

## L'intégration des élèves handicapés de la vue

Georgette Goupil et Michelle Comeau

Volume 8, numéro 1, 1982

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900360ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900360ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Goupil, G. & Comeau, M. (1982). L'intégration des élèves handicapés de la vue. *Revue des sciences de l'éducation*, 8(1), 103–113. <https://doi.org/10.7202/900360ar>

Résumé de l'article

Cette recherche présente les conditions d'intégration des élèves handicapés de la vue dans les écoles du système régulier. Les variables étudiées auprès des 33 sujets aveugles et demi-voyants étaient leur perception et celle de leurs enseignants face à l'intégration, les modifications apportées à la classe régulière pour faciliter cette intégration et l'impact de l'individualisation de l'enseignement sur la scolarisation. Les résultats indiquent que les élèves handicapés de la vue souhaitent être scolarisés dans les écoles régulières. Même s'ils éprouvent quelques difficultés reliées à leur handicap, ces élèves réussissent aussi bien en français et en mathématiques que leurs pairs de vision normale. Le problème majeur auquel ils doivent faire face est beaucoup plus lié à l'intégration sociale avec leurs compagnons et compagnes de classe qu'à la réussite scolaire.

# L'intégration des élèves handicapés de la vue

Georgette Goupil et Michelle Comeau \*

**Résumé** — Cette recherche présente les conditions d'intégration des élèves handicapés de la vue dans les écoles du système régulier. Les variables étudiées auprès des 33 sujets aveugles et demi-voyants étaient leur perception et celle de leurs enseignants face à l'intégration, les modifications apportées à la classe régulière pour faciliter cette intégration et l'impact de l'individualisation de l'enseignement sur la scolarisation. Les résultats indiquent que les élèves handicapés de la vue souhaitent être scolarisés dans les écoles régulières. Même s'ils éprouvent quelques difficultés reliées à leur handicap, ces élèves réussissent aussi bien en français et en mathématiques que leurs pairs de vision normale. Le problème majeur auquel ils doivent faire face est beaucoup plus lié à l'intégration sociale avec leurs compagnons et compagnes de classe qu'à la réussite scolaire.

**Abstract** — This research report describes a number of affective and academic factors related to the integration, into the regular school system, of 33 blind and visually impaired children. The following variables were studied. Students' and teachers' perception of integration, modification to facilitate integration, and the effect of individualization on achievement. The results indicate that visually impaired students wish to be educated within the regular school system. Although there are a number of practical difficulties, related to their impairment, to achieve integration, these students achieve as well as their normal sighted peers in French and in mathematics. Their major problem is that of social integration with their class peers rather than that of academic achievement.

**Resumen** — Esta investigación presenta las condiciones de integración de los alumnos privados de la visión en las escuelas del sistema regular. Las variables estudiadas en 33 sujetos ciegos y medio ciegos fueron su percepción y la de sus profesores frente a la integración, las modificaciones aportadas a la clase regular para facilitar esta integración y el impacto de la individualización de la enseñanza sobre la escolarización. Los resultados indican que los alumnos privados de la vista desean ser escolarizados en escuelas regulares. Aun cuando confrontan algunas dificultades relacionadas con su impedimento, esos alumnos tienen tanto éxito en francés y en matemáticas como sus compañeros de visión normal. El mayor problema al que deben enfrentarse está mas bien relacionado con la integración social con sus compañeros de clase que con el éxito escolar.

**Zusammenfassung** — Diese Untersuchung stellt die Bedingungen für die Eingliederung der sehbehinderten Schüler in das ordentliche Schulsystem dar. Die Variablen, die bei 33 (dreiuunddreissig) Blinden und Halbblinden untersucht wurden, waren ihre eigene und die Auffassung der Lehrkräfte bezüglich der Integration, ferner die in der ordentlichen Klasse

vorgenommenen Veränderungen, um diese Eingliederung zu erleichtern, sowie die Bedeutung der Individualisierung des Unterrichts auf die Schulausbildung. Die Ergebnisse zeigen, dass die sehbehinderten Schüler in den ordentlichen Schulen unterrichtet werden wollen. Auch wenn sie einige durch ihre Behinderung bedingte Schwierigkeiten empfinden, haben diese Schüler den gleichen Erfolg in Französisch und Mathematik wie ihre normal sehenden Gefährten. Das Hauptproblem, dem sie sich gegenüber sehen, ist viel enger mit der sozialen Eingliederung unter ihre Klassenkameraden (inn) verbunden als mit dem Lernerfolg.

Actuellement la problématique de l'intégration des enfants en difficulté dans les classes régulières suscite un intérêt croissant autant auprès des chercheurs que des éducateurs. Ces derniers se préoccupent de plus en plus d'évaluer les différents modèles de scolarisation mis à la disposition des élèves. Ces modèles varient, entre autres, en fonction des difficultés des enfants, mais aussi en fonction des attitudes adoptées envers l'intégration.

La présente recherche s'est intéressée au cas particulier des élèves handicapés de la vue. Avant de présenter les modèles de services en usage auprès de cette clientèle, il convient d'en donner une définition pour le lecteur peu familier avec ce handicap. La définition du handicap de la vue repose sur des critères très précis. Une personne est considérée comme aveugle lorsque son acuité visuelle dans les deux yeux, après correction par l'usage de lentilles réfractives appropriées, est d'au plus 6/60 à l'échelle de Snellen ou l'équivalent, ou si le champ de vision dans chaque oeil est d'un diamètre inférieur à 20 degrés. À ces personnes dites aveugles, s'ajoutent, dans cette catégorie des handicapés de la vue, les individus demi-voyants c'est-à-dire ceux dont l'acuité visuelle est inférieure à 6/21 ou dont le champ visuel est inférieur à 90 degrés et ce, avec les corrections appropriées.

Le handicap de la vue oblige l'enfant qui en est atteint à faire certains apprentissages particuliers. Ces principaux apprentissages sont liés à l'usage de la communication fonctionnelle par l'écrit (apprentissage du braille, s'il y a lieu), à l'orientation et à la mobilité dans l'espace, à l'apprentissage des gestes requis dans la vie quotidienne et à l'ajustement psychologique et social. Il faudra donc, par conséquent, que les modèles de scolarisation mis à la disposition de ces enfants répondent à ces besoins particuliers.

Avant de décrire ces différents modèles, il convient de préciser que cette catégorie d'enfants en difficulté est l'une des moins élevée statistiquement: le plan quinquennal (77-82) des services aux enfants handicapés moteurs et sensoriels du ministère des Affaires sociales estime que 3 enfants sur 10,000 sont aveugles et que 8 sur 10,000 sont demi-voyants.

Malgré cette faible incidence et ce depuis fort longtemps, les responsables de l'éducation se préoccupent de la scolarisation des enfants handicapés de la vue. En effet, dès 1829, aux Etats-Unis, est créée la première école à l'intention des aveugles. Vers 1900, cette école, devenue la célèbre Ecole Perkins, accueillera également les élèves demi-voyants. Mais, parallèlement à ces mesures spéciales, dès le début du siècle, il est question de l'intégration de ces enfants dans le secteur public. Déjà

s'amorce la controverse: scolarisation en secteur ouvert ou en milieu institutionnel. La démarche d'intégration fut longue: entre 1949 et 1956, le pourcentage d'enfants intégrés est à peu près de 25%. Puis vers 1970, un mouvement important vers l'intégration apparaît; la scolarisation des enfants en difficulté dans les classes régulières est amorcée. Sous la pression de ce courant, il y a la publication aux Etats-Unis de la loi publique 94-142, rendant obligatoire cette normalisation. En 1977, on note que 77% (Spungin, 1977) des élèves américains handicapés de la vue fréquentent des écoles de leurs quartiers.

Au Québec, la démarche est analogue. Création d'abord d'écoles spéciales; l'école Nazareth est fondée en 1861 par les sœurs grises de Montréal. Les religieuses dispensent leur enseignement aux filles aveugles âgées de 6 à 21 ans et aux garçons handicapés de la vue de 6 à 21 ans. Un siècle plus tard, en 1953, les Clercs de St-Viateur fondent l'Institut Louis-Braille pour les garçons de 13 à 21 ans.

Chez nous, comme chez nos voisins du sud, dans le milieu des années 70, des responsables de l'éducation commencent à se préoccuper de l'éducation des enfants en difficulté dans le milieu le plus normal possible. En 1976, paraît au Québec, le rapport Copex (Ministère de l'Éducation) où la normalisation est vue dans une perspective dynamique et selon un système: le modèle en cascade.

Selon ce modèle d'organisation des mesures spéciales d'enseignement, l'enfant en difficulté devra être scolarisé dans la mesure du possible dans le milieu le plus normal. Le modèle inclut huit niveaux: l'enseignement à l'intérieur d'un centre d'accueil ou d'un centre hospitalier, l'enseignement à domicile, l'école spéciale, la classe spéciale dans l'école régulière, la classe régulière avec participation de l'enfant à une classe ressource, la classe régulière avec service ressource à l'enseignant régulier et, finalement, la classe régulière. Ces niveaux ont à leur base les lieux de scolarisation les « plus restrictifs » (en fonction de la normalisation) et s'élèvent jusqu'aux milieux les plus normalisants représentés au sommet par la classe régulière. Toute cette tendance en faveur de l'intégration est relativement jeune et jusqu'à ce jour, très incomplètement actualisée.

Mais ce modèle est théorique et général. Il s'agit maintenant d'examiner comment se présentent concrètement les mesures de scolarisation à l'intention des enfants handicapés de la vue.

Premier modèle, correspondant au huitième niveau du modèle en cascade: l'école résidentielle. Les principaux arguments qui militent en faveur de cette école sont la concentration du matériel et des programmes spécialement adaptés à l'élève handicapé de la vue, la présence d'un personnel mieux préparé ainsi que la disponibilité sur place de toutes les ressources. Par contre, on reproche à ce mode de scolarisation de limiter les contacts avec les pairs de vision normale, de restreindre, dans plusieurs cas, les contacts avec la famille et de créer une routine engendrée par la vie institutionnelle. Dès 1974, le rapport Girard (Ministère des Affaires sociales) souligne qu'il serait souhaitable que le système scolaire régulier accueille le plus grand

nombre possible de ces élèves. Les avantages d'une telle intégration sont ainsi précisés :

« Ils apprendraient aussitôt que possible à évoluer dans une société de voyants et seraient mieux préparés, à la fin de leurs études secondaires, à affronter le monde du travail, ou à entreprendre des études plus poussées. De plus, l'intégration des enfants aveugles favoriserait la prise de contact des voyants avec les aveugles » (p. 23).

Quant aux modèles de scolarisation en milieu ouvert (correspondant plus ou moins aux niveaux supérieurs de la cascade) ils se concentrent autour des types suivants : la classe spéciale en milieu ouvert, le plan coopératif, la classe ressource, le maître itinérant et le maître consultant. Nous examinerons tour à tour chacun de ces modèles.

La classe spéciale regroupe des enfants handicapés de la vue et un maître spécialisé pour ces élèves. Cette classe est logée dans une école régulière. Cette situation permet à l'élève handicapé de la vue de se joindre à ses pairs voyants pour quelques activités communes à tous les enfants de l'école, comme par exemple, les récréations. Dans un second modèle, le plan coopératif, l'enfant scolarisé en classe spéciale, est placé sous la responsabilité du titulaire de cette classe, mais peut se joindre à la classe régulière pour plusieurs activités. On estime, dans ce modèle, que l'élève passe environ le quart de son temps dans la classe régulière.

Le troisième modèle est représenté par la classe ressource. L'enfant, alors scolarisé dans une classe régulière est sous la responsabilité du maître de cette classe. Cependant, il reçoit des entraînements spécialisés, le braille par exemple, dans un local spécialement aménagé à cette fin et régi par un enseignant spécialisé pour les élèves handicapés de la vue.

Enfin, dans le dernier modèle, celui du maître consultant ou itinérant, l'enfant est aussi scolarisé en classe régulière, mais il reçoit avec le maître les services d'un enseignant spécialisé pour les handicapés de la vue. Le maître itinérant ou consultant se déplace généralement d'une école à l'autre. Le rôle du maître itinérant est centré sur l'offre de services directs (des leçons d'appoint, par exemple) alors que le rôle du maître consultant est surtout axé sur la diffusion des programmes et la sensibilisation du personnel à des attitudes positives envers l'enfant handicapé de la vue. Il importe de préciser ici que dans les modèles où l'élève handicapé de la vue est scolarisé en classe régulière, l'apport de matériel spécialisé et la modification de certains comportements pédagogiques du maître sont les principaux changements apportés à la structure pédagogique. Le maître, par exemple, devra être soucieux d'associer constamment des consignes verbales aux instructions écrites sur le tableau. L'information donnée au maître s'avère donc essentielle. À ces modifications d'ordre pédagogique, j'ajoute l'importance d'un bon diagnostic, l'apport d'un appareillage approprié au handicap et des attitudes positives tant chez le maître que chez les pairs.

Il est à noter que les principaux modèles que nous venons de décrire sont tirés des publications américaines (Hanninen, 1975; Martin et Hoben, 1977; Spungin, 1977; Maron et Martinez, 1980). Au Québec, on retrouve avec plus ou moins de variantes ces types de scolarisation. Toutefois, peu de recherches systématiques permettent leur description exhaustive. La présente recherche s'est donc intéressée à connaître les principales conditions dans lesquelles les élèves handicapés de la vue québécois étaient scolarisés. On a donc évalué les perceptions des élèves handicapés de la vue, celles de leurs maîtres envers l'intégration, les modifications concrètes apportées à la classe régulière et, enfin, les résultats scolaires de ces élèves.

### *La méthodologie*

#### *Les sujets*

Les sujets étaient au nombre de 33 (22 garçons et 11 filles). Ils étaient scolarisés dans 22 écoles différentes réparties sur le territoire québécois: Montréal, Québec, Rouyn, St-Hyacinthe, Lac Mégantic, etc. Ces enfants fréquentaient des classes de l'élémentaire (à partir de la quatrième année) et du secondaire (jusqu'au secondaire trois). Parmi les sujets, 21 étaient considérés légalement comme aveugles et six utilisaient le braille comme moyen de communication écrite.

Le Tableau 1 présente la distribution des sujets en fonction du handicap.

Tableau 1  
Distribution des sujets selon le type du handicap

N de sujets aveugles selon la loi canadienne	N de sujets demi-voyants selon la loi québécoise	N de sujets considérés par la commission scolaire comme nécessitant des services
21	9	3

#### *Les instruments de mesure*

Les instruments de mesure avaient pour objectifs d'évaluer les perceptions des sujets et de leurs enseignants face à l'intégration, les modifications apportées à la classe régulière pour faciliter cette intégration et le type d'information communiqué aux enseignants.

Enfin, les résultats scolaires ont été recueillis à partir des bulletins des élèves. Il s'avère important de souligner ici la difficulté soulevée par l'utilisation d'instruments de mesure « standard » et par l'absence presque totale d'instruments de mesure tenant compte du déficit visuel.

*Le déroulement de la recherche*

Chacun des sujets était rencontré individuellement pour un questionnaire objectif sur leur intégration et une entrevue. Le questionnaire objectif était également administré à des élèves « voyants », choisis au hasard, dans les mêmes classes. Les maîtres furent rencontrés individuellement, à la fois pour répondre à un questionnaire et se soumettre à une entrevue.

*Les résultats**Les perceptions des élèves et de leurs maîtres*

Les perceptions des élèves envers leur intégration ont été évaluées par un questionnaire objectif et une entrevue. Le questionnaire fut administré à un nombre égal d'élèves choisis au hasard dans les classes d'appartenance des sujets handicapés de la vue. Ce questionnaire objectif était composé de 25 items, présentant chacun une question suivie de trois choix de réponse. Le sujet devait indiquer le choix qui correspondait le mieux à son opinion personnelle. L'encadré suivant présente trois exemples de ces questions :

Item 14 — Voici trois affirmations touchant ton travail scolaire, choisis seulement celle qui correspond le mieux à ton cas :

A — Mon travail scolaire m'intéresse et je le fais du mieux que je peux.

B — Mon travail scolaire m'ennuie et je le fais pour me débarrasser ou je ne le fais pas du tout.

C — Mon travail scolaire ne m'intéresse pas tellement mais je le fais quand même pour les notes.

Item 15 — Voici trois affirmations, choisis seulement celle qui correspond le mieux à ton cas :

A — Je me sens à l'aise ici et je ne voudrais pas changer d'école.

B — Je n'aime pas cette école-ci et si je pouvais changer d'école je le ferais.

C — Je n'aime pas aller à l'école que ce soit dans cette école-ci ou dans une autre.

Item 16 — Lorsque des élèves handicapés de la vue ont du matériel scolaire (cahiers, crayons, etc...) à s'acheter, il est préférable :

A — Qu'ils aillent les acheter seuls.

B — Qu'ils aillent les acheter avec une personne qui les aidera.

C — Qu'ils les fassent acheter par d'autres.

La première partie de ce questionnaire avait pour objectif de cerner les perceptions des sujets envers l'école, en général. Les résultats obtenus indiquent que les sujets handicapés de la vue semblent aussi satisfaits de l'école que leurs compagnons de classe: ils apprécient autant leurs cours, leurs maîtres, etc... Cependant, les élèves handicapés de la vue se disent plus satisfaits des services aux étudiants et indiquent être mieux compris lorsque survient une difficulté d'ordre scolaire. Ces résultats s'expliquent facilement puisque les enfants handicapés de la vue sont davantage en contact avec les services aux étudiants et leur handicap étant nettement identifié, ils se perçoivent donc mieux compris dans une difficulté scolaire.

La deuxième partie du questionnaire portait spécifiquement sur l'intégration de l'élève handicapé de la vue. En comparant les résultats des sujets handicapés de la vue et ceux des sujets de vision normale, on note que les sujets handicapés de la vue semblent plus en faveur de l'intégration des handicapés de la vue que ne le sont les élèves « voyants ».

Les perceptions des élèves envers leur intégration ont également été notées grâce à une entrevue. En premier lieu, l'interviewer demandait aux élèves quels seraient les changements à effectuer dans leur école. Cette question avait pour objectif de noter si les élèves ramenaient ces changements à leur handicap ou à des modifications d'ordre purement scolaire. Parmi les trente-trois sujets, huit d'entre eux souhaitent une amélioration dans leurs contacts sociaux avec leurs pairs. Ces changements sont formulés sous des expressions telles « j'aimerais que les autres élèves soit moins bêtes » et même on emploie cette expression « je veux être intégré ». Sept sujets souhaitent des améliorations techniques reliées à leur handicap: de meilleurs appareils, plus d'activités pour les élèves handicapés de la vue, la possibilité d'occuper la place en avant de la classe, etc. Donc près de la moitié des sujets ont ramené les changements possibles dans leur école à leur handicap et un accent particulier a été mis sur les relations difficiles avec les pairs.

Dans une deuxième question, l'interviewer demandait aux sujets s'ils avaient eu la possibilité de choisir leur lieu de scolarisation, lequel ils auraient préféré: l'école régulière ou une école spécialement adaptée aux handicapés de la vue. Fait à noter, quatorze sujets avaient déjà connu l'école spéciale pour handicapés de la vue et cinq d'entre eux des classes spéciales. Vingt-huit sujets ont choisi sans hésiter l'école régulière, trois ont dit être très satisfaits de l'école régulière mais ne pouvoir poser de choix puisqu'ils ne connaissaient pas ce qu'était l'école spéciale et trois sujets ont dit préférer être scolarisés dans une école spécialement adaptée aux élèves handicapés de la vue. Toutefois, ces trois sujets n'avaient jamais connu cette mesure dans le passé. Pour justifier le choix de leur lieu de scolarisation, tous évoquent des raisons d'ordre psychosocial: le désir d'être considéré comme normal, l'apprentissage à un monde de voyants, la préparation au travail, etc. Quant aux trois sujets ayant préféré l'école spéciale comme lieu de scolarisation, ils évoquent comme argument la possibilité d'être scolarisés avec des élèves ayant les mêmes problèmes qu'eux. Fait à noter: aucun sujet n'a indiqué des raisons telles que faire de meilleurs apprentissages



dans les matières scolaires ou avoir de meilleures notes. Tous les motifs soulevés ont trait à la situation sociale des sujets.

L'interviewer demandait également aux élèves si leur handicap de la vue leur créait des difficultés en classe. Dix-neuf sujets ont alors mentionné des difficultés à voir au tableau, six éprouvent des problèmes avec les volumes et quatre d'entre eux ont précisé encore une fois, les difficultés dans les relations avec les pairs. Les problèmes reliés au degré de lumière en classe, à l'utilisation des stencils, à la projection de films ont été mentionnés également.

**Tableau 2**  
**Nombre de sujets éprouvant des difficultés**  
**avec le tableau, les livres et l'aspect social**

Le tableau	Les livres	L'aspect social	Aucune difficulté
19	6	4	4

En résumé, les résultats obtenus grâce à l'entrevue avec l'élève indiquent que la plupart des sujets souhaitent être scolarisés dans une école régulière, mais que plusieurs d'entre eux souhaitent une amélioration dans leurs relations avec leurs pairs. En classe, les difficultés venant du handicap de la vue semblent surtout liées à l'usage du tableau.

Les perceptions des enseignants envers l'intégration de l'élève handicapé de la vue ont surtout été cernées grâce à une entrevue. L'ensemble des données recueillies indiquent que la plupart des sujets sont considérés comme bien intégrés: en effet, l'intégration de vingt-sept sujets est considérée comme un succès, celle de quatre sujets considérée comme réussie sur un plan mais échouée sur un autre niveau, comme par exemple l'intégration sociale. L'intégration de deux enfants est considérée comme un échec. Toutefois, cet échec n'est pas attribué uniquement au handicap de vue mais est associé à d'autres causes: problèmes affectifs ou autres handicaps. Parmi les 38 enseignants questionnés, 74% d'entre eux précisent comme critères principaux définissant le succès ou l'échec de l'intégration les résultats scolaires et les comportements sociaux acceptables dans la classe ou dans l'école. Ont été évoqués en faible proportion par moins de 7% des enseignants: la réintégration du milieu familial par l'enfant, le fait d'être considéré comme normal, l'utilisation maximale du résidu visuel. Il est à noter que les enseignants, contrairement aux élèves handicapés de la vue, mettent un fort accent sur la performance et les notes scolaires.

Le support accordé aux enseignants pour faciliter l'intégration de l'élève handicapé de la vue fut noté à l'aide d'un questionnaire. Le même procédé fut utilisé pour noter les modifications apportées à la classe régulière. En premier lieu, les données recueillies font ressortir le manque flagrant d'information et de préparation des maîtres accueillant ces enfants. Parmi les maîtres, 63% d'entre eux ont indiqué, en effet, ne pas avoir reçu d'information préalablement à l'intégration d'un sujet handicapé de la vue dans leur classe. Néanmoins, actuellement plusieurs enseignants estiment recevoir du support les aidant dans ce processus d'intégration.

Le Tableau suivant indique, pour les trente-huit enseignants rencontrés, la provenance de ce support.

**Tableau 3**  
**Fréquence des enseignants recevant du support**  
**de la part de différentes instances**

Collègues	Parents	Direction	Commission scolaire	Pairs
13	29	15	13	9

Quant aux modifications apportées au matériel ou à l'organisation de la classe, elles semblent surtout se résumer à la place qu'on attribue à l'élève: celui-ci est assis au pupitre situé à l'avant de la classe. Quelques enseignants sont également soucieux de l'éclairage et quelques-uns ont jugé nécessaire de laisser à l'enfant une place spéciale pour ranger son matériel.

*Les résultats scolaires des élèves handicapés de la vue*

Quant aux résultats scolaires en français et en mathématiques, il sont très clairs: en utilisant le test t, aucune différence significative n'a été relevée à  $P < 0,01$  entre les sujets handicapés de la vue et leurs pairs. Le Tableau 4 présente ces résultats. Les enseignants, de plus indiquent qu'ils utilisent toujours les mêmes critères de correction avec les élèves handicapés de la vue et avec leurs pairs.

*Interprétation des résultats et conclusion*

Les données recueillies ont permis de réaliser la description de la situation scolaire d'un groupe de 33 sujets handicapés de la vue répartis dans 22 écoles régulières du Québec. Les résultats obtenus indiquent que ces élèves handicapés de la vue souhaitent nettement être scolarisés dans des écoles régulières où ils réussissent aussi bien en français et en mathématiques que leurs compagnons de vision normale. Néanmoins, en classe, ils éprouvent quelques difficultés reliées au handicap de la vue. Le handicap leur pose un problème par exemple, pour voir au tableau ou lire le caractère d'imprimerie de certains volumes. Toutefois, le problème majeur éprouvé

Tableau 4  
 Résultats en français et en mathématiques  
 des sujets handicapés de la vue  
 et de leurs classes d'appartenance

Matière	Sujets handicapés de la vue		Classes témoins		t <sup>1</sup>
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	
Français	63,87	14,00	67,25	6,80	-1,150
Mathématiques	66,85	18,11	65,53	6,76	-0,156

1. t est non significatif à  $P < 0,01$ .

par ces élèves handicapés de la vue semble être lié à leur intégration sociale avec leurs compagnons de classe. Ce problème fut d'ailleurs confirmé par des analyses socio-métriques<sup>1</sup> où, environ, 50% des sujets handicapés de la vue obtiennent des résultats situés sous la limite inférieure des sociogrammes.

Un autre élément qui ressort de cette recherche est le manque flagrant d'information et de préparation accordées aux maîtres des écoles régulières. Les réponses suivantes ont été obtenues : 63% (c'est-à-dire 24 maîtres sur 38) disent n'avoir reçu aucune information, de quelque nature qu'elle soit avant l'intégration de l'élève handicapé de la vue dans leur classe. L'autre partie des enseignants (c'est-à-dire 14 maîtres sur 38) indiquent avoir obtenu de l'information sur le handicap de la vue par les universités, les maîtres itinérants et les services spécialisés des commissions scolaires. Ce phénomène inquiète : aurait-on tendance à croire, qu'à partir du moment où un élève est intégré en classe, il est inutile de donner une formation adéquate sur les difficultés inhérentes au handicap ?

Comme les sujets handicapés de la vue semblent souhaiter très fortement leur intégration et d'autre part semblent très conscients de leur problème d'intégration sociale, il paraît donc nécessaire de les aider à mieux faire partie de leur groupe de pairs. Bien qu'il faille donner du soutien à ces élèves et/ou identifier les répertoires de comportements sociaux déficitaires, il faut également s'interroger si les élèves du « régulier » n'ont pas, eux aussi, à recevoir du support, de l'information, afin de modifier certaines attitudes envers l'élève handicapé.

À force de retirer du système régulier tous ceux qui différaient tant soit peu de la norme, n'aurait-on pas appris aux élèves, eux-mêmes, à ne plus respecter la différence ?

Nous tenons à remercier l'Institut Nazareth et Louis-Braille et son directeur général, Monsieur Normand Giroux, pour leur collaboration à cette recherche.

## NOTE

1. Les analyses sociométriques ont été réalisées dans le cadre de cette recherche. L'amplitude des résultats ne nous permet pas de les inclure dans le présent article.

## RÉFÉRENCES

- Hanninen, K.A., *Teaching the Visually Handicapped*, Columbus, Ohio : Charles E. Merrill Publishing Company, 1975.
- Maron, S.S. et Martinez, D.H., *Environmental Alternatives for the Visually Handicapped in ACHISANY*, J. Netal, *Implanting Learning in the Learning in the Least Restrictive Environment*, Baltimore : University Part Press, 1980.
- Martin, G.J. et Hoben, M., *Supporting Visually Impaired Students in the Mainstream*, Minneapolis : Institute/Special Education, 1977.
- Ministère des Affaires sociales, *Rapport sur la situation des handicapés visuels au Québec*, (Rapport Girard), 1974.
- Ministère des Affaires sociales, *Plan quinquennal (1977-82), Services aux enfants handicapés moteurs et/ou sensoriels*, Québec : Ministère des Affaires sociales, 1977.
- Ministère de l'Éducation du Québec, *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), Québec : Service général des communications du Ministère de l'éducation, 1976.
- Spungin, Susano J., *Competency Based Curriculum for Teachers of the Visually Handicapped : A National Study*. New York : American Foundation for the Blind Inc., 1977.