

## ACTIVITÉS D'ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE SUR TROIS TYPES DE COUR DE RÉCRÉATION

Robert Doré, Éric Dion, Thérèse Chapdelaine, Jean-Pierre Brunet et Serge Wagner

Cette étude traite de l'influence des caractéristiques de la cour de récréation sur l'engagement des élèves présentant une déficience intellectuelle (EPDI) dans des activités sociales et solitaires. En comparaison avec les EPDI scolarisés en classe spéciale ou en école spéciale, les EPDI des classes ordinaires ont davantage la possibilité d'interagir avec des pairs ordinaires et ont moins accès à du matériel de jeux durant la récréation. Cette situation est associée à un engagement plus soutenu dans des jeux de groupe de la part des EPDI des classes ordinaires et à moins de chamaille et de jeux solitaires. Ces différences sont cependant peu prononcées. De plus, dans les trois services, certains EPDI sont souvent seuls et innocupés durant la récréation. Ceci suggère que la présence de pairs ordinaires n'entraîne pas nécessairement un engagement social plus soutenu de la part des EPDI et que des interventions doivent être envisagées pour certains d'entre eux.

L'engagement dans des activités<sup>1</sup> sociales positives avec les pairs est considéré comme essentiel au développement social des élèves présentant une déficience intellectuelle (EPDI). L'engagement dans des jeux de groupe, notamment, favorise chez ces élèves le développement de la capacité à mobiliser les ressources sociales (c.-à-d. leurs pairs) présentes dans leur environnement et stimule l'acquisition et la mise en oeuvre des compétences requises par la

participation à de telles activités (Guralnick, 1990). Chez les élèves du primaire, incluant les EPDI, c'est durant la récréation que l'engagement dans ce type d'activités est le plus susceptible de se produire (Ladd et Price, 1993). Il est important de comprendre les facteurs influençant l'engagement des EPDI dans des activités sociales positives lors de la récréation afin de pouvoir intervenir de manière à favoriser leur développement social.

---

Robert Doré, Éric Dion, Thérèse Chapdelaine, Jean-Pierre Brunet et Serge Wagner, Département des sciences de l'Éducation, Université du Québec à Montréal, Case Postale 8888, Succursale Centre-Ville, Montréal, Québec, Canada, H3C 3P8. Courriel: dore.robert@uqam.ca.

Cette recherche a été réalisée en partie grâce au soutien financier de la Scottish Rite Charitable Foundation du Canada et de l'Institut Roher.

La correspondance concernant cet article doit être adressée à Robert Doré, Département des sciences de l'Éducation, Université du Québec à Montréal.

- 
1. La notion d'activité est utilisée ici dans le sens qui lui est attribué en psychologie du développement (Bronfenbrenner, 1979). Une activité réfère à une description globale ou moléculaire du fonctionnement de la personne (ex.: jouer au ballon chasseur), par opposition à une description moléculaire à partir de ses actions ou de ses comportements (ex.: attraper le ballon, faire une feinte, lancer le ballon). De plus, une activité est souvent caractérisée par la présence d'une intention (ex.: jouer) et d'un élan (ex.: jouer une partie complète et la terminer). Certaines activités peuvent être dépourvues d'intention (ex.: déambuler sans but sur la cour de récréation).

En raison des limites méthodologiques des études précédentes, nous connaissons peu de chose sur l'engagement des EPDI dans des activités sociales positives et sur les facteurs qui l'influencent. Dans les recherches réalisées au primaire, l'engagement dans des activités sociales a été surtout observé en classe (ex.: Gottlieb, Gampel et Budoff, 1973), un contexte peu favorable à cet engagement puisque presque exclusivement orienté vers la réalisation individuelle de tâches scolaires (Doyle, 1986). De plus, les observations sont souvent réalisées sans tenir compte du type d'activités sociales auxquelles l'EPDI participe. Sur ce dernier point, plusieurs études (ex.: Center et Curry, 1993) utilisent pour leurs observations une définition très large de l'activité sociale et regroupent, dans une seule catégorie, tous les types d'activités sociales. L'EPDI est alors considéré simplement comme étant ou non en activité sociale. Le temps consacré aux activités sociales (tous types confondus) est utilisé comme mesure du fonctionnement social. Cette mesure n'est cependant pas valide puisqu'elle n'est pas en lien avec d'autres mesures reconnues du fonctionnement social telles que le statut sociométrique ou l'évaluation des compétences sociales par l'enseignant (Asher, Markell et Hymel, 1981). Il est important, lors des observations, de distinguer tout au moins les activités sociales positives des activités négatives.

Notre étude repose sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) qui stipule que le fonctionnement de l'élève (ex.: son engagement dans des activités sociales positives) est influencé par deux types de facteurs: ses caractéristiques individuelles (c.-à-d. le fait de présenter une déficience intellectuelle) et celles de son environnement (ex.: le type de pairs avec qui il peut interagir). À ce chapitre, nous devons étudier l'engagement de l'EPDI dans des activités sociales positives en considérant les caractéristiques sociales, physiques et organisationnelles du microsystème (la cour de récréation) où se déroulent ces activités (Bronfenbrenner, 1989).

## Activités sociales et solitaires

L'engagement des EPDI dans des activités sociales avec leurs pairs lors de la récréation est étudié par le biais de l'observation directe. Certaines activités sociales, comme le jeu de groupe et la conversation, sont considérées *a priori* comme positives, alors qu'une autre activité, la chamaille, est considérée comme problématique ou négative. Pareille interprétation de la valence des activités repose sur les résultats de travaux récents, conduits auprès d'élèves ordinaires, qui indiquent que l'engagement fréquent dans des jeux de groupe et des conversations est associé au développement et au maintien de relations amicales, tandis que la chamaille fréquente est susceptible de déboucher sur des conflits ouverts et de miner la qualité de ces relations (Ladd, 1983; Price et Dodge, 1989).

Bien que nos intérêts de recherche concernent principalement l'engagement dans des activités sociales, nous examinons également l'engagement des EPDI dans des activités non sociales (c.-à-d. solitaires). Les études menées auprès d'élèves ordinaires (Ladd, 1983; Putallaz et Wasserman, 1989) en distinguent trois types: le jeu solitaire (ex.: faire un château de sable), l'observation passive à distance des activités des pairs (ex.: l'élève est à l'écart de ses pairs et les regarde jouer en groupe) et l'activité non structurée (l'élève est innocenté). Parmi ces types d'activités, seul le cantonnement dans l'activité non structurée est associé au rejet par les pairs (Ladd, 1983). La fréquence d'engagement dans des jeux solitaires ou dans l'observation à distance des activités des pairs n'affecte pas la qualité des relations avec les pairs (Ladd, 1983; Putallaz et Wasserman, 1989).

## Influence des pairs ordinaires

La présence de pairs ordinaires comme compagnons de jeux potentiels est probablement considérée comme la caractéristique de la cour de récréation la plus susceptible d'influencer l'engagement des EPDI dans

des activités sociales positives (ex.: Falvey et Rosenberg, 1995). La présence de pairs ordinaires sur la cour de récréation varie directement en fonction du service où est scolarisé l'EPDI. Lorsqu'intégré en classe ordinaire, ce dernier ne peut interagir qu'avec des pairs ordinaires durant la récréation, alors que l'EPDI placé en école spéciale ne peut interagir qu'avec des pairs qui présentent une déficience intellectuelle. Pour ce qui est de l'EPDI scolarisé en classe spéciale dans une école ordinaire, il se retrouve dans une situation particulière dans la mesure où il peut, au moins en principe, interagir avec des pairs ordinaires et avec des EPDI (ses compagnons de classe) durant la récréation. Des EPDI scolarisés dans chacun de ces trois contextes sont observés afin d'étudier l'effet de la présence de pairs ordinaires sur l'engagement dans des activités sociales positives.

Pour quelle raison la présence de pairs ordinaires exercerait-elle un effet bénéfique sur l'engagement des EPDI dans des activités sociales positives? Des observations réalisées en situation de jeux au préscolaire indiquent que les élèves ordinaires peuvent faciliter cet engagement en amorçant une activité avec l'EPDI et en la structurant par des directives répétées (Guralnick et Groom, 1987). Précisons que, dans cette dernière étude, c'est suite à la demande de l'adulte que les élèves ordinaires jouent un rôle de facilitateur. Il est important de déterminer si les élèves ordinaires exercent spontanément ce rôle de facilitateur sur la cour de récréation, contexte où les incitations de l'adulte en ce sens sont vraisemblablement rares.

Dans notre étude, l'adoption par les pairs ordinaires d'un rôle de facilitateur est évaluée par la fréquence à laquelle ils amorcent une activité sociale impliquant l'EPDI. Dans la mesure où les pairs ordinaires jouent effectivement un rôle de facilitateur au plan de l'engagement dans des activités sociales positives, les EPDI des classes ordinaires, et dans une moindre mesure ceux des classes spéciales, devraient être plus souvent sollicités et s'impliquer plus souvent dans des jeux de groupe et des conversations que les EPDI des écoles spéciales.

### Influence des caractéristiques physiques et organisationnelles

Les caractéristiques physiques et organisationnelles de la cour de récréation représentent un autre facteur susceptible d'influencer l'engagement des EPDI dans des activités sociales et solitaires (pour une recension des études menées auprès des élèves ordinaires, voir Pepler, 1987). Il est possible qu'à l'instar des élèves ordinaires, les EPDI se chamaillent davantage sur les cours de récréation où la supervision est plus difficile, c'est-à-dire où le nombre de surveillants est faible par rapport au nombre d'élèves présents (Price et Dodge, 1989). Dans un même ordre d'idée, le jeu solitaire peut être plus fréquent chez les EPDI qui ont accès à du matériel de jeu que chez ceux qui ont moins accès à ce matériel (Smith et Connolly, 1972). De plus, la présence d'un grand nombre d'élèves sur une petite superficie de cour de récréation est susceptible d'être associée à un engagement moins fréquent dans des jeux de groupe (Guralnick, 1986). Les caractéristiques physiques et organisationnelles évaluées dans le cadre de notre étude sont la superficie de la cour de récréation, le nombre d'élèves et de surveillants présents, le type de matériel de jeu disponible et la présence ou l'absence d'activités organisées par le personnel de l'école (ex.: participation obligatoire à des parties de ballon-chasseur).

Notre objectif est donc d'évaluer dans quelle mesure l'engagement des EPDI dans des activités sociales et solitaires diffère en fonction du type de pairs présents sur la cour de récréation et des caractéristiques physiques et organisationnelles de celle-ci. Dans le contexte des débats sur l'intégration, il est particulièrement intéressant d'évaluer si la possibilité d'interagir avec des pairs ordinaires durant la récréation est associée ou non à un engagement plus fréquent de l'EPDI dans des activités sociales positives comme le jeux de groupe et la conversation. Si tel est le cas, l'engagement dans ces activités devrait être plus soutenu pour les EPDI des classes ordinaires que pour ceux des classes spéciales et, à plus forte raison, ceux des écoles spéciales. Le type

de partenaire qui amorce l'activité sociale est également noté afin d'évaluer si les élèves ordinaires jouent un rôle facilitateur en prenant l'initiative d'amorcer des activités sociales impliquant les EPDI. Finalement, les informations sur les caractéristiques physiques et organisationnelles sont utiles pour déterminer si les cours de récréation des trois services scolaires diffèrent. Lorsqu'elles existent, pareilles différences doivent être prises en considération dans l'interprétation des résultats sur l'engagement des EPDI dans les activités sociales et solitaires en fonction du service scolaire.

## MÉTHODOLOGIE

### Échantillon

L'échantillon est composé de 26 élèves (16 filles et 10 garçons) considérés comme présentant une déficience intellectuelle moyenne en vertu des critères du ministère de l'Éducation du Québec. Ces critères sont les suivants: des limitations fonctionnelles apparaissant dès les premières années de la scolarisation et un quotient intellectuel et de développement situés entre 25 et 55 aux tests standardisés (Ministère de l'Éducation, 1993). Ces élèves fréquentent tous l'école primaire. Ils ont en moyenne 9 ans ( $ET = 1.56$ ) et ne présentent pas de diagnostic associé de troubles du comportement ou de handicap physique.

Les élèves sont recrutés dans 21 écoles francophones affiliées à 11 commissions scolaires situées sur le territoire de Montréal et de sa banlieue. Chaque élève provient d'une classe différente. Leur participation à l'étude est conditionnelle à l'obtention de leur assentiment et du consentement du directeur d'école, de leur enseignant et de leurs parents.

Parmi les 26 élèves, 10 sont intégrés en classe ordinaire, huit sont scolarisés en classe spéciale en école ordinaire et huit en école spéciale. Ces trois groupes sont similaires en terme d'âge chronologique,  $F(2, 23) = 0.41$ ,  $p = .66$ , et de proportion de garçons et de filles,  $\chi^2(2, N = 26) = 0.75$ ,  $p = .68$ .

### Instruments et procédure

Les informations concernant les caractéristiques physiques et organisationnelles des cours de récréation sont recueillies à l'aide d'un questionnaire rempli par la direction de l'école. Les questions portent sur la superficie de la cour de récréation, le nombre d'élèves et de surveillants présents, l'équipement de jeu disponible (parc-école), l'organisation par le personnel scolaire d'activités structurées pendant la récréation ainsi que le type de participation à ces activités (facultative ou obligatoire).

La grille d'observation des activités des EPDI sur la cour de récréation comprend trois catégories d'activité sociale, trois catégories d'amorce d'activité sociale et trois catégories d'activité solitaire (voir le Tableau 1 pour les définitions). Le type de partenaire (pair ordinaire, pair présentant une déficience intellectuelle, surveillant) engagé dans les activités sociales est consigné.

Chaque EPDI est observé pendant au moins une période complète de récréation, soit un minimum d'environ 15 minutes. Sur la cour de récréation, l'observateur maintient une distance d'environ 5 mètres entre lui et l'EPDI, de manière à bien voir ce dernier sans pour autant être intrusif. Un signal sonore, enregistré sur une bande audio et retransmis à l'aide d'un casque d'écoute, indique à l'observateur le début et la fin des intervalles observations d'une durée de 10 secondes. L'observateur dispose, entre chaque intervalle, de 15 secondes pour noter ses observations et repérer l'EPDI dans la cour de récréation pour l'intervalle suivant.

La présence d'un second observateur lors de 15 % des séances a permis d'évaluer la fidélité des observations. L'accord inter-juges, tel qu'évalué à l'aide du pourcentage d'accords et du coefficient Kappa ( $k$ ) est élevé, autant pour les catégories d'activités solitaires (88%,  $k = .75$ ), d'activités sociales, incluant les amorces (89%,  $k = .83$ ) que pour les types de partenaires (97%,  $k = .92$ ).

**Tableau 1**

**Nom et définition des catégories d'activité et d'initiation d'activité**

<b>NOM DE LA CATÉGORIE</b>	<b>DÉFINITION</b>
	<i>Activités solitaires</i>
Jeu solitaire	L'EPDI est seul et s'occupe en jouant avec du matériel d'une façon appropriée et dans un but évident, sans porter attention aux autres élèves et sans transgresser les règles de fonctionnement de la cour de récréation.
Observation	L'EPDI est à proximité d'un surveillant, d'un pair ou d'un groupe de pairs. Il (le) les regarde et démontre un intérêt dans (ses) leurs activités sans chercher directement à s'insérer dans celles-ci autrement qu'en restant à proximité.
Inoccupé	L'EPDI est seul et ne s'engage pas dans une activité structurée. Il manifeste des comportements stéréotypés ou erre sans but, sans porter attention aux autres.
	<i>Initiatives d'activité sociale</i>
Est sollicité	L'EPDI est incité par un pair ou par un surveillant à s'engager dans une conversation ou dans un jeu de groupe. La sollicitation est faite d'une manière appropriée et constitue une proposition de changement d'activité.
Initie la conversation	L'EPDI s'approche d'un pair ou d'un surveillant et commence à parler avec lui. Il est actif dans l'initiation.
S'insère dans un jeu de groupe	L'EPDI s'insère dans le jeu de groupe de pairs ou initie un nouveau jeu de groupe.
	<i>Activités sociales</i>
Chamaille	L'EPDI pousse ou est poussé par un pair, est agressif physiquement ou verbalement ou fait l'objet d'agression de la part d'un pair. Dans certains cas, le chamaillage peut être à caractère ludique.
Conversation	L'EPDI est impliqué dans une interaction à caractère strictement verbal (i.e. une discussion).
Jeu de groupe	L'EPDI participe à une activité à caractère sportive ou qui implique l'utilisation de matériel en compagnie d'un ou plusieurs pairs.

## RÉSULTATS

### Caractéristiques physiques et organisationnelles des cours de récréation

Les caractéristiques physiques et organisationnelles des cours de récréation en fonction du service scolaire sont présentées au tableau 2. L'examen des statistiques descriptives suggère des différences entre les cours de récréation des classes ordinaires et celles des classes spéciales, d'une part, et celles des écoles spéciales, d'autre part. En comparaison avec ces dernières, les cours de récréation des classes ordinaires et celles des classes spéciales sont de plus grande superficie, regroupent un plus grand nombre d'élèves et moins de surveillants et sont plus rarement pourvues de parc-école. Le nombre très restreint de cours de récréation ne permet pas d'utiliser un test statistique.

### Préparation des données d'observation

Puisque le nombre d'intervalles d'observation recueillis varie d'un EPDI à l'autre, les données observationnelles sont transformées en pourcentages. Comme c'est souvent le cas (e.g. Guralnick, Connor, Hammond, Gottman et Kinnish, 1995), la distribution de ces données présente des écarts marqués à la normalité statistique. Leur analyse requiert donc l'utilisation d'une technique statistique non-paramétrique, le test de Kruskal-Wallis, qui n'est pas vulnérable à la non-normalité des distributions (Siegel et Castellan, 1988). Le Kruskal-Wallis, comme tous les tests non-paramétriques, est cependant conservateur (i.e. susceptible de ne pas détecter des différences qui existent dans la population), en particulier lorsque le nombre de participants est restreint, comme c'est le cas pour la présente étude. En raison de ce biais conservateur, la probabilité exacte du test est rapportée et interprétée de façon libérale.

De plus, les distributions de pourcentages sont représentées sous forme graphique et analysées qualitativement. Cette analyse est utile pour repérer les EPDI qui se distingueraient de façon marquée du

reste de l'échantillon (ex.: les EPDI qui démontreraient des pourcentages très élevés de jeux solitaires). L'examen visuel des distributions est combinée à l'analyse statistique non-paramétrique des données recueillies sur la cour de récréation.

### Activités solitaires et sociales

Les pourcentages d'activités solitaires sont calculés en divisant le nombre d'intervalles d'observation pendant lesquels l'EPDI s'implique dans un type particulier d'activité solitaire par le nombre total d'intervalles d'observation recueillis pour cet élève. Ils représentent donc la proportion (multipliée par cent) de temps de récréation que l'EPDI consacre à une activité solitaire. La même procédure est utilisée pour les activités sociales et pour les amorces d'activité sociale.

Pour ce qui est des activités solitaires, le pourcentage de temps innocupé ne diffère pas d'un service scolaire à l'autre,  $\chi^2(2, N = 26) = 0.62, p = .73$ . L'examen des distributions révèle que la plupart des EPDI sont innocupés durant plus de 10% du temps de récréation, une minorité d'entre eux étant innocupés plus de 40% du temps. Le pourcentage de temps consacré à l'observation à distance, en solitaire, des activités des pairs ne diffère pas, non plus, d'un service scolaire à l'autre,  $\chi^2(2, N = 26) = 0.24, p = .89$ . Le pourcentage de temps consacré à la dernière activité solitaire, le jeu solitaire, diffère en fonction du service scolaire,  $\chi^2(2, N = 26) = 4.97, p = .08$ . Ce pourcentage est moins élevé chez les EPDI des classes ordinaires et des classes spéciales que chez ceux des écoles spéciales (voir Figure 1). Alors qu'aucun EPDI des classes ordinaires ne consacre plus de 20% de son temps de récréation à cette activité, les pourcentages élevés (40% et plus) de jeu solitaire s'observent surtout chez les EPDI des écoles spéciales.

Pour ce qui est des amorces d'activité sociale, les EPDI en classes ordinaires font plus souvent l'objet d'amorces de la part de leurs pairs que les EPDI des deux autres services scolaires,  $\chi^2(2, N = 26) = 5.46, p = .06$ . Les pourcentages d'insertion dans une conversation,  $\chi^2(2, N = 26) = 4.13, p = .13$ , ou

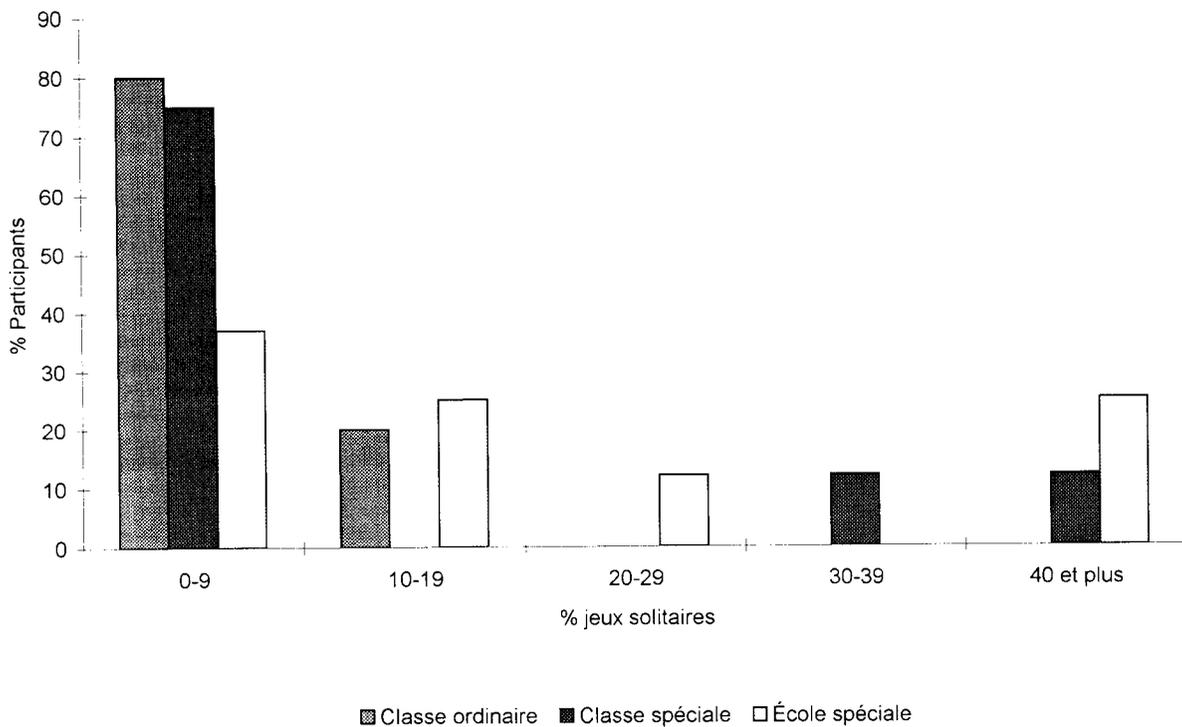
**Tableau 2****Caractéristiques générales de la cour de récréation selon le service scolaire**

CARACTÉRISTIQUE	ENVIRONNEMENT SCOLAIRE		
	Classe ordinaire (n=9)	Classe spéciale (n=8)	École spéciale (n=4)
Équipement de jeux (%)			
Avec parc-école	44	50	100
Sans parc-école	56	50	0
Superficie (m <sup>2</sup> )			
Moyenne	8792,3	6600,5	1734,3
Écart type	9320,0	8392,4	553,9
Nombre d'élèves			
Moyenne	329,4	231,9	68,3
Écart type	189,0	96,8	38,1
Surface de jeu (m <sup>2</sup> ) par élève			
Moyenne	26,4	23,0	33,5
Écart type	27,7	18,2	25,8
Nombre de surveillants			
Moyenne	3,0	3,3	5,3
Écart type	1,1	1,3	3,3
Nombre d'élèves par surveillant			
Moyenne	113,7	73,3	13,6
Écart type	44,5	24,2	5,6
Activités structurées (%)			
Pas d'activités structurées	22	50	75
Participation facultative	78	25	25
Participation obligatoire	0	25	0

Note: Les pourcentages sont calculés sur la base du nombre de cours de récréation.

**Figure 1**

**Pourcentage de temps de récréation consacré aux jeux solitaires selon le service scolaire**



dans un jeu de groupe,  $\chi^2(2, N = 26) = 0.43, p = .80$ , sont similaires dans les trois services scolaires.

Pour ce qui est des activités sociales, le temps consacré à la chamaille ne diffère pas en fonction du service scolaire selon le test de Kruskal-Wallis,  $\chi^2(2, N = 26) = 1.62, p = .44$ . Cependant, un examen des distributions (Figure 2) indique clairement qu'une minorité d'EPDI consacrent un pourcentage substantiel (10% ou plus) de temps à cette activité et que tous ces élèves sont en école spéciale. Le pourcentage de temps consacré à la conversation diffère en fonction du service scolaire,  $\chi^2(2, N = 26) = 10.05, p = .007$ . Cette différence se situe entre, d'une part, les EPDI des classes spéciales et, d'autre part, ceux des classes ordinaires et des écoles spéciales. Les EPDI des classes spéciales s'impliquent plus souvent dans des conversations que les EPDI des deux autres services scolaires (figure 2). Finalement, le pourcentage de temps consacré au jeu de groupe ne diffère pas en fonction du système scolaire au test de Kruskal-Wallis,  $\chi^2(2, N = 26) = 2.23, p = .33$ . L'examen des distributions (figure 2) suggère néanmoins que les pourcentages élevés (40% et plus) de temps de récréation consacré aux jeux de groupe sont plus courants chez les EPDI des classes ordinaires que chez ceux des deux autres services scolaires.

### Activités sociales en fonction du partenaire impliqué

Les pourcentages d'engagement avec les partenaires sont calculés en divisant le nombre d'intervalles pendant lesquels l'élève cible est en activité sociale avec un type de partenaire (ex.: pair ordinaire) par le nombre total d'intervalles d'observation recueillis pour cet élève. Ces pourcentages représentent donc la proportion (multipliée par cent) de temps de récréation que l'élève cible consacre aux activités sociales en compagnie d'un type de partenaire en particulier.

Le pourcentage de temps de récréation en activités sociales en compagnie d'un surveillant ne diffère pas en fonction du service scolaire,  $\chi^2(2, N = 26) =$

$2.93, p = .23$ . Le pourcentage de temps en compagnie de pairs présentant une déficience intellectuelle est analysé seulement pour les EPDI des classes spéciales et des écoles spéciales, ceux des classes ordinaires n'ayant habituellement pas de compagnon présentant une déficience intellectuelle (parce qu'il n'y a souvent qu'un seul EPDI par école ordinaire). Ce pourcentage est similaire en classe spéciale et en école spéciale,  $\chi^2(1, N = 16) = 0.54, p = .46$ . Enfin, le pourcentage de temps de récréation en compagnie de pairs ordinaires est analysé seulement pour les EPDI des classes ordinaires et ceux des classes spéciales, les EPDI des écoles spéciales ne pouvant pas interagir avec ce type de partenaire. Ce pourcentage diffère selon que l'EPDI est scolarisé en classe ordinaire ou en classe spéciale,  $\chi^2(1, N = 18) = 5.97, p = .01$ . En comparaison avec les EPDI des classes spéciales, ceux des classes ordinaires consacrent un plus grand pourcentage de temps de récréation en activités sociales avec des pairs ordinaires (Figure 3).

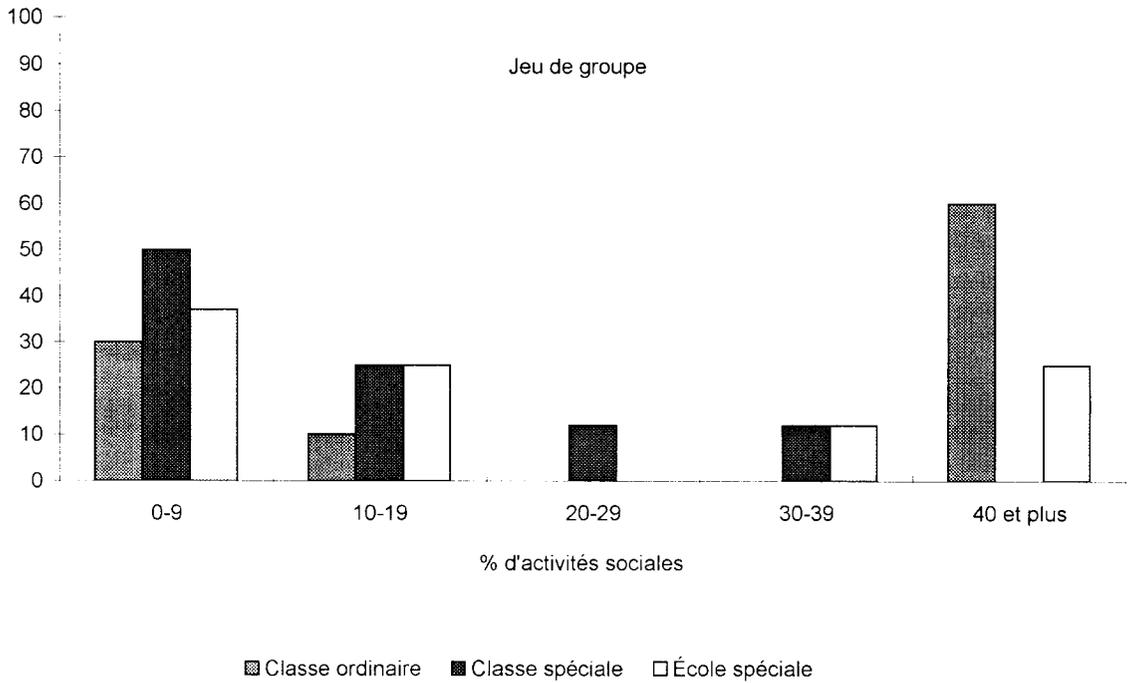
### DISCUSSION

L'objectif de la présente étude était de décrire et de comprendre l'engagement des EPDI dans des activités sociales et solitaires en prenant en considération les caractéristiques sociales, physiques et organisationnelles du contexte où se déroulent ces activités. L'étude était réalisée dans trois services scolaires et la discussion porte sur les différences entre ces trois services, tant au plan des caractéristiques de la cour de récréation que de l'engagement de l'EPDI dans des activités sociales et solitaires.

Les résultats indiquent que les EPDI des classes ordinaires prennent leur récréation dans un environnement différent, à plusieurs égards, de celui des EPDI des classes spéciales et des écoles spéciales. Tel qu'attendu, les pairs ordinaires sont plus présents dans les activités sociales des EPDI des classes ordinaires que dans celles des EPDI des classes spéciales et, évidemment, de celles des EPDI des écoles spéciales. D'autres différences, moins

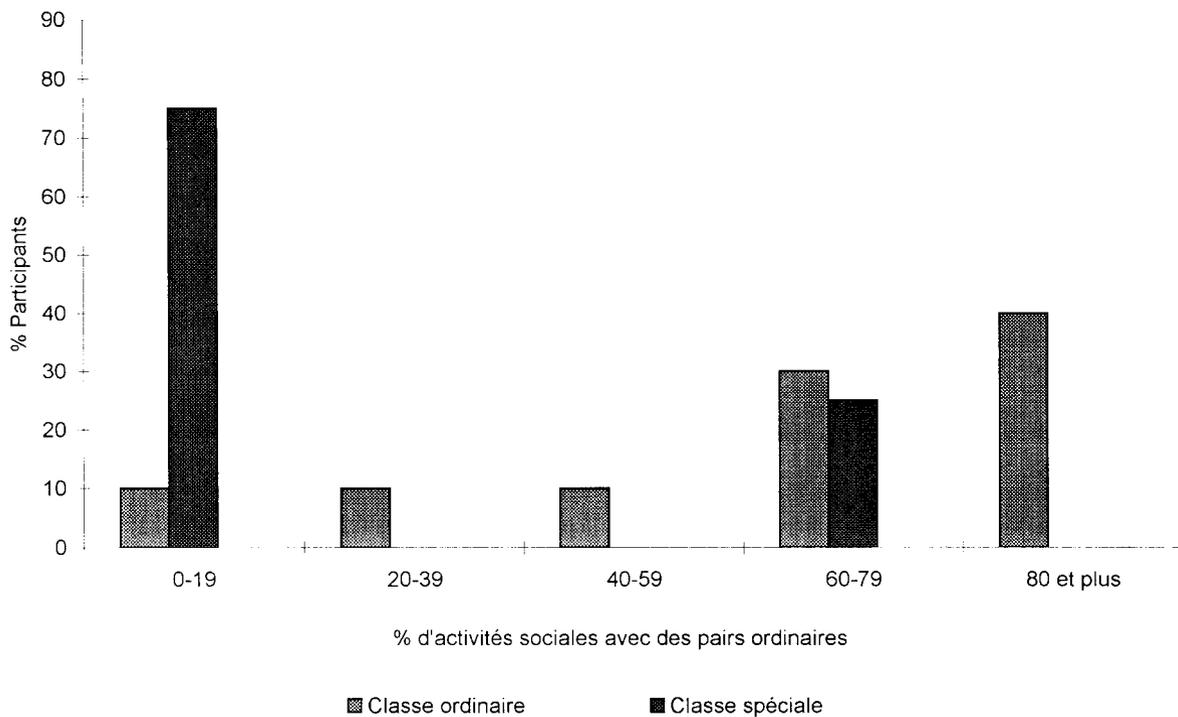
**Figure 2**

**Pourcentage de temps de récréation consacré aux activités sociales selon le service scolaire**



**Figure 3**

**Pourcentage d'activités sociales avec des pairs ordinaires selon le service scolaire**



évidentes *a priori*, concernent les caractéristiques physiques et organisationnelles des cours de récréation. Les différences les plus marquées s'observent ici entre les cours de récréation des écoles ordinaires (comprenant les classes ordinaires et les classes spéciales) et celles des écoles spéciales. En comparaison avec ces dernières, les cours de récréation des écoles ordinaires ont une plus grande superficie et regroupent plus d'élèves et moins de surveillants. Elles offrent également moins de matériel de jeux.

Selon le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 1989), les caractéristiques du microsystème que représente la cour de récréation sont susceptibles d'influencer les activités sociales et solitaires des EPDI. Dans cette perspective, il n'est pas étonnant d'observer des différences dans les activités des EPDI en fonction du service scolaire, puisque leurs cours de récréation respectives présentent des caractéristiques distinctes. Les deux différences marquées sur le plan statistique concernent les conversations et les jeux solitaires. Curieusement, l'engagement dans des conversations, une catégorie d'activité sociale positive, est beaucoup plus fréquente chez les EPDI des classes spéciales que chez ceux des deux autres services scolaires. Les causes de ce phénomène ne sont pas évidentes. Pellegrini (1995) considère que la conversation est une activité caractéristique des élèves qui font partie d'une minorité visible et qui n'occupent pas d'une manière dominante l'espace de la cour de récréation. Les élèves appartenant à la minorité visible converseraient ensemble puisqu'ils ne peuvent pas s'approprier l'espace nécessaire à l'organisation de jeux de groupe. Cette explication pourrait s'appliquer aux EPDI des classes spéciales, facilement identifiables au sein de la majorité d'élèves ordinaires. La seconde différence concerne le jeu solitaire, une activité moins fréquente chez les EPDI des classes ordinaires et des classes spéciales que chez ceux des écoles spéciales. La plus grande disponibilité du matériel de jeux sur les cours de récréation des écoles spéciales représente une explication plausible (Smith et Connolly, 1972). Soulignons que dans la littérature, les différences observées au plan du fonctionnement social des EPDI

des classes ordinaires et des classes ou des écoles spéciales sont souvent attribuées exclusivement à la présence ou à l'absence de pairs ordinaires. Les résultats de notre étude suggèrent que d'autres types de facteurs peuvent également être en cause, en particulier l'aménagement de la cour de récréation.

Deux autres différences, moins marquées sur le plan statistique, ressortent d'un examen détaillé de l'engagement des EPDI dans des activités sociales. Ces différences concernent la chamaille et les jeux de groupe. Pour ce qui est de la chamaille, les quelques EPDI qui se chamaillent fréquemment proviennent tous des écoles spéciales. Ceci est étonnant étant donné le ratio élèves/surveillants très favorable sur les cours de récréation de ce service scolaire. En effet, le nombre d'élèves par surveillant est approximativement sept fois moins élevé en école spéciale que dans les deux autres services scolaires. Il est possible que les attentes des surveillants diffèrent d'un service scolaire à l'autre et que les surveillants des écoles spéciales tolèrent davantage la chamaille. La seconde différence concerne l'engagement dans des jeux de groupe. L'examen détaillé des données suggère que l'engagement fréquent dans ce type d'activité est observé surtout chez les EPDI des classes ordinaires. Ces derniers sont fréquemment sollicités par leurs pairs ordinaires, ce qui est cohérent avec l'idée selon laquelle les pairs ordinaires peuvent jouer un rôle facilitateur dans l'engagement des EPDI dans des activités sociales positives comme les jeux de groupe (Guralnick et Groom, 1987). Cependant, le fait qu'un engagement fréquent dans des jeux de groupe ne soit pas observé chez tous les EPDI des classes ordinaires indique qu'il serait important de comprendre pourquoi les élèves ordinaires ne jouent pas un rôle de facilitateur auprès de tous les EPDI intégrés.

Enfin, une similitude ressort clairement de la comparaison des activités des EPDI dans les trois services scolaires. Dans ces trois services, certains EPDI sont inactifs et solitaires pendant plus de la moitié du temps de récréation, ce qui est inquiétant étant donné que ce type d'activité est associé, à tout le moins chez les élèves ordinaires (Ladd, 1983;

Putallaz et Wasserman, 1989), à des difficultés dans les relations avec les pairs, incluant le rejet et l'isolement social. Il serait important de déterminer à quels facteurs l'engagement fréquent des EPDI dans ce type d'activité est attribuable: à un besoin d'être fréquemment à l'écart et de se reposer, à des difficultés au plan du développement social dans le domaine des relations avec les pairs, à des difficultés circonstancielles dans le cadre des relations avec les compagnons de jeux, etc. Les résultats de notre étude suggèrent par ailleurs que le fait d'être inoccupé durant une partie substantielle du temps de récréation n'est pas influencé par la présence (ou l'absence) de pairs ordinaires.

Les résultats ont été interprétés, dans une perspective écologique, en termes d'effet de l'environnement de la cour de récréation sur les activités sociales et solitaires des EPDI. Ajoutons que deux aspects méthodologiques de l'étude en limitent la portée. Premièrement, et surtout, le placement des EPDI dans les trois services scolaires n'est pas l'effet du hasard, comme c'est le cas dans un schème expérimental. Malgré le soin que nous avons apporté à la création de groupes équivalents, le placement des EPDI dans les trois services scolaires relève d'un grand nombre de facteurs, dont les critères du personnel scolaire, le niveau de fonctionnement scolaire et social de l'EDPI, etc. (Buysse, Bailey, Smith et Simeonsson, 1994). Par conséquent, certaines différences constatées entre les EPDI des différents services scolaires peuvent dépendre de facteurs qui ne sont pas nécessairement en lien avec les caractéristiques de ce service. Ainsi, il se pourrait que les EPDI les plus chamailleurs soient systématiquement orientés par le système scolaire vers les écoles spéciales. Dans ce cas, les EPDI ne seraient pas chamailleurs parce qu'ils sont en école spéciale, mais plutôt l'inverse (ils seraient en écoles spéciales parce qu'ils sont chamailleurs). Seul le recours à un schème longitudinal ou expérimental mettrait clairement en

évidence l'effet du service scolaire sur le fonctionnement social de l'EPDI (Madden et Slavin, 1983).

La deuxième limite de l'étude concerne l'aspect relativement global des observations recueillies en raison des contraintes inhérentes au contexte d'observation. Le niveau de bruit élevé et les déplacements très fréquents sur la cour de récréation nous ont empêché de considérer, lors des observations, le contenu verbal des échanges entre les EPDI et leurs pairs. Une telle information est essentielle pour s'assurer du caractère positif d'activités sociales comme le jeu de groupe et pour comprendre la dynamique des interactions entre les élèves. Asher, Erdley et Gabriel (1994) soulignent, par exemple, qu'un jeu de groupe apparemment positif pour un observateur à distance peut comporter plusieurs épisodes discrets d'abus verbaux. Il est nécessaire d'étudier de manière détaillée les échanges sociaux entre l'EDPI et ses pairs afin de pouvoir orchestrer ces échanges de manière à ce que l'EPDI en retire un maximum de bénéfices (Bronfenbrenner, 1979, 1989; Guralnick, 1990).

En conclusion, les résultats de notre étude suggèrent que le fait d'être scolarisé en classe ordinaire est associé à un engagement social plus positif de la part de l'EPDI lors de la récréation. Les différences entre les services scolaires au plan de l'engagement des EPDI dans des activités sociales et solitaires ne sont cependant pas très prononcées. De plus, aucun des services n'est associé à une absence complète de difficultés pour l'ensemble des EPDI qui le fréquentent, particulièrement lorsque le temps solitaire et inactif (i.e. "inoccupé") est considéré. Il est prioritaire d'élaborer des interventions visant à favoriser l'engagement des EPDI dans des activités sociales positives et, ultimement, à stimuler leur développement social. La cour de récréation de l'école primaire représente, à cet égard, un contexte de recherche et d'intervention fort pertinent.

## RECREATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION IN THREE TYPES OF SCHOOLYARDS

The influence of elementary school playground on the social and solitary activities of pupils with mental retardation (PMR) is examined. PMR in regular classrooms, compared to PMR in special classrooms or special schools, have greater opportunities to interact with regular peers during recess, but their school playground offers less play material. Associated with this situation is a greater involvement in group play, less rough play and less solitary play among PMR from regular classroom. However, these differences are small. Furthermore, in the three school environments, the PMR are often alone and unoccupied during recess. This suggests that the opportunity to interact with regular peers is not necessarily associated with a more frequent involvement in positive social activities and that actions should be taken for some PMR.

### BIBLIOGRAPHIE

- ASHER, S. R., ERDLEY, C. A., GABRIEL, S. W. (1994) Peer relations. In: M. Rutter et D. F. Hay (Eds.), *Development through life: A handbook for clinicians*, pp. 456-487. Oxford: Blackwell Scientific Publications.
- ASHER, S. R., MARKELL, R. A., HYMEL, S. (1981) Identifying children at risk in peer relations: a critique of the rate-of-interaction approach to assessment. *Child Development*, 52, 1239-1245.
- BRONFENBRENNER, U. (1979) *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1989) Ecological systems theory. In: R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues*, pp. 187-249. Greenwich: Jai Press.
- BUYSSE, V., BAILEY, D. B., SMITH, T. M., 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.
- CENTER, Y., CURRY, C. (1993) A feasibility study of a full integration model developed for a group of students classified as mildly intellectually disabled. *International Journal of Disability, Development and Education*, 40, 217-235.
- DOYLE, W. (1986) Classroom organization and management. In: M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching. Troisième édition*, pp. 392-431. New York: Macmillan.
- FALVEY, M. A., ROSENBERG, R. L. (1995) Developing and fostering friendships. In: M. A. Falvey (Ed.), *Inclusive and heterogeneous schooling: Assessment, curriculum, and instruction*, pp. 267-283. Baltimore: Paul H. Brookes.
- GOTTLIEB, J., GAMPEL, D. H., BUDOFF, M. (1973) Classroom behavior of retarded children before and after reintegration into regular classes. *Studies in Learning Potential*, 3, 1-26.
- GURALNICK, M. J. (1986) The peer relations of young handicapped and nonhandicapped children. In: P. S. Strain, M. J. Guralnick et H. M. Walker (Eds.), *Children's social behavior: Development, assessment, and modification*, pp. 93-140. Orlando, FL : Academic Press.
- GURALNICK, M. J. (1990) Peer interactions and the development of handicapped children's social and communicative competence. In: H. C. Foot, M. J. Morgan et R. H. Shute (Eds.), *Children helping children*, pp. 275-305. New York: John Wiley and Sons.
- GURALNICK, M. J., CONNOR, R. T., HAMMOND, M. GOTTMAN, J. M., KINNISH, K. (1995) Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 359-377.

- GURALNICK, M. J., GROOM, J. M. (1987) Dyadic peer interactions of mildly delayed and nonhandicapped preschool children. *American Journal of Mental Deficiency, 92*, 178-193.
- LADD, G. W. (1983) Social network of popular, average, and rejected children in school settings. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 283-307.
- LADD, G. W., PRICE, J. M. (1993) Playstyles of peer-accepted and peer-rejected children on the playground. In: C. H. Hart (Ed.), *Children on playgrounds: Research perspectives and applications*, pp. 130-161. Albany, NY: State University of New York Press.
- MADDEN, N. A., SLAVIN, R. E. (1983) Mainstreaming students with mild handicaps: academic and social outcomes. *Review of educational research, 53*, 519-569.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1993) *General education in the youth sector: Preschool, elementary and secondary school: 1993-94 directives*. Quebec: Publications du Québec.
- PELLEGRINI, A. D. (1995) *School recess and playground behavior: Educational and developmental roles*. Albany, NY: State of New York University Press.
- PEPLER, D. J. (1987) Play in schools and schooled in play: A psychological perspective. In: J. H. Block et N. R. King (Eds.), *School play: A source book*, pp. 75-107.
- PRICE, J. M., DODGE, K. A. (1989) Reactive and proactive aggression in childhood: relations to peer status and social context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology, 17*, 455-471.
- PUTALLAZ, M., ET WASSERMAN, A. (1989) Children's naturalistic entry behavior and sociometric status: A developmental perspective. *Developmental Psychology, 25*, 297-305.
- SIEGEL, S., CASTELLAN, N. J., Jr. (1988) *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. New York: McGraw-Hill.
- SMITH, P., CONNOLLY, K. (1972) *Patterns of play and social interaction in preschool children: Ethological studies of child behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.