

INTEGRATION SCOLAIRE ET CONCEPT DE SOI D'ELEVES VIVANT AVEC UNE DEFICIENCE INTELLECTUELLE

Alain Cadieux

Cet article a pour but de décrire le concept de soi d'élèves vivant avec une déficience intellectuelle. Plus particulièrement, il consiste à évaluer certains effets de formules d'intégration scolaire (intégration en classe régulière ou en classe spéciale) sur le concept de soi. L'analyse théorique et la recension des écrits suggèrent que le concept de soi d'élèves vivant avec une déficience intellectuelle est plus négatif que celui de leurs pairs normaux. Par ailleurs, le concept de soi demeure relativement similaire, que les élèves soient intégrés en classe régulière ou en classe spéciale. Cependant, certaines études suggèrent que le concept de soi devient plus positif, avec le temps, lorsque l'élève fréquente une classe spéciale, et qu'il se maintient ou devient plus négatif lorsque l'élève est intégré en classe régulière. D'autres recherches sont nécessaires, entre autres, pour mesurer et vérifier l'effet des formules d'intégration sur le réalisme du concept de soi.

INTRODUCTION

Cet article se propose de décrire le concept de soi d'élèves vivant avec une déficience intellectuelle en rapport avec la formule d'intégration scolaire. Le cadre du béhaviorisme paradigmatique (Staats, 1963, 1968, 1975) présente une théorie qui décrit la nature, la genèse et les fonctions du concept de soi. Puis, dans un premier temps, la recension décrit les différences entre le concept de soi d'élèves vivant avec une déficience intellectuelle et le concept de soi de leurs pairs normaux. Par la suite, elle effectue une comparaison entre le concept de soi d'élèves intégrés en classe régulière et le concept de soi d'élèves de classe spéciale. Enfin, elle se termine par la mesure des effets à court et à long termes de chaque formule d'intégration sur le concept de soi des élèves.

Les connaissances sur la personnalité des personnes vivant avec une déficience intellectuelle se sont

accrues depuis la deuxième moitié du siècle. En effet, les premières recherches, vouées presque exclusivement à la mesure de l'intelligence, ont progressivement laissé place à l'étude d'autres traits de personnalité (Cromwell, 1959). Depuis déjà quelques années, un certain nombre de changements socio-politiques ont porté sur la désinstitutionnalisation, l'intégration et la valorisation du rôle social des personnes vivant avec une déficience intellectuelle (Regroupement de parents pour déficients mentaux, 1986; Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, 1988; Rousseau et al., 1989). Ces changements ont eu des effets, entre autres, sur les attitudes, la sensibilisation et la collaboration de différentes personnes impliquées dans le réseau social des personnes vivant avec une déficience intellectuelle. De nouvelles pistes de recherches portent sur la qualité des services offerts à ces personnes. Récemment, le Centre Butters et l'Institut des Erables (1991) lançait un index de qualité de vie qui s'adresse aux personnes vivant avec une déficience intellectuelle dans quatre domaines d'activité humaine, à savoir: la communication, l'autonomie, l'identité et la

Alain Cadieux, Institut des Erables, 278, avenue des Erables, Brigham (Québec), J0E 1J0.

liberté. D'autres recherches ont mesuré les impacts des changements des conditions sociales des personnes vivant avec une déficience intellectuelle sur leur concept de soi. Au Québec, plusieurs recherches décrivent la nature du concept de soi des élèves du primaire et du secondaire (Lévesque, 1982; Chassé, 1983; Paquet, 1984; Cadieux, 1989; Cherkesly, 1990; Poulin, 1990). Ces recherches s'effectuent généralement avec des sujets normaux et qui proviennent d'un seul groupe d'âge. Les publications francophones qui décrivent le concept de soi de personnes vivant avec une déficience intellectuelle sont pratiquement inexistantes. De plus, il y a très peu d'études qui s'intéressent à la mesure du réalisme du concept de soi (Cadieux, sous presse), tel que décrit par Staats (1963, 1975, 1986).

Les sections suivantes présentent les éléments théoriques qui permettent de mieux comprendre la nature, la genèse et les fonctions du concept de soi des personnes vivant avec une déficience intellectuelle. Par la suite, sont décrites les recherches empiriques qui décrivent le concept de soi d'élèves vivant avec une déficience intellectuelle.

LE CADRE THEORIQUE

Cette section présente la nature, la genèse et les fonctions du concept de soi selon le béhaviorisme paradigmatique de Staats (1963, 1968, 1971, 1972, 1975, 1986) et selon les études sur le sujet (Cadieux, 1989, 1992, sous presse; Cadieux et al., 1989; Chassé, 1984; Cherkesly, 1989; Forget et al., 1988; Fortier, 1987; Leduc, 1978, 1980, 1984; Lévesque, 1982, Lévesque et al., 1982, Paquet, 1984; Poulin, 1990).

Le concept de soi se compose d'étiquettes autodescriptives, souvent teintées de fortes caractéristiques émotionnelles, qu'une personne donne à ses caractéristiques physiques et à ses comportements. Les caractéristiques principales du concept de soi comprennent les classes du concept de soi, sa polarité et son réalisme. Les classes du concept de soi regroupent un ensemble d'auto-étiquettes de nature similaire. Ces classes peuvent

être générales ou spécifiques; les classes spécifiques pouvant à leur tour se subdiviser en sous-classes (Staats, 1975; Shavelson et al., 1976). Par exemple, le concept de soi scolaire regroupe des sous-classes spécifiques telles que le français ou les mathématiques. Les réponses émotionnelles déclenchées par les auto-étiquettes font partie du répertoire verbal-émotionnel de la personne; elles permettent d'identifier la polarité du concept de soi et constituent l'un des aspects évaluatifs du concept de soi. Le réalisme du concept de soi correspond à l'isomorphisme entre l'auto-étiquette donnée par une personne et l'étiquette que donnent les personnes de son entourage immédiat. Le réalisme constitue l'autre aspect évaluatif du concept de soi. Il peut varier selon les personnes qui font partie de son entourage. Ainsi, les personnes qui se trouvent dans l'environnement familial peuvent avoir des perceptions différentes de celles du milieu scolaire face aux auto-étiquettes qu'une personne donne à ses caractéristiques physiques ou à ses comportements.

Le concept de soi s'apprend par conditionnement instrumental. Une analyse que fait Staats de l'étude de Nuthman (1957) illustre l'apprentissage du concept de soi. Dans cette étude, des sujets ayant un faible niveau d'acceptation de soi se répartissent dans des groupes expérimental et témoin. Dans la situation expérimentale, les sujets conversent sur des thèmes variés avec l'expérimentateur, sur la base d'entretiens individuels. Au cours des discussions, les sujets du groupe expérimental obtiennent un renfort social à la suite de toutes les auto-étiquettes reliées à l'acceptation de soi. Lorsque le sujet produit une telle auto-étiquette, l'expérimentateur dit *bien*. Le groupe témoin ne reçoit aucun renfort. Les résultats indiquent que la fréquence des auto-étiquettes relatives à l'acceptation de soi du groupe expérimental est statistiquement plus grande que celle du groupe témoin. D'autres recherches obtiennent des résultats semblables avec des sujets normaux (Keller et al., 1950; Krasner, 1958; Salzinger, 1959; Gurney; 1979; Phillips, 1984; Lane et al., 1977; Lane, 1975) et avec des sujets vivant avec une déficience intellectuelle (Danzig, 1977). Les caractéristiques physiques et les comportements de la personne

constituent des déterminants importants du concept de soi. Lorsqu'une personne a appris des répertoires de noms, d'adjectifs, de verbes ou d'adverbes, elle peut les utiliser pour étiqueter ses caractéristiques physiques et ses comportements. Ainsi, lorsqu'une conséquence agréable se présente à la suite de l'émission d'une auto-étiquette, cette dernière a tendance à se répéter. De plus, l'individu apprend à comparer ses propres caractéristiques physiques et ses comportements à ceux de son entourage. Il peut apprendre ainsi à nuancer certaines de ses auto-étiquettes en interagissant avec des personnes significatives. Il apprend alors un concept de soi réaliste, si les auto-étiquettes renforcées correspondent à la description donnée par l'entourage; ou il apprend un concept de soi irréaliste, si les auto-étiquettes renforcées ne correspondent pas à la description de l'entourage. Enfin, les personnes présentes dans une situation peuvent influencer les auto-étiquettes en exerçant un contrôle discriminatif sur elles. Certaines auto-étiquettes peuvent être renforcées en présence de certaines personnes, alors qu'en présence de personnes différentes, elles peuvent ne pas l'être ou être punies.

Une fois acquis, le concept de soi devient une cause du comportement des autres à l'égard de la personne qui s'auto-étiquette (Staats, 1963, 1968, 1971, 1975; Forget et al., 1988; Leduc, 1978, 1984, Cadieux, 1989). Lorsqu'une personne se décrit en termes négatifs et réalistes ou irréalistes, ou en termes positifs et irréalistes, des réponses émotionnelles négatives peuvent être déclenchées chez les autres; ces réponses émotionnelles suscitent alors des comportements instrumentaux d'évitement. A l'opposé, si la personne s'étiquette de façon positive et réaliste, elle déclenche chez les autres des réponses émotionnelles positives qui suscitent des comportements d'approche. Ainsi, lorsqu'une personne se décrit en termes positifs et réalistes, elle multiplie les occasions d'être choisie, sélectionnée ou renforcée par les autres. Ces conséquences ont pour effet de maintenir ou d'augmenter la force des auto-étiquettes positives et réalistes. Elles peuvent, par ailleurs, avoir un effet contraire si la personne se décrit en termes négatifs et réalistes ou irréalistes

ou en termes positifs et irréalistes. Ces auto-étiquettes font en sorte que la personne a moins d'occasion d'être renforcée par les autres et se prive de nouvelles expériences. De plus, il y a la situation, le moment et la façon avec laquelle une personne s'auto-étiquette qui peuvent déterminer les réponses émotionnelles des autres.

Le concept de soi est également une cause du comportement de la personne. Staats démontre, à l'aide du processus de résolution de problèmes personnels, comment le concept de soi d'une personne peut être un déterminant de son comportement. La résolution de problèmes personnels peut prendre des formes très complexes. Elle implique plusieurs répertoires de comportements regroupés dans trois composantes essentielles; il s'agit de l'auto-étiquetage, des séquences verbales et du comportement instrumental. L'auto-étiquetage comprend des réponses verbales émises par un individu à l'égard de ses caractéristiques physiques et de ses comportements; elle constitue le concept de soi de la personne. Les répertoires d'auto-étiquetage peuvent varier selon les individus, les groupes et les cultures. Certaines personnes peuvent apprendre plusieurs étiquettes différentes pour décrire leurs comportements et leurs caractéristiques physiques; d'autres personnes peuvent n'avoir appris qu'un nombre restreint d'auto-étiquettes. Il en va de même pour la valeur émotionnelle des auto-étiquettes; elle peut être plus ou moins intense selon les personnes. Les séquences verbales sont les associations de mots suscitées par l'auto-étiquetage. A titre d'exemple, Staats présente l'expérience de Judson et al. (1956) où des sujets apprennent à résoudre plus facilement un problème, simplement en ayant fait, au préalable, l'apprentissage d'une séquence d'association de mots. Les séquences verbales peuvent varier selon la force de la réponse émotionnelle déclenchée par l'auto-étiquette. Dans la troisième étape, les réponses instrumentales d'approche ou d'évitement constituent les actions qu'un individu pose au terme de son raisonnement pour résoudre le problème. Ces réponses font partie du système instrumental de personnalité. Chaque individu possède, dans ses répertoires, une certaine quantité de comportements d'approche et d'évite-

ment. Lorsque les séquences verbales déclenchent une réponse émotionnelle positive (ou négative), cette réponse produit à son tour, son propre stimulus émotionnel qui lui, suscite l'une des réponses instrumentales d'approche (ou d'évitement) du système instrumental de personnalité. Enfin, il importe de préciser que la situation dans laquelle se trouve l'individu peut aussi influencer les réponses instrumentales d'approche et d'évitement. Ainsi, certaines réponses peuvent se produire en présence de certaines personnes ou dans une situation particulière, alors que dans un autre contexte, elles peuvent ne pas se produire. Dans tous les cas, la réponse instrumentale la plus forte apparaît en premier. Par exemple, il arrive souvent qu'une personne, qui a une déficience intellectuelle, se décrive comme incapable. Devant une tâche quelconque, l'auto-étiquetage de cette personne suscitera des séquences verbales comme: *je ne peux pas faire cela, je vais laisser faire, etc.*, puis, le comportement instrumental pourrait être un comportement d'évitement comme fuir la tâche, ou rester immobile, attendre ou ne rien faire.

LA RECENSION DES ECRITS

Les connaissances actuelles sur le concept de soi des enfants et des adolescents vivant avec une déficience intellectuelle proviennent, en grande partie, des recherches sur les effets différentiels de la formule d'intégration en milieu scolaire sur le concept de soi. Au niveau des études secondaires, la recension de Silon (1980) suggère que les élèves vivant avec une déficience intellectuelle ont un concept de soi plus négatif que celui de leurs pairs normaux. Par contre, plusieurs recherches ne trouvent pas de différence significative entre les groupes et une recherche démontre que le concept de soi des élèves vivant avec une déficience intellectuelle est plus positif que celui de leurs pairs normaux. Silon (1980) décrit les recherches qui comparent le concept de soi entre les sujets intégrés en classe régulière et les sujets provenant de classes spéciales. Les résultats des recherches sont variés. Les recensions de Luftig (1982) et de Silon (1980)

suggèrent que la formule d'intégration en milieu scolaire peut favoriser l'apprentissage d'un concept de soi positif ou négatif, comme elle peut n'avoir aucun effet.

Ces recensions permettent de formuler les trois questions à explorer de façon plus précise, à savoir: quelle est l'ampleur des différences entre le concept de soi des élèves vivant avec une déficience intellectuelle et celui de leurs pairs normaux? Quelle formule d'intégration en milieu scolaire favorise le plus l'apprentissage d'un concept de soi positif? Quels sont les effets, à court et à moyen termes, de la formule d'intégration en milieu scolaire sur le concept de soi des élèves vivant avec une déficience intellectuelle?

CONCEPT DE SOI: DEFICIENCE INTELLECTUELLE ET PAIRS NORMAUX

Les études qui comparent le concept de soi des élèves vivant avec une déficience intellectuelle à celui de leurs pairs normaux (Beck et al., 1982; Boersma et al., 1979; Carroll et al., 1984; Chiu, 1987; Chovan et al., 1984; Jones, 1985; Richmond, 1975; Stager et al., 1983) suggèrent que le concept de soi des élèves vivant avec une déficience intellectuelle est plus négatif que celui de leurs pairs normaux. Les populations étudiées proviennent en général du primaire et sont intégrées en classe régulière ou en classe spéciale. Le quotient intellectuel des élèves vivant avec une déficience intellectuelle varie entre 50 et 80, tandis que celui des pairs est d'environ 103 (Carroll et al., 1984; Chovan et al., 1984). La plupart des recherches ne vérifient pas les qualités métrologiques des instruments de mesure. Les différences observées dans huit groupes de sujets sur dix sont statistiquement significatives; pour deux groupes, les différences ne sont pas significatives. Afin de préciser l'ampleur moyenne des différences, la moyenne des scores du concept de soi de tous les sujets est transformée sur une même échelle en pourcentage. Les résultats des recherches rapportent un concept de soi moyen de 63,7% pour les élèves

vivant avec une déficience intellectuelle intégrés en classe régulière, comparativement à 72,3% pour leurs pairs normaux, tandis que les élèves des classes spéciales ont une moyenne de 57,6% comparativement à 73,6% pour leurs pairs normaux. Ainsi, il y a une différence de 8,6% entre le concept de soi des élèves intégrés et celui de leurs pairs normaux, alors qu'il y a une différence de 16,0% entre le concept de soi des élèves placés en classe spéciale et celui de pairs normaux. Bien que dans les deux cas, il y ait une différence statistiquement significative, il est possible d'interpréter la première différence comme non significative d'un point de vue "clinique", et la deuxième différence comme "cliniquement" significative (Lazar et al., 1982). En effet, une différence de 8,6% sur le concept de soi général ne représente pas une différence très élevée pour qu'il y ait une différence observable dans les comportements manifestes des individus (Cadieux, 1992). Cette fluctuation peut être due, entre autres, aux qualités métrologiques des instruments ou à la situation de mesure. Par contre, une différence de 16,0% peut être observable au niveau des comportements des élèves (Cadieux, 1992). Il faut toutefois interpréter cette différence comme relativement faible.

Des réponses plus spécifiques sont apportées pour les classes du concept de soi, d'une part, pour les élèves vivant avec une déficience intellectuelle intégrés en classe régulière et d'autre part, pour les élèves de classes spéciales. Ainsi, l'étude de Chovan et al. (1984) indique que le concept de soi scolaire et social des pairs normaux est supérieur à celui de leurs pairs intégrés. Pour les élèves des classes spéciales vivant avec une déficience intellectuelle, l'étude de Jones (1985) obtient des résultats semblables à l'étude de Chovan et al. (1984), tandis que l'étude de Beck et al. (1982) n'obtient pas de résultats statistiquement significatifs. L'étude de Boersma et al. (1979) mesure le concept de soi scolaire général et le concept de soi scolaire spécifique en français et en mathématiques. Les résultats indiquent des différences statistiquement significatives entre le concept de soi scolaire général et le concept de soi scolaire spécifique en français.

Pour le concept de soi scolaire spécifique en mathématiques, il n'y a pas de différence significative. Aucune étude ne mesure le réalisme du concept de soi.

CONCEPT DE SOI ET FORMULE D'INTEGRATION

Les études qui comparent le concept de soi des élèves vivant avec une déficience intellectuelle selon différentes formules d'intégration en milieu scolaire (Battle et al., 1982; Calhoun et al., 1977; Montague et al., 1974; Myers, 1976; Nash et al., 1977; Silon et al., 1985) suggèrent qu'il n'y a pas de différence dans la plupart des cas, et ce, peu importe la formule d'intégration. L'étude de Battle et al. (1982) indique que les élèves des classes intégrées ont un concept de soi plus positif que des élèves placés dans des classes spéciales. Les études de Calhoun et al. (1977), Montague et al. (1974) et Nash et al. (1977) ne rapportent pas de différence significative. Les études de Myers (1976) et de Silon et al. (1985) ne rapportent pas de différence statistiquement significative pour les élèves vivant avec une déficience intellectuelle moyenne ou légère. Par ailleurs, l'étude de Myers (1976) indique que les élèves des classes spéciales ont un concept de soi plus positif que celui des élèves intégrés en classe régulière; les résultats indiquent une différence significative lorsque les sujets ont un quotient intellectuel supérieur à 71. Il faut souligner que les différences rapportées dans les études de Battle et al. (1982) et de Myers (1976), bien que statistiquement significatif, sont de faible ampleur.

Par ailleurs, les résultats de Battle et al. (1982) et de Myers (1976) sont contradictoires. En effet, l'étude de Myers (1976) démontre que le concept de soi des élèves intégrés en classe régulière est plus négatif que celui des élèves des classes spéciales, tandis que l'étude de Battle et al. (1982) suggère l'inverse, c'est-à-dire, que le concept de soi des élèves intégrés en classe régulière est plus positif que celui des élèves des classes spéciales. Il faut noter qu'il s'agit seulement de deux études et que l'erreur

échantillonnale est donc très élevée. Par ailleurs, un autre facteur peut exprimer ces résultats. Il s'agit du temps passé dans l'une ou l'autre des formules d'intégration, tel que décrit dans la section suivante.

FORMULES D'INTEGRATION ET EFFET SUR LE CONCEPT DE SOI A COURT ET MOYEN TERMES

Les recherches qui portent sur les effets, à court et à moyen termes, de la formule d'intégration en milieu scolaire sur le concept de soi des élèves vivant avec une déficience intellectuelle (Battle et al., 1982; Boersma et al., 1979; Calhoun et al., 1977; Schurr et al., 1972) sont des études longitudinales mesurant le concept de soi sur une période de une, deux ou trois années. Les résultats indiquent que le concept de soi tend à diminuer ou, tout au plus à se maintenir, lorsqu'un élève vivant avec une déficience intellectuelle est intégré en classe régulière. A l'opposé, le concept de soi de l'élève a tendance à devenir plus positif lorsque l'élève est en classe spéciale.

Plus spécifiquement pour les classes spéciales, les études de Battle et al. (1982) et de Schurr et al. (1972) indiquent que le concept de soi général augmente de façon significative pour une période de deux et trois ans. Par ailleurs, l'ampleur de l'augmentation est faible. En effet, dans l'étude de Battle et al. (1982), le concept de soi augmente de 9,7% en trois ans, tandis que dans l'étude de Schurr et al. (1972), il augmente de 5,9% en deux ans. Il en est de même pour l'étude de Boersma et al. (1979) qui obtient une augmentation de 10,6% pour le concept de soi scolaire général, sur une période de deux ans. Pour les élèves intégrés en classe régulière, l'étude de Battle et al. (1982) obtient une augmentation non significative de 1,7% en trois ans, alors que l'étude de Schurr et al. (1972) obtient une diminution statistiquement significative de 7,6%. Dans les deux cas, les différences sont très faibles. Il faut noter que le nombre de recherches est limité.

CONCLUSION

Cette recension des écrits a pour but de décrire le concept de soi d'élèves vivant avec une déficience intellectuelle. Plus particulièrement, elle évalue certains effets de formules d'intégration scolaire (intégration en classe régulière ou en classe spéciale) sur le concept de soi. Le cadre théorique de Staats (1963, 1968, 1975) suggère que le concept de soi se compose d'auto-étiquettes, apprises par conditionnement instrumental, des caractéristiques physiques et des comportements de la personne. La recension des écrits suggère que le concept de soi d'élèves vivant avec une déficience intellectuelle, intégrés en classe régulière ou en classe spéciale, est plus négatif que celui de leurs pairs normaux. Cependant, les différences de concept de soi sont faibles lorsque les élèves sont intégrés, tandis qu'elles sont moyennes lorsque les élèves sont en classe spéciale. Ces résultats peuvent s'expliquer à partir de l'effet des situations. Selon Staats (1975), les situations peuvent être des déterminants du concept de soi. En milieu régulier, les élèves vivant avec une déficience intellectuelle peuvent avoir des modèles d'étiquettes différents comparativement à un milieu de type ségrégué. L'intégration en classe régulière peut offrir plus d'essais d'apprentissage des auto-étiquettes et plus de stimulation au langage. Cet effet peut être une source d'explication des différences de concept de soi entre les élèves intégrés en classe régulière et leurs pairs normaux. Cependant, il serait intéressant de voir jusqu'à quel point les auto-étiquettes des élèves vivant avec une déficience intellectuelle intégrés en classe régulière sont réalistes, comparativement aux auto-étiquettes des élèves en classe spéciale. Pour ces derniers, il se peut que les différences de concept de soi soient plus élevées simplement par le fait que les milieux sont différents. Le milieu ségrégué peut être moins stimulant au plan social et langagier et même, être générateur d'étiquette négative. Les élèves vivant avec une déficience intellectuelle en classes spéciales et les élèves sans déficience en milieu régulier proviennent de milieux différents où l'étiquetage des

comportements peut varier considérablement. Il se peut que les auto-étiquettes positives rencontrées dans les milieux ségrégués ne soient pas valorisées ou ne soient pas importantes. Cela peut expliquer les différences de concept de soi plus élevées entre les élèves des classes spéciales et leurs pairs normaux.

Il faut noter que le concept de soi des élèves vivant avec une déficience intellectuelle est relativement semblable, qu'ils soient intégrés en classe régulière ou en classe spéciale. L'ampleur des différences est plutôt faible dans l'ensemble des études recensées. Par contre, il est possible de questionner les résultats sur la base des qualités métrologiques des instruments de mesure. Il se peut aussi que les différences soient dues à une technique inadéquate de cueillette de données, avec la population à l'étude. C'est ce que rapportent Silon et al. (1982) qui éprouvent la validité factorielle de leur instrument de mesure du concept de soi. Leur analyse permet de réduire de 28 à 17 le nombre d'items du *Perceive competence scale* (PCS). Lors de l'adaptation de l'instrument, les auteures suggèrent que la présentation et la forme de l'instrument contribuent à sa validité; cependant, elles ne donnent pas de détail à ce sujet. Cette étude suggère que les instruments de mesure traditionnels du concept de soi peuvent produire des résultats différents sur des populations d'élèves ayant des caractéristiques différentes.

Par ailleurs, les études longitudinales sur l'effet du temps passé dans l'une ou l'autre des formules d'intégration scolaire sur le concept de soi suggère que ce dernier devient plus négatif ou se maintient, lorsque l'élève est intégré en classe régulière, tandis que le concept de soi de l'élève qui fréquente les classes spéciales devient, avec le temps, plus positif. Une interprétation de ces résultats peut suggérer que les élèves intégrés en classe régulière font face, à

la longue, à plus de sentiments d'échecs que les élèves des classes spéciales. Toutefois, il faut tenir compte du nombre restreint d'études sur ce sujet et du moment auquel elles se sont déroulées. En effet, au cours des années 70', il se peut que la qualité des services pour l'intégration n'était pas très développée. Certains changements sociaux, comme une meilleure sensibilisation à la problématique des personnes déficientes intellectuelles ou une plus grande tolérance à leur endroit peuvent faire en sorte que ces différences pourraient s'avérer tout autrement aujourd'hui. Ces recherches suggèrent, à tout le moins, qu'il faut tenir compte de l'histoire d'apprentissage ou le temps passé dans l'une ou l'autre des formules d'intégration.

Cette recension pose d'autres questions pour les recherches à faire dans ce domaine. Il s'avère qu'aucune étude recensée ne mesure le réalisme du concept de soi. Comme il peut s'agir d'un facteur important de la détermination du comportement des autres à l'égard de la personne, les recherches ultérieures devront tenir compte de cette dimension. A cet égard, il serait intéressant de savoir si le réalisme du concept de soi des élèves fréquentant des classes spéciales est plus ou moins élevé que celui des élèves fréquentant des classes régulières. Avec l'évolution des services pour les personnes vivant avec une déficience intellectuelle, il y a eu beaucoup de raffinement dans la qualité et les besoins de services. L'intégration en milieu régulier peut se faire, entre autres, à 100% du temps, à temps partiel (pour certaines matières, classe régulière; pour d'autres, classe spéciale) et il y a les classes spéciales. Pour le moment, au Québec, des recherches sur la description du concept de soi des enfants et des adolescents vivant avec une déficience intellectuelle sont nécessaires afin de mieux comprendre quels sont les impacts réels de l'intégration sociale et scolaire sur le concept de soi.

BIBLIOGRAPHIE

- 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.
- BECK, M. A., ROBLEE, K., HANSON, J. (1982) Special education / regular education: a comparison of self-concept. *Education*, 102, 277-279.
- 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.
- CADIEUX, A. (1989) *La relation entre le concept de soi d'enseignant et le concept de soi d'élèves au primaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke.
- CADIEUX, A. (1992) *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.
- CADIEUX, A. (Sous presse) La relation entre le concept de soi scolaire et les comportements d'approche et d'évitement des tâches scolaires: une recension des écrits. *Comportement humain: psychologie, éducation, médecine et thérapie comportementales*.
- CADIEUX, A., OTIS, R., POULIN, G., ROBIDAS, G. (1989) La relation entre le concept de soi d'enseignants et le concept de soi d'élèves du primaire. *Comportement humain: psychologie, éducation, médecine et thérapie comportementale*, 3, 63-68.
- CALHOUN, G., ELLIOTT, R. (1977) Self-concept and academic achievement of educable retarded and emotionally disturbed pupils. *Exceptional children*, 43, 379-380.
- 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.
- CENTRE BUTTERS INC. ET INSTITUT DES ERABLES (1991) *Index de qualité de vie*. Brigham, Québec: Institut des Erables, éd..
- CHASSE, F. (1983) *La relation entre le concept de soi et l'attitude à l'égard de la personne handicapée physique, des hommes et des femmes*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- CHASSIN, L., STAGER, S. F., YOUNG, R. D. (1985) Self-labeling by educably mentally retarded high school students in their mainstream and special education classes. *American journal of community psychology*, 13, 449-465.
- CHERKESLY, M.-A. (1990) *Description du concept de soi scolaire des élèves de sixième année du primaire d'une école du Québec*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval.
- CHIU, L.-H. (1990) Self-esteem of gifted, normal, and mild mentaliy handicapped children. *Psychology in the schools*, 27, 263-268.
- CHOVAN, W. L., MORRISON, E. R. (1984) Correlates of self-concept among variant childrent. *Psychological reports*, 54, 536-538.

- CROMWELL, R. L. (1959) A methodological approach to personality research in mental retardation. *American journal of mental deficiency*, 65, 333-340.
- DANZIG, L. (1977) *Teacher use of behavior modification techniques to improve the self-concept of educable mentally retarded pupils*. Thèse de doctorat inédite, University of Iowa.
- FORGET, J., OTIS, R., LEDUC, A. (1988) *Psychologie de l'apprentissage: théories et applications*. Brossard: Behaviora, éd..
- FORTIER, D. (1987) *Recension des écrits sur la relation entre le concept de soi de l'enfant, sa performance académique, son comportement social, les perceptions et les interventions du professeur*. Essai de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke.
- GURNEY, P. W. (1979) *The use of behavior modification to enhance self-esteem*. Thèse de doctorat inédite, Université de Exeter.
- JAHODA, A., MARKOVA, I., CATTERMOLE, M. (1988) Stigma and the self-concept of people with a mild mental handicap. *Journal of mental deficiency research*, 32, 103-115.
- JONES, J. C. (1985) Analysis of the self-concepts of handicapped students. *Remedial and special education*, 6, 32-36.
- JUDSON, A. J., COFER, C. N., GELFAND, S. (1956) Reasoning as an associative process: II. "direction" in problem solving as a function of prior reinforcement of relevant responses. *Psychological reports*, 2, 501-507.
- KELLER, F. S., SCHOENFELD, W. N. (1950) *Principles of psychology*. New York: Appleton, éd..
- KELSAY, B. D., SWERDLIK, M. E., REEDER, G. D. (1985) Affective learning styles of children: implications for special education. *Education*, 106, 29-36.
- KRASNER, L. (1958) Studies of the conditioning of verbal behavior. *Psychological bulletin*, 55, 148-170.
- LANE, J. (1975) *The effect of a self-concept enhancing operant reinforcement procedure on the self-concepts of selected elementary school students*. Thèse doctorat inédite, University of New Mexico.
- LANE, J., MULLER, D. (1977) The effect of altering self-descriptive behavior on self-concept and classroom behavior. *Journal of psychology*, 97, 115-125.
- LAZAR, I., DARLINGTON, R. (1982) Lasting effects of early education: a report from the consortium for longitudinal studies. *Monographs of the society for research in child development* (serial no. 195), 47, (nos. 2-3).
- LEDUC, A. (1978) Vers un meilleur concept de soi. *Apprentissage et socialisation*, 1, 23-37.
- LEDUC, A. (1980) L'apprentissage et le changement des attitudes envers soi-même: le concept de soi. *Revue canadienne de l'éducation*, 5, 15-31.
- LEDUC, A. (1984) *Recherches sur le béhaviorisme paradigmatique ou social*. Brossard: Behaviora, éd..
- LEVESQUE, M. (1982) *Relation entre la pédagogie pour la maîtrise de l'apprentissage (PMA) et le concept de soi scolaire chez des élèves de premier secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.

- LEVESQUE, M., LEDUC, A. (1982) L'apprentissage du comportement anormal dans le cadre du béhaviorisme social de Staats. *Apprentissage et socialisation*, 5, 196-209.
- LUFTIG, R. L. (1982) Educational placement of the retarded and self-concept functioning implications for education decision makers. *Education*, 103, 49-55.
- MATSON, J. L., MACKLIN, G. F., HELSEL, W. J. (1985) Psychometric properties of the Matson evaluation of social skills with tounsters (meey) with emotional problems and self-concept in deaf children. *Journal of behavior and experimental psychiatry*, 16, 117-123.
- MINISTERE DE LA SANTE ET DES SERVICES SOCIAUX DU QUEBEC (1988) *Rapport de la commission d'enqu ete sur les services de santé et les services sociaux*. Québec: Les publications du Québec,  ed..
- MONTAGUE, J. C., CAGE, B. N. (1974) Self-concepts of institutional and non-institutional educable mentally retarded children. *Perceptual and motor skills*, 38, 977-978.
- 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.
- NUTHMAN, A. M. (1957) Conditioning of a response class on a personality test. *Journal of personality and social psychology*, 54, 19-23.
- PAQUET, G. (1984) *L'effet du contreconditionnement de l'attitude à l'égard d'autrui sur le concept de soi d'adolescents du niveau secondaire II et IV*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- PHILLIPS, R. H. (1984) Increasing positive self-referent statements to improve self-esteem in low-income elementary school children. *Journal of school psychology*, 22, 115-163.
- POULIN, M.-C., (1990) *Performance scolaire, attention à la tâche et interventions du professeur et des pairs chez des adolescents de secondaire III: mise en relation avec le concept de soi*. Essai de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke.
- REGROUPEMENT DE PARENTS POUR DEFICIENTS MENTAUX (1986) *Stimulation précoce et intégration scolaire de jeunes handicapés intellectuels*. Rapport de recherche: Auteur.
- RICHMOND, B. (1975) *Self-concept of the mentally retarded compared to other pupils of similar age*. Cleveland, Miss.: Delta state college (Service de reproduction de document ERIC, no. ED 111 129).
- RICHMOND, B. O., DALTON, J. L. (1973) Teacher ratings and self-concept reports of retarded pupils. *Exceptional children*, 40, 178-183.
- ROUSSEAU, J., POIRIER, A. (1989) *La réinsertion sociale des personnes déficientes intellectuelles: comparaison entre provinces canadiennes et Etats américains*. Rapport de recherche subventionn e par le ministère de la Santé et des Services sociaux. Québec: Direction générale de la Planification et de l'Evaluation.

- SALZINGER, K. (1959) Experimental manipulation of verbal behavior: a review. *Journal of general psychology*, 61, 65-94.
- 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.
- 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. (1963) *Complex human behavior*. New York: Holt, Rinehart et Winston, ed..
- STAATS, A. W. (1968) *Learning, language and cognition*. New York: Holt, Rinehart et Winston, ed..
- STAATS, A. W. (1971) *Child learning, intelligence and personality*. New York: Harper and Row, ed..
- STAATS, A. W. (1972) Language behavior therapy: a derivative of social behaviorism. *Behavior therapy*, 3, 165-192.
- STAATS, A. W. (1975) *Social behaviorism*. Homewood, IL: Dorsey Press, ed..
- STAATS, A. W. (1986) *Béhaviorisme social* (A. Leduc et R. Beausoleil, trad.) Brossard: Behaviora, -éd..
- STAGER, S. F., CHASSIN, L., YOUNG, R. D. (1983) Déterminants of self-esteem among labeled adolescents. *Social psychology quaterly*, 46, 3-10.
- WEELER, L. REILY, T. F. (1980) Self-concept and its relationship to academic achievement for EMR adolescents. *Journal for special educators*, 17, 78-83.
- WOLF, T. M. (1981) Measures of deviant behavior, activity level, and self-concept for educable mentally retarded-emotionally disturbed students. *Psychological reports*, 48, 910-930.
- WOLF, T. M., WENZL, P. A. (1982) Assessment of relationship among measures of social competence and cognition in educable mentally retarded-emotionnaly disturbed students. *Psychological reports*, 50, 695-700.