

ARTICLE

***QUELQUES BALISES POUR DEVELOPPER UNE CLASSE A PALIERS
ADRESSEE AUX ELEVES PRESENTANT UN TROUBLE DU
COMPORTEMENT***

Line Massé, Ph. D., professeure-chercheure, département de psychoéducation
Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada.

Catherine Lanaris, Ph. D., professeure-chercheure, département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Hull, Québec, Canada.

Shirley Carignan, MA, département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières
Québec, Canada.

La correspondance concernant cet article doit être adressée au premier auteur, à l'adresse postale suivante :
Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500, Trois-Rivières, Québec,
Canada, G9A 5H7, ou par courriel : line.masse@uqtr.ca. La rédaction de cet article a été rendue possible grâce à
une subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

Quelques balises pour développer une classe à paliers adressée à des élèves présentant des troubles du comportement

Jusqu'à tout récemment plusieurs écoles avaient recours aux classes spéciales homogènes à temps plein pour répondre aux besoins des élèves présentant des difficultés significatives d'ordre comportemental. Toutefois, la nouvelle politique d'adaptation scolaire du MEQ (1999) privilégie l'intégration à la classe ordinaire et considère les classes spéciales comme des mesures très exceptionnelles. Les intervenants scolaires doivent donc développer de nouveaux modes d'intervention qui tout en favorisant l'intégration des élèves dans un milieu éducatif le plus naturel pour eux, permettent d'intervenir rapidement et efficacement pour réduire les difficultés des enfants. C'est ainsi que de plus en plus de milieux scolaires ont développé des services éducatifs alternatifs de courtes durées s'inspirant des systèmes à niveaux ou classes à paliers pour répondre aux besoins de ces élèves.

Ces classes gagnent de plus en plus en popularité au Québec. On en retrouve dans presque toutes les régions, tant au primaire qu'au secondaire. Quoique les intervenants impliqués manifestent beaucoup de satisfaction à travailler dans un tel système et considèrent ces services comme très efficaces pour aider les élèves TC (Farrell, Smith et Brownell, 1998), plusieurs auteurs soulèvent des problèmes liés à l'implantation de ce type de services (Bauer et Shaw, 1988 ; Farrell *et al.*, 1998 ; Johns *et al.*, 1996 ; Scheuerman et Weber, 1996ab ; Scheuerman, *et al.*, 1994). La plupart des problèmes soulevés se rapportent au manque d'individualisation des contenus des programmes, du placement initial des élèves et des procédures d'avancement des élèves d'un palier à l'autre. On note aussi la faiblesse des programmes concernant la résolution des problèmes associés au trouble de comportement (par exemple, les interactions sociales ou le contrôle des comportements impulsifs), ainsi que des difficultés relatives à la réintégration des élèves en classe

ordinaire. Nous constatons également certaines pratiques qui vont à l'encontre des exigences de la réforme de l'adaptation scolaire qui favorise l'intégration des élèves dans un milieu éducatif le plus naturel possible. Après avoir sommairement décrit les systèmes à paliers, nous présenterons différentes pistes pour améliorer ces services aux plans de leurs contenus et de leurs structures et nous proposons quelques solutions pour résoudre certaines des défaillances observées en mettant un accent particulier sur la réintégration en classe ordinaire des élèves qui ont bénéficié de ces services.

Descriptions des classes à paliers

La plupart des programmes de classes à paliers répertoriés prennent racine dans le modèle de classe spéciale de Hewett (*engineered classroom*, 1988) et celui du *Madison School Plan* (Braaten, 1979 ; Taylor *et al.*, 1972) développés aux États-Unis. Ces classes constituent un modèle où les intervenants modifient, selon une séquence donnée, les comportements scolaires et sociaux des élèves en appliquant systématiquement des principes behavioristes comme les systèmes de contingences des comportements, le renforcement positif ou les contrats de comportements. Certains systèmes incluent également des approches psychoéducatives, comme l'éducation affective (développement de l'estime de soi, contrôle des émotions, etc.), l'entraînement aux habiletés sociales ou l'entraînement à la responsabilisation. Chaque étape, ou palier, contient des attentes comportementales clairement définies, un programme de renforcement, des récompenses, des privilèges ou des conséquences spécifiques, ainsi que des critères pour avancer au palier suivant. Les habiletés ou les comportements les plus fondamentaux (par exemple, les habiletés d'écoute ou les comportements d'attention à la tâche) se situent en bas de l'échelle, alors que les plus complexes (par exemple, les habiletés d'autocontrôle), apparaissent aux niveaux plus élevés. Le modèle initial développé Hewett (1988) comprenait six paliers organisés de la façon suivante:

- (1) *Attention* : prêter attention aux stimuli auditifs ou visuels, percevoir correctement, sélectionner et retenir les informations pertinentes ;
- (2) *Réponse* : participer activement aux activités de la classe tant verbalement que physiquement ;
- (3) *Ordre* : suivre correctement les directives et les consignes ;
- (4) *Exploration* : acquérir une connaissance appropriée de l'environnement physique par des stimulations multisensorielles et le mouvement ;
- (5) *Social* : obtenir l'approbation des autres et éviter leur désapprobation ;
- (6) *Maîtrise et accomplissement* : atteindre un niveau d'autonomie personnelle permettant à l'élève de fonctionner de façon indépendante, acquérir des habiletés nécessaires à la réussite scolaire.

Habituellement, les renforçateurs sont également disposés de façon hiérarchique, ceux obtenant le plus de succès (les plus désirables) étant accordés aux niveaux les plus élevés (Johns *et al.*, 1996). Quand un élève démontre les comportements appropriés attendus à un niveau particulier pour un certain laps de temps, il peut avancer au prochain palier. Au fur et à mesure qu'un élève progresse dans le système, les attentes comportementales et les conséquences sont modifiées pour que l'élève puisse éventuellement, d'une part, développer une maîtrise de ses propres comportements, ou l'autocontrôle, et d'autre part, pour qu'il soit réintégré à la fin du programme à sa classe d'origine. Par exemple, dans une classe à paliers fonctionnant dans une école primaire québécoise, pour passer du palier 1 au palier 2, l'élève doit manifester à un niveau acceptable pendant quatre semaines une série de comportements liés à différents domaines:

- a) travail en classe : accepter de faire le travail demandé, compléter la quantité minimale de travaux demandés, présenter une qualité de travaux acceptable;

- b) travail à la maison : amener tout le matériel nécessaire à la maison, inscrire ses devoirs et ses leçons à l'agenda, faire les travaux demandés en entier;
- c) récréation et déplacements : prendre son rang au moment voulu, circuler calmement dans l'école, jouer au jeu choisi à la récréation, respecter les règles du transporteur scolaire;
- d) respect des autres : être poli, appeler les autres par leurs prénoms;
- e) responsabilités d'élève : faire signer ses documents, avoir le matériel demandé au bon moment, être ponctuel et présent à ses cours;
- f) savoir-vivre en groupe : lever la main pour parler, s'asseoir correctement, prendre soin de son hygiène corporelle, respecter son aire de travail.

Au palier 2, pour chacune des rubriques comportementales, on ajoute des critères de performance à remplir pour réussir le palier, et cette fois-ci, l'élève doit réussir à manifester ces comportements pendant huit semaines, dont les trois dernières consécutives.

Contenus et structures des programmes

Comportements scolaires et sociaux visés. Pour établir le contenu général du programme de rééducation (ou les objectifs visés), il pourrait être utile de dresser une liste des comportements sociaux et scolaires considérés comme nécessaires au succès d'un élève dans une classe ordinaire ainsi qu'une liste des comportements qui sont jugés comme inacceptables. À cette fin, les intervenants devraient d'abord définir les conditions de réussite dans les milieux actuels (classe et école d'origine) et futurs des élèves. Pour ce faire, on peut effectuer des observations en classe ordinaire, dans le corridor, dans les vestiaires, à la cafétéria, dans la cour d'école, au service de garde ou dans tout autre endroit fréquenté par les élèves pendant leur fréquentation scolaire (Johns *et al.*, 1996) ou encore, en questionner les acteurs impliqués (enseignants, direction, professionnels, parents, élèves, etc.). Il s'agit somme toute, de déterminer les objectifs, les normes,

ainsi que les attentes sociales et comportementales de l'école d'origine. Habituellement, comme le stipulent Gable *et al.* (1995), les attentes des enseignants ont trait à l'obéissance de l'élève, à son rendement scolaire, à son attention au travail et à ses capacités à suivre la routine de la classe. Cependant, une mise en garde s'impose lorsque les objectifs se révèlent basés uniquement sur les critères de l'enseignant. En effet, le jugement de ce qui semble inacceptable peut être influencé par des facteurs externes, tels que l'ethnie de l'enfant, son apparence physique plus ou moins attrayante, son sexe et le diagnostic attribué. La perception d'un élève s'avère également influencée par ses antécédents et par la confiance que l'enseignant ressent envers sa propre capacité à composer avec les comportements difficiles (Tremblay et Royer, 1992). C'est pourquoi il demeure important d'obtenir une concertation entre différents agents d'éducation pour identifier ce qu'un jeune doit être capable d'accomplir sur les plans scolaire et social, afin de réussir en classe ordinaire (Gable *et al.*, 1995).

Pour répertorier les comportements à modifier, on peut aussi se guider sur les inventaires de comportements sociaux et scolaires (questionnaire, grille d'observation, etc.) retrouvés dans la littérature (voir entre autres : Bourassa et Morin-Grenier, 1982a, 1982b ; Otis, 1992). Ce répertoire pourrait également tenir compte des problèmes spécifiques liés aux différents troubles pouvant être présents chez la clientèle visée (par exemple, le trouble de déficit d'attention/hyperactivité ou le trouble oppositionnel avec provocation). Il constituerait alors un canevas de base pouvant par la suite être adapté selon l'âge de l'élève et les données recueillies au moment de son évaluation. Par exemple, pour un élève présentant un trouble de déficit d'attention/hyperactivité, les problèmes d'autocontrôle pourraient être adressés, alors que pour un élève agressif, mais n'ayant pas de problème d'impulsivité, on pourrait davantage s'attarder aux déficits des habilités sociales ainsi

qu'aux schèmes sociocognitifs lacunaires comme l'attribution d'intention hostile non justifiée de la part des autres.

Séquences des attentes comportementales. La séquence des comportements devrait être déterminée selon le profil spécifique des forces et des faiblesses de chacun des élèves. Pour organiser la séquence des attentes comportementales, Bauer et Shea (1988) recommandent d'établir d'abord le niveau terminal du système, c'est-à-dire celui qui précédera le retour en classe ordinaire. On devrait habituellement retrouver à ce niveau les mêmes exigences ou attentes que celles qui se retrouvent dans la classe ordinaire. Par la suite, on fixera les comportements intermédiaires entre le niveau d'entrée et le niveau terminal. Ces auteurs suggèrent d'avoir au moins deux autres niveaux de comportements intermédiaires, mais pas plus de quatre. Ainsi, les attentes comportementales et les apprentissages à réaliser seront répartis entre le *niveau d'entrée* et le *niveau terminal*. Pour la répartition des attentes comportementales, Johns *et al.* (1996) relèvent deux approches possibles. La première consiste à placer, pour l'élève en question, les comportements, du plus simple et fondamental, comme la position d'écoute, au plus complexe, comme la résolution de conflits interpersonnels. Cette dernière semble la plus commune. Dans la seconde approche, on présente plutôt tous les comportements de façon simultanée en augmentant simplement le degré de difficulté associée à chaque niveau. L'accroissement des exigences peut avoir trait à différents aspects. Il peut toucher la topographie ou l'adéquation du comportement ciblé. Par exemple, alors qu'on demandait au premier palier que l'élève complète la quantité minimale de travaux demandés, on lui demande au deuxième palier de compléter tous les travaux et avec une qualité acceptable. Il peut avoir trait à la fréquence de manifestation de ce comportement. Par exemple, au premier palier, l'élève doit manifester un comportement ciblé 70 % du temps alors qu'au deuxième palier, c'est 80 % du temps. Enfin, il peut porter sur la durée pendant laquelle l'élève doit manifester un comportement

ciblé au niveau de performance désirée. Selon Johns *et al.* (1996), cette approche n'est efficace que si le nombre de comportements à acquérir est peu élevé, ou si l'élève manifeste déjà la plupart des comportements, mais de façon insatisfaisante.

Il faudra aussi réfléchir au niveau de discipline exigée à chacun des niveaux (les attentes et limites imposées) et fixer les privilèges et les conséquences appropriées au niveau d'entrée ainsi qu'au niveau de sortie du système. Dans plusieurs systèmes, les exigences disciplinaires augmentent d'un niveau à l'autre, c'est-à-dire aux exigences du palier inférieur immédiat, on ajoute d'autres exigences au palier supérieur. Habituellement, au niveau initial les privilèges sont plus limités et l'encadrement de l'élève est plus serré, alors qu'au niveau de sortie les privilèges et les conséquences s'apparentent à ceux de la classe ordinaire. Si l'on respecte les principes de modification de comportement, il est indiqué de répartir les privilèges et les conséquences entre les autres niveaux en planifiant un procédé d'estompage. Selon ce procédé, on réduit progressivement l'encadrement et le soutien offert à l'élève et on augmente la responsabilité de l'élève quant à la gestion de ses propres comportements.

Critères de réussite. Tout comme pour la séquence comportementale, les critères de performance pour chacun des paliers devraient être déterminés de façon individuelle en tenant compte des forces et des déficits de l'élève, de son âge (surtout lorsque la classe accueille des enfants d'âges différents), des attentes de la classe d'origine où il sera réintégré, ainsi que sur les attentes normales pour des pairs du même âge dans un environnement éducatif ordinaire. Par exemple, le critère de réussite suivant « rester assis à sa place au moins 70 % du temps » s'avère trop exigeant pour un élève très jeune ou qui présente un TDAH, mais pourrait paraître trop facile pour un élève plus âgé.

Procédures d'avancement des élèves. Les intervenants doivent prévoir mettre en place un

mécanisme de passage d'un niveau à l'autre. Plusieurs (Bauer et Shea, 1988; Johns *et al.*; 1996) recommandent que les stratégies pour diminuer certains comportements (punition ou conséquences) soient séparées du système à niveau, afin de conserver l'aspect stimulateur de l'aménagement en paliers. Ainsi, un retour à un niveau inférieur ne devrait pas être utilisé comme conséquence à un comportement inapproprié ou pour une difficulté à atteindre les critères minimums pour un certain niveau.

Placement initial des élèves dans une classe à paliers

Les intervenants doivent déterminer le niveau d'entrée dans le système ou le niveau de difficulté des élèves à qui s'adresse le premier palier. En fait, le placement initial d'un élève dans le système devrait correspondre au niveau ou palier convenant à ses besoins et à ses forces (Bauer et Shea, 1988; Scheuermann et Webber, 1996b). Au lieu que chaque élève commence au premier niveau, une phase d'évaluation pourrait être mise en place afin que les intervenants identifient de façon plus spécifique les difficultés de l'élève, ce qui permettrait, par la suite, de le placer au niveau correspondant le mieux à ses besoins particuliers. De cette façon un élève référé dans une classe à paliers, pourrait débiter au palier 3 si la phase d'évaluation préliminaire démontre qu'il maîtrise déjà les comportements rattachés aux paliers 1 et 2.

Stratégies d'application du programme

Soutenir les apprentissages. Pour favoriser l'atteinte des objectifs visés, on peut mettre en place un système qui consolide les apprentissages. Il peut s'agir de contrats comportementaux, de systèmes de contingence ou de renforcement, de systèmes de monitoring ou de supervision. Les renforçateurs utilisés, que ce soient des privilèges sociaux (activités, droits spéciaux, etc.), des renforçateurs tangibles (objets) ou des renforçateurs généralisés (jetons, points, argent scolaire, etc.) devront être individualisés. Idéalement, l'intervenant devrait fournir une liste de renforçateurs

et laisser l'élève choisir ceux qu'il préfère. Il faudra également vérifier si les renforçateurs utilisés sont vraiment désirables pour les élèves. Selon plusieurs (Johns *et al.*, 1996 ; Scheuermann et Webber, 1996b), l'accès à un environnement moins restrictif (comme la bibliothèque, la cafeteria, le vestiaire ou la cour d'école), l'offre d'activités qui sont proposées sans conditions aux élèves de la classe ordinaire (récréation, cours d'éducation physique, activité parascolaire, club, etc.) ou la fréquentation d'élèves du régulier ne devraient pas figurer parmi la liste des renforçateurs que peut se gagner un élève ou être interdits à cet élève, car cela pourrait constituer une violation de ses droits.

Superviser les progrès des élèves. La progression de chaque élève devrait être supervisée de près, sur une base quotidienne ou hebdomadaire, notamment par la mise en place d'un système permettant autant à l'intervenant qu'à l'élève de suivre les progrès réalisés. L'on peut penser à une procédure, où régulièrement, l'élève et l'intervenant complètent une feuille d'évaluation où apparaissent les différents comportements ciblés pour le palier en question. Cette procédure permet de constater la progression du jeune dans la modification de ses comportements, d'envisager le passage à un niveau supérieur ainsi que de déterminer le moment où il sera prêt à être réintégré dans sa classe d'origine. Idéalement, ce système d'évaluation devrait s'intégrer au système de renforcement utilisé. Bauer et Shea (1988) suggèrent également que des procédures de résolution de problème, ou d'étude de cas, soient mises en place lorsqu'un élève ne progresse pas dans le système afin de réévaluer son placement.

Établir un mode de communication avec la classe d'origine. Il est recommandé d'établir un mode de communication (réunions, entrevue individuelle, notes, formules, inventaire, etc.) entre les intervenants de la classe à paliers, l'enseignant et les autres élèves de la classe d'origine, les parents et les autres intervenants éventuellement impliqués auprès de l'élève afin de les informer des

progrès réalisés par l'élève fréquentant la classe à paliers. Cette communication favorise le maintien du lien avec l'élève tout en contribuant à créer une image plus positive de l'élève auprès de ces personnes.

Favoriser la généralisation et le maintien des apprentissages. La généralisation des acquis consiste en l'habileté de l'élève à appliquer dans sa classe ordinaire ce qu'il a appris dans le contexte spécialisé. Il ne faut pas supposer que les conduites nouvellement apprises seront automatiquement transférées à l'environnement habituel. Pour soutenir le transfert des acquis de l'élève, les intervenants doivent planifier et poser des actions concrètes en ce sens et ce dès le début du cheminement en milieu spécialisé. Entre autres, ils peuvent recourir aux mêmes renforçateurs que ceux utilisés dans l'environnement habituel, faire pratiquer les nouvelles habiletés acquises dans différentes situations et renforcer le comportement à intervalle variable. Également, ils peuvent accroître les similitudes entre le contexte d'entraînement du service spécialisé et les autres situations dans lesquelles les comportements devront être produits, ainsi qu'enseigner à l'élève des façons de gérer ses propres conduites (Alberto et Troutman, 1995 ; Poliquin-Verville et Royer, 1992).

En fait, la structure de la classe à paliers devrait graduellement être modifiée pour se rapprocher de celle de la classe ordinaire, de toutes les manières possibles (Kauffman et McCullough, 1984). Entre autres, Anderson-Inman, Walker et Purcell (1984), George et Lewis (1991), ainsi que Rizzo et Zabel (1988), stipulent qu'il faut changer les attentes, les routines et les politiques du milieu ségrégué, afin de les amener de plus en plus vers celles du régulier. Comme autres mesures à modifier lors de l'entraînement en classe à paliers, les intervenants devraient peu à peu retirer le système de renforcement mis en place. Salend (1984) propose entre autres, de remplacer les récompenses et les privilèges par des périodes de temps libre que l'élève est tenu de gérer par lui-même, ou encore par du renforcement social.

Pour faciliter la réintégration en classe ordinaire, certains recommandent l'instauration d'un niveau de transition et d'un niveau de suivi (Bauer et Shea, 1988 ; Johns *et al.*; 1996). Dans le niveau de transition, l'élève vit des expériences occasionnelles d'intégration dans une classe ordinaire, dans des activités parascolaires, des assemblées ou des fêtes d'école, pour pratiquer les nouveaux comportements appris dans un environnement moins restrictif. Également, il peut partager la récréation et les heures du dîner avec les autres enfants de l'école pour se pratiquer. Lors de ces moments d'entraînement, Walker (1997) recommande l'utilisation d'une carte d'évaluation des comportements à compléter par le responsable de la classe ordinaire. Celle-ci permet de fournir une rétroaction des comportements de l'élève aux intervenants et de clarifier les exigences de performance attendues du jeune pour son retour dans sa classe d'origine. Dans un niveau de suivi, l'élève est réintégré dans une classe ordinaire à temps plein, mais profite du suivi et du soutien occasionnel d'un intervenant spécialisé (Bauer et Shea, 1988).

Résolutions des problèmes associés aux problèmes de comportement

Les procédures de modification de comportement installées dans les classes à paliers semblent insuffisantes à elles seules pour permettre l'acquisition des comportements prosociaux ou scolaires nécessaires à une intégration sociale réussie (Bauer et Shea, 1988). L'apprentissage de ces comportements devrait être présent dans le programme rééducatif des classes à paliers. Il faudra toutefois différencier les comportements ciblés selon qu'il s'agit d'un déficit des habiletés ou d'un déficit de performance (Goldstein, 1988). Un déficit d'habileté représente un comportement que l'élève n'a pas encore acquis, ou qui ne fait pas encore partie de son répertoire comportemental. Un déficit de performance correspond à un comportement que l'élève manifeste, mais pas à un niveau satisfaisant, soit par manque de motivation, soit parce qu'il n'a pas eu l'occasion de l'utiliser. Un déficit d'habileté sera remédié en ayant recours d'abord à l'enseignement spécifique de cette

habileté (démonstration, modelage et pratique), puis en renforçant l'élève lorsqu'il utilise celle-ci. Un déficit de performance pourra être adressé en incitant l'élève à manifester le comportement ciblé lorsque la situation s'y prête, ou en l'encourageant à le faire, ou encore, en utilisant une procédure de renforcement pour augmenter l'apparition du comportement. Ainsi, pour combler les besoins des élèves présentant des déficits d'habiletés, les services pourraient inclure entre autres, des séminaires sur les méthodes de travail et d'étude, un programme d'entraînement aux habiletés sociales ou un programme d'intervention cognitivo-comportementale visant à corriger les déficits sociaux cognitifs des élèves et augmenter leur autocontrôle.

Réintégration en classe ordinaire ou dans un environnement scolaire moins restrictif

Pour Scheuermann et Webber (1996b), la réintégration en classe ordinaire devrait être basée sur l'atteinte des objectifs visés lors de l'élaboration du plan d'intervention dans sa classe d'origine et non sur l'atteinte d'un niveau prédéterminé. Le processus de réintégration s'avère extrêmement complexe et requiert la coordination des efforts des éducateurs réguliers et spécialisés, en plus de la préparation de l'élève (Kauffman et McCullough, 1984). Quoiqu'il n'existe pas de recommandations spécifiques aux classes à paliers, voici quelques pistes retrouvées dans les écrits pour soutenir la réintégration des élèves dans une classe ordinaire.¹

Baser la réintégration sur des critères précis. Des critères clairs doivent être identifiés pour évaluer si l'élève est prêt à réintégrer sa classe. Plusieurs facteurs peuvent être considérés dans la décision de permettre à un élève de réintégrer une classe ordinaire. Grosenick, *et al.* (1991) énumèrent en ordre décroissant :

- a) la progression de l'élève au plan psychosocial (les habiletés et les comportements qui s'avèrent acquis, partiellement acquis et non acquis par l'élève) ;

^{1 1} Pour une présentation plus détaillée des conditions favorisant la réintégration des élèves, voir Carignan, Massé et

- (b) la capacité à généraliser ces acquis à d'autres milieux ;
- c) les progrès au plan scolaire ;
- d) la classe ordinaire devant le recevoir ;
- e) la perception de l'élève par rapport au fait qu'il soit prêt ou non à réintégrer sa classe ; (f) le manque de progrès comportemental (ou les conduites qui font toujours défaut à l'élève et qui apparaissent primordiales pour sa réintégration en classe ordinaire) ;
- g) les changements positifs dans l'environnement familial.

Mettre à contribution les parents des élèves. Il importe de faire participer les parents et de communiquer fréquemment avec ceux-ci lors du séjour de leur enfant dans le service spécialisé. La plupart des auteurs qui ont étudié l'implication des parents en lien avec la réintégration d'élèves s'entendent pour affirmer que la participation des parents favorise le bon déroulement du processus. En général, la plupart des parents se disent satisfaits des services spécialisés que reçoivent leurs enfants ; cependant, ils s'avèrent plus réticents lorsqu'il s'agit de réintégrer leur propre enfant au régulier (Green et Shinn, 1994). L'intervenant de la classe à paliers doit donc prendre le temps d'expliquer aux parents les avantages et l'importance pour leur enfant de retourner à son milieu régulier. Il doit s'assurer de leur compréhension et avoir leur accord avant le retrait des services éducatifs adaptés (Poliquin-Verville et Royer, 1992).

Préparer l'élève à son retour dans sa classe d'origine. Si nous voulons que la transition d'un environnement à l'autre se révèle réussie, l'élève à réintégrer doit se réadapter aux attentes comportementales et sociales du contexte de la classe ordinaire (Salend et Viglianti, 1982). Il semble nécessaire que le personnel des classes ordinaires et spéciales acquière une compréhension consciencieuse du programme et du fonctionnement de l'autre. Chacun devrait visiter la classe de

l'autre pour observer et comparer la conduite de l'élève, ainsi que pour se familiariser avec les méthodes utilisées par chacun pour enseigner et gérer les comportements (Kauffman et McCullough, 1984). Poliquin-Verville et Royer (1992) proposent d'examiner l'approche pédagogique et le matériel utilisés, le mode principal d'évaluation ainsi que les pratiques et les règles qui se révèlent en vigueur dans la classe ordinaire. Dans le même ordre d'idées, Sanfaçon (2001) suggère de prendre en considération les attentes de l'enseignant, les routines et les procédures de sa classe, lors de la préparation de l'élève en vue de sa réintégration. Idéalement, le mode de fonctionnement aux derniers paliers devrait se rapprocher le plus possible de celui de la classe ordinaire.

Avant même d'entamer toute démarche de réintégration, les intervenants devraient s'assurer de la motivation de l'élève à vouloir retourner dans sa classe ordinaire. Ils doivent parler avec lui de sa future situation et l'encourager à aller de l'avant, tout en l'assurant de l'aide que le service spécialisé lui apportera pendant les premières semaines de réintégration. Sanfaçon (2001) recommande de vérifier avec lui ses peurs de l'échec scolaire, du retour dans sa classe, d'être isolé dans le groupe, ainsi que ses craintes de ne pas être capable de répondre aux attentes de son enseignant, de ses parents et des intervenants du service spécialisé.

Préparer l'enseignant de la classe où l'élève sera réintégré. Les intervenants de la classe à paliers peuvent aider l'enseignant du milieu régulier à bien adapter sa classe pour répondre aux besoins de l'élève à réintégrer. Les modifications doivent être raisonnables pour l'enseignant et applicables dans sa classe. Entre autres, des changements peuvent être apportés au niveau du matériel scolaire, des méthodes éducatives et évaluatives, du système de gestion des comportements, des règles, des conséquences, des interactions entre les pairs, et de l'organisation physique de la classe. Somme toute, il s'avère essentiel d'offrir de la formation et du soutien aux

enseignants qui souvent se sentent mal préparés et peu à l'aise pour travailler auprès des jeunes en difficulté.

Idéalement, le responsable du service spécialisé devrait rencontrer l'enseignant de la classe d'origine pour planifier la réintégration de l'élève. Walker (1997) recommande entre autres d'aborder avec lui les notions d'habiletés sociales, de contrôle de l'impulsivité, de gestion de l'agressivité, d'attention, d'acceptation par les pairs, de capacité à coopérer avec les autres et à travailler en groupe. Il serait également opportun de l'informer sur les situations particulières par rapport auxquelles l'élève éprouve encore des difficultés. Plusieurs auteurs (Anderson-Inman, 1986 ; Fuchs *et al.*, 1991; Mathes *et al.*, 1998; Walker, 1997) suggèrent de remettre à l'enseignant un document dans lequel l'enseignant retrouverait une série d'outils qu'il peut utiliser avec l'élève et qui constitueraient un rappel de ce que l'élève a appris dans la classe à paliers. De plus, Wong, Kauffman et Lloyd (1991) proposent de sensibiliser l'enseignant à cinq pratiques qui s'avèrent efficaces avec les élèves qui présentent des désordres émotionnels et comportementaux, à savoir:

- a) avoir des attentes élevées, mais réalistes, quant aux capacités comportementales et d'apprentissage de l'élève ;
- b) planifier soigneusement des activités pour maintenir un haut niveau de bonnes réponses et un bas niveau de comportements hors tâche ;
- c) faire fréquemment des éloges lors de comportements appropriés ;
- d) n'utiliser que rarement la critique et les punitions ;
- e) avoir confiance en lui, en sa capacité à aider son élève à apprendre et à agir correctement.

Pour favoriser le succès de ces pratiques, l'enseignant doit passer du temps avec le jeune en difficulté afin de développer avec lui une relation positive et un lien émotionnel. Ce rapprochement peut contribuer au maintien des apprentissages dans la classe ordinaire, en créant un esprit d'équipe

ou de camaraderie entre l'enseignant et l'élève à risque réintégré dans sa classe (Lassmen, Jolivet et Wehby, 1999).

En plus de préparer l'élève à sa réintégration complète dans sa classe, cette étape vise également à accompagner l'enseignant et toutes les autres personnes impliquées (les autres jeunes de la classe et le personnel de l'école) dans l'acceptation de l'enfant en difficulté et dans l'adoption d'attentes réalistes à son égard. Ces personnes ne doivent pas croire que l'élève aura acquis toutes les habiletés nécessaires pour fonctionner sans problèmes et sans aide dans l'environnement normal. De surcroît, Kauffman et McCullough (1984) suggèrent d'expliquer aux autres élèves de la classe d'origine le plan de réintégration. Il faut les encourager à démontrer des comportements appropriés par rapport à l'élève en difficulté et à lui offrir leur amitié, dans la mesure où les conduites de ce dernier demeurent acceptables.

Accroître les moments de réintégration. Graduellement, les périodes de temps passé dans la classe ordinaire devraient être augmentées lorsque l'élève démontre des comportements appropriés dans cet environnement. Cependant, différents auteurs, dont Gable, Laycock, Maroney et Smith (1995), ont démontré que plusieurs des jeunes ayant des troubles de comportement se montrent peu disposés à abandonner les services spécialisés pour des milieux moins ségrégués. C'est pourquoi ils recommandent un processus de retour progressif pour favoriser la réintégration de ces élèves. Kauffman et McCullough (1984) ajoutent également que le personnel de l'école devrait fournir des renforcements sociaux positifs et des interactions positives à l'élève à risque pour augmenter sa motivation à adopter de bons comportements en classe ordinaire.

Changer l'élève de classe. Dans certains cas, lorsque l'enseignant de la classe d'origine ou les autres élèves de la classe se montrent trop rébarbatifs au retour de l'élève ayant fréquenté la classe à paliers, ou encore lorsque l'environnement de la classe s'avère peu adapté pour un élève en

difficulté de comportement, il faudra envisager de réintégrer l'élève dans une autre classe ordinaire que celle d'origine. D'autre part, lorsque l'élève n'a pas progressé lors de son séjour dans la classe à paliers, il faut prévoir et planifier des scénarios alternatifs à la réintégration en classe ordinaire, tels que le placement dans une classe spéciale à temps plein.

Observer et mesurer les progrès de l'élève dans son école d'origine. Le système global d'observation et de mesure du comportement instauré au service spécialisé devrait être poursuivi dans le milieu régulier (Anderson-Inman, 1986; Fuchs *et al.* 1991; Mathes *et al.*, 1998; Walker, 1997). Walker (1997) propose de mesurer la perception de l'élève sur ses progrès et ses comportements lors de son retour dans sa classe d'origine ainsi que les impressions des parents. L'appréciation de l'enseignant recevant sur la performance générale et le cheminement du jeune peut également être considérée. En fait, une façon de faire participer l'élève et de le rendre responsable de la réussite de sa réintégration, consiste à lui demander de s'autoévaluer et de collecter des données sur ses progrès (Lassmen, Jolivette et Wehby, 1999).

Conclusion

Le système structuré mis en place dans les classes à paliers présente de nombreux avantages, mais il ne faut pas perdre de vue que dans le cas d'une adaptation scolaire de qualité, c'est le système qui doit s'adapter aux besoins particuliers des élèves et non le contraire. Il faut aussi respecter les éléments essentiels à toute intervention rééducative, soit la nécessité de créer un lien significatif avec l'élève ou une alliance de travail. Enfin, les classes à paliers devraient utiliser un modèle d'intervention multidimensionnelle qui intègre les approches qui se sont révélées les plus efficaces pour aider ces élèves, soit les services de consultation auprès des enseignants des classes d'origine où seront réintégrés les élèves, les programmes de modification de comportement, l'entraînement aux habiletés sociales, les programmes d'interventions cognitives comportementales

et l'entraînement des parents à des attitudes et des pratiques éducatives appropriées à leur enfant (Massé, 2001).

Références

- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1995). *Applied behavior analysis for teachers* (4th ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Anderson-Inman, L. (1986). Bridging the gap: Student-centered strategies for promoting the transfer of learning. *Exceptional Children*, 52 (6), 562-572.
- Anderson-Inman, L., Walker, H. M., & Purcell, J. (1984). Promoting the transfer of skills across settings: Transenvironmental programming for handicapped students in the mainstream. Dans W. L. Heward, T. E. Heron, D. S. Hill, & J. Trap-Porter (Éds.), *Focus on behavior analysis in education*, (pp. 17-37). Toronto: C. E. Merrill.
- Bauer, A. M., & Shea, T. M. (1988). Structuring classroom through level systems. *Focus on Exceptional Children*, 21(3), 1-12.
- Bourassa, M., & Morin-Grenier, M. (1982a). *Grille d'observation et d'analyse des comportements personnels et sociaux de l'élève, 1^{re} partie Liste des comportements. Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés. Bilan fonctionnel et plan d'action*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Direction générale du développement pédagogique (document n° 16-7516-11A).
- Bourassa, M., & Morin-Grenier, N. (1982b). *Grille d'observation et d'analyse des comportements personnels et sociaux de l'élève, 2^e partie, Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés, Bilan fonctionnel et plan d'action*. Québec: Direction générale du développement pédagogique (document n° 16-7516-11a).
- Braaten, S. (1979). The Madison School Program: Programming for secondary level severely emotionally disturbed youth. *Behavioral Disorders*, 4 (3), 153-162.
- Carignan, S., Massé, L., & Lanaris, C. (2005). La réintégration des élèves ayant fréquenté un service spécialisé. Dans L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Sous la dir. de), *Les troubles*

du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention, (p. 319-324). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

- Farrell, D. T., Smith, S. S., & Brownell, M. T. (1998). Teacher perceptions of level system effectiveness on the behavior of students with emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 32(2), 89-98.
- Fuchs, D., Fuchs, L., Fernstrom, P., & Hohn, M. (1991). Toward a responsible reintegration of behaviorally disordered students. *Behavioral Disorders*, 16(2), 133-147.
- Gable, R. A., Laycock, V. K., Maroney, S. A., & Smith, C. R. (1995). *L'intégration des élèves en difficulté de comportement en classe ordinaire*. Lévis: La Corporation École et Comportement.
- George, N. L., & Lewis, T. J. (1991). EASE: Exit assistance for special educators - helping students make the transition. *Teaching Exceptional Children*, 23(2), 34-39.
- Goldstein, A. P. (1988). *The Prepare Curriculum: Teaching Prosocial Competencies*. Champaign, IL: Research Press.
- Green, S. K., & Shinn, M. R. (1994). Parent attitudes about special education and reintegration: What is the role of student outcomes? *Exceptional Children*, 61(3), 269-281.
- Grosenick, J. K., George, N. L., George, M. P., & Lewis, T. J. (1991). Public school services for behaviorally disordered students: Program practices in the 1980s. *Behavioral Disorders*, 16(2), 87-96.
- Hewett, F. M. (1967). Educational engineering with emotionally disturbed children. *Exceptional Children*, 33(7), 459-467.
- Hewett, F. W. (1968). *The emotionally disturbed child in the classroom: A developmental Strategy for educating children with maladaptive behavior*. Boston, MA: Allyn and Bacon, Inc.

- Hewett, F. M. (1971). Introduction of the behavior modification approach to special education: A shaping procedure. In N. J. Long, W. C. Morse, & R. G. Newman, *Conflict in the classroom: The education of children with problems* (2nd ed., pp. 359-365). Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Hewett, F. M. (1988). The engineered classroom re-visited. In R. B. Rutherford, C. M. Nelson, & S. R. Forness (Eds.) *Bases of severe behavioral disorders in children and youth* (pp. 283-289). Toronto, Ontario: Little Brown.
- Johns, B. H., Guetzloe, E. C., Yell, M., Scheuermann, B., Webber, J., Carr, V. G., & Smith, C. R. (1996). *Comment s'y prendre avec les adolescents présentant des troubles du comportement à l'école*. (Titre original: *Best Practices for Managing Adolescents with Emotional/Behavioral Disorders within the School Environment*, traduit par Isabelle Tremblay et adapté par Égide Royer). Lévis, Québec : La Corporation École et Comportement.
- Kauffman, J. M., & McCullough, L. L. (1984). Integrating exceptional students: Special problems involving the emotionally disturbed / behaviorally disordered. *B.C. Journal of Special Education*, 8 (3), 201-210.
- Kazdin, A. E. (1998). Conduct disorders. In R.J. Morris & T.R. Kratochwill (Eds.), *The practice of child therapy* (3rd ed., pp. 199-230). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Lassman, K. A., Jolivette, K., & Wehby, J. H. (1999). "My teacher said I did good work today!": Using collaborative behavioral contracting. *Teaching Exceptional Children*, 31(4), 12-18.
- Massé, L. (2001). Intervenir auprès d'élèves présentant des troubles du comportement au primaire: la nécessité d'une intervention multidimensionnelle. *Enjeu, Numéro spécial «Regards de chercheurs sur les jeunes agissants»*, 8 (5), 3-7.

- Massé, L. (1999). Facteurs influençant l'efficacité des programmes d'interventions cognitives-comportementales en milieu scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation*, 28 (2), 199-212.
- Mathes, P. G., Fuchs, D., Roberts, H., & Fuchs, L. (1998). Preparing students with special needs for reintegration: Curriculum-based measurement's impact on transenvironmental programming. *Journal of Learning Disabilities*, 31(6), 615-624.
- Otis, R., Langlois, G., Fortin, L., & Hogue, L. (1992). Grille d'observation pour la classification et la description des comportements sociaux et d'attention à la tâche des élèves. Dans L. Champoux, C. Couture et E. Royer, *L'observation systématique des comportements* (p. 29-30). Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (observ92.pdf, <http://www.meq.gouv.qc.ca/dassc/difficulte.html>).
- Poliquin-Verville, H., & Royer, É. (1992). *Les troubles du comportement: état des connaissances et perspectives d'intervention*. Lévis: La Corporation École et Comportement.
- Rizzo, J. V., & Zabel, R. H. (1988). *Educating children and adolescents with behavioral disorders: An integrative approach*. Toronto: Allyn and Bacon.
- Salend, S. J. (1984). Factors contributing to the development of successful mainstreaming programs. *Exceptional Children*, 50 (5), 409-416.
- Salend, S. J., & Viglianti, D. (1982). Preparing secondary students for the mainstream. *Teaching Exceptional Children*, 14(4), 137-140.
- Sanfaçon, C. (2001). La délicate question de la réintégration. *La Foucade*, 1(1), 5-7.
- Scheuermann, B., & Webber, J. (1996a). Best practices in level systems. In L. M. Bullock & R.A. Gable (Eds.), *Best practices for managing adolescents with emotional/behavioral disorders within the school environment* (pp. 21-30). Council for Children with Behavioral Disorders

Mini-Library Series on Emotional/Behavioral Disorders. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Scheuermann, B., & Webber, J. (1996b). Level systems: Problems and solutions. *Beyond Behavior, 7*, 12-17.

Scheuermann, B., Webber, J., Partin, M., & Knies, W. C. (1994). Level systems and the law: Are they compatible? *Behavioral Disorders, 19*(3), 205-220.

Taylor, F. D., Hewett, F. M., Artuso, A. A., Quay, H. C., Soloway, M. M., & Stillwell, R. J. (1972). A learning center plan for special education. *Focus on Exceptional Children, 4* (3), 1-7.

Tremblay, R., & Royer, É. (1992). *L'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins*. Lévis: La Corporation École et Comportement.

Walker, H. M. (1997). *The acting out child: Coping with classroom disruption*, (2nd ed.). Sopris West, CO: Longmont, Co.

Wong, K. L. H., Kauffman, J. M., & Lloyd, J. W. (1991). Choices for integration: Selecting teachers for mainstreamed students with emotional or behavioral disorders. *Intervention in School and Clinic, 27*(2), 108-115.