

# L'acceptation sociale en classe des élèves à risque

Isabelle Jacques et Lise Saint-Laurent

*Université Laval  
Québec, Canada*

## Résumé

Le but premier de cette étude est de vérifier si les données des recherches sur le statut social d'élèves en difficulté se confirment avec les élèves à risque. De plus, l'impact d'un modèle d'intégration des services dans la classe sur le statut social d'élèves à risque est évalué. L'échantillon utilisé comprend 606 élèves, dont 165 élèves à risque venant de 26 classes de 3<sup>e</sup> année du primaire. L'analyse des scores au test sociométrique révèle que les élèves à risque ont la même caractéristique que les élèves en difficulté: ils sont davantage isolés dans la classe que les autres élèves. La comparaison d'élèves à risque ayant à sortir de la classe avec ceux recevant des services directement dans la classe se révèle que ces derniers ont tendance à être mieux acceptés dans la classe mais cette différence n'est pas statistiquement significative. L'étude conclut par l'hypothèse que la tendance obtenue serait plus grande si l'intégration totale des élèves à risque avait eu lieu dès le début de la scolarisation.

La question du développement social et du statut social des élèves en difficulté a fait l'objet de nombreux travaux dans le domaine de l'adaptation scolaire. Certaines définitions récentes des difficultés d'apprentissage incluent les problèmes d'ordre social (Kavanagh & Truss, 1988). Or, le concept d'élève à risque est de plus en plus utilisé au cours des dernières années pour désigner les élèves en difficulté d'apprentissage. Ce concept d'élève à risque est plus large que celui d'élève en difficulté d'apprentissage faisant l'objet d'une identification par leur école. C'est aux élèves à risque que nous nous intéressons dans

---

Cette étude a été rendue possible grâce à une subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (projet n° 894-92-0025 2) et de la Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires du ministère de l'Éducation du Québec. Les demandes de tirés-à-part doivent être adressées à: Lise Saint-Laurent, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, Sainte-Foy, Québec, Canada, G1K 7P4

cette étude et non seulement aux élèves déclarés en difficulté d'apprentissage. L'élève à risque se caractérise principalement par une faible performance scolaire. Slavin (1989) le définit comme étant celui qui, en fonction de différents facteurs de risque tant de nature psycho-sociale qu'éducationnelle, a des chances diminuées d'obtenir son diplôme d'études secondaires. La définition opérationnelle des élèves à risque utilisée dans cette étude est la suivante: l'élève à risque est celui qui présente une ou plusieurs des caractéristiques: (a) identifié en difficulté par la commission scolaire; (b) considéré par l'enseignant comme ayant un faible rendement scolaire; (c) redoublant l'année en cours; (d) présentant un faible rendement scolaire dans une ou des matières de base que sont la lecture, l'écriture et les mathématiques (Saint-Laurent, Giasson, Simard, Dionne & Royer, 1995).

#### *Acceptation sociale chez les élèves à risque d'échec scolaire*

Après la famille immédiate, les premières relations sociales d'un enfant se font avec ses pairs. Ces interactions sont déterminantes pour son développement personnel, moral et social (Piaget, 1974; Turiel & Davidson, 1986). Assez tôt dans la vie d'un enfant, le lien entre les difficultés d'apprentissage et les relations avec les pairs peut être observé. Guralnick (1981) observe que des élèves du préscolaire présentant des difficultés d'apprentissage s'engagent dans moins de jeux coopératifs que les élèves sans difficulté. De plus, ils seraient de moins bons communicateurs (Ladd & Asher, 1985). À partir d'un échantillon de 249 élèves en difficulté d'apprentissage âgés de 7 à 19 ans, Parker et Asher (1987) rapportent des relations significatives entre une faible performance en lecture et des comportements agressifs chez les élèves. De plus, les élèves en difficulté d'apprentissage présenteraient une faiblesse dans la qualité et dans la quantité des stratégies qu'ils utilisent pour régler leurs problèmes sociaux et n'auraient souvent pas les capacités de générer des solutions alternatives.

Bryan et Bryan (1978) ont observé les interactions sociales de 50 jeunes élèves de niveau primaire. Les résultats révèlent que ceux présentant des difficultés d'apprentissage ont de la difficulté à se fixer des buts dans des situations sociales. Leurs stratégies sont souvent moins amicales que celles de leurs pairs. Ils émettent plus de propos désagréables ou méchants et sont par le fait même l'objet de telles déclarations. Silver et Young (1985), Schneider et Yoshida (1988) ont étudié les relations entre pairs chez des élèves de niveau secondaire. Ils rapportent que ceux présentant des difficultés d'apprentissage ont davantage de difficulté à résoudre les problèmes sociaux que les élèves ordinaires. Dans une situation conflictuelle, les élèves en difficulté ont du mal à comprendre le point de vue ou les sentiments des autres élèves (Bruck & Hebert, 1982; Dickstein & Warren, 1980; Horowitz, 1981; Wong & Wong, 1980). Plusieurs recherches mettent en évidence que les élèves en difficulté sont moins populaires que les autres; ils reçoivent des scores plus bas dans les échelles sociométriques (Bryan & Bryan, 1990). Dans une recension des travaux traitant des élèves rejetés ou peu populaires, Pettigrew (1989) conclut que

ceux-ci manifestent des comportements négatifs tels le refus de coopérer, le non-respect des normes, le dérangement, l'agressivité physique et verbale alors que les élèves populaires émettent plus de comportements prosociaux tels la coopération, le leadership, l'appui, l'attention et l'affection.

Coie et Dodge (1983) suggèrent qu'une proportion importante des élèves rejetés ou non-populaires auprès de leurs pairs continuent de l'être au fil des ans. Les conséquences du rejet social par les pairs seraient importantes: problèmes de comportement (Ladd & Asher, 1985), abandon scolaire (Gresham & Nagle, 1980), problème de santé mentale (Ladd & Asher, 1985; Vitaro & Charest, 1988), délinquance/acte criminel (Parker & Asher, 1987), emploi peu rémunéré à l'âge adulte (Kavale, 1988), suicide/alcoolisme (Ladd & Asher, 1985), etc.

Ces derniers paragraphes démontrent l'importance des interactions sociales chez les élèves à risque ou en difficulté scolaire. Voyons maintenant l'influence du type de classement ou des services reçus sur le statut social de ces élèves.

#### *Influence de l'intégration scolaire sur l'acceptation sociale*

Les écoles et les classes spéciales, mises en place vers les années 60, furent les premiers types de service destinés aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Saint-Laurent et al., 1995). Dès les années 70, on dénonce la ségrégation qu'entraînent les écoles et les classes spéciales. Au Québec, le rapport Copex (1976) met en évidence le fait que les élèves qui ont un cheminement spécial n'en sortent que trop rarement. On y suggère la mise en place d'un système appelé "en cascade" où l'élève est scolarisé dans le cadre le plus normal possible.

De nos jours, dans les écoles primaires du Québec, comme ailleurs au Canada et aux États-Unis, les élèves en difficulté fréquentent majoritairement les classes ordinaires sous la responsabilité d'un enseignant-titulaire (ministère de l'Éducation du Québec, 1994). Lorsque l'intervention par l'enseignant-titulaire n'est pas jugée suffisante, ils sont référés en orthopédagogie. Ce service est donné la plupart du temps en classe ressource, en dehors de la classe ordinaire. Ces sorties risquent de les marginaliser des autres élèves de la classe ordinaire et d'avoir aussi un impact sur leur intégration sociale dans la classe (Salend, 1994).

Selon Wilcox et Sailor (1982), l'intégration scolaire devrait offrir le plus possible l'occasion aux élèves en difficulté d'entrer en relation avec d'autres élèves. À la base même du mouvement d'intégration scolaire, ses avantages sur le plan social et émotionnel pour l'élève en difficulté sont mis en priorité (Roberts & Zubrick, 1992). En effet, l'intégration scolaire est vue comme entraînant une diminution de la ségrégation, une plus grande facilité à acquérir des comportements appropriés par les élèves en difficulté et comme augmentant leur statut social (Madden & Slavin, 1983; Stobart, 1986). Dans cette ligne de pensée, l'intégration totale en classe ordinaire des élèves en difficulté

d'apprentissage serait possiblement la modalité de service assurant la meilleure intégration ou acceptation sociale d'un élève dans sa classe.

Plusieurs recherches ont étudié les avantages et les inconvénients de l'intégration scolaire. Bien que certaines études mettent en évidence des inconvénients à l'intégration, la plupart des recherches y voient de nombreux avantages. En effet, certaines études traitant des conséquences sociales pour les élèves en difficulté qui sont intégrés, ont démontré une amélioration de l'estime de soi et de l'adaptation personnelle (Calhoun & Elliot, 1977; Madden & Slavin, 1983).

Wang, Anderson et Bram (1985) ont fait la recension de 50 études ayant pour but de comparer l'intégration en classe ordinaire à temps plein avec la fréquentation de la classe ordinaire à temps partiel. L'échantillon total comprenait approximativement 3400 élèves dont le niveau scolaire allait de la maternelle au secondaire. Parmi ceux-ci, certains présentaient des difficultés d'apprentissage et d'autres des handicaps légers ou sévères. Les résultats indiquent que les performances scolaires et sociales des jeunes en difficulté indiquent que plein dans la classe ordinaire sont supérieures aux performances des jeunes en difficulté qui sont dans la classe ordinaire à temps partiel tout en fréquentant la classe ressource.

D'après Madden et Slavin (1983), le placement en classe ordinaire, si accompagné d'un soutien adéquat, favorise un meilleur développement du concept de soi ainsi que de meilleurs comportements et attitudes envers l'école que le placement en classe ressource. Wang et Birch (1984) ont comparé le modèle ALEM (Adaptive Learning Environment Model), où les élèves sont intégrés à temps plein dans la classe ordinaire et le modèle de la classe ressource. Ils concluent qu'avec ALEM, les interactions élèves-pairs et élèves-professeurs, étaient plus fréquentes. De plus, les élèves ont amélioré leurs habiletés scolaires et ont acquis des attitudes plus positives envers l'école.

Bien qu'un principe à la base de l'intégration scolaire soit que les interactions sociales entre les élèves en difficulté et ordinaires soient ainsi favorisées, l'intégration scolaire n'est pas toujours vécue positivement et les élèves en difficulté sont souvent moins populaires ou mis à l'écart par leurs pairs (Fox, 1989; Gottlieb, Semmel, & Veldman, 1978; Gresham, 1982; Kaufman, Agard, & Semmel, 1985; Sabornie & Kauffman, 1985; Scranton & Ryckman, 1979). Les recherches portant plus particulièrement sur le statut social des élèves en difficulté en fonction du niveau d'intégration scolaire seront maintenant examinées.

C'est Bryan, en 1974, qui utilisa pour la première fois les méthodes sociométriques afin de comparer le statut social d'élèves en difficulté et d'élèves ordinaires dans des classes de 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année du primaire. Dans le questionnaire utilisé, les élèves devaient identifier des pairs qu'ils désiraient ou ne désiraient pas avoir comme amis, voisins ou invités à une fête. Aussi, ils devaient répondre à des questions comme: Qui est beau ou belle? Qui est peureux? Avec qui trouves-tu difficile de t'asseoir en classe? Les résultats indiquent que les élèves en difficulté reçoivent peu de votes positifs et beaucoup de votes négatifs.

Bryan apporta un suivi à son étude en réévaluant le statut social de ces mêmes élèves un an plus tard. Les résultats sont demeurés stables. Cette constatation va dans le même sens que celle de Coie et Dodge (1983) qui suggèrent qu'une proportion importante d'élèves rejetés ou non-populaires auprès de leurs pairs continuent de l'être au fil des ans.

En 1990, MacGe, Affleck et Lowenbraun ont publié les résultats d'une étude comparant l'effet de l'intégration totale par rapport à la fréquentation de la classe ordinaire avec soutien en classe ressource sur le statut social d'élèves en difficulté d'apprentissage. L'étude était d'une durée de trois ans et les 210 jeunes y participant étaient âgés de 6 à 12 ans. Afin de déterminer le statut social des élèves, chacun fut soumis à un test sociométrique à cinq reprises durant les trois années. Devant des photographies de ses pairs disposées sur une table, chaque élève devait répondre à deux questions: 1- Supposons que ton professeur te donne cinq gommettes que tu dois distribuer à cinq élèves de ta classe, donne-moi les photos de ces cinq élèves. 2- Et si tu avais cinq autres gommettes, à qui les donnerais-tu? Les résultats suggèrent que les élèves en difficulté sont moins choisis que les autres, c'est-à-dire qu'ils ont un statut social inférieur aux autres élèves. Les auteurs concluent que les élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire à temps plein ont davantage de chance de développer de bonnes relations sociales avec leurs pairs que les élèves qui doivent sortir de leur classe pour se rendre en classe ressource.

Larrive et Horne (1991) ont étudié l'acceptation par les pairs de jeunes intégrés à temps partiel dans la classe ordinaire comparativement aux autres élèves de la classe. Des élèves âgés de 6 à 12 ans venant de 100 classes ont participé à cette étude. Dans chacune des 100 classes, il y avait au moins un élève en difficulté d'apprentissage intégré qui était choisi au hasard. Parmi les 100 élèves en difficulté, 88 d'entre-eux étaient intégrés en classe ordinaire la majeure partie du temps avec en moyenne 2,5 heures/semaine en classe ressource. Les 12 autres élèves passaient la plus grande partie de leur temps dans la classe ressource et étaient intégrés dans la classe ordinaire en moyenne 9,4 heures/semaine. Devant une liste des élèves de sa classe, chaque jeune était invité à choisir parmi cinq phrases, celle qui était la plus pertinente pour chacun des élèves de sa classe. Voici des exemples des énoncés: "J'aimerais l'inviter chez-moi." "J'aimerais qu'il me laisse tranquille." Les résultats de la recherche montrent que les élèves intégrés étaient significativement moins acceptés que les autres élèves de la classe mais que ceux intégrés dans la classe ordinaire pour un plus grand nombre d'heures avaient davantage de chance d'être acceptés par leurs pairs.

#### *Mesure sociométrique de l'acceptation sociale*

Comme nous pouvons le constater dans les études recensées jusqu'à maintenant, le statut social et les habiletés sociales des élèves ont surtout été évalués par des mesures sociométriques (Gresham, 1982). Asher et Taylor (1981) ont identifié la nomination par les pairs et les échelles de classification comme

étant les deux méthodes sociométriques les plus utilisées dans les recherches sur les enfants intégrés pour mesurer la ségrégation dont ils pourraient être victimes. La nomination par les pairs consiste à identifier parmi les élèves d'une même classe ceux qui seraient les plus ou les moins désirables dans les jeux et le travail. Les élèves populaires (ceux qui sont le plus souvent nommés selon les critères positifs), les élèves isolés (ceux qui ne sont pas souvent nommés selon les critères positifs) et les élèves rejetés (ceux qui sont le plus souvent nommés selon les critères négatifs) peuvent ainsi être identifiés.

Quant aux échelles de classification, elles consistent à juger les pairs à partir d'une liste. Un élève pourra ainsi choisir, sur une échelle, le chiffre correspondant à son opinion d'un autre élève. Par exemple, sur une échelle en 5 points, le chiffre 5 correspond à l'énoncé "Il est mon meilleur ami.", le chiffre 1 correspond à l'énoncé "Je ne l'aime pas." et le chiffre 3, à l'énoncé "Ce n'est pas mon meilleur ami mais il est correct.". Tout comme la procédure de nomination par les pairs, les échelles de classification sociométriques peuvent s'appliquer à des situations de jeu ou de travail.

Stone et La Greca (1990) ont utilisé ces deux méthodes sociométriques, la nomination par les pairs et les échelles de classification, afin de connaître le statut social de 547 élèves en difficulté d'apprentissage et d'élèves ordinaires. Les élèves, qui étaient en 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année du primaire, devaient dans un premier temps juger leurs pairs à la question "Aimes-tu jouer avec cette personne?". Les réponses étaient données selon une échelle de 1 (pas du tout) à 5 (beaucoup). Les résultats révèlent que les élèves en difficulté d'apprentissage ont des scores sociométriques significativement plus bas que les élèves ordinaires. De plus, les élèves en difficulté se sont retrouvés en très grand nombre, c'est-à-dire plus de la moitié d'entre-eux, dans les "rejetés" et les "isolés".

Fox (1989) utilisa une méthode sociométrique afin de mesurer l'effet de trois types d'intervention sur l'acceptation des élèves en difficulté d'apprentissage: coopération, attention et intérêts mutuels. Un quatrième groupe formait le groupe témoin. Afin de déterminer l'acceptation sociale, les élèves devaient répondre, sur une échelle de 1 (jamais) à 6 (toujours), à deux questions: "Aimes-tu jouer avec cette personne?" "Aimes-tu travailler avec cette personne?" Les résultats indiquent que les élèves en difficulté dans le groupe témoin ont obtenu le score le plus faible au niveau de l'acceptation sociale.

Sabornie, Marshall et Ellis (1990) ont également eu recours à la sociométrie afin de comparer l'acceptation sociale d'élèves de niveau primaire en difficulté d'apprentissage paires à des élèves ordinaires. Le HIFTO (How I Fell Toward Others) est l'instrument utilisé dans cette étude. Il consiste à coter les pairs par rapport à certains énoncés. Comparativement à la procédure utilisée par Fox (1989), les choix de réponses étaient représentés par des visages souriants, tristes ou neutres. Les résultats indiquent que les élèves en difficulté d'apprentissage et les autres diffèrent significativement au niveau de la préférence sociale.

En résumé, les résultats des travaux portant sur le statut social des élèves en difficulté révèlent que ces derniers seraient souvent rejetés ou isolés dans leur

classe. D'un autre côté, le concept d'élève à risque est de plus en plus utilisé pour désigner les élèves présentant des difficultés scolaires. Ce concept est plus large que celui d'élèves en difficulté d'apprentissage. La question que l'on pose ici est à savoir si les données des recherches sur le statut social d'élèves en difficulté se confirment avec des élèves à risque. C'est ainsi que le premier objectif de cette étude est d'évaluer le statut social d'élèves à risque.

Le fait de sortir de la classe ordinaire les élèves présentant des difficultés scolaires afin de leur dispenser des services d'orthopédagogie semble nuire à leur acceptation par les pairs. Le nombre d'heures passées dans la classe serait directement proportionnel au degré d'acceptation des élèves en difficulté par leurs pairs. Quelques études (Larive & Horne, 1991; Madge, Affleck, & Lowenbraun, 1990) suggèrent que la fréquentation de la classe ordinaire à 100% du temps serait la situation optimale au niveau de l'acceptation sociale. Ainsi, le second objectif de cette étude vise à mesurer l'impact d'un modèle d'intégration totale par rapport à la classe ordinaire avec fréquentation de la classe ressource sur le statut social d'élèves à risque.

### Methodologie

Cette recherche a été réalisée dans le cadre d'une étude plus vaste dans laquelle l'impact d'un programme pédagogique où les services d'orthopédagogie sont intégrés à la classe ordinaire a été évalué quant à son efficacité sur le plan scolaire et affectif. L'intégration des élèves en difficulté est totale, c'est-à-dire qu'ils restent en tout temps dans la classe ordinaire.

### Sujets

Un échantillon de 606 élèves a participé à cette étude. Il s'agit d'élèves de 3<sup>e</sup> année (9-10 ans) venant de 13 écoles de la région de Québec et de 13 écoles de la région de Montréal. Dans cet échantillon, 165 élèves sont à risque d'échec scolaire. Parmi ces 165 élèves à risque, 72 étaient identifiés en difficulté par leur commission scolaire.

Des 26 écoles impliquées dans la recherche, 13 formaient le groupe expérimental dans lequel les élèves en difficulté étaient intégrés à temps plein à la classe, l'orthopédagogie dispensant ses services à l'intérieur de la classe ordinaire en collaboration avec l'enseignante et 13 autres classes constituaient le groupe témoin dans lequel les élèves bénéficiaient des services de l'orthopédagogie à l'extérieur de la classe ordinaire.

Le groupe expérimental était formé de 288 élèves dont 209 non à risque (106 filles, 103 garçons) et 79 à risque (39 filles, 40 garçons). Le groupe témoin comptait 318 sujets, 232 élèves non à risque (106 filles, 126 garçons) et 86 élèves à risque (33 filles, 53 garçons).

Deux tests d'appoint du ministère de l'Éducation du Québec, l'un en lecture et l'autre en mathématique, administrés à tous les élèves en début d'année scolaire ne révélèrent pas de différence significative entre le groupe expérimental et témoin au niveau des habiletés scolaires.

Dans le groupe expérimental, les services d'orthopédagogie sont donnés directement dans la classe à une fréquence moyenne de trois visites par semaine. De plus, l'orthopédagogue et l'enseignante se rencontrent en dehors de la classe à chaque semaine afin de coordonner leurs interventions pédagogiques (Saint-Laurent et al., 1995). Dans le groupe témoin, les services d'orthopédagogie sont donnés selon la formule habituelle de la classe ressource que les élèves en difficulté fréquentent en moyenne trois périodes par semaine (Giroux & Royer, 1991).

#### Mesures

L'acceptation sociale fut mesurée au moyen d'un test sociométrique. Celui-ci comprenait les trois questions suivantes:

- 1- Si tu avais le choix, avec qui, dans ta classe, aimerais-tu mieux faire le prochain travail?
- 2- Si tu avais le choix, avec qui, dans ta classe, aimerais-tu jouer pendant la récréation?
- 3- Si tes parents décidaient de faire un souper pour ton anniversaire, qui inviterais-tu en premier parmi les élèves de ta classe?

Il est important de noter qu'étant donné que les nominations négatives du genre "Avec qui ne voudrais-tu pas faire tes devoirs?" sont contestées et souvent qualifiées de péjoratives, pour cette recherche, seule la nomination positive a été utilisée. Un score de 1 (3e choix) à 3 (1er choix) était attribué à chaque fois que l'élève était choisi par un pair. Un score global d'acceptation sociale a été ainsi calculé pour chaque élève.

#### Procédure

Le questionnaire a été administré collectivement par l'enseignant-titulaire auprès des groupes-classes comportant en moyenne 23 élèves. L'expérience s'est faite au cours du mois de mars 1994. Les enseignants devaient administrer le test lorsque tous les élèves de la classe étaient présents. Une feuille contenant les consignes d'administration leur était fournie. On leur demandait de les respecter rigoureusement. De plus, ils devaient s'assurer de la discrétion de tous en précisant aux enfants que leurs réponses étaient confidentielles. Ils demandaient aux élèves de retourner leur feuille sur leur pupitre quand ils avaient fini de compléter le questionnaire.

## Résultats

Dans le traitement des données, les scores sociométriques ont été transformés en cotes standardisées par classe. Les statistiques descriptives (moyennes et écart-types) sont présentées au tableau 1.

Celui-ci révèle que les élèves à risque ont une moyenne plus faible ( $M = 0.34$ ) à l'ensemble du questionnaire comparativement aux élèves non à risque ( $M = 0.12$ ). Les élèves à risque qui ont été intégrés à temps plein dans la classe ordinaire ont obtenu un score moyen supérieur ( $M = -0.21$ ) à celui des élèves à risque qui ont fréquenté la classe ressource pendant l'année scolaire ( $M = -0.45$ ). L'histogramme présenté à la figure 1 illustre ces données.

Les 72 élèves identifiés en difficulté par leur commission scolaire obtiennent un score sociométrique moyen de  $-0.39$  alors que les 93 autres élèves à risque en obtiennent un de  $-0.28$ . Un test t effectué sur ces données révèle que les élèves en difficulté n'ont pas un score significativement différent des autres élèves à risque.

L'analyse de variance à plan factoriel présentée au tableau 2 révèle un effet significatif du statut d'élève à risque ou non sur le score au sociogramme ( $F(1,604) = 26.74; p < .0001$ ). Les élèves à risque obtiennent un score significativement moins élevé au test sociométrique que les élèves non à risque.

L'effet du groupe s'avère non significatif de même que l'interaction Groupe x à risque/non à risque. Ces résultats révèlent que le type de service reçu par les élèves à risque n'a pas d'effet statistiquement significatif sur leur score au sociogramme. Les tendances révélées dans les analyses descriptives des données à l'effet que les élèves à risque soient plus choisis dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin ne sont pas confirmées dans ces résultats.

**Tableau 1**

Moyennes et écart-types des scores sociométriques en cotes z obtenus dans chacun des groupes à l'ensemble du questionnaire

Groupe	N	Moyenne	Écart-type
Tous les élèves non à risque	441	0.12	1.03
Tous les élèves à risque	165	-0.34	0.81
Élèves du groupe expérimental	288	0.04	0.97
Élèves du groupe témoin	318	-0.04	1.02
Élèves non à risque du groupe expérimental	209	0.14	0.99
Élèves à risque du groupe expérimental	79	-0.21	0.88
Élèves non à risque du groupe témoin	232	0.11	1.07
Élèves à risque du groupe témoin	86	-0.45	0.74

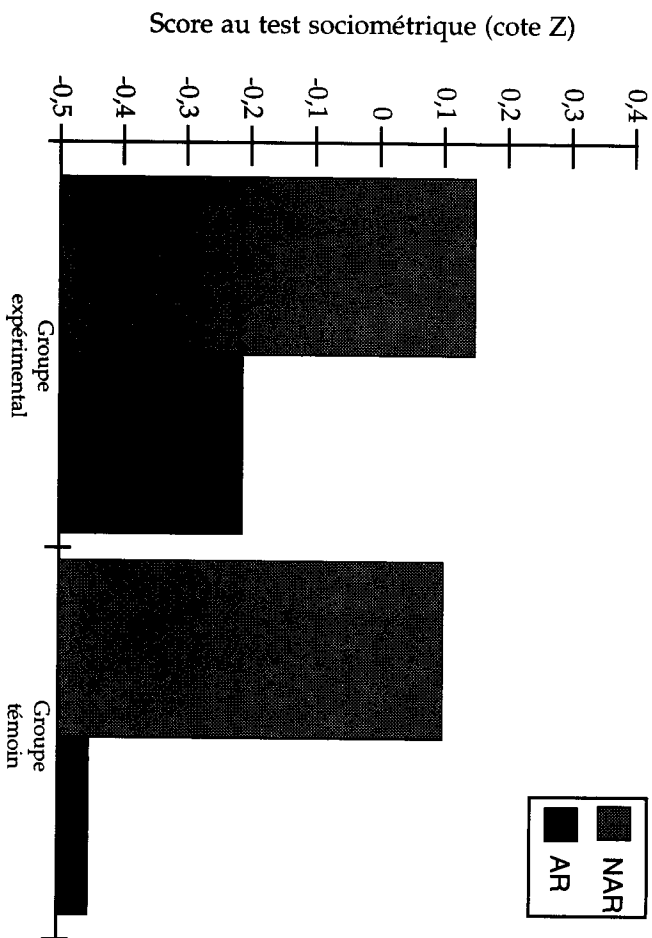


Figure 1

Histogramme illustrant les scores obtenus par les élèves non à risque (NAR) et à risque (AR) en fonction des groupes.

Tableau 2

Résultats de l'analyse de variance comparant les scores sociométriques des élèves en fonction des groupes et du statut à risque/non à risque

Source de variation	Somme des carrés	Degrés de liberté	Carré moyen	F
Groupe	0.97	1	0.97	1.01
À risque/non à risque	25.63	1	25.63	26.74***
Interaction	1.32	1	1.32	1.38
Intra	577.11	602	0.95	

\*\*\*  $p < .0001$

## Discussion

Le premier objectif de cette étude était d'évaluer le statut sociométrique des élèves à risque. Les données recueillies permettent de constater que les élèves à risque d'échec scolaire sont significativement moins choisis que les autres élèves. Cette donnée confirme les résultats de plusieurs études déjà effectuées dans ce domaine qui ont trouvé que les élèves en difficulté reçoivent des scores plus bas que les élèves ordinaires dans les tests sociométriques (Bryan & Bryan, 1990; Fox, 1989; Gottlieb, Semmel, & Veldman, 1978; Gresham, 1982; Kaufman, Agard, & Semmel, 1985; Scranon & Rickman, 1985). Ainsi, les élèves à risque présenteraient la même caractéristique, soit le rejet social, que les élèves en difficulté étudiés dans les études antérieures.

Différentes explications de ce statut social plus faible chez des élèves à risque sont proposées dans les écrits. Pettigrew (1989) discute du manque d'habiletés sociales de ces élèves. Or, les problèmes de comportement joueraient également un rôle (Ladd & Asher, 1985; Parker & Asher, 1987; Pettigrew, 1989). Dans la présente étude, seulement neuf élèves sur les 606 sont déclarés comme présentant des troubles du comportement. Une autre question est à l'effet que le statut social inférieur n'est peut-être pas dû uniquement à l'élève? Le milieu scolaire lui-même peut-être un facteur influençant le statut social des élèves à risque. En effet, certaines études suggèrent que le fait de donner des services ségrégués nuit au statut social des élèves.

Le second objectif de cette recherche était d'évaluer s'il y a une différence dans le statut social d'élèves à risque recevant des services dans la classe ordinaire par rapport à ceux fréquentant une classe ordinaire où les élèves ont à sortir pour recevoir un soutien orthopédagogique. Bien que la différence n'atteint pas le seuil de signification, les données descriptives révèlent qu'il y a un certain effet, c'est-à-dire que l'intégration à temps plein dans la classe ordinaire tend à favoriser le statut social d'élèves à risque. Ces résultats confirment partiellement ceux obtenus par Larrive et Horne (1991). Ces derniers ont comparé le placement en classe ordinaire à temps partiel pour un plus ou moins grand nombre d'heures. Les résultats ont également révélé que les élèves intégrés sont significativement moins acceptés que les autres élèves de la classe, mais que ceux intégrés pour un plus grand nombre d'heures ont davantage de chance de s'intégrer avec succès. Wang, Anderson et Bram (1985) sont arrivés à la même conclusion dans leur recension de 50 études ayant pour but de comparer le placement en classe ordinaire à temps plein et le placement en classe ordinaire à temps partiel avec fréquentation de la classe ressource. Les études recensées indiquaient que les performances sociales des jeunes en difficulté intégrés à temps plein dans la classe ordinaire sont supérieures aux performances des jeunes en difficulté qui sont dans la classe ordinaire à temps partiel.

Dans la présente étude, le statut social a été mesuré vers la fin de l'année scolaire. Malheureusement, il n'y a pas eu de mesures prises en prétest au début de l'année. De telles données seraient plus fiables pour évaluer l'impact de l'intégration scolaire totale. Une autre limite doit être soulignée également,

soit le biais possible qu'a pu entraîner l'administration des tests sociométriques par l'enseignante. Aucun contrôle n'a été effectué afin de s'assurer du respect des consignes d'administration qui leur ont été fournies.

Dans cette recherche, les élèves ont expérimenté l'intégration totale pour une durée de sept mois (l'année en cours). Plusieurs des élèves en difficulté avaient fréquenté la classe ressource dans les années antérieures. Il est permis de penser que, si l'intégration des élèves à risque avait eu lieu dès le début de leur scolarité, les résultats obtenus seraient plus significatifs. L'étude de Madge, Affleck et Lowenbrawn (1990) d'une durée de trois ans, confirme l'importance de l'intégration à long terme puisque les résultats indiquent que les élèves en difficulté intégrés à la classe ordinaire à temps plein, développent de meilleures relations sociales avec leurs pairs que les élèves qui doivent se rendre en classe ressource. Sept mois peut constituer une période bien courte pour changer l'image sociale d'un élève dans son groupe classe.

De nos jours, la plupart des élèves en difficulté d'apprentissage fréquentent majoritairement la classe ordinaire avec soutien de l'orthopédagogue en classe ressource. Ces sorties risquent de les marginaliser face aux autres élèves. D'après Madden et Slavin (1983) et Stobart (1986), l'intégration en classe ordinaire entraîne une diminution de la ségrégation, une plus grande facilité à acquérir des comportements appropriés par les élèves en difficulté et augmente le statut social des élèves en difficulté. Les résultats obtenus ici ne révèlent pas que l'intégration totale en classe ordinaire serait la modalité de service entraînant assurément ces bienfaits. Cependant, puisque les élèves à risque intégrés à temps plein ont tendance à obtenir des scores supérieurs au test sociométrique, il est permis de penser que si on veut vraiment bénéficier des avantages de l'intégration scolaire, il est préférable que celle-ci soit totale.

Or, les résultats de la présente étude indiquent que les élèves intégrés à temps plein obtiennent des scores inférieurs aux autres élèves de la classe. Ces résultats suggèrent que les problèmes sociaux ne sont pas complètement éliminés par le simple fait d'intégrer les élèves à risque en classe ordinaire. En ce qui concerne les élèves des groupes témoins, la fréquence et la durée de sortie de la classe afin de se rendre en classe ressource n'ont pas été mesurées dans cette étude. De telles données permettraient une analyse plus approfondie de l'effet de la sortie de la classe sur le statut social des élèves à risque. On pourrait ainsi vérifier si ceux qui sont sortis plus souvent ou plus longtemps sont plus isolés dans la classe.

L'attitude de l'enseignant jouerait un rôle important dans l'acceptation sociale d'un élève dans sa classe. En effet, Garrett et Crump (1980) ont mené une étude sur le statut social des élèves en difficulté qui a révélé que ceux-ci sont moins appréciés par les enseignants que les autres élèves de la classe. En plus de l'attitude de l'enseignant, la façon de donner du soutien aux élèves à risque peut améliorer ou pas leur statut social. Certains enseignants ou orthopédagogues peuvent recréer la ségrégation dans la classe en travaillant par exemple en sous-groupes homogènes avec les élèves en difficulté. Une étude menée par Jenkins et Heinen (1989) révèle que des élèves peuvent se sentir

embarrassés de recevoir une aide dans la classe ordinaire alors que d'autres se sentent embarrassés d'avoir à sortir de la classe pour recevoir cette aide. En fait, la majorité des élèves souhaitent ne pas être vus avec un spécialiste puisque l'attention est alors portée sur leurs difficultés. Les élèves préfèrent le type de placement où leur image sociale est gardée la plus intacte possible, c'est-à-dire où leurs difficultés sont moins mises en évidence. Des recherches futures sont souhaitables afin de connaître davantage l'opinion des élèves sur les types de services qu'on leur offre.

### Conclusion

Cette étude révèle que les élèves à risque ont un statut social inférieur aux autres élèves de la classe ordinaire. En leur donnant des services d'orthopédagogue directement dans la classe, leur statut social ne s'améliore pas significativement. Une tendance dans l'amélioration du statut social est cependant révélée dans les analyses descriptives des données. Celle-ci serait possiblement plus grande si l'intégration totale commençait dès le début de la scolarisation. Des recherches futures sont souhaitables afin de confirmer cette hypothèse.

### Références

- Asher, S. R., & Taylor, A. R. (1981). Social outcomes of mainstreaming: Sociometric assessment and beyond. *Exceptional Education Quarterly*, 1, 13-30.
- Bruck, M., & Hebert, M. (1982). Correlates of learning disabled students' peer interaction patterns. *Learning Disability Quarterly*, 5, 353-362.
- Bryan, T. H. (1974). Peer popularity of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 621-625.
- Bryan, T., & Bryan, J. (1978). *Understanding learning disabilities* (2nd ed). Sherman Oaks, California: Alfred Publishing Co.
- Bryan, T., & Bryan, J. (1990). Social factors in learning disabilities: attitudes and interactions. In G. Pavlidis (Ed.), *Dyslexia: Neuropsychological and Learning Perspective* (pp. 245-280). New York: Wiley.
- Calhoun, G., & Elliot, R. (1977). Self-concept and academic achievement of educable retarded and emotionally disturbed pupils. *Exceptional Children*, 43, 379-380.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-years longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 262-282.
- Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX). (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Québec: Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- Dickstein, E. B., & Warren, D. R. (1980). Role taking deficits in learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 13, 378-382.
- Fox, C. L. (1989). Peer acceptance of learning disabled children in the regular classroom. *Exceptional Children*, 56, 50-59.

- Garrett, M. K., & Crump, W. D. (1980). Peer acceptance, teacher preference and self-appraisal of social status among learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 3, 42-48.
- Giroux, L., & Royer, É. (1991). *Situation de l'orthopédagogie au Québec*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec. Document interne.
- Gottlieb, J., Semmel, M. I., & Veldman, D. J. (1978). Correlates of social status among mainstreaming mentally retarded children. *Journal of Educational Psychology*, 70, 396-405.
- Gresham, F. M. (1982). Misguided mainstreaming: The case for social skills with handicapped children. *Exceptional Children*, 48, 422-433.
- Gresham, F. M., & Nagle, R. J. (1980). Social skill training children: Responsiveness to modeling and coaching as a function of peer orientation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 422-433.
- Guralnick, M. J. (1981). The behavior of preschool children at different developmental levels: Effects of groups composition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31, 115-130.
- Horne, M. D. (1981). *Assessment of classroom status: Using the perception of social closeness scale*. (ERIC Document reproduction service no. 200 616).
- Horowitz, E. C. (1981). Popularity, decentering ability, and role-taking skills in learning disabled and normal children. *Learning Disability Quarterly*, 4, 23-30.
- Jenkins, J. R., & Heinen, A. (1989). Student's preferences for service delivery: Pull out, in-class, or integrated models. *Exceptional Children*, 55, 516-523.
- Kaufman, J. M., Agard, J. A., & Semmel, M. I. (1985). *Mainstreaming: Learners and their environments*. Cambridge, MA: Brookline books.
- Kavale, K. A. (1988). The long-term consequences of learning disabilities. In M. C. Wang, M. C. Reynolds, & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and practice: Vol. 2. Mildly handicapped conditions* (pp. 303-344). Oxford, Angletterre: Pergamon press.
- Kavanagh, J. F., & Truss, T. J. (1988). *Learning disabilities: Proceedings of the National Conference*. Parkton, MD: York.
- Ladd, G. W., & Asher, R. (1985). Social skill training and children's peer relations. In L. L'Abate, & M. A. Milan (Eds.), *Handbook of social skills training and research* (pp. 219-244). New York: John Wiley and sons.
- Larrive, B., & Horne, M. D. (1991). Social status: A comparison of mainstreamed students with peers of different ability levels. *The Journal of Special Education*, 25, 90-101.
- Madden, N. A., & Slavin, R. E. (1983). Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and social outcomes. *Review of Educational Research*, 53, 519-569.
- Madge, S., Affleck, J., & Lowenbraun, S. (1990). Social effects of integrated classrooms and resource room/ regular class placement on elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 393-456.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). *Effectifs E.D.A.A. 1993-94*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Pettigrew, F. (1989). *Statut auprès des pairs, perception de soi et fonctionnement social en deuxième année*. Thèse de doctorat. Québec: Université Laval.
- Piaget, J. (1974). *Le Structuralisme*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Roberts, C., & Zubrick, S. (1992). Factors influencing the social status of children with mild academic disabilities in regular classrooms. *Exceptional Children*, 39, 192-202.

- Sabornie, E. J., & Kauffman, J. M. (1985). Regular classroom sociometric status of behaviorally disordered adolescents. *Behavioral Disorders*, 10, 268-274.
- Sabornie, E. J., & Kauffman, J. M. (1986). Social acceptance of learning disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly*, 9, 55-60.
- Sabornie, E. J., Marshall, K. J., & Ellis, E. S. (1990). Restructuring of mainstream sociometry with learning disabled and nonhandicapped students. *Exceptional Children*, 56, 314-323.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J., & Royer, E. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Salend, S. J. (1994) *Effective mainstreaming. 2nd edition. Creating inclusive classrooms*. New York: Macmillan publishing company.
- Salend, S. J., & Moe, L. (1983). Modifying nonhandicapped students' attitudes toward their handicapped peers through children's literature. *Journal for Special Educators*, 19, 22-28.
- Schneider, M., & Yoshida, R. K. (1988). Interpersonal problem-solving skills and classroom behavioral adjustment in learning-disabled adolescents and comparison peers. *Journal School Psychology*, 26, 25-34.
- Scranton, T. R., & Ryckman, D. B. (1979). Sociometric status of learning disabled children in an integrative program. *Journal of Learning Disabilities*, 12, 402-407.
- Silver, D. S., & Young, R. D. (1985). Interpersonal problem-solving abilities, peer status and behavioral adjustment in learning disabled and non-learning disabled adolescents. *Advanced Learning Behavioral Disabilities*, 4, 201-223.
- Slavin, R. E. (1989). Students at risk of school failure: The problem and its dimensions. In R. E. Slavin, N. L. Karweit & N. A. Madden (Eds.), *Effective programs for students at risk* (pp. 3-19). Boston: Allyn & Bacon.
- Stobart, G. (1986). Is integrating the handicapped psychologically defensible? *Bulletin of the British Psychology Society*, 39, 1-3.
- Stone, W. L., & La Greca, A. M. (1990). The social status of children with learning disabilities: A Reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 32-37.
- Tuniel, E., & Davidson, P. (1986). Heterogeneity, inconsistency and asynchrony in the development of cognitive structures. In I. Levin (Ed.), *Stage and structure*. Norwood, NJ: Ablex.
- Vitaro, F., & Charest, J. (1988). Intervention impliquant les pairs auprès d'enfants en difficulté d'adaptation sociale. In P. Durning, & R. E. Tremblay (Eds.), *Relations entre enfants recherches et interventions éducatives*. Paris: Editions Fleurus.
- Wang, M. C., Anderson, K. A., & Bram, P. (1985). *Toward an empirical data base on mainstreaming: A research synthesis of program implementation and effects*. Pittsburgh: Learning research and development center, University of Pittsburgh.
- Wang, M. C., & Birch, J. W. (1984). Comparison of a full-time mainstreaming program and resource room approach. *Exceptional Children*, 51, 33-40.
- Wilcox, B., & Sailor, W. (1982). Service delivery issues: Integrated educational systems. In B. Wilcox, & R. York (Eds.), *Quality education for the severely handicapped* (pp. 277-302). Falls Church, VT: Quality Handicapped Books.
- Wong, B. Y., & Wong, R. (1980). Role-taking skills in normal achieving and learning disabled children. *Learning Disability Quarterly*, 3, 11-18.



### **Abstract**

The focus of this study was to verify if the social characteristics of at-risk students were the same as those reported for special students. The impact of an inclusive classroom model of services on the social status of at-risk students was also examined. The sample was composed of 606 students, including 165 at-risk students, from 26 grade-3 classrooms. Analyses performed on sociometric scores revealed a similar trait between at-risk and special students, in that both tended to be more isolated in the classroom than the other students. In contrast to resource classrooms, pull-in services were shown to facilitate social status of at-risk students, although this tendency was of no statistical significance. The article concludes with the hypothesis that the tendency shown in the results would be more significant if total integration in regular classes began the first year of school.