

Rachel Sermier Dessemontet, Valérie Benoit et Gérard Bless

Résumé

Cet article présente une synthèse des résultats d'un projet de recherche qui évalue les effets de l'intégration scolaire d'élèves ayant une déficience intellectuelle sur leurs progrès et ceux de leurs pairs au développement typique et qui examine les attitudes des enseignants. Ce projet mené à l'Institut de Pédagogie Curative de l'Université de Fribourg a été primé en mai 2014 par le prix de la Conférence suisse pour la coordination de la recherche en éducation (CORECHED).

Zusammenfassung

Dieser Artikel bietet eine Übersicht über die Ergebnisse eines Forschungsprojekts, das vom Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg realisiert und im Mai 2014 mit dem Preis der Schweizerischen Koordinationskonferenz Bildungsforschung (CORECHED) ausgezeichnet wurde. Mit diesem Projekt wurden die Auswirkungen der schulischen Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung auf die Entwicklung dieser Kinder und ihrer nichtbehinderten Mitschülerinnen und Mitschüler sowie die Einstellungen der Lehrpersonen untersucht.

Introduction

Le but fondamental de l'intégration scolaire des élèves ayant une déficience intellectuelle est de favoriser leur intégration dans la communauté. En effet, la scolarisation en classe ordinaire leur offre beaucoup plus d'occasions d'interagir avec les autres enfants de leur âge vivant dans le même quartier qu'une scolarisation en école spécialisée, souvent éloignée du lieu de vie. Ces contacts ont également un effet positif sur les attitudes des enfants au développement typique face au handicap (Siperstein, Norins, & Mohler, 2007). Ceci est un enjeu de taille. En ce sens, des attitudes négatives sont un obstacle majeur à l'intégration des personnes ayant une déficience intellectuelle dans notre société (Scior, 2011).

Ce projet de recherche, financé par le *Fonds national suisse de la recherche scientifique*, avait pour but de répondre à trois questions qui semblent fondamentales. Pre-

mièrement, l'école ayant pour mission de permettre aux élèves de développer au mieux leurs connaissances et compétences, il paraissait crucial d'étudier les effets de l'intégration scolaire sur les progrès des élèves ayant une déficience intellectuelle. Plus spécifiquement, l'objectif était de vérifier si ce type de scolarisation leur permettait de faire au moins autant de progrès qu'une scolarisation en école spécialisée. Deuxièmement, il paraissait important d'évaluer en parallèle les effets de cette pratique sur les progrès des élèves au développement typique. L'éventualité que l'intégration puisse freiner les progrès des autres élèves est en effet une inquiétude fréquemment exprimée par les professionnels, les parents d'élèves et les décideurs politiques. Troisièmement, les enseignants jouant un rôle central dans la mise en œuvre de l'intégration scolaire, les facteurs qui influencent leurs attitudes vis-à-vis de l'intégration ont été examinés. Les cantons

de Berne, Fribourg, Valais, Vaud et Zurich ont participé au projet.

Dans ce qui suit, une section sera dédiée à une brève présentation de chacun de ces trois volets du projet de recherche. Les lecteurs intéressés par une description complète de la méthode et des résultats statistiques peuvent consulter l'article paru dans la revue *Empirische Sonderpädagogik* (Serrier Dessementet, Benoit, & Bless, 2011).

Les effets de l'intégration sur les progrès des élèves ayant une déficience intellectuelle

De nombreuses recherches se sont intéressées aux effets de l'intégration scolaire sur les progrès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage. En comparaison, les effets de l'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle ont été beaucoup moins étudiés. Dans leur revue systématique de la recherche, Freeman et Alkin (2000) recensent seulement neuf études sur les effets de l'intégration sur les performances scolaires des élèves. Une partie d'entre elles révèlent qu'il n'y a pas de différence entre les progrès scolaires d'élèves intégrés et séparés. L'autre partie met en évidence des progrès légèrement plus importants chez les élèves intégrés. Deux études récentes réalisées avec des élèves ayant une trisomie 21 concluent également à l'avantage de l'intégration en termes de progrès scolaires (Laws, Byrne, & Buckley, 2000; Turner, Alborz, & Gayle, 2008).

Outre les performances scolaires, une autre dimension doit être prise en compte lorsqu'il est question des progrès d'élèves intégrés: le comportement adaptatif. Il s'agit des habiletés conceptuelles, sociales et pratiques qui permettent à une personne de fonctionner au quotidien (Schalock et al., 2011). Certaines études ne trouvent pas de

différence entre les progrès des élèves intégrés ou scolarisés en écoles ou classes spécialisées (Cole & Meyer, 1991; Hardiman, Guerin, & Fitzsimons, 2009; Saint-Laurent, Fournier, & Lessard, 1993). D'autres mettent en évidence des progrès plus importants chez les élèves intégrés (Buckley, Bird, Sacks, & Archer 2006; Fischer & Meyer, 2002).

Dans notre étude, les progrès de 34 enfants intégrés et 34 enfants en école spécialisée ont été comparés. Ces deux groupes ont été formés à partir d'un échantillon plus conséquent ($N = 134$), afin de s'assurer que les deux groupes avaient des caractéristiques et des compétences similaires en ce qui concerne leur QI, leur âge, leur statut socio-économique, leurs performances scolaires et leur comportement adaptatif au prétest. Les participants étaient âgés de sept à huit ans au début de l'étude. Ils avaient des QI entre 40 et 75 (moyenne = 62.1, écart type = 9.8) et la majorité d'entre eux ne présentaient pas de troubles associés. Les élèves intégrés dans des classes régulières à plein temps bénéficiaient de six à neuf périodes de soutien hebdomadaire dispensé par un enseignant spécialisé. Les élèves en école spécialisée étaient dans des classes de cinq à huit élèves tenues par un enseignant spécialisé, souvent secondé par un stagiaire ou une autre aide.

Les enfants ont été évalués à trois reprises au cours de deux années scolaires à l'aide de tests de performances scolaires (Moser & Bayer, 2007; Moser & Berweger, 2007). Leur comportement adaptatif a été évalué au début et à la fin de ces deux années scolaires avec une échelle de mesure, remplie par leurs parents et leurs enseignants, l'*ABAS-II* (Harrison & Oakland, 2003).

Les résultats des analyses statistiques révèlent que les élèves intégrés ont fait plus

de progrès en langue d'enseignement (lecture, expression écrite, vocabulaire, orthographe et grammaire) que les élèves en école spécialisée. En mathématiques, les progrès des deux groupes sont similaires, de même que dans le comportement adaptatif global et la majorité des domaines évalués par l'échelle de comportement adaptatif, soit la communication, l'utilisation des ressources dans la communauté, les habiletés scolaires fonctionnelles, la vie en classe/à la maison, la santé et la sécurité, les loisirs, l'autodétermination et les habiletés sociales. Un désavantage modeste de l'intégration peut seulement être constaté dans l'un des neuf domaines évalués par les parents, celui des soins personnels réalisés à la maison (s'habiller, aller aux toilettes, manger, se brosser les dents, etc.). Il est par conséquent important de sensibiliser les parents d'élèves intégrés à favoriser le développement de ce type d'habiletés chez leurs enfants à la maison, celles-ci semblant plus difficilement pouvoir être travaillées dans une classe ordinaire.

Les effets de l'intégration sur les progrès des élèves au développement typique

Plusieurs études ont été menées pour évaluer les effets de l'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers, principalement des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, sur les progrès scolaires de leurs camarades de classe. Dans leurs revues de la recherche

sur le sujet, Kalambouka, Farrell, Dyson et Kaplan (2007) et Ruijs et Peetsma (2009) concluent que la grande majorité des études trouve que l'intégration scolaire n'a pas d'effet négatif sur les progrès scolaires des autres élèves. Très peu d'études ont par contre spécifiquement évalué les effets de l'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle. Elles concluent à l'absence d'effet négatif (McDonnell et al., 2003; Sharpe, York, & Knight, 1994). Ces études précédentes ont évalué l'impact de l'intégration sur les autres élèves, considérés de manière globale. Il n'est donc pas possible d'en déduire des conclusions sur un éventuel effet différentiel sur les élèves avec des performances faibles, moyennes et très bonnes.

Dans notre étude, les progrès scolaires de 202 enfants scolarisés dans une classe intégrant un élève ayant une déficience intellectuelle et 202 élèves scolarisés dans des classes sans intégration ont été comparés. Cet échantillon a été formé par un processus de formation de paires, afin de s'assurer que les enfants comparés avaient des caractéristiques et des compétences similaires (QI, statut socio-économique, langue maternelle, performances scolaires au pré-test). Leurs progrès scolaires ont été mesurés à l'aide d'un test de performances scolaires (Bless, Schüpbach, & Bonvin, 2004), réalisé au début et à la fin de la deuxième année primaire (quatrième Harmos).

Dans nos analyses trois groupes ont été différenciés, les élèves ayant de faibles, moyennes ou très bonnes performances scolaires. Les résultats des analyses statistiques mettent en évidence qu'il n'y a pas de différence entre les progrès des élèves des classes avec ou sans intégration qu'ils aient de faibles, moyennes, ou très bonnes performances scolaires. Ce résultat vient confirmer les résultats d'études précé-

dentes indiquant que l'intégration scolaire d'élèves ayant une déficience intellectuelle dans des classes primaires ne freine pas les progrès des élèves au développement typique.

Les attitudes des enseignants

Depuis la méta-analyse de Scruggs et Mastropieri (1996) et la revue de la littérature d'Avramidis et Norwich (2002), de nombreuses autres recherches ont mis en évidence le rôle de certains facteurs sur les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire (pour une synthèse récente, voir de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011). Ces études révèlent de manière unanime que la nature des besoins éducatifs particuliers des élèves intégrés est un facteur qui influence fortement les attitudes des enseignants. Si la littérature ne fait pas consensus en ce qui concerne le sexe de l'enseignant, le niveau d'enseignement et le nombre d'années de pratique de l'enseignement, les études démontrent clairement que l'expérience de l'intégration scolaire et une formation en conséquence favorisent des attitudes plus positives (de Boer et al., 2011). Enfin, des variables environnementales et, notamment, l'adéquation perçue du soutien influencent également les attitudes des enseignants (Avramidis & Norwich, 2002).

Pour examiner quels facteurs influencent les attitudes des enseignants de classe ordinaire vis-à-vis de l'intégration scolaire d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers en classe primaire, deux échelles nord-américaines reconnues pour leur validité psychométrique ont été utilisées : l'*Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities* (Antonak & Larrivee, 1995) et l'*Attitudes Toward Inclusive Education Scale* (Wilczenski, 1992). Le questionnaire a été envoyé à 600 ensei-

gnants. Un échantillon de 169 enseignants francophones et un autre de 167 enseignants germanophones ont ainsi pu être constitués.

Les analyses statistiques menées révèlent, premièrement, que les attitudes des enseignants interrogés varient de manière significative en fonction de la nature des besoins éducatifs particuliers des élèves en situation d'intégration scolaire. Plus précisément, nos résultats indiquent que les élèves avec des difficultés sociales et de communication ou des difficultés d'apprentissage sont mieux perçus par les enseignants francophones et germanophones comme devant être scolarisés en classe ordinaire que les élèves présentant un déficit sensoriel (auditif ou visuel) ou un trouble du comportement.

Deuxièmement, les résultats indiquent que plusieurs facteurs liés à l'enseignant influencent leurs attitudes envers l'intégration scolaire. Tant chez les enseignants francophones que germanophones, le sentiment de compétence perçu à enseigner aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers et le nombre d'années de pratique influencent leurs attitudes. En ce sens, les enseignants qui se sentent compétents à enseigner aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers expriment des attitudes plus positives envers l'intégration scolaire. Au contraire, les enseignants ayant plus de vingt ans d'expérience d'enseignement ont des attitudes plus négatives. Si les autres variables testées n'influencent pas les attitudes des enseignants germanophones, certaines ont un

impact positif sur celles des enseignants francophones. Il s'agit notamment de l'expérience de l'intégration et du contact avec une personne en situation de handicap en dehors du contexte professionnel.

Conclusion

Nos résultats viennent soutenir les tendances actuelles en faveur de l'intégration scolaire des élèves ayant une déficience intellectuelle. L'intégration scolaire à plein temps dans les classes primaires avec du soutien pédagogique spécialisé semble être une alternative pertinente à leur scolarisation en école spécialisée puisqu'elle leur permet dans l'ensemble de faire tout autant, voire plus de progrès. De plus, elle ne freine pas les autres élèves de la classe dans leurs apprentissages, quel que soit leur niveau. Notre étude a également montré que le sentiment de compétence perçu à enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers est le facteur qui influence le plus fortement les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire. Par conséquent, il existe un réel intérêt à développer ou à renforcer le sentiment de compétence des enseignants en formation initiale et continue.

Références

- Antonak, R. F. & Larrivee, B. (1995). Psychometric Analysis and Revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139-149.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Bless, G., Schüpbach, M., & Bonvin, P. (2004). *Klassenwiederholung. Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen*. Bern: Haupt.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Buckley S., Bird G., Sacks B., & Archer, T. (2006) A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice*, 9, 54-67.
- Cole, D. A. & Meyer, L. H. (1991). Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes. *The Journal of Special Education*, 25, 340-351.
- Fischer M. & Meyer L. H. (2002) Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27, 165-74.
- Freeman, S. F. N. & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21, 3-18.
- Hardiman, S., Guerin S., & Fitzsimons, E. (2009) A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segrega-

- ted school settings. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 397-407.
- Harrison, P.L. & Oakland, T. (2003). *Adaptive Behavior Assessment System*, 2nd ed. San Antonio: Harcourt Assessment.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49, 365-382.
- Laws, G., Byrne, A., & Buckley, S. (2000). Language and memory development in children with Down syndrome at mainstream and special schools: a comparison. *Educational Psychology*, 20(4), 447-457.
- McDonnell, J., Thorson, N., Disher, S., Mathot-Buckner, C., Mendel, J., & Ray, L. (2003). The achievement of students with developmental disabilities and their peers without disabilities in inclusive settings: An exploratory study. *Education and Treatment of Children*, 26, 224-236.
- Moser, U. & Berweger, S. (2007). *Wortgewandt & zahlenstark. Lern- und Entwicklungsstand bei 4- bis 6-Jährigen. Testinstrumente und Testhandbuch*. St. Gallen und Zürich: Interkantonale Lehrmittelzentrale.
- Moser, U. & Bayer, N. (2007). *LEst 6-9: Lern- und Entwicklungsstand bei 6- bis 9-Jährigen. Unveröffentlichtes Testinstrument*. Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung an der Universität Zürich, Zürich.
- Ruijs, N.M. & Peetsma, T.T.D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67-79.
- Saint-Laurent, L., Fournier, A.-L., & Lessard, J.-C. (1993). Efficacy of three programs for elementary school students with moderate mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 28, 333-348.
- Schalock, R.L., Borthwick-Duffy, S.A., Bradley, V.J., Bruntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E., ... Yeager, M.H. (2011). *Déficiência intellectuelle. Définition, classification et systèmes de soutien*, 11^e éd. (traduit par D. Morin). Trois-Rivières (Québec): Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS).
- Scior, K. (2011). Public awareness, attitudes and beliefs regarding intellectual disability: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2164-2182.
- Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V., & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung des Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 291-307.
- Sharpe, M.N., York, J.L., & Knight, J. (1994). Effects of inclusion on the academic performance of classmates without disabilities: A preliminary study. *Remedial and Special Education*, 15, 281-287.
- Siperstein, G.N., Norins, J., & Mohler, A. (2007). Social acceptance and attitude change. Fifty years of research. In J. W. Jacobson, J.A. Mulick, & J. Rojahn (Eds.), *Handbook of intellectual and developmental disabilities* (p. 133-154). Washington, DC: Springer.
- Turner, S., Alborz, A., & Gayle, V. (2008). Predictors of academic attainments of young people with Down's syndrome: A longitu-

dinal study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52, 380-392.

Wilczenski, F. L. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29(4), 306-312.



Dr Rachel Sermier Dessemontet
Professeure formatrice
Haute école pédagogique Vaud
Avenue de Cour 33
1014 Lausanne
rachel.sermier@hepl.ch



Valérie Benoit
Chargée d'enseignement
Haute école pédagogique Vaud
Avenue de Cour 33
1014 Lausanne
valerie.benoit@hepl.ch



Prof. Dr Gérard Bless
Université de Fribourg
Département de pédagogie spécialisée
Rue St Pierre Canisius 21
1700 Fribourg
gerard.bless@unifr.ch