



CARNET DU SAVOIR

Le placement compte-t-il?

Comparaison du rendement scolaire des élèves ayant des besoins spéciaux en contexte « inclusif » et en milieu « spécialisé »

18 mars, 2009

Une proportion importante de la population canadienne d'âge scolaire a des besoins particuliers en matière d'éducation. D'après une enquête de Statistique Canada, en 2006, 4,6 % des cinq à 14 ans vivaient avec une incapacité¹. De plus, des données récentes des ministères de l'Éducation de la Colombie-Britannique et de l'Ontario indiquent qu'aux niveaux primaire et secondaire, près de 9 % de l'effectif scolaire a des besoins particuliers en matière d'éducation^{2,3}.

Le placement scolaire soulève bien souvent la controverse. En effet, les élèves ayant une incapacité sont-ils mieux dans un contexte « inclusif » leur permettant de rester avec les autres élèves ou dans un contexte « spécialisé » où les services adaptés sont nécessairement plus faciles à fournir, en compagnie d'élèves ayant à composer avec des défis similaires aux leurs? (Consulter également le *Carnet du savoir* intitulé « L'égalité en salle de classe : Le placement en milieu scolaire des enfants handicapés. ») Bien que l'intégration domine les tendances dans les pays de l'OCDE⁴, et malgré la croyance répandue selon laquelle cette approche présente des avantages sur les plans social et émotif⁵, les répercussions scolaires de l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux en contexte d'intégration plutôt qu'en milieu spécialisé demeurent contestées⁶.

Généralement, les tenants du placement en milieu spécialisé ne s'opposent pas au principe de l'inclusion, mais ils croient, en pratique, qu'il est impossible de fournir des services de soutien adéquats dans ce contexte⁷. D'autres estiment pour leur part qu'il est possible d'arriver à une intégration réussie, mais que les conditions ne sont actuellement pas réunies pour y arriver⁸.

Dans le cadre d'un récent examen systématique de la documentation, le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) a analysé, chez les élèves ayant des besoins particuliers, les résultats scolaires en contexte d'intégration comparativement aux résultats scolaires en milieu spécialisé. L'examen visait à étudier les allégations voulant que les cadres d'apprentissage inclusifs soient plus ou moins bénéfiques que les cadres d'apprentissage spécialisés.

Interprétation de l'examen systématique de la recherche

Trente études pertinentes ont été retenues. Pour la plupart, elles ont été menées aux États-Unis, mais certaines études provenant du Royaume-Uni et du Canada ont aussi été sélectionnées. Elles s'intéressent aux élèves ayant des troubles d'apprentissage, des handicaps intellectuels, des troubles du langage et des incapacités mixtes.

La plupart des études traitent des différences « statistiquement significatives », c'est-à-dire des cas dans lesquels les résultats étaient notablement différents entre, d'une part, les élèves en contexte d'intégration et, d'autre part, les élèves en milieu spécialisé. Toutefois, la notion de signification statistique sous-entend seulement que les différences susceptibles d'être mesurées avec fiabilité ont été relevées, ce qui ne veut pas nécessairement dire que ces différences sont suffisantes pour être pertinentes dans la pratique. À l'avenir, une insuffisance

sur le plan de la signification statistique laisse seulement entendre que les écarts en question ne se prêtent pas à une appréciation fiable, ce qui ne veut pas pour autant dire qu'il n'existe pas de véritable différence.

En réponse à ces limitations, pour chacun des tests de signification statistique rapportés dans l'étude, le CCA a calculé la valeur de l'effet (VE), une mesure de portée qui donne un indice de l'incidence concrète. Une valeur de l'effet élevée associée au contexte d'intégration, par exemple, signifierait qu'en moyenne, les résultats des élèves placés dans un cadre d'apprentissage inclusif dépassent largement les résultats des élèves en milieu spécialisé.

L'équipe de recherche du CCA a également évalué la qualité de chaque étude en fonction de huit critères portant sur la conception de la recherche et la transparence de la transmission de l'information. Trois niveaux de qualité ont été établis : élevé, moyen et faible.

Troubles d'apprentissage

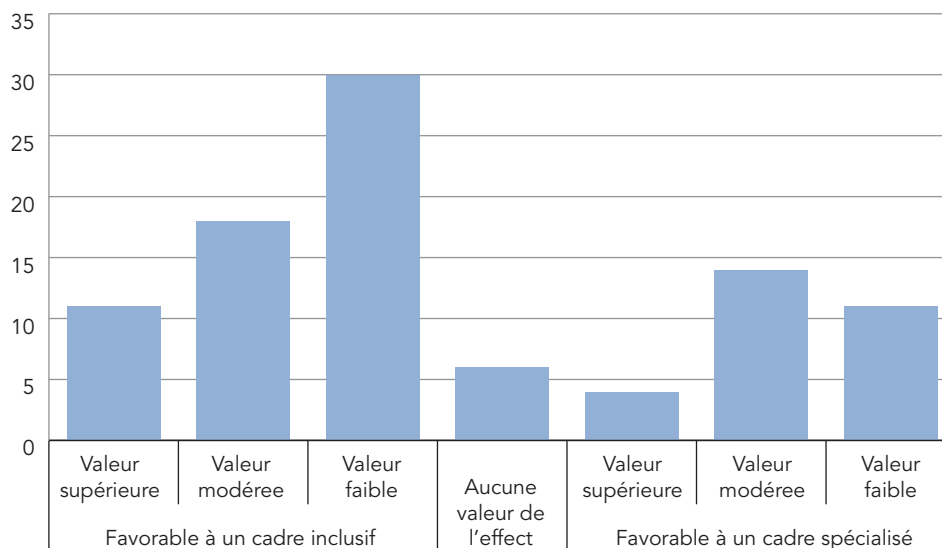
D'après le *Manual of Policies, Procedures and Guidelines* du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, on parle de « trouble d'apprentissage » pour un « nombre de dysfonctionnements susceptibles de perturber l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension et l'utilisation de l'information verbale et non verbale » (ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, p. 46, 2006).

Dans 18 études des élèves ayant des troubles d'apprentissage, 94 valeurs de l'effet ont été calculées (voir figure 1). De ce nombre, 59 étaient favorables à l'intégration contre 29 qui étaient favorables à un apprentissage en milieu spécialisé. Six valeurs de l'effet étaient faibles au point d'être jugées négligeables. Sur les 94 valeurs de l'effet, 39 ont pu être considérées comme statistiquement significatives.

Au final, les cadres d'apprentissage inclusifs semblent plus profitables aux élèves qui ont des troubles d'apprentissage que les milieux spécialisés. Néanmoins, exactement la moitié des valeurs de l'effet étaient faibles ou négligeables, et pour la plupart, elles ne pouvaient pas être considérées comme statistiquement significatives. Cette conclusion, de même que la quantité non négligeable de résultats contradictoires, porte à croire que le contexte – inclusif ou spécialisé – pourrait ne pas constituer la variable la plus importante permettant d'anticiper les résultats chez les élèves ayant des troubles d'apprentissage.

Figure 1 :

Fréquence, portée et orientation des valeurs de l'effet en matière de résultats scolaires dans l'étude des élèves ayant des troubles d'apprentissage



Analysés isolément, les résultats de qualité élevée se révélaient plus équivoques encore. Sur les 18 résultats de qualité élevée favorables à l'intégration, seulement sept pouvaient être considérés comme significatifs, dont cinq étaient issus de la même étude⁹. Huit valeurs de l'effet étaient favorables à un apprentissage en milieu spécialisé; de ce nombre, la moitié pouvait être considérée comme significative. Trois résultats se sont révélés sans effets. Autrement dit, la meilleure recherche disponible sur l'incidence du placement des élèves présentant un trouble de l'apprentissage privilégiait, non sans hésitation cependant, l'intégration.

Handicaps intellectuels

Les élèves atteints d'un handicap intellectuel sont ceux dont le fonctionnement intellectuel se situe plus de deux écarts-types sous la norme¹⁰. Légers, graves ou profonds : à l'instar des troubles d'apprentissage, l'étendue des handicaps intellectuels est vaste.

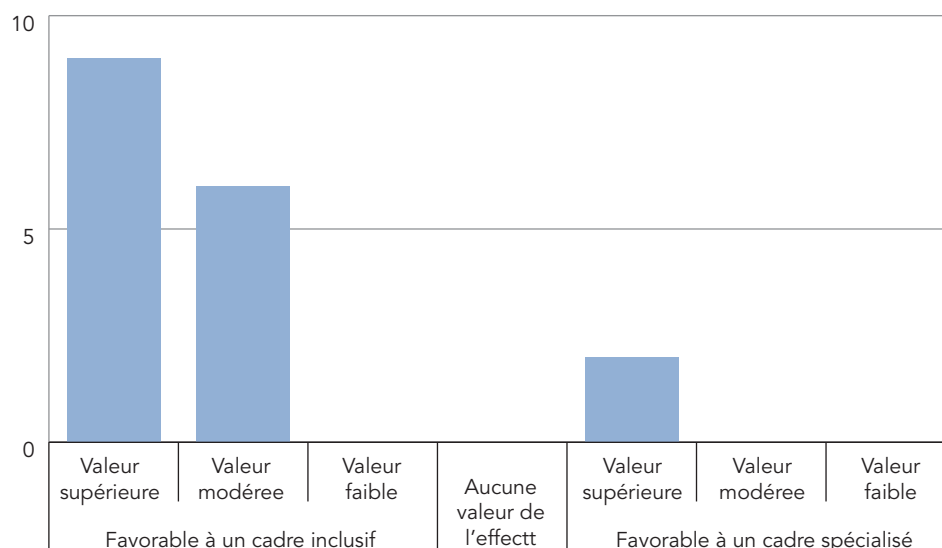
Seulement quatre études ont analysé des élèves ayant un handicap intellectuel. Dix-sept valeurs de l'effet ont été produites (voir figure 2). Quinze d'entre elles étaient favorables à l'intégration, mais seulement sept pouvaient être considérées comme statistiquement significatives. Seulement deux valeurs de l'effet, d'ailleurs non significatives statistiquement, étaient favorables à un milieu d'apprentissage spécialisé. Qui plus est, ces deux valeurs se rapportaient à une étude comportant également six résultats favorables à l'intégration.

Toutes les études ont obtenu des valeurs de l'effet moyennes ou élevées, ce qui permet d'avancer que l'intégration comporte des avantages concrets pour les élèves ayant un handicap intellectuel. Les quatre études ont été classées au niveau

élevé en matière de qualité, et cinq des principales valeurs de l'effet étaient en fait statistiquement significatives. Cependant, bien que ces résultats soutiennent manifestement un cadre d'apprentissage inclusif, le nombre insuffisant d'études disponibles empêche de tirer une conclusion solide privilégiant l'intégration.

Figure 2 :

Fréquence, portée et orientation des valeurs de l'effet en matière de résultats scolaires dans l'étude des élèves ayant des troubles d'apprentissage



Troubles du langage

Les troubles du langage s'accompagnent souvent de troubles de la communication, comme le bégaiement, les troubles d'articulation, les troubles de la voix, ce qui concourt à perturber les résultats scolaires. On observe chez les élèves souffrant de troubles du langage une « anomalie dans le développement normal du langage, en l'absence de tout autre dysfonctionnement majeur, d'ordre neurologique, physique ou général »¹¹.

Treize effets de la valeur ont été calculés sur les résultats de trois études (voir figure 3). Deux effets de la valeur étaient nettement favorables à l'intégration; les 11 autres suivaient la même tendance, sans cependant atteindre le seuil de signification statistique. Aucun effet de valeur n'était favorable à l'apprentissage en milieu spécialisé.

Bien que les effets de la valeur de deux des études soient, modérément ou nettement, favorables à l'éducation en cadre inclusif, l'une des études s'est pour sa part révélée de faible qualité et ne se prête donc pas à des généralisations. De nouveau, les données appuient l'intégration. Cependant, ce résultat ne découle pas d'une quantité prépondérante de données fiables démontrant les bienfaits de l'apprentissage en cadre inclusif pour les élèves ayant des troubles du langage. En vérité, il pourrait être plus juste de conclure à la nécessité d'approfondir la recherche sur ce groupe.

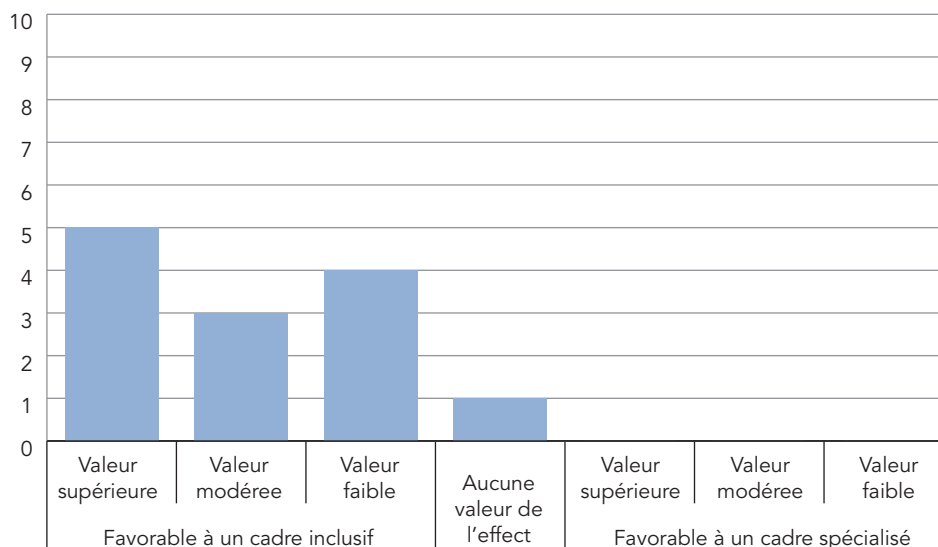
Incapacités mixtes

Cinq études ont analysé les élèves présentant des incapacités mixtes, c'est-à-dire que soit leur échantillon comprenait des élèves ayant des incapacités diverses, soit le type ou le niveau d'incapacité n'était pas précisé. À partir des cinq études, 21 valeurs de l'effet ont été produites (voir figure 4). De ce nombre, 16 étaient fortement favorables à l'intégration en classe. Ce nombre est certes important, mais il importe de souligner que 12 de ces valeurs ont été tirées d'une étude de qualité moyenne caractérisée par des limitations et la présence de variables confusionnelles¹². Deux résultats statistiquement significatifs, de même qu'un résultat non significatif sur le plan statistique, étaient favorables à l'apprentissage en milieu spécialisé. Bien que 18 des 21 valeurs de l'effet soient favorables à un contexte inclusif, aucune n'était élevée. En outre, même les valeurs modérées se trouvaient dans la partie inférieure de la fourchette moyenne.

Une seule étude a été jugée de qualité élevée¹³. Elle portait sur des élèves atteints de diverses incapacités et analysait sur deux années les écarts notables de rendement dans les champs mathématiques et linguistiques. En définitive, le chercheur n'a pas décelé de différences statistiquement significatives. Très peu de valeurs de l'effet ont été calculées.

Figure 3 :

Fréquence, portée et orientation des valeurs de l'effet en matière de résultats scolaires dans l'étude des élèves ayant des troubles du langage



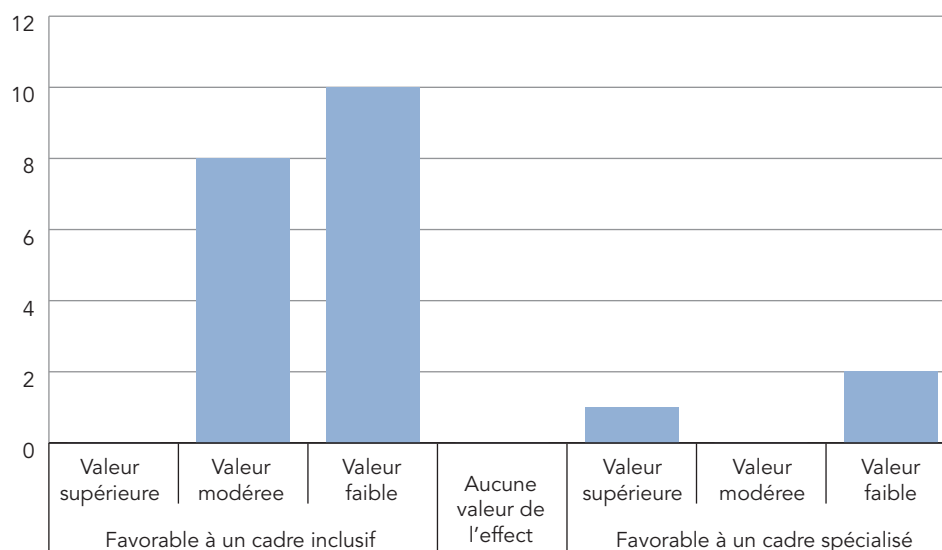
Carnet du savoir

Tout compte fait, le cadre d'apprentissage inclusif ne semble pas désavantager la plupart des élèves ayant des besoins particuliers sur le plan scolaire. Dans bien des cas, l'intégration semble même représenter un avantage, comparativement à l'apprentissage en milieu spécialisé.

La prépondérance de la preuve confirme l'obtention de résultats scolaires positifs en contexte d'intégration chez les élèves ayant des besoins particuliers. Toutefois, les résultats ne sont pas homogènes et les valeurs de l'effet sont faibles dans l'ensemble. Bien que l'intégration semble généralement préférable, ces deux réserves portent à croire que des facteurs autres que le cadre d'apprentissage (la qualité de l'enseignement étant le facteur le plus évident) sont probablement des déterminants plus importants de la réussite scolaire des élèves ayant des besoins particuliers en matière d'apprentissage.

Figure 4 :

Fréquence, portée et orientation des valeurs de l'effet en matière de résultats scolaires dans l'étude des élèves ayant des troubles du langage



Importance du renforcement des capacités des enseignants

Il appert que le renforcement des capacités des enseignants afin qu'ils soient adéquatement outillés pour répondre aux besoins particuliers des élèves ayant des incapacités est probablement l'étape la plus importante de la réussite scolaire de ces derniers. Certes, la plupart des enseignants soutiennent la philosophie de l'intégration, mais ils s'estiment souvent insuffisamment préparés pour veiller, au sein même de leur classe, à l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers¹⁴. Le perfectionnement systématique et fréquent semblerait être le meilleur moyen de s'assurer que les enseignants sont prêts à travailler dans des environnements d'apprentissage inclusif. Il pourrait être particulièrement important que ce processus commence avant l'entrée en service des enseignants afin qu'ils débutent dans la profession avec les compétences nécessaires pour enseigner avec assurance aux élèves qui ont des besoins particuliers.

De même, les conseils scolaires pourraient avoir besoin d'un nombre accru d'experts de l'éducation spécialisée. S'il n'y a pas suffisamment de diplômés universitaires présentant les compétences requises, les conseils pourraient afficher des offres d'emploi à vaste échelle ou inciter leurs employés par diverses mesures à acquérir les connaissances voulues.

Mise en œuvre sensée de l'intégration

La mixité des résultats et les modestes avantages de l'intégration donnent à penser qu'un simple placement dans un contexte scolaire inclusif n'offre pas de garantie de réussite. Les cadres d'apprentissage dans lesquels les élèves ayant des besoins particuliers ont obtenu de bons résultats scolaires se démarquaient par un soutien adéquat mis à leur disposition, plus grand que celui offert aux élèves en général. Bien souvent, un tel soutien fait appel à l'enseignement en équipe ou à une collaboration intensive avec un expert qualifié de l'éducation spécialisée^{15, 16}. Le simple fait de placer dans une classe un élève ayant des besoins d'apprentissage particuliers ne garantit en rien sa réussite scolaire.

Taille réaliste des groupes et ratio d'élèves ayant des besoins particuliers

Les cadres inclusifs couronnés de succès ont en commun de vouloir « éviter de réunir dans un même groupe un nombre disproportionné d'élèves ayant des incapacités »¹⁷. Les enseignants sont plus à même de veiller à un apprentissage efficace et personnalisé s'ils ont dans leur groupe un nombre raisonnable d'élèves ayant des besoins particuliers. Pour des raisons analogues, la taille des groupes est elle aussi susceptible de jouer un rôle crucial dans la réussite de l'intégration¹⁸. Dans de petits groupes, les enseignants ont plus de temps pour s'occuper individuellement des élèves ayant des besoins d'apprentissage particuliers.

Choix d'un placement adéquat pour l'enfant – Offre d'une gamme de services

Peu d'études concluent qu'il est profitable de séparer les élèves ayant des besoins particuliers du reste des jeunes. Cependant, la majorité d'entre elles concluent que l'intégration présente seulement des avantages modestes ou non significatifs sur le plan statistique. L'éducation scolaire étant indissociable de leur bien-être social, si les élèves ayant des besoins particuliers en matière d'apprentissage sont plus à l'aise et confiants dans un milieu spécialisé – par exemple, dans le cas des élèves ayant une déficience auditive, des troubles de l'apprentissage ou certains troubles affectifs – éducateurs et décideurs auront à faire preuve de vigilance, car l'intégration n'est pas la panacée^{19,20}. Par ailleurs, certains besoins d'apprentissage particuliers peuvent convenir mieux que d'autres au placement en contexte inclusif. Dans ces cas, les conseils et les écoles gagneront à mettre en place une gamme de services pour leurs étudiants ayant des besoins particuliers.

Références

- ¹ Statistique Canada. *Enquête sur la participation et les limitations d'activités de 2006 : Profil d'éducation des enfants avec incapacités au Canada*, no 89-628-XWF au catalogue, 2008. (Consulté le 12 janvier 2009.)
- ² Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. *Student statistics: 2003/2004 – 2007/2008*, 2008. (Consulté le 12 janvier 2009.)
- ³ Ministère de l'éducation de l'Ontario. *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario*. (Consulté le 12 janvier 2009.)
- ⁴ Organisation de coopération et de développement économiques. *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Statistiques et indicateurs*, Enseignement et compétences, no 17, 2005, p. 1-154.
- ⁵ Katz, J., et P. Mirenda. « Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits », *International Journal of Special Education*, vol. 17, no 2, 2002, p. 25-35.
- ⁶ Naylor, C. *Inclusion in British Columbia's public schools: Always a journey, never a destination?*, exposé présenté à la conférence de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants intitulée Créer des écoles intégratrices : en quête de solutions, Ottawa, Ontario, 2005.
- ⁷ Henteleff, Y. *The fully inclusive classroom is only one of the right ways to meet the best interests of the special needs child*, exposé présenté au Sommet national sur l'intégration scolaire de l'ACIC, Ottawa, Ontario, 2004.
- ⁸ Fédération des enseignantes et des enseignants de la Colombie-Britannique. *A note from your teachers: A report from the BCTF to the members of the legislative assembly*, 2008. (Consulté le 12 janvier 2009.)
- ⁹ Stevens, R. J., et R. E. Slavin. « The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations », *American Educational Research Journal*, vol. 32, no 2, 1995, p. 321-351.
- ¹⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE. *Special education services: A manual of policies, procedures and guidelines*, Victoria, Colombie-Britannique, 2006.

- ¹¹ Knox, E. « Educational attainments of children with specific language impairment at year 6 », *Child Language Teaching & Therapy*, vol. 18, no 2, 2002, p. 103-124.
- ¹² Shavers-Sublett, S. « The performance of elementary special education students in inclusion and non-inclusion settings on norm-referenced tests », *Dissertation Abstracts International*, no 68, code 458, 2005. (Thèse de doctorat de la Texas Southern University.)
- ¹³ Redmon, B. G. « The impact of full inclusion on the academic achievement of students with disabilities in grades 3 to 6 », *Dissertation Abstracts International*, no 68, 2007. (Thèse de doctorat de la Tennessee State University.)
- ¹⁴ Scruggs, T. E., et M. A. Mastropieri. « Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis », *Exceptional Children*, vol. 63, no 1, 1996, p. 59-74.
- ¹⁵ CentER, Y., et C. Curry. « 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*, vol. 40, no 3, 1993, p. 217-235.
- ¹⁶ Stevens, R. J., et R. E. Slavin. « The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations », *American Educational Research Journal*, vol. 32, no 2, 1995, p. 321-351.
- ¹⁷ Waldron, N. L., et J. McLeskey. « The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities », *Exceptional Children*, vol. 64, no 3, 1998, p. 395-405.
- ¹⁸ Henteleff Y. *The fully inclusive classroom is only one of the right ways to meet the best interests of the special needs child*. Communication présentée au Sommet national sur l'intégration scolaire de l'ACIC, Ottawa, Ontario, 2004.
- ¹⁹ HocuTt, A. M. « Effectiveness of special education: Is placement the critical factor? », *Future of Children*, vol. 6, no 1, 1996, p. 77-102.
- ²⁰ Jugements de la cour suprême du Canada, *Eaton c. Conseil scolaire du comté de Brant*, 1 R.C.S. 241, 1997. (Consulté le 16 février 2009.)