

CONCEPT DE SOI ET COMPORTEMENTS EN CLASSE D'ÉLÈVES VIVANT AVEC UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE : UNE ÉTUDE LONGITUDINALE

Alain Cadieux

Cet article présente les résultats d'une étude longitudinale ayant pour objet de décrire les comportements sociaux et le concept de soi d'élèves vivant avec une déficience intellectuelle légère. Plus précisément, il compare les caractéristiques socio-affectives susmentionnées entre élèves vivant avec et sans déficience intellectuelle, puis il étudie la relation entre celles-ci et les formules d'intégration scolaire offertes aux élèves. Une revue de la littérature présente les principales conclusions des recherches concernant le développement du concept de soi et des comportements sociaux des élèves en relation avec différentes formules d'intégration scolaire. La méthodologie présente les caractéristiques du plan de recherche, des participants, des instruments de mesure et du déroulement. Les résultats indiquent que le concept de soi et les comportements demeurent relativement stables peu importe la formule d'intégration. De plus, les résultats suggèrent que les élèves vivant avec une déficience intellectuelle ont un concept de soi moins réaliste et une fréquence de comportements adéquats moins élevée que les élèves sans déficience. Certains facteurs explicatifs des résultats et les limites de l'étude sont discutés.

INTRODUCTION

Depuis l'avènement de la démocratisation de l'enseignement instaurée avec le Rapport Parent dans les années soixante, la qualité de l'éducation pour tous préoccupe l'ensemble des ressources des milieux scolaires. Dans un contexte où la mission de l'école consiste à instruire, socialiser et qualifier, la qualité de l'éducation prend un sens plus large, entre autres, dans le développement global des différentes sphères de la personnalité de l'élève. C'est dans ce contexte que cette étude tente de décrire les caractéristiques du concept de soi et des comportements sociaux d'élèves vivant avec une déficience intellectuelle légère dans une perspective longitudinale. Cet article poursuit donc deux objectifs. Premièrement, il compare les caractéristiques du

concept de soi et des comportements sociaux entre des élèves vivant avec une déficience intellectuelle et leurs pairs sans déficience. Deuxièmement, il vérifie auprès des élèves vivant avec une déficience intellectuelle, la relation qui existe entre la formule d'intégration scolaire et leurs comportements et concept de soi.

Avant les années cinquante, la plupart des recherches consacrées à l'étude de la déficience intellectuelle portent surtout sur la mesure de l'intelligence ou du fonctionnement cognitif (Cromwell, 1959). Avec la scolarisation effectuée de plus en plus dans des milieux scolaires ordinaires, on assiste peu à peu à l'étude d'autres traits de personnalité, tels le concept de soi et les comportements sociaux. Pour plusieurs auteurs, le concept de soi est un trait de personnalité important en relation avec le rendement scolaire (Hansford & Hattie, 1982; Purkey, 1970) et les comportements sociaux (Cadieux, 1992a). De façon générale, le concept de soi des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est plus négatif que

Alain Cadieux, Université du Québec en Outaouais, Département des sciences de l'Éducation, Case postale 1250, succursale B, Gatineau (Québec), J8X 3X7. Courriel: cadieux@uqo.ca

celui de leurs pairs sans difficulté. Ce constat prend une ampleur encore plus forte à partir de l'âge de huit ans et lorsque l'élève reçoit des messages ou des rétroactions de son environnement qui mettent en exergue ses difficultés plutôt que ses forces (Cadieux, 1998). D'un autre côté, si la relation entre le fonctionnement cognitif et la réussite scolaire semble évidente, celle entre la déficience intellectuelle et le concept de soi n'est pas aussi claire. Ceci nous amène aux questions suivantes : est-ce que les élèves vivant avec une déficience intellectuelle possèdent un concept de soi et des comportements en classe similaires à leurs pairs sans difficulté? De même, y a-t-il une formule d'intégration scolaire qui soit reliée positivement à un concept de soi ou des comportements sociaux positifs auprès des élèves vivant avec une déficience intellectuelle?

CONTEXTE THÉORIQUE

Le concept de soi se compose d'étiquettes auto-descriptives, souvent teintées de fortes caractéristiques émotionnelles, qu'une personne donne à ses caractéristiques physiques, comportements, habiletés ou performances (Leduc, 1984; Cadieux, 1992; Staats, 1975, 1996). Cette définition comprend essentiellement trois principales caractéristiques. Premièrement, le concept de soi est multidimensionnel et regroupe différentes catégories d'autodescriptions, telles que scolaire, sociale ou physique. Plusieurs études indiquent que ces catégories se distinguent les unes des autres, entre autres, comme le suggère des analyses factorielles appliquées à divers instruments de mesure du concept de soi (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976; Renick & Harter, 1988; Keith & Bracken, 1996; Cadieux, 1996b). Ces études démontrent qu'une personne fait une distinction entre les autodescriptions reliées aux dimensions scolaire, sociale, physiques et ainsi de suite lorsqu'elle répond à un questionnaire sur le concept de soi. De plus, Renick & Harter (1988) ont démontré que des élèves du primaire qui présentent des difficultés d'apprentissage peuvent également distinguer leurs compétences selon les matières scolaires. Ainsi, les élèves discriminent les autodescriptions liées aux performances scolaires,

entre autres, selon qu'ils décrivent leurs performances en lecture, en écriture ou en mathématiques. Ces résultats tendent à confirmer l'aspect multidimensionnel du concept de soi.

Une deuxième caractéristique du concept de soi a trait à la polarité qui varie sur un continuum du positif au négatif selon que les autodescriptions déclenchent des réponses émotionnelles positives ou négatives. Le répertoire de mots ou de groupes de mots servant à qualifier les compétences ou les caractéristiques d'une personne varie d'un individu à un autre. Les instruments de mesure utilisent des expressions comme « être bon », « être capable de », « avoir de la facilité pour » pour désigner des descriptions positives, tandis que les termes « mauvais », « incapable », « avoir de la difficulté pour » désignent des descriptions négatives.

Une troisième caractéristique du concept de soi, reliée aux aspects sociaux et aux interactions avec les autres, concerne le réalisme. En effet, le concept de soi peut être réaliste ou irréaliste selon le degré de correspondance entre la polarité d'autodescriptions d'un individu et la polarité des descriptions que les autres personnes de son entourage immédiat lui donnent face à une dimension particulière du concept de soi (Staats, 1975; Cadieux, 1992a). Le réalisme n'est donc pas une caractéristique liée uniquement à l'individu, ni uniquement au jugement d'autrui, mais au degré de correspondance déterminé par la comparaison entre le concept de soi d'un individu avec le jugement d'autrui à son endroit dans un contexte donné. Ainsi, plus il y a une correspondance élevée entre le concept de soi d'un individu et le jugement d'autrui, meilleur est le réalisme et l'inverse pour un concept de soi irréaliste. Par exemple, un élève qui se décrit en termes très négatifs face à ses apprentissages scolaires, mais qui selon le jugement de son enseignant, réussit bien et apprend beaucoup de choses, a un concept de soi négatif, mais irréaliste en regard du jugement de son enseignant. Par ailleurs, si l'autodescription correspond au jugement des personnes de son entourage, le concept de soi est dit réaliste. Bref, le concept de soi est multidimensionnel et peut être positif-réaliste, positif-irréaliste, négatif-réaliste et négatif-irréaliste.

Le concept de soi s'acquiert en relation étroite avec l'apprentissage du langage et des nombreuses expériences vécues de succès et d'échecs. Les mots d'objets, de personnes, de situations, de comportements, de qualités et ainsi de suite qu'une personne utilise pour se décrire ont tendance à être réutilisés s'ils sont encouragés ou renforcés par des situations ou des personnes significatives aux yeux de l'individu. Plusieurs facteurs peuvent influencer l'apprentissage des auto-étiquettes comme le vocabulaire de l'individu, son statut social et les situations dans lesquelles sont renforcées les auto-étiquettes. Par exemple, lorsqu'un élève vit une difficulté scolaire ou sociale, son entourage immédiat peut influencer ou renforcer des autodescriptions négatives comme « être débile » ou « être twit ». Cependant, comme les milieux que fréquentent les élèves en difficulté peuvent différer (classe ordinaire, classe spéciale), ces derniers peuvent avoir une influence variée sur le concept de soi des élèves (Battle & Blowers, 1982).

Une fois acquis, le concept de soi devient une cause du comportement de la personne (Staats, 1996; Cadieux, 1992a, 1996a) et du comportement des autres à son égard (Staats, 1975; Cadieux, 1989). Un concept de soi positif et réaliste est relié à une fréquence élevée de comportements d'approche des tâches scolaires, comme l'attention à la tâche ou un rendement scolaire élevé, tandis qu'un concept de soi négatif, réaliste ou irréaliste, ou positif irréaliste est associé à une fréquence élevée de comportements inadéquats ou à un rendement scolaire généralement plus faible (Hansford & Hattie, 1982; Cadieux, 1992a, 1996a, 1998; Gresham, Lane, MacMillan, Bocian & Ward, 2000). Lorsqu'une personne se décrit en termes négatifs, réalistes ou irréalistes, ou en termes positifs irréalistes, des réponses émotionnelles négatives ont tendance à être déclenchées chez les autres individus. Ces réponses peuvent alors susciter des comportements d'évitement ou d'échappement des autres personnes à l'endroit de l'individu, comme lui accorder moins d'attention. À l'opposé, si une personne s'étiquette de façon positive et réaliste, elle déclenche chez les autres des réponses émotionnelles positives qui suscitent des comportements d'approche. Il faut souligner que la façon et le contexte dans lequel une personne s'étiquette

influence également la nature des réponses émotionnelles des autres à son endroit.

Chez des élèves d'âge scolaire, les répertoires fondamentaux de comportements comprennent des comportements adéquats et inadéquats en relation avec un contexte scolaire et social donné. Les comportements sociaux adéquats observés dans une salle de classe, tels que « écouter », « attendre son tour », « porter attention à », « partager » et ainsi de suite, facilitent les interactions avec l'enseignant et les pairs. Par ailleurs, les comportements « se déplacer inutilement », « s'adonner à des activités étrangères », « déranger les pairs » sont des comportements d'évitement ou d'échappement des tâches scolaires qui peuvent nuire aux interactions sociales ou scolaires. Ces comportements auront tendance à être reproduits si le contexte scolaire et social offre des opportunités d'apprentissage, d'imitation ou de renforcement pour de telles activités. Au contraire, lorsqu'un milieu scolaire offre peu ou pas de modèles comportementaux adéquats et que les comportements inadéquats sont plus souvent renforcés que les comportements adéquats, les élèves apprennent des conduites inefficaces en regard des apprentissages scolaires ou sociaux. Bien que l'environnement soit un déterminant important dans le contrôle des comportements d'un individu, la personnalité de chaque élève, notamment le concept de soi, influence également ses comportements en classe. Ainsi, l'environnement et la personnalité sont d'importants facteurs à considérer en tant que déterminant des comportements d'un individu.

CONTEXTE EMPIRIQUE

Concept de soi

Concernant les caractéristiques du concept de soi, plusieurs auteurs (Richmond, 1975; Silon, 1980; Luftig, 1982; Beck, Roblee & Hanson, 1982; Stager, Chassin & Young, 1983; Carroll, Douglas & Hund, 1984; Chovan & Morisson, 1984; Jones, 1985; Pierrehumbert, Zanone, Kauer-Tchicaloff & Plancherel, 1987; Chiu, 1990; Cadieux, 1992b, 1998) indiquent que le concept de soi des élèves vivant

avec une déficience intellectuelle est généralement plus négatif que celui de leurs pairs sans déficience, voire plus négatif que celui des élèves ayant des problèmes émotionnels et des élèves en difficulté d'apprentissage (Boersma, Chapman & Battle, 1979; Battle & Blowers, 1982; Auble, 1985; Blackburn, 1988; Bear, Clever & Proctor, 1991), tandis que d'autres n'indiquent pas de différence (Scruggs & Mastropieri, 1983). Ces résultats suggèrent que peu importe le milieu scolaire dans lequel l'élève reçoit sa formation, son concept de soi demeure plus négatif que celui de ses pairs sans déficience.

Quant aux formules d'intégration scolaire, les recensions d'écrits suggèrent que celles-ci auraient peu d'impact sur le développement du concept de soi des élèves (Nash & McQuisten, 1977; Silon, 1980; Luftig, 1982; Coleman, 1983; Butler & Marinov-Glassman, 1994). Une description et une analyse plus précises des résultats des recherches qui comparent le concept de soi des élèves vivant avec une déficience intellectuelle intégrés ou non en classe ordinaire indiquent des résultats variés. En effet, certaines études n'indiquent pas de différence significative entre les moyennes du concept de soi des élèves et ce, peu importe que l'élève reçoive des services à l'intérieur de la classe ordinaire ou à l'intérieur de la classe spéciale (Silon & Harter, 1985; Carvajal, 1972). D'autres obtiennent des moyennes du concept de soi significativement plus élevées en faveur de la classe spéciale (Lessa, 1976; Myers, 1976; Ribner, 1978) et d'autres des moyennes du concept de soi significativement plus élevées en faveur de la classe ordinaire (Kahn & Garrison, 1973; Kendall, 1977; Calhoun & Elliott, 1977). Ces études suggèrent qu'il n'y a pas de relation claire entre la formule d'intégration et le concept de soi des élèves. De plus, pratiquement aucune étude ne décrit la nature du support offert à l'élève lorsqu'il est intégré en classe ordinaire. Également, les mesures du concept de soi sont globales pour la plupart des études, ce qui ne permet pas une analyse détaillée des différents domaines du concept de soi.

D'autres études, de type longitudinal, présentent des résultats sur le développement du concept de soi d'élèves vivant avec une déficience intellectuelle intégrés en classe ordinaire comparativement au concept de soi d'élèves scolarisés à l'intérieur de la

classe spéciale. Tout comme les études précédentes, les résultats sont variés. Certaines études indiquent que peu importe la formule d'intégration scolaire, le concept de soi de l'élève ne se modifie pas de façon significative sur une période variant de deux à trois ans (Gerke, 1975; Mickley, 1977). Pour d'autres chercheurs, le concept de soi des élèves scolarisés à l'intérieur des classes spéciales tend à augmenter positivement avec le temps (Schurr, Towne & Joiner, 1972) tandis que certains concluent en une augmentation positive du concept de soi pour les élèves scolarisés à l'intérieur de la classe ordinaire (Calhoun & Elliott, 1977; Carroll, 1967). Ces études suggèrent que la formule d'intégration scolaire n'est pas reliée au concept de soi.

En résumé, deux constats semblent se dégager de l'analyse des écrits. D'abord, le concept de soi de l'élève vivant avec une déficience intellectuelle tend à être plus négatif que celui de leurs pairs normaux, et ce, peu importe la situation scolaire de l'élève. Ensuite, il ne se dégage pas de consensus véritable dans les écrits concernant la relation entre le concept de soi et la formule d'intégration scolaire. Ces deux constats sont basés sur des recherches empiriques qui datent d'un certain temps déjà et qui ne donnent pas toujours des informations sur l'encadrement reçu par l'élève face à sa situation scolaire, particulièrement lorsqu'il est intégré à l'intérieur de la classe ordinaire. Ainsi, nous croyons, entre autres, qu'avec le mouvement de l'inclusion totale (Ryndak & Alper, 1996) que la situation scolaire des élèves a évolué et qu'elle ne se présente plus de la même manière que dans les années 70 ou 80, notamment, sur les plans de l'habitude et la tolérance face à la différence et les stratégies mises en place pour offrir un service d'adaptation scolaire de qualité à l'élève.

Comportements sociaux

Certaines recherches suggèrent que les comportements sociaux d'élèves vivant avec une déficience intellectuelle varient selon la formule d'intégration (Heiman & Margalit, 1998), mais la tendance de cette variation est de nature complexe (Caparulo & Zigler, 1985) rendant difficile l'établissement d'un lien causal quelconque. De façon générale, les élèves vivant avec une déficience intellectuelle légère ont

de plus grandes difficultés d'attention et d'interaction sociale que les élèves sans déficience et ce, peu importe le type de milieu de scolarisation (Brooks, McCauley & Merrill, 1988; Margalit, 1993). Ces comportements incluent, entre autres, les habiletés à initier et à répondre aux interactions sociales, la coopération, l'autocontrôle et l'attention orientée vers les tâches scolaires. Ces habiletés permettent d'apprendre, de communiquer et de faire face aux situations quotidiennes de la vie et elles facilitent l'acceptation par les pairs dans un contexte scolaire inclusif (Parmenter, Einfeld, Tongue & Dempster, 1998).

Plus précisément, la fréquence des comportements d'attention orientés vers la tâche serait généralement plus faible comparativement aux élèves sans déficience (Brooks *et al.*, 1988; Parmenter *et al.*, 1998). Par ailleurs, Parmenter *et al.* (1998) notent que les problèmes de comportements sont plus élevés pour les élèves vivant avec une déficience intellectuelle scolarisés à l'intérieur d'une école spéciale comparativement aux élèves recevant une éducation en classe spéciale, mais dans une école ordinaire. Les auteurs indiquent cependant certaines précautions relativement à leurs résultats en raison des biais liés à la sélection des élèves. En effet, lorsque la fréquence des problèmes de comportements des élèves scolarisés dans une école ordinaire atteint un certain niveau, les élèves sont suspendus puis transférés dans des écoles spéciales.

Plus récemment, Wallace, Anderson, Bartholomay & Hupp (2002) ont étudié les comportements d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et d'élèves vivant avec une déficience intellectuelle scolarisés dans des classes inclusives. Les résultats suggèrent que les effets de l'inclusion des élèves sont d'autant plus positifs et efficaces que les élèves sont engagés dans des tâches scolaires, qu'un minimum de temps est consacré à des activités étrangères et que l'attention de l'enseignant est concentré davantage sur les besoins particuliers des élèves. Ces résultats n'indiquent pas automatiquement que le succès de l'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins particuliers soit assuré, mais ils contribuent à orienter les actions futures en matière de services et d'enseignement auprès de ces élèves.

En conséquence, la présente étude prévoit que les élèves vivant avec une déficience intellectuelle légère auront un concept de soi plus négatif, une fréquence de comportements d'attention à la tâche plus faible et des comportements inappropriés plus élevés que leurs pairs sans déficience. Par ailleurs, les données empiriques suggèrent que le cadre de scolarisation ne devrait pas être relié d'une façon particulière au concept de soi et aux comportements des élèves.

MÉTHODOLOGIE

Le plan de recherche consiste en une étude longitudinale du concept de soi et des comportements sur une durée totale de trois ans. Chaque année, entre février et avril, une cueillette de données s'effectue auprès des mêmes sujets ayant été identifiés au début de la recherche.

Les sujets

Les sujets, pour lesquels des données complètes et valides sont disponibles pour toute la durée de la recherche, sont au nombre de 183. Ils comprennent 152 élèves sans difficulté et 31 élèves vivant avec une déficience intellectuelle légère (code administratif « 21 »). Au début de la recherche, tous les élèves fréquentent une école primaire. Les régions comprennent l'Outaouais et Montréal (région est). Il y a 99 garçons et 84 filles et la moyenne d'âge au début de l'étude est de 9 ans et 1 mois (écart type de 1 an et 9 mois). Le statut socio-économique est de 2,0 (é. t. : 0,7) sur une échelle en quatre points et basé sur l'emploi et/ou le diplôme le plus élevé par famille (1 : sans emploi ou sans diplôme; 2 : emploi manuel, journalier ou diplôme du secondaire ou professionnel; 3 : emploi technique ou diplôme du CEGEP; 4 : professionnel ou diplôme universitaire).

Élèves sans difficulté

Au début de l'étude, les élèves sans difficulté proviennent d'écoles primaires de la première à la quatrième année et ont tous fréquenté des classes ordinaires sans avoir eu recours à des services en

adaptation scolaire au cours des trois années de la recherche. Le nombre d'élèves par niveau scolaire se répartit de la façon suivante : 41 en première année, 25 en deuxième année, 53 en troisième année et 33 en quatrième année. Il y a 84 garçons et 68 filles et la moyenne d'âge est de 8 ans et 7 mois (é. t. : 1 an et 4 mois). Le niveau socio-économique est de 2,1 (é. t. : 0,6).

Élèves vivant avec une déficience intellectuelle légère

Tous les élèves vivant avec une déficience intellectuelle sont officiellement identifiés par leurs commissions scolaires respectives pour les trois années de la recherche. Ces élèves présentent un fonctionnement cognitif et des comportements adaptatifs significativement inférieur à la moyenne. Ils ont tous un diagnostic correspondant à la déficience intellectuelle légère (code « 21 »). Tous les élèves vivant avec une déficience intellectuelle n'ont pas d'autres handicaps, que ce soit sur les plans physique, sensoriel ou comportemental. Tous les élèves ont été évalués sur le plan de l'intelligence par les professionnels des commissions scolaires, mais la plupart des dossiers n'étaient pas disponibles pour recueillir les informations concernant les résultats aux tests d'intelligence ou aux échelles de comportements adaptatifs. Il y a 15 garçons et 16 filles et la moyenne d'âge est de 11 ans et 5 mois (é. t. : 1 an et 10 mois). Le statut socio-économique est de 1,8 (é. t. : 0,9).

Les services en adaptation scolaire varient selon les commissions scolaires. Pour les fins de la présente étude, les 31 élèves ont été subdivisés en deux groupes : les élèves intégrés à plus de 70 % du temps en classe ordinaire (n = 10) et les élèves fréquentant une classe spéciale à 100 % du temps à l'intérieur d'une école ordinaire (n = 21). Pour le premier groupe, six élèves sur dix reçoivent environ deux à trois périodes d'orthopédagogie par semaine à l'extérieur de leur classe ordinaire, tandis que les quatre autres élèves sont scolarisés à 100 % à l'intérieur de la classe ordinaire. Pour le deuxième groupe, tous les élèves reçoivent 100 % de leur enseignement à l'intérieur d'une classe spécialisée.

Instruments de mesure

Concept de soi

Une traduction et adaptation en langue française du *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (PSPCSA)* (Harter & Pike, 1983) a été utilisée pour la mesure de la polarité du concept de soi des participants de première et deuxième année (Cadioux, 1996) tandis que les autres élèves ont complété le *Self-Perception Profile for Learning Disabled Students (SPPLD)*, également traduit et adapté par Cadioux (1996). La traduction s'est effectuée en cinq temps, à savoir :

- traduction des items de l'anglais vers le français;
- administration à quelques enfants et analyse des difficultés sémantiques;
- traduction du français vers l'anglais par un autre traducteur;
- comparaison des deux formes initiales jusqu'à ce qu'elles soient identiques;
- et vérification empirique de la forme finale avec un plus grand échantillon.

Le PSPCSA comprend un total de 18 paires d'images regroupées en trois dimensions du concept de soi, soient les dimensions scolaire, sociale et physique. Chaque dimension comprend six paires d'images illustrant d'un côté un élève dans un rôle positif et de l'autre côté le même élève, mais dans un rôle négatif (ex. : un élève écrit plusieurs mots sur un tableau (positif) et un autre n'en écrit qu'un seul (négatif)). Lors de la passation du test, l'examineur lit une phrase qui demande à l'élève quelle est l'image qui lui ressemble le plus. Une fois que l'élève a choisi une image, il doit faire un « X » sous celle-ci dans l'un des deux cercles; le petit cercle si l'image est un peu comme lui ou le grand cercle si l'image est vraiment comme lui. Chaque item donne un résultat de 1 à 4, soit d'un plus négatif au plus positif. Les coefficients Alpha de

Cronbach indiquent des valeurs s'échelonnant de ,76 à ,92 pour les trois dimensions et ce, pour les trois années de la recherche.

Pour sa part, le SPPLD comprend 41 paires d'énoncés contruits en tout point comme le test précédent, mais sans image qui accompagne les énoncés. Les énoncés sont regroupés en neuf dimensions du concept de soi, à savoir : cinq dimensions scolaires (générale, lecture, écriture, épellation, mathématiques), deux dimensions sociales (sociale, comportementale) et deux dimensions physiques (caractéristiques physiques, habiletés sportives). Afin d'effectuer des comparaisons de façon longitudinale en relation avec le test précédent, les neuf dimensions ont été regroupées en trois catégories, soient les dimensions scolaire, sociale et physique. Les coefficients Alpha de Cronbach indiquent des valeurs s'échelonnant de ,71 à ,82 pour les trois dimensions regroupées. Le tableau 1 confirme la structure factorielle du regroupement en trois

dimensions (chi carré = 29,6; d.l. = 12; $p < ,004$) obtenue à partir des scores au SPPLD lors de la troisième année de la recherche.

Concernant le réalisme, une procédure semblable à celle de Cadieux (1992a) a été utilisée. L'enseignant a d'abord évalué les compétences de chaque élève au niveau scolaire, social et physique selon une procédure et une instrumentation similaires à celles du concept de soi des élèves. Ensuite, un score sur le réalisme a pu être calculé en prenant la différence entre les scores moyens du questionnaire des élèves à chaque dimension et le score fourni par l'évaluation de l'enseignant au sujet de l'élève pour chacune des dimensions respectives. Une transformation des scores en quatre points permet de déterminer un concept de soi très irréaliste (1) à très réaliste (4).

Comportements

Les comportements sociaux ont été mesurés à l'aide

Tableau 1

Structure factorielle du SPPLD regroupée en trois dimensions

| | | | |
|-----------------|------|------|------|
| Générale | 0,98 | | |
| Épellation | 0,57 | 0,47 | |
| Lecture | 0,55 | | |
| Écriture | 0,53 | | |
| Mathématiques | 0,53 | | |
| Sociale | | 0,64 | 0,35 |
| Comportementale | | 0,45 | |
| Sport | | | 0,41 |
| Physique | | | 0,33 |

Note : Les valeurs égales ou inférieures à 0,32 ont été omises.

d'une liste de contrôle complétée par le titulaire de classe (Cadieux, 1992c). Elle comprend trois catégories de comportements inadéquats (déplacements activités étrangères, dérangement des pairs) et trois catégories de comportements appropriés (attention à la tâche, respect de l'adulte, stratégies de résolution de problèmes). Pour chaque catégorie, le titulaire de classe évalue sur une échelle de type Likert en sept points la fréquence des comportements pour chacun des élèves. Les qualités métrologiques ont été vérifiées et s'avèrent adéquates (Cadieux, 1992c). En effet, les évaluations de l'enseignant sont corrélées de façon significative avec des relevés d'observation directe des comportements effectués par des observateurs extérieurs. De plus, des coefficients Alpha de Cronbach variant de ,72 à ,86 pour les

catégories de comportements adéquats et inadéquats, et ce, pour les trois années de la recherche, confirmer la cohérence interne de cette liste de contrôle.

Déroulement

Entre février et avril pour les années 1995, 1996 et 1997, six assistantes de recherche ont été entraînées pour administrer les questionnaires aux élèves en groupe de deux à cinq. Les examinatrices ont appris les consignes et directives par coeur et lisaient tous les items aux élèves. La plupart des élèves ont été testés en milieu de semaine dans le but de minimiser les effets de la fatigue ou de l'inattention.

Tableau 2

Les moyennes et les écarts types du concept de soi selon les formules d'intégration scolaire

| Échelles | Groupe | Polarité | | | Scheffé | Réalisme | | | Scheffé |
|----------------------------|------------------|----------|---------|---------|---------|----------|---------|---------|-------------|
| | | 1995 | 1996 | 1997 | | 1995 | 1996 | 1997 | |
| Concept de soi Scolaire | 1. Ordinaire | 3,4,(5) | 3,3,(6) | 3,2,(5) | 1 < 3* | 3,3,(6) | 3,4,(4) | 3,3,(4) | 1 > 2, 3*** |
| | 2. Déf. intég. | 3,6,(8) | 3,6,(4) | 3,4,(7) | | 2,3,(9) | 2,7,(7) | 2,8,(5) | |
| | 3. Déf. cl.spéc. | 3,5,(5) | 3,6,(5) | 3,6,(5) | | 2,7,(7) | 2,8,(6) | 2,7,(8) | |
| Sociale | 1. Ordinaire | 3,3,(6) | 3,3,(6) | 3,2,(6) | 1 < 3* | 3,3,(5) | 3,4,(4) | 3,3,(5) | 1 > 2, 3*** |
| | 2. Déf. intég. | 3,4,(9) | 3,7,(4) | 3,3,(9) | | 2,6,(6) | 2,7,(6) | 2,8,(6) | |
| | 3. Déf. cl.spéc. | 3,6,(6) | 3,5,(6) | 3,3,(6) | | 2,9,(8) | 2,8,(8) | 2,9,(7) | |
| Physique | 1. Ordinaire | 3,4,(6) | 3,4,(5) | 3,2,(6) | | 3,4,(4) | 3,4,(4) | 3,3,(5) | 1 > 2, 3*** |
| | 2. Déf. intég. | 3,7,(5) | 3,7,(3) | 3,5,(5) | | 3,0,(5) | 3,0,(6) | 3,1,(5) | |
| | 3. Déf. cl.spéc. | 3,6,(5) | 3,4,(5) | 3,5,(6) | | 3,0,(7) | 3,0,(5) | 3,0,(5) | |

Note : Le groupe 1 comprend les élèves sans déficience en classe ordinaire; le groupe 2 comprend des élèves vivant avec une déficience intellectuelle légère et intégrés en classe ordinaire; le groupe 3 comprend des élèves vivant avec une déficience intellectuelle légère scolarisés en classe d'aide spécialisée. Les écarts types sont entre parenthèses.

* $p < ,05$ *** $p < ,001$

RÉSULTATS

Le tableau 2 présente les moyennes et les écarts types des résultats sur la polarité et le réalisme du concept de soi. Concernant la polarité et le réalisme du concept de soi, une analyse de variance multivariée à mesures répétées indique aucune différence statistiquement significative intrasujets, et ce, pour les trois dimensions du concept de soi. Par ailleurs, pour la polarité du concept de soi, les résultats indiquent une différence significative entre les groupes pour le concept de soi scolaire ($F_{(2,180)} = 5,54; p < ,01$), pour le concept de soi social ($F_{(2,180)} = 3,67; p < ,05$) et pour le concept de soi physique ($F_{(2,180)} = 4,60; p < ,05$).

Des tests *Post Hoc* de Scheffé indiquent que les élèves vivant avec une déficience intellectuelle légère scolarisés en classe spéciale possèdent un concept de soi scolaire et social significativement plus positif que les élèves sans déficience en classe ordinaire. D'un autre côté, pour le réalisme du concept de soi, les résultats indiquent une différence significative entre les groupes pour le concept de soi scolaire ($F_{(2,180)} = 34,68; p < ,001$), pour le concept de soi social ($F_{(2,180)} = 24,74; p < ,001$) et pour le concept de soi physique ($F_{(2,180)} = 16,78; p < ,001$). Des tests *Post Hoc* de Scheffé indiquent que les élèves sans déficience en classe ordinaire possèdent un concept de soi scolaire, social et physique significativement plus réaliste que les élèves vivant avec une déficience intellectuelle et ce, peu importe la formule d'intégration scolaire.

Pour sa part, le tableau 3 présente les moyennes et les écarts types des résultats sur les comportements des élèves en classe. Une analyse de variance multivariée à mesures répétées indique aucune différence statistiquement significative intrasujets, et ce, tant pour les trois catégories de comportements adéquats que pour les trois catégories de comportements inadéquats. De plus, les résultats n'indiquent aucune différence statistiquement significative entre les trois groupes, et ce, pour les trois catégories de comportements inadéquats. Par ailleurs, pour les trois catégories de comportements adéquats, les résultats indiquent une différence statistiquement significative entre les groupes pour les comportements d'attention

à la tâche ($F_{(2,178)} = 8,00; p < ,001$), pour les comportements de respect envers l'adulte ($F_{(2,178)} = 7,30; p < ,001$) et pour les comportements de stratégies de résolution de problèmes ($F_{(2,178)} = 27,64; p < ,001$). Des tests *Post Hoc* de Scheffé indiquent que, pour les trois catégories de comportements adéquats, les élèves sans déficience en classe ordinaire présentent une fréquence significativement plus élevée que les élèves vivant avec une déficience intellectuelle et ce, peu importe la formule d'intégration scolaire.

DISCUSSION

Cette étude avait pour objet de décrire les caractéristiques du concept de soi des élèves vivant avec une déficience intellectuelle. Les résultats infirment la première hypothèse stipulant que les élèves vivant avec une déficience intellectuelle ont un concept de soi plus négatif que leurs pairs sans déficience. En effet, les résultats ne révèlent aucune différence significative entre les moyennes du concept de soi des élèves sans déficience et celles de leurs pairs vivant une déficience intellectuelle légère intégrés en classe ordinaire. Par ailleurs, les résultats indiquent que les élèves vivant avec une déficience intellectuelle légère scolarisés en classe d'aide spécialisée ont un concept de soi scolaire et social plus positif que les élèves sans déficience. Plusieurs études notent des résultats semblables auprès de jeunes élèves qui ont tendance à s'étiqueter de façon généralement positive (et irréaliste) au début de leur scolarisation (Harter, 1986; Cadieux, 1998), mais cette tendance s'estompe vers la troisième année du primaire, soit vers 8 ans. Kozub & Porreta (1999) observent également cette tendance, mais précisent que pour des élèves vivant avec une déficience intellectuelle, l'âge auquel ce changement survient arrive plus tard dans le développement de l'élève.

Cependant, il faut interpréter ces différences avec précaution. En effet, bien que minimales, ces différences ne signifient pas que la scolarisation en classe spéciale puisse être considérée comme un élément causal de l'apprentissage d'un meilleur concept de soi, ni de provoquer un retard au niveau de l'apprentissage du réalisme. En effet, en l'absence de

Tableau 3

**Les moyennes et les écarts types des comportements
selon les groupes et la formule d'intégration scolaire**

| Inadéquats | | Moyennes et écarts types | | | |
|---------------------------------------|---------------|--------------------------|----------|----------|-------------|
| Déplacements | Ordinaire | 3,4(1,9) | 3,3(1,8) | 3,2(1,8) | |
| | Déf. intégr. | 4,0(2,3) | 3,5(1,7) | 3,9(2,2) | |
| | Déf. cl.spéc. | 3,9(2,3) | 4,4(1,9) | 3,9(2,2) | |
| Activités étrangères | Ordinaire | 3,6(1,9) | 3,4(2,0) | 3,5(2,0) | |
| | Déf. intégr. | 4,9(1,8) | 4,1(2,1) | 4,4(2,5) | |
| | Déf. cl.spéc. | 4,0(2,1) | 3,9(2,4) | 4,3(2,2) | |
| Dérangement des pairs | Ordinaire | 3,2(1,9) | 3,2(1,9) | 3,4(1,9) | |
| | Déf. intégr. | 3,6(2,2) | 3,5(2,0) | 4,1(2,4) | |
| | Déf. cl.spéc. | 3,8(2,2) | 4,0(2,4) | 4,1(1,9) | |
| Adéquats | | Moyennes et écarts types | | | |
| Attention à la tâche | Ordinaire | 5,5(1,6) | 5,8(1,5) | 5,8(1,5) | 1 > 2, 3* |
| | Déf. intégr. | 4,9(2,0) | 4,2(1,7) | 4,9(2,2) | |
| | Déf. cl.spéc. | 5,1(1,7) | 4,8(2,0) | 4,8(1,9) | |
| Respect envers l'adulte | Ordinaire | 5,1(1,5) | 5,2(1,7) | 5,1(1,8) | 1 > 2, 3* |
| | Déf. intégr. | 3,2(1,8) | 4,0(1,8) | 4,5(1,8) | |
| | Déf. cl.spéc. | 4,2(2,4) | 4,5(2,0) | 3,9(1,8) | |
| Stratégies de résolution de problèmes | Ordinaire | 4,6(1,7) | 4,9(1,8) | 5,1(1,9) | 1 > 2, 3*** |
| | Déf. intégr. | 3,0(2,3) | 2,1(1,2) | 2,6(1,4) | |
| | Déf. cl.spéc. | 2,7(1,4) | 3,4(1,5) | 3,0(1,5) | |

Note : Le groupe 1 comprend les élèves sans déficience en classe ordinaire; le groupe 2 comprend des élèves vivant avec une déficience intellectuelle légère et intégrés en classe ordinaire; le groupe 3 comprend des élèves vivant avec une déficience intellectuelle légère scolarisés en classe d'aide spécialisée. Les écarts types sont entre parenthèses.

* $p < ,05$ *** $p < ,001$

différence de forte ampleur, la variabilité associée à la mesure de même que le faible nombre de participants ne peuvent certifier la généralisation de telles conclusions. Par ailleurs, ces résultats ne suggèrent pas qu'il faille bannir à tout prix les mesures scolaires spéciales traditionnelles. Ces conclusions sont partagées par Manset & Semmel (1997) qui ont procédé à une évaluation comparative des programmes d'enseignement pour élèves en difficulté dans un contexte d'inclusion scolaire. Ces derniers concluent en effet que les programmes élaborés dans un contexte d'inclusion scolaire sont efficaces, mais en aucun temps, ils se sont avérés supérieurs aux mesures d'aide spéciales traditionnelles. De plus, lorsque ces résultats sont analysés en relation avec le réalisme du concept de soi, tous les élèves vivant avec une déficience intellectuelle légère, qu'ils soient scolarisés à l'intérieur de la classe ordinaire ou non, décrivent leurs compétences scolaires, sociales ou physiques de façon irréaliste, comparativement aux élèves sans déficience qui eux possèdent une vision plus conforme à la perception des autres personnes de leur entourage. Nous rappelons que le réalisme ne signifie pas qu'il faille juger si l'enseignant possède la « vérité » dans ses jugements, mais bien de considérer et d'évaluer l'ampleur de l'écart entre les perceptions de l'élève et de l'enseignant. Comme cet écart provient de la différence de perception entre deux personnes, elle peut s'expliquer par les caractéristiques développementales de l'élève, mais aussi à partir des caractéristiques des enseignants qui posent un jugement au sujet des élèves. En effet, un enseignant qui porte un jugement plutôt normatif envers les élèves vivant avec une déficience intellectuelle aura possiblement une perception plus négative à leur endroit que celle envers les élèves sans déficience. Par ailleurs, pour un même élève, un autre enseignant pourrait avoir une toute autre perception. Cela indique que le réalisme va différer selon les personnes, car le réalisme est déterminé par le degré de correspondance entre le concept de soi de l'élève et le jugement d'autrui, en l'occurrence ici, celui de son enseignant.

Ceci nous amène à poser la question de savoir si le réalisme doit-il interpeller les enseignants face à leur perception ou leur jugement au sujet de l'élève? Pour Stainback, Stainback, East & Sapon-Shevin

(1994) qui ont étudié les caractéristiques d'un milieu scolaire inclusif, l'école doit maximiser les opportunités de développement de l'élève par rapport à lui-même face à ses caractéristiques physiques, sociales, cognitives et émotionnelles de manière à l'amener à développer une perception positive de ses qualités ou de ses forces. Ainsi, l'école inclusive ne doit pas éliminer les différences, mais plutôt valoriser l'individualité de chacun de ses membres. De cette façon, les enseignants ont aussi une prise de conscience à faire dans la reconnaissance des qualités et des forces des élèves vivant avec une déficience intellectuelle de manière à porter un jugement plus positif sur leurs élèves contribuant ainsi à réduire l'aspect irréaliste de leur concept de soi. Dans ce contexte, Fox & Ysseldyke (1997) suggèrent que l'inclusion scolaire a plus de chance d'avoir des impacts positifs sur les élèves lorsqu'elle est perçue comme une responsabilité partagée entre tous les membres de la communauté scolaire, lorsqu'elle implique une acceptation sociale de tous les élèves inclus et lorsque des ressources humaines et matérielles suffisantes sont allouées.

Un autre facteur explicatif peut être relié au fait que le concept de soi est un trait cognitif langagier impliquant une auto-évaluation de ses propres compétences. Ainsi, il est possible que les limites du fonctionnement cognitif des élèves vivant avec une déficience intellectuelle puissent expliquer en partie ces résultats. Ce n'est pas un problème en soi, mais dans l'optique d'offrir à l'élève une formation lui permettant de devenir un citoyen autonome et responsable, il apparaît important d'amener l'élève à développer une certaine conscience de son potentiel tout comme de ses limites.

Ces résultats doivent-ils interpeller les enseignants dans leurs interactions avec les élèves vivant avec une déficience intellectuelle légère? Théoriquement, la question du réalisme suggère qu'un concept de soi irréaliste chez un individu tend à déclencher des attitudes négatives de la part des autres envers cet individu entraînant des comportements d'évitement. Dans une étude de Lloyd, Wilton & Townsend (2000), des élèves vivant avec une déficience intellectuelle légère qui participaient à la mise en place d'un programme d'enseignement en classe

inclusive percevaient leur acceptation sociale comme « bonne ». Cependant, les analyses sociométriques ont révélé que les élèves vivant avec une déficience intellectuelle étaient les plus rejetés de leur classe. De plus, leurs comportements étaient orientés vers des activités solos ou des activités étrangères face aux tâches scolaires. Ces résultats peuvent suggérer que lorsqu'une personne a une perception positive irréaliste de ses comportements sociaux, elle peut croire que ces derniers sont adéquats et adaptés aux différentes situations de classe et donc, avoir plus de résistance à vouloir les modifier. Compte tenu de la réaction d'évitement des autres et de la réaction des élèves vivant avec une déficience intellectuelle à adopter des comportements d'isolement, ces derniers se voient dans une forme de cercle qui ne les conduit pas à apprendre des conduites d'interactions sociales positives.

Cependant, la distinction entre les attitudes d'autrui face à un concept de soi positif irréaliste et un concept de soi négatif irréaliste (ou réaliste) n'est pas clairement précisée théoriquement. Comme cette étude n'a pas mesuré les attitudes d'autrui à l'endroit des élèves avec ou sans déficience intellectuelle légère, elle est limitée face à la nature et l'intensité de l'attitude de l'enseignant. Ainsi, jusqu'à un certain point, il est possible que le fait de s'étiqueter de façon positive et irréaliste ne déclenche pas forcément des attitudes négatives de la part des autres. Lorsqu'une personne parle d'elle-même, ses auto-étiquettes vont faire réagir les autres, de façon positive ou négative et d'une intensité variable, s'il y a ou non une correspondance entre ses comportements et ses autodescriptions. Ainsi, un enseignant qui aime travailler avec des élèves vivant avec une déficience intellectuelle légère, qui apprécie son travail, la compagnie de ses élèves et qui est centré sur le développement optimal de chacun de ses élèves aura certainement des réactions positives à l'endroit de ses élèves, même si les auto-étiquettes de ces derniers sont irréalistes. Par ailleurs, un enseignant n'aimant pas les différences intellectuelles ou qui semble davantage préoccupé par les normes que par l'actualisation du potentiel de chacun de ses élèves aura possiblement des réactions plus négatives face aux élèves n'ayant pas une perception d'eux-mêmes conforme aux siennes. À

titre d'exemple, Bihm, Sigleman & Westbrook (1997) ont noté que la perception des intervenants à l'endroit de l'élève vivant avec une déficience intellectuelle était plus positive lorsque l'élève faisait des progrès ou qu'il répondait favorablement aux enseignements.

Enfin, il faut souligner que les changements apportés avec la venue de la réforme orientent les pratiques pédagogiques et évaluatives vers le développement optimal de chaque individu dans le respect de ses forces et limites. Ces changements interpellent de moins en moins les enseignants à comparer les élèves sur des bases normatives, mais à viser plutôt un enrichissement culturel individualisé. L'étude de Richardson, Kline & Huber (1996) suggère que les habiletés langagières permettant à une personne vivant avec une déficience intellectuelle de se parler elle-même et d'autoréguler ses comportements peuvent être modifiées, entre autres, par l'enrichissement culturel, le développement d'intérêts multiples et la pratique de sports ou de loisirs variés. De plus, avec le phénomène de l'inclusion de plus en plus répandu, l'élève ayant des besoins particuliers se retrouve de moins en moins isolé dans la classe ordinaire et cette situation peut entraîner une plus grande tolérance et une plus grande acceptation de la différence de la part des autres élèves et des enseignants. La classe étant plus hétérogène, il n'existe plus de représentation unique de l'élève « modèle », de l'élève à qui il faut s'identifier ou se comparer vis-à-vis de ses connaissances, de ses habiletés ou de ses attitudes. En effet, le rôle de l'élève ne se définit plus uniquement sur la base de ses apprentissages scolaires, mais également de la socialisation et de la qualification. Entre autres, les attitudes ou les apprentissages de vie en société font partie du développement de tous les élèves et il importe pour les enseignants de favoriser des réussites à tous ces niveaux. Ces réussites sont primordiales pour l'apprentissage d'un concept de soi positif. En effet, chaque élève possède un potentiel et il importe avant tout de le développer au maximum. Bandura (1981) suggère que la perception de sa propre efficacité peut être augmentée par plusieurs facteurs, comme l'amélioration du rendement, de la quantité d'efforts et de réussites dans une tâche qui présente de réels

défis ou dans la qualité et le rythme de travail fournis.

Dans une perspective développementale, les résultats n'indiquent aucun changement du concept de soi au cours des trois années, et ce, peu importe la formule de scolarisation de l'élève. Ici encore, les résultats ne diffèrent pas des recherches antérieures et suggèrent que les variations que l'on peut observer à propos du concept de soi n'ont pas de lien avec le fait d'être scolarisé à l'intérieur d'une classe ordinaire ou spécialisée.

Concernant les comportements inadéquats, les résultats indiquent que ces derniers ne sont pas différents entre les élèves avec ou sans déficience intellectuelle. Ces résultats diffèrent de Brooks *et al.* (1998) qui notent des proportions plus élevées de comportements inadéquats auprès des élèves vivant avec une déficience intellectuelle comparativement à leurs pairs sans déficience. Par ailleurs, étant donné la relation positive entre le concept de soi et les comportements (Cadioux, 1996a), on peut expliquer ces résultats par le fait que le concept de soi de l'ensemble des élèves n'est pas différent lui non plus. De plus, les catégories de comportements inadéquats mesurées dans cette étude étaient limitées. D'autres types de comportements inadéquats pourraient très bien varier entre les élèves avec ou sans déficience. Enfin, il ne faut pas perdre de vue que la taille de l'échantillon étant relativement petite, il faut interpréter ces résultats avec précaution.

D'un autre côté, les comportements adéquats, comme l'attention à la tâche ou les stratégies de résolution de problèmes, sont moins élevés chez les élèves vivant avec une déficience intellectuelle comparativement aux élèves sans déficience. Ces résultats sont conformes aux études antérieures. Cependant, aucune formule d'intégration n'indique de relation positive ou négative avec les comportements. Ainsi, les résultats ne permettent pas de conclure que l'un ou l'autre des milieux de scolarisation soit lié à de meilleurs comportements. Entre autres, ces résultats vont à l'encontre de la croyance populaire selon laquelle les élèves scolarisés à l'intérieur d'une classe spécialisée

apprennent davantage de stratégies ou possèdent davantage de comportements d'attention à la tâche en raison du faible ratio enseignant/élèves comparativement aux élèves scolarisés à l'intérieur des classes ordinaires.

Cette étude comporte des limites au niveau méthodologique, entre autres, par rapport au nombre de sujets et à leur sélection. En effet, le choix des sujets vivant avec une déficience intellectuelle légère s'est effectué à partir du critère administratif utilisé par les écoles, soit les élèves ayant un code 21. Comme les élèves provenaient de sept commissions scolaires différentes, nous ne pouvons certifier que les critères étaient les mêmes pour l'établissement du diagnostic de déficience intellectuelle légère. De plus, les critères selon lesquels les élèves étaient scolarisés en classe spéciale ou à l'intérieur de la classe ordinaire n'étaient pas précisés. Un enseignant nous indiquait que lorsqu'un élève ne fonctionnait pas en classe ordinaire, il était dirigé vers une classe spéciale. Est-ce dire que les élèves scolarisés à l'intérieur des classes spéciales possèdent des caractéristiques affectives ou sociales différentes des élèves scolarisés dans les classes ordinaires? Bien que le cheminement scolaire des 31 élèves vivant avec une déficience intellectuelle n'ait pas été vérifié plus en profondeur, les résultats suggèrent que les caractéristiques affectives ou sociales des élèves vivant avec une déficience intellectuelle légère qui sont intégrés en classe ordinaire ne sont pas différentes de celles des élèves scolarisés à l'intérieur des classes spéciales. Cependant, comme le faisaient remarquer Heiman & Margalit (1998), si la sélection des sujets implique des profils différenciés au départ, cela suggère qu'une comparaison des caractéristiques sociales ou affectives d'élèves vivant avec une déficience intellectuelle intégrés ou non peut comporter une certaine forme de biais dans ce contexte.

Pour ce qui est des élèves avec une déficience intellectuelle, leur âge chronologique était sensiblement plus élevé que le groupe sans déficience et il variait davantage. Ainsi, il est possible que ces différences d'âges entre les élèves avec ou sans déficience intellectuelle aient introduit d'autres biais par rapport à la comparaison entre les groupes.

SELF-CONCEPT AND CLASSROOM BEHAVIORS OF INTELLECTUALLY CHALLENGE PUPILS : A LONGITUDINAL STUDY

This article presents the results of a longitudinal study aiming to describe the classroom behaviors and the self-concept of intellectually challenge pupil. More precisely, it compares the affective characteristic aforesaid between pupils with different intellectual functioning, then it studies the relation between these and the type of class (mainstream and special class). A review of the literature presents the main findings of the research concerning the development of self-concept and classroom behaviors of the pupils in relation with different school special service organisation. The methodology presents the research plan, the participants, the instruments of measure and the procedures. The results indicate that the self-concept and the classroom behaviors stay relatively the same over a three year period no matter the pupil are mainstreamed or in special class. Besides, the results suggest that the intellectually challenge pupils have a self-concept less realistic and a frequency of adequate behaviors less higher than the pupils with normal intellectual functioning. Some explanatory factors of the results and the limits of the study are discussed.

BIBLIOGRAPHIE

- AUBLE, J.-P. (1985) Images de soi et destins du « très mauvais élève » dirigé vers une classe de perfectionnement. *Psychologie scolaire*, 54, 33-81.
- BANDURA, A. (1981) Self-referent thought : The development of self-efficacy. In : J. H. Flavell et L. D. Ross (Éds), *Development of social cognition : Frontiers and possible futures* (pp. 1-21). New York : Cambridge Press.
- BATTLE, J. & BLOWERS, T. (1982) A longitudinal comparative study of the self-esteem of students in regular and special education classes. *Journal of learning disabilities*, 15, 100-102.
- BEAR, G. G., CLEVER, A. & PROCTOR, W. A. (1991) Self-perception of handicapped children and children with learning disabilities in integrated classes. *The Journal of Special Education*, 24, 409-426.
- BECK, M. A., ROBLEE, K. & HANSON, J. (1982) Special education / regular education: a comparison of self-concept. *Education*, 102, 277-279.
- BIHM, E. M., SIGELMAN, C. K. & WESTBROOK, J. P. (1997) Social implications of behavioral interventions for persons with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 101, 567-578.
- BLACKBOURN, J. M. (1988) Varying preschool arrangements and self-concepts of educable mentally retarded children in grade 1. *Perceptual and Motor skills*, 66, 1013-1014.
- BOERSMA, F. J., CHAPMAN, J. W. & BATTLE, J. (1979) Academic self-concept change in special education students: some suggestions for interpreting self-concept scores. *The Journal of special education*, 13, 433-442.
- BROOKS, P. H., MCCAULEY, C. M. & MERRILL, E. M. (1988) Cognition and mental retardation. In : F. J. Menolascino & J. A. Stark (Eds), *Preventive and curative intervention in mental retardation* (pp. 295-318). London : P. H. Brooks.
- BUTLER, R. & MARINOV-GLASSMAN, D. (1994) The effects of educational placement and grade level on the self-perceptions of low achievers and students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 27, 325-334.
- CADIEUX, A. (1989) *La relation entre le concept de soi d'enseignants et le concept de soi d'élèves du primaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- CADIEUX, A. (1992a) *La relation entre le concept de soi scolaire et les comportements d'approche et d'évitement des tâches scolaires d'élèves de cinquième année*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- CADIEUX, A. (1992b) *Intégration scolaire et concept de soi d'élèves vivant avec une déficience intellectuelle*. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 3, 3-10.

- CADIEUX, A. (1992c) Modification et qualités métrologiques d'un questionnaire sur les comportements d'approche et d'évitement des tâches scolaires en classe. *Mesure et évaluation en éducation, 15*, 51-61.
- CADIEUX, A. (1995) Concept de soi d'élèves en difficulté d'adaptation scolaire et sociale: validation d'instruments de mesure. Communication présentée au 63^e Congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences (ACFAS), Chicoutimi, Québec, Canada.
- CADIEUX, A. (1996a) Relationship between self-concept and classroom behavior among learning and nonlearning disabled students in regular classes. *Perceptual and Motor Skills, 82*, 1043-1050.
- CADIEUX, A. (1996b) Psychometric properties of a pictorial self-concept scale among young learning disabled pupils. *Psychology in the schools, 33*, 221-229.
- CADIEUX, A. (1998) Caractéristiques affectives et comportementales d'élèves à risque. *Revue de l'Université de Moncton, 31*, 142-163.
- CALHOUN, G. & ELLIOTT, R. (1977) Self-concept and academic achievement of educable retarded and emotionally disturbed pupils. *Exceptional children, 43*, 379-380.
- CAPARULO, B. & ZIGLER, E. (1985) The effects of mainstreaming on success expectancy and imitation in mildly retarded children. *Peabody Journal of Education, 60*, 85-98.
- CARROLL, A. (1967) The effects of segregated and partially integrated school programs on self-concepts and academic achievement of educable mental retardates. *Exceptional children, 34*, 93-99.
- CARROLL, J. L., DOUGLAS, F. & HUND, J. (1984) Academic self-concept and teachers' perceptions of normal, mentally retarded, and learning disabled elementary students. *Psychology in the schools, 21*, 343-348.
- CARVAJAL, A. L. (1972) Predictions of four criteria of self concept in EMR adolescents. *Exceptional children, 39*, 239.
- CHIU, L.-H. (1990) Self-esteem of gifted, normal, and mild mentally handicapped children. *Psychology in the schools, 27*, 263-268.
- CHOVAN, W. L. & MORRISON, E. R. (1984) Correlates of self-concept among variant children. *Psychological reports, 54*, 536-538.
- COLEMAN, J. M. (1983) Self-concept and the mildly handicapped: the role of social comparisons. *The journal of special education, 17*, 36-45.
- CROMWELL, R. L. (1959) A methodological approach to personality research in mental retardation. *American Journal on Mental Deficiency, 65*, 333-340.
- FOX, N. E. & YSSELDYKE, J. E. (1997) Implementing inclusion at the middle school level: lessons from a negative example. *Exceptional Children, 64*, 81-98.
- GERKE, R. E. (1975) *The effects of mainstreaming on the self-concept and reading achievement of exceptional children at the elementary level*. Thèse de doctorat inédite, Lehigh University.
- GRESHAM, F. M., LANE, K. L., MACMILLAN, D. L., BOCIAN, K. M. & WARD, S. L. (2000) Effects of positive and negative illusory biases: comparisons across social and academic self-concept domains. *Journal of School Psychology, 38*, 151-175.
- HANSFORD, B. C. & HATTIE, J. A. (1982) The relationship between self and achievement / performance measures. *Review of educational research, 52*, 123-142.
- HARTER, S. (1986) Processes underlying the construction, the maintenance, and enhancement of the self-concept in children. In: J. Suls & A. Greenwald (Eds), *Psychological perspectives on the self: Vol. 3*. (pp. 137-181). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- HARTER, S. & PIKE, R. (1983) *The Pictorial scale of Perceived Competence and social acceptance for Young children*. Denver, CO: University of Denver.
- HEIMAN, T. & MARGALIT, M. (1998) Loneliness, depression, and social Skills Among Students with Mental Retardation in Different Educational Settings. *The Journal of Special Education, 32*, 154-163.
- JONES, C. J. (1985) Analysis of self-concepts of handicapped students. *Remedial and special education, 6*, 32-36.
- KAHN, J. V. & GARRISON, M. Jr (1973) Self-concept measurement and placement of adolescent inner-city EMRs. *Training school bulletin, 70*, 80-83.
- KEITH, L. K. & BRACKEN, B. A. (1996) Self-concept instrumentation: a historical and evaluative review. In: B. A. Bracken (Ed.) *Handbook of self-concept: developmental, social, and clinical considerations* (pp. 91-170). New York: Wiley.

- KENDALL, W. S. (1977) *Reading achievement and self-concept of educable retarded boys in three educational settings*. Paper present at the 55th annual International Convention, The Council for Exceptional Children, Atlanta.
- KOZUB, F. M. & PORRETTA, D. L. (1999) Internal and external attributions for levels of perceived physical competence in children with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34, 35-42.
- LEDUC, A. (1984) *Recherches sur le béhaviorisme paradigmatique ou social*. Brossard : Behaviora.
- LESSA, F. J. (1976) *General self-esteem and school-related self-esteem of boys maintained in segregated and integrated special education placements*. Thèse de doctorat inédite, Rutgers State university.
- LLOYD, C., WILTON, K. & TOWNSEND, M. (2000) Children at high-risk for mild intellectual disability in regular classrooms: six new Zealand case studies. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 44-54.
- LUFTIG, R. L. (1982) Educational placement of the retarded and self-concept functioning implications for education decision makers. *Education*, 103, 49-55.
- MANSET, G. & SEMMEL, M. I. (1997) Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs. *The Journal of Special Education*, 31, 155-180.
- MARGALIT, M. (1993) Social Skills and Classroom Behavior Among Adolescents With Mild Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 97, 685-691.
- MICKLEY, J. (1977) *A comparative study of categorical and non-categorical special education classes*. Thèse de doctorat inédite, Lehigh University.
- MYERS, J. K. (1976) The efficacy of the special day school for EMR pupils. *Mental retardation*, 14, 3-11.
- NASH, B. C. & MCQUISTEN, A. (1977) Self-concepts of senior TMR students at a semi-integrated setting. *Mental retardation*, 15, 16-18.
- PARMENTER, T. R., EINFELD, S. L., TONGE, B. J. & DEMPSTER, J. A. (1998) Behavioral and emotional problems in the classroom of children and adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 23, 71-77.
- PIERREHUMBERT, B., ZANONE, F., KAUR-TCHICALOFF, C. & PLANCHEREL, B. (1987) Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de psychologie*, 41, 333-345.
- PURKEY, W. W. (1970) *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- RENICK, M. J. & HARTER, S. (1988) *Manual for the self-perception profile for learning disabled students*. Denver, CO: University of Denver.
- RIBNER, S. (1978) The effects of special class placement on the self-concept of exceptional children. *Journal of learning disabilities*, 11, 319-323.
- RICHARDSON, G. M., KLINE, F. M. & HUBER, T. (1996) Development of self-management in an individual with mental retardation : a qualitative case study. *The Journal of Special Education*, 30, 278-304.
- RICHMOND, B. (1975) Self-concept of the mentally retarded compared to other pupils of similar age. Cleveland, Miss.: Delta State College (Document ERIC No: ED 111-129).
- SCHURR, K. T., TOWNE, R. C. & JOINER, L. M. (1972) Trends in self-concept of ability over 2 years of special-class placement. *Journal of Special Education*, 6, 161-166.
- SCRUGGS, T. E. & MASTROPIERI, M. A. (1983) Self-esteem differences by sex and ethnicity : native american, handicapped native american, and anglo children. *Journal of Instructional Psychology*, 10, 177-180.
- SHAVELSON, R. J., HUBNER, J. J. & STANTON, G. C. (1976) Self-Concept : Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- SILON, E. L. (1980) Perceive competence, motivational orientation, and anxiety in segregated and mainstreamed educable mentally retarded children. Thèse de doctorat inédite, University of Denver.
- SILON, E. L. & HARTER, S. (1985) Assessment of perceived competence, motivational orientation, and anxiety in segregated and mainstreamed educable mentally retarded children. *Journal of educational psychology*, 77, 217-230.
- STAATS, A. W. (1975) *Social behaviorism*. Homewood, IL: Dorsey Press.

- STAATS, A. W. (1996) *Behavior and personality. Psychological Behaviorism*. New York : Springer Publishing Company.
- STAGER, S. F., CHASSIN, L. & YOUNG, R. D. (1983) Determinants of self-esteem among labeled adolescents. *Social psychology quaterly*, 46, 3-10.
- STAINBACK, S., STAINBACK, W., EAST, K. & SAPON-SHEVIN, M. (1994) A commentary on inclusion and the development of a positive self-identity by people with disabilities. *Exceptional Children*, 60, 486-490.
- WALLACE, T., ANDERSON, A. R., BARTHOLOMAY, T. & HUPP, S. (2002) An ecobehavioral examination of high school classrooms that include students with disabilities. *Exceptional children*, 68, 345-359.