diffère considérablement d'une école à l'autre, d'une commission scolaire à l'autre, selon les orientations des intervenants et parfois selon les pressions des organismes de promotion des droits de ces élèves.

L'intégration scolaire du déficient moyen à la classe ordinaire est une question qui soulève de nombreuses inquiétudes quant aux services qui en découlent et à leur financement. Or, la qualité de l'intégration à l'école ordinaire de ce même type d'élève qui fréquente la classe spéciale (et non la classe ordinaire) retient moins l'attention. L'étude rapportée dans cet article vise à examiner la qualité de l'intégration des déficients intellectuels moyens de la classe spéciale dans les écoles ordinaires primaires du Québec.

RECENSION DES ÉCRITS

L'intégration scolaire des déficients intellectuels moyens est un phénomène remontant à la dernière décennie. En effet, jusqu'à récemment, seule la scolarisation dans des milieux ségrégués était offerte à ces élèves. Ce n'est que depuis 1975 aux États-Unis et 1979 au Québec que le système scolaire public est accessible à ces élèves. Le tableau 1 indique qu'au Québec, une large proportion d'élèves déficients moyens fréquentent l'école ordinaire.

Un des aspects fondamentaux de l'intégration est d'encourager les contacts directs entre handicapés et non handicapés. Plusieurs auteurs (Brown et al., 1985; Brown, Wilcox, Sontag, Vincent, Doff, & Gruenewald, 1977; Gearheart, 1980; Patton, Payne, & Beirne-Smith, 1986) s'entendent pour affirmer que la classe spéciale dans l'école ordinaire avec participation à la vie de l'école est la solution à privilégier pour cette clientèle. Une recension des écrits sur le sujet (Saint-Laurent, 1989) conclut que les élèves gravement handicapés ont des comportements sociaux plus nombreux dans un environnement intégré que dans un environnement ségrégué. Stainback et Stainback (1984, 1985) considèrent important que les élèves ayant une déficience grave aient des contacts directs avec des élèves non handicapés. Par exemple, le fait d'utiliser les mêmes vestiaires que les non handicapés, de manger à la même table, de partager la même salle de toilette amène ces élèves à apprendre des habiletés leur permettant de mieux fonctionner dans différents environnements. Dans cette perspective, pour Brown et al. (1985), l'école du quartier est le milieu scolaire souhaitable pour le déficient intellectuel car elle le prépare à avoir des relations avec les

TABLEAU 1

Données québécoises sur l'intégration scolaire des élèves déficients intellectuels moyens selon l'ordre d'enseignement pour l'année 1988-1989

<i>Ordre d'enseignement</i>	<i>Classe ordinaire</i>		<i>Classe spéciale dans l'école ordinaire</i>		<i>École spéciale</i>	
	<i>Nombre</i>	<i>%</i>	<i>Nombre</i>	<i>%</i>	<i>Nombre</i>	<i>%</i>
Préscolaire (n=107)	64	58,7	28	25,7	15	13,8
Primaire (n=718)	67	8,7	435	56,4	216	28,0
Secondaire (n=1011)	4	0,4	477	46,8	530	52,0

Source: ministère de l'Éducation du Québec, 1989.

élèves non handicapés et les autres personnes non handicapées de sa communauté. Ces auteurs suggèrent la classe spéciale dans l'école ordinaire comme modalité d'intégration.

Or, l'intégration dans une classe spéciale dans l'école ordinaire va plus loin qu'une simple cohabitation (Saint-Laurent, 1989). Noël (1984) souligne qu'il est tout à fait possible d'intégrer des élèves dans une école tout en maintenant un degré de ségrégation presque aussi élevé que celui d'une institution ou d'une école spéciale. Stainback et Stainback (1985) définissent la qualité de l'intégration scolaire des élèves présentant un handicap grave en termes d'occasions possibles d'interactions sociales avec des élèves non handicapés. L'école offrant les meilleures conditions d'intégration est celle où, dans la vie de tous les jours, les rencontres entre handicapés et non handicapés sont maximisées.

Au Québec, en 1988-1989, 56,4% des élèves déficients moyens du primaire fréquentaient une classe spéciale dans une école ordinaire (voir tableau 1). Par ailleurs, les écrits, on vient de le constater, considèrent la classe spéciale dans l'école ordinaire comme le moyen d'intégration le mieux adapté à ce type d'élève. Ces deux éléments justifient amplement l'objectif de notre étude qui est d'examiner la qualité de l'intégration des élèves déficients moyens dans les classes spéciales des écoles ordinaires primaires québécoises. La qualité de l'intégration étant définie en termes de possibilités de contacts entre les personnes, il s'agit d'évaluer les occasions d'interactions sociales de ces élèves handicapés avec des élèves non handicapés.

MÉTHODOLOGIE

Sujets

Cent vingt-quatre enseignants de classes spéciales, comprenant des déficients intellectuels moyens venant de 90 commissions scolaires différentes, ont répondu à un questionnaire portant sur la qualité de l'intégration scolaire dans leur école. Sur ces 124 questionnaires, 117 furent retenus et 7 autres éliminés parce que mal complétés. En tout, 91 provenaient du primaire et 26 du secondaire.

Instruments et procédure

Pour évaluer la qualité de l'intégration des élèves déficients moyens en milieu ordinaire, les enseignants des classes spéciales dans l'école ordinaire ont rempli un court questionnaire (sept questions), portant sur les caractéristiques de leur milieu scolaire (niveau socioéconomique, milieu rural/urbain, nombre d'élèves dans l'école, dans la classe) et le questionnaire *Severely Handicapped Integration Checklist* de Stainback et Stainback (1985) qui a fait l'objet d'une adaptation française pour cette étude.

Partant de l'idée que l'intégration des élèves handicapés avec les non handicapés doit accroître les interactions entre les deux groupes, Stainback et Stainback (1985) ont développé un outil servant à évaluer les occasions d'interactions sociales qu'ont les élèves gravement handicapés intégrés dans des classes spéciales dans des écoles ordinaires. Notons ici que, dans les écrits américains, la déficience moyenne est incluse dans la catégorie handicap grave (*severely handicapped*) (Handline & Murray, 1984). L'échelle de Stainback et Stainback a l'avantage de suggérer des pistes pour améliorer la qualité de l'intégration scolaire. Bien que les auteurs ne précisent pas l'ordre d'enseignement auquel s'adresse l'échelle, elle s'adaptait bien au contexte scolaire québécois au primaire.

L'adaptation française de l'échelle a été réalisée et préexpérimentée auprès de six enseignants de classes spéciales pour déficients moyens. L'adaptation a porté principalement sur une harmonisation à la réalité scolaire québécoise. Stainback et Stainback ne donnent aucune information sur les propriétés métrologiques de leur instrument. Mais un test de Cronbach a été effectué sur la version française. Le coefficient alpha révèle un niveau élevé de fidélité de 0,91. Les coefficients de corrélation item/score total vont de 0,48 à 0,72 et sont tous significatifs à $p < 0,01$.

Le questionnaire comprend 14 questions. Pour les 13 premières, il y a cinq choix de réponses: tous (100%), la plupart (50% à 100%), quelques-uns (50%), peu (moins de 50%), aucun (0%). L'enseignant doit cocher la réponse correspondant au pourcentage des élèves engagés dans les activités mentionnées. La cotation des réponses va de 4 (tous) à 0 (aucun), avec un score maximum possible de 56. Voici un exemple de question: "Est-ce que les élèves ayant un déficit intellectuel moyen prennent les mêmes autobus scolaires que les élèves non handicapés?" Pour la question 14, il y a deux choix de réponses: oui (cote 4) ou non (cote 0). Plus le score total est élevé, plus le degré d'intégration sociale l'est.

Les questionnaires furent envoyés par la poste à tous les conseillers et coordonnateurs en adaptation scolaire des commissions scolaires du Québec qui les ont acheminés aux enseignants et qui ont assuré leur retour. Deux lettres expliquant les buts de l'étude et la tâche demandée, l'une destinée au conseiller et coordonnateur et l'autre à l'enseignant, accompagnaient les questionnaires. Le nombre total de classes spéciales à l'école ordinaire comprenant des déficients moyens n'étant pas une donnée disponible au ministère de l'Éducation, nous ne pouvons évaluer la représentativité de l'échantillon des 91 enseignants qui ont répondu au questionnaire. Cependant, la représentativité de l'échantillon des élèves déficients moyens est très élevée. En effet, les 91 questionnaires reçus portent sur l'intégration de 288 des 435 déficients moyens en classe spéciale dans les écoles ordinaires québécoises, soit 66,3% de la population totale visée.

Au départ, seuls les enseignants du primaire étaient visés par cette étude et les conseillers et coordonnateurs ne devaient transmettre le questionnaire qu'aux enseignants des classes spéciales comprenant des déficients intellectuels moyens. Or, certains les ont fait parvenir également aux enseignants du secondaire. Les 26 questionnaires ainsi reçus ont été retenus parce qu'ils peuvent fournir des indications sur la situation au secondaire. Ils rendent compte de l'intégration de 21% de la population totale des déficients moyens des classes spéciales dans les écoles secondaires québécoises. La cueillette des données s'est échelonnée de février à juin 1989.

RÉSULTATS

Caractéristiques du milieu scolaire de l'échantillon

De l'ensemble des questionnaires reçus, 35,9% proviennent de la région de Montréal, 16% de la région de Québec, 12,6% du Bas St-Laurent/

Gaspésie, et la représentation des autres régions se situe entre 1,7% et 9,26%. Nous n'avons reçu aucun questionnaire du Nouveau-Québec.

L'échantillon provient à 65,8% d'un milieu urbain, à 19,7% et 14,5% de milieux ruraux et semi-ruraux. Le niveau socioéconomique des écoles varie de moyen (72,6%), à faible (15,4%), à plutôt faible (10,3%), et à élevé (1,7%).

Le nombre moyen d'enfants par école est de 417,46 au primaire avec un écart type de 18,96. Au secondaire, le nombre moyen est de 879 avec un écart type de 94,07. Le nombre moyen de classes spéciales dans les écoles de l'échantillon est de 2,96 au primaire avec un écart type de 0,24 et de 6,38 au secondaire avec un écart type de 1,04. Le nombre moyen d'élèves par classe spéciale où l'on retrouve des déficients intellectuels moyens est, de façon globale (primaire et secondaire), de 7,77 élèves, avec un écart type de 0,24.

Onze pourcent des répondants du primaire affirment avoir une classe homogène ne comprenant que des déficients intellectuels moyens et 89% une classe hétérogène comprenant, en plus des déficients moyens, d'autres types de clientèle. Quant au secondaire, 26,9% des enseignants ont une classe homogène et 73,1% une classe hétérogène.

La composition des classes hétérogènes est sensiblement la même pour le primaire et le secondaire. Au primaire, on retrouve en moyenne par classe 22,53% de déficients intellectuels légers (2,06 élèves/classe), alors qu'au secondaire le pourcentage est de 17,71% (2,00 élèves/classe). Le pourcentage de déficients moyens dans les classes spéciales hétérogènes du primaire est de 41,17% (3,02 élèves/classe) et dans celles du secondaire, il est de 50,33% (3,5 élèves/classe). Les élèves avec un handicap intellectuel grave représentent en moyenne 25,32% des élèves de ces classes (1,63 élève/classe). Quant aux écoliers présentant d'autres types de handicaps (v.g. multi-handicapé, troubles graves d'apprentissage), ils constituent en moyenne 10% de la composition des classes hétérogènes (0,94 élève/classe). Rappelons que, dans l'échelle de qualité de l'intégration, les enseignants des classes hétérogènes répondaient seulement pour les élèves présentant une déficience moyenne.

Qualité de l'intégration scolaire dans les classes spéciales

Le tableau 2 résume les résultats obtenus grâce au questionnaire sur la qualité de l'intégration à l'école ordinaire. Le score global moyen pour le primaire est de 42,80 ($s=1,34$) pour un maximum possible de 56 alors que celui pour le secondaire est de 33,87 ($s=2,97$). Ces résultats

TABLEAU 2
Qualité de l'intégration scolaire de déficients intellectuels moyens dans des écoles ordinaires primaires et secondaires

<i>Interaction des déficients et des non déficients</i>	<i>Primaire (n=91)</i>		<i>Secondaire (n=26)</i>	
	<i>Moyenne</i>	<i>Écart type</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Écart type</i>
1. Même autobus scolaire	2,11	0,176	2,15	0,379
2. Assistent aux réunions de l'école	3,35	0,123	1,80	0,313
3. Dinent au même moment	3,10	0,142	3,29	0,244
4. Récréation	3,71	0,097	3,04	0,257
5. Dinent à la même table	2,73	0,152	2,44	0,344
6. Sorties éducatives	3,16	0,147	2,06	0,384
7. Fêtes et festivités	3,61	0,111	3,13	0,279
8. Partagent à l'occasion la même salle de classe	2,45	0,176	1,24	0,323
9. Même salle de bain	3,66	0,102	3,15	0,312
10. Utilisent les mêmes vestiaires au même moment	3,45	0,132	2,40	0,372
11. Participent au(x) cours d'art, de musique, d'éducation physique ou autres spécialités	2,04	0,183	0,765	0,256
12. Travaux sont présentés parmi ceux des autres élèves lors d'affichages ou de publications scolaires	3,24	0,130	2,88	0,256
13. Mêmes tâches et responsabilités	2,93	0,152	2,56	0,324
14. Classe située parmi les autres classes	3,146	0,175	2,92	0,355
<i>Total</i>	42,80	1,343	33,87	2,970

suggèrent que la qualité de l'intégration est plus grande au primaire qu'au secondaire. Mais cette interprétation est à prendre avec prudence vu le petit nombre de questionnaires provenant du secondaire.

Nous poursuivrons l'analyse du tableau 2 en nous centrant sur le primaire, étant donné que l'étude visait d'abord cet ordre d'enseignement. Les résultats indiquent que certaines classes sont ségréguées dans

l'école ordinaire (item 14). Ainsi, encore de nos jours, des élèves ayant une déficience intellectuelle sont mis à part des autres dans l'école. Ce fait est d'autant plus important que c'est la situation de la classe dans l'école qui peut d'abord faciliter les contacts entre handicapés et non handicapés.

On retrouve les cotes les plus faibles aux items 11, 1, 8 et 13. C'est dans la participation aux cours de spécialité que l'intégration paraît la plus faible. Plusieurs élèves ne prennent pas le même autobus scolaire que les autres, ni ne dînent avec les autres dans l'école. Le contact avec les non handicapés dans une même salle de classe constitue un autre des points les plus faibles. Les enseignants rapportent donner à la moitié des élèves seulement les mêmes tâches et responsabilités qu'aux élèves non handicapés (item 13).

Les cotes les plus élevées sont obtenues aux items 4, 7 et 2. Il semble ainsi que presque tous les élèves prennent leur récréation avec les élèves non handicapés (item 4). Une forte proportion des élèves participe aux fêtes ou réunions tenues au niveau de toute l'école (items 7 et 2).

Une analyse plus poussée des résultats a été effectuée afin de vérifier si la qualité de l'intégration varie selon les régions, le type de milieu, le niveau socioéconomique de la population. Le tableau 3 présente les moyennes et écarts types du score global par région administrative.

Une analyse de variance a été effectuée sur le score global de la qualité de l'intégration au primaire en fonction des régions administratives. Une différence significative entre les régions administratives est obtenue ($F(8,80) = 3,25$; $p < 0,01$). Les tests de différence de moyennes indiquent que la région 02 se différencie des régions 03, 01, 06 et 05 qui ont un score significativement supérieur. L'analyse de variance ne révèle aucune différence significative au score d'intégration en fonction du type de milieu (rural, semi-rural ou urbain) ($F(2,86) = 2,46$; $p > 0,05$). L'effet du niveau socioéconomique de la population desservie par l'école sur le score de la qualité de l'intégration n'est pas significatif non plus ($F(3,85) = 1,96$; $p > 0,05$).

Nos résultats concernant la qualité de l'intégration scolaire ne peuvent se comparer aux données d'autres études car, à notre connaissance, aucune recherche n'a étudié ces mêmes aspects dans un milieu scolaire donné. La présente étude indique que des élèves déficients moyens dans des classes spéciales d'écoles ordinaires québécoises auraient un certain degré de participation à la vie de l'école. Certains paramètres suggérés dans les écrits pour favoriser les interactions sociales avec les élèves non handicapés sont en place mais

TABLEAU 3
Statistiques descriptives du score global à l'échelle de la qualité de l'intégration à l'école primaire en fonction des régions administratives du Québec^a

<i>Régions administratives</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Écart type</i>	<i>Nombre de questionnaires^b</i>
Bas St-Laurent/Gaspésie (01)	43,41	13,11	11
Saguenay/Lac St-Jean (02)	24,11	15,06	6
Québec (03)	42,03	10,33	18
Trois-Rivières (04)	52,24	4,87	5
Montréal (06)	46,16	8,46	33
Outaouais (07)	43,18	11,24	6
Abitibi-Témiscamingue (08)	40,36	19,29	6
Côte Nord (09)	30,90	23,60	3

^aAucun questionnaire venant du Nouveau-Québec ne fut retourné. La région de l'Estrie (05) a dû être exclue des analyses statistiques parce qu'elle ne comptait qu'un seul questionnaire.

^bDeux des questionnaires n'indiquaient pas la région administrative d'où ils provenaient.

des éléments de ségrégation semblent encore persister. La constatation des points forts et faibles à l'échelle de qualité de l'intégration pourrait servir d'indicateurs fonctionnels pour répondre aux questions soulevées dans une enquête récente sur les services et ressources en adaptation scolaire (Lapierre, 1988). En effet, des pistes pour l'amélioration de l'intégration scolaire sont ici suggérées. Placer la classe spéciale parmi les autres classes constitue une première étape pour favoriser les occasions de contacts entre élèves handicapés et non handicapés. De plus, une plus grande participation aux cours de spécialité (v.g. arts, musique, éducation physique) devrait être développée. Différentes activités avec les élèves des classes ordinaires sont également possibles, telles les causeries, les systèmes de tutorat. Or, dans la participation partielle avec la classe ordinaire, Brown et ses collègues (1977) discutent d'une condition importante: le respect de l'écologie. En effet, si on s'éloigne trop du ratio naturel handicapés-non handicapés, l'expérience montre que la ségrégation y est par le fait même facilitée. Ainsi, la participation partielle doit se faire non pas en jumelant une classe spéciale avec un groupe ordinaire mais en intégrant un ou deux élèves handicapés dans un groupe ordinaire. Enfin, la question d'un transport scolaire trop souvent ségrégué serait à repenser en fonction de cette priorité d'interactions handicapés-non handicapés.

RÉFÉRENCES

- Brown, L., Shiraga, B., Rogan, P., York, J., Zanella, K., McCarthy, E., Loomis, R., & Vandeventer, P. (1985). *The "Why question" in educational programs for students who are severely intellectually disabled*. Madison: University of Wisconsin, Bureau of Education for the Handicapped.
- Brown, L., Wilcox, B., Sontag, E., Vincent, L., Doff, N., & Gruenewald, L. (1977). Toward the realization of the least restrictive educational environments for severely handicapped students. *AAESPH Review*, 2, 195–220.
- Gearheart, B.R. (1980). *Special education for the 80's*. St-Louis: C.V. Mosby.
- Handline, M.F., & Murray, C. (1984). Integrating severely handicapped children into regular public schools. *Phi Delta Kappan*, 66, 273–276.
- Lapierre, R. (1988). Services et ressources accessibles aux élèves en difficulté d'apprentissage. *Vie pédagogique*, 56, 19–21.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1989). *Effectifs E.D.A.A.—1988–1989*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Noël, M.M. (1984). Securing integrated services. In N. Certo, N. Haring, & R. York (Eds.), *Public school integration of severely handicapped students: Rational issues and progressive alternatives* (pp. 43–63). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Patton, J., Payne, J., & Beirne-Smith, M. (1986). *Mental retardation*. Columbus, OH: Merrill.
- Saint-Laurent, L. (1989). Intégration scolaire au primaire des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne. *Apprentissage et socialisation*, 12, 153–163.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1985). *Integration of students with severe handicaps into regular schools*. Reston: Council for Exceptional Children.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1984). Facilitating integration through personnel preparation. In N. Certo, N. Haring, & R. York (Eds.), *Public school integration of severely handicapped students: Rational issues and progressive alternatives* (pp. 143–153). Baltimore: Paul H. Brookes.

Lise Saint-Laurent et Jean-Charles Lessard sont professeurs à la Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Cité universitaire, Sainte-Foy, Québec, G1K 7P4.