

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**Les attitudes des pairs envers un élève ayant une déficience  
intellectuelle moyenne intégré en classe ordinaire au secondaire  
dans une école du Bas-Saint-Laurent**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© MYRIAM DESJARDINS

Mai 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI  
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.



**Composition du jury :**

**Julie Beaulieu, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski**

**Sarto Roy, directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski**

**Francine Julien-Gauthier, examinatrice externe, Université Laval**

Dépôt initial le 11 février 2013

Dépôt final le 13 mai 2013



À mon fils, Xavier, qui a vu le  
jour durant cette réussite personnelle.  
Tu m'as donné la force et le courage  
de ne pas abandonner ce beau projet.  
Je t'adore ! xxx



## *REMERCIEMENTS*

Je remercie mon directeur de maîtrise, monsieur Sarto Roy, qui m'a encouragée dans cette aventure. Merci de m'avoir appuyée et de croire en moi en tant que professionnelle. Mon mari, mon ami, mon confident, Olivier, qui me suit continuellement dans mes folies, merci pour ton dévouement et ton aide dans ce projet. Finalement, ma famille, de près ou de loin, qui a toujours été présente pour moi. Merci pour vos conseils et vos bons mots d'encouragement.





## AVANT-PROPOS

Dès mon secondaire, je faisais du bénévolat auprès de gens différents. J'ai toujours eu une certaine attirance vers ce type de personne. J'ai donc poursuivi mes études collégiales dans ce même sens en techniques d'éducation spécialisée. À ce moment, je travaillais dans les écoles et les institutions publiques avec des jeunes et des adultes ayant une déficience intellectuelle. J'ai continué ma formation professionnelle au baccalauréat à l'Université du Québec à Rimouski en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Je suis aujourd'hui enseignante en adaptation scolaire.

Depuis l'adolescence, j'ai toujours aimé le contact avec les personnes ayant une déficience intellectuelle. Elles sont vraies et être avec elles me ramène à la simplicité de la vie. En tant qu'enseignante, j'ai constaté et discuté avec des collègues concernant la scolarisation de ces jeunes adolescents différents. Certains d'entre eux fréquentent les classes spécialisées. Par contre, d'autres intègrent les classes ordinaires. De plus, la réalité n'est pas la même entre le primaire et le secondaire. Les élèves ayant une déficience intellectuelle intégrés au régulier ont leurs particularités, leurs forces et leurs faiblesses. L'intégration scolaire de ces élèves est fréquente au primaire. Au secondaire, quelques-uns rejoignent un groupe régulier.

La mission de l'école québécoise mentionne que celle-ci doit instruire, qualifier et socialiser les élèves. J'ai réalisé ce mémoire de recherche afin de constater si le volet socialisation est présent lors d'une intégration en classe ordinaire au secondaire d'un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne. Dans ce cas-ci, l'élève différent n'est pas ciblé. Les jeunes accueillants de dernier dans leur groupe sont les principaux sujets. Comment réagissent-ils? Est-ce qu'ils l'acceptent, le rejettent ou l'ignorent? Toutes ces

interrogations réunies me permettront d'identifier les attitudes des pairs envers l'élève intégré.

## RÉSUMÉ

L'intégration des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation a fait l'objet de nombreuses recherches au cours des dernières décennies. La majorité d'entre elles se préoccupent d'analyser les effets de l'intégration sur l'élève différent intégré dans la classe. L'originalité de ce mémoire réside dans le fait qu'il investigate les attitudes des pairs envers un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré en classe ordinaire au secondaire dans une école du Bas-Saint-Laurent. La problématique vise à qualifier les attitudes des élèves accueillants envers l'élève ayant une déficience intellectuelle. Le cadre conceptuel s'appuie sur la théorie de la normalisation et du modèle de production du handicap. Les participants sont onze jeunes d'un groupe classe âgés de douze à quatorze ans fréquentant une école secondaire du Bas-Saint-Laurent. La méthodologie de recherche utilise l'étude de cas monographique à l'aide des outils que sont le sociogramme ainsi que l'entretien qualitatif semi-dirigé. Les résultats des données du sociogramme illustre le réseau social de l'élève intégré. Il indique que seulement deux élèves du groupe le considèrent comme un ami, alors que l'élève intégré identifie quatre jeunes faisant partie de son cercle d'ami. De plus, les participants reconnaissent que l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne peut joindre le groupe s'il possède les habiletés nécessaire pour les diverses activités proposées. L'entretien qualitatif semi-dirigé permet de préciser le niveau d'acceptation. Les résultats indiquent que les élèves ont des attitudes d'ignorance face à l'élève intégré. L'analyse des données révèle que les attitudes d'ignorance des pairs prédominent sur celles de l'acceptation et du rejet envers l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré dans leur classe. L'étude vient enrichir la littérature portant sur les attitudes des pairs envers un élève vivant avec une déficience intellectuelle moyenne. L'échantillon restreint ne permet pas de généraliser les résultats puisqu'il s'agit d'une étude de cas. Cependant, la méthodologie pourrait être utilisée dans le cadre d'une recherche plus vaste.

Mots clés : attitudes, pairs, déficience intellectuelle, intégration scolaire, école secondaire



## ABSTRACT

The integration and difficulties in adapting for handicapped pupils has been the subject of several research projects over the last few decades. The majority of these studies focus on analysing the effects integration has on the handicapped pupil when placed in a regular class. The originality of this dissertation lies in the fact that it investigates the attitudes of peers towards a pupil with average intellectual disability who is put in a regular class in a school in the region of Bas-Saint-Laurent. The issue aims to qualify participating pupil's attitudes towards the pupil with an intellectual disability. The conceptual frame is based on the normalisation theory and the disability creation model. The participants consist of eleven young people from a class group whose ages range from twelve to fourteen years and who go to a school in Bas-Saint-Laurent. The research methodology utilises the monographic case study with the help of the sociogram as well as the semi-structured qualitative interview. The sociogram data results illustrate the social network of the integrated pupil. It indicates that only two students in the group consider him as a friend whilst the integrated pupil identifies four classmates as belonging to his circle of friends. Furthermore, the participants recognise that the pupil with an average intellectual disability can join the group if he possesses the skills necessary for the various proposed activities. The semi-structured qualitative interview gives us a clearer idea of the level of acceptance. The results indicate that the pupils hold attitudes of ignorance towards the integrated pupil. The data analysis reveals that the peers attitudes of ignorance prevail over those of acceptance and of rejection towards the pupil with average intellectual disability integrated in their class. The study enhances the literature which supports the attitudes of peers towards a pupil living with an average intellectual disability. The restricted sample does not allow us to generalise the results because it is one case study. However, the methodology could be used within the frame of a wider research project.

Key words: attitudes, peers, intellectual disability, educational integration, secondary school



## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ix
AVANT-PROPOS .....	xi
RÉSUMÉ .....	xiii
ABSTRACT .....	xv
TABLE DES MATIÈRES.....	xvii
LISTE DES TABLEAUX .....	xxi
LISTE DES FIGURES .....	xxiii
LISTE DES ACRONYMES .....	xxv
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE .....	5
1.1    LA FREQUENTATION SCOLAIRE.....	5
1.1.1    INTEGRATION SCOLAIRE .....	12
1.1.2    INCLUSION SCOLAIRE .....	15
1.1.3    IMPACTS DE L'INTEGRATION SCOLAIRE EN CLASSE ORDINAIRE DES ELEVES AYANT UNE DEFICIENCE INTELLECTUELLE .....	17
1.2    LA SOCIALISATION DES ELEVES PRESENTANT UNE DEFICIENCE INTELLECTUELLE.....	22
1.3    ATTITUDES DES AUTRES ELEVES DE LA CLASSE .....	24
1.4    QUESTION DE RECHERCHE .....	31
1.5    OBJECTIF DE RECHERCHE.....	31
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL .....	33
2.1    CONCEPTION DE LA SOCIALISATION.....	33
2.2    LA NOTION DE LA DEFICIENCE INTELLECTUELLE .....	35
2.3    LES PRINCIPES DE NORMALISATION ET DE LA VALORISATION DES ROLES SOCIAUX .....	38
2.3.1    LA NORMALISATION .....	38



2.3.2	LA VALORISATION DES ROLES SOCIAUX.....	39
2.4	LE PROCESSUS DE PRODUCTION DU HANDICAP.....	41
2.5	LE CONCEPT D'INTEGRATION.....	47
2.5.1	INTEGRATION SOCIALE.....	48
2.5.2	INTEGRATION SCOLAIRE.....	49
<b>CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE .....</b>		<b>55</b>
3.1	PARTICIPANTS.....	55
3.2	APPROCHE UTILISEE.....	56
3.3	MOYENS .....	59
3.3.1	LE SOCIOGRAMME .....	59
3.3.2	L'ENTRETIEN QUALITATIF SEMI-DIRIGE.....	60
3.3.2.1	AVANTAGES DE L'ENTRETIEN QUALITATIF SEMI-DIRIGE .....	61
3.3.2.2	LIMITES DE L'ENTRETIEN QUALITATIF SEMI-DIRIGE.....	62
3.3.3	OBSERVATION DU CHERCHEUR .....	63
3.4	PROCEDURE.....	65
3.4.1	DESCRIPTION DE LA PROCEDURE LORS DE L'EXPERIMENTATION.....	68
3.5	METHODE DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNEES.....	72
3.5.1	LE SOCIOGRAMME .....	72
3.5.2	L'ENTRETIEN QUALITATIF-SEMI-DIRIGE .....	73
3.5.3	L'OBSERVATION DU CHERCHEUR.....	73
<b>CHAPITRE 4 ANALYSE DES RÉSULTATS.....</b>		<b>75</b>
4.1	RESULTATS OBTENUS EN FONCTION DU SOCIOGRAMME .....	78
4.2	RESULTATS OBTENUS EN FONCTION DE L'ENTRETIEN QUALITATIF SEMI-DIRIGE.....	82
4.3	SYNTHESE DES PRINCIPAUX RESULTATS .....	87
<b>CHAPITRE 5 DISCUSSION .....</b>		<b>91</b>
<b>CONCLUSION.....</b>		<b>103</b>
<b>ANNEXE I CONSIGNES POUR LE SOCIOGRAMME.....</b>		<b>111</b>

ANNEXE II GRILLE DE COMPORTEMENTS .....	113
ANNEXE III POCHOIR POUR CORRECTION.....	115
ANNEXE IV QUESTIONS POUR LES GROUPES DE DISCUSSION .....	119
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	121



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	Effectif des EHDAA du réseau public du Québec.....	14
Tableau 2 :	EHDAA en classe ordinaire et en classe spécialisée au Bas-Saint-Laurent .....	17
Tableau 3 :	Élèves ayant une déficience intégrés en classe ordinaire au Québec .....	18
Tableau 4 :	Élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère en classe ordinaire .....	19
Tableau 5 :	Classification des résultats du sociogramme.....	79
Tableau 6 :	Détail de la catégorie rejet.....	80
Tableau 7 :	Détail de la catégorie ignorance .....	81



## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Processus de production du handicap .....	45
Figure 2 : Cercle d'ami de l'élève ayant une déficience intellectuelle intégré dans ce groupe .....	82



## *LISTE DES ACRONYMES*

<b>CIF</b>	Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé.
<b>COPEX</b>	Comité provincial de l'enfance exceptionnelle.
<b>CSQ</b>	Centrale des syndicats du Québec.
<b>EHDAA</b>	Élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage et d'adaptation.
<b>ONISEP</b>	Office national d'information sur les enseignements et les professions.
<b>PPH</b>	Processus de production du handicap.
<b>UQAR</b>	Université du Québec à Rimouski.





## *INTRODUCTION*

Une personne ayant une déficience intellectuelle est aujourd'hui reconnue comme un individu qui bénéficie des mêmes droits et libertés que la population en générale. Les élèves ayant un handicap ou des difficultés d'adaptation doivent fréquenter un milieu scolaire afin de s'instruire, se socialiser et se qualifier. Au fil du temps, le ministère de l'Éducation adapte ses services auprès de cette clientèle spécifique. En effet, les classes spécialisées naissent dans les années 30 à la commission scolaire de Montréal. Par la suite, le Québec applique ce concept et les jeunes différents sont regroupés afin de les stimuler. Les élèves ayant des capacités d'apprentissages peuvent suivre un programme adapté afin de développer certaines notions académiques de base. Le ministère de l'Éducation offre également la possibilité qu'ils intègrent une classe ordinaire lorsque les capacités et les besoins du jeune le permettent. L'intégration scolaire est en constante évolution au Québec. En effet, selon l'Office nationale de l'information sur les renseignements et les professions (ONISEP) (2008), le ratio des élèves intégrés en classe ordinaire a augmenté de 75 pour cent en cinq ans.

La littérature concernant l'intégration scolaire auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle explore généralement des aspects liés directement au jeune tels que l'estime de soi, les relations sociales, le développement des apprentissages académiques, etc.

Comment les pairs réagissent face à cette situation ?

Le Conseil supérieur de l'éducation (2007) affirme que l'intégration scolaire d'un élève différent n'affecte pas les apprentissages des autres élèves de la classe. D'un autre point de vue, Ducharme (2008) observe que les groupes qui appliquent le principe de l'intégration ont une plus grande ouverture à la diversité et une meilleure acceptation des différences. Également, Webster et Carter (2007) remarque un impact positif sur les

attitudes des pairs envers une personne différente vivant une intégration scolaire. Selon Maikowski et Podlesh (2009), les élèves accueillants présentent une tolérance accrue face aux différences, moins de préjugés envers les personnes en situation d'handicap et jouent avec eux. Cependant, l'étude de Hall et Strickett (2002) montre que les élèves intégrant une classe ordinaire au primaire possèdent un statut social bas ou neutre. Ces jeunes, souvent seuls lors des récréations, sont peu acceptés socialement et même ignorés par les pairs. Cette dernière étude rejoint la préoccupation principale de l'auteur dans ce mémoire puisqu'il traite seulement des attitudes des pairs en classant leur statut social selon des catégories prédéterminées.

Cette recherche vise à connaître les attitudes des pairs envers un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré en classe ordinaire au secondaire dans une école du Bas-Saint-Laurent, au Québec. L'objectif est d'identifier les attitudes des pairs vis-à-vis l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré dans leur groupe classe en classant leurs comportements sous trois catégories telles que l'acceptation, l'ignorance et le rejet. Il s'agit d'un sujet original puisque peu d'ouvrages traitent de cette problématique. De plus, la littérature concernant les effets sur les élèves qui accueillent un pair ayant une déficience intellectuelle dans une classe au secondaire est pauvre. En effet, plusieurs études explorent l'intégration scolaire des jeunes ayant une déficience intellectuelle surtout au primaire.

Le chercheur utilise l'étude de cas monographique comme méthodologie afin d'identifier les attitudes des pairs envers un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré dans une classe ordinaire au secondaire. Cette approche permet d'approfondir et de mettre en évidence les informations recueillies d'un ou plusieurs cas (Van der Maren, 1993). De plus, selon Gagnon (2005), l'étude de cas permet de recueillir les données des participants. Enfin, ce même auteur souligne le fait que cette méthodologie se distingue puisqu'elle contribue à mieux comprendre et définir les comportements humains (Gagnon, 2005). Dans le cadre de ce mémoire, le chercheur met en lumière les attitudes des pairs envers un élève différent intégré dans leur groupe. Les participants ciblés

dans cette étude sont les pairs d'un jeune présentant une déficience intellectuelle moyenne intégré dans une classe ordinaire de la première année du premier cycle au secondaire. Ces élèves, âgés de douze à quatorze ans, fréquentent une école secondaire dans la région du Bas-Saint-Laurent. L'auteur utilise le sociogramme, l'entretien qualitatif semi-dirigé ainsi que l'observation pour identifier les attitudes des pairs envers l'élève intégré.

Cette étude apporte une contribution significative tant sur le plan social que scientifique. En effet, ce mémoire peut documenter et renseigner le personnel enseignant vivant une situation d'intégration scolaire d'un élève différent dans leur classe. Cette étude permet de mieux qualifier les attitudes des pairs envers l'élève intégré. Également, lors d'une intégration d'un jeune ayant une déficience intellectuelle, le personnel enseignant peut dresser un portrait lors d'une intégration d'élève en utilisant les outils de la cueillette des données. De plus, cette recherche s'adresse à toutes les personnes entourant un élève ayant une déficience intellectuelle, soit : les membres de la famille, les différents organismes œuvrant auprès du jeune, etc. En effet, la communauté entourant un élève ayant une déficience intellectuelle peut consulter cet ouvrage puisqu'il permet d'éclaircir et de définir les aspects de cet état, ce qui permet de mieux comprendre la réalité de l'élève vivant cette expérience. Étant donné la pertinence de la thématique de cette étude, ce document vient enrichir la littérature au sujet des attitudes des pairs lors d'une intégration scolaire au secondaire d'un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne dans une école du Bas-Saint-Laurent.

Le premier chapitre présente la problématique de cette recherche. Cette section regroupe la fréquentation scolaire de ces personnes distinctes et les attitudes des pairs qui accueillent un élève différent dans leur classe est présenté. Le second chapitre présente le processus de production du handicap et permet de clarifier la terminologie pour décrire et expliquer les concepts utilisés dans ce mémoire. Le chapitre trois décrit la méthodologie utilisée soit, l'étude de cas. Les outils d'évaluation servant à mesurer les attitudes des pairs soit le sociogramme et de et les entretiens qualitatifs semi dirigés sont également décrits dans ce chapitre. L'analyse des données et les résultats sont présentés au chapitre quatre

établissant les liens entre les observations et le sujet de la recherche. L'interprétation des résultats en lien avec l'objectif visé en début de processus termine ce chapitre. Finalement, au chapitre cinq, l'auteur pose les conclusions au sujet de l'intégration scolaire d'un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré en classe ordinaire au secondaire.

## *CHAPITRE 1*

### *PROBLÉMATIQUE*

Ce chapitre présente la problématique de la recherche. La première section aborde la fréquentation scolaire des élèves ayant une déficience intellectuelle, de l'intégration scolaire, de l'inclusion scolaire et des impacts de cette intégration sur l'élève ayant une déficience intellectuelle. Une deuxième section expose la socialisation des élèves présentant une déficience intellectuelle. Les études traitant des attitudes des autres élèves de la classe face à un élève ayant une déficience intellectuelle sont présentées dans la troisième section de ce chapitre. Finalement la question de recherche et l'objectif de la recherche concluent cette partie du mémoire.

#### **1.1 La fréquentation scolaire**

Cette sous-section présente l'évolution de la fréquentation scolaire des élèves ayant une déficience intellectuelle. Elle permet d'éclairer leur insertion dans le système scolaire.

Auparavant, le terme « intégration » était employé dans un but de démarcation par rapport aux pratiques qui consistent à isoler les élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage et d'adaptation (EHDAA). En effet, l'instauration de l'instruction obligatoire pour tous permet à plusieurs catégories de jeunes en difficulté ou présentant une différence de fréquenter l'école régulière, tout particulièrement les enfants présentant un handicap physique ou intellectuel souvent placés dans des institutions ou dans des écoles spéciales. À ces endroits, ils reçoivent bien souvent une éducation rudimentaire (Doré, Brunet et Wagner, 1996).

En ce qui concerne la scolarisation des personnes ayant une déficience intellectuelle, la fréquentation des institutions a grandement évolué avec les années (Roy, 2009).

Selon Duval, Lessard et Tardif (1997), des services éducatifs spéciaux voient le jour dans les années vingt. En 1921, l'État québécois promulgue la Loi de l'assistance publique pour la scolarisation des élèves handicapés et sans soutien. Ces auteurs précisent que les élèves vivant avec une déficience intellectuelle bénéficient, pour la plupart, de services institutionnalisés tels les crèches, les orphelinats, les instituts spécialisés et les hôpitaux psychiatriques. Par la suite, au milieu des années vingt, la Commission des écoles catholiques de Montréal fonde les bases des premières classes spéciales dans l'école ordinaire pour les élèves en difficultés (Duval, Lessard et Tardif, 1997).

En 1931-1932, soixante classes dans trente-deux écoles offrent des services à 1500 « arriérés pédagogiques » à la Commission des écoles catholiques de Montréal (Duval, Gauthier et Tardif, 1995). Ce sont les premières classes spécialisées pour la clientèle présentant des différences. Ces mêmes auteurs précisent qu'au début des années soixante, les services éducatifs spécialisés commencent à se développer dans le réseau scolaire sous l'effet de plusieurs facteurs : mise sur pied du ministère de l'Éducation en 1963, création d'un Bureau de l'enfance exceptionnelle, formulation de règles administratives en faveur de l'éducation spéciale et signature de conventions collectives comportant des clauses pour l'éducation des enfants en situation d'adaptation et d'apprentissage (Duval, Gauthier et Tardif, 1995). Alors, la classe spéciale est un lieu pour approfondir des notions académiques selon les capacités de l'élève. Cet endroit est la première porte d'entrée pour un jeune ayant une déficience intellectuelle dans le système scolaire et constituer son premier réseau social (Roy, 2009).

Selon Duval, Gauthier et Tardif (1995), la première politique de l'adaptation scolaire est élaborée dans le milieu des années soixante. En 1967, un comité interministériel est constitué de tous les ministères concernés par l'enfance en difficulté : Éducation, Famille et Bien-Être social, Santé, Justice et Travail. Ce comité élabore un document nommé *Orientation pour une politique de l'enfance inadaptée*. Ce document, identifie les

différents types d'inadaptations ainsi que les responsabilités respectives pour les autres ministères concernés (Duval, Gauthier et Tardif, 1995). Par exemple, le ministère de l'éducation veille à inclure davantage des enfants ayant droit de fréquenter les institutions scolaires. D'ailleurs, le ministère de la Justice déclare que les élèves ayant l'âge d'être à l'école peuvent y être, et ce, sans discrimination. Les droits de l'enfant viennent confirmer que la clientèle, même si celle-ci diffère de la normalité, a droit à l'instruction. C'est au ministère de l'Éducation d'incorporer ces jeunes au système scolaire (Duval, Gauthier et Tardif, 1995). En 1969, le ministère de l'Éducation crée le Service de l'enfance inadaptée. Selon Goupil (2007), ce dernier met l'accent sur la responsabilité des commissions scolaires en ce qui concerne l'organisation des services destinés aux élèves en difficulté. En effet, l'organisation des services envers un jeune vivant avec un handicap différent d'une commission scolaire à une autre. Le fonctionnement n'est pas prescrit et il revient à chacun d'emprunter une voie selon les besoins et les capacités de la clientèle. De plus, l'auteur précise qu'un intérêt envers ces élèves ne cesse d'augmenter dans le monde de l'éducation. L'organisation des services rejoint parfaitement le problème spécifique de cette recherche. En effet, l'intégration scolaire en classe ordinaire d'un élève ayant une déficience intellectuelle est préconisée par le ministère de l'Éducation. Par contre, en ce qui concerne l'application de ce principe, chaque commission scolaire oriente ses services selon la clientèle et ses propres orientations.

En 1976, le rapport du Comité provincial de l'enfance exceptionnelle (COPEX) favorise la scolarisation des élèves handicapés. Ce document contient des recommandations telles que : l'orientation du développement de l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, les définitions et la classification, l'évaluation, l'intervention des services pédagogiques et parapédagogiques, le financement des services et l'intervention du ministère de l'Éducation (ministère de l'Éducation, 2000). Le rapport COPEX définit les différents élèves ainsi que la façon de les classer et de les regrouper adéquatement. De plus, ce document précise l'importance des organismes extérieurs œuvrant autour d'un jeune. Ces derniers apportent leurs connaissances et leurs expertises dans les écoles afin de favoriser leur intégration scolaire. Divers programmes mis en place



permettent aux jeunes de se développer, d'être stimulés et d'accomplir des activités de la vie quotidienne selon leurs capacités respectives et en concertation avec l'ensemble des intervenants. De plus, le rôle de socialisation de l'école est mis en parallèle dans ce rapport afin d'apporter aux jeunes un cadre qui tient compte de leurs capacités et de leurs besoins. En 1978, la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées est adoptée. Le but de celle-ci est que « les droits des personnes handicapées soient reconnus comme ceux des autres citoyens » (Juhel, 2000). Cette dernière permet de créer l'Office des personnes handicapées du Québec afin que les services soient rendus par les organismes et que ceux-ci se complètent. Cette dernière a également de l'influence au niveau scolaire puisque la qualité de vie, l'accès à l'apprentissage, l'intégration et le traitement thérapeutique doivent être offerts aux élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage et d'adaptation (EHDA) et aux personnes à besoins spécifiques (Juhel, 2000).

En 1979, suite aux recommandations du rapport COPEX, s'élabore la première politique ministérielle en adaptation scolaire : *la politique pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Les résultats indiquent que l'intégration scolaire a son importance pour favoriser l'intégration sociale. De plus, elle recommande l'utilisation de mesures diversifiées d'aide aux élèves en difficulté. À ce moment, la notion d'adaptation scolaire est introduite. Cette dernière demande au milieu d'adapter ses services aux besoins des élèves (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010).

Selon le ministère de l'Éducation (2000), cette première politique ministérielle propose trois orientations pour les jeunes en situation d'adaptation et d'apprentissage :

- permettre l'accessibilité à un service public d'éducation;
- donner une éducation de qualité;
- assurer le droit aux enfants en difficulté de grandir dans le cadre le plus normal possible.

Cette première politique ministérielle permet l'accessibilité à un service public d'éducation pour les jeunes différents. En effet, un élève vivant avec un handicap peut

fréquenter une institution scolaire public, et ce, malgré sa différence (ministère de l'Éducation, 2000). En fait, le réseau public ouvre ses portes à cette clientèle en adaptant ses programmes et en offrant une éducation de qualité pour ces élèves. Cette dernière, axée sur les besoins et les capacités individuelles des jeunes, permet à chacun de s'épanouir à leur manière dans leurs apprentissages. De plus, la fréquentation d'école publique amène l'élève à fréquenter une école et à vivre comme la majorité de la population de son âge.

Selon le journal le *Champlain* (2007), la justice dans les années 1980 vient préciser les obligations des intervenants du milieu scolaire. La Centrale des syndicats du Québec (CSQ) attire l'attention du ministère de l'Éducation sur les difficultés d'application de la politique de l'adaptation scolaire. Les enseignants, travaillant auprès de la clientèle des EHDAA, soulèvent que les orientations proposées par le ministère de l'Éducation peuvent être mises en place différemment selon les commissions scolaires. Il en revient aux dirigeants d'appliquer cette politique ministérielle. Par la suite, la Loi sur l'instruction publique vient préciser les services éducatifs auxquels les élèves ont droit ainsi que les obligations des commissions scolaires.

En 1992, le ministère de l'Éducation publie une mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire. Ce dernier constate du progrès en ce qui concerne l'intégration en classe ordinaire au cours des années 1980 (Gouvernement du Québec, 1992). En 1978, les taux d'intégration dans un groupe ordinaire sont de 58 pour cent au primaire et de 16 pour cent au secondaire, alors qu'en 1991 les taux d'intégration en classe ordinaire sont de 73 pour cent au primaire et de 30 pour cent au secondaire. Le ministère de l'Éducation (1992) affirme que « la classe ordinaire est, pour la grande majorité des élèves, un lieu particulièrement propice aux apprentissages à cause, entre autres choses, de la stimulation que constitue la fréquentation d'autres jeunes. Elle est, de plus, un moyen privilégié d'insertion dans la société. Elle devrait donc être le premier moyen utilisé par toutes les commissions scolaires »<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Gouvernement du Québec, 1992, p. 5.

L'ouverture et l'adaptation de l'intervention pédagogique à la différence marquent les années 2000. En effet, la Réforme se veut un virage pour accéder au succès du plus grand nombre d'intégration des EHDAA en classe ordinaire.

Il est important de comprendre les grandes idées de la Réforme et de voir comment elles se traduisent pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Selon le ministère de l'Éducation (2000), des mesures doivent être déterminées afin d'aider le plus de jeunes à réussir. La politique de l'adaptation scolaire s'inscrit dans les changements de la Réforme afin de donner une orientation claire, ajustée au contexte actuel, et des voies d'action à privilégier afin d'atteindre les objectifs fixés pour ces élèves. La situation des EHDAA comporte un aspect important : leur intégration dans les écoles et les classes ordinaires. Le Conseil supérieur de l'éducation constate que l'intégration scolaire est en progression; cela varie selon le niveau d'enseignement, les catégories d'élèves, les régions et les commissions scolaires. De plus, le succès de l'intégration semble réel, mais peu connu. Il mentionne aussi que plusieurs recherches visent à créer « de nouvelles approches ou de nouveaux modes d'intervention »<sup>2</sup> afin d'améliorer l'intégration scolaire auprès de ces élèves.

La Loi sur l'instruction publique (ministère de l'Éducation, 1999) propose des changements qui peuvent avoir des répercussions sur la façon de concevoir l'adaptation scolaire et l'organisation des services. La mission de l'école est précisée à l'article 36 de cette Loi. L'école a pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves. De plus, elle doit les rendre aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire (ministère de l'Éducation, 2000). La qualification des élèves est maintenant une préoccupation exprimée. De plus, le droit d'un jeune handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage aux services éducatifs est réaffirmé jusqu'à l'âge de 21 ans. Ceci est clairement expliqué à l'article 1 de cette loi (Politique de l'adaptation scolaire, 1999).

---

<sup>2</sup> Conseil supérieur de l'Éducation, 1996, p. 42.

L'article 235 de la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 1988) demande à la commission scolaire d'organiser des services éducatifs dans le but d'assurer une intégration harmonieuse de l'élève différent. Cette dernière permet au jeune de joindre une classe ordinaire et les activités de l'école lorsque l'évaluation de ses capacités et ses besoins démontre que le fait d'intégrer un groupe ordinaire va contribuer à faciliter ses apprentissages scolaires et son insertion sociale. Ces changements permettent à ces jeunes d'être présents dans une classe ordinaire. Par contre, ces changements ne sont pas uniformisés. Les pratiques de l'intégration en classe ordinaire diffèrent entre les régions et les commissions scolaires. La réforme de l'éducation amène de nouveaux défis. Les changements doivent permettre de faciliter l'intégration scolaire aux élèves handicapés en rappelant aux dirigeants que cela fait partie de leur mandat. Il faut donner la possibilité à ces jeunes d'apprendre et de socialiser en respectant leurs capacités et leurs besoins tout en adaptant l'enseignement (ministère de l'Éducation, 2000).

Selon le ministère de l'Éducation (1999), l'orientation fondamentale de la politique de l'adaptation scolaire est d'aider l'élève EHDAA à réussir au niveau de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. Cette dernière est clairement mise en lien avec la mission de l'école. Il faut accepter que la réussite éducative puisse être différente selon les capacités et les besoins de l'élève. De plus, il faut se donner les moyens qui encouragent cette réussite et en assurer la reconnaissance (ministère de l'Éducation, 1999). La loi privilégie l'intégration scolaire dans une classe ordinaire pour les élèves EHDAA lorsque celle-ci est profitable aux jeunes. Des services adaptés plus spécialisés peuvent être nécessaires pour les élèves ayant des besoins particuliers afin d'optimiser leurs apprentissages et leur insertion sociale. Alors, la commission scolaire doit être en mesure de l'offrir à l'élève. Ce n'est qu'à cette condition que l'organisation des services est profitable aux jeunes.

En 2000, le ministère de l'Éducation adopte sa nouvelle politique de l'adaptation scolaire. Selon le ministère de l'Éducation (2007), cette politique propose six voies d'action :

- reconnaître l'importance de la prévention ainsi qu'une intervention rapide;
- placer l'adaptation des services éducatifs comme préoccupation première;
- mettre l'organisation des services éducatifs au service des EHDAA en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins;
- créer une communauté éducative;
- porter une attention particulière aux élèves à risques;
- se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves.

Selon le ministère de l'Éducation (2000), la politique de l'adaptation scolaire privilégie l'intégration des jeunes EHDAA en classe ordinaire, et ce, tout en demandant au milieu scolaire d'être créatif dans sa façon d'enseigner et d'adapter les notions. De plus, un volet de dépistage et de prévention est ajouté afin d'intervenir dès les premières manifestations des difficultés. Ce résultat s'inscrit dans les changements proposés par la Réforme de l'éducation (ministère de l'Éducation, 2000).

### **1.1.1 Intégration scolaire**

Cette section présente un état de la situation relative à l'intégration scolaire des élèves EHDAA.

En 2004, le Québec renouvelle son engagement pour les personnes handicapées. Ce résultat mène à l'instauration de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale. Cette dernière apporte des modifications à la loi de 1978. Elle accorde une importance à la responsabilisation de l'ensemble des acteurs privés et publics. Suite aux modifications apportées à cette loi, le gouvernement du Québec met en place, en 2008, la Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées. Cette dernière vise à améliorer la formation des élèves handicapés, à sensibiliser le personnel

scolaire à leurs besoins et à planifier la transition entre l'école et la vie active (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010).

En 2009, le gouvernement du Québec élabore la politique *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*. Cette dernière vise à augmenter la participation sociale des personnes handicapées d'ici 10 ans et propose trois défis qui impliquent tous les domaines d'intervention. Pour ce qui est de l'éducation, elle vise une société plus inclusive, solidaire, équitable et respectueuse des choix et des besoins des personnes handicapées et de leur famille (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010).

Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010), l'intégration scolaire est à prioriser selon la Loi sur l'instruction publique pour organiser les services éducatifs pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Pour être considéré comme un élève intégré en classe ordinaire, ce dernier doit recevoir des services éducatifs pour plus de la moitié du temps d'enseignement.

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010) reconnaît deux types d'intégration :

1. L'intégration totale : ce qui signifie que l'élève est intégré en classe ordinaire pour la totalité de son temps de présence à l'école.
2. L'intégration partielle : ce qui signifie que l'élève participe pour une partie de son temps de présence à l'école à des activités d'apprentissage en classe ordinaire et une autre partie de son horaire en classe spécialisée.

En France, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage intègrent les classes ordinaires lorsque l'intégration permet de faciliter leurs apprentissages et leur insertion sociale. Selon l'ONISEP (2008), il y a davantage de jeunes EHDAA en classe ordinaire puisqu'il y a une augmentation de 75 pour cent en cinq ans. Au Québec, en se référant au Tableau 1, une croissance de l'intégration scolaire est également remarquée pour les EHDAA.

Tableau 1 : Effectif des EHDA du réseau public au Québec

Ordre d'enseignement	Ensemble de l'effectif		
	2002-2003	2005-2006	2009-2010
Précolaire	3 227	3 350	3 840
	3,5 %	4,0 %	4,5 %
Primaire	71 156	75 222	76 804
	13,3 %	15,7 %	17,9%
Secondaire	61 180	74 611	82 156
	16,3 %	18,6 %	22,2 %
Total	135 563	153 183	162 800
	13,5 %	15,9 %	18,4 %

Source : MELS, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, Direction de l'adaptation scolaire, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 31 janvier 2010.

Le Tableau 1 montre une croissance de l'effectif des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. En effet, de 2002-2003 à 2009-2010, le total de ces élèves passe de 135 563 à 162 800 élèves, ce qui constitue une variation de 20 pour cent. Cette augmentation est observable à tous les ordres d'enseignement, mais elle est plus importante au secondaire. De 2002-2003 à 2009-2010, le nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au secondaire augmente de 34 pour cent. Ces élèves représentent, en 2009-2010, 22,2 pour cent de l'effectif total du secondaire.

Massy (1997, dans Doré, 1999) souligne que le premier lieu d'appartenance à l'école pour un élève handicapé est la classe ordinaire où ce dernier est intégré. Lorsque les adaptations requises s'avèrent inadéquates, l'organisation scolaire peut ensuite penser à orienter le jeune vers la classe spécialisée. Alors, selon le même auteur, il priorise l'intégration scolaire dans un groupe régulier si l'aménagement et l'environnement sont adaptés à l'enfant.

### 1.1.2 Inclusion en classe ordinaire

Afin de favoriser la fréquentation scolaire des élèves ayant une déficience intellectuelle, l'inclusion en classe ordinaire est une voie option disponible. Cette section présente ce principe.

Goupil (2007) souligne que jusqu'au début des années 90, le but est de scolariser les EHDAA le plus normalement possible. Les établissements scolaires doivent offrir au jeune des mesures spéciales selon ses besoins (Goupil, 2007). Par la suite, le courant de l'inclusion grandit dans le milieu de l'enseignement. Baumgart, Doyle et Giangreco (1995, dans Goupil, 2007) comparent de façon distincte l'intégration et l'inclusion. Selon ces auteurs, l'intégration priorise le jeune EHDAA ainsi que les efforts à réaliser afin de le scolariser en classe ordinaire tandis que l'inclusion permet aux différents intervenants d'implanter une structure dans les classes ordinaires pour que les élèves, peu importe leurs difficultés, reçoivent un enseignement adéquat. Plus précisément, ces chercheurs insistent sur le fait que l'inclusion met l'accent sur les modifications et les adaptations à instaurer à l'environnement éducatif qu'est la classe ordinaire.

Vienneau (2004, dans Goupil, 2007) propose trois principes associés à l'inclusion :

- 1) L'inclusion est possible en respectant des conditions;
- 2) l'inclusion est souhaitable pour les EHDAA;
- 3) l'inclusion permet de constater des effets positifs sur les personnes concernées (EHDAA, les pairs).

Les trois principes de l'inclusion scolaire présentés par Vienneau (2004, dans Goupil, 2007) sont intéressants. Cet auteur mentionne qu'il est possible de réussir l'inclusion si cette dernière respecte certaines conditions. Il peut s'agir de l'élève lui-même en fonction de ses capacités et ses besoins. Il est possible d'inclure un jeune dans un groupe s'il possède des notions scolaires et sociales acceptables pour être présent avec d'autres enfants de son âge. Cependant, Le chercheur souligne que des conditions environnementales



peuvent être prises en considération. En effet, dépendamment du handicap de l'élève, des modifications importantes peuvent être faites à l'environnement afin de faciliter son inclusion (Vienneau 2004, dans Goupil, 2007). En ce qui concerne les EHDAA, Vienneau (2004, dans Goupil, 2007) porte une attention particulière à cette clientèle selon les trois principes de l'inclusion. L'auteur mentionne qu'il est souhaitable d'inclure les EHDAA en classe ordinaire. En implantant une structure dans l'environnement de l'élève, il fréquente un groupe régulier et il apprend avec ses pairs. Alors, les intervenants œuvrant auprès du jeune mettent en place et aident l'enfant à adopter cette structure. En agissant ainsi, l'élève EHDAA se joint à une classe ordinaire où les jeunes ont le même âge que lui. De plus, il peut fréquenter son école de quartier et, de ce fait, peut développer des amitiés et se réunir à l'extérieur du contexte scolaire (Vienneau, 2004, dans Goupil, 2007). Ce résultat rejoint le troisième principe de l'auteur puisque l'inclusion permet de constater des effets positifs sur les personnes concernées. Selon lui, les pairs et le jeune vivant l'inclusion bénéficient de cette situation et en tire des avantages dans les deux cas. Que ce soit des amitiés, de l'ouverture d'esprit, de l'entraide, de l'estime de soi et de la valorisation, les personnes récoltent du positif au travers cette expérience l'inclusion scolaire (Vienneau, 2004, dans Goupil, 2007).

Par contre, Goupil (2007) précise que l'objectif d'inclusion est difficile à atteindre surtout pour les élèves ayant une déficience grave et pour les jeunes ayant un handicap qui fréquentent les écoles de niveau secondaire. En effet, les élèves ayant une déficience intellectuelle sévère sont limités dans leurs apprentissages (Goupil, 2007). Les différentes notions scolaires demandant à ces jeunes des capacités intellectuelles suffisantes. Leurs capacités scolaires sont restreintes. Dans ce cas-ci, l'inclusion est difficilement un moyen envisageable pour cette clientèle. Goupil (2007) indique que les jeunes vivants avec un handicap peuvent être inclus en classe ordinaire. Effectivement, l'environnement doit souvent être adapté afin de répondre aux différents besoins de l'élève. L'auteur précise qu'il est difficile d'appliquer l'inclusion pour certains jeunes au secondaire. À ce niveau scolaire, la clientèle se déplace d'un local à l'autre pour différentes matières scolaires. Les déplacements exigent de nombreux aménagements de l'environnement afin de répondre

aux besoins des élèves (Goupil, 2007). De plus, l'auteur précise que certains parents préfèrent les classes spéciales malgré que les médias présentent des avis opposés à savoir que les parents exigent que leur enfant soit en classe ordinaire.

### 1.1.3 Impacts de l'intégration scolaire en classe ordinaire des élèves ayant une déficience intellectuelle

Cette section présente les impacts de l'intégration scolaire en classe ordinaire des élèves ayant une déficience intellectuelle.

Goupil (2007) souligne que plusieurs études portant sur le rendement scolaire comparent ce dernier dans des conditions de scolarisation différentes, soit la classe ordinaire et la classe spéciale. L'auteur précise que dans l'ensemble des recherches, elles n'arrivent pas à démontrer la supériorité de la classe spéciale par rapport à la classe ordinaire.

Le Tableau 2 montre la proportion de jeunes EHDAA intégrés en classe ordinaire et en classe spécialisée au Bas-Saint-Laurent pour le réseau public.

Tableau 2 : EHDAA en classe ordinaire et en classe spécialisée au Bas-Saint-Laurent

	2002-2003		2005-2006		2009-2010	
	ordinaire	spécialisée	ordinaire	spécialisée	ordinaire	spécialisée
Bas-Saint-Laurent	62,5 %	35,6 %	68,8 %	29,8 %	71,6 %	27,7 %

Source : MELS, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, Direction de l'adaptation scolaire, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 31 janvier 2010.

Le Tableau 2 montre que les élèves EHDAA du Bas-Saint-Laurent se retrouvent de plus en plus en classe ordinaire. En effet, pour l'année scolaire 2002-2003, ils représentent 62,5 pour cent, ensuite ils augmentent à 68,8 pour cent en 2005-2006 et terminent à 71,6 pour cent en 2009-2010. Les élèves sont davantage intégrés en classe ordinaire.

Malgré la faible représentation des élèves ayant une déficience intellectuelle, il est important de préciser que ces jeunes font partie du groupe EHDAA. Ceux-ci sont mis en évidence au cours du débat social sur l'intégration des élèves handicapés en classe ordinaire. Au Québec, on assiste à de nombreuses expériences d'intégration au préscolaire, au primaire et au secondaire. En 1994-1995, 29 pour cent des élèves ayant une déficience intellectuelle sont intégrés en classe ordinaire au primaire comparativement à 4 pour cent au secondaire. L'intégration à l'école secondaire se révèle donc plus problématique. Elle suscite la controverse et soulève des problématiques pédagogiques. L'absence de consensus est évidente chez les intervenants concernés.

Dans le regroupement des jeunes EHDAA, les élèves ayant une déficience intellectuelle en font partie. Le Tableau 3 présente ce nombre d'élèves au Québec.

Tableau 3 : Élèves ayant une déficience intégrés en classe ordinaire au Québec

	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
<b>Nombre d'élèves ayant une déficience</b>	5 917	6 527	7 680	7 058	7 866	9 129

Source : Ministère de l'Éducation (2003)

Dans le Tableau 3, l'intégration des élèves ayant une déficience en classe ordinaire a considérablement augmenté. En effet, la progression est de 3 212 élèves de plus en 2003-2004 par rapport à 1998-1999.

Par contre, le Tableau 4 illustre une toute autre vision de l'intégration en classe ordinaire des élèves ayant une déficience de moyenne à sévère.

Tableau 4: Élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère en classe ordinaire

	2002-2003	2005-2006	2009-2010
Élèves ayant une déficience intellectuelle de moyenne à sévère	525	510	406
	15,1 %	15,6 %	13,7 %

Source : MELS, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, Direction de l'adaptation scolaire, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 31 janvier 2010.

Le Tableau 4 indique une variance de -1,4, ce qui indique qu'il y a une diminution de ces élèves en classe ordinaire entre 2002 et 2010. En se référant aux Tableaux 3 et 4, les élèves ayant une déficience sont de plus en plus intégrés en classe ordinaire. Par contre, lorsque nous nous penchons sur les effectifs des élèves ayant une déficience intellectuelle de moyenne à sévère, ce nombre diminue avec les années. Ils représentent 15,1 pour cent de la clientèle en 2002-2003 et 13,7 pour cent en 2009-2010. Il faut porter une attention particulière au Tableau 4. Il y a effectivement une baisse au niveau des élèves ayant une déficience intellectuelle de moyenne à sévère intégrés en classe ordinaire au Québec, mais en analysant la fréquentation scolaire de tous les élèves dans les années présentées, il y a aussi une diminution de la clientèle.

Plusieurs études sur le développement social et affectif du jeune EHDAA concernent l'estime de soi, l'acceptation par les pairs, le sentiment de compétence et la satisfaction de l'élève envers l'école (Goupil, 2007).

Mayer (1966) se penche sur le concept de soi des élèves ayant une déficience intellectuelle intégrés en classe ordinaire. Le chercheur compare deux groupes de jeunes : un se situant en classe ordinaire et l'autre en classe spéciale. À la suite de son étude, Mayer (1966) ne trouve aucune différence entre le concept de soi des deux groupes. Budoff et Gottlieb (1976) réalisent une recherche similaire en comparant des jeunes ayant une

déficiences intellectuelles intégrés dans des classes ordinaires ceux fréquentant les classes spéciales. À la suite d'une année d'intégration, les auteurs remarquent que les élèves de la classe ordinaire semblent mieux se maîtriser et être conscients de leurs comportements. De plus, ces élèves différents développent des attitudes positives envers l'école et les pairs (Budoff et Gottlieb, 1976). Également, Madden et Slavin (1983) précisent que l'intégration d'un EHDAA en classe ordinaire développe un meilleur concept de soi et les attitudes envers l'école et les pairs sont positives lorsqu'un soutien adéquat s'ajoute à l'intégration scolaire (Madden et Slavin, 1983).

Allie et Ayotte (1998) s'interrogent sur l'impact de l'intégration des élèves handicapés au Québec de 1987 à 1997. Ce qui permet de représenter l'évolution de l'intégration en classe ordinaire des enfants handicapés. La population scolaire étudiée fréquente le secteur public de l'enseignement. Les jeunes font partie du groupe d'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). L'intégration au primaire est en progression. La proportion d'enfants handicapés en classe ordinaire est passée de 29 à 42 pour cent en dix ans. L'enseignement est maintenu obligatoire, contrairement au préscolaire. L'élève apprend avec l'aide d'un éducateur spécialisé ou d'un interprète. Au secondaire, 14 pour cent des jeunes intègrent une classe ordinaire. Ceux-ci fréquentent les classes spéciales, mais la majorité d'entre eux se retrouvent en cheminement particulier de formation continue. Selon le même auteur, l'enseignement post-secondaire est prêt à recevoir adéquatement des élèves handicapés. D'ailleurs, certains d'entre eux complètent leur formation collégiale et universitaire. Cette évolution ne cesse d'augmenter.

Venditti (2005) s'est questionné, au point de vue discriminatoire, sur le fait d'intégrer un élève handicapé sur le plan intellectuel dans une classe ordinaire de l'école de son quartier. En d'autres mots, est-ce que la décision d'intégrer un élève en classe ordinaire viole les droits à l'égalité? Selon le même auteur, il reconnaît que le système de l'éducation évolue afin de permettre aux enfants handicapés d'accéder à l'instruction dans les classes spécialisées ou en institutions. L'apparition des chartes des droits et libertés apporte de grands espoirs pour ceux qui voient que ces élèves ont le droit d'être intégrés en classe

ordinaire, et ce, malgré la résistance des commissions scolaires. Toutefois, lors de ses études, le chercheur reconnaît que malgré les décisions favorables à l'intégration scolaire des enfants handicapés par certains tribunaux, d'autres tribunaux comme la Cour suprême du Canada rejettent l'idée que l'intégration en classe ordinaire constitue une forme de discrimination. De son côté, le Tribunal des droits de la personne du Québec favorise l'intégration de ces élèves. De plus, il déclare que le refus d'intégrer est une forme de discrimination directe (Venditti, 2005). La Cour d'appel du Québec met l'accent sur le respect des différences afin d'accommoder les besoins subjectifs des élèves handicapés et en assurer l'égalité, ce qui a pour effet de mettre de côté le concept d'intégration comme droit objectif qui garantit l'égalité. Cette approche se rattache à celle de la Cour suprême du Canada puisque dans l'interprétation de l'article 15 de la Charte canadienne, le meilleur intérêt de l'enfant garantit le respect du droit à l'égalité pour les élèves handicapés. L'article 10 de la Charte québécoise et l'article 15 de la Charte canadienne connaissent des interprétations en Cour suprême qui mettent fin aux espoirs favorisant l'intégration d'un élève handicapé au nom du droit à l'égalité. Tout d'abord, les commissions scolaires se sont montrées craintives lorsque des arguments de l'article 15 de la Charte canadienne sont cités pour revendiquer l'intégration de ces jeunes en classe ordinaire. Les premiers litiges se règlent hors cour en faveur des parents. Venditti (2005) explique que, depuis ce temps, certaines situations d'intégration scolaire d'élèves handicapés sont prises en exemple. Cet auteur souligne l'affaire *Eaton* en Ontario, où l'élève, après plusieurs interventions des tribunaux, poursuit son cheminement en classe spécialisée avec des élèves différents. Le tribunal évalue le meilleur intérêt de l'enfant sans se préoccuper de son intérêt d'appartenance à un groupe. Il termine en disant que l'interprétation des tribunaux se fait de manière différente, tout dépendamment de la situation. Chaque cas d'intégration scolaire en classe ordinaire est unique, et ce, même en se référant à l'article 10 de la Charte québécoise et de l'article 15 de la Charte canadienne (Venditti, 2005).

Des parents affirment que l'accès à la classe ordinaire est un droit. Selon Doré (1999), ils sont insatisfaits du fait que leur enfant ne parviendra pas à acquérir des connaissances aussi rapidement que les élèves dits normaux. De plus, ils revendiquent

qu'un jeune doit avoir accès à son école de quartier afin de côtoyer les jeunes du secteur et ainsi créer des liens et enrichir le comportement social.

Selon Wagner *et al.* (1983, dans Doré, Wagner et Brunet, 1996), l'école secondaire est moins hospitalière pour les élèves intégrés que l'école primaire. Le nombre d'élèves en classe est plus élevé et l'horaire de la journée est très précis. La structure rigide de l'école secondaire demande aux élèves de se conformer à celle-ci. Plusieurs enseignants rencontrent le jeune dans une même journée. L'intégration scolaire au secondaire est peu populaire puisque la structure de l'organisation est plus ou moins propice pour jumeler une intégration totale. Il est possible de réaliser des intégrations partielles parce que l'élève rejoint un groupe dans une matière spécifique.

Selon Doré, Wagner et Brunet (1996), pour l'élève intégré ayant une déficience intellectuelle, l'école secondaire est axée sur la matière. En effet, l'élève doit composer avec plusieurs enseignants puisque ces derniers enseignent une matière, ce qui amène l'élève à rencontrer plusieurs enseignants au cours d'une semaine. De plus, l'environnement est différent. L'élève doit se déplacer à chacun de ses cours (Doré, Wagner et Brunet, 1996). Ces auteurs précisent que la structure de l'école secondaire doit être modifiée et adaptée de façon à rendre harmonieuse et facilitante l'intégration du jeune.

## **1.2 La socialisation des élèves présentant une déficience intellectuelle**

Cette partie présente la socialisation des élèves ayant une déficience intellectuelle est élaborée.

L'un des buts fondamentaux de l'intégration scolaire est de favoriser le processus de socialisation des enfants présentant une déficience intellectuelle dans leur communauté par le biais de leur intégration dans une classe ordinaire de l'école de leur quartier (ministère de l'Éducation, 2010). Selon Bless (2004), l'intégration scolaire permet également d'éviter le déracinement social qu'entraîne une scolarisation dans les classes spéciales ou des écoles spécialisées. Ces dernières se situent souvent loin du lieu de vie de l'enfant. De plus, la

fréquentation d'une classe ordinaire permet à l'élève ayant une déficience intellectuelle de côtoyer au quotidien les autres enfants du même âge qui vivent dans son quartier (Bless, 2004).

Selon le ministère de l'Éducation (2000), la mission de socialisation de l'école doit favoriser le sentiment d'appartenance à la société, la classe et les pairs. Le volet lié à la socialisation des élèves lors d'une intégration scolaire rejoint la problématique de cette présente recherche.

Certaines recherches s'attardent aux effets de l'intégration scolaire en classe ordinaire des élèves ayant une déficience intellectuelle sur la socialisation de ces derniers. D'ailleurs, ces jeunes fréquentent régulièrement les élèves dits « ordinaires » (Stevens et Slavin, 1995, dans Commission des droits de la jeunesse du Québec, 2007). Entre eux, ils développent des liens étroits et significatifs. Selon Fryxell et Kennedy (1995, dans Commission des droits de la jeunesse du Québec, 2007), la fréquence des relations sociales ainsi que des marques de soutien social envers l'élève intégré augmentent. L'étude de Preuss-Lausitz (1998) permet de constater qu'un grand nombre de relations amicales se tissent dans les classes qui accueillent un EHDAA. En effet, un climat de socialisation et de coopération s'instaure dans les groupes. De plus, le chercheur observe que la majorité des relations entre les élèves dits « ordinaires » et les jeunes ayant une déficience intellectuelle se poursuivent à l'extérieur de l'école.

Selon le ministère de l'Éducation (2010), l'intégration d'un élève différent doit permettre à ce dernier d'évoluer en respectant les missions, soit : instruire, socialiser et qualifier. La fréquentation de jeunes du même âge permet de créer des réseaux sociaux à l'élève ayant une déficience intellectuelle (ministère de l'Éducation, 2010) et ce résultat est bien démontré dans les différentes études vues précédemment.

Le Conseil supérieur de l'éducation (1996) précise que l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle doit être favorisée puisque l'école représente une grande partie de la société pour des élèves. La socialisation de ces derniers en société se déroule dans



l'environnement scolaire. Alors l'intégration devient un moyen approprié pour favoriser la socialisation des élèves ayant une déficience intellectuelle (ministère de l'Éducation, 2010).

Quelques études ont observé et comparé les interactions sociales dans les contextes scolaires intégratifs des élèves qui présentent une déficience intellectuelle (Dew-Hughes et Blandford, 1999; Kennedy, Fryxell et Shukla, 1997). Dans les deux cas, leurs résultats indiquent que les élèves ayant une déficience intellectuelle intégrés dans une classe ordinaire interagissent plus fréquemment avec des pairs pendant les moments libres, les activités scolaires ainsi qu'à l'extérieur du contexte scolaire.

### **1.3 Attitudes des autres élèves de la classe**

Cette section présente les attitudes des autres élèves de la classe. L'intégration scolaire d'un élève ayant une déficience intellectuelle permet d'être bénéfique autant pour le jeune que pour les pairs du groupe accueillant. Par contre, leur façon d'agir envers lui peut être différente.

Selon Doré, Wagner et Brunet (1996), les attitudes sont des prédispositions qui amènent une personne à réagir, de façon favorable ou non, à une situation ou à une autre personne. Elles sont directement reliées aux comportements et aux émotions. De plus, selon Schwartz *et al.* (2006, dans Paquet, 2008), l'école est un milieu qui pose un défi pour les jeunes EHDAA puisque les occasions d'interaction sociale sont multiples. Ces auteurs précisent que plusieurs activités scolaires nécessitent que les élèves collaborent entre eux. En effet, le travail d'équipe, l'expression d'opinion, l'entraide ainsi que la participation lors du cours d'éducation physique permet d'interagir entre eux (Schwartz *et al.* (2006, dans Paquet, 2008).

Certains chercheurs (Brinker et Thorpe, 1983; Miller, 1987 dans Doré, Wagner et Brunet, 1996) attribuent un rôle primordial aux attitudes des élèves à l'égard des élèves ayant une déficience intellectuelle intégrés en classe ordinaire. Plus les contacts sont nombreux, plus les attitudes des pairs envers l'élève intégré sont positives. Les échanges

fréquents deviennent alors un aspect important qui influencent les attitudes des pairs envers un jeune EHDAA.

Antonak et Livneh (1991, dans Holdrinet *et al.* 2003) affirment que le public a plutôt des attitudes négatives vis-à-vis les personnes ayant une déficience intellectuelle. Pour y arriver, ces auteurs citent des sources qui remontent aux années 1975 à 1984. En près de trois décennies, plusieurs efforts réalisés par les différentes associations de défense des droits et des intérêts de ces personnes portent fruit. En effet, il y a une plus grande acceptation et intégration en communauté. Holdrinet *et al.* (2003) relèvent que les attitudes du public face à ces gens différents sont modifiées. En analysant leurs résultats, ils constatent que l'échantillon américain présente un niveau d'attitude favorable. Par contre, ces résultats n'apportent pas de confirmation à l'égard des attitudes que les gens ont à envers des personnes ayant une déficience intellectuelle. Ils concluent en disant que les chercheurs œuvrant auprès des francophones peuvent bénéficier de leurs travaux et qu'il serait intéressant de faire un comparable entre ces deux échantillons afin de voir l'évolution des attitudes de la population générale face à ces personnes différentes.

Pendant les dix dernières années, les recherches traitant de l'intégration scolaire des élèves ayant une déficience portent principalement sur les effets de cette intégration sur l'élève lui-même. Selon Hay (2005), la base de l'intégration chez les élèves qui ont des besoins spéciaux est de passer la journée avec des pairs qui se développent normalement. Le but premier est que l'élève intégré puisse s'instruire, se qualifier et socialiser en classe ordinaire en respectant ses besoins spécifiques (ministère de l'Éducation, 2010).

Poulin *et al.* (1998) observent l'absence d'action des autres élèves à l'égard des élèves intégrés. Ils n'interviennent pas envers les jeunes en leur proposant de l'aide ou tout simplement en les intégrant à leur équipe de travail. Les élèves accueillants éprouvent des difficultés face aux privilèges que les enseignants accordent à l'élève intégré.

Rosenberg (1980, dans Poulin *et al.* 1997) souligne que les contacts avec les élèves présentant une déficience intellectuelle influencent le développement social des jeunes en

classe ordinaire. De plus, Hansen (1984, dans Poulin *et al.* 1997) constate qu'un élève intégré en classe ordinaire semble favoriser l'engagement social chez plusieurs jeunes du groupe. Caughey (1992, dans Poulin *et al.* 1997) observe une amélioration de l'acceptation sociale des élèves ayant une déficience intellectuelle par les jeunes de la classe.

L'étude de Gagnon *et al.* (1990) montre que les attitudes des élèves à cheminement régulier dépendent de la conduite de l'élève présentant une déficience intellectuelle. Moins celui-ci manifeste des comportements sociaux positifs, moins il fait l'objet d'attitudes positives. À l'inverse, ce principe est également vrai. Afin d'améliorer cet aspect, l'exercice d'habiletés sociales s'avère une option intéressante pour certains élèves ayant une déficience intellectuelle. De plus, les attitudes négatives sont souvent fondées sur les perceptions qu'ont les jeunes au sujet de la différence. Les entretiens sont un moyen à utiliser afin d'amener les élèves du régulier à percevoir des similitudes entre eux. Habituellement, la participation à ces rencontres influence positivement les attitudes de ces jeunes envers l'élève ayant une déficience intellectuelle.

L'étude de Poulin *et al.* (1997) affirme que les préjugés des jeunes diminuent face à l'élève différent lors d'une intégration scolaire. Il démontre que la coopération ainsi que l'amélioration des relations et des contacts sociaux ont sont possibles. Les jeunes coopèrent davantage et ils prennent conscience de la situation particulière de l'élève intégré.

Une équipe de l'Université du Québec à Montréal a créé une expérience d'intégration en classe ordinaire de deux élèves ayant une déficience intellectuelle dans la région de Montréal. Au niveau social, les interactions sont peu fréquentes avec les jeunes de la classe. Cependant, les élèves intégrants se montrent intéressés par l'expérience et ils acceptent d'agir en tant que tuteurs des jeunes intégrés. Les parents remarquent des changements positifs chez leurs enfants. En effet, ils ont plus de travaux scolaires à effectuer à la maison. De plus, des contacts téléphoniques avec les élèves tuteurs ont fréquemment lieu (étude citée dans Doré, 1999).

L'attitude des élèves italiens des écoles primaires et secondaires par rapport à un élève handicapé est observée avec des techniques sociométriques par Vianello et ses collaborateurs (1999, dans Balboni, Dionne et Vianello, 2002). Les élèves doivent nommer trois camarades, par ordre de préférence, pour réaliser sept activités différentes. Ces questions sont posées à la fin de l'année scolaire. De cette façon, les élèves se connaissent mieux entre eux. Les résultats indiquent que les élèves handicapés possèdent un statut sociométrique bas. Ce qui indique qu'ils sont peu choisis par les autres élèves de la classe. Par contre, les camarades de classe nomment les élèves handicapés lorsqu'ils peuvent les aider et les défendre.

Moalli et Vianello (1999, dans Balboni, Dionne et Vianello, 2002) travaillent sur une publication concernant l'attitude des pairs à l'égard de l'intégration scolaire des jeunes ayant une déficience intellectuelle au primaire. Ils utilisent un questionnaire pour connaître les opinions de ces élèves ainsi que les conséquences de l'intégration scolaire. Les jeunes mettent en évidence l'importance de l'intégration scolaire des élèves ayant des incapacités afin de se familiariser et de comprendre les différences de ces élèves. Ils ajoutent aussi que pour l'élève intégré, ceci lui permet de contribuer à son développement émotif et social. Cependant, les jeunes hésitent pour l'intégration scolaire si cette dernière doit seulement favoriser les apprentissages scolaires (Balboni, Dionne et Vianello, 2002). Ces auteurs spécifient que le jeune peut être en classe ordinaire s'il possède les capacités académiques et non pour le stimuler au niveau de ses apprentissages.

L'étude de Hall et Strickett (2002) portant sur l'acceptation sociale d'élèves ayant une déficience intellectuelle montre des résultats intéressants. Ces chercheurs constatent que les participants possèdent tous des statuts sociaux bas ou neutres. Plusieurs d'entre eux passent environ la moitié de leur temps seuls lors des récréations. Alors, ces conclusions confirment que les jeunes intégrés sont peu acceptés socialement ou simplement ignorés par les pairs (Hall et Strickett, 2002).

Dans la revue de la recherche sur le *bullying*, Rose, Espelage et Monda-Amaya (2011) constatent que les élèves ayant des besoins spécifiques souffrent souvent de mauvais

traitements verbaux ou physiques répétés de la part de leurs pairs. Les chercheurs observent que ce phénomène devient plus fréquent lorsque les jeunes possèdent des déficiences visibles. De plus, Reiter et Lapidot-Lefler (2007) mettent en évidence ce même résultat. Dans leur étude, ces auteurs précisent que 83 pour cent des jeunes adolescents ayant une déficience intellectuelle intégrés en classe ordinaire rapportent être victimes de mauvais traitements verbaux ou physique par leurs pairs.

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2007), les effets de l'intégration scolaire sur les autres élèves de la classe n'affectent pas les apprentissages des élèves les plus performants au niveau scolaire. Par contre, cet aspect influence positivement les élèves les plus faibles. L'étude de Sermier-Dessemontet, Benoit et Bless (2011), menée en Suisse, arrive à la conclusion que l'intégration d'élèves présentant une déficience intellectuelle dans des classes ordinaires ne freine pas les progrès scolaires des jeunes au développement typique ayant de faibles, moyennes ou très bonnes performances scolaires.

Les classes qui appliquent les principes de l'intégration scolaire observent qu'il y a une plus grande ouverture à la diversité, une meilleure acceptation des différences, une amélioration du climat de la classe et des comportements des élèves ainsi qu'une diminution de l'intimidation et du taxage (Ducharme, 2008). De plus, l'auteur souligne qu'un climat de solidarité est présent lors de l'intégration scolaire d'un élève ayant une déficience intellectuelle.

Selon Webster et Carter (2007), les effets de l'intégration scolaire sur les relations sociales qui se créent entre les enfants ayant une déficience intellectuelle et leurs pairs sont insuffisamment étudiés. De plus, ces auteurs précisent qu'aucune recherche ne démontre les effets de l'intégration sur les contacts avec les pairs dans le voisinage, à l'extérieur du contexte scolaire. D'après eux, il se pourrait que l'intégration en classe ordinaire d'un élève ayant une déficience intellectuelle ait un impact positif sur les attitudes des pairs envers ce jeune différent (Webster et Carter, 2007).

Dans leur revue, Maikowski et Podlesh (2009) constatent que la plupart des études confirment que l'intégration scolaire a des effets positifs sur les attitudes des pairs vis-à-vis des personnes ayant une différence. Ils soulignent que les élèves de classes intégratives montrent une tolérance accrue face aux différences, ont moins de préjugés envers les enfants en situation d'handicap et se disent prêts à vouloir jouer avec eux (Maikowski et Podlesh, 2009).

Plusieurs facteurs liés à des aspects sociaux et juridiques peuvent influencer la réussite de l'intégration. Ainsi, certaines lois se répercutent sur les politiques et les pratiques existantes en milieu scolaire. Les jugements des tribunaux peuvent, par l'interprétation qu'ils font de ces différentes lois, imposer une ligne de conduite aux intervenants scolaires. De plus, les perspectives adoptées par beaucoup d'associations d'intervenants du milieu scolaire et par des groupes de pression déterminent en partie les conditions d'intégration et révèlent leur motivation à en faire l'essai. Finalement, l'opinion publique que reflètent les journaux et les reportages télévisuels peut aussi stimuler ou décourager de telles expériences ce qui amène les gens à prendre position avec ce qu'il est exposé dans les médias.

Généralement, les gens ne s'opposent pas à l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les classes ordinaires. Par contre, la majorité des participants sont pour l'intégration conditionnelle, soit une intégration à temps partiel où le jeune intègre une classe ordinaire selon un horaire convenu. Par exemple, il peut être présent dans un groupe régulier lors des cours d'éducation physique. Un élève peut être intégré dans une classe ordinaire selon ses besoins, ses capacités et certaines conditions. Présentement, les enseignants dénoncent qu'il n'y a pas suffisamment de soutien adéquat autant pour l'élève que pour le personnel qui l'accompagne.

Par ailleurs, la littérature précédente fait valoir les avantages de l'insertion sur la personne avec une différence. Le chercheur constate que peu d'études s'interrogent sur les élèves qui accueillent l'élève intégré dans leur classe au secondaire. En effet, plusieurs sources portent sur l'intégration au primaire ou sur l'intégration scolaire de façon générale.

Les textes traitant seulement de l'intégration scolaire au secondaire sont très peu nombreux. En fait, la majorité des expériences d'intégration sont menées dans les classes au primaire. L'école primaire et l'école secondaire se distinguent à plusieurs aspects, mais ces deux ordres d'enseignement partagent des caractéristiques communes, d'où la pertinence de considérer le corpus imposant de sources documentaires traitant de l'intégration scolaire au primaire.

L'école secondaire présente une différence importante puisque l'élève rencontre plusieurs enseignants dans une journée. De plus, les déplacements sont nombreux. Lors d'une intégration en classe ordinaire au secondaire, l'élève ayant une déficience intellectuelle doit s'adapter à cette réalité. Les jeunes accueillants réagissent comment lorsqu'un élève intègre leur groupe? Selon les différentes sources citées précédemment, les études démontrent plus d'ouverture. Quelles attitudes adoptent les pairs envers l'élève ayant une déficience intellectuelle intégré dans une classe ordinaire au secondaire? Comment réagissent-ils envers lui?

Ce premier chapitre présente la fréquentation scolaire des élèves ayant une déficience intellectuelle qui est en constante évolution. Auparavant totalement ignorés par le système scolaire, ces jeunes se développent et sont stimulés par l'apparition des classes spéciales. Certains d'entre eux possèdent des capacités pour apprendre des notions scolaires. Alors, le ministère de l'Éducation offre la possibilité à des élèves vivant avec une déficience intellectuelle d'intégrer une classe ordinaire si leur condition physique et intellectuelle le permet, ce qui rejoint la mission de l'école québécoise est d'instruire, socialiser et qualifier sa clientèle. Depuis quelques années, les cas d'intégration scolaire augmentent au Québec. Les impacts sur le jeune différent, récemment élaboré dans ce présent chapitre, montre plusieurs effets positifs sur l'élève lui-même et les pairs tels que l'estime de soi, la confiance et le développement de ses capacités scolaires. Par contre, en ce qui concerne les jeunes accueillants, ils présentent généralement un bon esprit d'entraide envers l'enfant différent. Cependant, il est souvent délaissé lors d'activités éducatives et sportives (Gagnon *et al*, 1990). L'intégration d'un élève en classe ordinaire touche l'ensemble du groupe.

Beaucoup d'étude se penchent sur l'intégration scolaire d'un enfant différent au primaire. Les études portant sur l'intégration scolaire au secondaire sont restreintes et rendre encore plus pertinente la présente étude.

#### **1.4 Question de recherche**

La littérature indique clairement que la présence d'une personne différente a des impacts sur les pairs et provoque en conséquence des réactions différentes. En ce qui concerne le système scolaire, l'intégration et l'inclusion scolaire des élèves ayant une déficience intellectuelle ont fait l'objet de nombreuses études portant sur l'élève, mais peu sur les attitudes des autres élèves envers ce dernier, et ce particulièrement au niveau secondaire. Cette recension littéraire amène donc l'auteur à définir sa problématique en l'amenant à formuler sa question de recherche.

La question de recherche qui est soulevée suite à cette problématique est la suivante :

1. Quelles sont les attitudes des pairs envers un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré en classe ordinaire dans une école secondaire?

La littérature sur ce sujet est pauvre, particulièrement pour le niveau secondaire. L'étude contribuera à explorer davantage cet aspect particulier de l'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle.

#### **1.5 Objectif de recherche**

Afin de mieux comprendre l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne dans une classe ordinaire au secondaire, cette recherche vise à identifier les attitudes des pairs envers l'élève intégré. La littérature traite abondamment des effets sur l'élève lui-même, mais peu d'études scrutent les attitudes des autres élèves envers un élève ayant une déficience intellectuelle qui est intégré dans une classe ordinaire au secondaire.



Afin de mieux identifier les attitudes des pairs envers un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne, le chercheur classe les attitudes des participants en trois catégories distinctes : l'acceptation, l'ignorance et le rejet. Ces dernières sont mesurées à l'aide d'outils du sociogramme. L'auteur utilise un entretien qualitatif semi-dirigé pour préciser davantage les attitudes des pairs. Finalement, le chercheur observe les participants dans leur milieu naturel qu'est la classe.

## *CHAPITRE 2*

### *CADRE CONCEPTUEL*

Le sujet de ce mémoire, l'intégration scolaire d'un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne en classe ordinaire dans une école secondaire, comporte des éléments qui nécessitent d'être développés et élaborés. Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel. La première section présente la conception de la socialisation. La seconde section aborde la notion de la déficience intellectuelle. Ensuite, une troisième section expose les principes de normalisation et de la valorisation des rôles sociaux. Le processus de production du handicap est présenté dans la quatrième section de ce chapitre. Finalement, le concept d'intégration termine cette partie du mémoire en élaborant sur l'intégration sociale et scolaire. Bref, ce chapitre définit les concepts liés au sujet de cette étude et en précise le cadre conceptuel.

#### **2.1 Conception de la socialisation**

Dans cette section, le concept de la socialisation est présenté. Lors d'une intégration scolaire d'un élève ayant une déficience intellectuelle, l'aspect social, intimement lié à cette étude, demeure importante à préciser.

Le fait de socialiser permet à un individu d'acquérir le bagage qu'il a besoin pour fonctionner afin d'être à l'aise dans la société où il évolue (Campeau, Sirois et Rheault, 2009). De plus, ces auteurs précisent également que la socialisation permet à une personne de se créer et d'acquérir une identité sociale qui le représente et propre à lui-même. En effet, cette dernière permet à un individu de s'approprier les règles de la société, d'assimiler la culture de son milieu de vie afin qu'elle intègre son mode de pensée. Lorsque le tout est

bien assimilé, la personne ne s'interroge plus concernant la pertinence de ses gestes puisque, pour elle, c'est une façon normale d'agir (Campeau, Rheault et Sirois, 2009).

Selon Rocher (1968), la socialisation se définit comme étant le « processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et, par là, s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre »<sup>3</sup>.

La socialisation crée également le sentiment d'appartenance à un groupe, ce qui procure à un individu le sentiment de faire partie d'un groupe et de s'y identifier (Campeau, Rheault et Sirois, 2009). Ces auteurs précisent que l'assimilation et l'intégration des valeurs et des normes sociales amène une compréhension mutuelle et, par le fait même, augmente la solidarité des membres du groupe. La socialisation est un processus qui ne cesse de s'accroître. Berger et Luckman (1986) distinguent deux types de socialisation, soit la socialisation primaire et la socialisation secondaire. La première s'effectue à l'enfance dans la famille ou des groupes de pairs et dans laquelle le jeune devient partie intégrante de cette société. La seconde rejoint les personnes déjà socialisées qui s'insèrent dans de nouveaux secteurs, par exemple un travailleur qui débute une carrière dans une nouvelle entreprise (Berger et Luckman, 1986).

Cette étude vise à identifier les attitudes des pairs envers un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré dans une classe ordinaire dans une école du Bas-Saint-Laurent. Le fait d'intégrer un groupe rejoint directement le principe de la socialisation. En se référant à Berger et Luckman (1986), le jeune différent et les autres adolescents de la classe se situent au niveau de la socialisation primaire. Ces derniers développent des réseaux sociaux et leur identité sociale à l'intérieur d'un groupe. Ils socialisent, discutent, échangent sur divers sujets et, par le fait même, se forment des opinions, ce qui influence leurs comportements (Fortier, 1997). La mission de l'école québécoise s'inspire du concept de la socialisation. En effet, le ministère de l'Éducation

---

<sup>3</sup> Rocher, 1968, p. 119.

(2010) mise sur l'instruction, la socialisation et la qualification de sa clientèle. Alors, se scolariser pour un enfant ne rejoint pas strictement les nouveaux apprentissages. C'est également d'être capable de socialiser avec les pairs afin de grandir en tant qu'individu. De plus, selon Campeau, Rheault et Sirois (2009), les pairs influencent la socialisation puisque le groupe est significatif pour le jeune. Celui-ci se réfère aux membres du groupe lorsqu'il compare les valeurs et les normes de la société ainsi que la façon d'agir entre eux. L'influence que les élèves partagent ensemble permet aux jeunes l'accès à une société à sa portée, à sa compréhension qu'il en fait. À l'intérieur de ce groupe, l'élève apprend à s'insérer, se faire comprendre, se faire entendre et à prendre sa place (Campeau, Rheault et Sirois, 2009).

## **2.2 La notion de la déficience intellectuelle**

Dans cette recherche, les jeunes qui vivent l'insertion et l'intégration sociale dans un groupe d'individu sont l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne et les pairs de la classe ordinaire. Cette section du mémoire présente la notion de la déficience intellectuelle.

D'un point de vue médical, la déficience intellectuelle peut prendre plusieurs formes : physique, sensorielle, intellectuelle ou psychique. Selon l'Organisation mondiale de la Santé (1981), la déficience correspond à une perte de substance ou une altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique. Elle est souvent associée à un écart par rapport à des normes biomédicales ou mentales. Ce sont des personnes qualifiées qui évaluent les personnes qui sont susceptibles d'avoir une déficience intellectuelle. Cette dernière se résume à un état qui pose problème et qui est confirmé par un diagnostic. Selon la définition du Réseau international sur le processus de production du handicap, il y a déficience lorsque le système organique, qui est un ensemble de composantes corporelles visant une fonction commune, est altéré sur le plan de la structure ou de son fonctionnement. Dans ce mémoire de recherche, il est question d'étudier les attitudes des pairs envers un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne. Le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec définit la déficience intellectuelle

comme une perturbation des fonctions mentales responsable de la reconnaissance des idées et des objets, ainsi que de leur manipulation mentale volontaire ou involontaire (Ville de Québec, 2010).

Dans une perspective davantage scolaire, la clientèle EHDAA est composée d'élèves présentant un handicap (intellectuel, physique ou sensoriel) ou des difficultés d'adaptation et d'apprentissage (ministère de l'Éducation, 2007). L'identification de ces élèves est faite en fonction des définitions officielles du ministère de l'Éducation. Selon le ministère de l'Éducation (2007), un élève handicapé ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage peut être déclaré EHDAA lorsque les trois conditions essentielles suivantes sont respectées :

- une évaluation diagnostique réalisée par un personnel qualifié;
- des incapacités et des limitations qui empêchent ou restreignent lors des apprentissages ainsi que le développement de son autonomie et de sa socialisation;
- des mesures d'appui doivent être mises en place afin de réduire les inconvénients et permettre à l'élève d'évoluer dans le milieu scolaire, et ce, malgré les incapacités et les limitations.

Dans cette étude, l'élève intégré dans une classe ordinaire au secondaire présente une déficience intellectuelle moyenne. Selon le ministère de l'Éducation (2007), le code de difficulté associé à la déficience intellectuelle moyenne à sévère est le code 24. Afin d'obtenir cette codification, l'élève doit subir une évaluation par un psychologue faisant partie d'une équipe multidisciplinaire. De plus, l'évaluation de ses fonctions cognitives doit indiquer un quotient intellectuel se situant entre 20-25 et 50-55. Finalement, une évaluation du comportement adaptatif mettant en lumière les déficiences doit être réalisée (ministère de l'Éducation, 2007).

D'un point de vue scolaire, le ministère de l'Éducation (2007) souligne que l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère présente des limites sur le plan du développement cognitif qui restreignent ses capacités d'apprentissage. De plus, les

capacités fonctionnelles diminuent le plan de l'autonomie personnelle et sociale du jeune, ce qui entraîne un besoin d'assistance pour s'organiser et un besoin d'éducation en ce qui concerne l'autonomie de base. Pour ce qui est du développement sensoriel et moteur ainsi que la communication, les difficultés sont plus ou moins marquées (ministère de l'Éducation, 2007).

Goupil (2007) précise que les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne présentent un retard dans le développement de la parole et du langage. La gravité des problèmes de communication s'aggrave en fonction du degré de retard mental. La façon de communiquer leurs besoins diffère selon l'enfant. Ces jeunes bénéficient de différents moyens afin de remédier à cette difficulté (Goupil, 2007). L'application de pictogrammes, de tableaux, de signes et d'appareils électroniques ou informatiques peuvent contribuer à aider l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne dans ses apprentissages scolaires (Goupil, 2007).

Le ministère de l'Éducation (2007) constate des manifestations observées sur le plan scolaire des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. En ce qui concerne les apprentissages, le jeune présente des difficultés pour traiter des données nombreuses et complexes, pour repérer des informations pertinentes, pour utiliser un apprentissage dans un nouveau contexte puisqu'il généralise et le transfert est limité. Finalement, des difficultés sur le plan de la communication et du langage sont observées puisque l'élève présente des problèmes d'élocution, son vocabulaire est limité et il utilise fréquemment des phrases télégraphiques (ministère de l'Éducation, 2007). De plus, le même auteur constate des difficultés sur les plans moteur et sensoriel, ce qui a trait à la motricité globale, à la motricité fine, à la coordination visuo-motrice, à l'équilibre ainsi qu'à la posture.

Cette description, autant scolaire que médicale, explique l'état de l'élève ayant une déficience intellectuelle intégré en classe ordinaire au secondaire, ce qui permet de mieux comprendre sa réalité à l'école en tenant compte de sa déficience intellectuelle. L'étude

visé à identifier les attitudes des pairs envers ce jeune différent, mais le fait de décrire son état permet d'éclaircir tout ce qui se rapporte à la déficience intellectuelle.

### **2.3 Les principes de normalisation et de la valorisation des rôles sociaux**

Cette section présente le principe de normalisation ainsi que la valorisation des rôles sociaux. Ces derniers, intimement liés au sujet de cette étude, permettent d'éclaircir certains aspects de cette recherche.

#### **2.3.1 La normalisation**

Cette section du mémoire aborde la normalisation. Celle-ci est la base du processus d'intégration sociale et scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle.

En 1969, Wolfensberger souligne qu'il est essentiel de mettre à la disposition des personnes des conditions de la vie quotidienne qui se rapprochent des normes et des modèles de l'ensemble de la société (Wolfensberger, 1972). Cette description est le premier pas de l'histoire de la normalisation. Ce principe est étroitement lié avec cet auteur qui, aux yeux de ses pairs, est le fondateur du concept de la normalisation. Ce chercheur croit que le principe de la normalisation est universel et peut être associé dans toutes les sphères de l'être humain (Wolfensberger, 1972). Selon le même auteur, tout est possible d'être relié à des normes et des standards de la société afin d'établir si un individu rejoint la normalité (Wolfensberger, 1972).

De plus, ce chercheur distingue deux dimensions des implications du principe de normalisation (Wolfensberger, 1972). La première concerne la structure des interactions qui impliquent les individus et la seconde rejoint la façon dont ces personnes sont perçues comme les autres. La différence se lie alors à ce concept. Si une personne n'agit pas comme les autres, ce résultat ne rejoint pas alors la norme. En lien avec ce principe, le sujet de cette étude est étroitement associé à la normalisation. En effet, habituellement, les élèves d'une

certaine tranche d'âge doivent fréquenter une classe afin qu'ils développent leurs apprentissages. De plus, ces derniers rejoignent la normalité de la population. Il est alors normal pour ces adolescents de douze à quatorze ans de fréquenter une classe selon leur âge. Par contre, les jeunes EHDAA sont regroupés entre eux dans des classes spécialisées. À ces deux dimensions, l'auteur associe la structure de l'environnement ainsi que la manière dont les autres considèrent un individu (Wolfensberger, 1972). L'organisation des classes scolaires se réfère au principe de la normalisation. Les élèves semblables, en tenant compte de l'âge et des codifications des EHDAA, sont regroupés ensemble.

Par contre, Goupil (2007) précise que l'élève a le droit d'être scolarisé, et ce, de façon normale. Cet auteur affirme également que le principe de la normalisation n'exclut pas le recours à des mesures spéciales. Il faut alors prouver que le milieu ordinaire, avec des adaptations, demeure plus approprié pour le jeune EHDAA (Goupil, 2007). Dans cette présente étude, des mesures spéciales ont été apportées dans le cas de l'intégration scolaire de l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré dans une classe ordinaire au secondaire. En effet, le jeune rejoint un groupe lors d'une matière scolaire puisque ce dernier possède les capacités de réussir. Alors, cette adaptation qu'est l'intégration scolaire permet au jeune EHDAA d'être scolarisé normalement, ce qui rejoint le principe de la normalisation.

### **2.3.2 La valorisation des rôles sociaux**

Cette section présente la théorie de la valorisation des rôles sociaux qui est la suite logique du processus de normalisation.

Suite au principe de la normalisation, Wolfensberger (1991) ajoute celui de la valorisation des rôles sociaux. Selon ce chercheur, ce concept vise à permettre à la personne handicapée de tenir des rôles socialement valorisés. En 1991, ce chercheur redéfinit ce principe comme étant le développement des rôles sociaux pour les personnes et, plus particulièrement, celles qui présentent un risque de dévalorisation sociale (Wolfensberger,



1991). De plus, Goupil (2007) souligne qu'en respectant ce principe, les EHDAA devraient fréquenter une institution scolaire de leur quartier avec des jeunes de la même tranche d'âge.

La valorisation du rôle social de la personne est la cible d'intervention. Les actions éducatives et réadaptatives visent à valoriser le rôle social de la personne atteinte d'incapacités. Selon Wolfensberger (1991), le rôle social permet aux personnes de s'adapter aux conditions de vie de la communauté où elles vivent de façon à ce que tout soit le plus normal possible. Les résultats des incapacités sur les activités ou les rôles sociaux de la personne dépendent de facteurs environnementaux (Fougeyrollas *et al.* 1990). Pour en énumérer quelques-uns, le climat, l'environnement physique et technologique, l'accessibilité, les valeurs, les attitudes, les lois et les programmes qui orientent les attentes sociales envers une personne ayant des incapacités. En aménageant les conditions de son environnement, la situation de handicap est diminuée ou même éliminée, ce qui favorise la participation sociale de l'individu. Le développement des compétences et l'amélioration de l'image sociale de la personne sont les deux buts visés.

En lien avec cette présente étude, le jeune EHDAA intégré dans une classe ordinaire au secondaire permet de se valoriser en fréquentant des jeunes de son âge et qui habitent dans le même quartier que lui. De plus, en adaptant les conditions de son environnement, l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne peut socialiser avec ses pairs, ce qui permet d'accentuer sa participation sociale. Pour le jeune, il se sent valorisé et surtout accepté des pairs. Ce principe peut également s'appliquer à l'extérieur du contexte scolaire. L'adolescent EHDAA peut développer une amitié et fréquenter des jeunes de son âge autres que dans son environnement scolaire.

## 2.4 Le processus de production du handicap

Cette section présente le processus de production du handicap. Ce processus est à la base de la terminologie utilisée et expose sommairement que des causes produisent des incapacités qui provoquent des difficultés qui placent ces personnes en situation de handicap.

Goupil (2007) précise que le vocabulaire employé dans le domaine de l'enseignement pour désigner les personnes handicapées diffère de celui qui est décrit de façon générale. En effet, l'auteur souligne que ces élèves étaient considérés comme « anormaux », « exceptionnels » et « invalides ». D'un point de vue scolaire et en lien avec le sujet de cette étude, le ministère de l'Éducation (2004) définit l'élève handicapé en raison de sa déficience intellectuelle moyenne comme ayant un fonctionnement général inférieur à la moyenne et qui s'accompagne de déficiences du comportement adaptatif. En lien avec cette étude, l'adolescent ayant une déficience intellectuelle rejoint la classification d'élève handicapé. En fait, le ministère de l'Éducation regroupe une majorité de jeunes différents par l'appellation EHDAA.

Selon l'Organisation mondiale de la Santé (1981), il faut considérer le handicap comme la conséquence d'une maladie ou d'un accident au lieu de l'assimiler à sa cause. Cette organisation regroupe les handicaps en trois classifications distinctes, soit les déficiences, les incapacités et les désavantages. L'Office des personnes handicapées du Québec (1984) définit le handicap comme un désavantage social pour une personne présentant une déficience ou une incapacité qui limite ou empêche l'accomplissement des rôles sociaux.

Selon la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), les mots désignant les personnes vivant avec une déficience intellectuelle sont nombreux et ils ont évolué avec le temps : « débile », « idiot », « innocent » ne sont que quelques exemples. Ce n'est qu'à partir de la seconde moitié du 20<sup>e</sup> siècle que le terme « handicapé » est utilisé pour cette catégorie de personne. Le mot « handicap » vient de l'anglais *hand in cap* qui signifie la main et le chapeau. De plus, il décrit l'égalité des

chances dans le domaine sportif, et ce, surtout au golf et dans le domaine équestre. Les règles du jeu avantagent un joueur inexpérimenté afin d'être à égalité avec le joueur expérimenté. Il y a deux définitions du mot handicap (Roy, 2009). Premièrement, c'est l'impossibilité ou la difficulté permanente de faire quelque chose à cause d'un mauvais fonctionnement d'une partie du corps. Deuxièmement, le handicap se définit comme le désavantage imposé à un concurrent dans certains sports et jeux afin d'égaliser les chances de vaincre. Avec le temps, il désigne une personne différente sur la base d'un ou de plusieurs aspects corporels ou cognitifs et de leurs conséquences (Roy, 2009). Cette insistance à évaluer les limitations fonctionnelles et les restrictions dans les activités chez un individu porteur d'une déficience conduit à définir le handicap comme un désavantage pour cette personne (Roy, 2009). Selon l'Organisation mondiale de la Santé (1981), le handicap est un désavantage social qui est le résultat d'une déficience ou d'une incapacité et qui limite l'accomplissement de façon normale selon la société. Une personne peut être handicapée dans une communauté et ne pas l'être dans une autre puisque l'évaluation du handicap est réalisée selon des normes culturelles. Finalement, « toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes »<sup>4</sup> est définie, selon la loi, comme étant une personne handicapée. Ces lois québécoises s'appuient directement sur ce contexte théorique.

Selon Fougeyrollas *et al.* (1998), une situation d'handicap correspond à la « réduction de la réalisation des habitudes de vie, résultant de l'interaction entre les facteurs personnels (les déficiences, les incapacités et les autres caractéristiques personnelles) et les facteurs environnementaux (les facilitateurs et les obstacles) »<sup>5</sup>. Alors, en lien avec cette recherche, l'élève ayant une déficience intellectuelle diminue sa situation d'handicap en intégrant partiellement une classe ordinaire au secondaire. En effet, l'intégration scolaire devient une sorte d'aménagement afin de faciliter ses apprentissages. De cette façon, le jeune EHDAA

---

<sup>4</sup> L.R.Q., c. E-20.1, art. 1.g, dans *Vers une ville inclusive*, page 7.

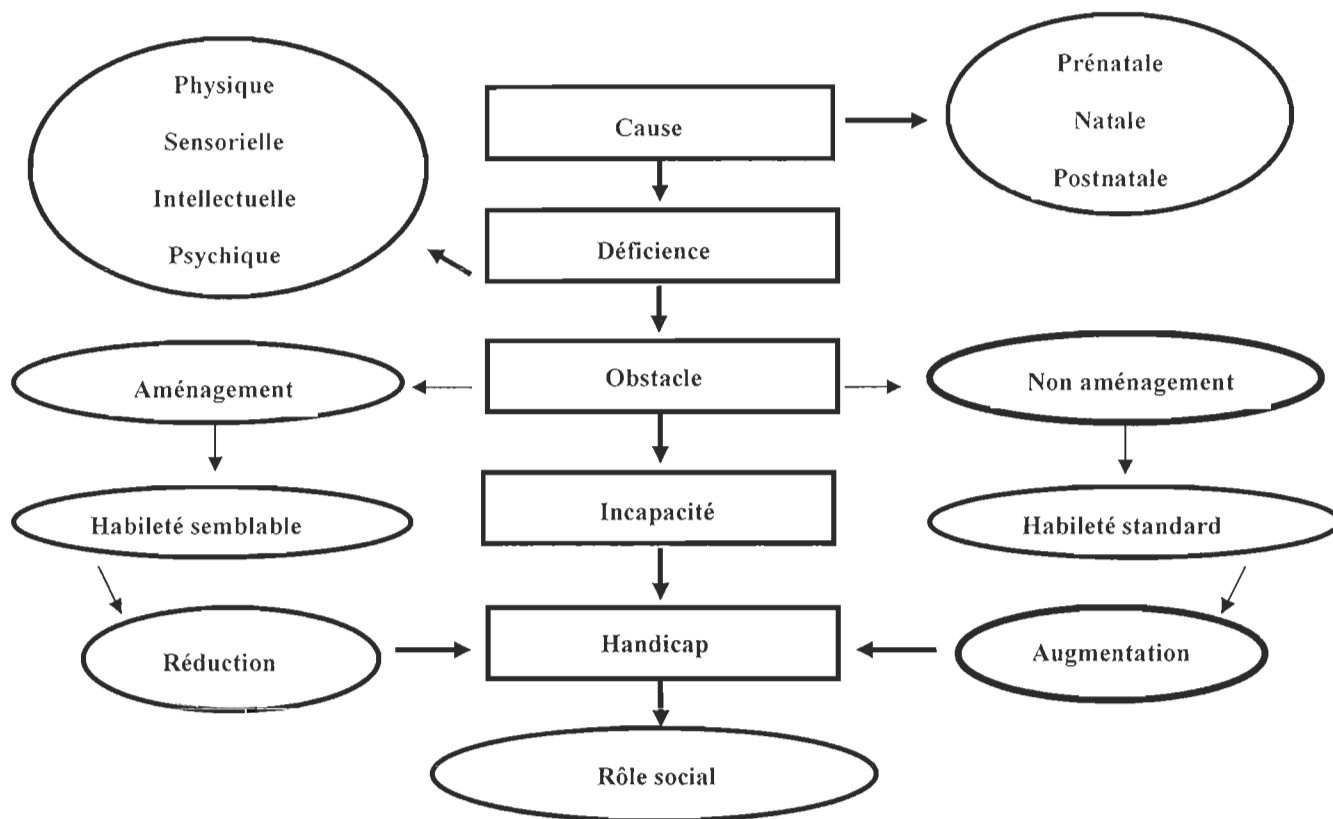
<sup>5</sup> Fougeyrollas *et al.* 1998, p.36.

participe socialement et accomplit des comportements nécessaires afin de réaliser des activités de la vie quotidienne (Fougeyrollas *et al.* 1998).

Afin de faciliter la compréhension de ces différents concepts expliqués précédemment, le processus de production du handicap est expliqué dans les prochains paragraphes.

Le processus de production du handicap (PPH, voir Figure 1, page suivante) est une approche orientée sur l'interaction de la personne handicapée avec son environnement physique et social. De plus, ce modèle met l'accent sur le potentiel de la personne et sur l'exercice de son rôle de citoyen.

Le modèle du processus de production du handicap est un outil qui permet d'articuler les changements des personnes afin de maximiser leurs possibilités et leurs capacités d'exercer leur citoyenneté en potentialisant les rencontres avec des contextes aidants et facilitateurs (Fougeyrollas *et al.*, 1998). Ces chercheurs indiquent que ce modèle est largement utilisé au Québec et dans la francophonie internationale.



Source : Inspiré du schéma des processus d'un handicap : CIF, vol. 4, no. 3, 1991 et adapté par Sarto Roy

Figure 1 : Processus de production du handicap

Selon le document produit par la ville de Québec (2010), le processus de production du handicap est un modèle conceptuel ayant pour but d'expliquer les causes et les conséquences des maladies, des traumatismes et de tous autres événements qui atteignent le développement humain et la santé des personnes. Par contre, ce dernier ne considère pas le handicap comme une anomalie puisque nous sommes tous, un jour ou l'autre, susceptibles de présenter des incapacités. De plus, l'approche du processus de production du handicap n'établit pas de rapport direct entre le fait de présenter une déficience, de développer des incapacités et de vivre des situations de handicap. Par exemple, une personne ayant une déficience intellectuelle peut ne pas développer d'incapacités et ne vit pas obligatoirement des situations de handicap dans sa vie quotidienne. Alors, le processus de production du

handicap est un modèle universel puisqu'il s'applique à plusieurs situations (Fougeyrollas *et al.*, 1998). De plus, il considère le handicap comme une variation puisqu'il peut avoir des adaptations afin de faciliter son contexte de vie. Ce modèle ne place pas la responsabilité du handicap sur la personne. L'interaction entre la personne et son environnement influence grandement la qualité de réalisation des habitudes de vie. Le milieu de vie représente alors une variable importante qui explique les raisons pour lesquelles certaines personnes sont plus sujettes que d'autres à vivre des situations de handicap.

Le processus de production du handicap est un modèle interactif universel (Fougeyrollas *et al.* 1998). Il permet d'articuler les efforts de multiples partenaires en recherche en fonction de leurs différentes dimensions conceptuelles. Voici les concepts constitutifs de ce modèle de façon plus détaillée.

La grossesse peut engendrer une anomalie qui devient une cause prénatale. Lors de sa gestation, le fœtus ne développe pas correctement son corps, son intellectuel et ses sens. La génétique joue un rôle important lors de cette étape de conception. Certains gènes des parents peuvent être incompatibles entre eux. De plus, le fœtus peut avoir des malformations au niveau des chromosomes. Le déroulement de l'accouchement peut parfois se passer autrement, voire difficilement. Il peut y survenir des complications et il peut y avoir des conséquences sur le bébé. C'est ce qu'on appelle une cause natale, qui se passe à la naissance. Il y a aussi la possibilité qu'une cause post-natale atteigne la personne. Les trois types de causes sont la première étape du processus de production du handicap. Ces dernières sont aussi appelées facteurs de risque. Selon Fougeyrollas *et al.* (1990), ce premier niveau du processus de production du handicap ramène à la prévention et au dépistage. Les recherches génétiques et épidémiologiques relèvent également de ce premier palier. Bref, la cause est un facteur de risque qui entraîne une maladie, un traumatisme ou toute autre atteinte au développement de la personne (ministère de l'Éducation, 2004).

Par la suite, la déficience est le degré d'atteinte de l'anatomie ou psychologique du système organique (ministère de l'Éducation, 2004). Celle-ci correspond à un état qui pose problème et qui est confirmé par un diagnostic. Ensuite, la déficience crée une limitation ou

un obstacle à la personne qui en est atteinte. À ce moment, deux options sont possibles. Premièrement, si l'aménagement nécessaire n'est pas réalisé afin de surmonter cet obstacle, la personne ne sera pas en mesure de surmonter son incapacité. De cette façon, l'augmentation de la situation de handicap surviendra. Deuxièmement, l'objectif principal de l'aménagement est d'éliminer l'obstacle par des moyens thérapeutiques en développant des habiletés qui réduiront le handicap et, par le fait même, assurer la valorisation du rôle social de la personne (Fougeyrollas *et al.* 1998). Ce n'est pas la personne qui est handicapée, mais ce sont plutôt les obstacles qu'elle rencontre qui la placent en situation de handicap.

L'obstacle entraîne une incapacité à jouer un rôle social valorisé ou la capacité de produire l'habileté standard. Cette incapacité place la personne en situation de handicap. L'Organisation mondiale de la Santé (1981) souligne que l'incapacité correspond à une réduction partielle ou totale de la capacité à accomplir une tâche selon ce qui est considéré normal pour un être humain, ce qui concerne les activités de la personne, ses compétences et ses comportements. Il est possible de réduire et de contrer l'incapacité en utilisant des moyens afin d'y remédier. Ces derniers peuvent se définir par des orthèses, des prothèses, une aide technique ou par l'aménagement de l'environnement. Une façon de remédier à l'incapacité est de modifier les facteurs environnementaux. Fougeyrollas *et al.* (1990) soulignent que ce niveau du processus de production du handicap concerne les fonctionnalités de la personne dans ses activités. Le but est d'amener la personne ayant une incapacité à optimiser ses capacités par des interventions d'adaptation. Il s'agit d'adapter une situation afin de réduire ou même d'éliminer l'incapacité.

Pour un élève ayant une déficience intellectuelle, l'intégration scolaire en classe ordinaire est une solution possible. En introduisant l'élève avec d'autres jeunes de son âge, cette façon de faire lui permet de socialiser et d'avoir des modèles normaux. Cette dernière rejoint une des trois missions du ministère de l'Éducation du Québec, soit instruire, socialiser et qualifier.

Le processus de production du handicap convient parfaitement au sujet de cette présente recherche. En effet, la cause amène une déficience intellectuelle. Celle-ci entraîne un obstacle. À ce moment, il y a deux possibilités : l'aménagement ou le non-aménagement. Modifier l'aménagement permet de surmonter l'obstacle et, par le fait même, d'éviter l'incapacité. Dans ce cas-ci, il s'agit d'intégrer un élève ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire au secondaire. Alors, l'intégration scolaire permet d'introduire des habiletés qui réduisent le handicap de la personne. Par la suite, cette dernière a un rôle à jouer dans la société et même les gens autour d'elle modifient leurs rôles sociaux.

Le résultat de l'interaction entre les facteurs personnels (déficience et incapacité) et les facteurs sociaux (perception, attente, attitude, préjugé) forme la caractéristique fondamentale du concept de handicap. Dans cette présente recherche, le sujet vise directement les facteurs sociaux des autres élèves. En effet, les attitudes des jeunes du groupe envers l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré en classe ordinaire au secondaire sont directement reliées aux facteurs sociaux. À l'aide de l'expérimentation, le chercheur met en lumière les différentes attitudes des jeunes.

Ce travail de recherche rejoint ce modèle conceptuel si l'intégration sociale, identifiée comme un moyen de favoriser la valorisation sociale de l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré dans une classe ordinaire au secondaire par ses pairs, est un procédé pouvant améliorer sa participation sociale et diminuer en partie son handicap social.

## **2.5 Le concept d'intégration**

Cette section présente le concept d'intégration. En effet, l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne vit une intégration. Cette dernière est scolaire puisqu'il rejoint un groupe de jeunes dans une classe ordinaire d'une école secondaire. Dans cette section, le



concept d'intégration est expliqué davantage afin de mettre en lumière les aspects liés à cette étude.

Selon le *Dictionnaire Larousse* (2010), la définition de l'intégration consiste à rejoindre quelque chose ou un groupe et l'action de faire entrer quelque chose afin d'en faire un tout. L'intégration prend plusieurs formes soit : professionnelle, économique, sociale, scolaire etc.

De plus, le concept d'intégration est une façon d'amener une personne étrangère dans un groupe. Par le fait même, cette dernière devient membre de cette communauté (Vienneau, 2004).

Afin de distinguer davantage le concept d'intégration, le chercheur divise cet aspect en élaborant sur l'intégration sociale et l'intégration scolaire. En précisant ces deux formes d'intégration, l'auteur met en lumière l'importance de ce concept dans cette étude. L'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré en classe ordinaire au secondaire rejoint parfaitement cette notion.

### **2.5.1 Intégration sociale**

Cette sous-section présente différentes études traitant de l'intégration sociale.

Selon Keable (2007), l'intégration sociale est le résultat d'un processus d'apprentissage et de développement qui implique l'exécution des rôles sociaux au sein d'un groupe d'âge, une appartenance à un groupe ainsi que des relations saines et réciproques. De plus, le sentiment d'appartenir à un groupe dans lequel la personne se sent appréciée et investie en tant qu'individu permet l'intégration sociale (Keable, 2007). Cette définition renvoie à plusieurs dimensions, soit : relationnelle, sociale, scolaire et morale. Dans le cas de cette étude, le chercheur s'attarde aux aspects sociaux et scolaires. Keable (2007) souligne que les adolescents interagissent à l'aide de composantes individuelles et

environnementales. Afin de joindre un groupe, les jeunes doivent respecter des règles, des valeurs et des normes pour réussir son intégration sociale.

En lien avec le processus de production du handicap, l'intégration sociale permet à la personne de diminuer, d'atténuer ou même d'éliminer un handicap. L'intégration sociale, dans cette recherche, est étroitement liée puisque le jeune EHDAA s'insère dans une classe ordinaire, donc dans une société.

### **2.5.2 Intégration scolaire**

Cette sous-section présente les différentes études en lien avec l'intégration scolaire.

Le ministère de l'Éducation du Québec (1976) définit l'intégration scolaire comme un processus pour faire vivre à « l'inadapté » un enseignement le plus près possible de la réalité d'un élève dit normal. De plus, l'intégration est souvent associée au processus de normalisation (ministère de l'Éducation, 1976).

Wolfensberger (1991) décrit l'intégration scolaire comme un placement en classe ordinaire où l'élève intégré reçoit une partie ou la totalité de son enseignement. Les effets de l'intégration sont nombreux. En effet, ce résultat peut favoriser le développement d'habitudes sociales et améliorer le concept de soi. De plus, selon le même auteur, le comportement en classe de l'élève peut être modifié positivement et les risques d'exclusion peuvent diminuer. L'intégration scolaire participe à l'éducation civique des autres jeunes de la classe. Ces derniers comprennent et appliquent les notions d'acceptation, de respect et de la différence. Finalement, l'élève intégré en classe ordinaire peut profiter d'une intégration plus élargie à la communauté. Par exemple, le jeune peut faire partie d'une équipe sportive. Les habitudes de vie de la personne différente, telles que les activités et les rôles sociaux valorisés par la société, assurent l'épanouissement de cette dernière (Fougeyrollas *et al.* 1990). Bless (2004) décrit l'intégration scolaire comme étant l'enseignement en commun d'enfants EHDAA et d'enfants dits normaux dans le cadre de la classe ordinaire en apportant les besoins nécessaires si c'est le cas. Le but de ce principe est que l'élève

différent fréquente le même environnement que ses pairs afin d'éviter la séparation de ces jeunes où il y a possibilité de relations sociales (Bless, 2004).

Ces dernières lignes rejoignent les diverses dimensions de l'intégration scolaires telles que physique, sociale et pédagogique. En effet, Wolfensberger (1991) mentionne que l'élève intégré en classe ordinaire développe ses habiletés sociales et apprend les mêmes notions scolaires que les pairs. En étant présent dans ce groupe, il réalise tous les mêmes projets et il peut avoir accès à des adaptations physique et pédagogiques afin de l'aider (Bless, 2004).

Selon Boutin et Bessette (2009), ce processus consiste à rendre accessible à tous des modèles et des conditions de vie qui se rapprochent de la réalité. Cette dernière comporte des normes et des modèles acceptés par la société selon une culture donnée.

Goupil (2007) présente les principes de la normalisation. Elle précise que l'élève a le droit d'être scolarisé dans un cadre, et ce, le plus normal possible. Par contre, l'auteur précise que ce principe n'exclut pas le recours à des mesures spéciales, mais il faut prouver que le milieu ordinaire, avec des adaptations selon les capacités et les besoins de l'élève, demeure plus approprié pour le développement du jeune EHDAA (Goupil, 2007).

Selon Boutin et Bessette (2009), l'intégration scolaire consiste à permettre aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation de fréquenter une classe ordinaire afin de favoriser leur apprentissage et leur développement. Ces auteurs précisent que l'enseignant de la classe ainsi que les spécialistes travaillant avec le jeune doivent collaborer ensemble pour rendre l'intégration la plus personnalisée pour les besoins et les capacités de l'élève.

En fait, l'intégration scolaire fonde l'attribution des services sur le diagnostic (Beauregard et Trépanier, 2010). Ces chercheurs précisent que ce principe, largement influencé par le courant behavioriste, fut au départ incité à utiliser des interventions spécifiques afin d'atteindre des buts ciblés. De plus, le concept d'intégration scolaire inclut

trois éléments essentiels tels que la normalisation, le placement et l'adaptation pédagogique. L'intégration scolaire suppose que l'élève se conforme le plus possible aux exigences et aux normes de l'éducation en classe ordinaire. (Beauregard et Trépanier, 2010). Dans un tel cas, Tomazet (2008) précise que le jeune intégré a la responsabilité d'évoluer comme les autres enfants de la classe et de suivre l'enseignement donné, ce qui rejoint le principe de la normalisation. Boutin et Bessette (2009) affirment que l'enseignant doit adapter le programme d'apprentissage et son enseignement afin que le tout convient à l'élève intégré sans compromettre le développement des autres jeunes de la classe. Ces auteurs soulignent que l'enfant vivant l'intégration scolaire a généralement recourt à des services spécialisés personnalisés et adaptés à ses besoins. Ces derniers traitent de l'adaptation pédagogique. De plus, l'éducateur spécialisé est une aide supplémentaire souvent utilisé dans ce concept.

Il y a plusieurs façons de réaliser une intégration scolaire auprès d'un élève ayant une déficience intellectuelle : l'intégration partielle ou totale est souvent utilisée. Selon le ministère de l'Éducation (2010), l'intégration totale propose que l'élève soit admis en classe ordinaire. L'intégration partielle offre une activité régulière à l'enfant ou une partie de la semaine avec un groupe. Dans la plupart des cas, un éducateur spécialisé est affecté au jeune. Ce support n'est pas obligatoire puisque le service est offert selon les besoins de l'élève. Doré *et al.* (1996) espèrent que les attitudes des enfants typiques envers un jeune EHDA deviennent plus positives grâce au principe d'intégration scolaire, ce qui favorise leur intégration et leur acceptation sociale au sein de la société.

Le concept d'intégration scolaire et celui de l'inclusion scolaire rejoint le principe d'accès à l'éducation pour tous les élèves dans un environnement possédant peu de restriction (Rousseau *et al.*, 2009). Cependant, ces concepts présentent des différences.

Tout d'abord, l'inclusion scolaire permet d'inclure tous les élèves, ayant des incapacités ou non, dans une classe ordinaire de leur école de quartier avec des enfants de la même tranche d'âge (Rousseau *et al.*, 2009). De plus, ces auteurs précisent ces jeunes ayant des besoins spécifiques reçoivent des services en classe. Goupil (2007) souligne que

l'inclusion permet de structurer la classe afin de donner une éducation appropriée à l'élève ayant des incapacités. Le principe de normalisation en ce qui concerne la scolarisation des EHDAA demande aux acteurs scolaires d'accepter les différences de ces élèves (Bergeron et St-Vincent, 2011). Ces chercheurs soulignent que l'inclusion rejoint le concept de dénormalisation puisque le jeune intégré participe à la vie sociale de la classe et de l'école sans vouloir cacher sa différence.

Par contre, Goupil (2007) affirme qu'il y a bien une différence importante entre l'inclusion et l'intégration. En effet, la notion d'intégration scolaire mise à placer principalement l'attention sur le jeune différent et de fournir des efforts afin de le scolariser. De plus, l'intégration scolaire ramène plutôt à offrir à l'élève de rejoindre une classe ordinaire et de bénéficier de services à l'extérieur (Vienneau, 2004). Bergeron et St-Vincent (2011) précise que la vague d'intégration des jeunes vise à vaincre l'exclusion. Ces auteurs soulignent que ce processus offre la possibilité d'être en classe ordinaire. Évidemment, chaque cas est unique. L'intégration scolaire varie sur le plan des heures, des activités et de la localisation. Vienneau (2004) précise qu'il s'agit de favoriser l'accès à la classe ordinaire de manière la moins restrictive possible. Il ajoute que cette façon de faire n'est pas obligatoire pour tous les EHDAA.

Le principe d'intégration scolaire est appliqué dans le cas du jeune ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré en classe ordinaire au secondaire. En effet, l'adolescent EHDAA rejoint un groupe dans une classe ordinaire dans une matière scolaire. Cette intégration ne nécessite aucun support pour l'élève différent. Par la suite, ce dernier retrouve sa classe habituelle qui, dans ce cas-ci, est une classe spéciale.

Les concepts présentés dans ce chapitre précisent le cadre conceptuel. Les différentes notions mettent en lumière les éléments associés à cette étude concernant l'intégration scolaire d'un élève ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire dans une école secondaire. De plus, la problématique de cette recherche rejoint le processus de production du handicap puisque l'intégration scolaire est un aménagement utilisé pour réduire le

handicap de l'élève. Ce processus peut également être utilisé dans le cadre des recherches où la notion de déficience et de handicap est à l'étude.



### *CHAPITRE 3*

#### *MÉTHODOLOGIE*

Ce chapitre présente la méthodologie de la recherche soit les participants à l'étude, l'approche utilisée, les moyens ainsi que la procédure à suivre pour réaliser l'expérimentation.

#### **3.1 Participants**

Afin de réaliser une étude représentant la réalité de l'intégration scolaire d'un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne en classe ordinaire dans une école secondaire, l'auteur recherche un groupe qui rejoint le sujet de ce mémoire. Les participants sont présenté dans cette section.

Les participants de cette recherche sont les élèves d'une classe ordinaire au secondaire d'une école de la région du Bas-Saint-Laurent qui accueille un élève ayant une déficience intellectuelle. Les jeunes sont âgés de douze à quatorze ans et le niveau de scolarité est la première année du premier cycle du secondaire. Le chercheur désire que l'échantillon soit à ce niveau scolaire puisque peu d'études se penchent sur la réalité des attitudes des pairs au secondaire envers un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré dans une classe ordinaire. Ces élèves étant au début du programme de formation au niveau secondaire, le côtoiement d'un élève ayant une déficience intellectuelle est donc récent et leurs attitudes risquent d'être plus évidentes. À noter que la rareté des élèves intégrés au niveau secondaire limitait également le recrutement des participants. L'auteur veut recueillir des données vraies, justes et de façon spontanée de la part des élèves de la première année du premier cycle du secondaire. Trois garçons et huit filles



composent cet échantillon. L'expérimentation se déroule dans une matière complémentaire, les arts plastiques. L'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne possède une habileté dans ce domaine. Il rejoint ce groupe seulement dans cette matière scolaire. À noter qu'auparavant, ce jeune a intégré partiellement une classe ordinaire au primaire et certains sujets le connaissent puisqu'ils ont fréquenté la même école.

L'élève ayant une déficience intellectuelle intégré dans ce groupe fait partie des participants. En effet, ce dernier collabore à l'expérimentation afin qu'il se sente intégré. De cette façon, le risque de discrimination diminue, ce qui permet également de comprendre et connaître ses relations sociales. Il est important de spécifier que l'élève ayant une déficience intellectuelle intègre partiellement ce groupe de participants. Il est en présence des jeunes de cette classe seulement pour une matière scolaire. Par contre, l'élève ayant une déficience intellectuelle ne sera pas présent lors de l'entretien qualitatif semi-dirigé puisque cette recherche vise à identifier les attitudes des pairs envers lui. Pour éviter que l'élève intégré se sente à l'écart lors de cette partie de l'expérimentation, l'auteur ainsi que l'enseignant du groupe conviennent que le jeune rejoindra une autre classe. L'enseignant amènera cette proposition comme un privilège puisque l'adolescent adopte un excellent comportement et son projet personnel est terminé. De cette façon, l'élève ayant une déficience intellectuelle se sentira valorisé. L'enseignant a préalablement planifié une activité en collaboration avec l'autre enseignant qui accueillera le jeune durant environ 45 minutes. En agissant ainsi, les risques de discrimination diminuent et l'élève se sent apprécié et valorisé. Également, les pairs de la classe ne pourront suspecter directement le sujet de la recherche et discriminer l'élève ayant une déficience intellectuelle.

### **3.2 Approche utilisée**

Afin de représenter la réalité du milieu naturel dans la cueillette de données, l'auteur cible une approche. Cette dernière est présentée dans cette section.

Dans le cadre de ce mémoire, le chercheur utilise une méthodologie de recherche qualitative. L'étude de cas est la méthode choisie pour vérifier les attitudes des élèves qui partagent leur classe avec un élève ayant une déficience intellectuelle intégré en classe ordinaire au secondaire. En utilisant l'étude de cas, l'auteur cible strictement ce groupe et en fait l'étude approfondie de ce dernier. L'approche monographique est utilisée dans ce cas. Selon Gauthier (2003), c'est l'étude d'un seul cas. Dans cette présente recherche, c'est un groupe classe, donc un nombre limité de cas, ce qui permet à l'auteur d'investiguer les variables à l'étude et de comprendre la réalité sur le terrain.

Pour Karsenti et Savoie-Zajc (2004), l'étude de cas est une technique particulière de cueillette de données, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes relatifs à un système social qui comporte ses propres dynamiques. Stake (1995, dans Gagnon, 2005) définit cette méthodologie de recherche par l'intérêt qu'elle porte aux cas individuels. Pour lui, elle est à la fois le processus de l'étude et le produit écrit de ce qui est observé et étudié. Selon Merriam (1988), l'étude de cas est particulariste, puisque l'objet de l'étude est un système restreint. C'est le cas en soi qui est important. Elle est aussi descriptive puisque le résultat final est une description détaillée. Elle comprend un grand nombre de variables et décrit leurs interactions pendant un laps de temps prédéterminé. Van der Maren (1993) souligne que l'étude de cas permet avant tout au chercheur de mettre en évidence des traits généraux à partir de l'étude détaillée et fouillée d'un seul ou de quelques cas. Yin (2003, dans Gagnon, 2005) considère cette méthodologie de recherche comme une enquête empirique où un phénomène est analysé dans son milieu et dans lequel les sources d'information sont utilisées. Elle se distingue par la contribution qu'elle apporte à la compréhension de systèmes complexes humains. L'étude de cas permet de retenir des caractéristiques d'événements vécus, dont les cycles de vie individuels, les processus organisationnels et les changements communautaires. Cette méthodologie de recherche obéit à des normes scientifiques et sa réalisation doit être empreinte d'une rigueur au moins équivalente à celle des méthodes quantitatives de recherche (Yin, 2003, dans Gagnon, 2005). Son utilisation prend pour assise une démarche systématique où la validité et la fiabilité des données et des

résultats sont démontrées. Comme le souligne Eisenhardt (1989, dans Gagnon, 2005), la rigueur dont fait preuve le chercheur est primordiale dans la réalisation de chacune des étapes de la démarche de recherche.

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004), l'étude de cas est une méthodologie de recherche qui permet d'étudier un phénomène en contexte naturel. Cette façon de faire est de plus en plus présente en éducation et semble pertinente puisqu'elle permet, entre autres, le choix de cas particuliers dans lesquels les interactions étudiées sont susceptibles de se révéler. De plus, elle tient compte de la réalité vécue par les acteurs. L'étude de cas est une approche mixte où des données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives afin d'accroître l'envergure explicative de la recherche et de donner plus de rigueur aux résultats. Le chercheur se positionne où il le veut sur le continuum qualitatif quantitatif en fonction de ses objectifs de recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

Pettigrew (1990, dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) croit que l'étude de cas est particulièrement sensible aux dimensions éthiques. Il mentionne que la recherche est une activité artisanale qui ne consiste pas uniquement à appliquer des procédures formelles et des techniques connues à des situations diverses. Il y a une part de créativité d'autant plus importante que le chercheur s'implique dans le milieu d'observation. Il lui revient de juger chaque situation selon son mérite en tenant compte qu'il fait aussi partie d'un système social élargi qui possède des règles de fonctionnement collectif.

Un des grands avantages de l'étude de cas est, selon Mucchielli (1996, dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), de fournir une situation où l'on peut observer l'interaction d'un grand nombre de facteurs, ce qui permet de rendre justice à la complexité et à la richesse des situations sociales. De plus, cette méthodologie de recherche permet de fournir une analyse en profondeur des phénomènes dans leur contexte et d'offrir la possibilité de développer des paramètres historiques. Gagnon (2005) affirme que l'étude de cas assure une forte validité interne, c'est-à-dire que les sujets relevés sont des représentations authentiques de la réalité étudiée. En dernier lieu, c'est une méthode adaptable tant au contexte qu'aux caractéristiques du chercheur.

### 3.3 Moyens

Afin de recueillir des données représentant adéquatement la réalité du terrain, le chercheur utilise différents outils. Cette section présente les moyens choisis par l'auteur lors de l'expérimentation.

Plusieurs types de mesures sont utilisés afin d'évaluer les attitudes des pairs envers l'élève ayant une déficience intellectuelle intégré en classe ordinaire qui constituent les principales variables à l'étude. Le sociogramme, l'entretien qualitatif semi-dirigé et l'observation du chercheur sont retenus. En combinant plusieurs moyens pour la cueillette des données, le chercheur s'assure que les informations des participants sont concrètes et elles peuvent même se compléter les unes des autres. Le sociogramme rejoint l'opinion qu'un participant a envers les autres jeunes de la classe tandis que l'observation vérifie leur façon d'agir entre eux. Pour ce qui est de l'entretien qualitatif semi-dirigé, ce dernier permet de constater leurs attitudes en discutant ensemble.

#### 3.3.1 Le sociogramme

Cette sous-section présente le sociogramme. Ce dernier est utilisé pour la cueillette des données.

Dans le cadre d'une classe, le sociogramme est un outil pour analyser la dynamique du groupe, laquelle passe forcément par les liens sociaux. Il est idéalement construit à partir des réponses fournies par les élèves, réponses à propos des camarades qu'ils préfèrent ou qu'ils rejettent. Ce résultat permet d'en connaître davantage sur les relations sociales des élèves. À titre comparatif, le sociogramme permet de prendre une image globale d'un groupe comme on prend une photographie. Selon l'Association Québécoise des Psychologues Scolaires (2003), il s'agit de connaître les diverses relations possibles entre les élèves. Ces dernières peuvent être positives ou négatives. De plus, il est essentiel de préserver la confidentialité des résultats. La diffusion des noms de certains élèves doit se

faire avec doigté. Le nom peut être transmis à d'autres intervenants ou aux parents afin de cesser certains comportements et d'offrir à tous un climat scolaire sain et sécurisant.

### **3.3.2 L'entretien qualitatif semi-dirigé**

Cette sous-section présente l'entretien qualitatif semi-dirigé. Ce moyen permet de recueillir des données lors de la deuxième partie de l'expérimentation.

Lors de l'expérimentation, le chercheur effectue un entretien qualitatif semi-dirigé avec les participants. Cette étape de la cueillette des données est une forme d'entrevue qui s'effectue au sein d'un groupe spécifique, afin de déterminer la réponse de ce groupe et l'attitude qu'il adopte au regard de l'élève ayant une déficience intellectuelle intégré en classe ordinaire.

Il s'agit aussi d'une forme de discussion en petit groupe. Cette dernière permet d'obtenir des réponses aux questions que le chercheur se pose. En recherche de type qualitative, le chercheur s'intéresse particulièrement à la façon de voir le monde, aux croyances des individus (Abarello *et al.*, 1995). Il veut recueillir des informations difficilement mesurables telles que les mots, les dessins ou les comportements (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). La méthode de questions et de réponses que propose l'entretien est parfaitement approprié pour les sciences sociales et humaines puisqu'elle permet un contact direct et social avec le sujet (Jones, 2000). L'entretien en recherche qualitative tend vers l'approche interprétative plutôt que vers l'approche positiviste. En effet, en recherche interprétative, le chercheur tente de comprendre le sens que l'individu donne à une certaine réalité, tandis qu'en recherche positiviste, le chercheur vise à vérifier des lois généralisables (Lessard-Hébert, Boutin et Goyette, 1995).

L'entretien de type qualitatif se caractérise par la relation entre le chercheur et la personne interrogée. Le chercheur est centré sur le monde intérieur du participant et il tente de comprendre le sens des phénomènes reliés à ce monde. Il est descriptif, sans présuppositions, centré sur certains thèmes, ouvert aux ambiguïtés et aux changements.

L'intervieweur prend place dans une interaction interpersonnelle avec l'interviewé (Boutin, 1997). Il examine plusieurs facettes des préoccupations du sujet. Cette approche dite compréhensive permet au chercheur de comprendre le sens que le participant donne à son action (Abarello *et al.* 1995). C'est entre la conversation et le questionnaire que l'entretien se situe (Van der Maren, 2003). L'entretien qualitatif laisse place à l'élaboration de nouvelles hypothèses qui sont vérifiées au cours de l'entretien et à l'ingéniosité (Boutin, 1997). Méthodologiquement, l'entretien qualitatif est un outil d'information sur la société et un instrument d'exploration du vécu des acteurs sociaux. Il permet de recueillir des données sur les structures et le fonctionnement des groupes sociaux et d'exprimer leur point de vue (Poupart, 1997).

Dans la présente recherche, la discussion est orientée sous forme d'entretien semi-dirigé. Ce dernier est aussi appelé semi-structuré, semi-standardisé ou non directif contrôlé. Il s'agit d'une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Il se laisse guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder des thèmes, sur un mode qui ressemble à une conversation, pour ainsi dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 1998). L'entretien semi-dirigé laisse une grande liberté au participant et le chercheur pose des questions pour guider celui-ci vers le thème préétabli (Boutin, 1997). Ce type d'entretien a pour but de tenter de comprendre le sens d'un phénomène, de rendre explicite l'univers de l'autre, d'organiser et de structurer la pensée des interlocuteurs et d'émanciper (Savoie-Zajc, 1998).

### **3.3.2.1 Avantages de l'entretien qualitatif semi-dirigé**

Cette partie du mémoire expose les avantages d'utiliser l'entretien qualitatif semi-dirigé dans le cadre de cette étude.

L'entretien semi-dirigé donne un accès direct à l'expérience des sujets (Savoie-Zajc, 1998). Selon Joshi (1979, dans Mayer et Ouellet, 1991), ce type d'entretien est spécifiquement rigoureux, car les données peuvent être systématisées. Un autre avantage est que le temps de l'entretien est généralement respecté (Kani Konaté et Sidibé, 2010). Le

chercheur élabore une marche à suivre en préparant un questionnaire. Le temps de la discussion peut légèrement dépasser la durée préalablement prévue. Par contre, Kani Konaté et Sidibé (2010) affirme que la durée ne peut pas largement surpasser le temps prévu lorsque que chercheur questionne les participants sur un sujet précis. Dans le cadre de cette étude, le but est de dégager une compréhension riche de la problématique de recherche. Le milieu scolaire peut également rejoindre l'avantage du temps puisque les participants respectent un horaire précis. Par ailleurs, l'entretien semi-dirigé assure également la comparabilité des résultats et garantit l'étude de l'ensemble des questions qui intéressent le chercheur. En effet, la discussion entre les participants permet d'évaluer la cohérence avec le questionnaire. De plus, Savoie-Zajc (1998) soulignent que l'entretien aide à clarifier certaines incompréhensions face au sujet. D'ailleurs, en lien avec cette étude, l'auteur peut profiter de cette étape pour approfondir des données intéressantes révélées par le sociogramme. Finalement, Savoie-Zajc (1998) affirme qu'une grande liberté d'expression au participant sur ses habitudes face au sujet de la recherche est associé à l'entretien. En effet, il peut s'exprimer librement ce qui peut apporter des précisions et de nouvelles données.

### **3.3.2.2 Limites de l'entretien qualitatif semi-dirigé**

Cette partie du mémoire expose les limites à utiliser l'entretien qualitatif semi-dirigé dans le cadre de cette étude.

La crédibilité des informations du participant pose souvent problème dans les entretiens semi-dirigés. Le chercheur ne peut jamais être sûr à cent pour cent que les informations divulguées sont vraies. De plus, dans le cas de cette étude, la discussion se déroule avec plusieurs participants. Ils peuvent s'influencer et, par le fait même, fausser leur témoignage. Ainsi, l'auteur ne peut pas être assuré que les participants divulguent la réalité et leur façon de penser. Il peut également avoir des blocages de la part du participant pendant l'entretien, ce qui engendre des réponses incomplètes, des malaises et des influences par les autres membres de la discussion. (Savoie-Zajc, 1998). De plus, l'élaboration d'un guide d'entretien demande également beaucoup de temps (Kani Konaté

et Sidibé, 2010). En effet, l'auteur doit s'assurer de composer des questions précises sans toutefois influencer une réponse. Les interrogations doivent être ouvertes, donner l'opportunité aux participants d'élaborer sur la question ainsi que de respecter l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré en classe ordinaire. En ce qui concerne cette étude, le chercheur réalise les énoncés avec l'aide d'un spécialiste de la méthode qualitative qui, de cette façon, permet de respecter les critères présentés précédemment.

### **3.3.3 Observation du chercheur**

Cette section présente le troisième moyen utilisé pour la cueillette des données soit l'observation du chercheur.

Le chercheur utilise également l'observation lors de la cueillette des données. Norimatsu et Pigem (2008) évoquent l'observation comme étant une technique de recueil de données. Cette dernière peut se faire dans deux démarches différentes, soit directe ou indirecte. Les mêmes auteurs soulignent que l'observation directe se passe lorsque le chercheur n'intervient pas auprès des participants. Il est un spectateur silencieux. L'observation indirecte implique l'utilisation d'outils de cueillette de données. Ces dernières peuvent être recueillies grâce à un questionnaire ou un entretien avec les participants sur leurs comportements.

Dans le cadre de cette présente recherche, l'observation directe est utilisée lors de l'expérimentation. Celle-ci se définit en quatre critères :

- Environnement de l'observation

L'observation peut se faire dans un milieu naturel ou en laboratoire. Dans le cas de cette recherche, le chercheur utilise le milieu naturel des participants; leur classe. Selon Kohn et Nègre (2003), l'observation naturaliste est une technique adéquate pour étudier la relation entre les comportements et les éléments de l'environnement. Alors, la relation entre les attitudes des pairs et l'élève ayant une déficience



intellectuelle moyenne intégré en classe ordinaire au secondaire peut être observable grâce à cette méthode. Par contre, le comportement peut se faire rare et l'attente de ce dernier peut être longue puisque c'est de façon spontanée qu'il apparaît (Norimatsu et Pigem, 2008).

- Spontanéité du comportement

Le comportement peut être provoqué ou spontané. Pour ce qui est de la spontanéité, les participants sont dans leur milieu naturel. L'observateur doit attendre que les élèves produisent le comportement attendu. Lorsqu'il s'agit de provocation, le chercheur doit mettre les participants en situation pour que ces derniers produisent le comportement attendu (Norimatsu et Pigem, 2008). Pour cette présente recherche, le chercheur utilise l'observation du comportement spontané, sur le terrain et dans le cadre naturel du comportement. Le temps d'attente pour l'apparition du comportement peut être long. C'est bien sûr une limite à ce critère de l'observation.

- Supports matériels

Pour ce critère, il existe plusieurs possibilités. Il y a l'observation sans support d'enregistrement où le chercheur n'utilise absolument rien (Norimatsu et Pigem, 2008). Il utilise seulement sa mémoire pour retenir ce qu'il voit. L'observation papier-crayon est avantageuse puisque les participants n'ont pas l'impression d'être observés. Ils sont alors plus au naturel. L'observation avec un enregistrement audio (enregistreuse), vidéo et avec un ordinateur de poche peut être possible. Dans cette présente étude, le chercheur utilise l'observation papier-crayon. De cette manière, les participants sont plus à l'aise et les comportements naturels risquent d'apparaître plus facilement. La fiabilité des observations est plus juste. Par contre, selon les mêmes auteurs, au moment d'écrire, l'observateur doit quitter la scène des yeux. En agissant de cette façon, il peut manquer des données importantes. De plus, il n'a pas l'occasion de reprendre une observation et de vérifier les données recueillies. Selon

Arborio et Fournier (2005), ce qui est intéressant dans la prise de notes, c'est que le chercheur peut souligner des observations descriptives et des remarques personnelles. En relisant ces écrits, il peut revivre l'expérience selon les différents détails et émotions vécues.

- Relation entre observateur et observés

La place de l'observateur influence les comportements des observés. Selon Norimatsu et Pigem (2008), le chercheur a deux possibilités : l'observation participante et l'observation non participante. Dans le cas de l'observation participante, le chercheur s'intègre dans le groupe observé. De cette manière, l'observateur peut créer des relations avec les participants ce qui peut engendrer des discussions spontanées et approfondies sur le sujet précis du chercheur. Dans le deuxième cas, l'observation non participante est une technique couramment utilisée en psychologie. Il s'agit de prendre un recul face à la situation et de ne pas intervenir. À ce moment, l'observateur peut être visible ou invisible par les participants. Pour cette étude, le chercheur adopte l'observation non participante et il est visible, ce qui veut dire que ce dernier prend place au fond de la classe, rédige des notes et il n'intervient pas auprès des participants.

### **3.4 Procédure**

Afin d'assurer un suivi logique lors de l'expérimentation, l'auteur prépare à l'avance la marche à suivre. Cette section expose la procédure utilisée pour la cueillette des données.

Cette étude étant reliée à la recherche avec des êtres humains demande une préparation particulière pour que le chercheur puisse recueillir les données sur le terrain. L'auteur obtient un certificat du Comité d'éthique de la recherche de l'UQAR préalablement à la mise en place de la méthodologie. De plus, le chercheur prépare un formulaire de consentement pour chacun des participants à l'étude. Ce dernier doit être

signé par les parents compte tenu que les jeunes qui participent à l'étude sont âgés de moins de dix-huit ans.

Ensuite, l'auteur élabore une marche à suivre concernant l'expérimentation et les étapes à suivre lors de la cueillette de données. Celle-ci se fait en trois étapes distinctes en se référant aux moyens utilisés.

1. Le sociogramme est distribué à tous les élèves de la classe, et ce même à l'élève intégré. De cette manière, il ne se sent pas mis à l'écart. Il est important de mentionner que les élèves ne connaissent pas le but de la recherche à cette étape ce qui n'influencera pas leur façon de penser ou d'écrire afin de répondre aux interrogations du chercheur. L'objectif visé par la passation du sociogramme est de faire un portrait global du groupe et de connaître les relations sociales des élèves de la classe. Comme l'explique l'Association Québécoise des Psychologues Scolaires (2003), il est préférable de distribuer le sociogramme au tout début d'une année scolaire, mais il peut être utilisé à un autre moment du processus dépendamment de la rencontre de situations particulières. Par exemple, lorsqu'une situation conflictuelle persiste en classe, il est approprié de réutiliser le sociogramme. La procédure à suivre est simple. Le chercheur inscrit le nom de tous les élèves dans une grille (annexe II) où la description de certains comportements est énumérée. Le chercheur distribue une copie à chacun d'eux. Il est important que l'élève identifie sa propre copie afin de pouvoir bien comprendre ses relations avec les jeunes du groupe. Par la suite, le chercheur suit les consignes afin que la réalisation de l'activité du sociogramme se déroule convenablement (annexe I). Individuellement, les élèves prennent connaissance du comportement et font un X dans la colonne du nom de l'élève qui applique cette conduite. Finalement, le chercheur recueille les copies et corrige manuellement avec les pochoirs (annexe III) qui permettent de cerner les aspects recherchés. Les comportements décrits dans la grille sont reliés à une catégorie, soit acceptation, rejeté ou ignorance.

- ✓ Il est à prévoir que l'acceptation ressort aux items :
  - Il ou elle a beaucoup d'amis
  - Il ou elle est un (e) leader
- ✓ Pour le rejet, les items sont :
  - Les autres se moquent de lui
  - Personne ne veut être avec lui ou elle
  - Il ou elle se fait bousculer par les autres
  - Il ou elle fait rire de lui ou d'elle
- ✓ Pour l'ignorance, les items sont :
  - Il ou elle est souvent seul (e)
  - Il ou elle est souvent à l'écart, on l'oublie
- ✓ Ces items sont neutres et ne sont pas utiles à l'identification de l'acceptation, le rejeté et l'ignorance :
  - Il ou est se moque des autres
  - Il ou elle est sportif (ve)
  - Il ou elle est à l'origine des chicanes

Suite à la correction, le chercheur identifie si l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré en classe ordinaire est accepté, rejeté ou ignoré par ses pairs. Il peut aussi comprendre la dynamique du groupe en lien avec les relations sociales.

2. Par la suite, le chercheur rencontre les jeunes en petit groupe de 5 à 6 élèves (entretien qualitatif semi-dirigé). Il est important de spécifier que l'élève ayant une déficience intellectuelle est absent lors de cette étape de la cueillette de données. Le chercheur et l'enseignant ciblent un moment où le jeune est à une période statuaire d'absence, probablement en orthopédagogie, afin de réduire les risques potentiels de discrimination envers l'élève ayant une déficience intellectuelle. Par la suite, le chercheur interroge les élèves sous forme d'entrevue semi-dirigée à l'aide des

questions qu'il a préalablement préparé (annexe IV). Les questions sont amenées comme une conversation normale ce qui permet à l'auteur de bien connaître et comprendre leurs opinions tout en respectant le sujet à l'étude. Le chercheur pige le nom des participants pour que ces derniers répondent aléatoirement. De cette façon, le hasard permet d'éviter que le même jeune donne continuellement son opinion en premier et que les autres forment leurs idées sur celle déjà entendue.

3. Finalement, le chercheur observe la classe lors d'un cours régulier. Il n'intervient pas et il doit seulement prendre des notes. Le but est d'observer le quotidien du groupe. Cette étape peut être répétée à plusieurs reprises et à des moments différents afin de bien cerner la dynamique de groupe.

### **3.4.1 Description de la procédure lors de l'expérimentation**

Cette sous-section présente le déroulement de l'expérimentation. Celle-ci s'effectue dans le milieu naturel des participants, soit la classe où le jeune ayant une déficience intellectuelle est intégré pour cette matière scolaire.

Dans un premier temps, l'auteur se présente aux jeunes de la classe. Il explique qu'il réalise une recherche et qu'il vient recueillir des données pour sa recherche. De plus, il précise qu'il est également enseignant. Ensuite, le chercheur introduit le déroulement des activités, sans révéler le but de l'étude. Il indique aux élèves qu'il y a deux étapes. La première étant le questionnaire écrit et la seconde est une discussion en petit groupe. Ensuite, l'auteur commence immédiatement l'expérimentation sans donner plus de détails puisque les résultats peuvent être altérés si les participants connaissent le sujet.

Pour le questionnaire, le chercheur demande aux élèves d'être seuls à la table de travail. Il souligne aux jeunes qu'ils doivent avoir en main un crayon plomb, une gomme à effacer et une règle. Il n'indique pas le but et le sujet de la recherche puisque la première étape est cruciale pour mieux comprendre les relations sociales du groupe. S'ils connaissent le sujet, ils risquent d'inclure, d'exclure ou de mettre l'emphase sur l'élève intégré. Ces

derniers veulent immédiatement connaître la suite des événements. Des interrogations surgissent face aux questions qui sont écrites dans le questionnaire. Le chercheur rassure les étudiants en disant qu'il distribue les feuilles et qu'il explique les consignes à suivre avec le document (annexe I). De cette manière, ils ont un appui visuel qui aide à mieux comprendre. Alors, le chercheur distribue le questionnaire (annexe I). À l'aide de ce dernier, il lit le questionnaire et explique plus en détail certains mots. D'ailleurs, le mot « leader » porte à confusion. Le chercheur élabore sur cette expression en donnant des exemples. En terminant, il s'assure que les jeunes comprennent en leur demandant s'ils ont des interrogations. Ces derniers ayant répondu négativement, le chercheur donne le signal pour débiter le questionnaire. Pendant ce temps, il circule entre les bureaux pour être disponible pour les élèves. Ces derniers répondent en silence et écrivent activement sur les feuilles. Par contre, l'élève ayant une déficience intellectuelle intégré dans ce groupe a de la difficulté à saisir les énoncés. Le chercheur s'assoit avec lui et donne des exemples pour chaque affirmation. Le jeune accroche sur le fait qu'il y a certaines énonciations où il n'arrive pas à identifier des personnes. À ce moment, le chercheur indique qu'il n'est pas obligatoire d'écrire à chaque affirmation. L'élève intégré réussit tout de même à compléter les affirmations reliées à l'amitié. En remplissant le questionnaire, l'élève ayant une déficience intellectuelle réalise la même activité que les autres jeunes de la classe, ce qui élimine tout risque de discrimination possible. De plus, en intégrant ce jeune à cette première étape de la cueillette des données, les élèves de la classe ne suspectent pas le but et le sujet de la recherche. Lorsqu'ils ont terminé de remplir le questionnaire, les jeunes réalisent le travail que l'enseignant a bien expliqué et détaillé au tableau. Le chercheur recueille les feuilles et attend que tous les élèves terminent.

Par la suite, le chercheur s'adresse au groupe. Il explique le déroulement pour la deuxième étape. Préalablement, il a formé deux groupes de cinq étudiants pour les discussions. L'élève ayant une déficience intellectuelle intégré dans cette classe ne participe pas à cette partie de la recherche. Pour ce faire, l'enseignant indique à ce jeune qu'il a été choisi pour une activité spéciale avec un autre groupe. Il se dirige alors vers la personne qui

s'occupe de lui pour le reste de la période. Les autres étudiants réagissent envieusement en criant à voix haute qu'il est chanceux.

Le chercheur nomme les cinq élèves qui forment le premier groupe. Ils se dirigent tous vers le local voisin. À cet endroit, ils placent les chaises en cercle et le chercheur installe l'enregistreuse au centre afin de bien entendre les voix. Les jeunes rient puisqu'ils savent que leurs voix sont enregistrées. Ils restent tout de même silencieux. Le chercheur explique les consignes pour la discussion (annexe IV). L'entretien débute. En cours de route, les adolescents comprennent le sujet de la recherche. Ils donnent le nom de l'élève intégré et certains d'entre eux ignorent qu'il est différent. Lorsque l'entretien est terminé, les jeunes retournent en classe et les cinq autres élèves viennent rejoindre le chercheur dans le local. Ce dernier recommence les consignes avec ce groupe et débute la discussion. Finalement, lorsque la conversation tire à sa fin, le chercheur accompagne les jeunes dans la classe. Il les remercie de leur participation à la recherche et leur souhaite une bonne fin de journée.

Dans ce présent mémoire, les données sont suscitées. En effet, le chercheur va cueillir ses données sur le terrain et de façon la plus spontanée possible, ce qui se rapproche d'une situation naturelle. Le chercheur crée des échanges, dans ce cas-ci un entretien en petit groupe, où il sollicite la parole des participants.

Pour analyser les données recueillies, le chercheur utilise des outils maison. Premièrement, il doit corriger les sociogrammes à l'aide des pochoirs (annexe III). Ces derniers sont réalisés de façon à ce que chaque outil de correction représente une catégorie, soit acceptation, rejeté ou ignorance. Les pochoirs permettent de corriger la première feuille du sociogramme. La deuxième feuille est lue par le chercheur et ce dernier constate si l'élève réécrit les mêmes affirmations que dans la feuille précédente. Ceci est pour appuyer et donner du sens à ses écrits. En combinant les deux pages de ce document, le chercheur est en mesure de comprendre les relations sociales de ce groupe. De plus, ces résultats permettent de prendre une image globale du groupe. De façon plus imagée, c'est une photo du groupe qui illustre les relations sociales.

Pour ce qui est de l'entretien qualitatif semi-dirigé, c'est une manière détournée de redemander les énoncés du sociogramme. Le chercheur a préalablement préparé des questions reliées à la différence pour amener les élèves sur le sujet du jeune ayant une déficience intellectuelle intégré dans leur classe (annexe IV). Il ne cible pas directement cette personne pour éviter de l'identifier négativement. Après l'entretien, le chercheur reprend l'enregistrement dans le but d'écrire les discussions. L'écrit de la conversation relate entièrement l'entretien de tout ce qui a été verbalisé. De cette façon, il arrive à mieux comprendre le raisonnement des élèves qui intègrent dans leur classe un adolescent différent. Il recueille aussi des confidences et réussit à faire des liens avec les relations sociales obtenues par le sociogramme.

Le chercheur utilise l'observation directe comme moyen afin de recueillir des données. Il intègre le milieu naturel des participants. Dans ce cas-ci, il s'agit de la classe où l'élève ayant une déficience intellectuelle intègre ce groupe. Le chercheur se place à l'écart du groupe afin que les jeunes se sentent à l'aise et agissent naturellement.

Avant le début du cours, l'enseignant écrit au tableau les étapes à suivre pour le travail des élèves. Quelques jeunes arrivent en classe. Les trois adolescents présents s'assoient à leur place respective. En effet, l'enseignant a attribué une place à chaque jeune. Comme le groupe est réduit, les élèves sont distancés les uns des autres. Après le son de la cloche, les jeunes entrent dans le local graduellement. Ils sont silencieux et s'installent à leurs pupitres. Il n'y a pas de discussion entre eux. Ils parlent seulement avec l'enseignant à propos des projets à venir dans leur matière scolaire. Lors du début de la période, le professeur explique la marche à suivre concernant le travail à réaliser. Par la suite, il présente le chercheur. Ce dernier explique brièvement sa présence en classe sans trop donner de détails afin de pouvoir recueillir des données qui collent le plus près possible de la réalité. Il décrit sa tâche en disant qu'il va rester à l'écart et prendre des notes. Le cours débute et les élèves vont chercher leur matériel en silence et retournent s'asseoir à leurs bureaux. L'enseignant circule afin de répondre aux questions et encourager les adolescents. C'est le silence total. Les élèves sont concentrés et travaillent sur leur projet. Quelques-uns



se retournent pour observer le chercheur. Ce dernier demande au professeur si le climat de classe est généralement semblable à ceci. Il affirme et complète en disant que c'est de cette façon que les jeunes travaillent depuis le début de l'année scolaire. Dans ce cours, les élèves font uniquement du travail individuel. Donc, ils n'ont pas l'occasion de discuter entre eux et d'échanger lors d'un travail d'équipe. Au niveau des relations, il est extrêmement difficile de faire des liens entre les jeunes. Comme le chercheur veut observer des comportements spontanés, il n'intervient pas auprès des adolescents.

### **3.5 Méthode de traitement et d'analyse des données**

Les données recueillies sont traitées différemment puisque trois moyens sont utilisés pour la cueillette. De plus, l'analyse diffère également selon le mode de cueillette des données. Cette sous-section regroupe la méthode de traitement et d'analyse des données selon les outils utilisés.

#### **3.5.1 Le sociogramme**

En ce qui concerne cet outil, le chercheur utilise les pochoirs (annexe III) afin de constater les résultats des participants selon les trois catégories, soit : l'acceptation, l'ignorance et le rejet. La méthode des pochoirs permet de faciliter le traitement des données. L'auteur souligne d'une couleur différente les catégories et il obtient un résultat global sur les sociogrammes des participants. Par la suite, l'analyse de cet outil consiste à regrouper les données dans un tableau. Dans ce dernier, les données sont comptabilisées par catégorie et sous-divisées selon les énoncés du sociogramme. De cette façon, le chercheur peut observer les résultats globalement dans les différents tableaux.

### **3.5.2 L'entretien qualitatif-semi-dirigé**

Lors de l'expérimentation, le chercheur prend soin d'enregistrer de manière auditive les discussions à l'aide d'une enregistreuse. À la suite de l'entretien, l'auteur transcrit les conversations sous forme écrite. De cette façon, le chercheur obtient l'intégral des échanges verbaux en texte. À l'aide de surligneurs associés aux catégories, soit : acceptation, ignorance et rejet, le chercheur cible en mettant de la couleur les passages et les paroles des participants liés aux catégories. Ensuite, l'auteur rassemble les écrits de couleur en les regroupant selon les catégories et les place sous forme de tableaux. En examinant les dires des participants, le chercheur est en mesure d'associer leurs paroles avec des attitudes. Le nombre de citations ne permet pas d'affirmer qu'un comportement prime sur un autre. L'auteur doit se référer à son sens critique et conserver des citations appropriées et valables afin qu'une catégorie se démarque des autres.

### **3.5.3 L'observation du chercheur**

À cette étape de l'expérimentation, le chercheur prend en note les comportements observés des participants et classe ces-derniers selon les catégories établies précédemment, soit : acceptation, ignorance et rejet. L'observation n'a pas été utile dans cette étude puisque le climat de classe n'est pas propice aux échanges entre les élèves. Dans le cadre de son cours, l'enseignant planifie du travail uniquement individuel. Les jeunes n'interagissent pas entre eux et ne réalisent aucun projet en équipe. Cette étape de l'expérimentation sera inutilisée pour les résultats puisqu'aucun comportement ou attitude n'a été observé.

En combinant l'analyse des données selon les outils utilisés, le chercheur traite les différents résultats afin d'identifier l'attitude des pairs envers un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré dans une classe ordinaire dans une école secondaire.

L'intégration scolaire d'un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne dans une école secondaire en classe ordinaire est une situation peu fréquente. Trouver un jeune qui correspond à ces critères en région est difficile. Lorsque le chercheur obtient peu de données à l'aide de l'observation, il aurait alors pu privilégier une classe favorisant les contacts entre les élèves afin de mesurer les attitudes des pairs envers le jeune différent intégré en classe ordinaire. Par contre, en région, il y a peu d'élèves qui représentent cette réalité et certains établissements scolaires ont refusé de participer à cette étude puisqu'un cas d'intégration est entre les mains de la justice. Alors, le chercheur évalue qu'il est quand même possible d'obtenir des résultats avec l'entretien qualitatif semi-dirigé et le sociogramme.

## *CHAPITRE 4*

### *ANALYSE DES RÉSULTATS*

Ce chapitre présente les résultats de cette étude concernant les attitudes des pairs d'un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré en classe ordinaire dans une école secondaire. En premier lieu, quelques éléments sur la méthode de traitement et d'analyse des données seront expliqués brièvement puisqu'ils ont déjà été présentés dans le chapitre précédent. Ensuite, les résultats de la collecte des données sont l'objet principal dans cette partie du mémoire.

Dans un premier temps, les données recueillies par le chercheur lors de l'expérimentation sont analysées à partir des données recueillies du sociogramme, de l'entretien qualitatif semi-dirigé et des observations du chercheur.

Les données du sociogramme sont regroupées en tableaux en lien avec les trois différentes catégories, soit : acceptation, ignorance et rejet. L'analyse des résultats du sociogramme permet à l'auteur de visualiser globalement chaque catégorie et de les associer aux données recueillies.

L'entretien qualitatif semi-dirigé retranscrit sous forme écrite par le chercheur permet de lire la discussion et, par le fait même, d'analyser les données. L'auteur associe une couleur à chaque catégorie et souligne à l'aide de la couleur reliée les éléments importants de la conversation. Par la suite, ces derniers, regroupés selon les catégories, facilitent l'analyse. Le chercheur cible et fait des liens avec le sujet de l'étude en gardant en mémoire les aspects théoriques liés à cette étude.

Ensuite, l'observation de l'auteur est analysée. Goupil (2007) précise qu'il faut prouver que le milieu ordinaire, avec des adaptations selon les capacités et les besoins de l'élève, demeure plus approprié pour le développement du jeune.

Finalement, l'auteur met en lien tous les résultats afin d'analyser ces derniers et d'associer des théories et des attitudes afin que le tout donne de l'importance aux résultats et qu'ils représentent la réalité de cette étude de cas.

Il y a certains éléments cruciaux, lors de la préparation de l'expérimentation, qu'il faut prendre en considération pour récolter des résultats pertinents. Tout d'abord, le chercheur s'est assuré auprès de l'enseignant que le climat de classe est propice à l'expérimentation. De cette façon, les risques potentiels de discrimination envers l'élève intégré diminuent. De plus, afin que ce dernier soit absent lors des entretiens, l'enseignant organise avec un collègue une activité spéciale de sorte que l'adolescent rejoigne un autre groupe. Ainsi, le chercheur s'assure que le jeune se sente accepté par les élèves de la classe et il réduit encore une fois les risques de discrimination.

Alors, l'élève ayant une déficience intellectuelle intégré dans la classe est présent lors du sociogramme afin de faire comme les autres, avoir un sentiment d'appartenance et pour éliminer tout doute possible auprès des jeunes sur le sujet de la recherche. Toutefois, le chercheur devait ne pas tenir compte des résultats de l'élève intégré. Il voulait les exclure puisque le jeune différent n'est pas réellement un participant à cette étude. Il fait acte de présence pour éviter les risques de discrimination envers lui et, par le fait même, il se sent comme les autres. Par contre, l'auteur analyse le sociogramme de l'élève ayant une déficience intellectuelle intégré dans la classe ordinaire. Ce questionnaire montre le réseau social de ce jeune. Alors, les données produites par cet élève sont compilées et constituent une part de l'ensemble des données recueillies. De plus, elles sont également interprétées avec les données des pairs. Ce résultat permet de mieux comprendre la réalité de cet adolescent en lien avec les attitudes des pairs produites envers lui. De plus, les comportements des participants peuvent être expliqués grâce. La réalité de l'élève ayant une déficience intellectuelle en ce qui concerne son réseau social est présentée dans les

sections à venir. Le chercheur croit que les données provenant du jeune intégré peuvent avoir un impact sur les attitudes des pairs envers lui. Alors, le sociogramme de l'adolescent différent devient un atout important dans cette étude.

D'autres éléments doivent être pris en considération pour assurer la fiabilité des résultats. Le fait que l'élève ayant une déficience intellectuelle soit intégré partiellement dans le groupe peut avoir des répercussions sur les résultats. En effet, lors de l'entretien qualitatif semi-dirigé, des jeunes mentionnent qu'ils ne le connaissent pas beaucoup parce qu'ils ont seulement un cours en commun. Ils le connaissent de vue ou certains d'entre eux fréquentaient la même école au primaire. Quelques-uns avouent qu'ils n'ont pas remarqué que ce dernier est différent. Il faut aussi ajouter qu'il n'y a pas d'éducateur spécialisé associé à ce jeune. De plus, dans ce cours, les élèves travaillent individuellement, en silence et seuls à leurs tables. Il n'y a aucun contact entre eux puisque ce comportement fait partie des règlements de la classe. Ainsi, les discussions entre les adolescents sont restreintes. Également, l'ambiance, le travail individuel ainsi que les règlements de la classe renforcent le fait qu'ils ne se connaissent pas entre eux. L'auteur procède à l'expérimentation malgré cette limite importante qui risque d'influer sur les résultats, certaines de ces informations ayant été récoltées en cours de processus de collecte de données. Une question importante en lien avec les échanges entre les jeunes demeure : pourquoi ne pas avoir privilégié une autre classe favorisant les contacts entre les élèves afin de mesurer les attitudes des pairs envers un jeune ayant une déficience intellectuelle intégré en classe ordinaire? L'auteur décide quand même de poursuivre l'expérimentation avec ce groupe puisqu'auparavant, le chercheur cumulait les refus de différentes écoles et commissions scolaires. De plus, en discutant avec d'autres chercheurs, il décide de poursuivre la cueillette de donnée avec ces participants en misant sur les deux autres moyens. En effet, le sociogramme et l'entretien qualitatif semi-dirigé permettent de recueillir des données qui permettent d'identifier si l'élève intégré est accepté, ignoré ou rejeté par ses pairs. Le sociogramme permet d'identifier par écrit les attitudes des participants et de dresser un portrait global des relations sociales des jeunes. En ce qui concerne la discussion, elle permet de verbaliser leurs attitudes. De plus, l'auteur peut poser davantage de questions afin d'éclaircir une

information intéressante. Bref, en combinant les deux moyens, le chercheur peut quand même obtenir des données et c'est pour ces raisons que l'expérimentation a lieu malgré le peu de contact entre les élèves lors de l'observation.

#### 4.1 Résultats obtenus en fonction du sociogramme

Cette partie du mémoire expose les résultats obtenus en fonction du sociogramme réalisé lors de l'expérimentation.

Lors de l'analyse des questionnaires, il y a un fait marquant. Celui-ci n'est pas en lien direct avec l'élève intégré. Comme le sociogramme permet de comprendre les relations sociales de la classe, il a révélé un point important. Le « leader » négatif du groupe a été dévoilé. En effet, 80 pour cent des étudiants du groupe ont ciblé ce jeune comme étant une personne qui se moque des autres, les bouscule et qui les influence négativement. Le but de cette recherche n'est pas d'attribuer un rôle aux élèves, mais dans ce cas-ci le « leader » négatif peut avoir un effet sur l'intégration du jeune ayant une déficience intellectuelle intégré dans la classe.

Tableau 5: Classification des résultats du sociogramme

acceptation		rejet		ignorance	
0/10	0%	7/10	70%	6/10	60%

Le Tableau 5 montre les résultats du sociogramme selon les trois catégories établies par le chercheur. Aucun jeune ne considère l'élève intégré comme étant accepté. De la manière que les énoncés sont présentés aux jeunes, l'acceptation n'est pas établie globalement à l'ensemble du groupe. Par la suite, l'élève intégré est perçu à 70 pour cent comme étant rejeté par les adolescents de la classe. Ici, ce résultat est plus ou moins crédible (voir Tableau 6 pour une description plus détaillée). Finalement, les jeunes identifient six éléments à la catégorie ignorance.

En ce qui concerne la catégorie acceptation, l'élève ayant une déficience intellectuelle intégré dans ce groupe n'est pas considéré comme étant accepté. Le sociogramme propose quatre énoncés reliés à cette catégorie. Le jeune intégré n'a pas été ciblé dans ces affirmations. C'est pour cette raison qu'aucun pourcentage d'acceptation ne lui est alloué.

Tableau 6 : Détail de la catégorie rejet

énoncés	0	1	2	3	4
nombre d'élèves	3	3	2	2	0

Le Tableau 6 montre en détail la catégorie rejet. Dans le sociogramme, il y a quatre énoncés qui sont reliés à cette catégorie. Aucun jeune n'a identifié les quatre énoncés. C'est la confirmation que l'élève ayant une déficience intellectuelle intégré dans la classe n'est pas pleinement rejeté par les pairs. Deux participants associent trois affirmations et le même nombre d'adolescents joignent deux énoncés. Trois jeunes identifient une énonciation. Finalement, trois élèves n'affirment aucune affirmation.

En lien avec le Tableau 6, les jeunes qui accueillent l'élève ayant une déficience intellectuelle dans leur classe rejettent à 70 pour cent celui-ci. Par contre, en examinant en profondeur ces résultats, aucun jeune n'a mis en lien les énoncés de la catégorie rejet avec l'adolescent intégré, ce qui démontre que ce dernier n'est pas à 100 pour cent rejeté. Cinq jeunes identifient l'élève intégré comme étant rejeté à 50 pour cent et moins. Par contre, en additionnant quelques données, 80 pour cent des pairs rejettent dans une proportion moindre le jeune en question. Alors, en mettant bout à bout tous ces résultats, l'adolescent ayant une déficience intellectuelle intégré dans cette classe n'est pas réellement rejeté par les autres élèves du groupe. Les données recueillies ne peuvent affirmer totalement que la catégorie rejet l'emporte.



Tableau 7 : Détail de la catégorie ignorance

énoncé	0	1	2
nombre d'élèves	4	1	5

Le Tableau 7 montre plus en détail la catégorie ignorance. Deux énoncés sur trois sont associés à cette dernière. Quatre élèves n'ont pas associé le jeune intégré aux affirmations. Un adolescent cible une affirmation et le total des énonciations, soit deux, a été identifié par cinq élèves. Ces cinq participants, 50 pour cent, considèrent l'élève intégré totalement ignoré.

En ce qui concerne la catégorie ignorance, la moitié des jeunes considèrent l'élève ayant une déficience intellectuelle intégré à ce groupe ignoré. Ce résultat signifie que ce dernier est présent, mais sans plus. Cinq adolescents identifient à 100 pour cent l'élève intégré dans la catégorie ignorance. Cette donnée n'est pas à prendre à la légère.

Le sociogramme permet d'en savoir davantage sur les relations sociales de l'élève ayant une déficience intellectuelle intégré en classe ordinaire. En examinant les énoncés reliés à l'amitié sur le questionnaire du jeune intégré, l'auteur constate que ce dernier a mentionné quatre personnes de son groupe. Dans le sociogramme, il y a un endroit où le participant doit inscrire le nom de ses amis. L'élève intégré a inscrit le nom de ses quatre amis. De plus, ces mêmes personnes reviennent à l'énoncé qu'il devait nommer des jeunes avec qui il aime travailler. Ce résultat peut démontrer qu'il se sent bien avec ces élèves et que ces derniers font partie de son cercle d'ami.

La Figure 2 permet de constater que l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré en classe ordinaire identifie quatre amis dans le groupe. En effet, la deuxième page du sociogramme cible les relations sociales, mais en donnant les noms des personnes concernées. Il a donc avoué son amitié avec quatre jeunes de sa classe. Ce sont aussi des élèves avec qui il aimerait travailler en équipe. Selon le ministère de l'Éducation

(2010), la fréquentation de jeunes du même âge permet de créer des réseaux sociaux à l'élève ayant une déficience intellectuelle. La Figure 2 montre cette situation puisque le jeune indique avoir développé des liens d'amitié avec quatre adolescents de son groupe.

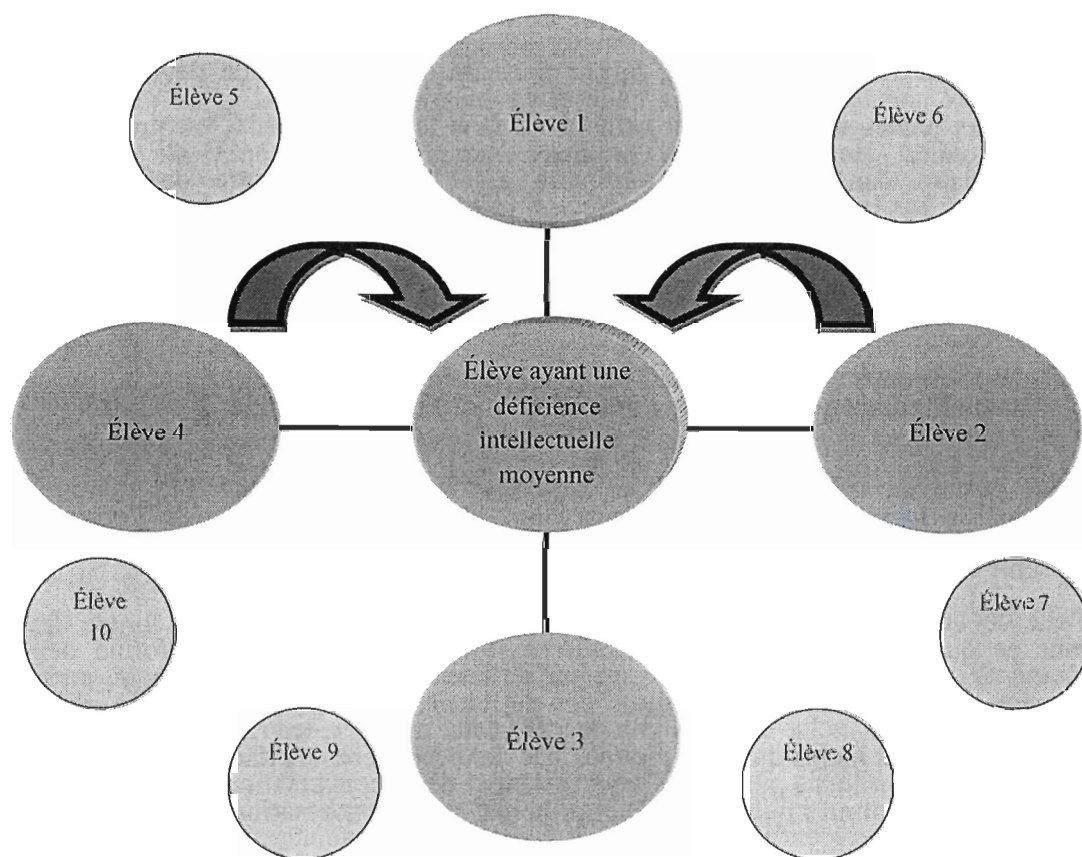


Figure 2 : Cercle d'amis de l'élève ayant une déficience intellectuelle intégré dans ce groupe

En examinant de plus près la Figure 2, le cercle d'amitié de l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré dans la classe n'est pas le même à ses yeux. En effet, selon ce dernier, il a quatre amis. Par contre, les données recueillies par le sociogramme montrent que seulement deux d'entre eux le considèrent également comme leur copain. La façon de voir la réalité n'est pas la même dans les deux clans. Alors,

20 pour cent des élèves de la classe vivent une amitié avec le jeune intégré au groupe. L'élève intégré indique le double de ce nombre. Ce dernier augmente à 40 pour cent. Finalement, 60 pour cent des élèves n'entretiennent pas d'amitié avec l'élève intégré et c'est aussi le cas dans le sens inverse. Le 20 pour cent d'amitié réciproque est à considérer dans le cas de cette intégration. Ce résultat rejoint l'étude de Preuss-Lausitz (1998). Cette dernière constate une augmentation du nombre de relations amicales dans les classes qui accueillent un EHDAA. Effectivement, le cas présenté dans cette étude développe une amitié avec deux jeunes de la classe et celle-ci va dans les deux sens. C'est grâce à son intégration scolaire dans un groupe ordinaire que l'élève rencontre de nouvelles connaissances et, par le fait même, augmente son réseau social et tisse des liens avec des personnes significatives pour lui.

#### **4.2 Résultats obtenus en fonction de l'entretien qualitatif semi-dirigé**

Cette partie du mémoire expose les résultats obtenus en fonction de l'entretien qualitatif semi-dirigé réalisé lors de l'expérimentation.

Pour ce qui est de l'entretien qualitatif semi-dirigé, le chercheur a formé deux regroupements de cinq jeunes. L'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré dans la classe n'est pas inclus dans les groupes. De cette manière, les risques potentiels de discrimination sont diminués puisque le sujet principal de la conversation est la différence d'une personne. Il est évident que ce jeune va faire partie des sujets connexes. Le fait de l'exclure de cette activité lui permet de garder sa confiance et son estime de soi. De plus, il ne se sent pas mis à l'écart. Pour les adolescents, ils peuvent discuter aisément, sans crainte de faire de la peine à une personne.

Le premier groupe est formé de quatre filles et un garçon. Avant même de débiter la discussion, ils parlaient entre eux sans gêne et avec curiosité pour la suite de la rencontre avec le chercheur. Un jeune dit à voix haute qu'il connaît le sujet de la recherche. Auparavant, il affirme avoir participé à une étude similaire sur l'intimidation. Le chercheur

ramène l'élève pour commencer l'entretien. Ils sont attentifs et respectent les consignes. Ils échangent bien entre eux. Ils ont rapidement fait le lien avec la différence et l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré dans leur classe. En écrivant intégralement la conversation, ce groupe confirme les résultats obtenus grâce au sociogramme. En combinant les deux méthodes soit, le sociogramme et l'entretien qualitatif semi-dirigé, ces résultats affirment qu'ils sont fidèles à leurs propres dires. De plus, le sociogramme ainsi que la discussion s'appuient un et l'autre, ce qui donne plus de poids aux résultats.

Les élèves savent que le jeune ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré dans leur classe semble différent. Ils n'identifient pas précisément son état, mais les adolescents soupçonnent qu'il se distingue des autres. Lors de la discussion, les étudiants conversent entre eux et respectent le sujet du chercheur. Au moment où l'entretien atteint le but visé de la recherche, un jeune a immédiatement ciblé la personne différente dans le groupe. En échangeant entre eux, ils affirment qu'il a bien un petit quelque chose de distinct, mais la majorité assure que cette différence ne les dérange pas. Certains disent même qu'elle est une personne comme une autre.

Afin de faire ressortir les résultats de l'entretien, les données enregistrées sont transcrites sous forme écrite. Par la suite, le chercheur utilise les trois mêmes catégories que le sociogramme, soit l'acceptation, le rejet et l'ignorance. En se référant à l'annexe IV, les questions élaborées sont divisées en six parties. Ces dernières comportent des sous-questions. Alors, pour la suite des résultats concernant l'entretien en petit groupe avec les élèves, l'auteur utilise les questions principales individuellement pour mettre en lumière les paroles des jeunes et attribuer une catégorie à ce qu'ils disent.

La première question proposée aux participants concerne la différence d'un individu à un autre. L'auteur leur demande s'ils connaissent une personne différente. Certains élèves disent que tous les gens sont différents d'une façon ou d'une autre. Par contre, lorsque le chercheur converse avec eux sur le fait d'avoir une personne différente dans leur groupe, la totalité des jeunes répond négativement. Ce résultat vient rejoindre la catégorie de l'ignorance. En effet, l'élève ayant une déficience intellectuelle intégré en classe ordinaire

n'est pas en évidence. Il est à l'écart et les participants ne remarquent pas que ce dernier est différent.

Ensuite, l'auteur interroge les élèves pour savoir comment ils agissent envers l'élève ayant une déficience intellectuelle intégré dans leur groupe. Lorsque le chercheur questionne les jeunes pour savoir s'ils peuvent identifier une personne différente dans leur classe, deux d'entre eux ciblent l'élève ayant une déficience intellectuelle. Ce qui est intéressant, c'est qu'il y a un jeune par groupe qui a ciblé cette personne. Alors, l'auteur laisse les participants discuter sans avoir besoin d'amener ces derniers à nommer la personne différente. La conversation coule naturellement et le chercheur leur demande s'il arrive que des gens se moquent de cette dernière et comment ils agissent. Tous les participants avouent que les jeunes de la classe et de l'école rient de l'élève ayant une déficience intellectuelle et 80 pour cent d'entre eux admettent qu'ils ne font rien. Ils restent à l'écart lorsque ces situations surviennent. Ce résultat rejoint la catégorie ignorance.

Par contre, deux jeunes développent sur cette question de manière positive : « Ça arrive souvent qu'il y a des personnes qui rient de lui. Moi, dans ce temps-là, bien quand je le croise, je lui dis de parler. Puis il ne parle pas. Je lui dis que c'est lui le pire, mais ça me fait quand même de la peine » (élève 2). Cet extrait de la conversation montre que ce jeune accepte l'élève ayant une déficience intellectuelle intégré dans sa classe et qu'il n'aime pas lorsque ce dernier fait rire de lui. Il va vers lui pour lui parler et essayer de lui dire de se défendre. Le jeune ayant une déficience intellectuelle ne réagit pas lorsqu'il fait rire de lui, et ce, malgré le fait que certains pairs lui suggèrent de se défendre lors d'une telle situation. Cet exemple rejoint les aspects émotifs et sociaux. « Oui les gens rient de lui. Moi, je n'irai pas prendre sa défense, mais n'importe qu'elle personne, même si elle est malade, elle doit être prise comme une personne normale. Je trouve qu'il mérite d'être comme les autres » (élève 5). Cet élève avoue que l'élève ayant une déficience intellectuelle intégré dans sa classe est ridiculisé par les autres. Par contre, il admet qu'il ne le mérite pas et qu'il doit être traité normalement. Il accepte ce jeune, mais il ne prendra pas les devants pour le

défendre. Les deux extraits précédents concernant la deuxième question démontrent que 20 pour cent des participants acceptent l'élève intégré dans leur classe. Dans les deux cas, les jeunes ne prennent pas sa défense, mais ils avouent qu'une personne différente a le droit d'être traitée adéquatement.

L'auteur demande ensuite aux participants si le contexte est différent dans leur classe puisque l'élève ayant une déficience intellectuelle intègre leur groupe. La totalité des élèves affirme que la situation ne les dérange pas et que ce n'est pas différent. Un jeune verbalise un commentaire intéressant à ce sujet : « ce n'est pas différent pour moi qu'il soit dans ma classe. En plus, je ne le savais même pas qu'il avait une déficience intellectuelle. Puis, on ne se parle pas. On ne peut pas le savoir qu'il a cette maladie » (élève 7). Cet extrait est attirant puisque qu'il montre que l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré dans ce groupe semble normal à ses yeux. Il n'interagit pas avec lui, mais c'est quand même une forme d'acceptation. D'ailleurs, la totalité des participants admettent que ce n'est pas différent pour eux. Ducharme (2008) observe que les groupes qui appliquent le principe de l'intégration ont une plus grande ouverture à la diversité et une meilleure acceptation des différences. Cette citation rejoint également l'observation de cet auteur. En effet, les élèves ne voient pas de différence et, de plus, ils acceptent que le jeune ayant une déficience intellectuelle moyenne intègre leur classe. De cette façon, les adolescents adoptent une attitude d'ouverture à la différence.

L'auteur interroge les participants pour amener la quatrième question. Elle a pour but de savoir si les jeunes fréquentent l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré dans ce groupe en dehors du contexte scolaire. Tous les étudiants confirment qu'ils ne le fréquentent pas à l'extérieur de l'école. « Moi je ne le vois pas quand je ne suis pas à l'école. Je ne lui parle pas beaucoup à l'école. Dans la classe non plus. Mais quand je le vois, par exemple au magasin, je lui dis juste salut » (élève 1). Cet élève verbalise bien l'acceptation. En effet, ils ne se fréquentent pas à l'extérieur du contexte scolaire, mais il le salue lorsqu'il le rencontre. D'une certaine manière, le jeune respecte l'élève ayant une

déficience intellectuelle en le saluant. En réagissant ainsi, il effectue un geste d'acceptation. De plus, l'affirmation du participant rejoint les propos de Bless (2004) qui souligne que la fréquentation d'une classe ordinaire permet au jeune ayant une différence de côtoyer au quotidien les autres enfants du même âge qui vivent dans son quartier.

Par la suite, le chercheur questionne les participants pour connaître s'ils avaient déjà rencontré l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré dans cette classe auparavant. Trois jeunes le connaissaient avant cette année scolaire. Deux d'entre eux fréquentaient la même école primaire. Par contre, ils n'étaient pas dans la même classe. Un participant a évoqué une réponse intéressante : « moi, je le connaissais avant. Il venait souvent au village, mais je n'ai jamais été dans sa classe. Sa grand-mère reste dans le village puis ma grand-mère aussi. Quand j'étais jeune, je jouais avec lui. Ce n'est pas mon ami, mais je le connais » (élève 2). Ils se connaissent depuis quelques années. Ils ont joué ensemble, mais maintenant ils ne se fréquentent plus. L'élève ne le considère pas comme son ami. Par contre, cet extrait montre qu'il accepte le jeune, et ce même s'ils n'ont pas développé d'amitié entre eux. De plus, l'étude de Bless (2004) confirme que l'intégration scolaire permet d'éviter le déracinement social. Cette affirmation rejoint le cas à l'étude puisque l'élève ayant une déficience intellectuelle intégré dans une classe ordinaire au secondaire fréquente son école de quartier, ce qui permet de favoriser l'intégration sociale du jeune. Le participant explique qu'il connaissait le jeune auparavant. C'est un des avantages de se scolariser dans son milieu. La socialisation débute dans la communauté que l'enfant fréquente par le biais de leur intégration dans un groupe dit normal de l'école de son district (ministère de l'Éducation, 2010). Le fait d'être connu par certaines personnes est un atout en ce qui concerne la socialisation du jeune intégré.

Finalement, l'auteur questionne les participants sur le fait que l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intègre leur classe. Il leur demande dans quel genre de classe les personnes différentes doivent étudier. L'ensemble des jeunes admet que même une personne différente a le droit d'être dans leur classe. Ceci démontre que 100 pour cent

des participants acceptent que l'élève intégré soit admis dans leur groupe. C'est une donnée très importante dans cette recherche. « Je pense que tout le monde doit être dans une classe normale, puis qu'on le respecte. Cela ne change rien même s'il a une maladie. S'il est capable de faire ses devoirs, bien c'est correct » (élève 8). Cet extrait montre bien l'acceptation envers l'élève intégré. Même si ce dernier est différent, il peut être en classe ordinaire. Par contre, à la fin de cette citation, le participant porte une attention particulière aux devoirs. Ce résultat devient une donnée importante pour cette recherche. Il explique qu'il doit être capable de réussir, en occurrence les devoirs, pour être dans une classe ordinaire, ce qui signifie, dans un certain sens, que l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré dans une classe ordinaire doit avoir les capacités pour rejoindre le groupe. De plus, le Conseil supérieur de l'éducation (2007) souligne que l'intégration d'un jeune différent n'affecte pas les apprentissages des autres élèves de la classe. Aucun participant n'a mentionné que l'élève intégré les dérangeait et les ralentissait dans l'apprentissage de notions scolaires. Au contraire, l'extrait présenté ci-haut montre que le jeune peut être dans cette classe s'il fait adéquatement ses devoirs.

#### **4.3 Synthèse des principaux résultats**

Cette sous-section présente les principaux résultats obtenus lors de cette étude, ce qui contribue à une meilleure intégration des données et à une interprétation adéquate des résultats pour une application future.

Le sociogramme éclaire les visions que les jeunes ont sur les autres élèves de la classe. De plus, ce questionnaire permet de construire une image globale du groupe en ce qui concerne leur réseau social. En regroupant les résultats des participants, le chercheur remarque que l'élève ayant une déficience intellectuelle intégré dans la classe ordinaire développe des liens d'amitié avec quatre adolescents. Par contre, l'analyse montre que seulement deux d'entre eux affirment être ami avec le jeune différent, ce qui représente seulement 20 pour cent des participants.



Les énoncés du sociogramme sont directement associés aux trois catégories soit : acceptation, ignorance et rejet. En ce qui concerne l'ignorance, cinq élèves sur dix, soit 50 pour cent des participants, identifient le jeune ayant une déficience intellectuelle intégré dans leur classe lors des énoncés reliés à cette catégorie. Alors, 50 pour cent des élèves considèrent à 100 pour cent que le jeune différent est ignoré de ses pairs. La moitié des participants savent que cet élève est dans leur groupe, mais celui passe inaperçu, donc ignoré. Lors de l'entretien qualitatif semi-dirigé, l'auteur tente d'éclaircir davantage cet aspect. En effet, les adolescents reformulent l'opinion dégagée par le sociogramme, mais la majorité d'entre eux témoignent que ce résultat n'empêche pas qu'ils acceptent d'une certaine manière ce jeune.

Les discussions des entrevues semi structurées révèlent effectivement que la façon de penser des participants envers l'élève ayant une déficience intellectuelle intégré dans la classe ordinaire s'oriente vers la catégorie de l'acceptation. Les jeunes acceptent sa condition et la différence ne fait aucun changement dans leurs perceptions. Ce qui est surprenant dans cette situation, c'est que les participants ignoraient totalement que cet élève était différent. Ce dernier est timide et efface dans son comportement. Il passe inaperçu dans sa façon d'agir. La totalité des adolescents avouent que ce jeune a le droit de joindre leur classe. Par contre, un élève soulève un commentaire très pertinent. Il précise que ce dernier doit être en mesure de compléter ses devoirs. En d'autres mots, le jeune ayant une déficience intellectuelle doit posséder les capacités afin de réaliser les travaux et d'approfondir ses apprentissages.

De plus, le fait d'accepter l'élève vivant avec une différence ne fait pas automatiquement le lien avec les attitudes qu'ils adoptent envers lui. En effet, les réponses du sociogramme en lien avec l'entretien qualitatif semi-dirigé représentent leurs perceptions. L'acceptation est réellement présente, car leurs comportements ne représentent pas leurs opinions. Les paroles et les gestes ne vont pas dans le même sens. Leurs attitudes vis-à-vis l'élève se collent parfaitement à la catégorie ignorance. Lorsqu'un participant

développe sur une situation concernant le fait que le jeune ne se défend pas lorsque d'autres adolescents se moquent de lui, il avoue qu'il ne prend pas sa défense. Ce dernier a même tenté de lui expliquer qu'il peut parler et faire cesser cette problématique, mais en vain. L'élève ayant une déficience intellectuelle intégrant la classe ordinaire demeure timide et n'agit pas pour cesser les moqueries de certains adolescents.

En résumé, les paroles des participants ne représentent pas les attitudes adoptées envers le jeune intégré dans leur groupe. Les participants perçoivent le jeune comme étant accepté par eux, mais leurs comportements ne reflètent pas cette situation. L'ignorance est la catégorie qui se distingue dans cette étude. Le jeune ayant une déficience intellectuelle vivant une intégration en classe ordinaire au secondaire demeure ignoré par ses pairs.



## *CHAPITRE 5*

### *DISCUSSION*

Ce chapitre présente la discussion des résultats. Le parcours différent des élèves ayant une déficience intellectuelle amène la création des classes spécialisées, des programmes adaptés ainsi que du personnel qualifié afin de répondre aux besoins de ces élèves. Par la suite, l'intégration scolaire devient une option pour certains d'entre eux. Cette voie permet au jeune d'être en classe ordinaire, avec des pairs de son âge ainsi que de recevoir une instruction qui suit le programme régulier de l'école québécoise. De cette façon, il fréquente son école de quartier avec les adolescents de son district. Au niveau de l'intégration scolaire, la littérature explore davantage des thèmes reliés à l'élève intégré, tels que la confiance en soi, l'estime de soi et la réussite académique.

Lorsqu'un élève ayant une déficience intellectuelle intègre une classe ordinaire, plusieurs individus sont en relation, et ce, surtout en ce qui concerne l'école secondaire. Les études portant sur l'intégration scolaire interpellent généralement les enfants du primaire. Peu de recherches se penchent sur cette problématique au secondaire. Les adolescents qui accueillent le jeune différent peuvent réagir, d'une façon ou d'une autre, à cette situation. De plus, les comportements et les réactions envers cet élève peuvent différer selon chacun. Leur perception envers le jeune ayant une déficience intellectuelle peut être différente. De plus, l'influence que les adolescents ont envers eux peut amener des comportements qui ne sont pas forcément en lien avec leurs propres perceptions. Comment les jeunes accueillants d'une classe ordinaire agissent lorsqu'un élève ayant une déficience intellectuelle intègre leur groupe au secondaire? Une question est soulevée suite à cette problématique : quelles sont les attitudes des pairs envers l'élève intégré? Afin de mieux comprendre l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle dans une classe ordinaire au secondaire, cette

recherche vise à investiguer les attitudes des pairs envers l'élève intégré. Cette situation est particulière et peu commune.

Wagner *et al.* (1983, dans Doré, Wagner et Brunet, 1996) précisent qu'au secondaire il est possible de réaliser des intégrations partielles. C'est le cas de l'élève intégré dans cette étude. Il rejoint un groupe spécifique dans une matière scolaire. Par la suite, il retourne dans sa classe spécialisée. L'auteur cible une classe ordinaire de première année du premier cycle du secondaire afin d'éclaircir les attitudes des pairs envers un élève ayant une déficience intellectuelle intégré dans un groupe au secondaire. Cette situation est particulière et peu commune puisqu'il est difficile de trouver un jeune qui vit cette problématique en région, ce qui amène une rareté des sujets à l'étude.

Les moyens utilisés pour la cueillette des données livrent des résultats semblables. L'observation est plutôt mise de côté puisque cette dernière est pauvre en résultats. Dans ce cas-ci, ce n'est pas le moyen qui est en cause, mais plutôt la dynamique de groupe. Les élèves n'échangent pas entre eux et ne réalisent pas de travail d'équipe. Le chercheur mise beaucoup sur cette étape pour recueillir des données intéressantes. En observant le groupe dans son terrain naturel, la classe, les jeunes agissent comme à l'habitude. L'auteur, en se plaçant à l'écart, risque de constater des comportements naturels. En étant dans leur milieu, les jeunes agissent spontanément. En travaillant individuellement et en silence, la dynamique de groupe n'est pas propice à l'échange, ce qui constitue un élément important du contexte de l'étude. L'ambiance ainsi que le climat de la classe dans cette matière scolaire peut engendrer des discussions, des travaux d'équipe et de coopération. La façon utilisée pour enseigner les notions scolaires ne penche pas vers cette possibilité. Les attitudes des pairs à l'égard de l'élève ayant une déficience intellectuelle intégré dans cette classe ordinaire sont possiblement associées à cette situation. Les jeunes n'interagissent pas entre eux et, par le fait même, ils n'ont pas l'occasion de connaître, d'aider et de discuter avec l'élève différent. L'influence du manque de communication entre eux se reflète probablement dans leurs attitudes envers le jeune différent. Dans sa recherche, Vienneau (2004) démontre que l'aide apportée par les pairs aux élèves ayant une incapacité favorise à

accroître le réseau social, une meilleure confiance en soi et une sensibilité envers les personnes vivant avec un handicap. Étant donné que les jeunes de la classe effectuent des travaux individuels, l'entraide n'est pas possible. Alors, l'accomplissement des pairs et le sentiment de responsabilisation personnelle n'est pas éprouvé par les participants de cette étude.

Par contre, aucun comportement n'a été observé puisque les élèves travaillent seuls et en silence. Pour ce qui est du sociogramme et de l'entretien qualitatif semi-dirigé, ils sont directement en lien. Les adolescents confirment les résultats du sociogramme dans leurs paroles, ce qui prouve qu'ils sont fidèles à leurs propos et à leurs opinions. De plus, comme ces deux moyens sont en lien, ils donnent de l'importance aux résultats puisqu'ils s'appuient.

Le sociogramme présente des résultats intéressants. Ce moyen utilisé pour recueillir des données permet d'obtenir une image globale du groupe et de connaître les relations sociales des jeunes. En regroupant les résultats de ce questionnaire, le chercheur crée une figure expliquant le réseau social de l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré dans une classe ordinaire au secondaire. En l'examinant de plus près, l'élève considère qu'il a quatre amis dans le groupe. Par contre, seulement deux d'entre eux affirment qu'ils entretiennent une amitié. Ici, le mot amitié est parfois mal utilisé par les jeunes. En effet, c'est plutôt que les adolescents considèrent l'élève intégré comme une bonne connaissance puisqu'ils ne partagent pas de moments entre eux. Ils le respectent, ils lui parlent à l'école, mais ils ne se voient pas en dehors du contexte scolaire ni pendant les pauses. Ils se fréquentent seulement dans le local du groupe. Alors, 20 pour cent des étudiants acceptent l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré en classe ordinaire au secondaire. Cet élément influe sur les résultats, car même un jeune dit « normal » qui intègre partiellement un groupe pourrait obtenir un effet semblable.

Ces résultats vont dans le sens inverse de la recherche de Vienneau (2004). En effet, cet auteur indique qu'une majorité d'élèves accueillant dans les classes ordinaires développent des liens d'amitiés avec le jeune intégré ayant une différence. En se référant à

cette étude, seulement 20 pour cent des participants affirment entretenir une relation d'amitié. Ce n'est pas une majorité.

En examinant le réseau social de l'élève intégré, il y a six adolescents qui se retrouvent à l'extérieur du cercle d'amis. Ces derniers sont exclus d'une amitié avec l'élève intégré. Par contre, ce résultat ne veut pas dire pour autant qu'ils n'acceptent pas le jeune puisque c'est une donnée venant d'une seule personne, l'élève intégré. Rousseau et al. (2009) mentionnent que des parents d'enfants intégrés en classe ordinaire ayant une incapacité affirment que leur jeune présente de nombreuses difficultés dans ses relations avec les pairs. Effectivement, 80 pour cent des participants de cette étude confient qu'ils n'entretiennent aucun lien d'amitié avec l'élève intégré.

Les résultats du sociogramme mettent en lumière les trois catégories reliées à cette recherche. Aucun participant n'accepte l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré dans leur groupe. Cette donnée n'est pas au niveau personnel. C'est plutôt que le groupe ne considère pas l'élève intégré comme leur ami, car 50 pour cent des pairs ignorent le jeune intégré. En effet, ce résultat décrit bien la situation. Les jeunes n'ont pas l'occasion d'échanger avec l'élève intégré. Ils ne le connaissent pas. La dynamique de groupe n'est pas propice à l'échange. Alors, le jeune intégré est ignoré, comme la majorité des personnes de ce groupe dans cette matière scolaire. Il est difficile pour ce dernier de créer des liens puisque l'enseignant ne permet pas le travail d'équipe et la discussion entre eux. Comme l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intègre seulement ce groupe, les adolescents n'ont pas l'occasion de le connaître réellement.

Massy (1997, dans Doré, 1999) priorise l'intégration scolaire dans une classe ordinaire en adaptant l'aménagement et l'environnement. Dans cette recherche, l'élève ayant une déficience intellectuelle possède un horaire adapté à ses besoins. Il rejoint un groupe dans une matière spécifique. Comme il intègre cette classe seulement dans une matière scolaire, l'occasion de se connaître entre eux ne se présente pas. L'élève intégré passe inaperçu.

Lors de l'entretien, les participants ne connaissent pas le sujet de la conversation. Avant de débiter la conversation, un élève réagit au fait que le sujet n'est pas dévoilé. Ce dernier avait participé à une étude l'an dernier concernant l'intimidation. Il a tenté de persuader les autres participants, mais ceux-ci n'ont pas réagi. Le chercheur rectifie cet écart en précisant que le thème de cette étude n'a aucun lien avec l'intimidation. L'auteur demande à cet adolescent d'élaborer sur le fait qu'il pense qu'il s'agit de l'intimidation. Ce dernier explique que les énoncés du sociogramme rejoignent les comportements de la victime et de l'agresseur, ce qui lui rappelle l'expérimentation vécue préalablement l'année précédente. Le chercheur exige de conserver le sujet de l'étude afin de ne pas influencer les réponses des participants. Cet écart n'a pas suggéré des affirmations en lien avec l'intimidation puisque le sociogramme sert à connaître le réseau social de l'élève. Il ne met pas en lumière un sujet quelconque, mais il peut influencer les résultats.

L'entretien qualitatif semi-dirigé permet d'élaborer sur des attitudes adoptées envers l'élève ayant une déficience intellectuelle intégré dans une classe ordinaire au secondaire. Au fil de l'échange, les participants comprennent rapidement que le but de cet exercice est de discuter de l'élève ayant une déficience intellectuelle intégré dans leur groupe. L'auteur n'a pas besoin de cibler directement le jeune puisque les élèves ont deviné par eux-mêmes. Certains d'entre eux expliquent qu'ils le trouvaient bizarre. Ils se doutent qu'il y a quelque chose de différent. Les jeunes se questionnent à ce sujet puisque l'élève intègre seulement ce groupe dans une matière. L'enseignant prévoit du travail individuel. Alors, c'est normal qu'ils ignorent son état puisqu'il n'y a aucun échange entre eux. Ils n'ont pas l'occasion de s'apercevoir qu'il est différent puisque la dynamique de groupe ne permet pas de discuter. De plus, il est important de spécifier que l'élève intégré réalise une intégration scolaire partielle. Il intègre seulement ce groupe dans cette matière scolaire, ce qui donne beaucoup de poids au fait que les jeunes ne le connaissent pas réellement puisqu'ils le voient seulement lors de ce cours. Il est difficile pour eux de créer des liens et d'échanger puisque l'enseignant ne donne pas l'occasion de travailler en équipe. Certains participants connaissent l'élève intégré puisqu'ils ont fréquenté la même école primaire. Sinon, en général, l'élève intégré est peu connu aux yeux des jeunes de la classe. Vianello et ses



collaborateurs (1999, dans Balboni, Dionne et Vianello, 2002) mentionnent que les élèves handicapés intégrés au régulier sont peu choisis par les autres jeunes de la classe. Dans les faits, si le chercheur se fie seulement à l'observation, les dires de ces auteurs s'appliquent à la réalité. Par contre, il est important de rappeler que le climat de classe n'est pas propice au travail d'équipe. Les jeunes réalisent seulement des projets personnels. Il n'y a pas d'occasion d'échange entre les participants. De plus, le sociogramme montre que l'élève ayant une déficience intellectuelle ne serait pas choisi parmi les pairs pour effectuer un éventuel travail d'équipe.

En échangeant entre eux, les participants ignorent que l'élève intégré est différent. La totalité des jeunes confirme que cette situation ne les dérange pas. Cette donnée rejoint la catégorie acceptation. De plus, tous les adolescents de la classe affirment que l'élève intégré a le droit d'être dans leur classe, et ce, même s'il présente un état différent. Par contre, 20 des participants pour cent disent qu'il doit être en mesure d'être capable de faire ses devoirs. Alors, les jeunes croient que pour être intégré dans une classe ordinaire, l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne doit posséder les capacités scolaires. Selon le ministère de l'Éducation (2000), les différents dirigeants doivent donner la possibilité aux jeunes ayant une déficience intellectuelle d'apprendre et de socialiser en respectant leurs capacités et leurs besoins. L'élève intégré dont il s'agit dans cette recherche possède une force dans une matière scolaire. Il est capable d'apprendre les notions au régulier dans ce cours. Alors, il intègre partiellement un groupe d'élèves afin de combler son besoin d'apprendre dans ce domaine scolaire. En 2010, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport conseille à l'organisation scolaire d'établir l'intégration scolaire sur les capacités et les besoins du jeune. En mettant en place une intégration partielle, l'élève ayant une déficience intellectuelle intégré dans un groupe régulier joint ses pairs pour une matière scolaire où le jeune possède les habiletés et les capacités nécessaires pour apprendre. Par la suite, il retourne dans sa classe spécialisée. Cette situation rejoint l'idée d'un participant qui explique qu'une personne différente a le droit d'être dans un groupe pour apprendre, mais il doit faire ses devoirs. Ce dernier accepte que l'élève intégré soit présent en classe s'il possède les capacités pour s'instruire. Vianello et ses collaborateurs (1999, dans Balboni,

Dionne et Vianello, 2002) expliquent que les adolescents hésitent pour l'intégration scolaire en ce qui concerne les apprentissages scolaires. Lors de l'échange entre les élèves, ces derniers soulèvent une opinion intéressante : le jeune ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré dans leur classe doit être capable de faire les devoirs demandés par l'enseignant. Donc, cette affirmation met en évidence le fait qu'ils sont en faveur de l'intégration scolaire seulement si la personne intégrée possède les capacités scolaires. Cependant, l'étude de Bergeron, Leclerc et Rousseau (2011) souligne que l'intégration scolaire doit permettre à tous les élèves de la classe, incluant le jeune ayant une différence, de réussir leurs apprentissages scolaires. Ces auteurs affirment que c'est un défi et qu'il demeure primordial d'offrir les services appropriés aux besoins des jeunes vivant une intégration dans une classe ordinaire. Lorsque les participants de cette étude évoquent qu'il est important que l'élève intégré soit capable de suivre en classe et de faire ses devoirs, ils incluent l'enfant différent. De plus, l'étude de Poulin *et al.* (1997) montre que les préjugés des jeunes diminuent face à un élève différent lors d'une intégration scolaire. En effet, les adolescents accueillants, lors des groupes de discussion, affirment que le jeune intégré est une personne comme les autres et qu'il a le droit d'étudier dans une classe ordinaire. Ce discours est un bel exemple d'acceptation face à cet élève. Cette affirmation rejoint aussi Ducharme (2008) qui souligne la grande ouverture à la diversité et une meilleure acceptation des différences des jeunes accueillants. Lorsque les participants avouent que l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré dans leur classe peut lui aussi être en classe ordinaire, cette opinion se joint à la catégorie acceptation.

Les participants acceptent l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré dans leur groupe. Par contre, 80 pour cent restent à l'écart lorsque les autres se moquent de lui. De plus, aucun d'entre eux ne fréquente pas l'élève intégré en dehors du contexte scolaire. Alors, les jeunes considèrent l'élève intégré comme étant accepté, mais ils l'ignorent par le fait même. De plus, il arrive qu'un participant rencontre l'élève ayant une déficience intellectuelle à l'extérieur du contexte scolaire. En le saluant, il le côtoie d'une certaine manière. Le jeune différent, connu dans le cadre de son intégration en classe ordinaire, peut connaître des personnes de la même tranche d'âge que lui et les saluer

lorsque l'occasion se présente dans les situations de la vie quotidienne. Cependant, les participants mentionnent qu'il a sa place parmi eux en classe, mais ils ne développent pas d'amitié. Malgré sa différence, les jeunes mentionnent qu'il a le droit d'être parmi eux. Deux catégories sont en lien : l'acceptation et l'ignorance. Caughey (1992, dans Poulin *et al.* 1997) observe une amélioration de l'acceptation sociale des élèves ayant une déficience intellectuelle par les jeunes de la classe où ils côtoient l'élève intégré. En effet, les élèves accueillants, lors des groupes de discussion, affirment accepter la personne différente dans leur classe. Par contre, leurs gestes n'appuient pas leurs dires. Les attitudes des participants envers l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré dans leur classe rejoignent plutôt la catégorie ignorance.

Dans leurs paroles, les jeunes du groupe acceptent l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré dans leur classe lorsqu'il est question du droit à l'intégration en classe ordinaire. Dans leurs gestes, comportements et paroles, ils ignorent ce dernier. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010) montre que l'intégration facilite l'apprentissage et l'insertion sociale du jeune. Dans ce cas-ci, les élèves accueillants n'ont pas l'occasion de connaître le jeune intégré puisqu'il n'y a pas de possibilité de discussion entre eux. De plus, en intégrant partiellement, l'élève ayant une déficience intellectuelle rejoint ce groupe dans une matière scolaire. Lorsque ces deux éléments sont réunis, il est difficile de faire un lien avec la notion de l'insertion sociale. Les participants ne fréquentent pas l'élève intégré puisqu'ils ne le connaissent pas. L'endroit où ces jeunes pourraient discuter entre eux ne propose pas ce genre d'intervention. La dynamique de groupe n'est pas propice aux discussions, ce qui met à la hausse la catégorie ignorance puisque les élèves accueillants n'ont pas la possibilité d'échanger ou de travailler en équipe avec le jeune ayant une déficience intellectuelle. Le peu de connaissance entre eux découle de ce fait. L'étude de Gagnon *et al.* (1990) confirme que les attitudes des élèves accueillants dépendent de la conduite du jeune présentant une déficience intellectuelle. Lors de la cueillette de données, le chercheur remarque que l'élève intégré semble timide. Il ne parle pas avec les pairs, mais dans ce cas-ci, il n'a pas la possibilité d'échanger avec eux puisque

la dynamique de groupe ne permet pas les discussions à cause de la gestion de classe. De plus, il est assis seul à sa table de travail et l'emplacement de celle-ci est à l'écart, près de l'enseignant. Alors, les attitudes des pairs envers le jeune intégré dépendent effectivement de la conduite de ce dernier. Comme il est plus timide et à l'écart, les participants reflètent ce comportement dans leurs attitudes en l'ignorant. Ces éléments contribuent grandement aux résultats obtenus. Les conditions d'intégration ne sont pas optimales et peuvent influencer les données recueillies. Ces affirmations vont à l'inverse de la publication concernant l'attitude des pairs à l'égard de l'intégration scolaire de jeunes ayant une déficience intellectuelle de Moalli et Vianello (1999, dans Balboni, Dionne et Vianello, 2002). Ces auteurs soulignent que l'enfant différent vivant une intégration scolaire dans une classe ordinaire développe son côté émotif et social. Ce résultat diffère de ceux obtenus dans cette étude. En étant timide et souvent seul, l'élève intégré se retire du groupe et sa sociabilité n'augmente pas. En effet, il n'entretient pas d'amitié et se renferme sur lui-même. Cependant, ces affirmations rejoignent l'étude de Gagnon *et al.* (1990) qui montre que les attitudes des élèves à cheminement régulier dépendent de la conduite du jeune présentant une déficience intellectuelle. Si ce dernier manifeste des comportements sociaux positifs, l'attitude des pairs envers lui sera positive. Cet auteur précise que ce principe s'applique également lorsque la situation inverse se produit, ce qui est le cas dans les extraits ci-haut. L'élève différent semble timide et réservé. Il adopte peu de comportements sociaux, ce qui a pour effet, comme le confirme l'étude de Gagnon *et al.* (1990), que les pairs manifestent l'effet miroir. Ils reproduisent envers le jeune différent les mêmes comportements que lui. Alors, si cet élève fait rire de lui et avec les conseils des autres n'adopte pas une attitude pour se défendre, les jeunes vont dans le même sens que lui, et ce, même si ces derniers sont en désaccord avec le fait de se moquer d'une personne différente.

En examinant l'écrit de la conversation de l'entretien qualitatif semi-dirigé, le chercheur réalise que les jeunes agissent selon leurs perceptions personnelles. Ils croient à certains aspects et leurs attitudes envers l'élève intégré découlent de ceux-ci. Souvent, leurs perceptions résultent de ce qu'ils entendent de leurs pairs ou des membres de leurs familles.

À l'adolescence, l'environnement direct des jeunes influence leurs perceptions et, par le fait même, leurs attitudes.

Dans les échanges lors de l'entretien qualitatif semi-dirigé, les adolescents affirment que l'élève intégré a le droit d'être en classe s'il possède les capacités nécessaires pour y arriver. De plus, 80 pour cent d'entre eux précisent qu'ils restent à l'écart lorsque les autres n'ont rien de lui. Dans ce cas, c'est plutôt une question d'influence. L'environnement direct des adolescents influence leurs perceptions. Alors, si ces dernières sont influencées par les pairs qui n'ont rien de l'élève intégré, les jeunes vont agir selon leurs perceptions personnelles. Comme ils ne se fréquentent pas en dehors du contexte scolaire et même à l'école, ces derniers ne le connaissent pas réellement. Ils ignorent même son état différent.

Finalement, cette étude permettant d'identifier les attitudes envers un élève ayant une déficience intellectuelle intégré en classe ordinaire au secondaire dans une école du Bas-Saint-Laurent reflète des résultats intéressants. Étant donné que le jeune est timide et réservé, les pairs reproduisent l'effet miroir en agissant pareillement à son égard. Ces données rejoignent l'étude de Hall et Strickett (2002) qui montre que les élèves intégrant une classe ordinaire possèdent un statut social bas ou neutre. Ces auteurs précisent que les jeunes, souvent seuls lors des récréations, sont peu acceptés socialement et même ignorés par les pairs.

De plus, malgré sa différence, les adolescents le considèrent comme une personne dite normale. Certains d'entre eux affirment qu'il est un jeune comme les autres, mais unique en son genre. Un participant mentionne qu'un élève différent possède des droits comme les autres. Ainsi, il complète cette affirmation en ajoutant qu'il peut intégrer une classe ordinaire s'il possède les capacités pour y arriver. Ils ont de bonnes perceptions et de bonnes intentions avec les personnes vivant avec une différence. Dans la réalité, leurs dires ne représentent pas leurs attitudes avec l'élève ayant une déficience intellectuelle intégré dans la classe ordinaire au secondaire. Seulement 20 pour cent des participants affirment avoir une relation amicale avec ce jeune et ceci est réciproque. Par contre, dans la réalité, les adolescents n'ont pas de contact en dehors de l'école. Tous ces liens donnent de

l'importance à l'effet que l'élève intégré est ignoré de la majorité du groupe qu'il intègre partiellement. L'ignorance est donc l'attitude adoptée par les participants dans le cas de cette étude envers un jeune ayant une déficience intellectuelle intégré dans une classe ordinaire au secondaire dans une école du Bas-Saint-Laurent.



## *CONCLUSION*

Les perceptions des personnes vivant avec une déficience intellectuelle évoluent grandement depuis plusieurs années. Ces dernières, oubliées, maltraitées et exploitées, sont maintenant reconnues comme ayant des droits et libertés comme n'importe quel être humain. Une évolution, dans tous les niveaux affectant les personnes différentes, amène la population à adapter ses comportements vis-à-vis d'elles. En ce qui concerne le domaine scolaire, les élèves ayant une déficience intellectuelle fréquentent des classes spécialisées qui utilisent des programmes adaptés à ces jeunes. Par contre, la mission de l'école québécoise propose d'instruire, de socialiser et de qualifier sa clientèle. Les commissions scolaires organisent adéquatement les services aux élèves afin d'offrir un enseignement respectant ces trois volets. Cette mission s'applique également aux personnes différentes. Un jeune ayant une déficience intellectuelle peut fréquenter une classe ordinaire lorsque ses capacités et ses besoins le permettent. Depuis quelques années, l'intégration scolaire ne cesse d'augmenter. Les jeunes rejoignent une classe ordinaire afin d'apprendre et de socialiser avec des pairs du même âge et vivant dans le même quartier, ce qui propose de créer des liens d'amitié à l'école et à l'extérieur du contexte scolaire. Par contre, cette étude s'attarde au domaine scolaire. La littérature concernant l'intégration d'un élève différent en classe ordinaire concerne généralement l'enfant intégré c'est-à-dire sa confiance en lui, son estime de soi, le développement de ses capacités, le niveau d'apprentissage, etc. Peu de recherche se penchent sur les autres jeunes du groupe. Les élèves accueillants agissent de quelle façon dans une situation d'intégration scolaire? Est-ce qu'ils acceptent, ignorent ou rejettent le jeune intégré? Ce mémoire permet d'identifier les attitudes des pairs envers un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré dans une classe ordinaire au secondaire dans une école du Bas-Saint-Laurent.



Cette recherche est de type qualitatif. L'auteur utilise l'étude de cas afin de réaliser la cueillette des données. Plus précisément, le chercheur va recueillir les informations sur le terrain une seule fois. De plus, les participants sont les élèves accueillants du groupe. C'est un nombre restreint de participants.

L'auteur mise sur trois outils différents pour recueillir les données. Premièrement, il observe directement les jeunes lors d'un cours. Ensuite, il distribue le sociogramme qui contient deux tableaux distincts. Ces derniers permettent d'obtenir une image globale des relations sociales des élèves de la classe. Finalement, il rencontre les participants en deux groupes pour échanger entre eux sur un sujet donné sous forme d'entretien qualitatif semi-dirigé. Les grandes lignes des conversations et des questions amenées sont préparées au préalable par le chercheur. En utilisant ces trois moyens différents, l'auteur regroupe les informations recueillies en trois catégories, soit acceptation, rejet et ignorance.

### **Les principaux résultats**

En regroupant les données obtenues, certaines informations intéressantes ressortent du lot. L'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré dans une classe ordinaire au secondaire rejoint ce groupe partiellement. Lors de l'échange durant l'entretien, les participants affirment qu'une personne différente est comme une autre et qu'elle a le droit d'être dans une classe normale si cette dernière est capable d'y être au niveau scolaire. Les pairs acceptent la différence du jeune et expliquent que chacun est différent à sa façon. Ils mentionnent également que les capacités sont primordiales pour être en classe ordinaire, ce qui signifie que l'élève intégré doit, selon eux, posséder certaines notions et être en mesure de développer son potentiel dans le domaine des apprentissages scolaires. De plus, lorsque le chercheur les interroge au sujet du travail en équipe, les élèves répondent qu'ils n'ont jamais eu l'occasion d'effectuer ce genre d'échange avec le jeune intégré. Leurs dires rejoignent la catégorie acceptation. Par contre, le sociogramme et les questions regroupant leurs agissements s'associent à la catégorie ignorance. En effet, les énoncés en lien avec cette catégorie révèlent que 50 pour cent des participants ignorent

l'élève ayant une déficience intellectuelle intégré dans la classe ordinaire. De plus, les pairs reproduisent l'effet miroir envers le jeune différent puisque ce dernier, étant timide et réservé, ne va pas de l'avant pour dialoguer avec les adolescents du groupe. Ceux-ci agissent également de cette façon puisqu'ils ne vont pas vers lui pour discuter. De plus, le fait que l'élève ayant une déficience intellectuelle intègre la classe ordinaire permet aux pairs d'être plus ouverts envers la différence. Les jeunes savent qu'il est unique et présent en classe, mais sans plus. La tranquillité du jeune a un effet directement lié à cette étude puisque étant très sage, il se fond dans la masse. Les adolescents sont conscients qu'il est en classe, mais sans plus. Ils accomplissent leur projet et travaillent comme à l'habitude. C'est un indice très révélateur que leurs attitudes envers lui rejoignent la catégorie ignorance. Le chercheur constate également, grâce aux résultats obtenus dans cette étude, que 20 pour cent des participants affirment être amis avec l'élève intégré. Par contre, en associant cette donnée avec les résultats de l'entretien qualitatif semi-dirigé, l'auteur constate que la fréquentation amicale se résume à s'échanger quelques mots de temps en temps. Il n'y a aucun contact à l'extérieur du contexte scolaire. Tous ces liens permettent d'identifier que les attitudes des pairs envers l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré en classe ordinaire au secondaire se situent au niveau de l'ignorance. En effet, ce dernier est ignoré par ses pairs.

### **Les limites de la recherche**

La recherche comporte des faiblesses. Ces dernières se rapportent beaucoup aux limites de l'étude de cas puisque c'est l'approche utilisée dans le cadre de ce mémoire. Premièrement, elle demande beaucoup de temps autant pour le chercheur que pour les sujets. En effet, trouver un sujet correspondant aux critères de la recherche, soit un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré en classe ordinaire dans une école secondaire dans la région du Bas-Saint-Laurent, représente un défi. En ajoutant une spécificité à l'année scolaire qui, dans ce cas-ci, est la première année du premier cycle, le défi devient immense. De plus, le chercheur a mis beaucoup d'effort pour prouver la

pertinence de son sujet à différents établissements scolaires puisqu'un cas de demande de parents voulant que leur jeune soit intégré au secondaire étant actuellement devant la Cour suprême du Canada. Les dirigeants n'ont pas voulu participer à l'étude puisqu'un cas similaire était entre les mains des tribunaux. Une fois l'élève ciblé et que le tout est conforme aux exigences de cette recherche, l'auteur prépare l'expérimentation et réalise la collecte de données sur le terrain. De plus, les participants prennent également de leur temps pour collaborer à ce projet. Dans ce cas-ci, la cueillette se fait en trois étapes, soit l'observation, le sociogramme et l'entretien qualitatif semi-dirigé. Ensuite, la validité externe de ses résultats pose problème puisqu'une étude de cas peut difficilement être reproduite par un autre chercheur. Les différents aspects comme les participants, l'ambiance de la classe, la matière scolaire, le type d'intégration scolaire font en sorte qu'un autre auteur ne peut reproduire intégralement cette recherche. Les résultats obtenus sont valides que pour le cas étudié. Finalement, elle présente des lacunes importantes quant à la généralisation des résultats qu'elle permet d'obtenir puisque le cas étudié ne peut représenter l'ensemble des cas similaires.

La littérature reliée au sujet des attitudes des pairs envers un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré est pauvre. De plus, lorsque le niveau d'étude secondaire est ajouté, il devient encore plus difficile de trouver des références à ce domaine. Cette recherche représente la réalité d'un jeune en particulier puisqu'il s'agit d'une étude de cas. Elle est difficilement reproductible, mais celle-ci démontre les attitudes des pairs envers le jeune intégré de façon réelle et spontanée puisque la cueillette de données s'est produite dans le milieu naturel. L'auteur recueille une seule fois les informations puisque les participants pourraient changer leurs affirmations en connaissant le sujet de la recherche.

Lors de la première demande à l'école afin de réaliser la cueillette de données, l'accès a été refusé. Cette commission scolaire ayant eu recourt aux tribunaux pour une cause d'un élève ayant une déficience intellectuelle intégré en classe ordinaire. Étant donné que le sujet de cette recherche rejoint ce dilemme, les dirigeants n'ont pas voulu participer à ce

mémoire. Grâce aux contacts personnels du chercheur, il a réussi à dénicher un élève ayant une déficience intellectuelle intégré en classe ordinaire dans une autre commission scolaire. Tout ce cheminement est ardu. Trouver un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré dans une classe ordinaire au secondaire est difficile. Comme le choix est restreint, l'auteur s'est dirigé vers l'étude de cas.

Les résultats peuvent être influencés puisque les données sont recueillies par le chercheur. En effet, lors de l'entretien qualitatif semi-dirigé, l'auteur se base sur des questions prédéterminées sur le thème à l'étude. Par contre, il peut diriger la discussion de façon à orienter les participants vers un type de réponse ou de proposer des pistes de solutions. De plus, le fait que le jeune intègre partiellement le groupe a un effet sur les attitudes des pairs. Si le jeune avait intégré totalement le groupe, les élèves auraient pu mieux connaître cet élève différent. Il pourrait également, en étant présent dans d'autres matières scolaires, effectuer des travaux d'équipe et s'ouvrir un peu plus vis-à-vis des pairs puisque la timidité pourrait diminuer en les fréquentant plus régulièrement. Au fil du temps, peut-être que certains liens pourraient se développer et se poursuivre à l'extérieur du contexte scolaire. Bref, l'intégration totale permet d'être continuellement en contact avec le groupe d'élève, ce qui amènerait le jeune ayant une déficience intellectuelle à être constamment entouré des mêmes adolescents. La façon d'agir de ce dernier et des pairs pourrait différer. Le réseau social du jeune intégré serait probablement distinct et les amitiés seraient possiblement grandissantes. La structure rigide de la classe fait en sorte que la dynamique de groupe est absente. Encore une fois, en ayant plusieurs cours avec les pairs, le jeune ayant une déficience intellectuelle moyenne pourrait effectuer du travail d'équipe et échanger avec les autres élèves de la classe. Dans ce cas-ci, la dynamique de groupe ainsi que l'intégration partielle du jeune ont des effets sur les résultats de cette présente étude. Ces facteurs pourraient être pris en considération lors d'une éventuelle recherche similaire.

### **Les perspectives de la recherche**

Ce mémoire pourra être utile pour documenter davantage la littérature en ce qui concerne les attitudes des pairs envers un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne intégré dans une classe ordinaire au secondaire. Par contre, les résultats de cette étude doivent être interprétés avec une grande précaution compte tenu du nombre limité de participants et de la difficulté à généraliser à l'ensemble de la population des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne intégrés en classe ordinaire dans une école secondaire.

Il serait intéressant de faire des comparaisons entre plusieurs groupes au secondaire intégrant un élève ayant une déficience intellectuelle moyenne au régulier lors d'une éventuelle étude. De plus, les attitudes des jeunes accueillants envers un enfant différent dans leur groupe sont influencées par leurs perceptions ainsi que par la façon de voir les choses par des personnes importantes pour eux. À l'adolescence, les pairs jouent un rôle primordial dans notre manière de penser et d'agir. Il serait pertinent, dans une prochaine recherche, de vérifier les perceptions des participants puisque celles-ci influencent grandement les attitudes et les comportements d'une personne envers une autre. Ce mémoire pourra être cité et consulté pour divers dilemmes dans les écoles, les centres de réadaptation en déficience intellectuelle et même dans les tribunaux. Il deviendra un outil de référence dans ce domaine puisque cette recherche montre les attitudes des pairs dans le milieu naturel qu'est la classe ordinaire. La rareté des études sur le sujet fait en sorte que cette recherche est unique et l'étude de cas représente concrètement la réalité sur le terrain concernant cette problématique. L'intégration scolaire ne cesse d'augmenter depuis quelques années. Plusieurs jeunes bénéficient de cette occasion de s'instruire, socialiser et se qualifier selon ses capacités et ses besoins. Cette recherche amène des retombées intéressantes pour les milieux scolaires et le domaine scientifique. Elle permet de constater et de comprendre les comportements et attitudes des jeunes accueillants lors d'une intégration. Les résultats peuvent également servir à créer des programmes spécialisés afin

que l'élève différent se sente accepté par les pairs. Pour la communauté professionnelle entourant le jeune, soit les éducateurs, les centres de réadaptation et les organismes gravitant autour de l'enfant, ce document peut devenir une référence et être le point de départ pour d'autres expérimentations. La méthodologie, en tenant compte de ses limites, peut être reprise pour investiguer cette question de recherche. Le domaine scientifique peut s'inspirer de cette étude pour illustrer les attitudes des pairs lors d'une intégration scolaire en classe ordinaire d'un élève ayant une déficience moyenne. De plus, d'autres recherches peuvent investiguer davantage les perceptions qui peuvent influencer les comportements des pairs. Une étude comparative entre deux groupes engendrait de nouveaux éléments. De plus, les scientifiques peuvent vérifier ce même sujet avec des participants d'une autre tranche d'âge. L'intégration scolaire de certains autres élèves différents, soit ayant un trouble envahissant du développement, pourrait être mise en comparaison avec les élèves qui présentent une déficience intellectuelle. De même, ce type d'élèves qui fréquentent déjà les institutions postsecondaires développe-t-il des attitudes similaires ou différentes de celles de la présente étude? Comment est la réalité de ces personnes dans les établissements collégiaux ou universitaires? Ce phénomène est également reproductible dans les milieux de travail. Comment les travailleurs d'une compagnie réagissent-ils face à l'embauche d'une personne différente? Ces pistes servent de point de départ pour une éventuelle recherche pour le domaine scientifique. Si cette étude peut questionner, informer ou même servir de filon de départ, elle aura contribué à faire connaître une petite partie de la réalité d'un élève ayant une déficience intellectuelle qui intègre une classe ordinaire au secondaire.



*ANNEXE I*  
*CONSIGNES POUR LE SOCIOGRAMME*

Voici les consignes concernant le déroulement du sociogramme où les élèves rempliront la grille :

- Informer les élèves que le but de cette démarche est de connaître leur opinion sur les autres, que leurs réponses resteront confidentielles et qu'il n'y aura pas de discussion au sujet de ce travail par la suite.
- Distribuer les grilles à tous les jeunes de la classe et demander aux élèves d'identifier leur feuille et de rayer leur propre nom de la liste avant de débiter.
- Inviter les élèves à répondre à chaque énoncé en marquant d'un X le ou les noms des élèves pour qui le comportement s'applique. Suggérer aux jeunes de placer une règle sous la ligne de l'énoncé afin de faciliter le repérage dans la grille. Il est important de répéter aux élèves qu'un ou plusieurs énoncés peuvent, à leurs yeux, ne s'appliquer à aucune personne de la classe. Dans ce cas, ils n'indiquent pas de X à cet ou ces énoncés. De la même façon, le même comportement peut s'appliquer à plusieurs élèves à la fois.
- Recueillir les copies du questionnaire aussitôt qu'un élève a terminé.







*ANNEXE II*  
 GRILLE DE COMPORTEMENTS

Nom: \_\_\_\_\_

Il ou elle a beaucoup d'amis																		
Les autres se moquent de lui																		
Il ou elle se moque des autres																		
Il ou elle est un (e) leader																		
Il ou elle est sportif (ve)																		
Il ou elle est souvent seul(e)																		
Il ou elle est souvent à l'écart, on l'oublie																		
Personne ne veut être avec lui ou elle																		
Il ou elle se fait bousculer par les autres																		
Il ou elle est à l'origine de chicanes																		
Il ou elle fait rire de lui ou d'elle																		

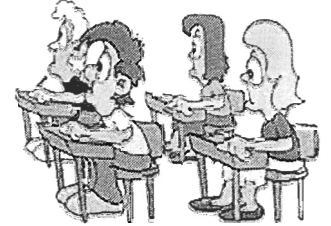
Tableau inspiré de l'Association Québécoise des Psychologues Scolaires (2003), page 137

## ANNEXE II (suite)

Nom: \_\_\_\_\_

Trois amis	Trois personnes avec qui tu aimes travailler en équipe	Trois personnes qui ne sont pas gentilles avec les autres	Trois personnes qui font souvent rire d'eux par les autres	Trois personnes qui sont choisies rapidement pour former des équipes	Trois personnes avec qui tu aimerais travailler en équipe

Trois personnes avec qui tu parles moins	Trois personnes qui rient souvent des autres	Trois personnes qui sont souvent de bonne humeur	Trois personnes qui sont souvent seules pendant les pauses	Trois personnes qui ne sont pas tes amis	Trois personnes qui sont souvent tristes



**ANNEXE III**  
**POCHOIR POUR CORRECTION**  
 acceptation

Il ou elle a beaucoup d'amis																		
Les autres se moquent de lui																		
Il ou elle se moque des autres																		
Il ou elle est un (e) leader																		
Il ou elle est sportif (ve)																		
Il ou elle est souvent seul(e)																		
Il ou elle est souvent à l'écart, on l'oublie																		
Personne ne veut être avec lui ou elle																		
Il ou elle se fait bousculer par les autres																		
Il ou elle est à l'origine de chicanes																		
Il ou elle fait rire de lui ou d'elle																		

Tableau inspiré de l'Association Québécoise des Psychologues Scolaires (2003), page 137



ANNEXE III (suite)

pochoir pour correction Nom: \_\_\_\_\_

rejet

Il ou elle a beaucoup d'amis																				
Les autres se moquent de lui																				
Il ou elle se moque des autres																				
Il ou elle est un (e) leader																				
Il ou elle est sportif (ve)																				
Il ou elle est souvent seul(e)																				
Il ou elle est souvent à l'écart, on l'oublie																				
Personne ne veut être avec lui ou elle																				
Il ou elle se fait bousculer par les autres																				
Il ou elle est à l'origine de chicanes																				
Il ou elle fait rire de lui ou d'elle																				

Tableau inspiré de l'Association Québécoise des Psychologues Scolaires (2003), page 137



ANNEXE III (suite)

pochoir pour correction Nom: \_\_\_\_\_

ignorance

Il ou elle a beaucoup d'amis																								
Les autres se moquent de lui																								
Il ou elle se moque des autres																								
Il ou elle est un (e) leader																								
Il ou elle est sportif (ve)																								
Il ou elle est souvent seul(e)																								
Il ou elle est souvent à l'écart, on l'oublie																								
Personne ne veut être avec lui ou elle																								
Il ou elle se fait bousculer par les autres																								
Il ou elle est à l'origine de chicanes																								
Il ou elle fait rire de lui ou d'elle																								

Tableau inspiré de l'Association Québécoise des Psychologues Scolaires (2003), page 137.



*ANNEXE IV*  
*QUESTIONS POUR LES GROUPE DE DISCUSSION*

Il est important de noter que ces questions sont formulées afin que les participants puissent discuter et échanger sur un sujet donné. De plus, les questions doivent être posées sous forme de conversation.

1. Est-ce que vous connaissez une personne différente?
  - Pourquoi est-elle différente?
  - Y a-t-il une personne différente dans votre classe?
  
2. Vous savez, dans votre classe, il y a un élève différent de vous.
  - Est-ce que vous faites des activités avec lui?
  - Est-ce que vous l'intégrez dans vos équipes?
  - Est-ce que des élèves se moquent de lui? Dans ce genre de situation, comment réagis-tu?
  
3. Le fait que cet élève soit dans votre classe, est-ce que c'est différent?
  
4. Est-ce que vous voyez cet élève en dehors du contexte scolaire, en dehors de l'école?
  - Faîtes-vous des activités avec lui?
  - Est-ce qu'il habite dans votre quartier?
  
5. Est-ce que vous connaissiez cet élève avant cette année scolaire?
  - Était-il intégré dans votre classe au primaire?



6. Finalement, les personnes différentes doivent étudier dans quel genre de classe?

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABARELLO, Luc *et al.* 1995. *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris : Armand Colin. 180 p.
- ALLIE, Robert et Sandra AYOTTE. 1998. « Les élèves handicapés du secteur public d'enseignement : dix ans d'intégration scolaire (1987-1997) ». *Cahier québécois de démographie*, vol. 27, no 1, pp. 145-163.
- ARBORIO, Anne-Marie et Pierre FOURNIER. 2005. *L'observation directe : l'enquête et ses méthodes*. 2<sup>e</sup> édition. Paris : Armand Colin. 127 p.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES PSYCHOLOGUES SCOLAIRES. 2003. *Dossier intimidation*. Publié par l'Association québécoise des psychologues scolaires. 188 p.
- BALBONI, Giulia, Carmen DIONNE et Renzo VIANELLO. 2002. « L'intégration scolaire en Italie : historique, attitudes et programmes ». *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 13, no 2, pp. 155-165.
- BEAUPRÉ, Pauline. 1994. « L'éducation intégrée à la communauté en déficience intellectuelle ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, no 3, p. 616.
- BEAUREGARD, France et Nathalie TRÉPANIÉ. 2010. Le concept d'intégration scolaire ... mais où donc se situe l'inclusion? Dans Nathalie Trépanier (dir.), *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec. pp. 31-56.
- BERGER, Peter et Thomas LUCKMAN. 1986. *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens-Klincksieck. 288 p.
- BERGERON, Léna, Martine LECLERC et Nadia ROUSSEAU. 2011. « La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire ». *Revue de l'association canadienne d'éducation de langue française*. XXXIX, no 2, pp. 87-104

- BERGERON, Geneviève et Lise-Anne ST-VINCENT. 2011. « L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et au préscolaire ». *Revue de l'association canadienne d'éducation de langue française*. XXXIX, no. 2, pp. 272-295.
- BLESS, Gerard. 2004. Intégration scolaire : aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. In M. De Carlo Bonvin (Éd), *Au seuil d'une école pour tous*. Lucerne : Édition SZH/CSPS. pp. 13-26.
- BOUTIN, Gérald et Lise BESSETTE. 2009. *Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites et modalités*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS. 139 p.
- BOUTIN, Gérald. 1997. *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec. 184 p.
- BRULIARD, Luc. 2004. *Handicap mental et intégration scolaire*. Paris : L'Harmattan. 163 p.
- BUDOFF, Milton et Jay GOTTLIEB. 1976. Special-class EMR children mainstreamed : a study of inaptitude (learning potential) X treatment interaction. *American Journal of Mental Deficiency*, 81, pp. 1-11.
- CAMPEAU, Robert, Élisabeth RHEAULT et Michèle SIROIS. 2009. *Individu et société : initiation à la sociologie*, 4<sup>e</sup> édition. Montréal : Gaëtan Morin éditeur. 391 p.
- CARRIER, Suzanne et Daniel FORTIN. 1997. « La planification participative : pour le développement d'une pratique communautaire en déficience intellectuelle ». *Nouvelles pratiques sociales*, vol.e 10, no 2, pp. 159-176.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (2007). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité*, Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. En ligne.  
« <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0454.pdf> ». Consulté le 16 février 2011.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 1996. *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficultés*. Avis à la ministre de l'Éducation. Québec, p. 42.
- DEW-HUGHES, Denise et Sonia BLANDFORD. 1999. The social development of children with severe learning difficulties: a case study of an inclusive initiative between two primary schools in Oxfordshire, UK. *Down Syndrome Research and Practice*, 6(1), pp.1-18.

- DICTIONNAIRE LAROUSSE. 2010. En ligne. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/int%C3%A9gration/43533>. Consulté le 14 novembre 2012.
- DORÉ, Robert. 1999. « L'intégration scolaire des élèves qui présentent une déficience intellectuelle en classe ordinaire : approches, conditions de réussite et résultats d'expérience ». *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 10, no spécial, mai 1999, pp. 11-15.
- DORÉ, Robert, Serge WAGNER et Jean-Pierre BRUNET. 1996. *Réussir l'intégration scolaire : la déficience intellectuelle*. Montréal : Éditions Logiques. 255 p.
- DUCHARME, Daniel. 2008. *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins particuliers*. Montréal : Éditions Marcel Didier Inc. 224 p.
- DUVAL, Luce, Claude LESSARD et Maurice TARDIF. 1997. Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école, le champ de l'adaptation scolaire. *Recherches sociographiques*, XXXVIII, 2, 1977, pp.303-334.
- DUVAL, Luce, Clermont GAUTHIER et Maurice TARDIF. 1995. *Portrait du champ de l'adaptation scolaire au Québec des années trente à nos jours*. Sherbrooke : Éditions du CRD. 57p.
- FORTIER, Claire. 1997. *Les individus au cœur du social*. Québec : Les presses de l'Université Laval. 467 p.
- FOUGEYROLLAS, Patrick *et al.* 1998. *Classification québécoise : Processus de production du handicap*. Québec : Réseau international sur le Processus de production du handicap. 166 p.
- FOUGEYROLLAS, Patrick *et al.* 1990. *La situation de la recherche sur le processus de production des handicaps : Priorités et axes de développement*. Actes du Colloque du 58<sup>e</sup> Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Publié sous la direction de Suzanne Doré, Une publication de l'Office des personnes handicapées du Québec, Québec, pp. 109-113.
- GADOURY, Lynda. 1995. « Recherches en éducation faites au Canada français ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, numéro 3, pp. 581-602.
- GAGNON, Yves-Chantal. 2005. *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec. 128 p.

- GAGNON, Gaétan, Aimée LEDUC et Frank VITARO. 1990. *L'effet de la production de comportements d'initiation d'interactions et de réponse aux initiations des autres par des enfants vivant avec une déficience intellectuelle sur l'attitude des pairs normaux à leur égard*, Rapport de recherche remis aux Conseil québécois de la recherche sociale. Trois-Rivières : G. Gagnon. 119 p.
- GAUTHIER, Benoît. 2003. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. 4<sup>e</sup> édition. Québec : Presses de l'Université du Québec. 619 p.
- GAUTHIER, Yvon. 2001. « Les enfants différents ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, no 2, pp. 444-445.
- GOUPIL, Georgette. 2007. *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. 3<sup>e</sup> édition. Montréal : Gaëtan Morin éditeur. 360 p.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC. 1992. *La réussite pour elles et eux aussi*. Mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. 94 p.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC. 1988. Loi sur l'instruction publique. En ligne. <[gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/l\\_13\\_3.html](http://gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/l_13_3.html)>. Consulté le 2 novembre 2012.
- HALL, Laura-J. et Tina STRICKETT. 2002. Peer relationships of preadolescent students with disabilities who attend a separate school. *Education and training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, pp. 399-409.
- HAY, Dale-F. 2005. « Relations précoces entre pairs et impacts sur le développement des enfants ». Dans *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. En ligne. « <http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/HayFRxp-Pairs.pdf> ». Consulté le 23 novembre 2010.
- HOLDRINET, Daniel *et al.* 2003. « Élaboration d'un inventaire d'attitudes envers les personnes ayant une déficience intellectuelle (IAPDI) à partir du mental retardation attitude inventory ». *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 14, no 2, pp. 163-174.
- JONES, Russel. 2000. *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Paris : De Boeck Université. 336 p.
- JOURNAL LE CHAMPLAIN. 2007. « Bref historique de l'adaptation scolaire au Québec ». *Journal du syndicat de l'enseignement de Champlain*, vol. 15, no 7, p. 1.
- JUHEL, Jean-Charles. 2000. *La déficience intellectuelle : Connaître, comprendre, intervenir*. Québec : Presses de l'Université Laval. 406 p.

- KALUBI, Jean-Claude. 2007. « Les conditions favorisant l'utilisation des aides techniques à la communication en milieu scolaire : perceptions de l'enseignant concernant les défis pour les élèves ayant des incapacités ». *Les publications du CRIR*, volume 3, pp. 79-92.
- KANI KONATÉ, Mamadou et Abdoulaye SIDIBÉ. 2005. « *Extraits de guides pour la Recherche Qualitative* ». En ligne. <http://www.ernwaca.org/panaf/RQ/fr/interview.php>. Consulté le 11 février 2010.
- KARSENTI, Thierry et Lorraine SAVOIE-ZAJC. 2004. *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP. 316 p.
- KEABLE, Pierre. 2007. *L'intégration sociale, un cadre conceptuel porteur de changements*. Belgique : Deuxième congrès international des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale. 10 p.
- KENNEDY, Craig-H., Donald FRYXELL et Smita SHUKLA. 1997. Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 64, pp. 31-47.
- KOHN, Ruth Canter et Pierre NÈGRE. 2003. *Les voies de l'observation : repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : L'Harmattan. 255 p.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle, Gérald BOUTIN et Gabriel GOYETTE. 1995. *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles. 124 p.
- COMMISSION DES DROITS DE LA JEUNESSE DU QUÉBEC. 2007. *L'inclusion en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle* document édité par la Direction des communications de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. 94 p.
- MADDEN, Nancy-A. et Robert-E. SLAVIN. 1983. Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and social outcomes. *Review of Educational Research*, 53, pp. 519-569.
- MAIKOWSKI, Rainer et Wolfgang PODLESH. 2009. Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung in Grundschulen und in der Sekundarstufe. Ergebnisse integrative Erziehung. In H. Eberwein & S. Knauer (Éds.), *Handbuch Integrationspädagogik*. Pp. 349-359.
- MAYER, C.-Lamar. 1966. The relationship of early special class placement and the self-concept of mentally handicapped children. *Exceptional Children*, 33, pp.77-81.

- MERRIAM, Sharan B. 1988. *Case study in education : A qualitative approach*. San Francisco (CA): Jossey-Bass. 226 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2010a. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté : Document d'appui à la réflexion. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. 66 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2010b. *Système Charlemagne, déclaration en formation générale des jeunes*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. 65 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2007. *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. 24 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2007. *Les chantiers prioritaires et les tâches qui s'y rattachent : Remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances*. En ligne. « <http://www.mels.gouv.qc.ca/etat-gen/rapfinal/s2-1.htm> ». Consulté le 16 février 2011.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2004. *Programme éducatif adapté aux élèves handicapés par une déficience intellectuelle profonde*. Québec : Gouvernement du Québec. 76 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 2003. *Déclaration de la clientèle scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. 56 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 2000. *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : Définitions*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. 24 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 2000. *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. 342 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 1999. *Politique de l'adaptation scolaire : Une école adaptée à tous ses élèves*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. 56 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 1976. *Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) : l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. 693 p.

- MAYER, Robert et Francine OUELLET. 1991. « L'entrevue ». Dans *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, sous la direction de Robert Mayer et Francine Ouellet, Montréal : Gaëtan Morin Éditeur. Pp. 305-337.
- NORIMATSU, Hiroko et Nathalie PIGEM. 2008. *Les techniques d'observation en sciences humaines*. Paris : Armand Colin. 160 p.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC. 1984. *À part... égale, l'intégration sociale des personnes handicapées : un défi pour tous*. Québec : Ministère des Communications, Direction générale des publications gouvernementales. 350 p.
- OFFICE NATIONAL D'INFORMATION SUR LES RENSEIGNEMENTS ET LES PROFESSIONS. 2008. *Quelle scolarité pour mon enfant ? Handicap, maladie, troubles des apprentissages*. Paris. ONISEP, collection Dossier, juin 2008. 120 p.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ. (1981). *Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps*. Un manuel des classifications des conséquences des maladies traduit par l'Institut national de la santé et de la recherche médicale de France, Genève, 126 p.
- PAQUET, Annie. 2008. « L'intégration d'élèves ayant un trouble envahissant du développement en classe ordinaire : soutien de l'éducateur et acceptation sociale par leurs pairs ». Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en psychologie, Québec : Université du Québec à Montréal, 190 p.
- POMERLEAU, Hélène. 1995. « De la politique à la pratique : intégration scolaire en classe ordinaire des élèves ayant une déficience intellectuelle ». Mémoire de maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation, Québec : Université Laval, 175 p.
- POULIN, Jean-Robert. 1997. « Les impacts de l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire au secondaire ». Rapport de recherche non publié. Université du Québec à Chicoutimi. 78 p.
- POUPART, Jean. 1997. « L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques ». Dans *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la direction de Jean Poupard, Jean-Pierre Deslauriers, Lionel-H Groulx, Anne Laperrière et Robert Mayer. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, pp. 173-209.
- POULIN, Jean-Robert *et al.* 1998. « Intégration et déficience intellectuelle au secondaire : une évaluation des impacts ». *Revue Francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 9, no 1, pp. 39-64.



- POULIN, Jean-Robert *et al.* 1997. *Les impacts de l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant une déficience intellectuelle sur le développement personnel et social des élèves qui les accueillent*. Actes du Colloque Recherche Défi 1997, vol. 8, no spécial mai 1997, Institut québécois de la déficience intellectuelle, pp. 75-79.
- REITER, Shunot et Noam LAPIDOT-LEFLER. 2007. Bullying among special education students with intellectual disabilities: differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 3, pp.174-181.
- ROCHER, Guy. 1968. *Introduction à la sociologie générale*, tome 1. Montréal : Éditions Hurtubise HMH. 233 p.
- ROSE, Chad-A., Dorothy-L. ESPELAGE et Lisa-E. MONDA-AMAYA. 2011. Bullying perpetration and victimization in special education : a review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32, 114-130.
- ROUSSEAU, Nadia *et al.* 2009. « L'intégration scolaire d'enfants ayant une incapacité : perceptions des parents québécois ». *Revue canadienne de l'éducation*, vol 32, no 1, pp. 34-59.
- ROY, Sarto. 2009. Notes de cours : interventions adaptées auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle. Rimouski : Université du Québec à Rimouski. 23 p.
- SAINT-AUBIN, Diane. 1994. « Recherches en éducation faites au Canada français ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, no 2, pp. 361-384.
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine. 1998. « L'entrevue semi-dirigée ». Dans *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*, sous la direction de Benoît Gauthier. Québec : Presses de l'Université du Québec. pp. 263-285.
- SERMIER-DESSEMONTET, Rachel, Valérie BENOIT et Gerard BLESS. 2011. Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, pp.291-307.
- TASSÉ, Marc J. et Diane MORIN. 2003. *La déficience intellectuelle*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur. 464 p.
- TOMAZET, Serge. 2008. L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), pp. 123-139.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie. 2003. *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*, 2<sup>e</sup> édition. Belgique : De Boeck. 264 p.

- VAN DER MAREN, Jean-Marie. 1993. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. 504 p.
- VENDITTI, Raymonde. 2005. « Intégration scolaire des élèves handicapés par une déficience intellectuelle et droit à l'égalité ». Mémoire de maîtrise, Faculté de droit, Montréal : Université de Montréal, 154 p.
- VILLE DE QUÉBEC. 2010. *Vers une ville inclusive : cadre de référence pour la ville de Québec en matière d'intégration des personnes vivant des situations de handicap*, 2010, ville de Québec, 40 p.
- WEBSTER, Amanda-A. et Mark CARTER. 2007. Social relationships and friendships of children with developmental disabilities: implications for inclusive setting. A systematic review, *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32(3), pp.200-213.
- WOLFENSBERGER, Wolf. 1991. *La Valorisation des Rôles Sociaux: Introduction à un concept de référence pour l'organisation des services*. Genève: Éditions des Deux Continents. 107 p.
- WOLFENSBERGER, Wolf. 1983. Social role valorization : A proposed new term for the principle of normalization. *Mental Retardation*, 21(6), pp. 234-239.
- WOLFENSBERGER, Wolf. 1972. *The principle of normalization in human services*. Toronto: National institute on mental retardation. 258 p.





