

Enfance en difficulté

Les actions de l'enseignant de classe ordinaire et l'intégration sociale de l'élève présentant une déficience intellectuelle

Véronique Ricard, Eric Dion, Robert Doré, Marie-Pierre Fortier, Véronique Dupéré et Stéphane Cantin

Volume 3, novembre 2014

URI : id.erudit.org/iderudit/1028010ar

DOI : [10.7202/1028010ar](https://doi.org/10.7202/1028010ar)

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université Laurentienne

ISSN 1920-6275 (imprimé)
1929-8544 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Ricard, V., Dion, E., Doré, R., Fortier, M., Dupéré, V. & Cantin, S. (2014). Les actions de l'enseignant de classe ordinaire et l'intégration sociale de l'élève présentant une déficience intellectuelle. *Enfance en difficulté*, 3, 5–24.
doi:10.7202/1028010ar

Tous droits réservés © Enfance en difficulté, 2014

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne. [<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>]

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. www.erudit.org



Les actions de l'enseignant de classe ordinaire et l'intégration sociale de l'élève présentant une déficience intellectuelle

Véronique Ricard, Eric Dion, Robert Doré et Marie-Pierre Fortier

Université du Québec à Montréal

Véronique Dupéré et Stéphane Cantin

Université de Montréal

Les systèmes scolaires nord-américains, incluant ceux du Québec et de l'Ontario, prévoient une variété d'options de placement pour les élèves présentant une difficulté ou un handicap. Même si les lois scolaires stipulent que la classe ordinaire doit être privilégiée dans la mesure du possible (ex.: Loi sur l'instruction publique chapitre I-13.3, 2013), des options comme la classe spéciale ou l'école spéciale sont fréquemment considérées dans les faits (ex.: Gaudreau et collab., 2008; U.S. Department of Education Office of Special Education Programs, 2006). De manière périodique, des décideurs publics ainsi que des groupes de parents et d'universitaires exercent des pressions afin qu'un plus grand nombre d'élèves handicapés ou en difficulté soient placés en classe ordinaire et, ce faisant, scolarisés avec la majorité de leurs pairs présentant un développement typique. La pression s'est avérée particulièrement insistante en ce qui concerne les élèves présentant une déficience intellectuelle (ex.: Stainback et Stainback, 1990). Le placement en classe ordinaire de ces élèves est notamment vu comme une façon de leur permettre d'entretenir des relations positives avec leurs pairs présentant un développement typique et, ce faisant, d'apprendre

à s'intégrer en société. Ce placement est aussi vu comme une façon d'encourager le respect de la différence chez les élèves présentant un développement typique de la classe et, avec le temps, chez l'ensemble des membres de la société.

Malheureusement, cet idéal de non-discrimination (MacArthur, 2013) ne se concrétise pas toujours. En fait, le degré d'intégration sociale en classe ordinaire varie clairement d'un élève à l'autre. Bien qu'il soit possible de mesurer l'intégration sociale de différentes façons, la plupart des chercheurs s'étant intéressés aux élèves présentant une déficience intellectuelle ont eu recours à une approche similaire à celle employée par Siperstein et Leffert (1997). Ces derniers ont utilisé un questionnaire sociométrique pour demander à tous les élèves de la classe s'ils considéraient l'élève présentant une déficience intellectuelle comme un ami ou non. Les élèves présentant une déficience intellectuelle étaient considérés comme bien acceptés (ou intégrés socialement) lorsque plusieurs pairs les avaient identifiés en tant qu'ami, alors qu'ils étaient plutôt considérés comme rejetés (ou en difficulté sur le plan de l'intégration) lorsque plusieurs pairs les avaient identifiés comme n'étant pas un ami. Selon les critères utilisés, certains élèves présentant une déficience intellectuelle étaient particulièrement bien intégrés (17 %), d'autres rencontraient des difficultés évidentes (16 %), tandis qu'une majorité se situaient entre ces deux extrêmes (67 %). Il est possible d'observer de telles divergences sur le plan de l'intégration sociale dès le préscolaire. Odom et ses collègues (2006) ont étudié des groupes réguliers qui incluaient des enfants de quatre ans présentant un handicap ou une difficulté. En utilisant des critères différents de ceux de Siperstein et Leffert (1997), Odom et ses collègues (2006) ont déterminé qu'un peu plus de la moitié (60 %) des enfants présentant une déficience intellectuelle rencontraient des difficultés d'intégration, mais aussi qu'une proportion non négligeable (40 %) n'en rencontraient apparemment pas (voir aussi Quay, 1993). Comprendre les causes d'une telle diversité sur le plan de l'intégration sociale apparaît important.

À notre connaissance, Siperstein et Leffert (1997) sont les seuls à s'être spécifiquement intéressés aux déterminants de l'intégration sociale des élèves présentant une déficience intellectuelle en classe ordinaire. Ces chercheurs ont examiné l'influence des caractéristiques individuelles de l'élève présentant une déficience intellectuelle. Leurs résultats indiquent que les élèves bien intégrés (c.-à-d. généralement appréciés) étaient considérés comme plus sociables par leurs pairs et semblaient moins affirmatifs dans leur style d'interaction que les élèves

en difficulté sur le plan de l'intégration. Autrement, les deux groupes d'élèves étaient similaires sur le plan du QI, des habiletés langagières et de leur faible propension à manifester des conduites agressives ou perturbatrices. Bien que la question gagnerait à être mieux étudiée, il semblerait qu'il soit difficile de différencier les élèves présentant une déficience intellectuelle qui réussissent à s'intégrer socialement de ceux qui n'y arrivent pas. Cela dit, les résultats de Siperstein et Leffert (1997) ne sont pas particulièrement étonnants considérant que les écoles privilégient le placement en classe ordinaire pour les élèves présentant une déficience intellectuelle qui manifestent des comportements appropriés (Buysse, Bailey, Smith et Simeonsson, 1994). Si cette sélection fait en sorte que les élèves placés en classe ordinaire sont relativement similaires sur le plan du comportement, comment expliquer les disparités évidentes en terme d'intégration sociale ? Il semble nécessaire de ne pas considérer que les caractéristiques individuelles de l'élève.

Selon des études récentes, la réussite de l'intégration sociale ne semble effectivement pas dépendre exclusivement de l'élève, à tout le moins lorsque ce dernier présente un développement typique. Cette réussite semble aussi tributaire du milieu social dans lequel l'élève évolue. Des études corrélationnelles menées auprès d'élèves anxieux (ex.: Gazelle, 2006) ou perturbateurs (ex.: Mikami, Griggs, Reuland et Gregory, 2012) laissent entendre que certains milieux facilitent davantage l'intégration sociale que d'autres, notamment en raison du style de gestion de l'adulte responsable du groupe. Dans ce qui représente à notre connaissance une première réflexion théorique sur la question, Farmer, Lines et Hamm (2011) stipulent que l'enseignant, par son rôle de leader, exerce une influence significative non seulement sur le climat social de la classe, mais aussi sur la façon dont chaque élève est perçu par le groupe. Mikami et ses collègues (2013) ont démontré l'importance de cette influence à l'aide d'une remarquable expérimentation menée dans le cadre d'une école d'été. Des groupes de 10 élèves ne se connaissant pas au préalable ont été formés et des activités d'enseignement leur ont été offertes. Dans chaque groupe, sept élèves présentaient un développement typique alors que trois autres avaient reçu un diagnostic de déficit d'attention et hyperactivité. Dans certains groupes, l'enseignant a implanté un système d'émulation conventionnel pour réduire les conduites perturbatrices. Dans les autres groupes, le système d'émulation implanté visait en plus à faciliter la création de relations amicales entre les élèves (ex.: par une mise en

évidence d'intérêts communs). Deux fois moins d'élèves présentant un déficit d'attention et hyperactivité se sont retrouvés isolés socialement dans ces derniers groupes que dans ceux où l'enseignant ne soutenait pas la création de relations amicales.

En lien avec ce domaine d'étude émergeant, nous proposons que l'enseignant exerce une influence importante sur la qualité de l'intégration sociale, en classe ordinaire, de l'élève présentant une déficience intellectuelle. Dans ce contexte, nous suggérons que trois types d'actions de l'enseignant devraient être considérés. Il s'agit, premièrement, du discours tenu en classe sur le bien-fondé de l'intégration. De nombreuses études se sont attardées à l'attitude de l'enseignant, partant du principe qu'un enseignant avec une attitude ouverte envers les élèves présentant un handicap ou une difficulté sera moins susceptible de s'objecter à l'intégration de ces derniers (pour une recension, voir Avramidis et Norwich, 2002). Il est aussi probable que l'attitude de l'enseignant teinte son discours et que l'intégration soit plus facile lorsque ce dernier communique de manière non équivoque au groupe que l'élève présentant une déficience intellectuelle est le bienvenu en classe. Certains enseignants (mais pas tous) tiennent apparemment ce genre de discours à leur groupe, typiquement en début d'année scolaire et lorsque l'élève intégré est absent. Dans leur étude qualitative, Ben-Yehuda, Leyser et Last (2010) rapportent les propos d'un enseignant qui insiste sur l'importance d'envoyer le bon message au groupe en ce qui concerne l'intégration.

Deuxièmement, l'enseignant peut vraisemblablement démontrer, par son comportement, qu'il apprécie l'élève présentant une déficience intellectuelle en interagissant de manière positive avec ce dernier. Il peut, en d'autres termes, joindre le geste à la parole. Pour utiliser l'analogie de Doyle (1986), l'enseignant travaille dans une bulle de verre. Tous ses gestes sont constamment observés et interprétés par l'ensemble du groupe. Que ce soit de manière positive ou négative, l'enseignant joue ainsi un rôle de modèle (pour un point de vue similaire, voir Farmer et collab., 2011). En étant chaleureux envers l'élève présentant une déficience intellectuelle et attentif à ses besoins, il inciterait ainsi le reste du groupe à agir de la même façon. À l'inverse, en étant critique ou même hostile envers l'élève, ou en lui accordant le moins d'attention possible, l'enseignant laisserait entendre au reste du groupe que cet élève n'est pas un compagnon de travail ou de jeu intéressant. Étonnamment, certains enseignants semblent agir de cette dernière façon (MacArthur, 2013). C'est probablement parce qu'ils

étaient inquiets des conséquences de tels comportements que Mikami et ses collègues (2013) ont demandé aux enseignants de ne pas critiquer les élèves présentant un déficit d'attention et d'hyperactivité devant le reste du groupe.

Troisièmement, comme le soulignent Farmer et ses collègues (2011), l'enseignant s'abstient habituellement d'influencer directement le choix des compagnons de jeu des élèves, ces derniers bénéficiant d'une marge de manœuvre appréciable en la matière. Même s'ils sont tenus de se comporter correctement, les élèves sont généralement libres de jouer avec qui ils veulent. Ceci n'exclut cependant pas la possibilité que l'enseignant puisse influencer *indirectement* le choix des compagnons de jeu et, en particulier, mettre en place des conditions pour minimiser l'isolement social des élèves les plus à risque. Les études expérimentales sur l'effet du travail en équipe indiquent que l'enseignant peut effectivement favoriser l'intégration sociale en structurant les activités en classe de manière à créer des opportunités d'interactions pour l'élève présentant un handicap ou une difficulté et pour ses pairs présentant un développement typique. De manière encourageante, Dion, Fuchs et Fuchs (2005) ont examiné l'effet du tutorat par les pairs (travail à deux) sur les relations sociales d'élèves présentant un développement typique et observé que ce type d'activité aide les élèves retirés à sortir de leur isolement social. En ce qui concerne plus spécifiquement l'intégration des élèves présentant un handicap ou une difficulté, Jacques, Wilton et Townsend (1998) ont démontré l'effet positif de la pédagogie coopérative (travail en équipe de quatre à cinq) sur l'intégration sociale des élèves présentant une déficience intellectuelle (voir aussi Ballard, Corman, Gottlieb et Kaufman, 1977).

Nous ne sommes pas tout à fait les premiers à nous intéresser à l'influence de l'enseignant sur l'intégration sociale des élèves présentant une difficulté ou un handicap. Ben-Yehuda et ses collègues (2010) ont étudié un échantillon formé d'enseignants jugés habiles pour favoriser l'intégration d'élèves présentant une difficulté d'apprentissage, des troubles du comportement ou un déficit d'attention et d'hyperactivité. Malheureusement, comme l'échantillon n'incluait pas de groupe de comparaison (c.-à-d. des enseignants ne favorisant pas l'intégration), il n'a pas été possible de mettre en évidence ce qui distingue les enseignants habiles pour favoriser l'intégration sociale. De plus, les questions portaient davantage sur les opinions des enseignants que sur leurs actions, limitant ainsi la portée pratique de leur étude. Finalement, aucun des élèves intégrés ne présentait une déficience intellectuelle,

une omission significative en ce qui nous concerne puisque le handicap ou la difficulté de l'élève est probablement susceptible d'influencer la nature des actions que l'enseignant doit poser pour favoriser son intégration sociale. Pour prendre un exemple évident, les élèves présentant un trouble du comportement sont susceptibles d'intimider leurs pairs, mais aussi d'être eux-mêmes victimes d'intimidation, alors que les élèves présentant une déficience intellectuelle sont surtout à risque d'être intimidés (Rose, Monda-Amaya et Espelage, 2011). Il est donc probable que l'enseignant qui intègre un élève présentant une déficience intellectuelle n'a pas à consacrer beaucoup de temps à la gestion des comportements problématiques de ce dernier ou des conflits ouverts avec ses pairs. Le défi pour l'enseignant serait plutôt de mettre en valeur aux yeux du groupe un élève susceptible d'être isolé socialement.

La présente étude

Le but de notre étude est de déterminer si les actions de l'enseignant sont en lien avec la qualité de l'intégration sociale de l'élève présentant une déficience intellectuelle. Nous formulons l'hypothèse que l'élève sera mieux intégré socialement lorsque son enseignant aura tenu un discours en faveur de l'intégration, qu'il interagira de manière positive avec lui et qu'il facilitera ses interactions avec les autres élèves de la classe.

Méthodologie

Échantillon. L'échantillon a été recruté en communiquant avec les directions de quatre commissions scolaires de la région de Montréal, Québec. Ces directions ont fourni la liste des écoles primaires où au moins un élève présentant une déficience intellectuelle était placé en classe ordinaire. Afin que les élèves présentant un développement typique puissent compléter deux mesures papier crayon (voir ci-dessous), les classes du premier cycle (première et deuxième année) n'ont pas été considérées. Nous avons informé les directions d'école et leur avons demandé de s'enquérir de l'intérêt à participer des enseignants admissibles. Environ la moitié de ces derniers ont accepté de participer.

L'échantillon final était formé de douze enseignants (92 % femmes), groupes et élèves intégrés (à raison d'un élève intégré par classe). Les enseignants cumulaient en moyenne 17 ans d'expérience professionnelle ($ET = 11.36$). La majorité d'entre eux (67 %) n'était pas à leur première

expérience d'intégration. Les classes étaient de niveau 3^e année (n = 2), 4^e année (n = 6), 5^e année (n = 2) ou 6^e année (n = 2). Deux classes étaient de la même école, alors que dans toutes les autres écoles, une seule classe a participé. Neuf écoles étaient situées en banlieue, deux autres en milieu urbain. Selon le diagnostic posé par le psychologue scolaire, la majorité (92 %) des élèves intégrés présentait une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Seulement un élève présentait une déficience intellectuelle légère. Les 12 élèves étaient âgés de 9 et 13 ans ($M_{\text{âge}} = 10.8$, $ET = 1.0$) et environ la moitié d'entre eux (n = 7) étaient de sexe féminin. La réalisation du projet a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Montréal.

Outre l'enseignant, l'intégration de chaque élève était soutenue par un (n = 6) ou deux (n = 6) intervenants. Bien qu'il s'agissait dans une classe d'un parent bénévole, la plupart des intervenants étaient soit un orthopédagogue (n = 8) ou un éducateur spécialisé (n = 7). Alors que les orthopédoques étaient typiquement présents moins de 5 heures par semaine en classe, le temps de présence variait davantage pour les éducateurs spécialisés. Dans quatre classes, l'éducateur spécialisé était présent 16 heures ou plus par semaine, alors qu'il l'était, en moyenne, 9 heures par semaine dans les autres classes. Le rôle de ces intervenants était en premier lieu de soutenir la réussite scolaire de l'élève présentant une déficience intellectuelle.

Instruments

Entrevue sur les actions posées par l'enseignant. Les actions de l'enseignant ont principalement été évaluées par le biais d'une entrevue structurée réalisée avec ce dernier. Le protocole comportait des questions sur les trois types d'actions, c'est-à-dire le discours en faveur de l'intégration, la teneur affective des interventions auprès de l'élève intégré et l'organisation d'interactions entre ce dernier et les autres élèves de la classe. Le protocole a été mis à l'essai avec trois enseignants (non inclus dans le présent échantillon).

Plus spécifiquement, l'assistant de recherche demandait à l'enseignant s'il avait « abordé avec les autres élèves la situation de [nom de l'élève intégré] », « affirmé que [nom de l'élève intégré] avait sa place en classe » (discours en faveur de l'intégration), « encouragé ou félicité [nom de l'élève intégré] devant les autres élèves » (teneur affective des interventions), « encouragé les élèves de la classe à interagir avec [nom de l'élève intégré] » et « organisé des travaux d'équipe durant lesquels

[nom de l'élève intégré] devait travailler avec ses pairs » (organisation d'interactions). L'assistant a amené l'enseignant à clarifier chacune de ses réponses en lui demandant de donner des exemples concrets et de préciser la fréquence de ses actions. Le recours à l'entrevue nous a permis d'obtenir une information détaillée sur chacune des actions, d'éviter que les réponses se limitent à des généralités et ainsi d'atténuer l'effet de la désirabilité sociale.

Les informations ne concernant pas les trois types d'action ciblés ont été retirées de la transcription de l'entrevue et un résumé (environ 160 mots) de chaque entrevue a été rédigé. À partir de l'information contenue dans ce résumé, cinq juges ont coté, de manière indépendante, les actions de l'enseignant (0 = « aucune »; 1 = « peu »; 2 = « beaucoup »; 3 = « énormément »). Ces juges n'avaient pas été informés de l'hypothèse à l'étude et ne connaissaient aucun des enseignants ou des élèves de l'échantillon. Les cinq juges ont été sélectionnés parce qu'ils avaient participé à l'intégration en classe ordinaire, au primaire, d'un élève présentant une déficience intellectuelle. Deux des juges étaient parents d'un enfant présentant une déficience intellectuelle, un était psychologue scolaire et les deux autres étaient enseignants de classe ordinaire.

La moyenne des corrélations (r) entre les paires de scores attribués par les juges était de .87, ce qui indique un taux d'accord satisfaisant et permet de considérer comme interchangeables les cotes des différents juges. C'est pour cette raison qu'un score correspondant à la moyenne des cotes des cinq juges a été calculé pour chaque enseignant. Notons que même si la quantification d'information tirée d'entrevues peut paraître inhabituelle, l'approche repose sur une tradition établie en recherche sur la santé mentale (ex.: Brown et Harris, 1978; Harkness, Bagby et Kennedy, 2012).

Questionnaire aux élèves sur les actions posées par l'enseignant. Afin de valider le score dérivé du résumé de l'entrevue, les actions de l'enseignant à l'endroit de l'élève présentant une déficience intellectuelle ont également été évaluées à l'aide d'un questionnaire complété par tous les élèves du groupe à l'exception de l'élève intégré. Les élèves du groupe devaient utiliser une échelle en quatre points (0 = « jamais »; 1 = « rarement »; 2 = « quelquefois »; 3 = « souvent ») pour répondre à six questions portant sur les trois types d'action de l'enseignant. Comme pour l'entrevue, les questions portaient sur le discours en faveur de l'intégration (ex.: « Est-ce que ton professeur t'a

expliqué pourquoi [nom de l'élève intégré] fait partie de la classe ? »), la teneur affective des interventions auprès de l'élève intégré (ex.: « Est-ce que ton professeur encourage ou félicite [nom de l'élève intégré] ? ») et l'organisation d'interactions avec ce dernier (ex.: « Est-ce que ton professeur t'encourage à interagir avec [nom de l'élève intégré] ? »). Afin de réduire les risques de confusion, l'élève intégré était désigné par son nom dans les questions (pour une approche similaire, voir Parker et Asher, 1993). Mentionnons que les élèves du groupe savaient déjà qui était l'élève intégré et que ce dernier présentait des besoins particuliers.

Tous les élèves d'un groupe donné répondaient en référence au même enseignant. Afin de calculer le degré d'accord (interjuge) au sein du groupe, une corrélation intraclasse a été calculée pour chaque item. Le degré d'accord est appréciable : la corrélation varie de .41 à .73 selon l'item. Comme les élèves s'entendaient sur les actions posées par leur enseignant, la moyenne de leurs réponses a été calculée pour chaque item. Un score global a été dérivé pour chaque enseignant en calculant la moyenne des réponses moyennes des élèves du groupe aux six items. La cohérence interne de ce score est adéquate ($\alpha = .84$), ce qui indique que les élèves du groupe considéraient que leur enseignant posait aussi souvent (ou aussi rarement) les trois types d'action.

Qualité de l'intégration sociale. La qualité de l'intégration sociale a été évaluée à l'aide d'un questionnaire sociométrique. Nous avons décidé de ne pas utiliser un questionnaire dans lequel les répondants doivent nommer trois pairs avec qui ils aiment jouer et trois autres avec qui ils n'aiment pas jouer (Coie et Dodge, 1983), considérant qu'avec ce type de questionnaire, les élèves qui participent peu à la vie sociale de la classe (ex.: parce qu'ils sont timides) sont susceptibles de ne pas être du tout nommés (Rubin, Hymel, Lemare et Rowden, 1989). Pour nous assurer d'obtenir de l'information sur tous les élèves présentant une déficience intellectuelle, nous avons plutôt utilisé un questionnaire de type « Roster and Rating » (Singleton et Asher, 1977).

Plus spécifiquement, les répondants ont reçu une liste avec le nom de tous les autres élèves de la classe, incluant celui de l'élève présentant une déficience intellectuelle, et ils ont indiqué dans quelle mesure ils aimait jouer avec chacun des élèves de la liste (0 = « pas du tout »; 1 = « pas vraiment »; 2 = « ça m'est égal »; 3 = « un peu »; 4 = « beaucoup »; 5 = « énormément »). Ce questionnaire a été rempli par tous les élèves du groupe à l'exception de l'élève présentant une déficience intellectuelle. Le score de ce dernier correspond à la moyenne des cotes qui lui ont été

attribuées par ses pairs de même sexe (ex. : Siperstein et Leffert, 1997), c'est-à-dire ses compagnons de jeu potentiels. Son score n'a pas été standardisé (ex. : Parker et Asher, 1993), puisque nous étions intéressés aux différences entre les élèves d'une classe à l'autre.

Le questionnaire de type « Roster and Rating » a fréquemment été utilisé afin d'évaluer l'intégration sociale des élèves présentant une déficience intellectuelle (ex. : Taylor, Asher et Williams, 1987). Son score est sensible à l'effet des activités réalisées en classe sur l'intégration sociale de l'élève (Dion et collab., 2005). Sa validité est généralement bien établie. À titre d'exemple, les élèves avec un score faible sont souvent exclus des jeux de groupe par leurs pairs (Buhs et Ladd, 2001) et rapportent se sentir seuls (Rubin et Mills, 1988). Éthiquement parlant, la passation de questionnaire sociométrique n'influence pas la réputation des élèves ou la qualité de leurs relations sociales, incluant celles des élèves les plus susceptibles de vivre des difficultés d'intégration sociale (Bell-Dolan, Foster et Sikora, 1989; Iverson, Barton et Iverson, 1997).

Procédure

La cueillette de données a été réalisée par une assistante de recherche enseignante de formation lors d'une visite en classe (25 minutes) et d'une entrevue téléphonique (20 minutes). La visite en classe a eu lieu en février ou en mars, à un moment de l'année où la dynamique de classe était établie et où l'enseignant et les élèves se connaissaient bien. L'assistante a d'abord pris quelques minutes, au début de la visite, pour mettre le groupe à l'aise. Après avoir fourni les précisions nécessaires, elle a demandé au groupe de remplir les questionnaires en encourageant les élèves à ne pas discuter entre eux de leurs réponses. Durant ce temps, l'enseignant et l'élève présentant une déficience intellectuelle étaient à l'extérieur de la classe. La possibilité de sortir ainsi de la classe et de passer du temps seul avec l'enseignant a été présentée comme un privilège à l'élève. À la fin de la visite, l'assistante a pris un rendez-vous téléphonique avec l'enseignant pour réaliser l'entrevue. Cette dernière a été enregistrée.

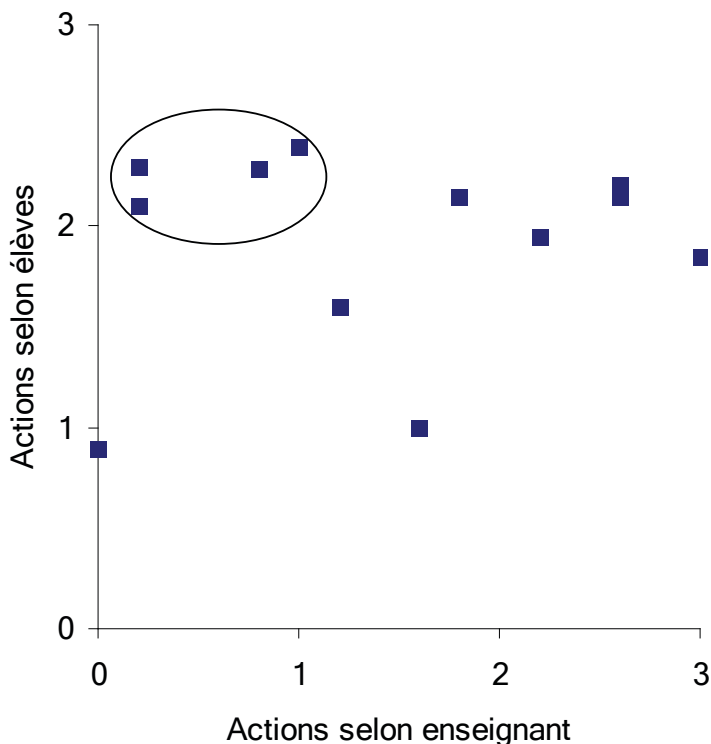
Résultats

Trois séries d'analyses sont présentées. Nous déterminons d'abord si la qualité de l'intégration sociale diffère d'un élève présentant une déficience intellectuelle à l'autre et si les enseignants se distinguent entre eux quant aux actions qu'ils posent. Nous examinons ensuite la validité

du score d'actions tiré de l'entrevue avec l'enseignant en corrélant ce score avec celui dérivé des réponses des élèves au questionnaire sur les actions de l'enseignant. Finalement, nous testons l'hypothèse d'un lien entre la qualité de l'intégration sociale et les actions de l'enseignant.

Les analyses descriptives indiquent la présence d'importantes disparités sur le plan de l'intégration sociale des élèves présentant une déficience intellectuelle. En principe, les scores au questionnaire sociométrique peuvent varier entre 0 et 5. Dans les faits, les scores couvrent une bonne partie de cette étendue, variant de 0.2 à 4.0 ($M = 2.8$, $ET = 1.2$). Des disparités substantielles sont aussi observées en ce qui concerne les actions des enseignants telles qu'évaluées à l'entrevue. Les scores varient de 0 à 3 (le minimum et le maximum possibles), avec une moyenne de 1.4 ($ET = 1.0$).

Figure 1 — Relation entre le score d'actions à l'entrevue auprès de l'enseignant et au questionnaire auprès des élèves avec, encerclées, les données des classes avec plus de 16 heures de présence d'éducateur spécialisé par semaine.



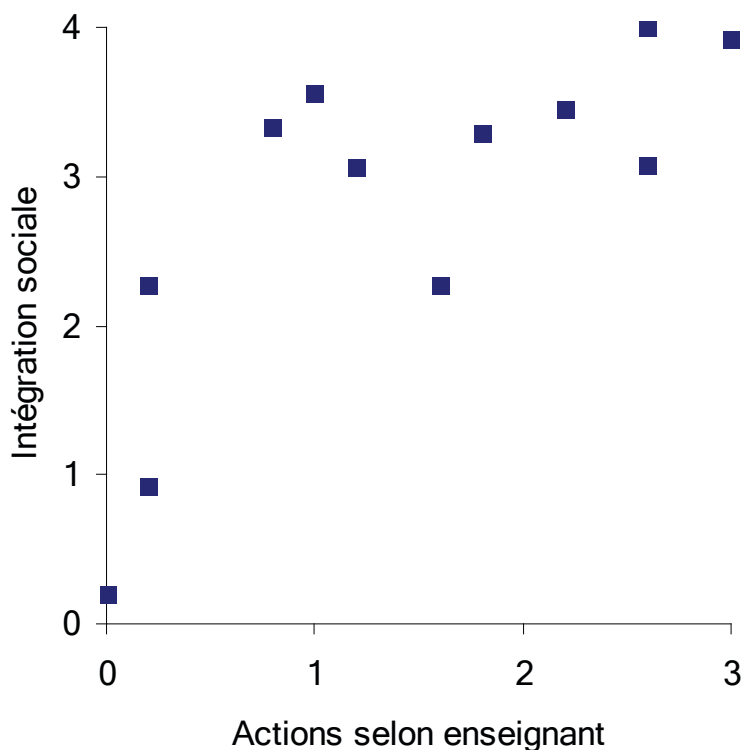
Par ailleurs, la corrélation entre les scores aux deux mesures d'actions posées par l'enseignant est non significative ($r = .15, n.s.$) lorsque l'échantillon est considéré dans son ensemble, ce qui soulève des doutes quant à la validité du score dérivé de l'entrevue, notre principale mesure. Toutefois, un examen visuel des données (Figure 1) révèle que le problème semble plutôt venir du questionnaire rempli par les élèves. Comme il est possible de le constater, il existe un lien clair entre les scores aux deux instruments lorsque les données de quatre enseignants (encerclées sur la figure 1) ne sont pas considérées. Ces derniers enseignants sont les seuls à avoir bénéficié du soutien d'un éducateur spécialisé à raison de 16 heures ou plus par semaine. La présence d'un éducateur spécialisé était donc quasi constante dans ces classes. Il ne serait pas étonnant, dans ce contexte, que les élèves aient attribué à l'enseignant des actions qui avaient en fait été posées par l'éducateur spécialisé. Les élèves de ces classes ont d'ailleurs rapporté un plus grand nombre d'actions que l'enseignant lui-même (Figure 1). Lorsque les données des quatre classes en question ne sont pas considérées, le score à l'entrevue est significativement corrélé ($r = .77, p < .05$) au score au questionnaire.

Finalement, le degré d'intégration sociale de l'ensemble des élèves de l'échantillon est positivement corrélé aux actions de l'enseignant décrites en entrevue, $r = .75, p < 01$, et la relation entre les deux variables est clairement linéaire (Figure 2). En calculant le carré de la corrélation, il est possible de constater que les actions de l'enseignant expliquent 57 % de la variance de la qualité de l'intégration, ce qui représente une proportion substantielle, statistiquement parlant (Cohen, 1988).

Discussion

L'objectif était ici de tester l'hypothèse selon laquelle les actions de l'enseignant de classe ordinaire influencent la qualité de l'intégration sociale des élèves présentant une déficience intellectuelle. À cette fin, nous avons élaboré un protocole d'entrevue sur les actions de l'enseignant et présenté des données qui appuient, au moins partiellement, la validité de ce protocole. Les résultats soutiennent l'hypothèse dans la mesure où un lien a été observé entre les actions de l'enseignant et l'intégration sociale de l'élève au sein de la classe. Ces résultats apparaissent suffisamment convaincants pour justifier un intérêt accru pour l'influence de l'enseignant sur l'intégration des élèves à risque de rencontrer des difficultés à ce chapitre, incluant les élèves présentant une déficience intellectuelle.

Figure 2 — Relation entre le score d'actions à l'entrevue auprès de l'enseignant et la qualité de l'intégration sociale (score au questionnaire sociométrique).



Les chercheurs en faveur du placement en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle ont depuis longtemps présumé que l'enseignant exerce une influence sur le quotidien et l'intégration sociale de ces élèves (ex.: Stainback et Stainback, 1990), sans voir la nécessité d'examiner comment s'opère concrètement cette influence. D'autres chercheurs ont étudié l'intégration sociale des élèves présentant une déficience intellectuelle (ex.: Siperstein et Leffert, 1997; Taylor et collab., 1987), mais en utilisant comme cadre de référence les travaux sur les relations avec les pairs réalisés en psychologie du développement (voir Asher et McDonald, 2009). À quelques exceptions près, ces derniers travaux reposent sur l'idée selon laquelle l'élève est l'unique responsable de son intégration sociale et que la qualité de cette dernière ne dépend que de ses compétences sociales.

Cette perspective individualiste des déterminants de l'intégration sociale a été adoptée en raison de considérations méthodologiques. Il est en fait raisonnable d'étudier un phénomène en considérant un nombre restreint de variables, à tout le moins initialement. Malheureusement, une telle perspective amène à penser que les élèves sont tous confrontés aux mêmes défis lorsqu'ils doivent s'intégrer socialement puisqu'ils évolueraient dans des environnements sociaux similaires (voir Bronfenbrenner, 1979). Les classes et les groupes se ressemblent effectivement à plusieurs égards. Cependant, ils ne sont pas identiques et leurs caractéristiques distinctives doivent être prises en considération tel que l'ont notamment démontré Wright, Giammarino et Parad (1986). Dans leur étude, les enfants agressifs étaient mieux acceptés dans les groupes formés d'autres enfants agressifs que dans les groupes généralement peu agressifs (voir aussi Boivin, Dodge et Coie, 1995). Tous les groupes ne valorisent apparemment pas les mêmes comportements.

Des études récentes ont aussi montré que tous les enseignants n'exercent pas la même influence sur la dynamique du groupe et sur l'intégration sociale des élèves à risque de difficultés dans ce domaine (Gest et Rodkin, 2011; Mikami et collab., 2012, 2013). Ce qui n'est pas encore entièrement clair, cependant, c'est la manière dont cette influence (positive ou négative) s'exerce selon la situation et le type d'élève concerné. En ce qui concerne spécifiquement les élèves présentant une déficience intellectuelle placés en classe ordinaire, nous avons proposé que l'enseignant favorise l'intégration de trois façons : en tenant un discours en faveur de l'intégration, en intervenant de manière positive avec l'élève intégré et en facilitant les opportunités d'interaction entre ce dernier et ses pairs. Nous avons présumé que ces actions pouvaient être lourdes de conséquences même si elles ne se manifestaient que rarement. Pour prendre l'exemple le plus évident, tenir un discours en faveur de l'intégration, ne serait-ce qu'une fois, pourrait être déterminant. C'est parce que certaines des actions de l'enseignant étaient difficiles à observer que nous avons eu recours à l'entrevue et au questionnaire plutôt qu'à l'observation directe. L'approche apparaît prometteuse, même si elle devra être adaptée lorsqu'un intervenant est souvent présent en classe (ex. : en interrogeant les élèves de manière à ce qu'ils distinguent les actions de l'enseignant de celles de l'intervenant).

Notre étude n'est évidemment pas sans limites. L'échantillon était de taille plutôt modeste, la contribution (possiblement non négligeable)

des caractéristiques individuelles des élèves n'était pas contrôlée et les nouveaux instruments pourraient être améliorés. La puissance statistique disponible ne nous permettait pas de démontrer que chaque type d'action est effectivement en lien avec l'intégration sociale. De plus, même si les élèves présentant une déficience intellectuelle sont à relativement haut risque d'isolement social, ils ne sont pas les seuls dans cette situation (Odom et collab., 2006). Il aurait donc été intéressant d'également considérer des élèves présentant un trouble sur le spectre de l'autisme, par exemple. Finalement, une étude corrélationnelle comme la nôtre ne prouve pas que les actions de l'enseignant influencent la qualité de l'intégration sociale de l'élève présentant une déficience intellectuelle. Seule une étude expérimentale (ex.: Mikami et collab., 2013) permet notamment d'exclure la possibilité que les enseignants organisent surtout des opportunités d'interaction pour les élèves les plus prosociaux qui se seraient bien intégrés d'une manière ou d'une autre. Il serait pertinent, en ce sens, de mener une expérimentation en assignant les enseignants à deux conditions: une condition contrôle et une condition intervention dans laquelle ils seraient encouragés à poser les types d'actions identifiées dans la présente étude.

En terminant, nous avons été surpris de constater que certains enseignants nous avouaient, sans réticence, n'avoir posé aucune action pour favoriser l'intégration sociale de l'élève présentant une déficience intellectuelle, même si ce dernier était clairement en difficulté. Nous avons l'impression que ces enseignants considéraient que leur mandat se limitait à tolérer la présence de l'élève, possiblement parce que le placement en classe de ce dernier leur avait été imposé avec l'entente implicite qu'ils n'étaient pas responsables de son intégration sociale (ou de ses apprentissages). De tels cas devraient nous amener à reconsidérer la pertinence de placer un élève dans la classe d'un enseignant qui s'oppose à sa présence. Dans ces circonstances, le prix semble lourd à payer pour l'élève présentant une déficience intellectuelle. À l'inverse, nos résultats laissent entendre que l'enseignant qui le souhaite peut exercer une influence positive déterminante. Il est important de déterminer si c'est effectivement le cas, mais aussi de comprendre pourquoi certains enseignants choisissent de ne pas agir pour favoriser l'intégration sociale d'élèves de toute évidence vulnérables (Rose et collab., 2011).

Références

- Asher, S. R. et McDonald, K. L. (2009). The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity. Dans K. H. Rubin, W. M. Bukowski et B. Laursen (dir.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups. Social, emotional, and personality development in context* (pp. 232-248). New York, NY : Guilford Press.
- Avramidis, E. et Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*, 129-147. doi: 10.1080/08856250210129056
- Ballard, M., Corman, L., Gottlieb, J. et Kaufman, M. J. (1977). Improving the social status of mainstreamed retarded children. *Journal of Educational Psychology, 69*, 605-611. doi: 10.1037/0022-0663.69.5.605
- Bell-Dolan, D., Foster, S. L. et Sikora, D. M. (1989). Effects of sociometric testing on children's behavior and loneliness in school. *Developmental Psychology, 25*, 306-311. doi: 10.1037/0012-1649.25.2.306
- Ben-Yehuda, S., Leyser, Y. et Last, U. (2010). Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) students in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 14*, 17-34. doi: 10.1080/13603110802327339
- Boivin, M., Dodge, K. A. et Coie, J. D. (1995). Individual-group behavioral similarity and peer status in experimental play groups of boys: The social misfit revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 269-279. doi: 10.1037/0022-3514.69.2.269
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Brown, G. W. et Harris, T. (1978). *Social origins of depression: A study of psychiatric disorder in women*. New York, NY : Routledge.
- Buhs, E. S. et Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology, 37*, 550-560. doi: 10.1037/0012-1649.37.4.550
- Buysse, V., Bailey, D. B., Smith, T. M. et Simeonsson, R. J. (1994). The relationship between child characteristics and placement in specialized versus inclusive early childhood programs. *Topics in Early Childhood Special Education, 14*, 419-435. doi: 10.1177/027112149401400404
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Coie, J. D. et Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 261-282.
- Dion, E., Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (2005). Differential effects of peer-assisted learning strategies on students' social preference and friendship making. *Behavioral Disorders, 30*, 421-429.

- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd.). New York, NY: Macmillan.
- Farmer, T. W., Lines, M. M. et Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 247-256. doi:10.1016/j.appdev.2011.04.006
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.-P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec, QC: ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child × environment model. *Developmental Psychology*, 42, 1179-1192. doi: 10.1037/0012-1649.42.6.1179
- Gest, S. D. et Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 288-296. doi:10.1016/j.appdev.2011.02.004
- Harkness, K. L., Bagby, R. M. et Kennedy, S. H. (2012). Childhood maltreatment and differential treatment response and recurrence in adult major depressive disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80, 342-353. doi: 10.1037/a0027665
- Iverson, A. M., Barton, E. A. et Iverson, G. L. (1997). Analysis of risk to children participating in a sociometric task. *Developmental Psychology*, 33, 104-112. doi: 10.1037/0012-1649.33.1.104
- Jacques, N., Wilton, K. et Townsend, M. (1998). Cooperative learning and social acceptance of children with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42, 29-36. doi: 10.1046/j.1365-2788.1998.00098.x
- Loi sur l'instruction publique chapitre I-13.3. (2013). Gouvernement du Québec. No: 978-2-551-24791-2.
- MacArthur, J. (2013). Sustaining friendships, relationships, and rights at school. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 793-811. doi:10.1080/13603116.2011.602526
- Mikami, A. Y., Griggs, M. S., Lerner, M. D., Emeh, C. C., Reuland, M. M., Jack, A. et Anthony. (2013). A randomized trial of a classroom intervention to increase peers' social inclusion of children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81, 100-112. doi: 10.1037/a0029654
- Mikami, A. Y., Griggs, M. S., Reuland, M. M. et Gregory, A. (2012). Teacher practices as predictors of children's classroom social preference. *Journal of School Psychology*, 50, 95-111. doi:10.1016/j.jsp.2011.08.002

- Odom, S. L., Zercher, C. L., Shouming, M., Jules, M., Sandall, S. et Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology, 98*, 807-823. doi: 10.1037/0022-0663.98.4.807
- Parker, J. G. et Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology, 29*, 611-621. doi: 10.1037/0012-1649.29.4.611
- Quay, L. C. (1993). Social competence in nonhandicapped, low interacting, and five handicapped groups of preschoolers. *Early Education and Development, 4*, 89-98.
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E. et Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education, 32*, 114-130. doi: 10.1177/0741932510361247
- Rubin, K. H., Hymel, S., Lemare, L. et Rowden, L. (1989). Children experiencing social difficulties: Sociometric neglect reconsidered. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 21*, 94-111. doi: 10.1037/h0079775
- Rubin, K. H. et Mills, R. S. (1988). The many faces of social isolation in childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*, 916-924. doi: 10.1037/0022-006X.56.6.916
- Singleton, L. C. et Asher, S. R. (1977). Peer preferences and social interaction among third-grade children in an integrated school district. *Journal of Educational Psychology, 69*, 330-336. doi: 10.1037/0022-0663.69.4.330
- Siperstein, G. N. et Leffert, J. S. (1997). Comparison of socially accepted and rejected children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 101*, 339-351.
- Stainback, S. et Stainback, W. (1990). Inclusive schooling. Dans W. Stainback et S. Stainback (dir.), *Support networks for inclusive schooling* (pp. 3-23). Baltimore, MD: Paul H. Brooke.
- Taylor, A. R., Asher, S. R. et Williams, G. A. (1987). The social adaptation of mainstreamed mildly retarded children. *Child Development, 58*, 1321-1334. doi: 10.2307/1130624
- U.S. Department of Education Office of Special Education Programs. (2006). *Percentage distribution of students with disabilities 6 to 21 years old receiving education services for the disabled, by educational environment and type of disability: Selected years, fall 1989 through fall 2005*. Repéré à : http://nces.ed.gov/programs/digest/d06/tables/dt06_049.asp
- Wright, J. C., Giammarino, M. et Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: Individual-group similarity and the social "misfit". *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 523-536. doi: 10.1037/0022-3514.50.3.523

Correspondance :

Eric Dion
Département d'éducation et formation spécialisées
Université du Québec à Montréal
C. P. 8888, succ. Centre-ville
Montréal, Québec
Canada, H3C 3P8
Tél. : 514 987-3000, poste 4970
Courriel : dion.e@uqam.ca

Résumé

Le placement en classe ordinaire vise notamment à permettre aux élèves présentant une déficience intellectuelle de socialiser avec leurs pairs présentant un développement typique. Dans les faits, la qualité de l'intégration sociale est cependant variable. Nous posons l'hypothèse que l'intégration sociale est meilleure lorsque l'enseignant tient un discours favorable à la présence en classe de l'élève présentant une déficience intellectuelle, interagit de manière positive avec ce dernier et crée des opportunités d'interaction entre l'élève et ses pairs. Les actions de l'enseignant ont été évaluées à l'aide d'une entrevue tandis que le degré d'intégration sociale de l'élève a été mesuré par le biais d'un questionnaire sociométrique rempli par le groupe. Tel qu'attendu, les élèves étaient mieux intégrés lorsque leur enseignant soutenait l'intégration par des actions concrètes. La discussion traite de l'influence de l'enseignant sur les relations des élèves à risque de difficultés d'intégration.

Mots-clés : déficience intellectuelle; intégration sociale; classe ordinaire; enseignant.

* * *

Abstract

Students with intellectual disabilities are placed in regular education classrooms among other things in order to allow them to socialize with typically developing peers. However, the degree of social integration varies from one student to another. We hypothesized that the student's

social integration is facilitated when the teacher expresses a favourable opinion regarding the presence of the student in class, interacts with the student in a warm manner and facilitates her or his interactions with the other students in class. The teacher's actions were assessed using a structured interview and the social integration of students with mental retardation was measured with a sociometric questionnaire completed by the group. Findings indicate that students were more socially integrated when their teacher acted to support their integration in class. We discuss the importance of considering teacher's influence on the peer relations of students at risk of rejection or social isolation.

Keywords: mental retardation; integration; regular education classroom; teacher.