

L'IMPACT DU PASSAGE DE LA CLASSE SPÉCIALE À LA CLASSE ORDINAIRE AU SECONDAIRE¹

Robert Doré, Serge Wagner, Jean-Pierre Brunet et Eric Dion

L'intégration en classe ordinaire est considérée par plusieurs comme un mode de scolarisation avantageux pour les élèves présentant une déficience intellectuelle. Les élèves intégrés sont en effet exposés aux mêmes programmes d'enseignement que la majorité des élèves de leur âge et peuvent interagir avec eux en favorisant leur développement social (Doré, Wagner et Brunet, 1996). Pareille intégration devrait être la règle de la garderie à l'école secondaire. Toutefois, tous ne sont pas intégrés au préscolaire et au primaire, et la grande majorité ne l'est pas au secondaire (Ouellet, 1997), vraisemblablement en raison des défis particuliers que pose l'école secondaire à l'intégration.

Au secondaire, l'intégration des élèves en cause est difficile pour plusieurs raisons : structure de programme, d'évaluation et d'horaire beaucoup plus complexe qu'au primaire, constitution de groupes homogènes, etc. (Doré, Wagner et Brunet, 1996; Heller, 1981; Warger *et al.*, 1983). De plus, l'élève qui présente une déficience intellectuelle rencontre au secondaire de difficultés d'intégration sociale: interaction avec des pairs moins ouverts qu'au primaire (Madden et Slavin, 1983), dans un environnement plus impersonnel et plus peuplé.

Les difficultés de l'intégration au secondaire exigent donc d'en bien évaluer l'efficacité avant de vouloir la généraliser.

Un des arguments en faveur de l'intégration en classe ordinaire est que ce type de scolarisation améliore le fonctionnement scolaire et social des élèves qui présentent une déficience intellectuelle.

Les études expérimentales réalisées au préscolaire et au primaire indiquent que l'intégration en classe ordinaire entraîne un engagement plus soutenu dans la réalisation des tâches scolaires et une socialisation accrue à l'extérieur de la classe (Center et Curry, 1993; Guralnick, Gottman et Hammond, 1996). Notre étude cherche à déterminer si l'intégration au secondaire occasionne autant d'effets (scolaires et sociaux) positifs.

OBJECTIFS

L'objectif général est de déterminer si le transfert de la classe spéciale à la classe ordinaire améliore le fonctionnement scolaire et social des élèves intégrés. Des observations en classe visent à établir si les élèves intégrés sont plus souvent actifs dans la réalisation de tâches et moins souvent distraits en classe ordinaire; et les causes des différences sont analysées en comparant les activités proposées dans les deux types de classe ainsi que la nature et la durée de l'aide individuelle accordée. Des observations à la cafétéria doivent vérifier si les élèves interagissent davantage suite à leur intégration et, en particulier,

1. Recherche subventionnée par le Centre de réadaptation Lisette-Dupras, la Fondation québécoise de la déficience intellectuelle, l'Office des personnes handicapées du Québec et la Scottish Rite Charitable Foundation of Canada et l'Institut Roehrer.

s'ils interagissent plus souvent avec les élèves des classes ordinaires. Ces observations doivent enfin identifier le réseau social des élèves et les modifications qui surviennent suite à l'intégration.

MÉTHODOLOGIE

Participants

L'échantillon est composé de deux élèves de sexe féminin présentant une déficience intellectuelle (légère pour Lucie, moyenne pour Mélanie), sans handicap physique ou trouble du comportement associé. Lucie obtient un QI global de 62 (WISC-III, verbal=65, performance=65) et un quotient de comportement adaptatif de 6,59 (Échelle québécoise du comportement adaptatif). Mélanie obtient un QI global de 40 (verbal=46, performance=46) et un quotient de comportement adaptatif de 6,12. Au début de l'étude, les deux élèves fréquentent une classe spéciale dans une école secondaire ordinaire d'une grande ville. Leur enseignante estime qu'elles sont ses deux élèves les plus susceptibles de bénéficier d'une intégration à temps complet.

Procédure

Lucie et Mélanie restent en classe spéciale au début de l'expérience (janvier-février 1997). Après la semaine de relâche de mars, elles sont intégrées en classe ordinaire, à temps complet (français, mathématiques, anglais, écologie, morale, musique, éducation physique), jusqu'à la fin de l'année scolaire (juin). Elles sont intégrées en première année du secondaire, dans un groupe stable dont la composition ne change pas sauf pour deux matières, l'anglais et la morale. Une aide-pédagogique adapte le matériel pédagogique et travaille en classe avec Lucie et Mélanie, à temps complet au début de l'intégration et à 40%, à la fin de l'année scolaire.

Instruments

Le fonctionnement scolaire des élèves est observé en classe à l'aide d'une adaptation de la grille

d'observation développée par l'équipe Greenwood (Greenwood, Delquari, Stanley, Terry et Hall, 1985). La grille permet d'observer simultanément l'implication de l'élève dans la réalisation des tâches ainsi que le contexte de l'implication: le type d'activité proposé à l'élève et l'aide qu'il reçoit. La grille comprend six catégories de comportement (intervention verbale, engagement, attention, distraction, perturbations mineures, perturbations majeures), six catégories d'activités (enseignement magistral, activité mixte, activité individuelle similaire [au reste du groupe], activité individuelle différente [de celle du reste du groupe], travail d'équipe, flottement) et deux catégories d'aide (aide individuelle de la part de l'enseignant, aide individuelle de la part de l'aide-pédagogique).

Le fonctionnement social des deux élèves est observé à la cafétéria, pendant le dîner. Cette grille d'observation comporte deux catégories d'activités sociales (interaction dyadique et interaction de groupe) et trois catégories d'activités solitaires (attentif, spectateur, activité autonome et inoccupé). La grille comprend aussi une catégorie pour consigner si l'élève parle ou non durant les interactions ainsi qu'une catégorie pour enregistrer l'occurrence de manifestations explicites de réactivité. L'identité des personnes en interaction avec Lucie et Mélanie est notée à chaque intervalle d'observation.

Un observateur est présent deux jours par semaine pendant toute l'expérience, incluant la période initiale en classe spéciale (janvier et février 1997). À chacune de ses visites, l'observateur est présent lors de deux ou trois périodes de cinquante minutes en classe et durant le dîner. Il observe Lucie et Mélanie à tour de rôle selon un horaire préétabli.

RÉSULTATS

Observations en classe

Implication dans la réalisation des tâches.

- Le pourcentage du temps d'engagement dans les

tâches scolaires augmente suite à la transition en classe ordinaire, surtout pour Mélanie.

- Mais le pourcentage de temps de classe durant lequel Lucie et Mélanie sont distraites ne diminue pas suite à l'intégration. Pendant l'étude, Lucie est distraite entre 0 et 35% du temps de classe; Mélanie, entre 5 et 38%.

Activité et aide individuelle

Quels sont les facteurs responsables de l'augmentation du temps d'engagement dans les tâches suite à l'intégration? Il ne peut s'expliquer par le fait qu'elles font plus souvent l'objet d'aide individuelle.

- Les deux élèves sont moins souvent en enseignement magistral et plus souvent en activité individuelle différente en classe ordinaire ainsi qu'en classe spéciale.

- Le pourcentage de temps durant lequel elles reçoivent de l'aide individuelle ne diffère pas d'un type de classe à l'autre (entre 0 et 25% du temps de classe).

Observations à la cafétéria

Interactions sociales et type de partenaire

Le temps consacré aux interactions dyadiques et de groupe ne change pas pour les deux élèves suite à l'intégration en classe ordinaire.

- Lucie est beaucoup plus souvent en interaction sociale que Mélanie, différence qui se maintient en classe ordinaire, sans changement notable dans le fonctionnement des deux élèves.
- Quant au type de partenaire des interactions, le tableau 1 en schématise l'évolution.

Tableau 1

Partenaires des interactions à la cafétéria et % de temps

Élève/Interactions	En classe spéciale	En classe ordinaire
<i>Lucie</i>		
avec adultes	2,8%	6,4%
avec élèves/classes spéciales	44,0%	36,8%
avec élèves/classes ordinaires	0%	6,4%
<i>Mélanie</i>		
avec adultes	3,3%	2,4%
avec élèves/classes spéciales	12,8%	3,5%
avec élèves/classes ordinaires	0%	4,3%

- L'intégration en classe ordinaire semble donc accroître les interactions sociales avec les élèves ordinaires, mais pour un pourcentage faible du temps de dîner. De plus, l'intégration entraîne chez Mélanie (non chez Lucie) une réduction importante des interactions avec les élèves des classes spéciales.

Réseau social

L'appartenance à un réseau social se fonde sur l'exclusivité (relative) des contacts sociaux de Lucie et de Mélanie avec les autres élèves: un élève est considéré comme partie du réseau de l'élève-cible (Lucie ou Mélanie) si cette dernière interagit beaucoup plus souvent avec lui qu'avec les autres. Lucie fait clairement partie d'un réseau social formé d'elle-même et de deux autres élèves des classes spéciales. Lors de la scolarisation en classe spéciale, elle emploie 30% de son temps de dîner aux interactions avec eux (contre seulement 4,4% du temps avec le troisième élève avec lequel elle interagit le plus fréquemment). Les contacts de Lucie avec les deux élèves de son «réseau» sont donc fréquents et exclusifs. Ce réseau se maintient suite à l'intégration en classe ordinaire: Lucie leur consacre 28,4% du temps de dîner (alors qu'elle n'accorde plus que 3,3% de ce temps au troisième élève).

Comme le suggère son très faible taux d'interactions dyadiques et de groupe, Mélanie ne semble faire partie d'aucun réseau social, tant en classe spéciale qu'en classe ordinaire; elle a peu de contacts exclusifs et fréquents avec ses pairs. En classe spéciale, elle n'employait que 6,4% du dîner en contact avec les élèves avec qui elle interagissait le plus souvent, et seulement 3,3% avec les deux autres élèves avec qui elle interagit le plus. En classe ordinaire, Mélanie interagit surtout avec quatre élèves de ces classes, mais pour un très faible pourcentage de son temps de dîner (4,3%).

Bref, l'intégration en classe ordinaire ne semble pas avoir affecté les contacts sociaux de Lucie qui a continué à interagir surtout avec deux élèves de son réseau social en classe spéciale. Quant à Mélanie,

l'intégration semble avoir diminué les quelques contacts qu'elle entretenait avec ses compagnons de classe spéciale; elle n'a pas établi un réseau social avec ses nouveaux pairs.

DISCUSSION

L'objectif de l'étude était de déterminer si le passage de la classe spéciale à la classe ordinaire est associé à une amélioration du fonctionnement scolaire et social des élèves qui présentent une déficience intellectuelle et d'identifier les causes d'une éventuelle amélioration de ce fonctionnement.

Sur le plan du fonctionnement scolaire, les deux élèves en cause s'engagent davantage dans la réalisation des tâches en classe suite à l'intégration, bien que l'amélioration soit plus évidente pour une élève que pour l'autre. Pareil accroissement est un résultat intéressant puisque ce type de changement est associé à une amélioration du rendement scolaire (Greenwood, Delquadri, Stanley, Terry et Hall, 1985). L'amélioration est vraisemblablement due aux différences de temps consacré à l'enseignement magistral et au travail individuel différent (c.-à-d. adapté) dans les deux types de classe. En classe ordinaire, les deux élèves qui présentent une déficience intellectuelle étaient moins souvent en enseignement magistral et plus souvent en travail individuel différent, situation susceptible d'augmenter leur engagement dans la réalisation des tâches. Par ailleurs, l'amélioration du comportement des élèves concernés suite à leur transfert en classe ordinaire ne peut être attribuable à une aide individuelle plus fréquente dans ce type de classe, puisqu'ils ont reçu une d'aide équivalente dans les deux classes.

Les résultats sont moins favorables à l'intégration sur le plan du fonctionnement social. En effet, les observations montrent une faible hausse du taux d'interaction des sujets avec les élèves des classes ordinaires et un maintien du réseau de Lucie (la seule à avoir un réseau relativement stable) après son intégration. Dans les deux cas, les interactions avec les élèves ordinaires durant le dîner sont demeurées

peu fréquentes. Il apparaît donc nécessaire d'encourager systématiquement les élèves intégrés et leurs compagnons de classe ordinaire à interagir ensemble plutôt que d'assumer que ces interactions se produiront d'elles-mêmes.

L'analyse des données est encore préliminaire. Plusieurs aspects du fonctionnement des élèves qui présentent une déficience intellectuelle en classe et pendant le dîner restent à analyser, notamment l'efficacité d'un programme de tutorat mis en place dans certains cours, qui semble avoir produit des effets positifs. Ainsi, les parents concernés ont rapporté que leurs enfants étaient fréquemment en

contact téléphonique le soir, à la maison avec leurs tuteurs.

Finalement, un facteur clé de la réussite de l'intégration est le degré et la qualité de l'investissement des différents intervenants en cause. Il nous faut d'ailleurs évaluer les résultats obtenus en considérant la nature et l'intensité des efforts investis par les intervenants. Une telle information sera disponible lorsque nous aurons terminé l'analyse du contenu d'entrevues réalisées avec les enseignants des classes ordinaires, les aides-pédagogiques et le personnel de direction.

RÉFÉRENCES

- CENTER, Y. ET 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, 3, 217-235. DORÉ, R., WAGNER, S. ET BRUNET, J.-P. (1996) *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal, QC: Éditions Logiques.
- GREENWOOD, C. R., DELQUARI, J. C., STANLEY, S. O., TERRY, B. ET HALL, R. V. (1985) Assessment of eco-behavioral interaction in school settings. *Behavioral Assessment*, 7, 331-347. GURALNICK, M. J., GOTTMAN, J. M. ET HAMMOND, M. A. (1996) Effects of social setting on the friendship formation of young children differing in developmental status. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 625-651. HELLER, H.W. (1981) Secondary education for handicapped students: In search of a solution. *Exceptional children*, 47 (8), 582-583. MADDEN, N. A. ET SLAVIN, R. E. (1983) Effects of cooperative learning on the social acceptance of mainstreamed academically handicapped students. *The Journal of Special Education* . OUELLET, M. (1997) *Statistiques sur les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec: Ministère de l'éducation. WARGER, C.L., ALDINGER, L.E. ET OKUN, K.A. (1983) *Mainstreaming in the secondary school: the Role of the Regular Teacher*. Bloomington, IN: Phi Delta Capa Educational Fundation.