

**Direction des bibliothèques**

**AVIS**

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

**NOTICE**

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

**Facteurs liés à la résilience scolaire d'élèves présentant une déficience  
intellectuelle légère intégrés en classe ordinaire québécoise**

par

Élise Milot

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

**Mémoire présenté à la Faculté des Sciences de l'Éducation**

en vue de l'obtention du grade de Maîtrise de recherche

option psychopédagogie et andragogie

Août 2009

© Élise Milot, 2009



Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé:

**Facteurs liés à la résilience scolaire d'élèves présentant une déficience  
intellectuelle légère intégrés en classe ordinaire québécoise**

présenté(e) par :

Élise Milot

a été évalué(e) par un jury composé des personnes suivantes :

---

Madame Nathalie Trépanier,  
directrice de recherche

---

Madame Manon Théorêt,  
présidente du jury d'évaluation

---

Madame Roseline Garon,  
membre du jury d'évaluation

« Le regard que l'on porte sur un individu le transforme... »

---

- Jean Vanier

## RÉSUMÉ

L'intégration scolaire des enfants présentant une déficience intellectuelle légère représente un sujet qui évoque beaucoup de controverses au Québec. La pertinence de favoriser la mise en place d'un tel principe est incessamment remise en question puisque cette population d'élèves présente de nombreuses limitations fonctionnelles, susceptibles de nuire à leur réussite scolaire et éducationnelle, sans l'apport d'adaptations et d'efforts considérables déployés par le milieu scolaire. Toutefois, certains d'entre eux font preuve d'une meilleure capacité d'adaptation, malgré la présence de conditions scolaires et sociales susceptibles de les placer en situation d'échec; ils font ainsi preuve de résilience scolaire. La présente recherche de type exploratoire et de méthode qualitative vise à dresser un portrait des facteurs de protection, en dépit de la présence de facteurs de risque, propres à la résilience scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle légère en contexte d'intégration en classe ordinaire québécoise.

La recension d'écrits qui guidera la quête de réponses au questionnement de recherche présentera trois concepts principaux soit: les caractéristiques des élèves présentant une déficience intellectuelle légère et la résilience scolaire des élèves présentant des troubles de l'apprentissage(TDA) et les facteurs pouvant faciliter ou porter entrave au succès de l'intégration scolaire. Le cadre de référence s'inspire d'une adaptation du modèle de la résilience de Richardson (2002) et du modèle écosystémique des facteurs de protection de Jourdan-Ionescu (1998).

Neuf participants, parents, enseignantes et éducatrices, ont participé à un entretien dirigé. Guidé par l'utilisation d'un logiciel spécialisé, tout le processus de cueillette et d'analyse des propos des participants a permis la création d'un cadre d'analyse regroupant des unités de sens en catégories. L'évolution de ce cadre s'est effectuée en tenant toujours compte de plusieurs précautions méthodologiques visant à s'assurer de la rigueur de la démarche et de la validité et fidélité des instruments.

Les résultats de cette étude indiquent, entre autres, que l'intégration scolaire permet à des élèves présentant une déficience intellectuelle légère de développer persévérance et débrouillardise. Ayant la possibilité d'apprendre par modelage auprès de pairs d'âge mental supérieur, leurs habiletés langagières, grandement affectées, semblent davantage progresser. Encadrés par des agents d'intégration sensibilisés à la différence et priorisant la mise en place d'aménagements adéquats, leur estime en leurs compétences paraît conservée et ils ne semblent pas percevoir les éléments les distinguant de leurs pairs sur les plans scolaire et social.

**Mots-clés :** Déficience intellectuelle légère, résilience scolaire, facteurs de protection, facteurs de risque, intégration scolaire.

## ABSTRACT

School inclusion of children presenting mild intellectual disabilities represents a subject which evokes many controversies in Quebec's province. Some people wonder if the place of this pupils' population, presenting many functional limitations and who are more likely to be harmed in their academic and educational success without the contribution of adaptations and efforts, is in the normal school. However, some of those students demonstrate a better school adaptation, in spite of the presence of conditions that are more likely to place them in failure situations; they are experimenting school resilience. The present exploratory research uses a qualitative method. Its aim is to draw a portrait of the protective factors, in spite of the presence of risk factors, that leads pupils presenting mild intellectual disabilities to live school inclusion with success in a ordinary class of Quebec's province. The literature review, which will guide the quest of answers related to the research's question, will present and discuss three principal concepts which are : characteristics of pupils with mild intellectual disabilities, school resilience of pupils presenting learning disorders and success factors and limits of school inclusion. The reference's framework is inspired by an adaptation of Richardson's resilience model (2002) and by the ecosystemic model of protective factors by Jourdan-Ionescu (1998).

Nine participants, parents, teachers and educators, took part in directed interviews. Guided by the use of a specialized software, the data analysis allowed the creation of a framework that gathered meaning units in a system of several categories. The analysis framework's evolution was carried out following several methodological precautions to ensure the rigour of the analysis process and the validity and fidelity of the instruments. Results indicate that school inclusion encourages pupils who present mild intellectual disabilities to develop perseverance and smartness. Having the possibility to learn by modelling with kids with a higher mental age, seems to help them developing a better vocabulary and stronger linguistic skills. Supported by people sensitive to difference and who view the importance of making adequate installations to ensure the wellness of those pupils, they don't seem to feel that their school and social competencies are weaker than the ones of kids their age. Considering this fact and their cognitive situation, it seems that their esteem in themselves and in their competencies is protected against any harm in such a context.

**Key Words :** Intellectual disabilities, School resilience, protective factors, risk factors, school inclusion.

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ .....	iv
ABSTRACT.....	v
TABLE DES MATIÈRES.....	vi
LISTE DES FIGURES .....	x
LISTE DES TABLEAUX .....	xi
ACRONYMES .....	xii
REMERCIEMENTS .....	xiii
INTRODUCTION.....	1
1. Problématique .....	5
1.1 Contexte .....	5
1.1.1 Bref historique de l'intégration scolaire au Québec .....	5
1.1.2 Intégration et Inclusion scolaire .....	10
1.1.3 Les élèves intégrés.....	13
1.1.3.1 Les élèves à risque.....	14
1.1.3.2 Les élèves qui présentent une déficience intellectuelle légère.....	16
1.2 La résilience.....	18
1.2.1 Étude de la résilience .....	18
1.2.2 Composantes de la résilience.....	20
1.2.3 Modèle en lien avec l'étude de la résilience.....	21
1.2.4 Résilience et déficience intellectuelle légère .....	26
2. Recension des écrits .....	29
2.1 La résilience scolaire .....	30
2.2 Facteurs de protection et de risque .....	31
2.2.1 Caractéristiques de l'élève présentant une déficience intellectuelle légère .....	32
2.2.1.1 Caractéristiques cognitives .....	34

2.2.1.2	Caractéristiques non-cognitives.....	37
2.2.1.3	Caractéristiques de l'individu qui présente une trisomie 21 .....	38
2.3	Résilience scolaire de l'élève présentant des TDA .....	39
2.3.1	Facteurs de protection .....	41
2.3.2	Facteurs de risque .....	42
2.4	Facteurs en lien avec le contexte d'intégration scolaire.....	43
2.4.1	Facteurs de protection .....	43
2.4.2	Facteurs de risque .....	47
2.5	Adaptation de modèles.....	49
2.6	Cadre de référence .....	54
2.6.1	Facteurs de risque .....	56
2.6.2	Facteurs de protection .....	58
2.7	Objectif de recherche .....	61
3.	Méthodologie.....	62
3.1	Type de recherche .....	62
3.2	Approche méthodologique .....	63
3.3	Description des participants .....	64
3.4	Outil de collecte de données .....	70
3.4.1	Entrevue structurée.....	72
3.4.1.1	Choix du type d'entrevue.....	72
3.4.1.2	Déroulement de la démarche .....	73
3.5	Stratégies d'analyse.....	75
3.6	Contrôle de la qualité .....	77
3.7	Éthique.....	77
4.	Analyse descriptive des résultats .....	79
4.1	Caractéristiques de l'élève .....	80

4.1.1 Forces .....	81
4.1.1.1 Facteurs de protection personnels .....	81
4.1.1.2 Facteurs liés au contexte .....	83
4.1.2 Limites .....	88
4.1.2.1 Facteurs personnels.....	88
4.1.2.2 Facteurs liés au contexte .....	88
4.2 Caractéristiques du milieu scolaire .....	91
4.2.1 Forces .....	92
4.2.2 Limites .....	97
4.3 Caractéristiques liées à la communication entre les parents et le milieu scolaire .....	100
4.3.1 Forces .....	100
4.3.2 Limites .....	101
4.4 Caractéristiques liées à l'offre de services .....	102
4.4.1 Forces .....	103
4.4.2 Limites .....	104
5. Discussion.....	107
5.1 Une situation qui se démarque .....	109
5.2 Facteurs de protection et de risque .....	110
5.2.1 Facteurs personnels des élèves en contexte d'intégration.....	110
5.2.1.1 Éléments relevés dans les trois situations .....	110
5.2.1.2 Éléments propres à une unique situation.....	113
5.2.2 Facteurs environnementaux .....	115
5.2.2.1 Éléments relevés dans les trois situations .....	115
5.2.2.2 Éléments propres à une unique situation.....	116
CONCLUSION .....	118
RÉFÉRENCES .....	xiv

ANNEXE 1	Guides d'entrevues .....	xiii
ANNEXE 2	Canevas, entrevue avec l'élève et Grilles d'observation.....	xiii
ANNEXE 3	Formulaires de consentement.....	xv
ANNEXE 4	Certificat d'éthique.....	xxii
ANNEXE 5	Lettre de remerciements.....	xxiii
ANNEXE 6	Tableaux des catégories d'unité de sens retenues .....	xxiv

## LISTE DES FIGURES

Figure 1: Typologie des définitions selon le MÉQ .....	14
Figure 2: Typologie des définitions .....	16
Figure 3: Modèle de la résilience de Richardson (2002) .....	24
Figure 4: Adaptation du modèle de la résilience de Richardson .....	50
Figure 5: Vision écosystémique des facteurs de protection .....	52
Figure 6: Cadre de référence .....	55

**LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1:Caractéristiques des écoles d'appartenance .....	66
Tableau 2 : Caractéristiques des participants.....	69
Tableau 3: Caractéristiques des guides d'entrevues.....	72
Tableau 4:Durée de l'enregistrement pour chaque entrevue.....	74
Tableau 5 : Code attribué à chaque participant.....	81
Tableau 6 : Comptabilisation des unités de sens.....	87
Tableau 7: Facteurs de protection - Facteurs de risque.....	108

## ACRONYMES

**AAIDD:** *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*

**APA:** *American Psychological Association*

**AQIS:** Association Québécoise pour l'Intégration Sociale

**CRDI:** Centre de Réadaptation en Déficience Intellectuelle

**EDAA :**Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

**EHDAA :**Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

**MELS:** Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport

**TES :** Technicienne en éducation spécialisée<sup>1</sup>

**TDA :** Troubles de l'apprentissage

**OMS:** Organisation Mondiale de la Santé

---

<sup>1</sup> Dans ce travail, le terme «éducatrice» sera davantage utilisé.

## REMERCIEMENTS

Ma volonté de réaliser un tel projet et de le conduire au meilleur de mes capacités, est directement liée à cette grande admiration que j'éprouve face à la persévérance des élèves présentant une déficience intellectuelle en contexte d'intégration scolaire. Limités par une réalité leur exigeant bien souvent de réaliser des efforts presque inhumains, nombreux sont les élèves qui m'ont touchée de par leur optimisme et leur joie de vivre. Les élèves sujets de mon projet de recherche font partie de ceux-ci.

Je tiens à remercier leurs parents qui m'ont ouvert la porte de leur maison et de leur cœur. Les témoignages de ces personnes dévouées et passionnées m'ont permis d'entrevoir une réalité sous un angle différent de celui que je connais déjà en tant qu'enseignante en adaptation scolaire et d'étudiante-chercheuse en psychopédagogie. Les propos échangés m'ont fait réaliser à quel point il peut être difficile de tailler une place destinée à leur enfant présentant des besoins différents dans notre système d'éducation actuel. Animés par la volonté que leur enfant vive les mêmes expériences que celles des enfants du même âge, un droit qui leur revient, et par l'ardent désir de conscientiser la société de demain à la différence, ils ont mené une longue bataille afin de s'assurer du bien-être de leur enfant intégré à l'école de quartier depuis la maternelle. Je les remercie de m'avoir permis de réaliser, une fois de plus, que l'abolition de barrières et de préjugés passe inévitablement par la mise en place d'actions concrètes déployées par de nombreuses personnes faisant la promotion des bienfaits de l'intégration de tels élèves au sein de la classe ordinaire. Tout comme ces parents, je fais également partie de ce regroupement de personnes militantes.

Finalement, un merci tout spécial aux personnes dévouées œuvrant à l'Association pour l'Intégration Sociale de la région de Québec ainsi qu'au Regroupement pour la trisomie 21 de Montréal qui m'ont permis de rencontrer les enfants, parents, enseignantes et éducatrices sélectionnées dans le cadre de mon projet de recherche. Aussi, je remercie la Faculté des études supérieures pour leur support financier en temps de rédaction.

## INTRODUCTION

Au cours des cinquante dernières années, de nombreux efforts ont été déployés au Québec afin de permettre aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA) de vivre une intégration scolaire la plus normalisante qui soit. Selon Maertens (2004), le développement de l'éducation spécialisée, s'appuyant sur la reconnaissance des droits humains et sur le principe d'égalité des chances, s'améliore constamment grâce aux pressions exercées par des groupes de personnes handicapées et d'associations de parents en difficulté revendiquant tous l'accès aux écoles et aux classes ordinaires du plus grand nombre possible d'élèves. De surcroît, des lois et politiques ministérielles encouragent maintenant le droit à la scolarisation des EHDAA dans leur école de quartier et recommandent l'ajustement des normes de réussite et l'adaptation du curriculum scolaire des écoles publiques en fonction des besoins particuliers de tous. En ce sens, le ministère de l'Éducation du Québec adopte en 1999 sa nouvelle Politique de l'adaptation scolaire visant à « [...] mettre l'accent sur les conditions propres à assurer à tous les jeunes des chances égales de réussite éducative et de participation pleine et entière à la vie de la société» (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999, p. iv).

De manière plus spécifique, l'intégration scolaire des élèves qui présentent une déficience intellectuelle<sup>2</sup> évoque beaucoup de controverses au Québec. Plusieurs études se sont penchées sur les bienfaits d'une telle intégration ainsi que sur les conditions garantissant sa réussite (Beaupré, 1990). Puisque ces enfants présentent de nombreuses limitations fonctionnelles, qui se traduisent principalement par un retard de développement important par rapport à leurs pairs et qu'ils sont davantage susceptibles de présenter d'autres troubles associés à leur déficience, le défi de faire en sorte que l'enfant différent trouve sa place dans la classe ordinaire peut sembler insurmontable et astreignant aux yeux de certains. Effectivement, l'intégration de ces élèves se heurte souvent à plusieurs obstacles environnementaux générés par leur présence en classe ordinaire tels que les craintes et les résistances du personnel, les lacunes de la formation des

---

<sup>2</sup> Puisqu'il n'existe aucun terme universel employé pour nommer ce que représentent les incapacités intellectuelles, le terme « déficience intellectuelle » sera utilisé dans le présent travail. Cette terminologie est utilisée dans les plus récentes publications du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport du Québec, 2006) et elle sera utilisée dans ce mémoire.

enseignantes<sup>3</sup> quant à l'intégration de ces élèves, « le manque d'outils pédagogiques ou d'outils d'évaluation, les craintes liées à la participation des parents, l'attribution insuffisante des ressources humaines et financières de même que les défis liés aux transformations organisationnelles » (Garon dans Goupil, 2007, p.228), ce qui remet souvent en question la pertinence de relever un tel défi. Une telle insertion nécessite préparation, attitudes positives, soutien, organisation, concertation et encadrement de la part de tous les intervenants concernés dans une telle démarche. Lorsque ces conditions de réussite ne sont pas respectées, l'intégration scolaire peut représenter une source plus importante de stress tant pour l'enfant en situation de handicap que pour les personnes impliquées dans le succès d'une telle démarche. Le plein épanouissement et l'atteinte d'une réussite éducative optimale de l'enfant présentant une déficience intellectuelle vivant dans un contexte parsemé d'embûches et d'obstacles à surmonter, dépendront de sa capacité à s'y adapter positivement. Heureusement, il semble que certains de ces élèves y parviennent avec succès (Marwell, 1990; Ticoll, 1995). Ceci étant dit, l'étude des facteurs ayant guidé ces apprenants en contexte d'intégration s'avère des plus pertinentes. L'objectif principal de cette étude vise à déterminer et à comprendre de telles variables.

Dans un premier temps, la problématique sera exposée. Celle-ci présente tout d'abord le contexte scolaire actuel dans lequel évolue la population à l'étude. Par souci de définir clairement le concept d'intégration scolaire, un bref historique, l'opposition entre cette notion et celle d'inclusion ainsi que la présentation des élèves à besoins particuliers évoluant dans de telles conditions seront exposés. Par la suite, le construit de la résilience sera défini et la pertinence d'utiliser celui-ci, en tant que cadre de référence, sera débattue. L'étude de la résilience, les composantes de ce construit, un modèle intéressant issu du domaine de la psychologie ainsi que la pertinence de l'étude de la résilience scolaire des élèves qui ont une déficience intellectuelle, et plus particulièrement ceux qui détiennent un diagnostic de déficit évalué à « léger », seront les thèmes constitutifs de cette deuxième sous-section du premier chapitre. Celui-ci se conclura par l'énonciation de la question de recherche.

---

<sup>3</sup> Dans ce travail, la féminisation des termes "enseignant", "éducateur", "technicien en éducation spécialisée", "orthopédagogue" et "intervenant" a été adoptée étant donné la surreprésentation des femmes dans le domaine de l'éducation au primaire.

Dans un second temps, il sera question de la recension des écrits. Celle-ci souhaite mettre en avant plan l'information pertinente émanant des écrits scientifiques et susceptible de faciliter la mise en place d'un portrait plus juste voulant représenter l'état de la résilience scolaire d'élèves présentant une déficience intellectuelle légère, intégrés actuellement en classe ordinaire québécoise. Ce type de résilience sera défini, puis l'adaptation d'un modèle présenté au premier chapitre et son jumelage à un second schéma portant sur le construit seront exposés. Ceci conduira à la présentation d'un cadre de référence et à la formulation de l'objectif principal de cette étude.

Dans un troisième temps, la méthodologie qui sera déployée dans le cadre de ce futur travail de recherche en vue de répondre au questionnement établi en amont, sera exposée. Elle se subdivisera en sept sous catégories soient : le type de recherche, l'approche méthodologique liée, la description des participants, les outils de collecte de données, les stratégies d'analyse, le contrôle de la qualité ainsi qu'une discussion éthique.

Dans un quatrième temps, une analyse descriptive rigoureuse des résultats de la recherche sera développée. Les grandes idées générales susceptibles de répondre à la question de recherche seront présentées en fonction de quatre grandes thématiques et selon une structure logique et détaillée.

Dans un cinquième et dernier temps, l'interprétation des résultats découlant de cette recherche sera débattue, appuyée par les informations relevées dans la recension des écrits présentée au deuxième chapitre. Une telle mise en parallèle permettra d'effectuer une analyse secondaire plus approfondie et de relever des données nouvelles, se distinguant des études connexes. Une telle démarche devrait enrichir la qualité et soutenir la pertinence des conclusions proposées, susceptibles de répondre au questionnement de recherche établi en amont.

Finally, the conclusion will first state a succinct summary of the main steps of this research, taking care to highlight and interpret the results, enriching the field of research in school adaptation. Then, the limits susceptible of having an impact on the validity or the reliability of the instruments deployed or on the rigor of the methodological approach implemented will be brought to light. Finally, the contribution of this research to the knowledge relative to the problem under study will be advanced and certain relevant deepening will be proposed, addressed to future researchers or practitioners interested in related themes.

## 1. PROBLÉMATIQUE

### 1.1 Contexte

Depuis plus de cinquante années, de nombreux débats et discussions se sont déroulés dans le domaine de l'éducation, à savoir quel était le lieu de scolarisation le plus souhaitable pour l'élève présentant une déficience intellectuelle. Cette section souhaite dépeindre le contexte québécois de l'intégration scolaire dans lequel l'élève en difficulté évolue, tout en portant une attention plus particulière à celui qui présente une déficience intellectuelle légère.

Tout d'abord un bref historique dépeignant l'évolution de ce principe sera présenté. Par la suite, une distinction sera établie entre les termes intégration et inclusion scolaire, deux vocables qui représentent des réalités totalement différentes mais qui sont constamment confondus dans les milieux scolaires. Finalement, les typologies gouvernementales, actuellement et précédemment mises de l'avant, permettant de bien circonscrire qui sont ces élèves en difficulté seront comparées et explicitées.

#### 1.1.1 Bref historique de l'intégration scolaire au Québec

Avant les années 1960, la grande majorité des enfants présentant une déficience intellectuelle, portant jadis l'étiquette d'*arriérés mentaux*, étaient exclus de l'école. Les parents qui désiraient transmettre certaines connaissances scolaires élémentaires à leur enfant, étaient contraints de les placer en institution à triple vocation (hôpital-école-résidence) où des communautés religieuses enseignaient le catéchisme, ainsi que les rudiments du calcul, de la lecture et de l'écriture (Fédération québécoise des CRPDI, 2000).

Puis, une décennie plus tard, naquit le concept de normalisation, un incontournable dans l'histoire contemporaine des services aux personnes présentant une déficience intellectuelle. Développé en Scandinavie par

Wolfensberger et ses collègues (Wolfensberger, 1972), ce nouveau courant eut des répercussions importantes dans le domaine de l'éducation et ce, à l'échelle planétaire. Son principe de base consiste à permettre aux personnes handicapées de bénéficier de conditions de vie se rapprochant le plus possible de celles de la majorité de la population. En se basant sur ce principe de normalisation et influencé par un vaste courant nord-américain en faveur de l'intégration scolaire des groupes minoritaires marginalisés et dévalorisés, le gouvernement du Québec mit en place entre 1960 et 1970, de nombreuses écoles spéciales fréquentées par certains élèves, regroupés par catégories de difficulté. Ce fut l'avènement de l'éducation spécialisée où l'on ségréua en fonction d'un diagnostic médical établi et des caractéristiques découlant de celui-ci, afin d'optimiser l'efficacité du processus *enseignement-apprentissage*<sup>4</sup> de tout élève. Ceci s'imposa alors comme la seule manière appropriée de répondre aux besoins éducatifs [...] d'élèves à besoins particuliers (Vienneau, 1993). Bien que l'objectif de cette démarche d'exclusion souhaitait minimiser le sentiment d'échec pouvant être ressenti par la comparaison avec des élèves sans aucun diagnostic médical, ces mesures exceptionnelles ne menèrent pas aux résultats souhaités (Goupil, 2007).

Dans les années 1970, l'éducation connut au Québec des progrès considérables en ce qui concerne la lutte contre l'exclusion scolaire. Une préoccupation généralisée et grandissante émergea, celle de répondre aux besoins éducatifs de tous et ce, dans l'environnement le plus normal qui soit. En 1976, le Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) publia un rapport dénonçant tout d'abord la hausse fulgurante du nombre d'élèves en difficulté enregistrée durant la dernière décennie. Ceci ne s'avéra pas surprenant puisque c'était le ministère qui avait, en amont, demandé à ce que les enfants en difficulté soient repérés afin de leur offrir des services adaptés (Maertens, 2004). Le rapport COPEX dénonça également la séparation entre l'enseignement régulier et spécial ainsi que l'accroissement du niveau d'intolérance du milieu scolaire régulier face à la présence d'élèves en difficulté. L'organisation des services offerts aux élèves en classes spéciales fut également remise en question. En ce sens, plusieurs recherches de l'époque questionnèrent l'efficacité et la pertinence des classes spéciales. En effet, ces dernières confirmèrent que les classes spéciales ne pouvaient pas prouver leur

---

<sup>4</sup> Terme emprunté à Vienneau (1993, 2004, 2006).

supériorité pédagogique sur le placement en classe ordinaire (Vienneau, 1993). Sur le plan scolaire, des évaluations passées aux enfants en difficulté provenant de ces deux types de classes se révélèrent identiques, malgré le fait que les apprenants ne suivaient pas les mêmes programmes et qu'ils étaient confrontés à des exigences distinctes. Sur le plan affectif, on détermina que

« les élèves intégrés en classe ordinaire [avaient] plus de contacts sociaux avec les élèves de leur quartier, [subissaient] moins de remarques dévalorisantes de la part de leurs pairs et [avaient] une image plus positive d'eux-mêmes, [...] un comportement plus semblable à celui de leurs pairs, [...] une attitude plus positive face à l'école ainsi qu'une plus grande maîtrise d'eux-mêmes» (Slavin et Madden dans Maertens, 2004, p.25).

Tel que le mentionne Vienneau (1993), un chercheur du nom de Lloyd M. Dunn (1968) fut le premier spécialiste en éducation spéciale à remettre en question l'efficacité et la pertinence d'opter pour la classe spéciale, censée répondre plus adéquatement aux besoins des enfants présentant une déficience intellectuelle d'un niveau de retard léger. Celui-ci énonça également que la problématique vécue par ces enfants s'apparente grandement à celle vécue par les élèves en difficulté d'apprentissage et que le système scolaire régulier est apte à individualiser et à adapter ses interventions aux besoins de cette catégorie d'élèves. Assoiffé d'équité, il dénonça les effets négatifs de l'étiquetage des enfants qui présentent une déficience légère, pouvant générer des attentes irréalistes et des attitudes négatives chez les enseignantes, en plus de porter une atteinte considérable au concept de soi des enfants présentant une « déficience ». En 1973, il proposa même d'adopter une nouvelle terminologie permettant d'identifier sans préjudice ces élèves: « difficultés d'apprentissage générales » (*general learning disabilities : GLD*) (Beirne-Smith, Patton et Kim, 2006).

Ainsi, le mouvement de normalisation, la remise en question de l'efficacité des classes spéciales appuyée par de nombreuses études ainsi que le rapport COPEX marquèrent l'histoire de l'enfance inadaptée au Québec. Dès lors, s'amorça le premier mouvement en faveur de l'intégration scolaire des ÉHDAA dans les classes ordinaires, où tous les services mis en place sont adaptés aux besoins de ces

enfants et ce, à l'intérieur du cadre le plus normal et naturel possible, c'est-à-dire, le plus rapproché de leur lieu de résidence.

Cette vague de changement amena le ministère de l'Éducation à prendre position. Il publia, en 1978, la première politique en adaptation scolaire axée principalement sur le droit à une éducation de qualité pour tous, dans un cadre scolaire se rapprochant de la norme. L'approche proposée souhaita que tous partagent la volonté de percevoir les élèves en difficulté « comme des jeunes ayant d'abord les mêmes besoins que les autres, puis, s'il y a lieu, d'adapter les services éducatifs à leurs besoins spécifiques» (Conseil supérieur de l'éducation, 2001, p.10). On ne visa plus le simple placement d'élèves en difficulté en classe ordinaire, mais bien l'utilisation accrue d'approches multiples et variées répondant à la diversité des besoins et des styles d'apprentissages de tous. Dans son énoncé de politique de 1978, le ministère de l'Éducation constata que « les classes spéciales contribuaient malheureusement à marginaliser les élèves handicapés et à accroître leur sentiment d'échec» (MEQ dans Ducharme, 2007, p.16). Il reconnut alors également que l'intégration scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle représente « le meilleur véhicule pour leur intégration sociale» (ibid., p.16). Ainsi, le système éducatif québécois passa d'une logique ségrégative à un souci de protection et d'intégration favorisant, plus particulièrement, les enfants présentant une déficience intellectuelle.

La plus récente mise à jour de cette dernière politique, en 1999, énonce la volonté de relever un nouveau défi. Celui de viser l'instruction, la socialisation et la qualification de tous les élèves en difficulté ou handicapés en acceptant que la réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et besoins de tous et chacun. Cette dernière actualisation de la politique va dans le même sens que les changements apportés par la réforme de l'éducation proposée en 2001, en illustrant la volonté de passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre. Cette réforme, toujours en vigueur et dont la qualité et l'efficacité des programmes sont encore aujourd'hui remises en question, contribue tout de même à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté au régulier, « dans la mesure où une plus grande souplesse permet de

mieux respecter les différents rythmes d'apprentissage des enfants » (Maertens, 2004, p.31).

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2001), ces politiques ministérielles ont encouragé les québécois et québécoises à poser un regard différent sur les élèves en difficulté. Le principe de base de la politique actuelle mise sur la reconnaissance des capacités et des besoins de tout élève, plutôt qu'uniquement sur les « déficiences » qu'il présente et sur l'importance de se représenter le jeune « non seulement par rapport à lui-même, mais par rapport à son environnement familial, scolaire et social [...] » (Conseil supérieur de l'éducation, 2001, p.11).

Dans sa planification stratégique pour la période 2005-2008, le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS)<sup>5</sup> s'engage à évaluer l'application de la Politique de l'adaptation scolaire et de suivre l'évolution des taux d'intégration des élèves handicapés ou en difficulté dans les classes ordinaires. Selon la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, les taux d'intégration de l'ensemble des élèves à besoins particuliers connaissent de très légères fluctuations au Québec. De 1997 à 2006, ces taux ont oscillé entre 41% et 44% au primaire et entre 22 % et 28% au secteur secondaire, ce qui n'offre « malheureusement aucune indication sur la nature et la qualité des services éducatifs offerts aux élèves handicapés dans les classes ordinaires » (MELS dans Ducharme, 2007, p.14). De plus, la terminologie proposée par le MELS afin de catégoriser les élèves en difficulté en leur attribuant des codes spécifiques en fonction des caractéristiques qu'ils présentent et qui permet également l'attribution d'un financement adapté à l'organisation et à la mise en place de services leur étant destinés, est constamment révisée puis corrigée. Toutes les modifications apportées compliquent et nuisent considérablement à la compréhension et à l'interprétation des taux d'intégration en plus de créer de la confusion en ce qui a trait aux caractéristiques particulières propres à des élèves se voyant imposés une même étiquette (Ducharme, 2007). Plus spécifiquement, la

---

<sup>5</sup> Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a porté le titre « ministère de l'Éducation » jusqu'au changement ministériel de 2005.

terminologie utilisée permettant de définir quels sont les élèves qui présentent une déficience intellectuelle légère est loin de faire exception à cette réalité, tel qu'il le sera présenté ultérieurement.

### 1.1.2 Intégration et Inclusion scolaire

Le domaine de l'adaptation scolaire évolue de façon parallèle aux changements socio-culturels. L'intégration scolaire « se révèle tributaire des façons nouvelles de considérer la société, l'école et, tout particulièrement, certaines populations historiquement marginalisées » (Doré, Wagner et Brunet, 1996, p.30). Selon Vienneau (2006), l'intégration scolaire (terme traduit de l'américain *mainstreaming*), telle qu'amorcée à la suite du rapport COPEX (1976), s'articule principalement autour d'une loi qui fut adoptée aux États-Unis en 1975. Un article de cette loi, nommée aujourd'hui *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, P.L. 105-47)*<sup>6</sup>, revendique le placement de l'élève en difficulté dans l'environnement scolaire le moins restrictif possible (Beirne-Smith, Patton et Kim, 2006).

En éducation, l'intégration scolaire est interprétée de façon très variable. Selon Doré (1998), la définition de ce concept et le degré réel d'intégration d'un élève varient considérablement d'une expérience à l'autre. Pour certains, l'intégration scolaire peut signifier le fait d'être scolarisé dans une classe spéciale située dans une école ordinaire, alors que pour d'autres, elle implique l'insertion à temps plein dans un groupe régulier.

Plusieurs auteurs définissent l'intégration scolaire comme étant « le placement partiel d'un élève ayant des difficultés dans une classe ordinaire pour une partie de la journée » (Bélanger, 2006, p.67). Une telle définition laisse sous-entendre l'existence de deux systèmes d'éducation indépendants, soit celui de l'adaptation

---

<sup>6</sup>À l'origine, en 1975, cette loi se nommait *Education for All Handicapped Children Act (EAHCA ou EHA)*. En 1990, lors d'une troisième réorganisation, son nom changea pour celui de *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*, qui demeura le même par la suite. Elle fut modifiée à nouveau en 1997, puis en 2004, et à chaque fois, tous les nouveaux apports ont eu des impacts significatifs sur l'éducation des élèves présentant des besoins particuliers.

scolaire et le régulier, ce qui implique que les élèves intégrés peuvent se voir exclus du milieu naturel et ce, de manière plus ou moins importante. Selon Vienneau (2004a), quatre niveaux d'intégration scolaire permettent une meilleure compréhension de ce terme polysémique. On parle d'intégration physique lorsque les élèves en difficulté ou handicapés fréquentent la même école régulière que leurs pairs. Lorsque l'on fait référence à l'intégration sociale, ceci signifie que les élèves à besoins particuliers sont en contact avec les autres jeunes, mais demeurent dans des classes spéciales distinctes. Ils pourraient, dans une telle situation d'insertion, utiliser le même transport scolaire, prendre leur repas à la même cafétéria, etc. Il y a intégration pédagogique lorsque l'élève en difficulté évolue en classe ordinaire et qu'il participe aux activités d'apprentissage. Finalement, l'intégration administrative fait référence à la situation vécue lorsque les programmes et services de tous les élèves sont régis par la même loi scolaire. Ce dernier type d'intégration préconise « la fusion de deux systèmes d'éducation parallèles (le système dit régulier et l'éducation spéciale) en un seul système unifié » (Vienneau dans Vienneau, 2006, p.11).

Au Québec, l'intégration scolaire se résume bien souvent à une insertion purement physique. En 2007, Ducharme utilise le terme « sauvage » afin de qualifier l'intégration des enfants qui présentent des incapacités physiques ou intellectuelles. Plusieurs autres auteurs (Doré, 1998; Goupil, 2007; Vienneau, 2006) utilisent également ce terme afin de faire référence à une simple insertion de l'enfant à besoins particuliers à l'école, où ses besoins sont ignorés, où le personnel ne reçoit aucune formation, où les structures et les services nécessaires à la réussite d'une telle démarche sont absents, où aucune consultation n'est établie avec le personnel enseignant qui reçoit les enfants, etc.

Bien que les principes conduisant à la réussite optimale de l'intégration scolaire ainsi qu'à l'épanouissement des élèves à besoins particuliers soient clairement énoncés, « les moyens de leur mise en œuvre ne suivent pas » (Maertens, 2004, pp.28-29). Ainsi, plusieurs auteurs font état d'une solution à ce problème, qui devrait être considérée puis adoptée par tout système scolaire : celle d'opter pour

l'inclusion scolaire de tout enfant, sans égard à la gravité de ses difficultés (Karagiannis, Stainback et Stainback, 1996; Vienneau, 2006).

Dans les années 1990, le mouvement d'inclusion totale (*full inclusion*) apparaît au Québec et propose une approche plutôt radicale. Ce mouvement s'inscrit dans celui du principe de la Valorisation des Rôles Sociaux (VRS) de Wolfensberger qui veut englober, voire remplacer le principe de normalisation mentionné antérieurement. Ce principe évoque « le développement, la mise en valeur, le maintien ou la défense des rôles sociaux valorisés pour les personnes » (Wolfensberger dans Fougeyrollas et Roy, 1994, p.1) mais surtout pour celles qui présentent un risque de dévalorisation sociale en utilisant le plus possible des moyens « culturellement valorisés ».

Appliqué au domaine de l'éducation, ce principe d'inclusion nous permet de déduire que, puisque chaque apprenant est unique, « les écoles et le processus d'enseignement-apprentissage doivent être structurés de manière à ce que chaque élève reçoive une éducation adaptée à ses caractéristiques personnelles et à ses besoins particuliers » (Ferguson, Desjarlais et Meyer dans Vienneau, 2006, p. 13).

L'inclusion totale implique donc que chaque élève, peu importe ses difficultés ou son handicap, doit être scolarisé dans une classe ordinaire correspondant à son âge chronologique et située dans l'école de son quartier (Karagiannis, Stainback et Stainback, 1996). Selon Vienneau (2006), l'approche préconisée par l'inclusion diffère de celle de l'intégration sous deux aspects fondamentaux. Premièrement, l'inclusion suppose l'abolition de toute forme de rejet imposé par toute classe ou école spéciale. On ne parle plus de placement dans l'environnement scolaire le moins restrictif possible puisque ceci a pour effet de maintenir l'existence de services spéciaux. Deuxièmement, alors que l'intégration scolaire vise uniquement une population d'élèves désavantagés par rapport à leurs pairs, la pédagogie de l'inclusion scolaire propose un modèle pédagogique où tout élève reçoit une éducation adaptée à ses caractéristiques personnelles et besoins uniques. Un tel

principe suppose donc la fusion des deux systèmes d'éducation parallèles soit le système régulier et le système spécialisé.

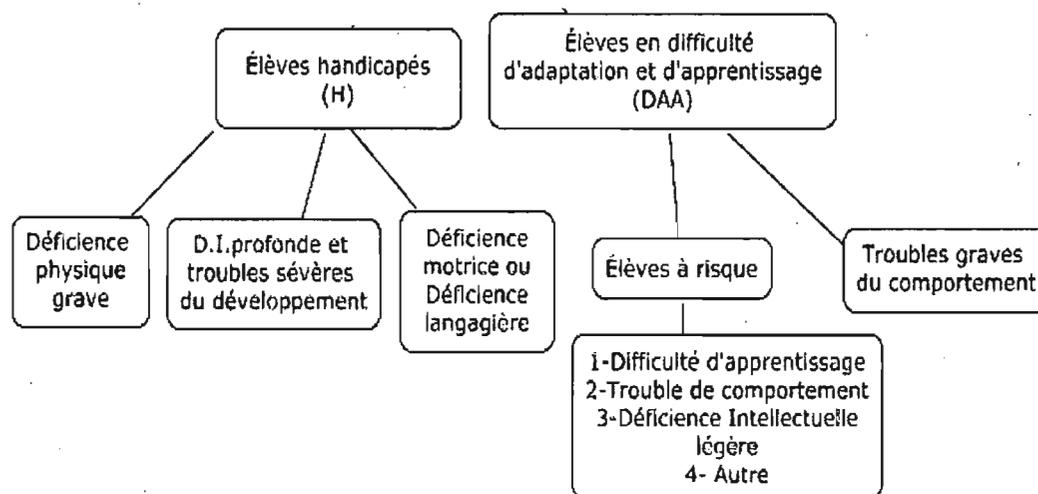
Au Québec, cet objectif est loin d'être atteint et ce, particulièrement pour les élèves présentant une déficience intellectuelle légère et ceux qui présentent un trouble du comportement. Jusqu'en 2001, des études statistiques de populations nous permettaient de déceler que les enfants présentant une déficience intellectuelle légère étaient scolarisés surtout dans des classes spéciales. En 2001, 35 % de cette population d'élèves était intégrée en classe ordinaire au primaire alors qu'au secondaire, ce taux d'intégration chutait à 9 % (Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, 2001). Malheureusement, dû à la réorganisation des typologies de définitions des clientèles proposées par le MELS, l'accès à l'actualisation de ces taux de prévalence s'avère maintenant impossible.

Bien entendu, l'intégration scolaire constitue l'un des sujets d'actualité des plus chaudement discutés, et duquel découlent de nombreux projets de recherche d'envergure. Au Québec, ce mouvement qui tend vers l'inclusion et donc, vers l'intégration pédagogique de tous les élèves en classe ordinaire, est loin de faire l'unanimité. Tel que le mentionne Vienneau (2004b), certains auteurs défendent ardemment ce principe d'équité alors que d'autres le critiquent et le remettent constamment en question. De leurs écrits émergent certains obstacles et certains facteurs facilitant l'implantation de l'intégration scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle dans le milieu scolaire québécois. Ceux-ci seront présentés ultérieurement.

### 1.1.3 Les élèves intégrés

Tel que mentionné précédemment, la catégorisation des élèves en difficulté établie par le MELS a connu de nombreux changements au cours des dernières années. Malgré ces fluctuations incessantes, cette population d'enfants représente toujours entre 12 et 14 % des élèves du Québec. La typologie des définitions des élèves HDAA est d'une importance considérable puisqu'elle permet, « entre autres, aux commissions scolaires d'effectuer une planification globale de leurs

services éducatifs » (Goupil, 2007, p.ix). Entre 2000 et 2006, le ministère de l'Éducation regroupa les élèves à besoins particuliers en deux grandes catégories : les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, tel que l'illustre la figure 1.



**Figure 1: Typologie des définitions selon le MÉQ**

(Ministère de l'Éducation du Québec, 2000)

### 1.1.3.1 Les élèves à risque

Parmi les élèves qui présentent une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA), on retrouve la population d'élèves qui ont un trouble grave du comportement en plus de ceux qui sont « à risque » d'échec scolaire. Pour le ministère de l'Éducation, ce très vaste groupe d'élèves « à risque » se compose d'enfants qui présentent des incapacités intellectuelles légères, un trouble de comportement, des difficultés d'apprentissage en plus de ceux « à qui il faut accorder un soutien particulier parce qu'ils présentent des difficultés pouvant mener à des échecs, des retards d'apprentissage ou des troubles émotifs » (Vérificateur général du Québec, 2004, p.20). En 2003, les élèves « à risque » représentaient 83 % de tous les élèves HDAA du Québec (ibid.).

Dans un rapport annuel publié en 2004 par le Vérificateur général du Québec, on mentionne que cette notion d'«élève à risque», qui fut proposée par le ministère dans l'optique de réduire le nombre de catégories existantes, « d'alléger les procédures administratives, de diminuer les activités liées à l'évaluation et à l'étiquetage [et] de favoriser une intervention préventive rapide » (Vérificateur général du Québec, 2004, p.21), demeure toujours une notion obscure et interprétée de façon très différente d'une commission scolaire à une autre, et d'un établissement scolaire à un autre.

En 2006, avec le renouvellement de la convention collective des enseignantes et enseignants, le ministère redéfinit chacune des catégories d'élèves HDAA et réintègre la majorité des élèves qui se retrouvait entre 2000 et 2006 dans la catégorie d'élèves «à risque». Tel qu'on peut le constater à la figure 2, cette appellation spécifique est toujours utilisée mais elle se définit autrement. Ainsi, depuis 2006, on déclare que les élèves qui appartiennent à ce regroupement sont ceux qui « présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement » (MELS, 2007, p.24) et pouvant ainsi être à risque de se retrouver en échec scolaire ou d'éprouver des problèmes de socialisation si une intervention rapide n'est pas réalisée. Malheureusement, aucun critère ne permet de différencier les élèves à risque de ceux qui sont en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Beauregard, 2007). Ce concept demeure toujours aussi vague pour plusieurs et il peut concerner un plus ou moins grand nombre d'élèves en fonction de l'interprétation qui s'en suit.

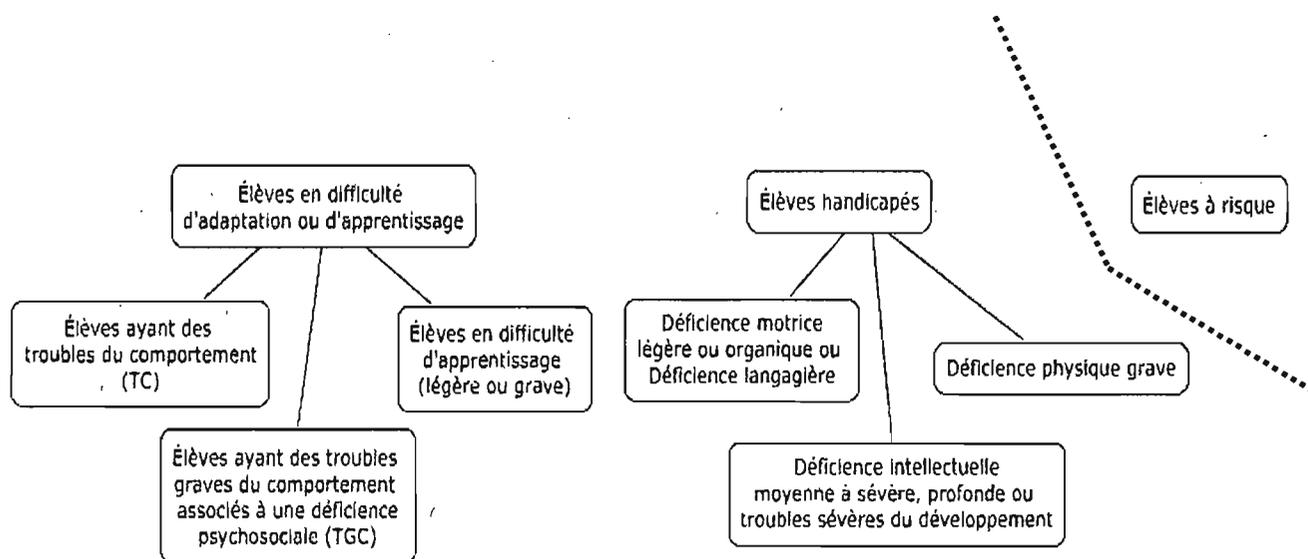


Figure 2: Typologie des définitions

(Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport du Québec, 2007)

### 1.1.3.2 Les élèves qui présentent une déficience intellectuelle légère

Ce changement de typologie, permet de constater que la catégorie d'élèves présentant une déficience intellectuelle légère ne figure désormais nulle part, tel qu'illustré à la figure 2. Faut-il présumer que le ministère sous-entend que cette population manifestant, en contexte scolaire, de grandes lenteurs au niveau des apprentissages, est comprise dans le regroupement d'élèves « à risque »? Selon un rapport réalisé par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, cette population d'élèves manifestant une déficience intellectuelle légère se retrouve toujours dans la catégorie des élèves dits « à risque » mais ne fait maintenant plus objet d'une déclaration obligatoire (Ducharme, 2007). Selon le MELS, on entend par « élèves à risque », des élèves qui présentent des facteurs de vulnérabilité pouvant affecter considérablement leur scolarisation et l'atteinte de leur réussite éducative sans l'apport d'un soutien particulier. Bien que le MELS recommande aux administrateurs des diverses commissions scolaires de bien identifier quelles sont les mesures préventives ou correctives devant être offertes aux élèves à risque, aucun financement gouvernemental spécifique n'est prévu afin de défrayer les frais encourus.

Cependant, tel que le mentionne Dykens (2006) le diagnostic de déficience intellectuelle légère repose sur la définition de lacunes : les élèves qui en sont atteints ne présentent pas, comparativement à leurs pairs d'âge égal, des habiletés cognitives et adaptatives suffisamment développées. Leurs besoins sont flagrants. Sans l'apport de soutien adapté ou d'aménagements spécialisés en contexte scolaire, de tels élèves risquent de se retrouver dans des conditions environnementales fortement handicapantes portant entrave à leur réussite scolaire et éducative. Lorsque cette population s'est retrouvée, du jour au lendemain, dans la catégorie d'élèves «à risque», plusieurs d'entre eux n'avaient plus droit au plan d'intervention et ne pouvaient plus bénéficier des mesures d'adaptation appropriées à leur condition, puisque la nouvelle classification a entraîné une réorganisation différente du financement des ressources éducatives (humaines, financières et matérielles) destinées à l'ensemble des élèves à risque (ibid.). On peut donc supposer qu'en l'absence d'aménagements adaptés, les apprenants «à risque», qui ont cumulé un retard de plus en plus significatif par rapport à leurs pairs, sont davantage susceptibles de se retrouver en situation perpétuelle d'échec puisque le niveau de difficulté des activités d'apprentissage proposées s'avère trop élevé et inadapté à leurs capacités plus limitées.

Il est intéressant de mentionner que les enfants qui reçoivent un diagnostic de déficience intellectuelle légère en bas âge sont suivis par le réseau de la santé. Effectivement, l'enfant et ses parents peuvent bénéficier de mesures de soutien, de réadaptation ou d'intervention précoce offertes par le CSSS ou le CRDI de leur région. Lorsque l'enfant est en âge de fréquenter l'école, le réseau de la santé s'attend à ce que les membres du réseau scolaire deviennent des alliés offrant également des services de nature parfois différente, mais complémentaires et ce, de manière concertée et coordonnée. Un tel partenariat est impossible lorsqu'il est question des élèves à risque, pour lesquels une offre de services spécialisés aménagée par le réseau de l'éducation ne semble pas perçue comme étant prioritaire.

## 1.2 La résilience

Tel que mentionné à la section précédente, les élèves qui présentent une déficience intellectuelle légère semblent avoir été laissés pour compte dans l'actuel contexte québécois d'intégration scolaire. Cependant, malgré l'absence flagrante de soutien et un manque éminent de ressources, certains d'entre eux parviennent tout de même à s'intégrer à leur environnement scolaire et ce, de manière harmonieuse et tout en réalisant de nouveaux apprentissages (Luddy, 2002). Étonnamment, le parcours à succès de ces élèves plus compétents et la présence manifeste de preuves de réussite dans leur cheminement scolaire suscitent étonnement et admiration. L'étude de la résilience de ces élèves mérite un intérêt certain, tel qu'il le sera défendu ultérieurement.

Cependant, avant toute chose, le construit de la résilience et les facteurs qui y sont liés doivent être bien définis et posés puisqu'ils constituent le cadre de référence sur lequel s'appuie ce mémoire. Pour ce faire, dans la présente section de ce travail, un bref historique de l'étude de ce construit, émergeant de la recherche portant sur l'analyse du risque, sera d'abord présenté. Puis, les composantes de ce terme polysémique seront explicitées. Par la suite, le modèle de la résilience de Richardson sera exposé puisqu'il sera repris, modifié et complété par d'autres modèles, afin de constituer le cadre de référence de la problématique à l'étude. Finalement, il sera question de la résilience des élèves qui présentent une déficience intellectuelle légère et du contexte d'adversité dans lequel ils se retrouvent, où le questionnement de recherche sera mis en lumière.

### 1.2.1 Étude de la résilience

Depuis la fin des années 70, de nombreuses études issues de la psychologie développementale se sont intéressées aux facteurs de protection permettant à certaines populations d'individus de bien se développer malgré des conditions environnementales difficiles, déstabilisantes et parfois même traumatisantes. La résilience représente le construit qui émerge de telles recherches. Il fait référence à la capacité « de réussir à vivre et à se développer positivement de manière socialement acceptable en dépit du stress ou d'une adversité qui comporte

normalement le risque grave d'une issue négative » (Cyrulnik dans Conseil supérieur de l'éducation, 2001, p.41). Selon Kaplan (2006), les expériences ou les événements stressants vécus par tout enfant, et susceptibles d'altérer son fonctionnement et sa santé mentale, comportent un potentiel d'action positif sur son développement puisque le défi que l'élément en question pose le conduira à développer la force nécessaire lui permettant de vivre une adaptation positive, ce qui aurait été impossible sans la présence de l'élément stressant déclencheur. Selon Luthar et Zelazo (2003), une adaptation positive fait référence à une adaptation nettement supérieure à celle qui serait attendue étant donné l'exposition au risque étudié.

La recherche portant sur la résilience souhaite comprendre quels sont les mécanismes déployés par des individus en situation de risque, leur permettant de surmonter, contre toute attente, les obstacles et les situations difficiles auxquels ils sont incessamment confrontés. Ce construit doit être perçu en tant que processus dynamique fortement influencé par la présence de facteurs de protection. Ces dernières variables se définissent en tant qu'attributs individuels ou environnementaux qui imposent une certaine résistance au risque. Qu'elles soient individuelles ou environnementales, ce sont le degré d'intensité de ces variables et leur rôle à l'intérieur d'une dynamique particulière qui les caractérisent. De plus, ces facteurs constituent « une dyade inséparable et doivent être envisagés conjointement si l'on veut mieux comprendre le dynamisme du développement » positif d'un individu dans un contexte donné (Jourdan-Ionescu, 2001, p.168). La recherche des facteurs conduisant l'élève à vivre une adaptation positive permettrait donc de dresser un portrait plus juste des moyens déployés par l'enfant en situation de risque, réussissant bien contre toute attente. On peut donc supposer que la présence suffisante de facteurs de protection modère l'impact négatif d'obstacles ressentis par l'élève en difficulté en contexte d'intégration, et que celle-ci s'avère inévitablement cruciale et salutaire à la réussite de cette intégration.

### 1.2.2 Composantes de la résilience

La résilience ne se mesure pas directement, mais il s'avère possible de mieux comprendre ce processus en dressant un portrait de la dynamique interactionnelle entre les divers facteurs constitutifs dans un temps et un contexte donnés. Manifestement, les conditions dans lesquelles évolue tout individu sont composées de variables ou de caractéristiques pouvant soit faciliter ou entraver son développement psychosocial. Bien que l'on pourrait croire néfaste l'impact des facteurs de risque d'un point de vue extérieur, leur présence peut se révéler positive en permettant le développement de la résilience. C'est pourquoi toute étude portant sur la résilience ne doit pas omettre de circonscrire quelles sont ces variables à connotation plus négative en fonction du contexte relatif à la problématique à l'étude. Donc, les facteurs de protection et de risque doivent être envisagés conjointement. De plus, leur étude doit s'inscrire dans une perspective écologique afin de « mettre en lumière, d'une part, les capacités et incapacités propres à l'enfant (ontosystème) et d'autre part, les relations de celui-ci avec son environnement » (Terrisse, Kalubi et Larivée, 2007, p.12) c'est-à-dire son microsystème (parents, frères, sœurs, etc.) et son mésosystème (école, centre spécialisé). Tel que le suggère Garnezy (1985), les variables identifiées comme facteurs de protection ou de risque possibles pour un enfant sont de trois types:

«a) des caractéristiques biologiques, psychologiques et socio-affectives de l'enfant lui-même (par exemple, au plan de la santé, du tempérament, de l'estime de soi, du niveau de développement); b) des caractéristiques des parents, de l'environnement familial et des interactions parent-enfant (discipline, soutien apporté, etc.); c) des caractéristiques de l'environnement socioculturel (ressources disponibles, soutien social, etc.) » (traduction libre, Jourdan-Ionescu, 2001, p.166). »

En somme, la présence de facteur de protection joue un rôle «d'atténuateur des effets de l'adversité ou de l'exposition aux facteurs de risque» (Trudel, Puentes-Neuman et Gabin Ntebutse, 2002, p.159). Leur présence s'avère particulièrement plus importante lorsque la personne en difficulté est confrontée à des défis plus importants lors d'une période ciblée de son développement. Bien qu'un facteur de protection offre habituellement résistance au risque, il peut tout de même rapidement se transformer en facteur de risque s'il se présente avec une intensité extrême. Ceci étant dit, ce sont « le degré d'intensité d'un facteur, ainsi que sa modalité d'interaction avec d'autres facteurs [qui] peuvent déterminer, dans

plusieurs cas, sa qualité de facteur de risque ou de protection » (Jourdan-Ionescu, 2001, pp.637-638).

À titre d'exemple, une enseignante ayant un niveau d'exigence élevé pour un travail donné à un élève en difficulté peut représenter, pour lui, un défi lui permettant de vivre un important sentiment de valorisation et de confiance en ses capacités. Cependant, si les attentes de l'enseignante augmentent drastiquement, l'élève en question pourrait expérimenter des sentiments d'incompétence et de découragement. De plus, il est important de souligner que ce niveau d'exigence perçu est grandement subjectif, c'est-à-dire qu'il peut sembler considérable pour un élève en difficulté en particulier et non pour un autre. Aussi, le contexte entourant un événement particulier, et donc l'interaction dynamique entre tous les facteurs propres à une situation donnée, peut influencer la qualité de protection ou de risque d'un facteur. Ainsi, si le même élève en difficulté vit un moment difficile à la maison, tel que le divorce de ses parents, par exemple, celui-ci pourrait être affecté et découragé subitement par le niveau d'exigence de l'enseignante, lui semblant dorénavant trop élevé.

C'est lorsque déployés des conditions plus éprouvantes subjectivement que les facteurs de protection deviennent pertinents. L'absence d'un contexte d'adversité, qui se définit comme étant un contexte dans lequel l'individu serait susceptible de subir les impacts négatifs d'obstacles et de difficultés, ne peut pas conduire au développement de la résilience d'un individu.

### 1.2.3 Modèle en lien avec l'étude de la résilience

Dans des études scientifiques s'étant intéressées à cette thématique, plusieurs auteurs se penchent sur la résilience en tant que processus et illustrent ce construit en fonction des facteurs de risque et de protection relevés pour une population à risque donnée. Puisque ce construit est polysémique, de plus en plus d'études portant sur la résilience ciblent des contextes bien précis en fonction d'individus en position de vulnérabilité. Certains auteurs traduisent la notion de vulnérabilité par une ou des caractéristiques prédisposant l'individu à « manifester

des problèmes d'adaptation» (Tarter dans Trudel, Puentes-Neuman et Gabin Ntebutse, 2002, p.156). Tel que le soulignent Terrisse, Kalubi et Larivée (2007, p.12), la principale difficulté dans la compréhension de ce construit « réside dans le fait qu'il existe à peu près autant de définitions qu'il y a d'auteurs qui se prononcent à ce sujet avec des cadres idéologiques d'obédience comportementaliste, cognitiviste, socioconstructiviste ou psychanalytique ». Une telle schématisation de leurs propos, qui emprunte parfois un certain langage propre à une posture épistémologique distincte, permet une meilleure compréhension et visualisation d'interactions abstraites entre certaines variables précises relevées, sans toutefois permettre la généralisation automatique de ces structures cadres à d'autres domaines d'études ou à d'autres populations en difficulté.

Cependant, il existe dans le domaine de la psychologie clinique, un modèle de la résilience qui fut repris, modifié et adapté à d'autres situations par plusieurs auteurs. En psychologie scolaire, par exemple, Henderson et Milstein (2003) se sont appuyés sur ce modèle en tant que cadre conceptuel dans leur livre « *Resiliency in schools* ». Spécialistes de la résilience scolaire et éducationnelle, ceux-ci proposent plusieurs stratégies pouvant conduire au développement de facteurs de protection additionnels et ce, non seulement pour les élèves en difficulté mais également pour tout acteur de l'organisation scolaire. Tel qu'ils le mentionnent, le choix d'opter pour ce modèle de la résilience permet d'appuyer leurs propos, pouvant sembler fort abstraits de prime abord, par une schématisation claire et simple. Le modèle de la résilience proposé par Richardson en 2002, présente de manière générale et structurée les concepts inhérents à la compréhension globale du construit de la résilience de manière dynamique et transactionnelle. Tel qu'on peut le constater à la figure 3, les interactions entre facteurs de risque et de protection, propres à un individu ou à un groupe en particulier, sont illustrées par l'entremise de flèches. De plus, cette schématisation, permet de visualiser quelles sont les issues pouvant être possiblement empruntées par un individu lorsqu'il se retrouve dans une situation à risque élevé déterminée. Richardson mentionne également dans ses écrits quelles peuvent être les répercussions susceptibles de découler de tels choix conscients ou inconscients. Selon cet auteur, lorsque l'impact des facteurs de risque surpasse la

force des facteurs de protection, l'individu entre en dysfonction et la manière dont il «réintégrera» la situation difficile sera alors jugée de manière plus ou moins positive.

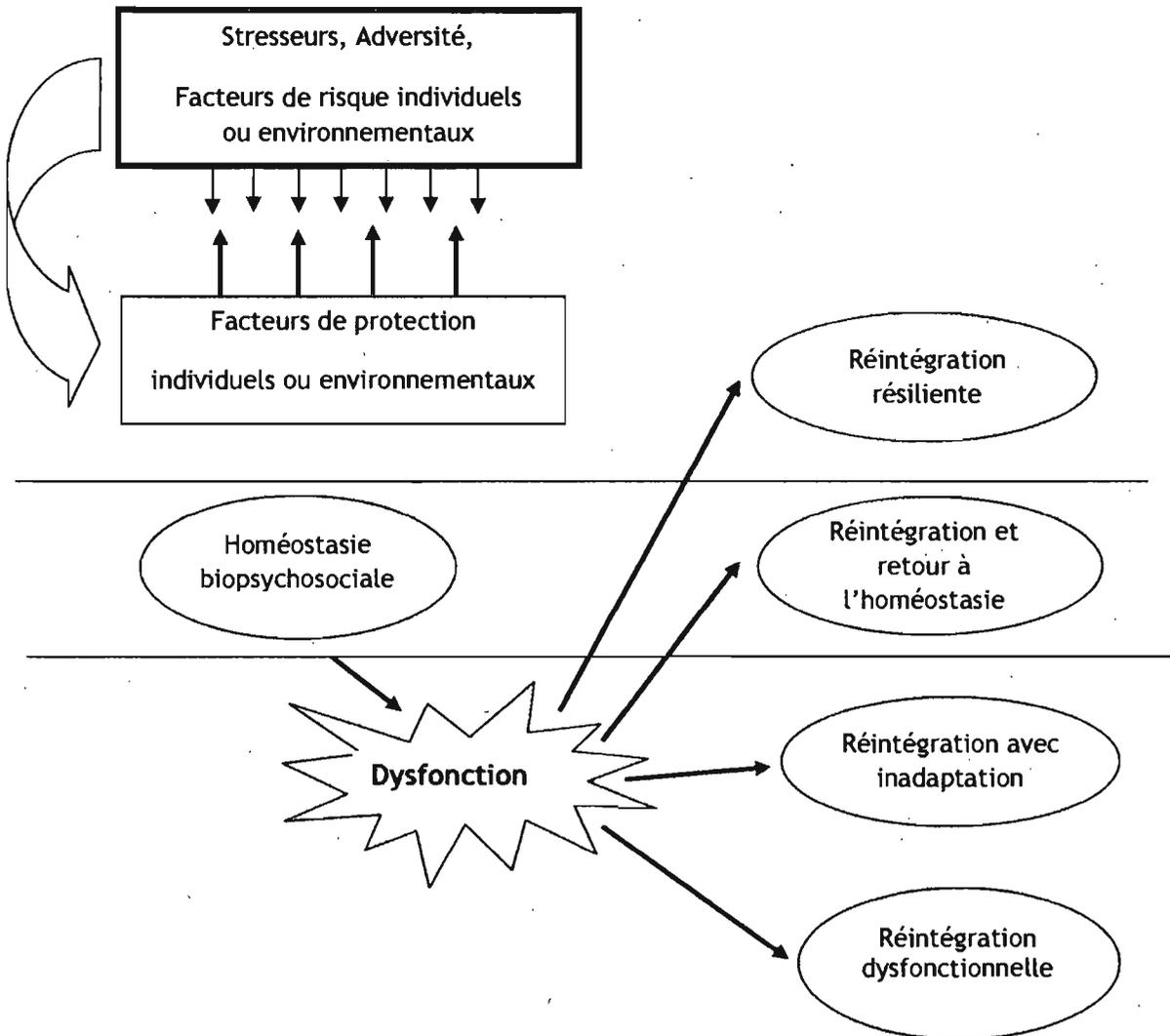


Figure 3: Modèle de la résilience de Richardson (2002)

(Richardson, 2002)

Premièrement, lorsque l'action des facteurs de protection ressentie par l'individu se révèle suffisante, malgré la présence d'un ou de plusieurs facteurs de risque, celui-ci entre dans une zone de confort (homéostasie biopsychosociale) et de bien-être. Le processus de dysfonction n'est pas enclenché.

Cependant, lorsque la force des facteurs de protection semble insuffisante en contexte d'adversité considérable, l'individu traverse un processus de dysfonction psychologique (*psychological disruption*) qui l'amènera à adopter, par la suite, un

type de réintégration. C'est la disponibilité des facteurs de protection personnels et environnementaux qui influencera le type de réintégration emprunté par une personne qui se retrouve dans une situation adverse donnée.

La réintégration résiliente réfère à l'option de réhabilitation qui amène l'individu à s'épanouir, à croître, à réfléchir et à acquérir des facteurs de protection supplémentaires ou des qualités associées à la résilience telles que l'estime de soi, le sens de l'humour, etc. L'état d'homéostasie biopsychosociale dans lequel celui-ci peut se retrouver est constamment bombardé par l'action de facteurs de risque internes ou externes. Lorsque l'individu sort de cette zone de confort pour vivre une situation de rupture (dysfonction), il peut revenir dans cette zone, mais ceci anéantit l'opportunité pour lui d'acquérir des forces protectrices additionnelles, susceptibles de lui permettre de s'adapter positivement en dépit de l'apparition de stressseurs futurs.

Puis, la personne qui opte pour la réintégration avec inadaptation démontre qu'elle a perdu la motivation, l'espoir et la force de se battre contre les aléas de la vie. Finalement, on peut qualifier une réintégration comme étant dysfonctionnelle lorsqu'un individu remédie à un problème en ayant recours à des substances illicites, des comportements destructeurs ou d'autres moyens semblables, ce qui lui donne l'illusion de survivre en dépit de conditions d'adversité significatives.

Tel que mentionné précédemment, l'utilisation du modèle de Richardson semble des plus à propos puisqu'il révèle bien le dynamisme entre les concepts inhérents au construit de la résilience dans une situation donnée en plus des différentes issues à la disposition d'un individu permettant de juger de son adaptation en dépit de la présence de facteurs de risque. Aussi, il permet de prendre conscience que, dans une problématique cible, chacun d'entre nous a la possibilité de vivre la résilience. Ceci permet de croire en la possibilité d'une offre une perspective beaucoup plus positive aux personnes évoluant dans des conditions difficiles

puisque c'est en partie grâce à l'expérience de situations jugées subjectivement plus éprouvantes qu'il est possible de développer la résilience.

Le modèle de Richardson (2002) ne représente pas la seule tentative publiée visant à dépeindre la résilience. Il existe également des modèles plus anciens qui représentent la résilience non pas en terme de processus, mais en tant que trait ou qualité statique et immuable d'un individu. Cependant, définir la résilience manifestée par un individu uniquement en fonction d'une aptitude qu'il possède suppose que sa personnalité soit totalement immunisée contre toute forme d'adversité.

#### 1.2.4 Résilience et déficience intellectuelle légère

Tel que mentionné précédemment, il ne semble exister aucun écrit faisant part de la résilience de l'élève qui présente une déficience intellectuelle légère en contexte d'intégration scolaire. Ceci ne paraît pas très surprenant puisque l'orientation de la recherche en déficience intellectuelle s'est souvent avérée très étroite (Dumas, 2002). En ce sens, déjà en 1935, le très célèbre psychologue russe Lev Semionovitch Vygotsky déclarait que le domaine du retard mental avait tort de se préoccuper exclusivement de l'étude des déficits et limitations cognitives de l'enfant, puisqu'une telle fixation balayait du revers de la main tous les autres aspects de sa personnalité, considérés comme des éléments secondaires, dépendant fondamentalement de son déficit intellectuel. Cette remarque semble toujours pertinente aujourd'hui. Tel que le mentionne plus récemment Dykens, (2006), le diagnostic de retard mental en soi repose sur la définition de lacunes, sur ce qui manque à certains individus; les personnes qui manifestent un tel retard ne présentent pas un niveau de quotient intellectuel assez élevé et, comparé à d'autres, ne manifestent pas d'habiletés adaptatives suffisantes. Encore aujourd'hui, la recherche en déficience intellectuelle semble toujours s'attarder aux limitations de ces personnes plus vulnérables, ainsi qu'aux situations environnementales handicapantes dans lesquelles elles ont davantage de chance de se retrouver (Cuilleret, 2007).

Cependant, certains auteurs dénoncent cette perspective négative en recherche et proposent un nouveau défi à leurs contemporains et successeurs; celui de mettre l'accent sur les besoins de l'enfant en tant que personne à part entière et de chercher à comprendre « comment celui-ci négocie son environnement en fonction de l'ensemble de ses capacités et non pas uniquement de ses limitations intellectuelles et adaptatives » (Dumas, 2002, p.60). Cette orientation semble cruciale puisque au-delà du déficit intellectuel perturbant le développement d'un enfant, c'est la réaction engendrée par sa différence qui affectera réellement la façon dont sa personnalité se développera à travers le temps, en regard des difficultés rencontrées émergentes de situations de vie où la présence ressentie d'obstacles semble plus ou moins importante.

### 1.3 Question de recherche

Dans ce contexte, l'étude de la résilience des élèves présentant une déficience intellectuelle légère peut s'avérer pertinente et actuelle. Une telle recherche s'inscrit dans la vague d'un nouveau paradigme qui met de côté l'analyse des risques et des déficits de groupes d'enfants en difficulté, afin de connaître les sources personnelles et environnementales permettant un développement positif. L'étude de la résilience, issue du domaine de la psychologie positive, a comme postulat de base que même si toutes les personnes possèdent certaines capacités et limites, leurs forces ont le pouvoir d'anéantir l'impact de toute difficulté (Masten, 2001). Inspirés par cette philosophie, les chercheurs en psychologie scolaire suggèrent que le fait de soutenir et d'encourager le développement de forces et de qualités chez les jeunes en contexte d'intégration, à défaut de viser la correction de difficultés, a des répercussions beaucoup plus positives sur leur développement (Bursztyn, 2007; Henderson et Milstein, 2003). De plus, depuis les années 1990, on constate que la nouvelle perspective de la résilience a conduit au développement de programmes de prévention efficaces visant le développement de facteurs de protection individuels et environnementaux spécifiques, qui seraient davantage susceptibles de faciliter l'adaptation et l'intégration scolaire de certains groupes d'élèves en difficulté (Henderson et Milstein, 2003). Dorénavant, plusieurs enseignantes, intervenantes, administrateurs et chercheurs font la promotion d'une école résiliente. Une telle institution priorise la mise en place de conditions environnementales idéales pouvant conduire au

développement d'aptitudes et de compétences académiques et sociales optimales et ce, adaptées aux besoins de tous et de chacun. De plus en plus de programmes d'intervention axés sur la prévention sont mis en place dans de telles écoles et connaissent un succès considérable en renforçant les comportements adaptés et adéquats des élèves au sein de conditions environnementales positives encourageant l'acquisition d'une plus grande soif d'autonomie et d'un sentiment de responsabilisation (Benard, 1999; Brown, D'Emidio-Caston et Benard, 2000)

À la lumière de ce qui fut mentionné dans le présent chapitre, il y a lieu de se demander : quels sont ces facteurs associés à la résilience scolaire des élèves qui présentent une déficience intellectuelle légère intégrés en classe ordinaire québécoise?

## 2. RECENSION DES ÉCRITS

Dans la foulée des réformes scolaires et du militantisme promouvant le droit à l'éducation pour tous, une préoccupation grandissante émerge tant des milieux scolaires qu'en recherche; celle de trouver des moyens efficaces et positifs permettant l'atteinte de la réussite des élèves présentant des besoins très diversifiés et ce, indépendamment de différences physiques, cognitives, affectives, ethniques, socio-économiques et culturelles (Conseil supérieur de l'éducation, 2001). Depuis les années 1990, de plus en plus de recherches en éducation cherchent des pistes de solutions à ce questionnement en se penchant sur l'étude de la résilience d'élèves en difficulté, faisant preuve d'une adaptation plus adéquate et de compétences supérieures (Brown, D'Emidio-Caston et Benard, 2000). Effectivement, l'émergence de ce construit en éducation offre une assise conceptuelle et à dimension écosystémique fort intéressante et positive puisque ce type de recherche s'intéresse aux aptitudes et forces de l'élève en difficulté, tenant compte des facteurs facilitant le développement de ses compétences en classe, à l'école et dans la communauté (Benard, 1991). De plus, la recherche dans ce domaine permet le développement de programmes de prévention plus efficaces visant à faire baisser l'impact de facteurs liés aux difficultés (le risque) tout en fournissant des ressources et un support adapté aux besoins de l'élève en plus, d'encourager fermement la réussite éducative et l'épanouissement de tous les jeunes (Henderson et Milstein, 2003; Yates, 2006).

Ainsi, afin de répondre à la question de recherche posée et portant sur les facteurs liés à la résilience scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle légère, les éléments pertinents relevant des écrits et des résultats d'études scientifiques s'intéressant à la résilience, seront présentés dans ce chapitre. Le type de résilience, dont il sera question dans cette étude, sera d'abord explicité. Par la suite, les caractéristiques des élèves présentant une déficience intellectuelle légère et les manifestations pouvant survenir en classe seront énumérées. Les éléments pertinents liés à la résilience scolaire d'élèves présentant des troubles de l'apprentissage, desquels peuvent s'inspirer cette étude seront exposés puis, seront décrits les facteurs en lien avec le contexte de l'intégration scolaire. Ceci donnera lieu à la présentation de modèles portant sur

la résilience desquels s'inspire le cadre de référence de cette étude : dernier sujet de ce chapitre.

## 2.1 La résilience scolaire

Tel que mentionné précédemment, la résilience représente un processus qui se développe dans le temps et en fonction des interactions entre la personne et son environnement. Cependant, tout individu peut faire preuve d'une adaptation résiliente uniquement dans un domaine en particulier ou dans un contexte précis donné (Luthar dans Yates, 2006). La résilience peut donc se manifester dans un ou plusieurs contextes. Le fait de circonscrire un environnement d'intérêt spécifique dans lequel évoluera principalement la population ciblée, représente un choix plus restreint mais pouvant conduire à l'atteinte de résultats plus spécifiques. Selon Théorêt (2006), dans le champ de la résilience en éducation, deux termes se côtoient : la résilience éducationnelle et la résilience scolaire. Alors que la résilience éducationnelle implique la résilience de toute l'équipe-école dans son ensemble en plus de celle de l'élève dans l'organisation scolaire, la résilience scolaire « se réfère à la résistance des enfants dans leur vie d'élève » (Théorêt, 2006, pp. 640-641), donc à une forme spécifique de résilience psychologique contextualisée au domaine scolaire. Wang et Haertel (1995), définissent la résilience scolaire comme la « capacité de persévérer et d'atteindre sans retard les objectifs de succès fixés par l'école, en dépit de l'exposition à des situations personnelles et environnementales» (ibid, p.164) jugées subjectivement plus difficiles à surmonter.

Il peut donc être supposé que l'élève en situation d'intégration scolaire fait preuve de résilience scolaire lorsqu'il vit une adaptation positive et donc une réussite éducative dans son milieu scolaire en dépit d'obstacles émanant de situations lui semblant subjectivement plus difficiles à surmonter. Afin de juger de cette adaptation positive ou de l'atteinte de la réussite éducative propre à la résilience scolaire, la présence d'indicateurs établis doit être remarquée.

De nombreuses recherches à ce sujet ont démontré que l'expérience de situations positives à l'école ainsi que l'atteinte d'une certaine réussite subjective sur les plans scolaires et sociaux permettent à plusieurs élèves en difficulté de développer certaines qualités associées à la résilience (ou facteurs de protection supplémentaires) (Brooks, 1999; Gilligan, 2007; Margalit, 2003; Miller, 2002; Sorensen *et al.*, 2003). Dans les écrits relevant du domaine de l'éducation, il existe plusieurs types de réussite. L'élève en difficulté nécessite davantage de temps et de soutien pour réaliser certains apprentissages. Il doit donc être accompagné vers la quête d'une réussite de type éducative puisque celle-ci suppose que les objectifs de succès se définissent différemment en fonction des capacités et des besoins de l'élève. Tel qu'il l'est présenté dans la politique de l'adaptation scolaire du ministère (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999), l'atteinte d'une telle réussite est réalisable pour tous sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification.

## 2.2 Facteurs de protection et de risque

Le construit de la résilience, en tant que processus, ne se mesure pas directement. Toutefois, il s'avère possible de qualifier et de décrire l'adaptation positive propre à la résilience manifestée par un individu dans un contexte donné grâce à l'observation et la mesure des concepts qui la composent (Luthar et Zelazo, 2003). Pour ce faire, il importe de définir clairement quels sont les facteurs qui permettent de juger de la qualité de l'adaptation ou d'un développement positif d'un individu et ce, en fonction de la population à laquelle il appartient et du contexte qui lui est propre. Il s'avère également primordial de bien délimiter le contexte d'adversité dans lequel se retrouve l'individu, sans quoi le développement de la résilience s'avère impossible.

Bien que de nombreuses recherches se soient intéressées au processus de la résilience de populations d'enfants dans des contextes d'adversité divers (Gardynik, et McDonald, 2005; Mather 2005; Miller, 2002; Pilowsky, T., Yirmiya, N., Doppelt, O., Gross-Tsur, V. et Shalev, R. S., 2004; Weiner et Tardif, 2004), il semble, à ce jour, qu'aucune d'entre elles n'ait étudié celle des enfants

présentant une déficience intellectuelle en contexte d'intégration scolaire. Pourtant, de nombreuses contraintes, tant sur les plans contextuel qu'individuel, placent ces apprenants, en position de grande vulnérabilité, à risque d'échec scolaire et d'isolement social. L'étude de la résilience de cette population-cible dans un tel contexte apparaît donc fortement à propos.

Dans l'optique de dresser un tel portrait, il semble pertinent de s'inspirer des écrits portant sur des concepts en lien avec la problématique, afin d'en retenir certains aspects qui pourraient être ventilés en tant que facteurs de protection ou de risque. Les présentes sous-sections ont donc pour objectif d'exposer ces éléments-clés recensés.

#### 2.2.1 Caractéristiques de l'élève présentant une déficience intellectuelle légère

De nos jours, des changements se font ressentir en ce qui a trait à l'évaluation du diagnostic de la personne qui présente une déficience intellectuelle. Selon la définition de l'*American Association for Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)*<sup>7</sup>, cette mesure doit tenir compte de caractéristiques bien distinctes permettant d'établir un portrait plus juste des besoins qu'elle présente. En ce sens, en plus de mesurer l'intelligence et les comportements adaptatifs par le déploiement de tests standardisés, on tient dorénavant tout autant compte du contexte de vie, de la santé, de l'étiologie de la déficience et du degré de soutien requis par la personne (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2002; Goupil, 2007; Thomas et Michel, 1994).

En contexte scolaire, la majorité (85%) des élèves ayant une déficience intellectuelle présentent un déficit «léger» qui se manifeste principalement par une lenteur ou des difficultés dans les apprentissages scolaires (Goupil, 2007). D'ailleurs, tel que mentionné antérieurement, jusqu'en 2006, ces élèves étaient considérés comme étant parmi les «élèves à risque» par le MELS, une population

---

<sup>7</sup> Anciennement l'*American Association for Mental Retardation (Association Américaine sur le Retard Mental (AAMR))*.

considérable qui comprend également les élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement. Aujourd'hui, puisque les élèves qui présentent une déficience intellectuelle légère ne se retrouvent dans aucun regroupement d'ÉHDAA, il s'avère impossible de s'appuyer sur un document ministériel pouvant permettre de connaître les besoins spécifiques de ces enfants en contexte scolaire, pourtant bien distincts de ceux présentés par d'autres groupes d'élèves.

En 2004, Langevin, Dionne et Rocque proposent une synthèse des caractéristiques propres aux personnes présentant une déficience intellectuelle qu'ils regroupent en deux types. Le premier type fait référence à celles qui sont d'ordre cognitif et qui sont donc directement liées aux différents processus impliqués dans l'apprentissage alors que les caractéristiques de type non cognitives sont davantage réactionnelles et fortement liées à des expériences d'échec et d'exclusion. Évidemment, ces dernières peuvent nuire de façon importante à l'apprentissage et au bien-être psychologique de l'élève. C'est pourquoi il importe de considérer autant ces composantes affectives que cognitives lorsque l'on s'intéresse à la résilience scolaire d'élèves évoluant en classe ordinaire.

Bien entendu, les profils des élèves qui présentent une déficience intellectuelle sont bien différents les uns des autres. Cependant, il s'avère pertinent de bien comprendre quelles sont les limitations intrinsèques présentées par cette population en plus des manifestations qui peuvent en découler en contexte scolaire, puisque celles-ci peuvent exacerber l'effet du risque découlant d'une situation particulière vécue quotidiennement par l'élève. À l'inverse, il s'avère également envisageable de supposer que l'élève compétent, qui vit avec succès l'intégration en classe ordinaire, ne fasse pas l'expérience de répercussions psychologiques négatives découlant des expériences répétées de l'échec.

Les deux sous-sections suivantes présentent ces caractéristiques, ainsi que des exemples de manifestations en lien avec celles-ci, pouvant être susceptibles d'apparaître en contexte d'intégration scolaire par des élèves qui manifestent une déficience intellectuelle légère. Aussi, une troisième sous-section présentera des

caractéristiques additionnelles plus spécifiques à la population atteinte de trisomie 21. Un tel ajout sembla pertinent puisque ce syndrome génétique est fortement répandu et qu'il représente la première cause physique de la déficience intellectuelle. Évidemment, plusieurs des élèves qui en sont atteints se retrouvent en classe ordinaire, intégrés dans leur école de quartier.

### *2.2.1.1 Caractéristiques cognitives*

Les caractéristiques cognitives de la personne qui présente une déficience intellectuelle, dont le retard mental est léger, moyen, sévère ou profond, représentent celles qui ont trait au développement et au fonctionnement intellectuel de l'individu. Elles prennent appui sur des comparaisons effectuées avec un groupe contrôle, sans déficience intellectuelle, soit du même âge mental ou du même âge chronologique (Langévin, Dionne et Rocque, 2004). Selon la théorie de Piaget, le développement de l'intelligence s'effectue en fonction de quatre grands axes soit : la maturation de l'organisme, l'expérience de l'environnement physique, l'influence du milieu social et l'équilibration, définie comme étant le résultat d'une interaction entre un sujet et son milieu (Cloutier, Gosselin et Tap, 2005). La maturation physique de l'organisme joue un rôle crucial puisqu'elle rend les structures nerveuses du cerveau aptes à recevoir des contenus mentaux. Toutefois, le développement cognitif de l'enfant qui présente une déficience intellectuelle accuse une lenteur considérable et le retard important empêche l'optimisation de cette maturation. Ainsi, cette limitation intrinsèque affecte les capacités d'apprentissage de l'élève et le retard qu'il accumule par rapport à ses pairs s'accroît d'années en années et ce, de manière variable en fonction de la sévérité du retard mental manifesté (léger, moyen, sévère, profond).

Aussi, toujours selon la théorie piagétienne, le développement de la pensée ne se déroule pas régulièrement mais bien selon un certain continuum divisé en quatre stades successifs soient les stades sensori-moteur, pré-opératoire, opératoire concret et opératoire formel (Cloutier, Gosselin et Tap, 2005). À chaque stade, l'enfant effectue certains apprentissages et l'on peut observer les manifestations

de la présence ou de l'absence de ces nouveaux acquis grâce à la passation de tests standardisés.

Bien que l'enfant qui présente une déficience intellectuelle vive les mêmes stades du développement cognitif que l'enfant dit « normal », il fait l'expérience de fixations anormalement longues à certains stades, ce qui accentue le retard accumulé par rapport à ses pairs (Dumas, 2005). Puis, un tel ralentissement du développement des structures cognitives est freiné par un arrêt prématuré. Tel que le mentionne Dumas (2005), en contexte scolaire, cette fatalité empêche les élèves qui présentent une déficience intellectuelle légère de dégager un sens de concepts abstraits, d'envisager plus d'une façon de résoudre un problème, de formuler des hypothèses, etc. De plus, ceux-ci sont souvent incapables de considérer plus d'une dimension à la fois et ce, surtout si elles sont abstraites ou symboliques; ce sont les aspects concrets des choses qui attirent davantage leur attention (ibid). En contexte scolaire, cette réalité nuit habituellement grandement à leur concentration lors des exposés magistraux proposés par l'enseignante, entre autres.

Aussi, ces élèves qui ont une déficience intellectuelle légère saisissent inadéquatement les relations pouvant sembler logiques entre certains concepts ou événements. Paour, Langevin, et Dionne (1996) indiquent que l'arrêt du développement des structures de la pensée et de l'intelligence amène les personnes qui ont une déficience intellectuelle à opter pour une pensée égocentrique où la priorité est accordée à une construction de la réalité basée uniquement sur leur système représentatif construit à partir de perceptions immédiates. Ceci signifie qu'en contexte scolaire, tout élève qui présente une déficience intellectuelle et ce, sans égard à la sévérité de son retard mental, a du mal à se représenter le point de vue des autres et à adapter son langage en fonction des demandes ou caractéristiques particulières de son interlocuteur. Il est intéressant de souligner que la manifestation de ces limitations, supposant une fixation du développement au stade de la pensée préopératoire, est habituellement observée chez des enfants de trois à sept ans.

De plus, les élèves présentant une déficience intellectuelle légère manifestent une moindre efficacité des processus de traitement de base de l'information. En contexte scolaire, ce traitement s'avère bien souvent incomplet ou erroné et ce, surtout lorsque la complexité de la tâche à réaliser augmente (Dumas, 2005). Ils rencontrent bien souvent des difficultés à analyser et à évaluer quelles sont les étapes à franchir afin de réaliser convenablement une tâche particulière. De tels obstacles s'expliquent principalement par la présence de déficits au niveau de l'attention sélective et de la mémoire de travail ainsi que par des limitations liées à l'application de stratégies cognitives et métacognitives.

Ces élèves éprouvent également des difficultés à effectuer des liens entre les nouvelles connaissances et celles qui ont été acquises antérieurement puisqu'ils manifestent une base de connaissances plutôt pauvre et non organisée en réseaux conceptuels. Ils éprouveront donc de la difficulté à résoudre des problèmes et à mémoriser les stratégies enseignées. Lorsqu'ils réussiront à les conserver grâce à la répétition ou à d'autres moyens mnémotechniques, ils éprouveront bien souvent de la difficulté à les réutiliser dans des situations différentes (difficulté de transfert) ou dans des contextes différents (difficulté de généralisation).

On observe chez certains élèves qui présentent une déficience intellectuelle légère, une faible motivation et un manque d'intérêt les amenant bien souvent à initier plus rarement des activités. Aussi, certains d'entre eux peuvent manifester des intérêts très limités ou encore très ciblés en fonction d'un objet spécifique (ex. : le hockey, les dessins animés, etc.). Parfois de nature obsessionnelle, l'engouement provoqué par ces intérêts spécifiques est susceptible de nuire à leur concentration en contexte de classe.

Aussi, l'élève présentant une déficience intellectuelle légère a de la difficulté à anticiper l'avenir à plus long terme. En ce sens, le scénario de vie qu'il a en tête est souvent peu ou pas réaliste compte tenu des exigences imposées par la réalisation de celui-ci.

### *2.2.1.2 Caractéristiques non-cognitives*

Les caractéristiques non-cognitives associées à la population d'individus présentant une déficience intellectuelle ne sont pas forcément observables chez l'ensemble des personnes. Cependant, tel que le souligne Dumas (2005), ces caractéristiques, découlant bien souvent de l'expérience répétée et durable de l'échec, ne doivent pas être associées fatalement à un trait intrinsèque de la personne. Elles peuvent être générées par des conditions éducatives inadéquates, inhérentes à l'environnement scolaire de tout élève présentant une déficience intellectuelle.

Plus fréquemment confrontés à l'échec, les élèves qui présentent une déficience intellectuelle légère vivent parfois des conséquences psychologiques très négatives (Dumas 2005). Ceci amène certains d'entre eux à manifester une faible estime de soi et à développer une certitude anticipée de l'échec. Effectivement, l'élève qui vit de trop rares réussites peut cesser de croire à ses capacités d'apprentissage pouvant même lui paraître illusoire. Cette réalité conduit parfois l'élève ayant une déficience intellectuelle légère à investir peu d'énergie et de temps au travail.

Selon Paour, Langevin et Dionne (1996), les personnes qui présentent une déficience intellectuelle, sans égard à la sévérité de leur retard mental, ne remettent généralement pas en question leur manque d'assiduité ou l'insuffisance des investissements consentis. De surcroît, ils ne s'indigneront pas contre la complexité d'un ouvrage ou contre un enseignement inadapté. Ils ont habituellement davantage tendance à attribuer la cause de leurs insuccès à des facteurs intrinsèques et stables.

La présente section peut sembler dresser un tableau assez sombre des caractéristiques pouvant être manifestées par les élèves qui présente une déficience intellectuelle légère. Elles sont davantage susceptibles d'être

fortement corrélées avec l'échec de l'intégration scolaire. La grande majorité des écrits en déficience intellectuelle font uniquement état de telles caractéristiques affectives plutôt négatives. Cependant, des recherches très actuelles commencent à répertorier certaines caractéristiques ou qualités souvent présentées par des personnes atteintes d'anomalies génétiques particulières (telles que la trisomie 21, le syndrome de William, le syndrome de Prader Willi, etc.) auxquelles sont associées le symptôme de la déficience intellectuelle (Dykens, 2006).

### *2.2.1.3 Caractéristiques de l'individu qui présente une trisomie 21<sup>8</sup>*

Parmi les élèves présentant une déficience intellectuelle légère, certains sont atteints d'une anomalie génétique fortement répandue et survenant lorsqu'un troisième chromosome glisse dans la 21<sup>e</sup> paire; la trisomie 21, ou encore le Syndrome de Down, découvert par le docteur J. Langdon Down en 1866. Cette anomalie de naissance est une des plus répandues et la première cause physique de déficience intellectuelle (Cloutier Gosselin et Tap, 2005). Tel que le stipulent certains auteurs (Gorlin dans Tassé et Morin, 2003), 1 nouveau-né sur 650 en est affecté.

En plus de présenter les caractéristiques cognitives mentionnées antérieurement, les élèves atteints de trisomie 21 en affichent d'autres plus particulières qui se démarquent. Par exemple, ils ont tous des caractéristiques faciales typiques (yeux obliques, nez aplati, langue protubérante, manque de tonus musculaire au niveau bucco-facial, etc.). Conséquemment, intégrés en classe ordinaire, ces élèves passent difficilement inaperçus. Tel que le mentionnent Tassé et Morin (2003), ils sont bien souvent victimes de préjugés rendant leur réel potentiel sous-estimé et ce, fort souvent à tort. Toutefois, ces enfants manifestent des différences individuelles considérables et «pour plusieurs, le retard mental est autant dû à de faibles attentes à leur égard, à la sous-stimulation et à un manque d'éducation qu'à une déficience génétique» (ibid., p.49). Moyennant une aide soutenue apportée de façon précoce sur les plans langagier et moteur, ces enfants peuvent

---

<sup>8</sup>Puisque les trois participants retenus dans cette étude sont atteints de trisomie 21, il fut jugé pertinent de décrire très brièvement ce syndrome en mettant en lumière certaines caractéristiques étant plus fréquemment associées aux personnes présentant une telle anomalie génétique.

parvenir à un niveau acceptable d'autonomie personnelle, à lire et à écrire comme des enfants de 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> année du primaire (Turkington dans Cloutier, Gosselin et Tap, 2005). Bien que leurs progrès soient beaucoup plus lents que les enfants non-atteints, ils continuent sans cesse à apprendre et à acquérir des habiletés intellectuelles jusqu'à tard dans l'adolescence (Rynders dans Cloutier, Gosselin et Tap, 2005).

De plus, certains auteurs mentionnent qu'une grande majorité des enfants présentant une trisomie 21 sont habituellement d'un naturel enjoué et agréable, ce qui favorise l'acquisition de qualités facilitant leur intégration sociale (Kasari et Bauminger, 1998; Tassé et Morin, 2003). Aussi, d'autres dénotent qu'à capacités cognitives équivalentes, la plupart de ces enfants vont davantage vers les autres et initient plus souvent les interactions avec leurs pairs que d'autres enfants atteints d'autisme, de déficience intellectuelle ou de syndrome du X fragile (Kasari et Sigman dans Kasari et Bauminger, 1998). Une telle volonté d'interagir avec les autres, en plus de leur nature habituellement calme et enjouée, représentent des éléments susceptibles de faciliter l'intégration de ces enfants en classe ordinaire.

Dans un autre ordre d'idées, puisqu'il n'existe pas d'études scientifiques portant sur la résilience scolaire d'élèves présentant une déficience intellectuelle légère, il fut jugé pertinent de s'inspirer des résultats de recherche portant sur la résilience scolaire d'une population ayant des points en commun. Puisqu'en contexte de classe, cette réalité se manifeste principalement par une lenteur ou des difficultés dans les apprentissages (Goupil, 2007), il fut jugé pertinent de s'inspirer des forces relevées par la population d'élèves qui présente des troubles de l'apprentissage (TDA).

### 2.3 Résilience scolaire de l'élève présentant des TDA

L'association canadienne pour les troubles de l'apprentissage définit la réalité des personnes qui en sont atteintes par la présence d'un certain nombre de « dysfonctionnements qui affectent l'acquisition, l'organisation, la rétention, la

compréhension ou l'utilisation de l'information verbale ou non verbale » (Troubles de l'apprentissage- Association canadienne (TAAC), 2002). De plus, ces troubles qui découlent de facteurs génétiques ou neurobiologiques ou d'une blessure affectant le fonctionnement du cerveau ne peuvent être corrigés (ibid.). Par définition, l'élève qui présente une déficience intellectuelle légère, et également de nombreuses limitations cognitives, a également des troubles de l'apprentissage. Aussi, l'élève ayant de tels troubles doit bénéficier d'évaluations et d'interventions spécialisées et adaptées à ses besoins à la maison, à l'école, dans la communauté et au travail, tout comme la personne qui présente une déficience intellectuelle légère. Puisque ces deux populations manifestent plusieurs caractéristiques fort semblables (Beirne-Smith, Patton et Kim, 2006), des similitudes en ce qui concerne leurs situations peuvent être supposées.

Les chercheurs qui se sont intéressés à la résilience scolaire d'élèves ayant des troubles de l'apprentissage ont déployé des procédés méthodologiques de nature exploratoire et qualitative afin de mieux connaître quels sont les éléments qui ont permis à ces individus de vivre une adaptation positive, en dépit de conditions parfois stressantes, inhérentes à leur situation. Spekman, Goldberg et Herman. (1993) décrivent ces troubles comme un handicap invisible, d'étiologie souvent inconnue, souvent mal diagnostiqué et difficile à comprendre et à expliquer aux enfants, parents et enseignantes. Tel que le mentionne Goupil (2006), une telle réalité semble également être vécue par les élèves présentant une déficience intellectuelle légère. De plus, les limitations associées à ces troubles, telles que celles en lien avec le langage, placent chaque individu directement à risque d'être victime de perceptions et d'interactions inadéquates, particulières et souvent distordues avec leur environnement.

Malgré la source potentielle de risque générée par la présence de tels troubles en contexte d'intégration, certains élèves vivent tout de même une adaptation positive (Miller, 2002). Afin de juger de la qualité de cette adaptation, et de déterminer des sous-populations d'individus plus compétents ou résistants, les recherches à ce sujet ont déterminé certains indicateurs intéressants soit: le maintien d'une moyenne au-dessus de la note de passage (Miller et Fritz, 1998), la

popularité auprès des pairs (Masten, 2005) ainsi que l'acceptation (*self-acceptance*) de leurs forces et limites (Gardynik et McDonald, 2005) .

Toutes les études portant sur ce sujet s'appuient également sur les données recueillies par Werner et Smith, qui ont effectué une étude longitudinale s'échelonnant sur plus de quarante années auprès d'un échantillon de 698 enfants à risque, vivant sur l'île de Kauai (Hawaï). De cette population, une certaine proportion d'enfants fut plus spécifiquement étudiée, celle des enfants qui présentaient des TDA au primaire. Pionnière dans l'étude de la résilience et toujours éminente chercheuse dans le domaine, Werner, souligna dernièrement que la plupart des facteurs de risque et de protection relevés pour diverses populations d'enfants en difficulté sont universels. Cependant, certains d'entre eux se révèlent plus spécifiques en fonction de l'âge, du sexe et du contexte donné (Werner, 2006).

### 2.3.1 Facteurs de protection

Une importante recherche effectuée par Miller (2002), s'est intéressée aux facteurs de protection environnementaux qui ont favorisé la réussite scolaire et éducationnelle d'élèves présentant des troubles de l'apprentissage et évoluant à l'université. Celle-ci relève certains éléments qui ont favorisé leur succès tels que le fait d'obtenir des notes scolaires situées dans la moyenne de la classe, la présence d'un ami spécial et d'une enseignante encourageante, ainsi que la présence d'un élément ou d'une situation spécifique ayant déclenché une certaine remise en question personnelle (*turning point*) (ibid.). De manière plus générale, les facteurs de protection environnementaux les plus fréquemment cités dans les écrits concernent la qualité du support et l'acceptation de l'enseignante, des pairs et de tous les intervenants du milieu scolaire. On mentionne également l'importance de donner à ces jeunes des défis réalistes, mais comportant un certain niveau de difficulté, afin qu'ils se sentent valorisés et respectés (Miller, 2002). Effectivement, une telle préoccupation des intervenants arrive souvent à susciter la motivation et à combler leur besoin d'accomplissement sur le plan scolaire (ibid.). Ces derniers facteurs sont également largement cités dans les

écrits en intégration scolaire et ce, peu importe le type de difficulté présenté par l'élève. Ceux-ci seront donc davantage explorés ultérieurement.

D'autres études en résilience scolaire conduites auprès d'élèves du primaire ont également relevé des facteurs de protection personnels spécifiques à cette population. Celles-ci décrètent que l'élève compétent a de plus grande chance de présenter : une bonne estime de soi (Morrison et Cosden, 1997; Sorensen *et al.*, 2003); un sentiment d'auto-efficacité (Morrison et Cosden, 1997; Sorensen *et al.*, 2003), un sentiment d'auto-contrôle (Spekman, Herman et Vogel, 1993), une plus grande détermination (*ibid.*), une meilleure acceptation de ses troubles de l'apprentissage (Miller, 2002), un réalisme plus adéquat l'amenant à choisir des défis adaptés à sa condition (*ibid.*); ainsi qu'une plus grande motivation et une attitude positive envers l'apprentissage et envers ses capacités, motivant sa volonté de mettre en application les stratégies compensatoires proposées par l'enseignante (*ibid.*).

### 2.3.2 Facteurs de risque

Les facteurs de risque environnementaux liés à la résilience des élèves présentant un TDA rejoignent fortement ceux qui sont mentionnés dans la littérature portant sur l'intégration scolaire. Afin d'éviter toute redondance de tels facteurs propres aux élèves présentant diverses difficultés en contexte scolaire seront mentionnés à la sous-section suivante. Toutefois, il s'avère pertinent de souligner que certains facteurs de risque personnels de l'élève présentant des TDA peuvent découler des conséquences néfastes ressenties par une identification trop tardive du déficit (Sorensen *et al.*, 2003; Spekman, Goldberg et Herman, 1993).

Certains facteurs de risque personnels, davantage associés à la population plus spécifique d'élèves présentant des troubles de l'apprentissage sont relevés dans des études à ce sujet soit : une plus grande vulnérabilité à la dépression et à l'expérience de l'anxiété (Gardynik et McDonald, 2005); un tempérament plus difficile (Werner, 1993); la présence précoce de comportements antisociaux (Weiner et Tardif, 2004); l'incapacité à établir des relations adéquates avec les

pairs (Morrison et Cosden, 1997); le fait d'être de sexe masculin (Werner, 1989), la présence d'un trouble de type non-verbal (Sorensen *et al.*, 2003; Spekman, Goldberg et Herman, 1993) et la sévérité des troubles (*ibid.*). Les élèves présentant des TDA manifestent aussi des limitations au niveau des habiletés sociales pouvant conduire au rejet et à l'isolement. Certains se sentent également bien différents par rapport à leurs pairs du même âge (Margalit, 2003). Aussi, certaines études ont supposé que les élèves qui acceptent plus difficilement leurs conditions manifestent un concept de soi négatif et un locus de contrôle externe les conduisant à attribuer rapidement la cause de leurs insuccès à leurs difficultés intrinsèques sur lesquelles ils ne possèdent aucun contrôle. Cette réalité, manifestée par la présente population, amène certains d'entre eux à viser des standards de réussite beaucoup moins élevés que leurs pairs dotés d'une meilleure estime de soi (Leondari, 1993). Il est intéressant de souligner que cette réalité est souvent observée chez la population d'élèves qui présentent une déficience intellectuelle légère (Dumas, 2005).

## 2.4 Facteurs en lien avec le contexte d'intégration scolaire

Considérant une approche systémique, il est possible d'identifier certaines variables, affectant le parcours scolaire de façon positive ou négative de l'élève présentant une déficience intellectuelle légère. Un tel effort permet de mieux illustrer les composantes en lien avec la qualité de l'intégration. Voici quelques variables retenues car citées maintes fois dans les écrits, et qui sont relatives à l'environnement éducatif ou à l'enfant. Ces éléments pourraient donc agir en tant que facteurs de protection ou de risque, tout dépendant de la façon dont ils se manifestent dans une situation d'intégration scolaire donnée.

### 2.4.1 Facteurs de protection

Tout d'abord, puisqu'aucun critère ne permet de déterminer quels sont les élèves «à risque» et ceux qui ne le sont pas (Beauregard, 2007), la direction d'école a un rôle très important dans la réussite de l'intégration scolaire en faisant preuve d'un jugement éclairé et en prévoyant le financement des ressources de manière

stratégique et équitable (Rousseau et Bélanger, 2004). Les attitudes et croyances des administrateurs scolaires par rapport à l'intégration scolaire auront des grandes répercussions sur l'ouverture ou la fermeture des enseignantes (Bélanger, 2004). Selon Riehl dans Parent (2004), une direction proactive et soucieuse de répondre aux besoins d'une clientèle de plus en plus diversifiée doit remplir certains rôles majeurs en adoptant une vision plus positive de la diversité, en faisant la promotion d'une véritable culture scolaire favorisant l'insertion de ces diversités et en travaillant à établir des liens et des relations entre l'école et la communauté (Rousseau et Bélanger, 2004). De plus, ces administrateurs consciencieux doivent également se soucier d'encourager et de superviser les progrès des élèves intégrés en mettant en place des moyens concrets pouvant faciliter leur insertion et leur épanouissement, en fonction de leurs capacités (Parent, 2004). Aussi, l'adoption de pratiques de supervision des enseignantes, encourageant la communication et la promotion d'une gestion réflexive sur leurs opinions et émotions, peut faciliter le développement d'attitudes plus positives de la part de ces intervenants, ce qui facilite l'inclusion des élèves à besoins particuliers (ibid.). Bien que la principale maîtresse d'œuvre du succès de l'intégration scolaire soit l'enseignante, elle doit se sentir soutenue par une direction d'école promouvant et encourageant une communication efficace ainsi qu'une collaboration optimale entre les partenaires impliqués (Tétreault, Beaupré et Pelletier, 2004).

Un nombre croissant de recherches se penchent sur les bénéfices potentiels de l'intégration scolaire pour les élèves des classes ordinaires (Hocutt, 1996). La majorité d'entre elles révèlent que l'intégration scolaire a des répercussions positives sur ceux-ci puisque ces élèves sont plus rapidement sensibilisés à la différence et qu'ils développent une plus grande aisance par rapport à cette dynamique (Bélanger, 2004). De cette sensibilisation découle le développement d'une attitude positive et accueillante des pairs de la classe ordinaire, qui favorise grandement l'insertion de l'élève présentant une déficience intellectuelle (Dunn dans Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau et Tétreault, 2004; Marwell, 1990). Ainsi, les enfants de la classe ordinaire se forment une meilleure connaissance de la réalité vécue par les personnes à besoins particuliers et se sentent davantage enclins à les guider dans leur développement d'habiletés sociales (Marwell, 1990),

ce qui représente un facteur de protection considérable. Un tel soutien manifesté par des pairs du même âge favorise grandement l'épanouissement de l'élève présentant une déficience intellectuelle. Tel que le souligne Gilligan (2007), les expériences positives vécues à l'école, supposant à la fois la présence de relations sociales significatives et l'obtention de bons résultats scolaires, favorisent grandement le succès de l'intégration scolaire.

L'attitude des élèves sera également influencée par celle des enseignantes (Bélanger, 2004). Effectivement, tel que le souligne Tirogène dans Bélanger (2004), l'attitude positive de tout intervenant scolaire peut contribuer à diminuer les problèmes de comportements de tous les élèves de la classe et à faire changer la perception des élèves à l'égard des pairs manifestant des besoins plus particuliers (Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau et Tétreault, 2004). De plus, certains auteurs mentionnent que l'inclusion d'un enfant, avec des limitations fonctionnelles, amène l'enseignante à acquérir de nouvelles compétences autant au plan professionnel que personnel (Tétreault, Beaupré et Pelletier, 2004).

L'ajout de services offerts par une aide-enseignante ou une éducatrice spécialisée peut représenter un facteur permettant de pallier plusieurs limites ressenties par l'enseignante (Aucoin et Goguen, 2004). Idéalement, les services de tels professionnels doivent être offerts à toute la classe plutôt qu'à un seul élève en situation d'intégration scolaire. De plus, tel que le mentionnent Klinger et Vaughn dans Bélanger (2004, p.48), les élèves apprécient qu'il y ait plus d'un adulte en classe. La présence à temps plein d'un intervenant leur permet de poser plus facilement leurs questions à la personne avec laquelle ils ont développé plus d'affinité. Lorsque l'enfant en difficulté qui est intégré présente une déficience intellectuelle, la présence d'une éducatrice spécialisée est souvent une condition essentielle au succès de cette démarche inclusive.

La plupart des parents d'élèves évoluant en contexte d'intégration scolaire expriment la préoccupation d'être mieux formés et informés, afin d'intervenir

adéquatement pour soutenir les efforts d'apprentissage de leur enfant (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006). Ainsi, le processus d'intégration s'avère facilité lorsque sont priorisées la reconnaissance de l'importance et de la compétence des parents comme entité centrale dans la vie de l'enfant (Tétreault, Beaupré, Giroux, Gagné et Guérard, 2001). Effectivement, dans de telles conditions, les parents doivent être considérés en tant qu'experts en ce qui a trait aux besoins et priorités de leur jeune ce qui les conduit inévitablement à être davantage en mesure de choisir et de diriger les services nécessaires (Bélanger, 2004; McDonald *et al.*, 2006). Les risques de dérapage possibles sont atténués si les milieux scolaires reconnaissent les aptitudes des parents et que s'installe un climat positif où règne collaboration et partenariat (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006). Afin de favoriser l'implication des parents dans le processus d'intégration, il est primordial que des moments d'échanges flexibles soient proposés par le milieu scolaire afin de permettre à tous les intervenants impliqués de partager opinions, craintes et attentes avec diplomatie. Selon McDonald, Kysela, Drummond, Fleming, Lupart, et Watson, (2006) de nombreuses études ont mis à jour que le niveau et le genre de soutien reçu du milieu inclusif peut atténuer le stress dans les familles d'enfants à besoins spéciaux ou ceux qui présentent des risques de retard de développement.

Fort heureusement, quelques enfants présentant une déficience intellectuelle ont la chance de bénéficier d'un entraînement rigoureux et précoce à la communication avant leur entrée à l'école. Ceci peut atténuer considérablement le délai au niveau du développement du langage et de la parole chez les futurs élèves et anéantir certaines lacunes sur le plan des habiletés de communication (Cuilleret, 2007; Fortier, Dugas et Dionne, 2006). Ainsi, ils arrivent à mieux se faire comprendre par leurs pairs, ce qui peut faciliter le développement de relations d'amitié (Buysse, Goldman et Skinner, 2003).

En ce qui a trait aux **facteurs personnels**, très peu d'études font mention de qualités ou de forces propres à l'élève présentant une déficience intellectuelle légère intégré en classe ordinaire. Toutefois, il semble que certains aspects environnementaux tels que les caractéristiques et l'attitude de l'enseignante, les méthodes pédagogiques déployées ainsi que le climat de classe influencent

davantage l'élève qui présente une déficience intellectuelle légère que ses pairs (Hocutt, 1996). Ceci étant dit, l'élève qui présente de meilleures habiletés adaptatives serait moins affecté par de telles variables. Aussi, selon la même auteure, les élèves présentant une déficience intellectuelle légère intégrés qui font preuve d'une attitude plus proactive et qui répondent bien aux méthodes d'enseignement déployées vivent une intégration plus réussie.

#### 2.4.2 Facteurs de risque

Tel que mentionné antérieurement, les élèves présentant une déficience intellectuelle légère font aujourd'hui partie de la catégorie d'élèves «à risque» selon la typologie du ministère actuellement en vigueur. Cette notion floue est interprétée d'une façon très différente d'une commission scolaire à une autre et d'une école à une autre. Selon Ducharme (2007), certains directeurs scolaires estiment que ces élèves à risque sont en difficulté et que des ressources humaines, financières et matérielles doivent également leur être accordées alors que d'autres croient tout simplement le contraire. Ainsi, deux élèves dits « à risque » et manifestant des difficultés semblables, peuvent recevoir des services très différents d'une école à l'autre et d'une commission scolaire à une autre (Vérificateur général du Québec, 2004). Par exemple, l'un pourrait bénéficier d'un plan d'intervention et d'adaptations apportées à son curriculum scolaire tandis qu'un autre, non. Depuis l'adoption de la Loi sur l'instruction publique (1988) l'élaboration du plan d'intervention est obligatoire, mais seulement pour les ÉHDAA (Després-Poirier, 1999). De nombreux auteurs et intervenants soutiennent le fait qu'un plan d'intervention pour tout élève en difficulté s'avère essentiel puisque cet outil permet une meilleure communication entre chaque intervenant, une coordination plus efficace des interventions, une délimitation des progrès plus précise et une planification plus rigoureuse et explicite des objectifs à atteindre (Goupil dans Moreau, Maltais et Herry, 2005).

De plus, bien qu'une grande majorité d'enseignantes semble favorable au processus d'intégration, de nombreux facteurs conduisent au développement de certaines réticences telles que : le manque de préparation et de soutien (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999); la surcharge de travail découlant des adaptations

pédagogiques à effectuer (Association Québécoise pour l'Intégration Sociale, 1994; Tétreault, Beaupré et Pelletier, 2004) et les contraintes de temps reliées au travail d'équipe à réaliser en collaboration avec les autres intervenants impliqués (Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau et Tétreault, 2004).

Bien que la présence d'une éducatrice à temps plein dans la classe soit fortement appréciée par la plupart des enseignantes vivant l'intégration d'un élève présentant une déficience intellectuelle, la pertinence d'un tel service a souvent été critiquée dans les écrits à ce sujet. Effectivement, il semble qu'une telle présence soit susceptible d'entraîner la ségrégation de l'élève en classe lorsque la spécialiste intervient strictement et uniquement auprès du même élève (Giangreco, Edelman, Luiselli, MacFarland dans Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau et Tétreault, 2004). Le rôle de l'éducatrice est d'agir en tant que collaboratrice de l'enseignante, et non comme une remplaçante. L'enseignante doit demeurer la première intervenante auprès de l'élève intégré (Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau et Tétreault, 2004, p.63). Sans le respect d'un tel souci, la participation de l'élève au sein de la classe pourrait s'affaiblir et sa dépendance envers ce support accroître.

Sur le plan des facteurs personnels, certaines caractéristiques générales intrinsèques de l'enfant présentant une déficience intellectuelle légère telles que des limitations sur les plans de l'apprentissage, de la mémoire, de la résolution de problèmes et des habiletés sociales peuvent affecter la qualité de son intégration scolaire. Tout d'abord, le retard de développement présenté suppose également la probabilité plus marquée de présence de troubles associés tels que des problèmes moteurs, des troubles sensoriels et des problèmes de langage et d'élocution (Cloutier, Gosselin et Tap, 2005). Leur retard par rapport à leurs pairs peut entraîner chez ces élèves de la difficulté à établir des relations sociales significatives en plus de freiner leur participation au sein de la classe, conduisant presque inévitablement à l'isolement. Aussi, beaucoup d'incompréhensions dans leurs interactions avec leurs pairs peuvent se manifester de par le fait que ces enfants interprètent bien souvent les expressions du visage de leurs interlocuteurs avec plus de difficulté (Cuilleret, 2007).

De plus, entre 10 et 40 % des personnes ayant une déficience intellectuelle présenteraient un double diagnostic de santé mentale (Goupil, 2006). Les problèmes graves de comportement, de dépression sévère, ou d'automutilation représentent quelques exemples de manifestations souvent observées chez cette population (Benson dans Goupil, 2006). Il ne faut pas perdre de vue que les conditions vécues et inhérentes au contexte de l'intégration sociale et scolaire exposent ces personnes plus limitées à plusieurs agents stressants, davantage susceptibles de fragiliser leur équilibre psychologique tels que des échecs répétés, des conditions environnementales souvent instables, le rejet des pairs et la stigmatisation. Comme le mentionne l'Association Québécoise pour l'Intégration Sociale (AQIS), les enfants présentant une déficience intellectuelle sont plus vulnérables et davantage susceptibles d'être maltraités par les autres élèves de la classe (Association Québécoise pour l'Intégration Sociale, 1994).

Les élèves présentant une déficience intellectuelle légère trouvent peu à peu la place qui leur revient dans le système scolaire actuel. Toutefois, de nombreuses conditions de réussite doivent être mises en place afin qu'eux aussi vivent une véritable réussite éducative. Sans ouverture, accueil et volonté de tous les membres impliqués, un tel principe s'avère utopique.

## 2.5 Adaptation de modèles

Afin de mettre en relation les variables susceptibles de représenter des éléments en lien avec la résilience scolaire d'élèves présentant une déficience intellectuelle légère en contexte d'intégration scolaire, une certaine schématisation des concepts sous-jacents s'impose, en fonction de l'information retenue. Celle-ci provient d'une recension des écrits portant sur l'intégration scolaire de l'élève présentant une déficience intellectuelle légère, sur les caractéristiques cognitives qu'il présente et sur celles, non cognitives, susceptibles d'en découler ainsi que sur la résilience scolaire d'élèves présentant un TDA. Le cadre de référence

proposé dans cette section présente les variables s'avérant plus pertinentes, et constituant l'objet principal de cette recherche.

Avant toute chose, une adaptation du modèle de la résilience de Richardson (2002) est tout d'abord proposée puisqu'elle permet la visualisation des interactions entre les divers facteurs inhérents ainsi que des mécanismes sous-jacents au processus de la résilience. Par la suite, le modèle de Jourdan-Ionescu (1998) sera exposé et explicité puisque c'est du jumelage entre celui-ci et l'adaptation du modèle de Richardson que découle la proposition d'une nouvelle structure cadre, mieux adaptée à la problématique à l'étude.

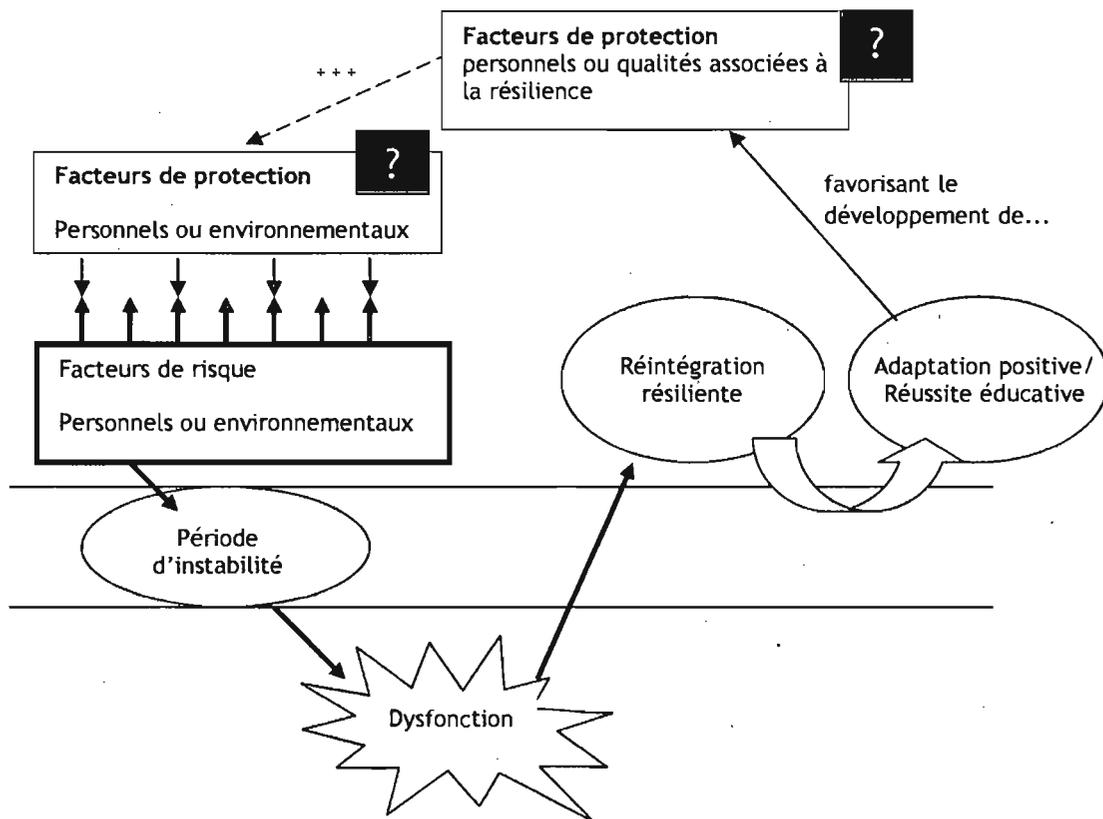


Figure 4: Adaptation du modèle de la résilience de Richardson

Tout d'abord, le choix du modèle de Richardson a été effectué puisque ce schéma offre un aperçu clair des concepts sous-jacents et des différentes étapes du processus conduisant au développement de la résilience. Des modifications apportées au modèle d'origine souhaitaient mettre un accent sur les variables

agissant en tant que facteurs de protection. À la figure 4, on retrouve des points d'interrogation près des facteurs qui seront recherchés dans cette étude. Puisque l'intérêt de cette recherche porte sur la résilience d'élèves dits plus «compétents» en ce sens, et qui font donc preuve d'une adaptation supérieure à ce qui serait attendu de leur part dans de telles circonstances, certains éléments du modèle original ont été supprimés. Effectivement, tel qu'on peut le constater à la figure 4, les autres types de réintégrations possibles sont absents afin que figurent uniquement que les éléments en jeu dans le processus de réintégration résiliente. Aussi, les termes utilisés dans le modèle initial ont été simplifiés et adaptés en fonction de la problématique à l'étude.

Une telle schématisation souhaite insister sur le caractère dynamique des relations entre les variables conceptuelles inhérentes au construit, permettant d'esquisser la situation de la résilience scolaire d'élèves compétents présentant une déficience intellectuelle en situation d'intégration scolaire. Dans un tel contexte, les éléments en interaction proviennent de facteurs personnels ou environnementaux propres à l'élève et d'obstacles rencontrés dans son environnement scolaire. Lorsque l'impact des facteurs de risque surpasse la force des facteurs de protection, l'élève vit une période d'instabilité. Par la suite, il devra réintégrer la situation problématique et la façon dont il s'exécutera permettra de juger de son adaptation dans cette situation problématique. Lorsqu'il effectue un choix conscient ou inconscient l'amenant à opter pour une réintégration résiliente, dans ce contexte d'adversité donné, l'élève vit une adaptation positive à sa condition ce qui devrait le conduire à l'atteinte de la réussite éducative, telle que définie antérieurement.

Selon Richardson (2002), le fait d'opter pour la réintégration résiliente dans une situation problématique, conduit au développement de qualités ou de forces associées à la résilience, tel qu'il l'est indiqué à la figure 4. Ce faisant, l'individu devient plus «résistant» en dépit du risque et les défis qu'il doit relever quotidiennement font graduellement partie intégrante de sa routine. Ainsi, lorsque l'impact des facteurs de risque s'amoindrit, les chances d'entrer en période d'instabilité et de dysfonction s'affaiblissent.

Tel que le mentionnent certains auteurs (Trudel, Puentes-Neuman et Gabin Ntebutse, 2000; Jourdan-Ionescu, 2001), le processus de la résilience ne réside pas dans l'individu ni dans son environnement mais plutôt dans les transactions entre ceux-ci. C'est pourquoi la présence de l'élève au sein du schéma de Richardson n'est pas clairement illustrée. Cependant, puisque l'étude de la résilience est de nature écologique et que tout modèle lié devrait donc situer la présence du sujet principal à l'étude, celui-ci pourrait paraître incomplet. Aussi, en l'absence de recherche et de modèle portant sur les facteurs inhérents au construit de la résilience en fonction de la population à l'étude, il paraît plus logique de débiter par une nomination de ces variables provenant de divers systèmes écologiques, ce qui pourra permettre éventuellement de supposer des interactions entre celles-ci.

Puisqu'aucun modèle lié à la résilience scolaire de l'élève ne semble exister et que l'enfant et son écosystème n'apparaît pas clairement dans le modèle de Richardson, il y a lieu de s'inspirer d'un second modèle complémentaire proposé par Jourdan-Ionescu (2001).

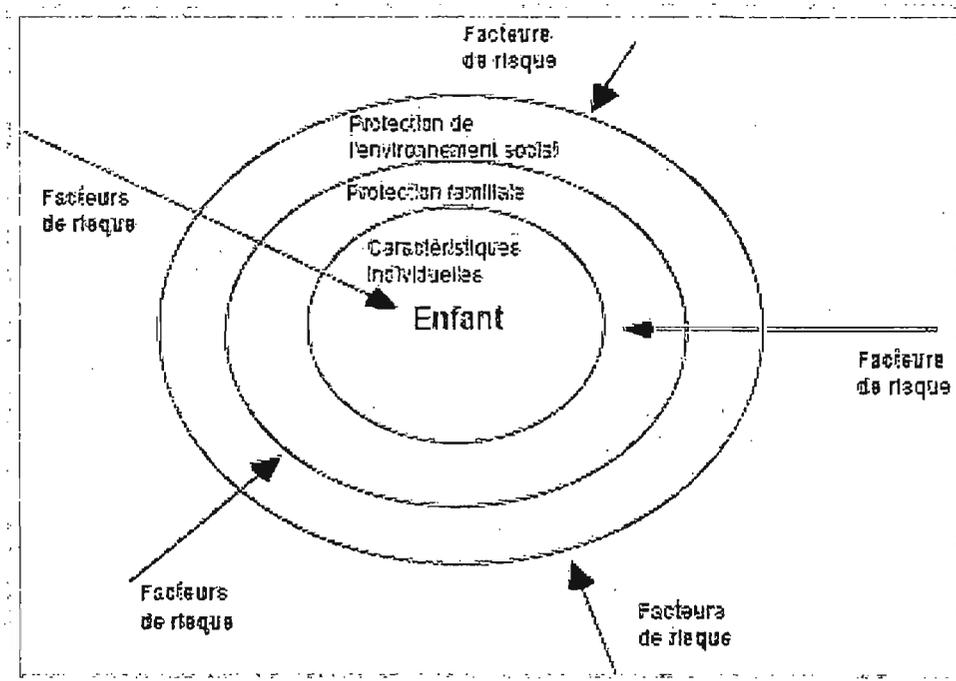


Figure 5: Vision écosystémique des facteurs de protection

SOURCE : (Jourdan-Ionescu, 1998 dans Jourdan-Ionescu 2001)

Le modèle proposé par cette chercheuse présente les différents niveaux de protection pouvant être mis en œuvre chez un individu à un moment précis dans le temps et selon une perspective écosystémique. Tel que le mentionne l'auteure, son modèle souhaite illustrer, entre autres, que « l'intensité du risque [entrant] en jeu [...] peut rendre caduque l'efficacité des différentes couches de protection présentes » et que les variables, auxquelles l'étiquette « facteurs de protection » peut être apposée, représentent des facteurs constitutionnels et environnementaux rendant l'enfant apte à modifier ses conduites afin de surmonter de manière positive des situations difficiles et de se montrer plus résistant face à l'impact des facteurs de risque (Jourdan-Ionescu, 2001, p.166). Dans cette schématisation, ce sont les facteurs de protection qui sont mis en évidence. De plus, tel que l'illustre la figure 5, il est possible de visualiser que les facteurs de risque peuvent provenir du contexte d'adversité dans lequel se retrouve la personne. Adapté au contexte de l'intégration scolaire, plus l'enfant bénéficie de couches de protection d'importance subjectivement supérieure et qu'il s'accoutume au bombardement des facteurs de risque, plus il se retrouve « immunisé » ou résistant face à l'impact d'obstacles qui parsèment son cheminement scolaire.

Au-delà des caractéristiques familiales et environnementales, une importance sera tout d'abord attribuée aux caractéristiques personnelles de l'enfant. Puis, l'intérêt second sera d'identifier les variables environnementales se rapportant à l'école et à la famille et qui peuvent guider ou affecter négativement l'évolution de l'élève présentant une déficience intellectuelle en contexte d'intégration scolaire. Au niveau des facteurs familiaux, puisque cette recherche s'intéresse à la résilience scolaire, un accent sera mis spécifiquement sur ceux qui se rapportent aux relations avec l'école.

## 2.6 Cadre de référence

Inspiré par les deux modèles proposés, le cadre de référence de la figure 6 souhaite illustrer toutes les composantes susceptibles d'émerger de cette recherche. Tel qu'on peut le constater, les intersections centrales de ce graphique mettent en avant plan des facteurs de protection et de risque environnementaux. On retrouve également les facteurs de protection personnels à l'endroit où se situe l'enfant compétent en contexte scolaire. Le choix d'illustrer la problématique de cette recherche par un diagramme de Venn semble opportun puisqu'un tel graphique permet de visualiser trois éléments centraux de cette recherche soient l'élève, l'école et la famille, en plus des relations entre ceux-ci. Les facteurs de protection et de risque qui émergeront de cette recherche seront présentés selon s'ils sont personnels à l'élève, ou s'ils sont relatifs à l'école, à la famille ou encore aux relations école-famille, tel qu'illustré par les intersections du diagramme de la figure 6.

Les résultats qui émergeront de la collecte de données ultérieure devraient rejoindre les éléments-clés retenus dans la recension des écrits effectuée portant sur les caractéristiques de l'élève qui présente une déficience intellectuelle légère, les facteurs en lien avec la résilience scolaire d'élèves présentant des troubles de l'apprentissage ainsi que les facteurs facilitant ou susceptibles d'entraver l'intégration scolaire et sociale en contexte québécois de l'élève présentant une déficience intellectuelle légère.

De plus, à la figure 6, la provenance des facteurs de protection est mise en évidence (encadrés plus foncés). Aussi, les effets des facteurs de risque sur ces derniers sont illustrés par des flèches afin d'illustrer la dynamique interactionnelle entre ces éléments. Ce schéma figure sur un fond qui réfère au contexte d'adversité, permettant le développement de la résilience soit le contexte de l'intégration scolaire de l'élève présentant une déficience intellectuelle légère.

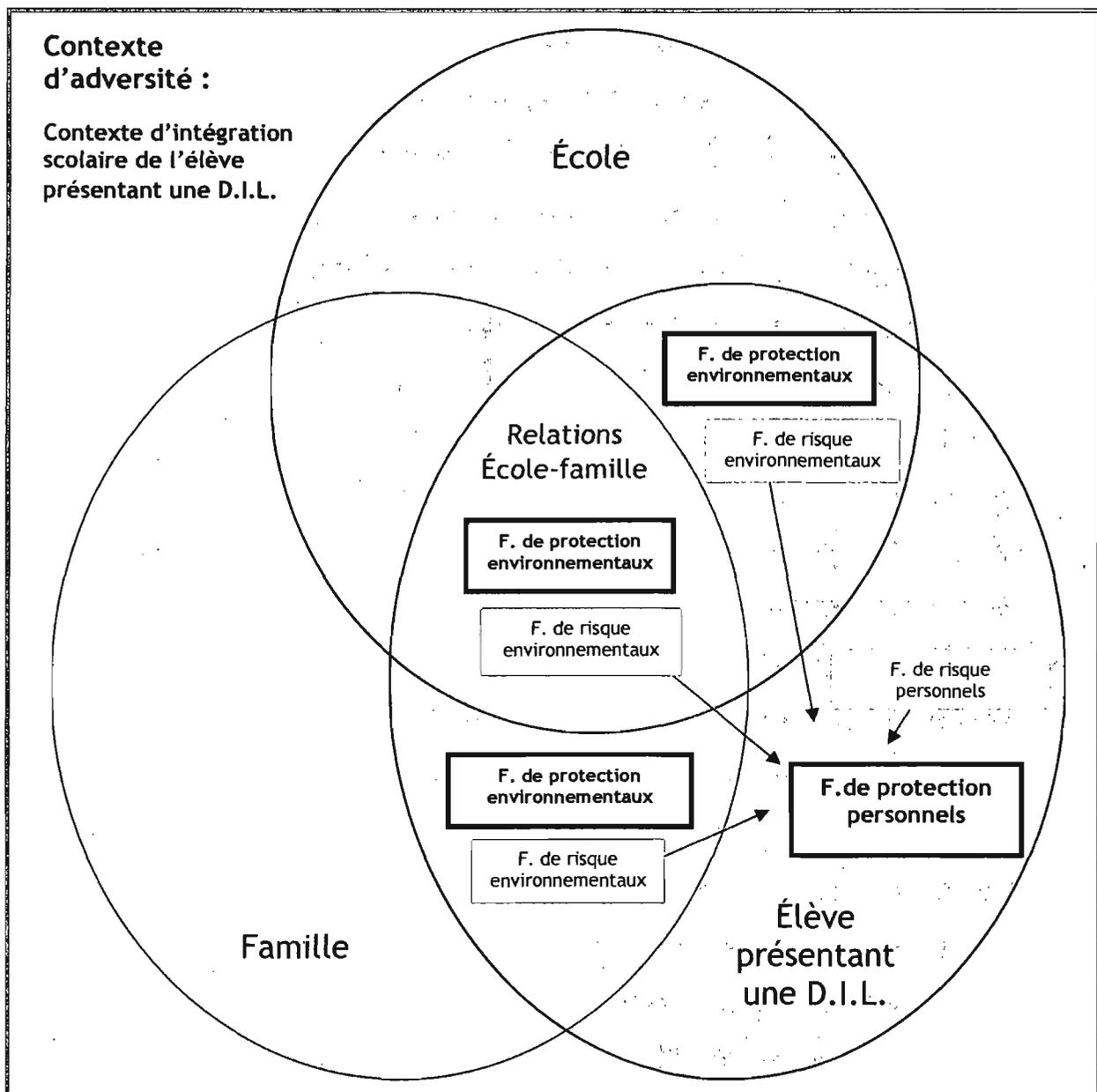


Figure 6: Cadre de référence

Facteurs de protection et de risque propres à l'élève présentant une D.I.L. en contexte d'intégration scolaire

Le cheminement scolaire des élèves présentant un retard au niveau du développement intellectuel et des habiletés adaptatives représente un défi de taille, tant pour celui-ci que pour les intervenants qui soutiennent son intégration scolaire et sociale. Il est supposé qu'un tel contexte d'adversité peut guider le développement de la résilience scolaire d'élèves plus compétents. Des variables propres à ce contexte et agissant en tant que facteurs de risque, doivent être tout d'abord considérées. Celles-ci se définissent en tant que caractéristiques

individuelles ou environnementales prédisposant l'individu à manifester des problèmes d'adaptation ou de comportement. Sans l'effet modérateur imposé par la présence des facteurs de protection, les facteurs de risque peuvent avoir des répercussions indésirables, voire dévastatrices, sur le développement de l'enfant. Il importe d'effectuer un bref retour récapitulatif sur ces variables évoquées précédemment avant de s'attarder plus spécifiquement aux facteurs de protection émanant d'une telle situation.

### 2.6.1 Facteurs de risque

Dans un premier temps, sur un plan personnel, les limitations cognitives manifestées entraînent de larges répercussions au niveau du processus de l'apprentissage de l'élève. Celui-ci accumule un certain retard par rapport à ses pairs et peut rarement effectuer les mêmes activités d'apprentissage lorsqu'aucune adaptation ou qu'aucun soutien n'est prévu. Inévitablement, ces élèves sont souvent confrontés à l'échec, ce qui les rend plus vulnérables à la dépression et à l'expérience de l'anxiété. De plus, tel que le mentionne Margalit (2003), les élèves qui manifestent des difficultés d'apprentissage présentent également des limitations au niveau des habiletés sociales pouvant conduire au rejet et à l'isolement. Cette sombre réalité provoque souvent des répercussions très négatives sur l'estime de soi de l'enfant. Aussi, la plupart de ces élèves vivront une certaine forme de désengagement scolaire, se traduisant souvent par l'établissement de standards de réussite personnelle peu élevés.

En ce qui a trait aux facteurs environnementaux, certaines limites relevées dans les écrits à ce sujet semblent davantage susceptibles d'affecter le parcours de l'élève qui présente une déficience intellectuelle légère. La plupart d'entre elles découlent du fait que cette catégorie d'élèves « à risque » ne fait dorénavant plus objet d'une déclaration obligatoire. Ceci signifie qu'aucun financement de base n'est prévu par le ministère pour cette catégorie d'élèves en difficulté et donc, le déploiement de mesures d'adaptation appropriées à leur condition (telle que des ressources humaines et matérielles supplémentaires) ainsi que l'établissement d'un plan d'intervention sont optionnels. Cependant, la mise en place du plan d'intervention, obligatoire pour tous les ÉHDAA, représente bien souvent l'élément

rendant possible toute intégration scolaire et sociale. De surcroît, un tel outil permet l'élaboration d'interventions adaptées aux besoins de l'élève tout en facilitant la communication, en plus de promouvoir le partenariat entre l'équipe-école et les parents. L'absence du plan d'intervention, ne peut que compromettre l'intégration et l'épanouissement de l'élève en difficulté au sein de la classe ordinaire.

Tel que mentionné précédemment, les ressources financières attribuées aux services destinés aux élèves « à risque » demeurent irrégulières et tributaires des commissions scolaires et des directions d'école. Bien que plusieurs auteurs (Tétreault, Beaupré et Pelletier, 2004; Vienneau, 2004b) mentionnent que l'intégration de l'élève présentant des limitations fonctionnelles favorise le développement de nouvelles compétences professionnelles et personnelles de tous les intervenants scolaires, plusieurs d'entre eux manifestent tout de même des attitudes négatives, voire d'importantes réticences, face à l'intégration scolaire. Certaines raisons peuvent expliquer cette réalité qui nuit grandement au succès de ce principe tels que le manque de formation, de soutien ou de collaboration entre intervenants. À ceci s'ajoute la réalité voulant que l'adaptation des activités et du matériel pédagogique nécessite beaucoup de temps et d'énergie pouvant causer une importante surcharge de travail. Aussi, l'ouverture des enseignantes est grandement influencée par celle de la direction d'école. Effectivement, l'absence de soutien, de financement ou d'encouragement, peuvent dissuader plusieurs tentatives d'efforts d'enseignantes évoluant en contexte d'intégration scolaire.

Aussi, en l'absence de formation adéquate et d'aide offerte par d'autres professionnels, l'enseignante en contexte d'intégration peut difficilement offrir la même qualité d'enseignement. Ceci pourrait perturber la qualité et la quantité de temps et d'attention alloués aux autres élèves. De plus, les réticences de l'enseignante en lien avec l'intégration d'un élève en difficulté peuvent grandement affecter l'acceptation de l'élève en difficulté au sein du groupe. Malheureusement, les élèves qui présentent une déficience intellectuelle légère sont souvent plus vulnérables et davantage susceptibles d'être manipulés, maltraités ou diminués par leurs pairs.

Finalement, puisque le développement de l'enfant est influencé, de prime abord, par l'environnement familial, une attention particulière doit être portée aux facteurs qui y sont liés. Cependant, puisque l'intérêt de la recherche se rattache au domaine de l'éducation, les éléments sélectionnés seront ceux qui sont en lien avec la réussite de l'intégration scolaire et plus particulièrement avec la communication entre la famille et les acteurs avec lesquels le jeune est en contact de façon quotidienne à l'école. En ce sens, les écrits scientifiques font souvent état d'une préoccupation importante des parents liée à la volonté d'être mieux informés et formés par l'école. Un tel désir est animé par le besoin d'intervenir adéquatement auprès de leur enfant. De plus, plusieurs d'entre eux formulent le besoin de vivre davantage de moments d'échange, où leurs compétences parentales se trouveraient valorisées et ce, tout en rendant possible le partage d'opinions, de craintes et d'attentes en lien avec l'avenir et la réussite éducative et personnelle de leur enfant. Un manque de communication et de coopération, conduisant souvent à une certaine frustration, peuvent affecter l'intégration scolaire de leur enfant à l'école.

#### 2.6.2 Facteurs de protection

En dépit de la présence de facteurs de risque potentiels, certains élèves présentant une déficience intellectuelle en contexte d'intégration vivent une réussite éducative pouvant être attribuée à la présence suffisante de facteurs de protection modérant l'impact de ces variables nuisibles. De manière générale, les facteurs de protection représentent les attributs des personnes ou des environnements qui paraissent offrir une résistance au risque. Puisque de nombreuses études font part des limites et obstacles rencontrés par les élèves qui présentent une déficience intellectuelle légère, il semble pertinent, voire novateur, de s'intéresser à leurs qualités et à celles de leur environnement. De plus, tel que le mentionnent Terrisse Kalubi et Larivée (2007, p.19), le fait de reconnaître ces élèves « au regard de leur potentiel d'adaptation plutôt qu'à l'égard de leurs limitations et incapacités, atténue l'impact des facteurs de risque au bénéfice des facteurs de protection, ce qui contribue assurément à leur intégration et à leur adaptation. »

Afin de dresser un portrait moins sombre et empreint d'espoir, certaines variables émergent de la recension des écrits et seront susceptibles d'être retenues dans le cadre de cette recherche.

Au niveau des **facteurs personnels**, de nombreuses études font état de l'impact positif d'une intégration scolaire positive sur les apprentissages scolaires et sur le développement social de l'élève en difficulté intégré en classe ordinaire. En ce sens, les élèves plus compétents présentent une meilleure estime de soi, une plus grande détermination, une meilleure acceptation de leur condition ainsi qu'une attitude positive envers ses capacités et apprentissages. Il s'avère donc particulièrement important que les élèves en situation de handicap obtiennent leur place le plus tôt possible dans le système scolaire (Dionne, Julien-Gauthier et Rousseau, 2006).

Au niveau **environnemental**, les pairs vivant l'intégration scolaire seront plus promptement sensibilisés à la diversité et la réduction de leurs appréhensions permettra une insertion plus harmonieuse de l'élève présentant une déficience intellectuelle légère au sein de la classe ordinaire.

Aussi, l'attitude de l'enseignante influencera grandement les perceptions que les élèves de la classe ordinaire auront de ceux qui présentent une déficience intellectuelle. Tel que le souligne Bélanger (2004), la plupart du temps, les enseignantes ont des attitudes favorables lorsqu'elles ont le soutien approprié et que leur rôle est clairement défini. Puisqu'elles doivent adapter le matériel et leur enseignement en fonction des besoins de tous et chacun, certaines mesures doivent être respectées lorsque se retrouvent dans leur groupe, des élèves qui manifestent des besoins plus particuliers. L'enseignante doit ressentir qu'elle bénéficie de suffisamment de temps et de la formation nécessaire lui permettant d'adapter son enseignement et ses techniques d'évaluation en fonction des besoins particuliers et des différents rythmes d'apprentissage de tous ses élèves. Ceci peut

être facilité par le développement d'un partenariat au sein de l'équipe-école ou par l'ajout de services pouvant être offerts par une technicienne en éducation spécialisée au sein du groupe ou par une orthopédagogue lui offrant du soutien à la fois à l'intérieur (directement à l'élève) et à l'extérieur de la classe.

La présence de tels professionnels en classe offre l'opportunité à tous les élèves de bénéficier d'un meilleur enseignement, octroyé par deux intervenants (*team-teaching*), ce qui facilitera l'intégration scolaire de l'élève présentant une déficience intellectuelle en plus de pallier la limite de surcharge de travail de l'enseignante (ibid.).

Plus spécifiquement dans le cas de l'intégration des «élèves à risque», l'offre de services et de soutien à l'enseignante est possible grâce au leadership de la direction. L'attitude positive, les valeurs prônées ainsi que les moyens concrets entrepris par celle-ci afin de faciliter l'intégration de tels élèves auront de grandes répercussions sur le succès d'une telle démarche. Tel que le souligne Bélanger (2004), la direction scolaire doit solliciter la participation de chaque intervenant et assumer son leadership en animant positivement chaque rencontre d'équipe. Elle doit également se soucier d'établir un réel partenariat entre tous les membres œuvrant pour la réussite de l'intégration d'un jeune en difficulté en se préoccupant du suivi de ses progrès. De plus, elle doit s'assurer que toute information relative à ce sujet soit transmise aux parents avec tact, diplomatie, rapidité et efficacité et que l'expertise de ceux-ci soit reconnue et valorisée par toute l'équipe œuvrant en collaboration.

Aussi, plusieurs écrits en résilience scolaire mentionnent souvent que le succès de l'intégration sociale et scolaire d'un élève en difficulté au sein de la classe ordinaire s'avère parfois tributaire de la présence d'un mentor à l'école ou d'un soutien psychologique (Spekman, Goldberg et Herman, 1993; Miller, 2002; Wang, 1995).

Soutenu par la volonté d'une telle équipe d'intervenants ouverte et accueillante, l'élève se sentira fort probablement plus enclin à accepter ses limites, en plus d'être valorisé par le succès qu'il vit lors de l'accomplissement de tâches à un niveau de difficulté adapté à ses capacités.

## 2.7 Objectif de recherche

À la lumière des facteurs retenus, un grand objectif en lien avec la problématique à l'étude se pose, tel que présenté à la sous-section suivante. Celui-ci guidera la quête de pistes de solutions liées au questionnement de recherche soit : quels sont ces facteurs associés à la résilience scolaire des élèves qui présentent une déficience intellectuelle légère intégrés en classe ordinaire québécoise?

Les objectifs du présent travail seront d'identifier :

- les forces de l'élève;
- les caractéristiques du milieu scolaire et
- les caractéristiques liées à la communication entre les parents et le milieu scolaire,

susceptibles de représenter des facteurs de protection en lien avec la résilience scolaire de l'élève qui présente une déficience intellectuelle légère en contexte d'intégration scolaire.

### 3. MÉTHODOLOGIE

Avant toute chose, il s'avère pertinent de rappeler la question de recherche qui a guidé la quête de pistes de solutions c'est-à-dire : quels sont les facteurs associés à la résilience scolaire des élèves qui présentent une déficience intellectuelle légère, intégrés en classe ordinaire québécoise?

L'objectif visé par le chapitre suivant est de poser la démarche méthodologique découlant de la problématique à l'étude, de la question de recherche qui y est liée ainsi que du cadre conceptuel proposé. Tout d'abord, il sera question du type de recherche et de l'approche méthodologique choisie. Par la suite, les caractéristiques relatives à l'échantillonnage et aux critères de sélection des sujets seront exposées. Finalement, les outils de collecte de données seront présentés, de même que les procédures et stratégies d'analyse qui ont été déployées.

#### 3.1 Type de recherche

À la lumière de la problématique, le choix d'effectuer des entrevues qualitatives auprès d'un échantillon restreint d'élèves, de parents, d'enseignantes et d'éducatrices s'est avéré pertinent. Une telle technique d'investigation a conduit à la découverte de certaines informations en lien avec le questionnement global grâce à une étude approfondie des propos de quelques sujets. En sciences humaines, le champ d'investigation relatif à un tel type d'entrevue est plus ouvert, plus réel, mais également plus incontrôlé. Inéluctablement, ceci suppose un investissement constant et une participation active du chercheur (Boutin, 2006). Par souci de rigueur, des analyses constantes des informations obtenues ont été effectuées, en vue de saisir la globalité d'une situation en fonction des différents points de vue. Inévitablement, certaines considérations ont été prises en compte afin de conduire une démarche la plus valide qui soit. À titre d'exemple, lors de la présentation des résultats, des nuances seront apportées puisque la construction et l'analyse des données générées en fonction du mode d'investigation sélectionné permettent de saisir l'objet d'étude uniquement dans

un contexte précis, dans un temps particulier et en fonction d'un échantillon très limité. Les résultats qui seront alors révélés sont donc très peu généralisables à l'ensemble d'une population donnée, mais permettent tout de même de dresser un portrait intéressant et novateur, en plus de conduire à la construction d'outils pouvant être validés, puis standardisés ultérieurement auprès d'un plus vaste échantillon.

Puisque qu'aucune recherche ne semble s'être intéressée à la problématique de cette étude, la question et la démarche qui en découlent sont exploratoires. Aussi, le choix d'un type de recherche inspiré du mode d'investigation de l'étude de cas a été jugé approprié, considérant le fait que ce choix permet de dresser un portrait détaillé à partir de connaissances existantes dans des domaines connexes, dans l'optique de mieux comprendre et connaître un phénomène spécifique jusqu'alors inexploré. Ainsi, une étude en profondeur en fonction de cas particuliers judicieusement sélectionnés dans l'optique d'en extraire les variables d'intérêt, semble s'avérer un choix approprié.

Tel que le mentionnent Mertens et McLaughlin(2004), la recherche en adaptation scolaire s'intéresse à la réalité vécue par des individus en difficulté et dont la construction et la représentation de leur monde extérieur peuvent s'avérer flouées et affectées. Afin de pallier cette limite, la réalité du phénomène étudié, telle que perçue par une variété de personnes évoluant dans le milieu éducatif de l'élève, sera considérée. Les propos rapportés par plusieurs acteurs ont été recherchés.

### 3.2 Approche méthodologique

L'objectif de cette recherche a conduit presque inévitablement au choix d'une approche de type qualitative/interprétative. D'un point de vue philosophique et ontologique, l'approche phénoménologique liée s'inscrit dans un courant d'études exploratoires interprétativistes. C'est sous un tel paradigme que se situe cette étude.

Sous une telle posture épistémologique, le contexte de découverte, où le cadre d'analyse n'est pas construit préalablement et fourni d'emblée, a servi d'assise à tout le processus de cette recherche. Effectivement, tel que le mentionne Boutin (2006), tout chercheur menant une recherche inductive et ayant préalablement bien cerné son objet d'étude, élabore le cadre d'analyse y étant lié tout au long du processus de sa recherche. C'est dans ce cadre flexible et constamment en évolution que viendront se fixer graduellement les données pertinentes retenues en fonction d'une problématique cible.

### 3.3 Description des participants

Considérant le mode d'investigation choisi, la collecte de données a été effectuée auprès de personnes choisies de façon intentionnelle et officieuse. Afin de s'assurer de la représentativité de l'échantillon, certains critères précis ont été déterminés en amont en fonction des éléments liés à la problématique à l'étude.

La majorité des études en résilience et relevant du domaine de la psychologie scolaire appliquent des procédés d'échantillonnage guidés par des critères mesurés à l'aide de tests standardisés portant, à titre d'exemple, sur la mesure de l'estime de soi, du locus de contrôle, de la compétence sociale, etc. D'autres études, issues du domaine de l'adaptation scolaire, se sont davantage attardées à des critères à caractère plus souple, voire même subjectif, tels que la perception des parents et des enseignantes, les résultats scolaires, la popularité de l'élève au sein du groupe, etc. Dans cet ordre d'idées, la passation de tests standardisés en psychologie a été écartée.

Une étude menée récemment en psychologie scolaire s'est intéressée aux facteurs de succès ayant permis à certains enfants sourds de vivre une intégration scolaire réussie. Une définition subjective de ce dernier concept a été établie par les auteurs préalablement et s'appuie sur trois critères fondamentaux soit: la réussite scolaire, les aptitudes sociales ainsi que la perception de soi (Lukner et Muir, 2001). Dans cette étude, un échantillon de vingt étudiants fut ciblé grâce au

contact de plusieurs enseignantes d'enfants sourds évoluant dans des classes ordinaires américaines. Informés de l'intérêt de la recherche en cours, ceux-ci ont été en mesure d'identifier subjectivement des élèves plus compétents, en observant les critères suivants: des résultats scolaires situés dans la moyenne, de bonnes relations avec leurs pairs, une perception positive de soi (*positive self-perception*). Puisque la présente recherche s'intéresse aux facteurs de protection associés à la résilience scolaire d'élèves vivant une intégration scolaire réussie, il a semblé approprié de s'inspirer du procédé d'échantillonnage et des critères de sélection établis par ces chercheurs américains afin de s'assurer que l'échantillon choisi serait représentatif. Dans une telle optique, les démarches qui ont été entreprises dans le but d'identifier les sujets qui ont participé à la présente étude, sont présentées aux sous-sections suivantes.

### Identification des élèves

Grâce au contact de personnes ressources travaillant au sein de deux organismes à but non lucratif, dont la mission principale est la promotion des droits des personnes présentant une déficience intellectuelle de la région de Québec et de Montréal, quatre élèves présentant une déficience intellectuelle légère évoluant en troisième cycle du primaire ont été ciblés. Un premier contact téléphonique a tout d'abord été établi avec la directrice de L'Association pour l'Intégration Sociale de Québec (AISQ) ainsi qu'avec la responsable de l'intégration scolaire du Regroupement pour la trisomie 21 de Montréal. Les deux organismes mentionnés ci-haut travaillent en étroite collaboration avec plusieurs professionnels, enseignantes, parents et intervenants œuvrant tous en contexte d'intégration scolaire et sociale. Ils ont également comme mission de partager leur expérience et de s'impliquer dans plusieurs projets de recherche liés à la déficience intellectuelle; il a donc semblé intéressant de profiter de l'ouverture des membres de ces organismes.

Cette démarche a permis l'identification de trois élèves dont les caractéristiques les rendent éligibles en fonction des critères établis. Tout d'abord, ceux-ci évoluent en classe ordinaire dans leur école de quartier et ont tous suivi un cheminement régulier auprès de pairs du même âge. Ils vivent en contexte

d'intégration scolaire physique, sociale et pédagogique et ce à raison de 10 à 50% du temps. De plus, deux d'entre eux détiennent un diagnostic de déficience intellectuelle légère, tel qu'évalué par un professionnel. Un troisième élève a un diagnostic de déficience intellectuelle moyenne. Toutefois, sa participation à cette étude a été jugée pertinente puisque les parents, l'enseignante et l'intervenante doutent de la véracité de ce diagnostic qui a été établi en très bas âge. De plus, cet élève arrive à lire et arrive à interagir adéquatement avec ses pairs, à la lumière des informations qui me furent rapportées. Somme toute, cet échantillon relativement homogène de trois enfants, se compose d'élèves faisant preuve d'une bonne santé mentale et qui ne présentent aucun trouble associé.

Plus spécifiquement, un portrait très sommaire de la situation actuelle familiale et scolaire des trois participants : Justin, Jérôme et Catherine s'impose. Afin de préserver l'anonymat de ces élèves, les prénoms ont été changés. Tel que mentionné antérieurement, ces trois élèves sont intégrés dans leur école de quartier depuis le début de leur scolarité. Des détails pertinents concernant leurs écoles d'appartenance figurent au tableau ci-dessous.

**Tableau 1:**Caractéristiques des écoles d'appartenance

Participant	Grandeur de l'école	Milieu	Autres informations
A (Catherine)	300 Préscolaire, Primaire	Urbain, banlieue de Montréal  Commission scolaire des Patriotes  Aucun autre cas d'intégration dans l'école	L'école est située à 5 minutes à pied du domicile familial. Catherine et ses deux plus jeunes sœurs s'y rendent à pied. Elles viennent également dîner à la maison chaque midi.  Le roulement de personnel est très élevé.
B (Jérôme)	330 Préscolaire, primaire	Urbain, banlieue de Montréal  Commission scolaire des Patriotes Aucun autre cas d'intégration dans l'école cette année	Les deux parents travaillent à temps plein et reconduisent puis vont rechercher Jérôme qui bénéficie du service de garde à l'école.  Le roulement de personnel est très important.

C (Justin)	200 Préscolaire, primaire (seule école du village)	Rural, Nord du lac st-jean, village situé à une heure de route des grands centres  Commission scolaire du Pays-des-bleuets  Il y a également un élève présentant une déficience intellectuelle moyenne ainsi que quelques élèves présentant un trouble du comportement intégrés dans cette école.	Beaucoup de parents des élèves de l'école sont des fermiers de père en fils.  Une grande stabilité est ressentir au niveau du personnel de l'école. On rapporte que plusieurs enseignantes natives de ce village sont revenues travailler dans leur village natal à la suite de leurs études universitaires.
------------	---	--	---

Les trois enfants sont tous atteints d'une trisomie 21. Alors que Justin, 10 ans, se retrouve dans une classe multi-niveaux (5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> année) dans une école d'un petit village au nord du lac St-Jean, Jérôme et Catherine, 12 ans, sont en sixième année, dans deux écoles de la Rive-sud de Montréal. Jérôme est enfant unique et ses deux parents travaillent à temps plein. Pour sa part, les parents de Justin travaillent à la ferme située derrière la résidence familiale. Les grands-parents de Justin habitent dans la maison voisine et viennent fréquemment superviser Justin, son frère aîné et ses deux sœurs cadettes. En ce qui a trait à la situation de Catherine, depuis quelques années, sa maman a fait le choix de rester à la maison afin de s'occuper de sa fille aînée présentant une déficience intellectuelle légère ainsi que de ses deux sœurs. Le père de Catherine travaille à temps plein et effectue fréquemment des voyages d'affaires à l'extérieur du pays.

À l'école, Justin bénéficie du soutien d'une éducatrice, présente dans la classe à temps plein. Elle intervient également auprès de certains autres élèves ciblés au sein du groupe. Cette intervenante s'occupe de l'adaptation de tout le matériel et effectue environ 80% de l'évaluation des apprentissages de cet élève aux fins d'étapes. Dans la situation de Jérôme, l'éducatrice est présente à tous les avant-midi à raison de 15 heures par semaine. Elle propose à Jérôme d'autres activités de niveau premier cycle alors que l'enseignante adapte quelques activités de

temps à autre, guidée par une orthopédagogue se rendant à l'école à raison de deux heures par semaine. C'est l'enseignante qui évalue les progrès de cet élève. Dans la situation de Catherine, l'enseignante adapte toutes les activités. Une éducatrice est présente à raison de 12 heures par semaine. Catherine reçoit également les services d'une orthopédagogue à l'extérieur de la classe, trois heures par semaine. Les trois éducatrices sortent parfois l'enfant de la classe pour réaliser des activités différentes. Cependant, la plupart des apprentissages sont habituellement réalisés en classe. Aussi, les trois enfants reçoivent présentement des services d'une éducatrice du centre de réadaptation en déficience intellectuelle (CRDI) de leur région.

### **Identification des parents, enseignantes et éducatrices**

Lorsque les deux intervenantes qui ont localisé ces élèves ont établi un premier contact téléphonique avec les parents respectifs, elles avaient en leur possession un exemplaire du formulaire de consentement, présenté à l'annexe 3 de ce travail. Elles purent ainsi leur présenter sommairement le projet, solliciter leur participation et leur faire part de ce qui était attendu de leur collaboration. Puisqu'un tel document précise les objectifs de la recherche ainsi que des renseignements importants liés à la confidentialité et aux avantages et inconvénients d'un tel projet, ces intervenantes étaient alors aptes à répondre à certaines interrogations des parents. Les parents intéressés, ont transmis leur consentement verbal à l'intervenante. Par la suite, un premier contact avec les parents volontaires a été établi. À ce moment, tous ont donné leur consentement verbal afin que les enseignantes et éducatrices respectives des enfants puissent être contactées afin de connaître leur ouverture à participer au projet puis, de vérifier auprès de secondes sources si les élèves choisis présentaient réellement les caractéristiques les rendant éligibles à cette étude. Dans le tableau qui figure ci-dessous, des caractéristiques pertinentes des parents, enseignantes et éducatrices retenues composant l'échantillon de cette étude sont présentées.

Tableau 2 : Caractéristiques des participants

Élève	Parents	Enseignante	Éducatrice
<p><b>A (Catherine)</b></p> <p>12 ans, 6<sup>e</sup> année.</p> <p>Présente une trisomie 21 impliquant une déficience intellectuelle légère sans trouble associé.</p> <p>Fréquente son école de quartier depuis la maternelle.</p>	<p>La mère demeure à la maison. Elle possède un baccalauréat en langues et a déjà travaillé en tant que traductrice dans un bureau privé. Le père travaille à temps plein en finances. Son emploi l'amène à voyager fréquemment à l'extérieur du pays. Les parents de Camille ont deux autres filles plus jeunes.</p>	<p>Enseignante native de la région et possédant 10 années d'expérience. Elle n'a jamais connu l'intégration scolaire. À l'époque où se déroula l'entrevue, elle complétait sa maîtrise en éducation à l'Université de Sherbrooke (campus Longueuil). Elle a deux enfants.</p>	<p>Cette technicienne en éducation spécialisée possède deux années d'expérience. Elle vit sa première expérience auprès d'un enfant présentant une déficience intellectuelle ; elle a davantage travaillé auprès d'enfants autistes ou présentant des troubles de l'apprentissage dans des écoles de la région.</p>
<p><b>B (Jérôme)</b></p> <p>12 ans, 6<sup>e</sup> année.</p> <p>Présente une trisomie 21 impliquant une déficience intellectuelle moyenne sans trouble associé.</p> <p>Fréquente son école de quartier depuis la maternelle.</p>	<p>Les deux parents de Jérôme travaillent à temps plein. Ils vont reconduire puis rechercher Jérôme à l'école où il bénéficie du service de garde. Ils n'ont qu'un seul enfant.</p>	<p>Jeune enseignante étant à sa deuxième année d'enseignement. C'est sa première année à l'école de Jérôme. Elle n'a jamais vécu l'intégration scolaire. Elle a une petite fille qui fréquente la garderie.</p>	<p>Éducatrice possédant beaucoup d'expérience avec des enfants autistes ou présentant une déficience intellectuelle. Originnaire d'Haïti, elle se dit militante pour le respect de la différence et croit beaucoup en l'intégration de tout élève en dépit de ses difficultés. Elle est célibataire et n'a aucun enfant.</p>
<p><b>C (Justin)</b></p> <p>10 ans, 5<sup>e</sup> année d'une classe multi-niveaux (5-6)</p> <p>Présente une trisomie 21 impliquant une déficience intellectuelle légère sans trouble associé.</p> <p>Fréquente son école de quartier depuis la maternelle.</p>	<p>Les deux parents de Justin travaillent à la maison, dans la ferme familiale dans le village de Normandin. Ils ont un fils plus vieux que Justin et deux plus jeunes filles. Les parents de la mère de Justin habitent dans la maison voisine et sont très présents.</p>	<p>L'enseignante de Justin possède 8 années d'expérience, dont 5 à l'école primaire de Normandin. Elle enseigne dans une classe multi-niveaux (5-6<sup>e</sup> année), ce qu'elle aime beaucoup. C'est sa deuxième expérience d'intégration. Elle a deux enfants âgés de 2 et 4 ans.</p>	<p>L'éducatrice de Justin travaille avec lui, dans cette école, depuis qu'il est en 2<sup>e</sup> année. Avant cet emploi, elle travaillait dans d'autres écoles de la même commission scolaire avec des enfants présentant des problématiques diversifiées, également en contexte d'intégration. Elle a environ 15 années d'expérience. Elle a deux jeunes filles fréquentant l'école primaire.</p>

Il est à noter qu'un quatrième élève avait été identifié par une intervenante. Toutefois, lors d'un premier contact et d'une discussion avec le parent, la participation de cet élève fut jugée impossible, dû à un non-respect des critères établis. Cependant, les parents, l'enseignante et l'éducatrice ont accepté de participer au pré-test de cette recherche, ce qui permit le perfectionnement des outils de collecte de données destinés aux participants de l'échantillon final.

### 3.4 Outil de collecte de données

Dans le cadre de ce projet, un instrument principal de collecte de données a été utilisé afin d'obtenir des informations brutes, susceptibles de répondre à la question de recherche posée. Les informations recherchées ont donc été conservées à la suite de la mise en application de méthodes permettant d'explorer en détail et de façon approfondie, des informations verbales par l'entremise d'entrevues réalisées auprès de neuf participants (parents, enseignantes et éducatrices).

Ces données sont dites suscitées, puisqu'elles sont produites grâce au déploiement d'un outil de collecte dont le choix sera justifié subséquemment soit, l'entrevue structurée. Les entretiens ont été réalisés avec les parents, les enseignantes et les éducatrices des trois élèves retenus. Aussi, tout au long de ce projet, un journal de bord, où ont été consignées des notes personnelles, a été dûment rempli. Ceci avait pour objectif premier de compléter et d'appuyer la pertinence de conserver certaines informations. Les propos de ce journal de bord étaient strictement personnels et n'ont pas été analysés ultérieurement.

Il semble important de souligner que lors de la conception du plan de cette recherche, un outil de collecte secondaire avait été pensé soit, celui d'une activité de dessin guidée par des questions ouvertes et semi-ouvertes. Le canevas des questions ayant été pensées ainsi que la grille d'observation liée à cette entrevue non-dirigée, guidée par le dessin figurent tout de même à l'annexe 2. Une telle démarche visait à connaître l'expérience subjective vécue par les enfants et plus particulièrement les facteurs qui leur ont permis de surmonter des situations difficiles en contexte d'intégration scolaire. Elle souhaitait également comparer leurs propos à ceux évoqués par leurs parents, leurs enseignantes et leurs éducatrices.

Dans plusieurs domaines en sciences humaines, le dessin est utilisé auprès d'enfants en difficulté en tant que « ...moyen de communication intentionnelle de

ses idées et de ses connaissances sur la réalité sociale» (Bombi et Pinto dans Balboni, de Falco et Venuti, 2006). Certains professionnels utilisent le dessin afin d'amener l'enfant à s'exprimer, ce qui permet alors une évaluation de certaines caractéristiques de sa personnalité. En intégration scolaire, cet instrument est considéré comme un outil simple et moins contrôlé que les questionnaires et techniques sociométriques mais qui « ... permet un accès plus direct aux représentations mentales sur le handicap que l'observation » (Balboni, de Falco et Venuti, 2006). Aussi, le fait de demander aux enfants de créer un dessin peut représenter une tactique efficace pouvant atténuer le stress lié à l'impression que leurs propos sont évalués. Ceci s'avère pertinent lorsque l'on considère que la population d'élèves choisie vit fréquemment des situations d'échec en contexte évaluatif. Toutefois, tel que le mentionnent plusieurs auteurs, les enfants présentant une déficience intellectuelle ont souvent tendance à acquiescer aux questions posées dans le cadre d'entrevues et ce, sans égard aux éléments qui les composent. Dans leur recension d'écrits portant sur ce sujet, Finlay et Lyons (2002) ont déterminé qu'un tel phénomène se produisait bien souvent lorsque les sujets ne comprenaient pas les questions (sur les plans linguistique et contextuel), lorsqu'ils étaient incertains des réponses ainsi que par peur d'énoncer des propos susceptibles de décevoir l'intervieweur.

Dans le cadre de ce projet, les élèves ont été tous rencontrés lors de la passation des entrevues s'étant déroulés avec les parents dans les trois résidences familiales. En échangeant avec eux, la pertinence ainsi que la fiabilité de cet outil de collecte de données ont été remises en question puisque les limitations cognitives des enfants affectent fort considérablement leur communication. Effectivement, il a été constaté qu'il s'avérait trop laborieux pour ceux-ci de transmettre un message ou de répondre adéquatement à une question. Donc, la décision d'écarter la mise en place de cet outil a été annoncée aux parents par téléphone puis, une lettre de remerciements leur a été envoyée. Cette lettre est présentée à l'annexe 5.

### 3.4.1 Entrevue structurée

Au regard de l'objectif de recherche visé et appuyée par les éléments retenus dans la recension des écrits, l'élaboration de trois guides d'entrevue s'adressant aux parents, aux enseignantes et aux éducatrices des élèves de l'échantillon a été réalisée. Ces guides figurent à l'annexe 1. La passation de ces entrevues visait l'obtention de propos différents mais complémentaires. Une analyse de propos plus riche en découla dû au regroupement de l'information relatée en fonction de divers thèmes.

#### 3.4.1.1 Choix du type d'entrevue

Le choix du type d'entrevue structurée s'explique par sa composition de questions fermées et ouvertes, permettant de cerner le sens des propos de l'interviewé avec précision, objectivité et profondeur. Les guides de ces entrevues figurent aux deux premières annexes de ce travail. Il est à noter que certaines questions exigent aux participants de situer leurs propos en fonction d'échelles subdivisées en cinq parties. Ce choix avait pour but d'amener les participants à justifier et à nuancer davantage leurs dires. Au tableau 2 figurant ci-dessous, des détails importants relatifs aux trois guides d'entrevues sont présentés soit : le nombre de questions ouvertes avec et sans échelles, le nombre de questions fermées ainsi que les grands thèmes abordés.

**Tableau 3: Caractéristiques des guides d'entrevues**

Guide d'entrevues	Questions ouvertes (sans échelle, avec échelle)	Questions fermées	Thèmes abordés (nombre de questions portant sur le sujet)
Enseignantes (47 questions)	43 (30, 13)	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- expérience en intégration scolaire (2)</li> <li>- difficultés rencontrées par l'élève (5)</li> <li>- forces et qualités de l'élève (3)</li> <li>- services offerts à l'école (5)</li> <li>- amitiés de l'élève (11)</li> <li>- adaptations effectuées au niveau de l'enseignement et du matériel (6)</li> <li>- soutien offert à l'enseignante (7)</li> <li>- relation avec les parents (5)</li> <li>- futur de cette intégration (3)</li> </ul>

Éducatrices (44 questions)	40 (28, 12)	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- expérience comme éducatrice (2)</li> <li>- difficultés rencontrées par l'élève (5)</li> <li>- forces et qualités de l'élève (3)</li> <li>- services offerts à l'élève (9)</li> <li>- amitiés de l'élève (10)</li> <li>- relations et communication avec les acteurs impliqués dans l'intégration de l'élève (5)</li> <li>- relation avec les parents (9)</li> <li>- futur de cette intégration (1)</li> </ul>
Parents (52 questions)	48 (33, 15)	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- parcours scolaire de l'enfant et difficultés rencontrées (8)</li> <li>- forces et qualités de leur enfant (2)</li> <li>- services reçus à l'intérieur et à l'extérieur de l'école (8)</li> <li>- communication avec les acteurs impliqués dans l'intégration (10)</li> <li>- leur enfant en tant qu'élève (9)</li> <li>- amitiés de l'enfant (9)</li> <li>- satisfaction liée à l'intégration scolaire (3)</li> <li>- futur de cette intégration (3)</li> </ul>

#### 3.4.1.2 Déroulement de la démarche

Tout d'abord, l'objectif de la recherche avait été présenté lors du premier contact téléphonique avec les parents, les enseignantes et les éducatrices. Ce contact avait aussi pour objectif de répondre à leurs questionnements, s'il y a lieu, en plus de fixer un moment opportun pour la passation de chaque entrevue. Cette dernière a été présentée comme une période d'échange portant sur la réussite de l'intégration scolaire de chaque élève. Alors qu'il était conseillé aux parents de prévoir une période d'une heure trente à leur horaire, une durée d'une heure semblait suffisante à la passation des entrevues aux éducatrices et enseignantes. Une attention particulière fut portée sur la confidentialité et le respect de principes éthiques. Considérant les horaires chargés des enseignantes, éducatrices et des parents, le lieu et l'horaire de la passation de chaque entrevue, ont alors été déterminés par les participants. En ce qui concerne les enseignantes et les éducatrices, elles ont toutes choisies d'être interviewées à leur école d'appartenance, lors d'une période libre. En ce qui concerne les parents, ils fut tous rencontrés en soirée, à leur lieu de domicile. Au tableau ci-dessous, il est possible de visualiser la durée de chaque entrevue réalisée.

**Tableau 4:Durée de l'enregistrement pour chaque entrevue**

Élève	Parents	Enseignantes	Éducatrices
A (Catherine)	1 h 45	40 minutes	42 minutes
B (Jérôme)	1 h 33	47 minutes	57 minutes
C (Justin)	1 h25	58 minutes	1 h 02

Les guides d'entrevues ont guidé la collecte de l'information pertinente par l'entremise d'une discussion fluide et respectueuse. Lors de la passation de chaque entrevue, une attention particulière a été apportée afin que l'essence de chaque question ne soit pas perdue de vue, ce qui a permis d'orienter la discussion de manière à obtenir des réponses en lien avec la question de recherche. C'est pour cette raison, entre autres, que des entrevues préparatoires et préliminaires auprès de parents, d'enseignantes et éducatrices (pré-test) ont été réalisées.

De manière plus détaillée, chaque entretien a débuté par une description du déroulement de la démarche aux participants. Puis, leur permission d'enregistrer l'entrevue a été sollicitée verbalement. Après avoir mentionné les précautions prises visant à conserver l'anonymat et la confidentialité et de leurs propos, un formulaire de consentement a été signé par chaque participant. Une copie supplémentaire leur fut également remise. Ces formulaires de consentement figurent à l'annexe 3

À la suite des procédures pré-citées, l'entretien débuta par une présentation sommaire des thèmes sur lesquels portent les questions. Tous les participants ont été encouragés à poser toute interrogation surgissant à leur esprit et ce, à n'importe quel moment. Aussi, il leur fut mentionné qu'un temps d'arrêt pouvait s'avérer envisageable, en cas de besoin.

Avant la clôture de chaque entretien, une synthèse des propos tenus a été effectuée avec chaque participant afin de s'assurer de la bonne compréhension de ceux-ci puis, ils ont été remerciés.

Bien que tous les entretiens furent enregistrés des notes ont également été consignées, mettant en avant plan les informations les plus pertinentes. Une telle démarche avait également pour but de prévenir toute perte d'information pouvant découler d'un problème d'enregistrement. Par la suite, la totalité des propos relatés a été retranscrite avec exactitude, puis, les plus saillants, en lien avec l'objectif de recherche, ont été retenus.

### 3.5 Stratégies d'analyse

Tel que mentionné antérieurement, le mode d'investigation choisi afin de répondre à la problématique à l'étude permet d'obtenir une vaste quantité de données provenant de sources verbales. Tout le contenu des propos relatés par les participants conservé sous forme écrite, a été lu à plusieurs reprises et ce, tout au long de la collecte. Petit à petit, des codes ont été attribués à des phrases ou groupes de mots des neuf verbatims, puisqu'en lien avec la problématique à l'étude. Une telle démarche itérative a permis tout d'abord l'émergence d'un premier choix d'unités de classification permettant de regrouper et de lier des types d'énoncés de sens semblables en fonction d'un cadre d'analyse qui s'est échafaudé tout au long du processus de traitement des données. Le cadre de catégorisation, choisi en amont, a été maintes fois corrigé et amélioré. Certaines catégories préliminaires ont été éliminées, car redondantes, et d'autres se sont ajoutées. Ceci a permis l'obtention d'un système de codification final composé de catégories exhaustives, pertinentes, homogènes et exclusives. Elles ont également facilité l'élaboration de la présentation de résultats qui figure à la section suivante.

Plus spécifiquement, les données ont été classées sous quatre grandes thématiques, (caractéristiques de l'élève, du milieu scolaire, liées à l'offre de services et liées aux relations école-famille) subdivisées en deux catégories associées aux facteurs de protection et facteurs de risque. Par la suite, le dénombrement des unités de sens en fonction des participants et des quatre thématiques principales a été réalisé afin de mieux comprendre les situations

étudiées en fonction de la prédominance de certains éléments. Ce tableau sera présenté au chapitre suivant.

Toute cette analyse presque exclusivement qualitative a été facilitée par l'utilisation du logiciel QDAminer. Dans cette étude, celui-ci a permis de répertorier l'ensemble de tous les facteurs retenus et codifiés manuellement de manière plus structurée et synthétique. Plus précisément, ce logiciel a permis d'attribuer un code de couleur pour chaque nouveau code créé. Il fut alors possible de souligner dans les neuf verbatim, les segments de texte voulus et de leur attribuer un code en particulier. Dans cette recherche, de tels codes référaient à des éléments susceptibles de représenter des facteurs de protection ou de risque personnels ou environnementaux. Par la suite, il fut alors possible d'attribuer des codes déjà créés à d'autres segments de phrases qui auraient le même sens. Lorsque la codification des neuf verbatim fut terminée, le logiciel regroupa en tableaux tous les segments codifiés en unités de sens. Il sépara également de manière hiérarchisée toutes ces unités selon leur groupe d'appartenance (facteurs de protection personnels, facteurs de protection environnementaux, facteurs de risque personnels, facteurs de risque environnementaux). Dans de tels tableaux, fort complets, figuraient également tous les segments codifiés ainsi que le verbatim de provenance.

L'utilisation d'un tel outil informatique a permis d'effectuer plusieurs retours sur la codification et ce, plus rapidement et efficacement, tout en facilitant le regroupement de plusieurs unités de codification. La lecture des tableaux a facilité l'analyse descriptive des résultats, tout en appuyant chaque interprétation par des propos rapportés par les participants. Par la suite, de tels tableaux créés par QDAminer ont été grandement simplifiés et modifiés en fonction de la codification finale établie. Regroupés dans de nouveaux tableaux créés grâce à un logiciel de traitement de texte, les codes émergeant de l'analyse établie représentent les facteurs retenus et liés aux objectifs de cette étude. Ces tableaux figurent à l'annexe 6.

### 3.6 Contrôle de la qualité

Afin d'accroître le niveau de validité et de fidélité des instruments bâtis dans le cadre de ce projet de recherche, la validation de ceux-ci a été réalisée grâce à un pré-test, tel que mentionné antérieurement. Dans cette optique, des entrevues préliminaires ont été conduites auprès d'un parent, d'une enseignante et d'une éducatrice évoluant en contexte d'intégration scolaire. De plus, une enseignante en adaptation scolaire travaillant dans une école spécialisée auprès d'élèves présentant une déficience intellectuelle a lu attentivement ces guides et a fourni des commentaires fort judicieux. Ces deux démarches ont permis de déceler certains points plus faibles des questions rédigées en amont et d'apporter les corrections nécessaires aux trois guides, en fonction des critiques et suggestions des sujets et de mes impressions consignées dans un journal de bord. Effectivement, les modifications apportées concernaient essentiellement l'ordre ou la formulation des questions, ainsi que la terminologie utilisée.

Aussi, ces vérifications auront inéluctablement permis d'obtenir des données descriptives plus riches en contenu en plus d'accroître l'efficacité des techniques d'entrevue déployées. Tel que décrit dans les écrits scientifiques, la maîtrise de telles techniques peut s'améliorer grâce à l'expérience et à l'adoption d'une pratique autoréflexive. Dans le cadre de cette recherche, les commentaires et suggestions consignés dans un journal de bord ont permis une telle démarche d'introspection.

### 3.7 Éthique

Puisque ce projet s'intéresse à la situation vécue par des élèves en grande difficulté à l'école, certains parents auraient pu éprouver des émotions négatives à la suite de la réalisation de l'entrevue. Afin de pallier cette limite, la possibilité de contacter un organisme de soutien psychologique renommé, leur avait été préalablement proposée.

Aussi, par souci de délicatesse, il s'était avéré important de connaître le vocabulaire utilisé pour traiter du retard intellectuel et ce, par toutes les personnes interrogées. Ainsi, l'emploi de termes plus judicieusement choisis a été mis de l'avant, sans que quiconque ne se sente offensé.

Il est à noter que le certificat d'éthique décerné par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) de l'Université de Montréal se retrouve à l'annexe 4.

#### 4. ANALYSE DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS

Aux chapitres précédents, la problématique a été présentée et a été mise en lien avec des éléments identifiés dans les écrits scientifiques. Des variables ont été mises en exergue car davantage susceptibles d'être liées à la résilience scolaire de l'élève qui présente une déficience intellectuelle légère en contexte d'intégration scolaire.

Dans ce chapitre, il sera maintenant question de relever les informations pertinentes émanant des propos des répondants interrogés car liées à la problématique posée. Plus précisément, toutes ces unités de sens relevées ont été classifiées préalablement en quatre grandes catégories prédéterminées soit :

- les caractéristiques de l'élève;
- les caractéristiques du milieu scolaire;
- les caractéristiques liées à la communication entre les parents et le milieu scolaire;
- les caractéristiques liées à l'offre des services.

Il est à souligner que la dernière catégorie a été créée à la suite de la relecture des propos des participants. Cet ajout semble pertinent puisque selon ces derniers, les éléments qui sont liés à cette thématique influencent considérablement la réussite de l'intégration scolaire.

Puis, tel que mentionné au chapitre précédent, les informations semblables retenues car liées à l'objectif de recherche ont été regroupées à nouveau en un système de classification de données cohérent semblant émerger lors de la phase de traitement des propos des répondants. Ces données représentant des facteurs de protection ou d'autres susceptibles de leur causer résistance (les facteurs de risque) et sont présentées dans ce chapitre.

Toutefois, une première nuance liée à la validité des résultats de cette étude doit être considérée. Puisque les enfants n'ont pas été interrogés et que les informateurs (enseignantes, éducatrices et parents) estiment tous que les élèves ont un vocabulaire limité, en plus d'éprouver beaucoup de difficulté exprimer leurs propos, il s'avère presque impossible de s'assurer que la présence de difficultés liées aux obstacles nommés par les participants est également ressentie par ces élèves. On ne peut alors que supposer que les limites qui seront présentées dans la présente section peuvent représenter des facteurs de risque, offrant résistance de façon plus ou moins considérable aux facteurs de protection (forces) pour chaque situation donnée.

#### 4.1 Caractéristiques de l'élève

Tel que précédemment cité, le choix des trois élèves éligibles à l'étude s'appuie sur la présence de critères associés à la résilience scolaire et à la réussite éducative, tels que subjectivement établis en amont. En ce sens, Catherine, Jérôme et Justine manifestent tous :

- des résultats scolaires moyens situés au-dessus de la note de passage et une certaine évolution de leurs apprentissages scolaires;
- de bonnes habiletés sociales leur permettant d'agir positivement avec leurs pairs et de développer des relations d'amitiés et
- une perception positive d'eux-mêmes.

Rappelons que la présence de ces trois derniers critères avait été vérifiée par les deux intervenantes ayant contribué à la sélection des participants. De plus, il fut possible de réellement constater la présence de ces indicateurs en analysant les propos relatés dans les neuf entrevues réalisées avec les parents, les enseignantes et les éducatrices. Une nuance bien subtile doit toutefois être considérée en ce qui a trait au deuxième critère concernant les habiletés sociales. Tel que le mentionnent Kasari et Bauminger (1998), deux concepts liés, mais tout de même différents, doivent être bien examinés lorsque l'on s'intéresse aux compétences

sociales des enfants; les interactions positives avec les pairs et les relations significatives d'amitié. Effectivement, contrairement aux interactions positives avec les pairs, les relations d'amitié se basent sur des interactions sociales réciproques, plus stables à travers le temps et dynamiques- qui changent à travers le développement de l'enfant. (ibid.) Considérant une telle définition, et à la suite d'une relecture plus vigilante des propos des participants, il semble que les élèves de l'échantillon ont tous des bonnes habiletés sociales leur permettant d'agir positivement avec leurs pairs en contexte scolaire, mais qu'un seul d'entre eux ait été en mesure de développer de réelles relations d'amitié depuis son entrée à l'école, tel qu'il le sera présenté ultérieurement.

Dans l'optique de faciliter la lecture des propos de ce chapitre, un code a été attribué à chaque participant. Ceux-ci figurent au tableau ci-dessous.

**Tableau 5 : Code attribué à chaque participant**

Participant	Élève	Parents	Enseignante	Éducatrice
Catherine	A	A1	A2	A3
Jérôme	B	B1	B2	B3
Justin	C	C1	C2	C3

#### 4.1.1 Forces

##### 4.1.1.1 Facteurs de protection personnels

Sur le plan personnel, les propos des neuf participants mettent en lumière des qualités rendant l'enfant agréable à côtoyer. Ils sont enjoués, respectueux, toujours d'humeur égale et positive et manifestent un tempérament facile. Ils ne présentent aucun problème de comportement en classe et à la maison et obéissent aux demandes leur étant adressées par l'adulte. Tous les participants relatent que parfois, ces enfants deviennent réfractaires et opposants. Dans de telles périodes, ils refusent de se plier aussi rapidement aux demandes et boudent parfois l'adulte. Toutefois, il semble qu'avec les années, la fréquence d'apparition et la période de temps sur laquelle s'échelonnent de telles périodes négatives se sont largement

écourtées au fur et à mesure que l'enfant gagne en maturité. Selon l'éducatrice B3, le fait d'ainsi se borner est une caractéristique propre à plusieurs enfants présentant une trisomie 21 et résulte souvent d'une incompréhension liée aux consignes ou à la complexité d'une demande. Le père B1 et l'enseignante C2 mentionnent que d'offrir routine, stabilité et supports visuels supplémentaires en contexte de classe peut faire diminuer la fréquence de telles périodes d'opposition. L'enseignante A2 émet que c'est en créant un climat de confiance et en traitant l'enfant comme les autres, selon les mêmes règles et sans privilèges supplémentaires, que cette élève a fait des progrès en ce sens.

En ce qui concerne la notion de débrouillardise, il apparaît que seulement l'élève C arrive à fonctionner seul en classe, c'est-à-dire qu'il s'engage dans ses tâches sans que personne ne lui en fasse la demande. Son éducatrice (C3) lui a créé un cartable d'activités de mathématiques et de français en indiquant clairement, grâce à des papiers autocollants jaunes (de type post-it), les pages qu'il peut arriver à faire sans aide. Lors des moments alloués au travail individuel, l'élève C prend son cahier et se met rapidement à la tâche, tout en restant silencieux et concentré tel que l'évoque l'éducatrice dans l'extrait suivant :

*«Quand je sors, par exemple avec d'autres élèves, Justin, il a quelque chose à faire. J'ai des cahiers de préparés, il sait où sont ses choses. Comme par exemple, si c'est les mathématiques, il va chercher son cahier. J'ai mis des post-it jaunes sur les choses qu'il est capable de faire tout seul.»*

Les élèves A et B ne font pas preuve de telles initiatives. L'enseignante B mentionne qu'elle doit toujours se trouver près de lui et ce, même en situation d'examen. Lors de telles périodes d'évaluation, elle doit lui lire à une ou plusieurs reprises toutes les questions, ce qui rend plus complexe la surveillance de son groupe-classe.

Malgré la présence de difficultés d'élocution importantes et d'un vocabulaire limité, les trois élèves ont développé leurs propres moyens de communication compensatoires. Pour sa part, l'élève A est très forte en orthographe et, d'un naturel timide, il lui semble plus facile de s'exprimer par l'entremise de l'écriture.

Son enseignante (A2) et son éducatrice (A3) relatent que lorsqu'elle éprouve une difficulté d'ordre scolaire ou personnel, bien souvent, elle l'écrit. De leur côté, les élèves B et C vont répéter leur message à plusieurs reprises en appuyant leurs dires par des mimes et des gestes, jusqu'à ce qu'ils arrivent à se faire comprendre. Les parents B1, l'enseignante B2 et l'éducatrice B3 s'entendent pour dire que l'élève B fait preuve de persévérance, qu'il aime parler et qu'il n'hésite jamais à prendre la parole en classe tel que le mentionne son enseignante en tenant de tels propos :

*«Il adore parler. Il va en avant. Je te dirais au moins deux minutes par jour. Quand il revient d'une récréation, des fois, il veut parler. Je le laisse parler, il aime ça. Il va à l'avant devant tout le monde et il raconte une histoire. Qu'est-ce qu'il a fait sur la cour et tout le bla bla bla. Et ça, ça le rend très attachant. Et des fois, il décide qu'il nous chante une chanson. Et tout le monde le regarde et on applaudit : Bravo Jérémie, et on en met tout le temps plus. Et lui, il est fier.»*

#### 4.1.1.2 Facteurs liés au contexte

Les trois enfants manifestent également certaines forces individuelles dont le développement semble avoir été facilité par la présence d'éléments favorables en contexte d'intégration scolaire.

Tout d'abord, le désir de vouloir faire comme les autres représente la variable qui a été mentionnée le plus fréquemment. Cependant, les unités de sens liées à ce facteur ont été relevées uniquement dans la situation de l'élève C. Il est important de souligner que de nombreux aménagements ont été apportés tout au long du développement de cet enfant par les membres du milieu scolaire afin qu'il ait réellement l'impression de faire les mêmes activités que les autres et ce, seul. Par exemple, cette année, l'éducatrice a apporté de nombreuses modifications dans ses cahiers, qui sont les mêmes que ceux des autres enfants, afin que celui-ci puisse effectuer les mêmes exercices que ses pairs. Dans ses cahiers de 5<sup>e</sup> année, elle utilise du liquide correcteur afin d'alléger certains calculs ou la syntaxe de certaines phrases et y colle des activités de niveau premier cycle, photocopiées dans des cahiers de collègues. Aussi, les devoirs de cet élève sont courts et à la mesure de ses capacités. Il n'a pas besoin de l'aide de sa mère et ses travaux sont corrigés dès le lendemain par son enseignante. À la maison, il a un bureau au sous-

sol, à côté de celui de son frère maintenant en secondaire 1 qui effectue lui aussi ses devoirs de façon autonome. Les parents de l'élève C mentionnent que leur fils apprend beaucoup par modelage en observant son grand frère. Aussi, dans l'autobus, celui-ci semble très heureux d'être invité à s'asseoir à l'arrière, comme tous les autres enfants du 3<sup>e</sup> cycle, tel que relaté par l'enseignante, par l'éducatrice et par ses parents.

Dans les situations des élèves A et B, quatre informateurs sur six mentionnent que ces enfants s'adaptent bien aux changements ponctuant leur quotidien à l'école, ce qui est habituellement plutôt rare chez les enfants manifestant une déficience intellectuelle. Selon les propos de la mère A1, il semble que cette capacité se soit développée graduellement tel qu'en témoigne ces propos dans cet extrait:

*« ... elle s'adapte facilement au monde, aux gens, aux nouveaux préposés. Et de plus en plus, je trouve qu'elle s'adapte rapidement car au début, les premières années, on notait que pour qu'elle soit à l'aise avec le professeur, ça allait au moins au mois de novembre, début décembre. C'était long à démarrer. Mais là, même en début d'année, il n'y a pas eu de période de transition. Avec la prof, ça a bien été.»*

Aucun participant ne mentionne si un tel apprentissage est relié à la maturité, au fait de vivre l'intégration scolaire dans un contexte parsemé d'embûches, au soutien des pairs, de l'enseignante ou de l'éducatrice ou encore à l'apprentissage de stratégies compensatoires, par exemple.

En ce qui concerne les relations avec les pairs, tous les informateurs liés aux situations des élèves A et B s'entendent sur le fait qu'ils n'ont pas d'amis à l'école et en dehors de l'école. Ils sont plutôt solitaires. Cependant, il semble également qu'aucun de leurs gestes, paroles ou attitudes ne pourrait laisser présager qu'ils souffrent d'une telle situation. Ces six informateurs évoquent que ceci peut s'expliquer par le fait que ces enfants sont très bien accueillis par les autres élèves, sensibilisés à l'intégration et faisant preuve d'une attitude positive et protectrice. De plus, ces deux élèves sont intégrés depuis le début de leur scolarisation dans une petite école où leurs caractéristiques et besoins particuliers sont connus de tous. En ce qui concerne les périodes libres sur la cour de

récréation, l'élève B joue seul alors que l'élève A se retrouve soit avec des enfants plus jeunes, ou avec sa petite sœur en première année. À l'opposé, Justin n'apprécie pas la solitude. Les parents, l'éducatrice et l'enseignant ont nommé trois amis de sexe masculin qui sont dans sa classe et que Justin voit également à la maison. Il semble apprécier grandement la présence d'un meilleur ami, Samuel, décrit comme un mentor évoluant dans la même classe que lui depuis la maternelle. Contrairement aux deux autres participants, Justin est intégré dans tous les jeux d'équipes initiés par les enfants dans la cour de récréation ainsi que dans toutes les activités en petits groupes réalisées en classe. Son enseignante mentionne qu'à chaque fois qu'elle permet des activités en équipes, elle doit piger le nom des enfants qui auront la chance de travailler avec Justin, ce qui semble lui procurer beaucoup de fierté, selon celle-ci tel qu'en témoigne ces propos :

*«Lors des travaux en équipes, ça me prend quelqu'un pour aider Julien. Alors là, il faut que je pige parce que tout le monde veut y aller (rires). Je pense que ça, il le sent aussi.»*

Les trois enfants apprécient grandement leur milieu scolaire et tous les informateurs s'entendent sur le fait qu'ils entretiennent un fort sentiment d'appartenance à leur école. Une telle interprétation se justifie bien par les propos de la mère C1 :

*«Il est fier d'aller à l'école. Il est content. C'est don école. Quand on le voit arriver de l'autobus, on se dit qu'on a fait le bon choix. Il a le grand sourire et il fait bye bye aux amis de l'autobus. Il s'en vient dîner et il repart tout content après.»*

Malgré une grande lenteur, l'acquisition des apprentissages est tout de même constante. Le père B1 mentionne qu'il perçoit l'avancement de son garçon en constatant que ses devoirs sont de plus en plus complexes. Aussi, le père C1 évoque que son fils vit de belles "vagues de progrès" et que s'il est en mesure de le constater, c'est parce que sa femme et lui n'entretiennent pas d'attentes trop élevées au niveau de ses performances scolaires. Ils disent respecter son propre rythme, et s'y ajuster tel qu'ils en témoignent en évoquant les propos suivants :

*«...il a des difficultés un peu mais il faut y aller à son rythme à lui. On s'adapte au fur et à la mesure. C'est trop difficile, on va revenir un petit peu en arrière. [...] Cette année, on le voit que ça avance encore plus. Alors, c'est important pour son estime de soi. Même s'il n'est pas capable de suivre les autres comme il faut, dans sa tête à lui,*

*il est capable de suivre. C'est parce qu'il fait des vagues de progrès, depuis qu'il est jeune. Comme cet été, il a fait une grosse vague de progrès au niveau des phrases. Il fait des phrases là.»*

Il semble que les enfants se retrouvent dans des familles soutenant leur progrès et ayant à cœur leur bien-être. Tous les parents évoquent vouloir le bonheur de leur enfant, tout en les encourageant à acquérir davantage d'autonomie. Dans la situation de l'élève C, l'éducatrice C3 mentionne que cet enfant a beaucoup de chance d'être doté d'une famille dont les membres sont aussi proches. Aussi, Justin a un grand frère qui s'avère être son «idole», aux dires de ses parents. La présence d'un tel mentor semble faciliter l'apprentissage de comportements adaptés par modelage. De plus, Justin puise réconfort de cette relation telle que le mentionne le père en évoquant les propos suivants: «... *il va aller voir Philippe et c'est lui qui le console. Des fois, il ne veut pas aller à l'école. Mais là c'est Philippe qui réussit à l'amener.*» Les grands-parents de Justin, également voisins, offrent répit et soutien aux parents et ce, non seulement lorsque ces derniers travaillent à la ferme, mais aussi lorsqu'ils souhaitent se reposer ou faire des sorties.

À la lecture des propos des participants, les unités de sens se rattachant aux diverses catégories de facteurs de risque ont aussi été comptabilisées, tout comme celles liées aux catégories de facteurs de protection. Tel qu'il l'est présenté au tableau ci-dessous, sur le plan personnel, les facteurs de protection sont plus nombreux que les éléments offrant résistance à ceux-ci et ce, dans les situations des trois enfants.

Tableau 6 : Comptabilisation des unités de sens

Unités de sens Élèves	Caractéristiques de l'élève		Milieu scolaire		Services offerts		Relation école-famille	
	Protect.	Risque	Protect.	Risque	Protect.	Risque	Protect.	Risque
Catherine (Élève A)	45 <b>+31</b>	14	23 <b>-11</b>	29	13 <b>+3</b>	10	8 <b>+4</b>	4
Jérôme (Élève B)	24 <b>+13</b>	11	23 <b>-5</b>	13	10 <b>-2</b>	12	8 <b>+4</b>	4
Justin (Élève C)	36 <b>+24</b>	12	67 <b>+61</b>	6	13 <b>-8</b>	18	5 <b>+4</b>	1

**Légende :**

-  = au moins 20 unités de sens de plus dans la catégorie «facteurs de protection» que dans la catégorie «facteurs de risque».
-  = au moins 60 unités de sens de plus dans la catégorie «facteurs de protection» que dans la catégorie «facteurs de risque».
-  = plus d'unités de sens dans la catégorie «facteurs de risque» que dans la catégorie «facteurs de protection»

Les différences entre les nombres de facteurs de protection et de risque sont positives (Catherine:27; Jérôme:10; Justin:81). Ceci peut nous amener à croire qu'ils sont fort probablement dotés de forces les aidant à vivre une adaptation résiliente, dans un environnement scolaire stimulant le développement de qualités associées à la résilience, en dépit de la présence de certaines limites personnelles présentées dans la prochaine sous-section.

#### 4.1.2 Limites

##### 4.1.2.1 Facteurs personnels

Tout d'abord, tel que mentionné précédemment, les trois élèves démontrent de faibles habiletés de communication; tous les informateurs mentionnent qu'ils ont de la difficulté à répondre à des questions, à faire des demandes d'aide claires, à exprimer leurs besoins dans leurs propres mots, en plus de détenir un vocabulaire très restreint. Aussi, deux éducatrices spécialisées mentionnent qu'il s'avère souvent ardu de cerner quel est vraiment l'élément posant problème dans une situation précise donnée. Aussi, tel que le mentionne l'enseignante A1, il arrive parfois que celle-ci fige, pleure ou réponde n'importe quoi lorsqu'elle ne comprend pas certaines questions. De telles difficultés langagières, jumelées à l'hypotonie bucco-faciale, une des caractéristiques physiologiques liées à la trisomie 21 (Cuilleret, 2007; Kasari et Bauminger, 1998), amènent les trois enfants à éprouver davantage de difficultés à se faire comprendre en contexte d'intégration scolaire. On peut supposer que ces limites sont susceptibles de décourager les élèves A et B à aller vers leurs pairs, ce qui pourrait partiellement expliquer leur isolement en classe et sur la cour de récréation. Toutefois, de tels obstacles semblent affecter fort moindrement l'élève C, selon les dires de son éducatrice et de ses parents. Effectivement, il apparaît extrêmement rare qu'il ne comprenne pas la tâche demandée. Il est important de souligner que celui-ci reçoit le soutien de la même éducatrice spécialisée à temps plein depuis qu'il est en 2<sup>e</sup> année, ce qui est très facilitant selon la mère C1 puisqu'ils...

*«...ont appris à se connaître et qu'elle a pu voir ses apprentissages se construire petit à petit, connaître sa façon d'apprendre, ses limites et ses intérêts et forces. Il suit mieux le rythme et elle respecte le fait qu'il ne peut pas travailler trop longtemps et fournir beaucoup d'efforts cognitifs sur un long laps de temps.»*

##### 4.1.2.2 Facteurs liés au contexte

En plus d'être affectée par la présence de limitations langagières pouvant affecter leur capacité à interagir avec leurs pairs à plus ou moins grande échelle, l'intégration des trois élèves en classe ordinaire semble également bouleversée par d'autres limites relevant le contexte d'adversité déterminé dans cette étude :

celui de présenter des limitations cognitives dans un environnement scolaire truffé d'obstacles.

En premier lieu, puisque l'écart au niveau de l'âge mental et de l'âge chronologique des élèves présentant une déficience intellectuelle s'accroît tout au long de leur développement, des difficultés plus spécifiques en contexte d'intégration scolaire et sociale auprès de pairs du même âge sont évoquées. Sur le plan social, deux répondants émettent que les élèves A et B sont de plus en plus isolés, une réalité pouvant être liée au fait que ces enfants et leurs compagnons de classe ne partagent plus les mêmes intérêts; les élèves de troisième cycle étant de plus en plus préoccupés par des thématiques liées à la préadolescence. Au niveau des notions abordées en classe, elles sont constamment plus complexes. Bien que les trois enfants ne manifestent aucune difficulté d'attention diagnostiquée par un professionnel, tous les informateurs mentionnent que lors des périodes d'enseignement magistral, ces élèves perdent souvent le fil. Lorsque survient de telles situations, il semble que l'élève C va, de sa propre initiative, chercher son cartable d'activités et se met immédiatement à la tâche alors que les deux autres attendent qu'on leur rappelle quoi faire. Aussi, lorsqu'ils vivent de telles confusions, ces derniers se tournent presque automatiquement vers leur éducatrice, lorsqu'elle est présente en classe. Tel que le mentionnent trois répondants des situations A et B, il semble que bien souvent, la présence de ces intervenantes décourage les élèves A et B de fournir les efforts nécessaires, ce qui nuit à leur apprentissage du sens de la débrouillardise tel qu'appuyé par les propos de l'enseignante A dans l'extrait suivant :

*«Mais quand il y a un adulte, soit moi, son éducatrice ou l'orthopédagogue, on dirait qu'elle se dit qu'ils vont s'occuper d'elle, qu'elle n'a pas besoin de faire rien d'autre. Pas besoin de me forcer et d'interagir avec les autres, il y a quelqu'un qui va parler pour moi.»*

Pour leur part, les éducatrices A et B disent ressentir le besoin de pousser constamment l'élève à débiter puis à effectuer les tâches seul. Aussi, contrairement à la situation de l'élève C, il semble que les élèves A et B aiment beaucoup sortir de la classe afin de recevoir un enseignement individualisé et une attention plus particulière. Pour sa part, l'éducatrice C mentionne que celui-ci

pleure parfois lorsqu'elle lui propose de quitter le groupe afin d'effectuer une activité en particulier, tel que le révèle ses propos :

*«Des fois, je dois lui dire, non, nous on travaille ici (autre local) et c'est arrivé qu'il pleure. Et puis, je ne l'avais pas disputé là. Mais c'était probablement sa façon de vivre sa déception et il n'est pas capable de me l'exprimer. J'ai beau lui demander, c'est sûr qu'il veut aller travailler avec les autres.»*

Au niveau des apprentissages en classe, deux informateurs mentionnent que les limitations intellectuelles ainsi que la rigidité cognitive des enfants affectent la vitesse de l'évolution des acquis scolaires ainsi que leur capacité à retenir certaines connaissances à plus long terme. Aussi, on mentionne à trois reprises que les enfants éprouvent des difficultés à utiliser spontanément les stratégies enseignées et que le transfert de celles-ci s'effectue très lentement et difficilement tel que le mentionne l'éducatrice A3 :

*«Au niveau académique, elle a un cartable, c'est l'orthopédagogue qui lui a bâti ça. Et, admettons qu'elle a de la difficulté, avec les nombres croissants ou décroissants, elle a du visuel dans ce cartable là. Mais son cahier de stratégies, elle ne pense pas naturellement à le prendre. C'est l'adulte qui doit lui faire penser. Ça, l'autonomie, c'est à travailler encore. Mais elle a ça pour l'aider.»*

Sur le plan moteur, les trois enfants éprouvent des difficultés. Considérant cette réalité, des aménagements ont été conçus pour les trois élèves afin qu'ils réalisent leurs cours d'éducation physique dans des classes de premier ou de deuxième cycle. Aussi, la mobilité et la rapidité de l'élève A sont affectées par une surdité de l'oreille gauche et par un trouble de vision de l'œil droit. Malgré les aménagements réalisés, elle est toujours aussi limitée aux cours d'éducation physique qu'elle l'est en classe. Selon les dires des parents, les élèves A et B semblent bien accepter le fait qu'ils suivent les cours d'éducation physique avec des enfants plus jeunes alors que l'élève C a éprouvé quelques difficultés sur le plan affectif lorsqu'il constata que ses jambes ne lui permettaient pas d'exercer avec aisance le sport proposé aux élèves de son groupe soit, le patinage.

Bien que tous les participants aient mentionné que les pairs de chaque classe d'appartenance des élèves A, B et C soient «extrêmement favorables» à l'intégration scolaire, trois informateurs mentionnent que deux ou trois élèves plus

dissipés effectuent parfois des gestes inadaptés dans l'optique que l'élève A ou l'élève B les imitent et se fassent punir. Par contre, il semble que de tels événements ne se produisent que très rarement. L'enseignante C spécifie que son élève «*semble parfois ne pas comprendre ce qui se fait de ce qui ne se fait pas*». Elle ajoute que ceci s'explique probablement par l'immatunité qu'il présente par rapport aux autres ou par des lacunes au niveau de son jugement.

Finalement, la mère A1 évoque une certaine crainte par rapport à la vulnérabilité que présente sa fille dans son environnement scolaire, telle qu'elle l'évoque dans les propos suivants :

*«Catherine, elle ne le sait pas à qui elle doit parler, à qui elle peut sourire, à qui elle fait la bise. Ça, c'est une chose qu'on a commencé à travailler il y a très longtemps et ce n'est pas du tout acquis. [...] Et puis l'an prochain, maman elle ne sera pas à deux minutes à pied. Et puis ça, Catherine elle ne l'a pas, je le sais et ça me stresse.»*

Une telle crainte, entre autres, amène cette mère à redouter le passage prochain au secondaire. Il est à noter qu'il est prévu que l'élève A fréquente une classe spécialisée en déficience intellectuelle légère dans une polyvalente regroupant des élèves présentant des problématiques fortement diversifiées (troubles de comportement, troubles de l'opposition, problèmes de consommation, hypersexualisation, etc.). Puisque cette option de scolarisation est la seule option de la commission scolaire qui a été proposée à cet élève, la mère A évoque que si sa fille devient malheureuse ou qu'elle ne réalise aucun apprentissage, elle la retirera et effectuera l'école à la maison jusqu'à son vingt-et-unième anniversaire.

#### 4.2 Caractéristiques du milieu scolaire

Au niveau des unités de sens reliées aux catégories davantage susceptibles d'agir en tant que facteurs de risque et de protection dans cette situation, il est possible de constater, à la lecture du tableau 6 précédant, que la situation de l'élève C se démarque. Effectivement, en comptabilisant les unités émergeant des propos des neuf participants et liées aux caractéristiques du milieu scolaire, une réalité émerge : alors que 61 unités se rattachent aux facteurs de protection

supplémentaires offrant résistance aux éléments de risque dans la situation de l'élève C, davantage d'éléments perturbateurs ont été relevés dans les situation des élèves A et B. Il peut être supposé que le milieu scolaire de l'élève C supporte de façon plus soutenue le développement de qualités ou de forces associées à la résilience ce qui pourrait lui permettre, par le fait même, d'être moins perturbé lorsque surviennent certaines difficultés dans un tel contexte.

#### 4.2.1 Forces

Tout d'abord, dans la situation de l'élève C, dès son entrée à l'école, une démarche de sensibilisation et de démythification de ce que représente la trisomie 21 a été initiée par une éducatrice. Une telle démarche, fortement appréciée par les parents et par le milieu scolaire, a guidé l'abolition de préjugés en plus de permettre aux enfants de connaître quels sont les comportements adéquats à favoriser avec Justin, dans le but de faciliter son intégration sociale, selon les dires des parents tel que le mentionne le père C :

*Et nous, ce qui avait beaucoup aidé dans l'intégration c'était qu'Annie (sa première éducatrice) avait monté un projet et avait fait le tour des classes avec Julien. [Elle avait fait ça...] parce que dans l'école ça placotait Les jeunes arrivaient chez eux et puis : ha, il y a un petit trisomique, c'est un mongol... ça placotait dans l'école. Alors, elle, elle a monté un projet, avec Julien, et elle a fait le tour des classes. Elle a présenté Julien, dit qu'il avait de différent et a tout expliqué l'affaire. Après ça, ça a été le jour et la nuit à l'école. Julien maintenant, c'est quasiment la mascotte de l'école.*

Puisqu'une telle démarche systématique décrite ci-haut sembla enclencher des impacts fortement positifs, l'éducatrice actuelle de Justin a décidé de poursuivre cette tradition à chaque année afin de conscientiser également les nouveaux élèves de l'école.

Au niveau de l'environnement scolaire en général, tel qu'évoqué par quatre informateurs, certains éléments cruciaux doivent être présents sans quoi aucune intégration n'est envisageable soit : l'ouverture de tous ainsi que la volonté d'accueillir l'enfant sans égard à l'ampleur du défi que cela demande. Une grande acceptation de la différence est dénotée et plusieurs actions sont mises en place

par les intervenants afin de soutenir les efforts des élèves, tel que souligné par deux répondants. Par exemple, l'élève A a reçu un bon nombre de méritas à la fin de l'année scolaire visant à récompenser sa persévérance. Dans cette même situation, l'enseignante A2 mentionne que la réussite éducative de l'élève A serait impossible si trop de pression était exercée au niveau des apprentissages. Selon l'enseignante A2, cette élève semble plus heureuse depuis qu'elle et l'éducatrice A3 mettent davantage l'accent sur l'acquisition d'habiletés relationnelles importantes facilitant son intégration sociale avec ses pairs. De plus, selon les mêmes intervenantes, de tels acquis lui seront plus utiles dans le futur. L'enseignante A2 évoque que depuis une telle réorientation, Catherine est plus souriante et semble plus épanouie, des propos qui lui ont été répétés à maintes reprises par plusieurs intervenants et enseignants de l'école. Également dans la situation de l'élève C, l'accent n'est plus autant porté sur les apprentissages de notions scolaires mais bien sur ceux de stratégies visant à pallier ses limitations sur les plans physiques, moteurs et sociaux. Tel que le mentionnent les répondants C1, C2 et C3, tout enseignement est adapté en fonction des limitations de cet élève et des besoins qu'il manifeste et ce, un jour à la fois. Aussi, dans la perspective d'évaluer ses progrès le plus fidèlement possible, plusieurs modifications ont été apportées au bulletin, une initiative proposée par l'éducatrice de Justin, et fortement appréciée des parents tel que le mentionne la mère C :

*«À l'école, ils ont proposé un bulletin vraiment adapté à lui, selon ses compétences, selon ce sur quoi il peut s'améliorer pendant l'année. Et là, on se met des petits objectifs, ensemble. Et au fur et à mesure de l'année, on voit s'il s'améliore. Au début, comme "faire des lacets", c'était des objectifs comme ça qu'on voulait mettre. Et au fur et à mesure qu'il les atteint on modifie un peu son bulletin qui est à lui...»*

Les bulletins adaptés dans les deux autres situations n'ont pas autant de succès, tel qu'il le sera présenté ultérieurement.

Tel que le mentionnent tous les répondants, l'attitude positive de l'enseignante représente un élément crucial fort important. En ce sens, l'enseignante B, évoque que l'adoption de comportements teintés par une telle attitude «contamine positivement» tout l'environnement scolaire. Pour sa part, l'enseignante C évoque que son attitude positive provient principalement du fait qu'elle est grandement satisfaite du soutien offert par l'éducatrice spécialisée et par sa direction. Elle

ajoute également que l'éducatrice, avec laquelle elle entretient une excellente relation, lui facilite grandement la tâche en offrant non seulement un accompagnement à l'élève C mais également à d'autres élèves de la classe. Un tel investissement de sa part serait probablement impossible si elle n'était pas en classe à temps plein.

Pour sa part, l'enseignante A2 mentionne apprécier grandement la flexibilité de l'éducatrice A3, qui ajuste ses interventions en fonction des conseils lui étant proposés, en plus de modifier son horaire en fonction des activités que prévoit l'enseignante A2. L'accompagnement qu'elle offre à l'élève A est subdivisé en plusieurs périodes, non-fixes et variables d'une semaine à l'autre. En plus de ce soutien, les enseignantes A et B mentionnent être extrêmement satisfaites des services de l'orthopédagogue et les trois, apprécient également le soutien de leur direction qui manifeste une attitude positive et compréhensive. Dans les trois situations, il semble que la direction fasse preuve d'une belle ouverture et de beaucoup de créativité en dépit des obstacles budgétaires qui pourraient bloquer l'octroi d'une offre de services de soutien à l'intégration adéquate, tel que le souligne l'enseignante A:

*«... c'est sûr que si je pouvais avoir une éducatrice ou une orthopédagogue 25 heures semaine, j'en aurais une mais, elle me donne le maximum qu'elle peut me donner. Et pour l'orthopédagogue, elle est allée chercher quelqu'un à l'extérieur de l'école, quelqu'un que Catherine connaît. Elle a fait des pieds et des mains. Elle comprend le principe et elle comprend que ce n'est pas évident en 6e année.»*

Guidée par son attitude positive, l'enseignante A1 souligne aussi ne pas hésiter à aller chercher des conseils auprès d'enseignantes ayant également vécu l'intégration scolaire. Dans cette situation, cette professionnelle a contacté d'anciennes collègues qui lui ont proposé des cahiers d'activités, en plus de lui donner des trucs facilitant l'adaptation de matériel pédagogique. Elle mentionne que ceci encourage le maintien de son positivisme en dépit du fait qu'elle passe trois heures supplémentaires non-rémunérées à adapter correctement le matériel visant à offrir à Catherine des activités adaptées, qui doivent également répondre aux recommandations de l'orthopédagogue.

Aussi, trois informateurs mentionnent l'importance que soient appliquées les mêmes pénalités et les mêmes conséquences à tous les élèves de la classe. Tel que le mentionne l'éducatrice C3, ceci encourage également le modelage de comportements adaptés. Aussi, toujours selon cette même intervenante, l'élève C bénéficie beaucoup du fait que lui soient confiées des responsabilités à la hauteur de ses capacités, tout comme c'est le cas pour les autres élèves de sa classe. Dans cette situation, cet élève a souvent le mandat d'aller porter des messages à la secrétaire, avec laquelle il entretient une bonne relation. Ce qui semble facilitant est que, comparativement à d'autres membres du personnel dans l'école, celle-ci occupe son poste depuis l'entrée de cet enfant à l'école et son bureau se situe toujours au même endroit. Justin s'y rend maintenant sans problème et retire fierté et satisfaction à chaque fois qu'il en revient seul.

Dans la situation de l'élève C, beaucoup d'efforts sont entrepris par les intervenants de son milieu scolaire afin de susciter la motivation de Justin à persévérer dans ses apprentissages. En ce sens, l'éducatrice C3 mentionne toujours avoir en tête quels sont ses intérêts et ses forces lorsqu'elle construit l'horaire des tâches qu'il devra réaliser tout au long de la semaine. Par exemple, puisqu'il apprécie beaucoup tout ce qui concerne les dinosaures, elle lui propose d'en présenter un à ses collègues de classe à chaque semaine, dans le cadre de l'activité de causerie en grand groupe. Ceci l'encourage à prendre la parole et à s'exprimer devant ses pairs, un objectif priorisé dans son plan d'intervention.

Au niveau de l'environnement physique, les trois écoles sont relativement petites (nombres d'élèves par école : élève A=300, élève B=330, élève C =200) , ce qui semble favoriser un sentiment de sécurité chez les enfants aux dires de trois répondants. En ce sens, deux éléments du milieu scolaire, propres uniquement à la situation de l'élève C, se démarquent. Tout d'abord il y a peu de roulement au niveau du personnel de l'école, ce qui lui permet de développer des relations plus solides avec certains intervenants-clés (enseignant d'éducation physique, enseignant de théâtre et enseignant de musique) aux dires de ses parents. De plus, cette école rurale se compose uniquement de 200 élèves qui proviennent tous du même village et qui sont regroupés dans des classes multi-niveaux. Ceci signifie

donc que l'élève C se retrouve avec la même enseignante pendant deux années consécutives à chaque cycle et qu'il est connu de tous les élèves de ce même village.

Au niveau social, tous les informateurs s'entendent sur le fait que les trois jeunes évoluent auprès d'élèves sensibilisés à la différence et manifestant une attitude positive et accueillante. Dans chaque situation, les pairs connaissent les enfants depuis la maternelle et font preuve, depuis les tout débuts, de comportements protecteurs. Aussi, les trois enfants reçoivent spontanément de l'aide de leurs camarades de classe. L'enseignante B mentionne également apprécier fortement un tel soutien de la part des élèves, ce qui lui facilite également la tâche tel qu'elle le mentionne dans ces propos :

*«... quand on fait des équipes, c'est tellement beau à voir. Je sais qu'il va avoir davantage besoin de mon aide mais au bout du compte, tout le monde veut aider Jérémie. Des fois, j'ai les yeux plein d'eau. "C'est moi qui aide Jérémie, non, c'est moi, c'est moi, non, c'est moi..."*

De plus, les enseignantes A, B et C mentionnent être choyées par une classe dans laquelle se produit une belle chimie entre les élèves. Le fait qu'elles aient peu de comportements perturbant à gérer influence également leur maintien d'une attitude positive et leur optimisme.

Finalement, dans la situation de l'apprenant C, tous évoquent que les élèves de l'école représentent des agents de changement. Le fait d'être sensibilisés à ce qu'est la trisomie 21 et aux caractéristiques manifestées par cet élève, leur a permis aussi d'informer leurs parents. Le père C1 souligne que cette démarche a fait tomber plusieurs barrières, en anéantissant les préjugés liés à la déficience intellectuelle et véhiculés par certains gens du village. Selon ses dires, aujourd'hui, tout le monde salue cet enfant chaleureusement partout où il passe. Il semble également qu'à chaque début d'année, certains parents appellent à l'école afin que cet élève de bonne réputation se retrouve dans la même classe que leur enfant. Constatant tout le succès de l'élève C sur le plan social, les deux parents C1 émettent éprouver de moins en moins de craintes face à son

intégration future dans une classe ordinaire de l'école secondaire de quartier, voisine de l'école primaire qu'il fréquente actuellement.

#### 4.2.2 Limites

Malgré l'adoption d'une attitude d'ouverture des enseignantes actuelles, deux d'entre elles avouent avoir vécu beaucoup de déception lorsque leur direction leur annonça la présence d'un enfant ayant une trisomie 21 au sein de leur future classe. De plus, l'enseignante B2 mentionne avoir vécu une période difficile avant de rencontrer l'enfant intégré, tel qu'elle le décrit dans les propos suivants :

*«En début d'année, et c'est beaucoup parce que j'ai parlé avec les autres enseignants de l'école, j'étais découragée d'avoir Jérôme. Je ne le connaissais pas et les feed-back que j'avais des autres années, ce n'était pas positif. D'avoir Jérôme dans sa classe, c'était toute une tâche.»*

En plus d'appréhender la venue d'un élève différent dans leur classe, les enseignantes A2 et B2 manifestent également certaines insatisfactions affectant, de temps à autre, leur niveau de tolérance à la présence de tels élèves dans leur classe. Tout d'abord, malgré la présence d'une orthopédagogue à raison de 2 ou 3 heures par semaine, elles se disent affectées par les impacts du grand manque de soutien au niveau de l'adaptation du matériel pédagogique. De plus, elles jugent ne pas bénéficier de la formation nécessaire leur permettant d'apporter les ajustements adéquats à leurs pratiques et aux activités proposées, en fonction des caractéristiques des enfants ayant une déficience intellectuelle. L'enseignante A2 manifeste un intérêt marqué à recevoir un tel perfectionnement alors que l'enseignante B2 autre évoque que le métier d'enseignante est déjà suffisamment exigeant et que l'aménagement d'exercices adaptés relève de la tâche de l'orthopédagogue. Lorsqu'il lui est demandé si elle aimerait recevoir de la formation afin de savoir comment adapter le matériel, elle répond ainsi :

*«...c'est déjà assez difficile d'être prof. Si en plus, il faut qu'on m'ajoute ça... Oui, je pourrais avoir la formation mais, je ne suis pas sûre que je puisse le faire sans payer de ma santé. C'est vraiment trop difficile.»*

Cette même enseignante (B2) dit avoir ressenti une pression des parents en début d'année, exigeant que davantage d'activités au programme soient adaptées. Cette demande lui semble irréaliste puisqu'à son avis, les notions au programme de troisième cycle sont souvent trop abstraites ou complexes et qu'elle ne bénéficie pas du temps nécessaire lui permettant d'effectuer toutes les modifications attendues. À ce sujet, la mère A1 soulève une vive frustration à l'égard des activités proposées par l'enseignante A2. Elle (mère A1) décrit les tâches proposées à sa fille comme étant trop souvent purement occupationnelles. Elle a donc décidé d'adapter elle-même certaines activités effectuées à la maison afin que son enfant réalise davantage d'apprentissages scolaires.

Aussi, les enseignantes A2 et B2 mentionnent douter de la pertinence de l'évaluation des apprentissages qu'elles doivent réaliser, guidées par un canevas de bulletin inadapté émis par la commission scolaire. En ce sens, les propos de l'enseignante A2 laissent comprendre l'opinion qu'elle s'est forgée du bulletin adapté :

*«Le bulletin, je le trouve bidon un peu. On doit mettre où elle est rendue par exemple, à tel échelon, et on met à combien de pourcentage elle est dans cet échelon-là... pourquoi ne pas juste créer un dossier d'apprentissage? On verrait un peu plus ses progrès.»*

Quatre répondants des élèves A et B mentionnent que ces outils ne permettent pas d'évaluer de manière claire et précise les progrès des élèves, en plus d'être totalement déconnectés des plans d'intervention.

Finalement, en plus de se plaindre d'un nombre d'heures insuffisant en éducation spécialisée, les enseignantes A2 et B2 mentionnent ne pas bénéficier d'assez de temps pour communiquer de manière satisfaisante avec les éducatrices au sujet des activités au programme ou des progrès et difficultés des élèves intégrés. L'enseignante A2 mentionne également éprouver certaines mésententes avec l'éducatrice, souvent liées aux pratiques ou attitudes adoptées avec l'élève. Pour sa part, l'éducatrice A3 ne fait pas allusion à de telles divergences d'opinion.

L'éducatrice A3 mentionne déployer beaucoup d'efforts afin de rappeler à cette élève d'aller vers les autres élèves sur la cour de récréation, entre autres. À l'opposé, six répondants mentionnent que les élèves B et C sont relativement indépendants ou proactifs à ce niveau. L'éducatrice A3 relate éprouver également de la difficulté à travailler en classe avec cette élève puisqu'elle a l'impression de déranger ses pairs. Elle sort alors de la classe avec cette élève, ce que cette dernière semble beaucoup apprécier.

Toujours dans la situation de l'élève A, il semble que son enseignante (A2) n'encourage que très rarement son intégration dans les équipes lors des périodes d'activités de groupe. Elle justifie ce choix par le fait que la présence de Catherine au sein d'une équipe ralentit les performances des autres, *«puisque'ils doivent lui trouver quoi faire, quoi dire, puis l'organiser.»* Dans la situation de l'élève C, l'enseignante mentionne que parfois, les élèves de la classe portent une entrave à l'acquisition de son autonomie en souhaitant lui apporter de l'aide. En ce sens, celle-ci dit devoir parfois effectuer des interventions ponctuelles visant à encourager les élèves à laisser l'élève C vaquer seul à ses tâches. Par le fait même, elle souhaite également encourager cet élève à formuler plus spontanément des demandes d'aide adéquates en cas de besoin, un objectif sur lequel tous les partenaires s'étaient entendus lors de la dernière rencontre du plan d'intervention.

Tel que mentionné antérieurement, les difficultés de ses trois élèves deviennent de plus en plus importantes comparativement à leurs pairs étant donné l'écart grandissant entre leur âge chronologique et mental. Aussi, les notions au programme sont de plus en plus complexes et deviennent par le fait même, presque impossibles à adapter. Considérant cette réalité, trois informateurs se questionnent sur la pertinence de l'intégration scolaire des élèves A et B au troisième cycle du primaire et évoquent que leur école n'est pas «équipée» pour répondre adéquatement à leurs besoins à un niveau scolaire aussi avancé. Les propos de l'enseignante A2 illustrent bien cette interprétation :

*«Je trouve que là, en 6<sup>e</sup> année, elle aurait d'autres besoins à combler. Au niveau des apprentissages, en ce moment, on le sait, les enfants déficients finissent par atteindre*

*un plateau. Mais elle, elle sait lire, elle sait écrire, elle sait communiquer quand elle a un problème, maintenant, elle aurait besoin d'apprendre à se débrouiller plus socialement. Je pense que ça, c'est ce qui est à travailler le plus et dans une classe régulière, ce n'est pas ça que l'on travaille.»*

### 4.3 Caractéristiques liées à la communication entre les parents et le milieu scolaire

#### 4.3.1 Forces

En général, au niveau de la communication avec le milieu scolaire, parents, enseignants et éducatrices reconnaissent avoir de bons liens. Puisque les trois élèves manifestent des habiletés communicationnelles lacunaires, certaines ententes ont été établies en début d'année entre les professionnels et les parents. Alors que dans la situation des élèves B et C, ils communiquent hebdomadairement par l'entremise d'un cahier prévu à cette fin, la mère de l'élève A et l'enseignante A2 préfèrent l'utilisation de messages envoyés par courriel, lorsque le besoin se fait ressentir. Aussi, tous les parents expriment être grandement comblés de recevoir à tous les jours les activités faites par leur enfant à l'école. Ils sont alors en mesure de démontrer à leur jeune qu'ils ont leur réussite scolaire à cœur, en plus d'être mis au courant des notions travaillées en classe et des progrès réalisés.

Lors des rencontres, les parents soulignent tous se sentir écoutés et respectés par les membres de l'équipe-école. Tel que le mentionne la mère C1, lorsqu'ils font part d'un besoin, ils ressentent que la direction effectue toutes les démarches en leur pouvoir afin d'y répondre. De plus, tel que souligné par le père B1, des efforts sont entrepris par le milieu scolaire afin que lui et sa conjointe se sentent impliqués dans toute prise de décisions, tel qu'il l'évoque ainsi:

*«... ils nous écoutent au même titre que l'orthopédagogue ou l'enseignant, absolument. On nous demande notre avis. Quand on fait un PI, c'est sûr qu'on ne peut pas tout travailler mais, quand on amène un point, ils vont le mettre. De façon générale, on nous consulte, on nous demande la permission.»*

Également, il semble que tous les répondants impliqués dans le processus d'intégration ressentent que leur réalité est comprise. D'une part, les parents B1

disent reconnaître que les enseignantes et éducatrices font tout ce qui est possible dans l'optique d'effectuer le plus d'aménagements et d'adaptations possibles afin de répondre aux besoins de leur enfant et ce, malgré l'ampleur de la tâche et des contraintes de temps et de budget. D'autre part, cinq des six professionnels interrogés observent que les parents n'ont pas de demandes surdimensionnées et qu'ils démontrent, d'une manière positive, leur volonté de collaborer et de vouloir faire partie de l'équipe qui soutient l'élève intégré dans sa propre réussite éducative.

#### 4.3.2 Limites

Cette année, tous les membres impliqués dans les trois situations d'intégration actuelles semblent satisfaits des relations entretenues. Toutefois, dans la situation de l'élève B, il semble que l'attitude défavorable et le manque d'ouverture de l'enseignant de l'année passée aient grandement nuit à l'intégration scolaire et sociale de celui-ci, en plus de briser le lien de confiance avec la famille. Cet enseignant ne souhaitait avoir aucun contact avec les parents en plus d'ignorer intentionnellement cet élève dans sa classe. L'élève B ainsi que ses parents semblent avoir beaucoup souffert de cette situation. Malgré tout, ils ont persévéré en maintenant leurs exigences et ont entretenu, sans s'en rendre compte, un préjugé à leur égard, encore véhiculé aujourd'hui par la direction et certains enseignant(e)s de l'école. Toutefois, l'enseignante actuelle (B2) mentionne que leur réputation de parents agressifs et exigeants s'est rapidement effacée dès une première rencontre. Elle dit avoir pris le temps de se familiariser avec cet élève (B) au début de l'année scolaire, et qu'elle a pris la décision de l'accueillir au meilleur de ses capacités. Les parents B1 ont ressenti une telle ouverture et leurs craintes se sont graduellement amoindries.

Dans la situation de l'élève A, l'enseignante mentionne éprouver parfois des divergences d'opinion avec les parents en ce qui a trait aux priorités au niveau des apprentissages tel que le soulignent ses propos :

*« Ça dépend selon le point de vue de qui. Moi je pense que les parents voudraient bien que je travaille encore sur les apprentissages et que je force encore là-dessus mais j'ai*

*de la misère à forcer. Avec toute la planification et ce que ça demande, je n'y arriverais pas. »*

Toujours dans la situation vécue par l'élève A, la mère A1 relève une difficulté majeure liée à la communication entre professionnels, et récurrente à chaque début d'année scolaire; il semble que le transfert d'informations soit constamment inadéquat. Elle attribue ceci à un manque de volonté des enseignants et des intervenants impliqués, ainsi qu'à un roulement trop élevé du personnel de l'école. Cette réalité est également soulevée par les parents B1 qui ajoutent également que trop souvent, les membres du service de garde omettent de transmettre d'importantes informations à l'éducatrice (B3) et à l'enseignante (B2) de leur enfant. En lien avec ce sujet, les parents B1 et A1 déplorent aussi le manque de traces écrites au dossier de leur enfant. À leur avis, si de tels efforts étaient déployés, les nouveaux enseignants ou intervenants pourraient être avertis des besoins de ces élèves à chaque début d'année scolaire. Ceci permettrait que de telles périodes cruciales soient vécues de manière beaucoup plus harmonieuse par les élèves A et B.

Finalement, dans la situation de l'élève C, l'enseignante C2 mentionne parfois se sentir de trop et taire ses opinions ou idées de peur de «*briser quelque chose de très fort*». Ce manque de spontanéité l'amène à moins ressentir le respect de son rôle d'enseignante. Selon elle, ceci s'expliquerait d'une part, par la qualité de la relation entretenue entre les parents, Justin et l'éducatrice qui travaille à temps plein avec cet élève depuis quatre ans et, d'autre part, par le fait que la direction ait émis, dès l'entrée à l'école de Justin, qu'il était du devoir de l'éducatrice d'adapter tout le matériel pédagogique, en dépit du fait qu'elle ne possède aucune formation en enseignement.

#### 4.4 Caractéristiques liées à l'offre de services

Ce dernier thème a été ajouté en phase d'analyse des données car les informateurs ont évoqué certains propos liés directement à l'offre de services

offerte aux trois élèves. Ceci semble d'autant plus pertinent lorsque l'on considère les recommandations du MELS qui mettent en lumière l'importance d'offrir des services intégrés aux jeunes en difficulté «dans un système cohérent, coordonné et harmonieux permettant la détermination d'objectifs communs» (Gouvernement du Québec, 2003, p.6) établis par les partenaires du réseau de l'éducation que de ceux et des services sociaux et de la santé. Ceci évite que l'offre de services conçue soit «incomplète, morcelée et discontinue» (ibid., p.6) et favorise l'épanouissement et le développement sain et harmonieux de l'élève à l'école.

#### 4.4.1 Forces

Depuis cette année uniquement, l'élève B bénéficie des services d'une éducatrice spécialisée en dehors de l'école. Cette professionnelle communique fréquemment avec sa vis-à-vis à l'école (éducatrice B3) dans l'optique que toutes les interventions et actions posées soient concertées. L'éducatrice B3 semble fortement satisfaite d'un tel partage d'informations et du soutien et des encouragements qu'elle reçoit. Celle-ci est la seule intervenante qui ait manifesté un vif désir de pouvoir à sa formation continue. Elle dit devoir toutefois fortement revendiquer et parfois même menacer sa direction d'effectuer une plainte à son syndicat, puisqu'il semble que celle-ci ne soit pas toujours à l'écoute de ce besoin, handicapée par l'absence d'éducatrices spécialisées pouvant offrir un remplacement.

Sur le plan extrascolaire, les trois enfants ont pu recevoir des services d'intervention précoce des services publics en bas âge. Les parents A1 et B1 ont aussi désiré poursuivre de telles interventions au privé, en dépit de frais parfois très élevés. À l'heure actuelle, ils ne reçoivent plus de tels services. Les parents B1 soulignent qu'ils aimeraient que leur enfant puisse toujours être suivi en orthophonie, ce qui s'avère impossible à cause d'une pénurie de tels professionnels. En terme d'offre de services, ceux-ci évoquent avoir reçu soutien, information et formation spécialisée en écriture adaptée par le Regroupement pour la trisomie 21. Ils soulignent que les intervenants de cet organisme à but non-lucratif ont su se montrer disponibles et soutenant dans des périodes plus

difficiles de l'intégration scolaire de leur enfant en leur offrant des réponses adaptées à toutes leurs interrogations, tel que le souligne le père B1 :

*«... des fois, ce n'est pas beaucoup mais quand tu sais ce à quoi tu as droit, tu sais ce que tu peux demander du milieu scolaire. (...) C'est des détails mais en partant, c'est énorme.»*

Ce dernier souligne également que les renseignements fournis lui ont permis de revendiquer, avec sa conjointe, de meilleurs services auxquels leur enfant est en droit de recevoir, sans quoi l'intégration scolaire de son enfant ne se serait jamais concrétisée.

Devant l'absence de services offerts en orthophonie et en physiothérapie, l'éducatrice C3 a cru pertinent d'aller au-delà de son mandat en consultant de tels professionnels. Sa démarche avait pour objectif de connaître quelques exercices de rééducation pouvant être pratiqués hebdomadairement avec l'élève C. Les parents C1 sont fortement satisfaits d'une telle initiative puisque leur fils éprouve des difficultés motrices et langagières considérables.

#### 4.4.2 Limites

Tel que mentionné antérieurement, les trois enfants ont de grandes lacunes sur le plan langagier, qui auraient pu se voir amoindries par un suivi régulier en orthophonie soutenant le développement de meilleures capacités expressives. Toutefois, malgré que les parents aient tous revendiqué de tels services depuis le tout début de la scolarisation de leur enfant, aucune intervention ne fut proposée en ce sens; le nom des trois enfants figure toujours sur des listes d'attente. Selon ces informateurs, la commission scolaire attribue les maigres services d'orthophonie aux enfants du préscolaire qui présentent uniquement des troubles de langage sans déficience. Une telle réalité s'explique principalement par le nombre trop restreints de tels professionnels employés des commissions scolaires.

Dans les situations des élèves A et C, la communication entre les éducatrices du CRDI et de l'école est absente. À ce sujet, les parents A1 et C1 déplorent que les objectifs poursuivis soient différents et indépendants. De plus, les mêmes parents disent être très déçus par le changement trop fréquent d'intervenants du CRDI. Ce manque de stabilité les amène à douter de la pertinence des services de tels intervenants en plus de constamment ressentir des incompréhensions vis-à-vis de leurs mandats, tel qu'en témoigne la mère C1 :

*«... ils nous ont dit que quand on a besoin de quelque chose, on a qu'à faire la demande. Mais là, ils viennent de le changer encore. Aussitôt, qu'on commence à être habitués un peu, comme on pourrait dire, ils changent l'intervenant du CRDI. Eux autres sont tannés de ça aussi, les éducateurs. Ça n'a pas de bon sens. (...) Et, ce n'est pas trop évident quand tu ne connais pas trop la personne. Ça faisait 3 ans qu'on avait Manon. Manon, elle, elle aidait beaucoup pour qu'on ait une orthophoniste du CRDI. Mais il n'y a rien à faire avec eux autres. Mais là, ils ont encore réorganisé leurs tâches...»*

Tel qu'ils le mentionnent à plusieurs reprises, les parents B1 et C1 ont toujours dû se battre afin d'obtenir davantage de services à l'école pour leur enfant. Selon le père B1, une grande majorité des problèmes liés au manque de services spécialisés aux enfants handicapés dans les écoles, ou à l'inadéquation de ceux-ci, provient d'une administration inadéquate et même frauduleuse des gestionnaires engagés par les commissions scolaires. Celui-ci déplore également le manque flagrant de connaissances de ces derniers, en ce qui a trait aux besoins des élèves présentant une déficience intellectuelle légère et de leurs enseignants. Il ajoute finalement que ces administrateurs remplissent inadéquatement leurs fonctions en décourageant et même en empêchant tout partage d'informations entre professionnels des milieux intégrateurs. Finalement, il suggère que si des mécanismes d'action étaient prévus par ces gestionnaires afin que les enseignantes d'une même commission scolaire puissent partager des activités adaptées, l'ampleur de leurs tâches diminuerait considérablement. À son avis, de tels efforts faciliteraient, par le fait même, l'intégration d'un plus grand nombre d'élèves présentant de grandes difficultés d'apprentissage.

Toujours d'un point de vue organisationnel, le père B1 mentionne une vive insatisfaction par rapport au fait que son enfant bénéficie d'un bulletin adapté

fourni par la commission scolaire uniquement depuis cette année. L'enseignante B2 a été mise au courant de ce grand retard et rapporte ce manque de cohérence :

*«... ça a pris plusieurs années avant que les parents puissent avoir droit à un bulletin adapté. Avant, tout le monde semblait trouver ça normal qu'il soit en échec dans des matières où il ne rencontrait évidemment pas les objectifs du programme.»*

Finalement, les parents A1 et B1 mentionnent un manque flagrant de ressources pour les enfants ayant une déficience intellectuelle légère. Ils ont fait preuve de persévérance afin que leur enfant soit maintenu en classe ordinaire et disent avoir été motivés, entre autres, par le fait que les services offerts par les classes ou écoles spéciales primaires de la région n'étaient pas adaptés aux besoins de leur enfant. Considérant les besoins et limites de sa fille, la mère A1 souhaite que celle-ci poursuive sa scolarisation en milieu spécialisé. Toutefois, après avoir visité la classe spécialisée en déficience intellectuelle légère, plusieurs craintes ont émergé à son esprit telles que celles que sa fille imite des comportements inadaptés ou qu'elle soit victime d'abus. Outre le fait que le contenu du programme soit à la hauteur de ses besoins au niveau des apprentissages scolaires, elle dit avoir été «terrorisée» de constater que de telles classes soient composées de garçons à 85% et que plusieurs élèves présentent des troubles de comportement. Tel que mentionné antérieurement, la mère A1 énonce que son enfant fréquentera cette nouvelle école l'an prochain mais si elle devient malheureuse, ou qu'elle ne réalise plus d'apprentissages, elle sera scolarisée à la maison.

## 5. DISCUSSION

L'analyse des données recueillies auprès des participants a permis de dresser un portrait des éléments liés à la résilience scolaire d'élèves présentant une déficience intellectuelle légère en classe ordinaire québécoise. Les résultats décrits au chapitre précédent souhaitent représenter les facteurs de protection ou de risque, personnels ou environnementaux d'élèves compétents vivant en contexte d'adversité, des éléments clés liés à l'objectif de cette recherche. À la suite d'un ajout d'un quatrième sous-objectif lors de l'analyse des données, l'objectif final, lié à la problématique visait à identifier

- les forces de l'élève;
- les caractéristiques du milieu scolaire;
- les caractéristiques liées à la communication entre les parents et le milieu scolaire et
- les caractéristiques liées à l'offre des services

susceptibles de représenter des facteurs de protection en lien avec la résilience scolaire de l'élève qui présente une déficience intellectuelle légère en contexte d'intégration scolaire.

L'analyse des données a permis le regroupement d'unités semblables en fonction d'une codification pertinente établie. Puis celles identifiées en tant que facteurs de risque ont été soustraites à celles représentant des facteurs de protection. Le calcul de ces résultats, présentés au tableau ci-dessous, visait uniquement à examiner si l'on pouvait discerner, dans les propos évoqués, une plus grande présence de facteurs de protection dans chaque situation. Cette démarche souhaitait aussi déceler si une situation se démarquait des autres ou plus particulièrement, si un élève faisait preuve d'une adaptation plus résiliente en contexte d'adversité (le fait de présenter des limitations cognitives dans un contexte scolaire parsemé d'embûches). À la lumière des chiffres présentés au tableau ci-dessous, il semble effectivement que la situation d'un élève se démarque, tel qu'il le sera présenté dans ce chapitre. Cette interprétation sera

également appuyée par d'autres recherches scientifiques relevant du domaine de la résilience scolaire.

**Tableau 7:** Facteurs de protection - Facteurs de risque

	Caractéristiques de l'élève	Milieu scolaire	Services offerts	Relation école-famille	Total
Catherine (A)	+31	-11	+3	+4	+37
Jérôme (B)	+13	-5	-2	+4	+10
Justin (C)	+24	+61	-8	+4	+81

Avant toute chose, un bref rappel théorique s'impose. Tel que cité précédemment, le construit de résilience, en tant que processus, ne se mesure pas directement. Toutefois, il est possible de qualifier l'adaptation positive d'un individu en contexte d'adversité grâce à l'observation des concepts sous-jacents. Dans cette recherche, il est supposé que les élèves qui présentent une déficience intellectuelle, et donc d'importantes limitations cognitives et physiques comparativement à leurs pairs du même âge, se retrouvent en position de grande vulnérabilité et à risque d'échec scolaire et d'isolement social lorsqu'intégrés en classe ordinaire (contexte d'adversité). Toutefois, certains de ces élèves vivent avec un succès relatif leur scolarisation dans un tel environnement. La recherche des facteurs propres à leur adaptation positive et à l'atteinte de leur réussite éducative sembla pertinente. Afin d'en juger, trois indicateurs, cités dans la littérature à ce sujet (Lukner et Muir, 2001), ont permis de déterminer trois élèves compétents faisant preuve de résilience scolaire soit : des résultats scolaires situés dans la moyenne, de bonnes relations avec leurs pairs, une perception positive d'eux-mêmes.

Aussi, la qualité de protection ou de risque d'un facteur dépend de la manière dont il est subjectivement perçu dans un contexte donné et de la manière dont il interagit avec les autres facteurs au sein d'une dynamique particulière. Pour parler de résilience scolaire, les facteurs de protection déployés tout au long du développement de l'élève dans un tel contexte se révèlent pertinents uniquement si ceux-ci ont déjà perçus ou s'ils perçoivent toujours l'impact de facteurs de risque. Toutefois, il fut impossible de s'en assurer en comparant les propos des

informateurs à ceux des élèves dans le cadre de ce projet. Toutefois, dans le futur, il serait intéressant de développer une méthode efficace et adaptée aux limites de cette population d'élèves qui viserait à vérifier la concordance entre les résultats de ce projet de recherche et ceux évoqués par les élèves.

### 5.1 Une situation qui se démarque

À la suite de la collecte des données, la situation d'un élève semblait se démarquer fortement des autres par la présence de facteurs de protection plus diversifiés et plus nombreux. Aussi, les facteurs qui semblaient se démarquer étaient cités dans d'autres recherches portant sur la résilience scolaire d'élèves présentant des troubles de l'apprentissage. Tout au long de la construction du cadre d'analyse, de plus en plus d'éléments semblaient soutenir cette impression.

En premier lieu, les deux vérifications effectuées ont validé le fait que les trois participants choisis présentaient bel et bien les trois critères liés à la résilience scolaire et à la réussite éducative tels qu'établis subjectivement en amont c'est-à-dire, des résultats scolaires moyens situés au-dessus de la note de passage et une certaine évolution dans les apprentissages scolaires, de bonnes habiletés sociales leur permettant d'agir positivement avec leurs pairs et de développer des relations d'amitié et une perception positive d'eux-mêmes. Toutefois, une nuance bien subtile doit être mise en lumière en ce qui concerne le deuxième critère. Aux dires de tous les informateurs, les trois enfants présentent de bonnes habiletés sociales leur permettant tous d'avoir des interactions sociales positives avec leurs pairs. Par contre, il est évoqué que seulement l'élève C jouit de vraies relations d'amitiés réciproques qui ont évolué positivement tout au long de son parcours scolaire. De nombreuses recherches en résilience scolaire des enfants présentant des TDA mentionnent que la présence d'amis en milieu scolaire représente un facteur de protection important (Brooks, 1999; Miller, 2002; Sorensen *et al.*, 2003; Spekman, Herman et Vogel, 1993). On peut supposer que dans la situation de l'élève C, la présence de quelques amis qui lui démontrent à tous les jours de différentes façons jusqu'à quel point il est apprécié, l'a amené à développer une meilleure estime en lui et en ses capacités.

Aussi, au niveau de la perception de la qualité de l'intégration, il semble que seulement la situation de cet élève soit perçue par tous les répondants comme étant très satisfaisante. De plus, bien qu'il soit uniquement en 5<sup>e</sup> année, cet élève est le seul des trois qui sera intégré à la polyvalente secondaire du quartier. Il est prévu que les deux autres enfants poursuivront leur parcours scolaire en classe spéciale l'année prochaine.

Tel qu'il l'est présenté au tableau 7 du présent chapitre, les propos des participants ont permis de mettre en lumière 81 unités de sens reliées à des facteurs de protection supplémentaires, en dépit de la présence de celles associées aux facteurs de risque. Ceci étant dit, il est supposé que le participant C est moins susceptible d'être affecté par la présence de facteurs de risque. Les facteurs de protection propres à sa situation sont présentés à la sous-section ultérieure.

## 5.2 Facteurs de protection et de risque

L'analyse plus approfondie des résultats a rendu possible la comparaison des propos des participants entre eux, puis, avec les résultats d'études scientifiques, identifiées à la recension des écrits. Aux sous-sections suivantes, de telles informations seront présentées et justifiées en tant que facteurs de protection ou de risque dans les situations données et seront présentés conjointement.

### 5.2.1 Facteurs personnels des élèves en contexte d'intégration

#### 5.2.1.1 *Éléments relevés dans les trois situations*

Tout d'abord, les personnalités des trois élèves se démarquent sur certains points qui ont facilité leur intégration sociale au sein de la classe soit, un optimisme accru, une bonne humeur constante, un bon sens de l'humour ainsi qu'un tempérament facile. Des auteurs mentionnent que de telles caractéristiques sont associées aux enfants ayant la trisomie 21 (Cuilleret, 2007; Dumas, 2002) mais il

s'avère impossible de s'assurer que ceci s'applique aux trois participants sélectionnés. De telles forces sont aussi associées aux élèves présentant un trouble de l'apprentissage présentant une adaptation résiliente en contexte d'intégration (Miller, 2002; Spekman, Herman et Vogel, 1993).

Sur le plan scolaire, ces trois élèves manifestent des limitations cognitives entraînant des répercussions considérables telles qu'un ralentissement important de leur rythme d'apprentissage et des difficultés au niveau du transfert et de la généralisation de certaines stratégies enseignées, des particularités propres à l'apprentissage des élèves présentant une déficience intellectuelle légère (Dumas, 2005; Paour, Langevin et Dionne, 1996; Tassé et Morin, 2003). Toutefois, ils bénéficient tous du soutien d'une éducatrice à temps plein ou partiel et la presque totalité de leurs activités et devoirs sont adaptés. Le soutien d'une telle intervenante favorise le transfert des stratégies enseignées de diverses manières. Aussi, en répétant et simplifiant les propos, notions et consignes évoqués par l'enseignante, les élèves intégrés arrivent à suivre le même rythme que leurs pairs en classe. La présence de telles intervenantes représente un facteur de protection important sans quoi, toute forme d'intégration scolaire serait impossible (Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau et Tétrault, 2004).

Aussi, bien qu'ils présentent un vocabulaire très limité et des difficultés d'élocution majeures, les élèves A, B et C font tous preuve de persévérance dans le but de se faire bien comprendre. Alors que les garçons ont choisi de mimer, de pointer et de répéter leurs messages incompris de leurs interlocuteurs et ce, à maintes et maintes reprises, l'élève A a choisi de communiquer par l'écriture. Il semble que le développement de cette habileté ait été supportée et encouragée par les pairs, sensibilisés à la différence depuis le début du parcours d'intégration de cette élève. Un tel support des pairs en contexte d'intégration représente un facteur de protection important (Sorensen *et al.*, 2003; Spekman, Goldberg et Herman, 1993). Il peut être également supposé qu'intégrés dans un tel environnement où ils sont confrontés à des difficultés de diverses natures (notions enseignées très complexes, travaux en équipes sur des thèmes abstraits, etc.), ils n'ont pas eu d'autre choix que d'apprendre à se débrouiller, et ce, surtout lorsque

l'éducatrice s'absente. L'attitude positive des acteurs impliqués et des pairs en plus de toutes les adaptations apportées au matériel pédagogique et à l'environnement ont probablement permis à ces élèves de mieux vivre avec leur différence et de développer une perception plus positive d'eux-mêmes. Une perception positive de soi est un facteur de protection personnel cités maintes fois dans la littérature portant sur la résilience scolaire (Brooks, 1999; Luckner et Muir, 2001; Miller, 1996, 2002; Sorensen *et al.*, 2003; Spekman, Goldberg et Herman, 1993). Ainsi confrontés à un nombre plus restreint de situations d'échec, une estime de soi positive paraît en résulter, bien que celle-ci n'ait pas fait l'objet de mesure dans la présente étude. Effectivement, tous les informateurs ayant participé à ce projet ont indiqué croire que les élèves intégrés avaient une forte estime de soi, sans en avoir la certitude. Ils ont tous l'impression que les trois enfants ne perçoivent pas qu'autant d'aménagements ont été réalisés depuis leur entrée à l'école afin de viser leur réussite éducative : la plupart du temps, ils ont l'impression d'effectuer le même travail que leurs pairs et de ne pas subir de traitement différencié par les différents intervenants. De telles données diffèrent de celles des études réalisées par Margalit (2003) et Miller (2002) qui se sont intéressés à la réalité scolaire des enfants présentant des TDA. Ces chercheurs ont avancé que la plupart d'entre ces élèves perçoivent leurs limites sur les plans scolaire et social, ce qui affecte négativement leur estime de soi en contexte d'intégration et qui les conduit presque inévitablement à vivre une certaine forme de désengagement scolaire.

Cette sombre réalité ne semble pas s'appliquer aux élèves sujets de cette étude. En effet, il semble que les enfants présentant une déficience intellectuelle légère vivent une fixation anormalement longue ou un arrêt prématuré de leurs structures cognitives les amenant à adopter des comportements habituellement observés chez des enfants de trois à sept ans, dont les schèmes de pensées relèvent du stade piagétien de la pensée préopératoire (Dumas, 2005; Paour, Langevin et Dionne, 1996). À ce stade, l'enfant envisage le monde en fonction de sa propre perspective et considère rarement un autre point de vue que le sien. Il peut être supposé qu'une telle centration sur soi conduit ces enfants intégrés à percevoir moindrement ou nullement les limitations qu'ils présentent et qui les rendent si différents des autres dans certaines sphères. En ce sens, Cadieux dénote que

*«tous les élèves vivant avec une déficience intellectuelle légère scolarisés dans la classe ordinaire ou non, décrivent leurs compétences scolaires, sociales ou physiques de façon irréaliste, comparativement aux élèves sans déficience» (Cadieux, 2004, p.214).*

Dans ces trois situations, un tel élément semble représenter un facteur de protection important puisqu'il permet à ces enfants, également encadrés par leurs pairs et une équipe-école soutenante, de conserver leur optimisme et leur estime en leurs compétences.

Contre toute attente, tous les informateurs mentionnent qu'à l'école, les trois enfants présentent une capacité d'adaptation supérieure comparativement à certains pairs de leur âge, qui s'améliore constamment au fil du temps. Ce facteur de protection est relevé dans d'autres études portant sur la résilience scolaire des élèves compétents présentant des TDA (Mather et Ofiesh, 2005; Miller, 2002). Par définition, les limites cognitives des élèves présentant une déficience intellectuelle affectent leur habileté à s'adapter aux diverses situations environnementales. De telles améliorations sur le plan adaptatif pourraient s'expliquer par le fait que les trois élèves intégrés évoluent dans une petite école, auprès des mêmes pairs et d'un personnel relativement stable au fil du temps. Lorsque questionnés sur les causes ayant provoqué de telles améliorations, les informateurs évoquent une plus grande maturité, le soutien des pairs, de l'enseignante ou de l'éducatrice, l'apprentissage de stratégies compensatoires qu'ils ont eux-mêmes développées et le fait qu'ils n'ont pas eu le choix d'apprendre à se débrouiller, dans un tel contexte où tout leur paraît fortement complexe.

#### *5.2.1.2 Éléments propres à une unique situation*

L'élève C manifeste également le fort désir de faire ses tâches seul. Celui-ci observe beaucoup ses pairs et agit par modelage. De plus, il devient contrarié lorsqu'il est sorti de la classe par son éducatrice afin de travailler certaines notions plus spécifiques. Malgré un rythme d'exécution ralenti, il est décrit comme un perfectionniste qui ne se décourage jamais jusqu'à ce que les tâches

entreprises soient terminées et réalisées avec succès. Cette motivation, cette détermination et ce souci d'acquérir davantage d'autonomie représentent des facteurs de protection démarquant Justin des deux autres participants et relevés dans des études en résilience scolaire (Brooks, 1999; Miller, 2002; Spekman, Goldberg et Herman, 1993). Le développement de ceux-ci est fort probablement encouragé par les multiples efforts déployés par son éducatrice, présente depuis quatre années consécutives à temps plein, entre autres. Celle-ci dit repenser aux intérêts (ex : dinosaures, jeux vidéos, etc.) et forces (ex : aime rendre des services, travaille très bien en équipe avec son ami Samuel, etc.) de Justin avant d'adapter à son intention toute activité au programme du jour de la classe. Faute de formation en adaptation scolaire, elle mentionne s'inspirer également d'activités empruntées aux enseignants du premier cycle, et n'hésite pas à poser des questions de nature didactique ou pédagogique aux professionnelles en enseignement de l'école. De son propre chef, elle a également consulté l'orthophoniste et la physiothérapeute qui ont effectué des évaluations motrice et langagière auprès de Justin dans l'optique d'improviser des exercices de rééducation. Bien que cette éducatrice n'ait aucune formation spécialisée dans de tels domaines, ces quatre heures hebdomadaires d'activités créatives et appréciées par cet élève et sa famille, pallient quelque peu au manque de services adaptés dont les parents se plaignent grandement à chaque année. La présence d'une professionnelle aussi dévouée ne peut qu'encourager l'épanouissement et le développement optimal du potentiel scolaire et social de Justin et est un facteur important de la réussite de l'intégration, tel que cité dans la littérature à ce sujet (Beaupré, 1990; Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau et Tétreault, 2004).

Au quotidien, l'élève C bénéficie de la présence de deux mentors avec lesquels il entretient des relations très solides : son meilleur ami qui évolue dans la même classe que lui depuis la maternelle ainsi que son frère aîné. Il puise réconfort, soutien et amitié dans de telles relations. Comme il le fut mentionné antérieurement, de nombreux écrits en résilience scolaire mentionnent que la présence d'un mentor à l'école s'avère parfois tributaire du succès de l'intégration sociale et scolaire d'un élève en difficulté au sein de la classe ordinaire (Spekman, Goldberg et Herman, 1993; Miller, 2002; Wang, 1995). De plus, malgré l'absence de son frère aîné à l'école (il fréquente l'école secondaire de quartier depuis le

début de l'année), l'élève C voit cette situation positivement et exige encore plus d'être traité comme un grand. Ceci transparaît dans plusieurs de ses gestes et paroles. Une telle soif d'autonomie encourage tous les membres de son entourage familial et scolaire à adopter des attitudes non-infantilisantes. Au lieu d'effectuer certaines tâches à sa place, on l'incite à s'exécuter à son propre rythme ou on le redirige vers des outils susceptibles de l'aider.

## 5.2.2 Facteurs environnementaux

### 5.2.2.1 *Éléments relevés dans les trois situations*

La problématique de cette étude a révélé que les élèves présentant une déficience intellectuelle légère ne font plus objet d'une déclaration obligatoire du MEL. Ceci implique qu'aucun financement de base n'est spécifiquement alloué afin de favoriser une meilleure intégration de cette catégorie d'élèves pourtant à risque d'échec scolaire dans leur école de quartier. Donc, la mise en place de ressources humaines et matérielles et l'établissement du plan d'intervention dans chaque situation découlent principalement de la volonté de chaque direction d'école, parfois fortement encouragée et sollicitée par des parents renseignés et connaissant très bien les droits de leur enfant en tant qu'élève. Les parents participant à l'étude communiquent tous quotidiennement avec l'enseignante ou l'éducatrice de leur enfant, ainsi qu'avec la directrice au besoin. Ils se disent tous satisfaits de la fréquence, de la modalité et de la qualité de cette communication, un facteur favorisant la réussite de l'intégration scolaire (Beaupré, Roy, Bédard, Fréchette et Ouellet, 2004; Bélanger, 2004; Rousseau et Bélanger, 2004). En plus de soutenir l'établissement d'un partenariat de plus en plus solide, une telle mise à jour quotidienne des besoins présentés et des progrès réalisés par l'enfant permet à tous les agents d'éducation engagés de favoriser le succès de l'intégration. De plus, les enfants ressentent que toute une équipe se mobilise et se concerta afin de soutenir leur réussite scolaire et éducative ainsi que leur plein épanouissement. Les parents ressentent tous que leurs compétences parentales sont perçues et prises pour compte par tout le personnel impliqué dans la scolarisation de leur enfant, ce qui transparaît dans toute communication verbale ou écrite ainsi que lors des rencontres de plan d'intervention. En plus de

l'adoption d'attitudes positives et d'ouverture de tous les agents d'intégration impliqués dans ces situations, cette collaboration et cette grande sensibilité à la réalité de l'autre représentent des éléments qui agissent en tant que facteurs de protection environnementaux solides et sont cités dans les écrits scientifiques portant sur l'intégration scolaire (Beaupré, Roy, Bédard, Fréchette et Ouellet, 2004; Bélanger, 2004; Rousseau et Bélanger, 2004).

#### *5.2.2.2 Éléments propres à une unique situation*

Depuis l'entrée à l'école de l'élève C, la directrice d'école est la même. Avant d'occuper un tel poste, celle-ci était orthopédagogue auprès d'enfants présentant des problématiques diverses. Avant même de rencontrer cet élève et sa famille, elle connaissait quelle était l'offre de services à mettre en place afin de guider un tel élève vers une réussite scolaire et éducative optimale. Outillée par un tel bagage de connaissances et animée par sa confiance dans le potentiel de cet enfant, elle a déployé tous les efforts nécessaires afin de trouver le financement permettant l'embauche d'une éducatrice spécialisée à temps plein qui pourrait offrir à cet élève du soutien et ce, non seulement pour une unique année scolaire mais pour la durée entière de sa scolarité. Ceci représente un facteur favorisant la réussite de l'intégration scolaire, tel que cité dans de nombreux écrits scientifiques (Aucoin et Goguen, 2004; Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau et Tétreault, 2004; Bélanger, 2004, 2006; Parent, 2004).

Malheureusement, dans les situations des élèves A et B, le haut taux de roulement de la direction scolaire et des éducatrices n'a pas permis un suivi d'une telle qualité. Dans ces dernières situations, les deux enseignantes ont mentionné que la présence de l'éducatrice à temps partiel les amène à vivre une surcharge de travail, ayant quelques répercussions sur la qualité de leur enseignement, des facteurs entravant la réussite de l'intégration scolaire tel que cités par des auteurs (Aucoin et Goguen, 2004; Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau et Tétreault, 2004; Bélanger, 2004, 2006; Parent, 2004). En ce sens, elles émettent que la réussite optimale de l'intégration scolaire de tels enfants s'avère impossible sans la présence à temps plein d'une éducatrice spécialisée. Malgré leur bonne volonté

à vouloir suivre les recommandations de l'orthopédagogue, elles admettent que parfois, elles proposent des activités purement occupationnelles à ces élèves par manque de temps ou d'énergie supplémentaire.

Dans un autre ordre d'idées, l'effort de sensibilisation fait à chaque année par l'éducatrice C3 auprès des nouveaux élèves a de très importantes répercussions. D'une part, les besoins de cet élève présentant une trisomie 21 sont présentés et d'autre part, la multiplication des opportunités d'interaction rendues possibles grâce à son intégration, se déroulant minimalement sur toute une année, ont provoqué un réel changement d'attitude non seulement chez les enfants de l'école mais également chez toutes les personnes du village. Ainsi sensibilisés par les enfants, agents de changement, cet élève et sa famille sont maintenant connus et salués par les gens du village et des alentours. En plus d'être soutenu par ses milieux familial et scolaire, cet enfant est tout aussi encadré par les membres de sa communauté qui respectent sa place en tant que citoyen à part entière. Dans les écrits en résilience scolaire, ce facteur de protection est d'une importance capitale (Brown, D'Emidio-Caston et Benard, 2000; Henderson et Milstein, 2003).

## CONCLUSION

Au cours des cinquante dernières années, le domaine de l'adaptation scolaire a connu de multiples développements prometteurs, tant en ce qui concerne la recherche que la pratique. On dénote également que certains efforts ont été déployés dans les milieux scolaires afin de promouvoir la réussite éducative d'élèves présentant une déficience intellectuelle légère en contexte d'intégration.

Une telle vision de la réussite met l'accent sur les progrès réalisés par l'élève, dans une perspective d'évolution continue. La promotion du développement des forces de chaque enfant est mise au premier plan, au-delà des besoins qu'il manifeste ou de l'ampleur des limitations qu'il présente, susceptibles d'affecter la façon dont il s'approprie les savoirs. Cette perspective, beaucoup moins élitiste, permet à tout élève en difficulté de s'épanouir dans la même classe que ses pairs de son âge et suppose, en outre, un certain renoncement à l'uniformité et à la compétition, afin de percevoir la différence en termes positifs et non en termes de manque (Thouroude, 1997). À l'image de la société, l'école doit permettre à tous les enfants de réaliser des apprentissages variés qui ne relèvent pas uniquement de savoirs didactiques propres aux domaines de compétences du programme de formation. Tout élève développe également à l'école des stratégies lui permettant de surmonter les défis et de vivre une adaptation positive et supérieure en dépit de la pression, des défis ou des problèmes rencontrés, tout en développant des compétences sociales, scolaires et vocationnelles, garantes de son épanouissement optimal (Henderson et Milstein, 2003).

Bien que les élèves présentant une déficience intellectuelle légère intégrés en classe ordinaire évoluent dans un environnement scolaire où le niveau de difficulté est significativement plus élevé, certains d'entre eux réussissent à se développer positivement, en dépit de conditions parsemées d'embûches. En ce sens, le projet de recherche présenté visait à étudier la situation de tels élèves et à connaître les différents facteurs les ayant conduit à vivre avec succès leur parcours scolaire en

classe ordinaire et ce, tout en développant des qualités et des forces témoignant de leur adaptation résiliente dans un tel contexte.

Afin de répondre à la question de recherche énoncée soit : quels sont les facteurs associés à la résilience scolaire des élèves qui présentent une déficience intellectuelle légère intégrés en classe ordinaire québécoise, une recherche exploratoire de type qualitative/interprétative, portant sur un phénomène jusqu'alors inexploré, a été réalisée. Après la description des différents concepts à l'étude, la problématique a été défendue, une démarche méthodologique a été posée. Celle-ci a été conçue dans l'optique de trouver des pistes de solutions au questionnement établi en amont et liées à l'objectif principal. À la suite de l'approbation du comité éthique, des participants éligibles ont été identifiés et des entrevues à questions semi-ouvertes ont été réalisées avec neuf informateurs (parents, enseignantes et éducatrices), une démarche guidée par un questionnaire dont la pertinence du contenu est liée aux notions révélées dans le cadre de référence.

Des propos des participants ont émergé des données convergeant avec celles relevées dans la recension des écrits et d'autres semblant se distinguer, car plus particulièrement les données associées au phénomène étudié. Avant de conclure ce travail, un retour sera effectué sur quelques résultats qui se démarquent de par leur apport à la recherche en adaptation scolaire. De plus, une attention particulière sera portée aux limites découlant de cette recherche puis, les différentes prospectives possibles seront mises en lumière.

Ce projet a permis de mettre en lumière un impact résultant de la centration sur soi des enfants qui présentent une déficience intellectuelle légère intégrés en classe ordinaire. S'expliquant par une fixation anormalement longue ou par l'arrêt prématuré de leurs structures cognitives, une telle centration leur a permis de percevoir moindrement ou nullement leurs limites personnelles qui les distinguent de leurs pairs sur les plans social et scolaire. Puisqu'un tel facteur de protection n'est pas identifié dans les écrits en résilience scolaire, on peut supposer qu'il soit

uniquement lié à la population d'élèves présentant une déficience intellectuelle légère intégrés en classe ordinaire au primaire. Cependant, un tel facteur protégeant l'estime de soi de ces élèves s'avère fort probablement inefficace au secondaire. Effectivement, malgré la présence d'un développement cognitif ralenti, mais tout de même habituellement constant, de tels élèves devenus adolescents risquent d'être de plus en plus conscients de leurs limites. Tel que le soutiennent Doré, Wagner et Brunet (2003), la réussite de leur intégration au secondaire dépend non seulement des défis posés par la présence de nouveaux besoins découlant de leur passage à l'adolescence mais également de ceux que posent le fonctionnement, la nature et l'organisation de l'école secondaire en elle-même.

Bien qu'ils aient tous eu à surmonter certains obstacles tout au long de leur parcours scolaire, les trois élèves semblent avoir développé certaines forces dans un tel contexte. Tout d'abord, les trois enfants parviennent à mieux se faire comprendre en persévérant dans l'utilisation de moyens de communication compensatoires qu'ils ont eux-mêmes choisis et peaufinés au fil des années. Quotidiennement, leurs gestes et attitude témoignent de leur débrouillardise et optimisme. Ainsi intégrés avec des pairs non-handicapés, ils ont la possibilité d'apprendre par modelage de comportements adaptés, ce qui se serait avéré moins réalisable s'ils s'étaient retrouvés en classe spéciale où les autres élèves sont susceptibles d'éprouver autant, sinon davantage, de difficulté. Privés de services spécialisés et fréquents en orthophonie, ils ont tout de même davantage de chance de développer un vocabulaire plus enrichi en classe ordinaire. De plus, le fait d'être en contact avec des notions scolaires d'un niveau supérieur peut les amener à viser des standards de réussite plus élevés, encouragés par l'attitude positive de tous les acteurs impliqués dans le processus d'intégration. Ceci va dans le même sens qu'une étude comparative menée au Royaume-Uni en 2000 auprès de 44 enfants ayant une déficience intellectuelle légère associée à la trisomie 21 (Laws, Byrne et Buckley, 2000). Les résultats ont révélé que la moitié des élèves, qui étaient intégrés en classe ordinaire comparativement aux autres en classe spéciale, avaient obtenus de meilleurs scores à des tests de vocabulaire, de grammaire et de reconnaissance de chiffres (ibid.). Soutenus par une offre de service adaptée à leurs besoins, l'intégration des élèves présentant une déficience

intellectuelle légère en classe ordinaire semble leur offrir une meilleure chance d'optimiser le développement de leurs compétences langagières et scolaires.

Dans un autre ordre d'idées, il est pertinent de souligner à nouveau que toute intégration scolaire ne peut se réaliser sans la volonté et l'ouverture de la direction, du personnel enseignant et non-enseignant, des pairs et des parents. L'adoption d'une attitude positive de l'enseignante est primordiale et a habituellement des répercussions colossales sur toutes les personnes impliquées dans le processus d'intégration. De plus, il a été souligné qu'une majorité d'enfants présentant une trisomie 21 soit d'un naturel enjoué et agréable ce qui facilite leur intégration sociale en plus de favoriser la formation de relations positives et réciproques avec leurs pairs. Bien que les limites qu'ils présentent les amènent à dépendre du soutien d'autrui, il semble que tous les élèves offrant de l'aide à ces trois enfants intégrés soutirent autant de bénéfices dans une telle relation d'aide. Ainsi sensibilisés à la différence, il semble être valorisant et satisfaisant pour eux d'offrir de l'aide qui soit autant appréciée à une personne leur semblant grandement vulnérable.

Bien entendu, certaines limites ont probablement teinté tout le processus de cette recherche. Tout d'abord, il est impossible de mettre totalement de côté toute croyance, expérience et bagage de connaissances, lorsqu'engagée dans un tel processus de recherche. Sensibilisée à la réalité des personnes présentant une déficience intellectuelle, l'étudiante-chercheuse semble davantage à risque d'avoir commis certaines erreurs liées à des interprétations moins nuancées des propos relatés. Aussi, bien que le contenu des questionnaires ait été soumis à un processus de validation et que chaque interrogation ait été construite de manière objective, il se peut que l'attitude, le comportement et l'intérêt de recherche de l'étudiante-chercheuse aient incité des participants à taire certains propos ou à davantage s'étendre sur des éléments d'importance négligeable. Au niveau de la collecte et de l'analyse des données, il aurait été pertinent qu'y participe une seconde personne, dont l'expertise relève d'un domaine différent et ce, dans le but de s'assurer de la validité de la recherche et d'amoindrir la présence de limites associées à la subjectivité.

Au niveau de la sélection de l'échantillon, un des trois élèves présente un diagnostic de déficience intellectuelle moyenne. Puisqu'il semblait présenter tous les autres critères d'inclusion établis en amont, car associés au phénomène étudié, et que sa situation ressemblait fortement à celle des deux autres, sa participation n'a pas été écartée. Néanmoins, par définition, cette différence le distingue tout de même quelque peu des deux autres sur le plan des habiletés scolaires et sociales. De plus, bien que deux intervenantes aient préalablement identifié des élèves éligibles à cette étude en fonction de critères établis car associés à la résilience scolaire et à la réussite éducative, et que les informateurs aient appuyé la pertinence du choix des individus de l'échantillon, il s'avère impossible de vérifier de manière totalement objective le respect de tels critères sans la passation de tests standardisés. On ne peut qu'émettre des suppositions.

Aussi, considérant leurs limites langagières, l'idée de questionner les élèves afin de s'assurer que les effets des facteurs de protection et de risque relevés des propos des informateurs étaient réellement subjectivement ressentis par ces enfants a été écartée. Ceci représente une limite qui oblige tout lecteur à considérer les variables évoquées aux chapitres précédents comme étant davantage susceptibles de représenter des facteurs de protection ou de risque propres au contexte d'intégration scolaire des trois élèves présentant une déficience intellectuelle.

En ce sens, il serait intéressant que soient conçus, puis peaufinés, des outils de collecte de données permettant de s'assurer de la présence d'indicateurs, de facteurs de protection personnels ou de qualités, tous associés à la résilience de la population d'élèves étudiée. De tels outils ne peuvent être conçus sans une connaissance approfondie des limites cognitives de cette population d'élèves, sans quoi la validité et la fidélité de tels instruments s'avèreraient questionnables.

L'étude de la résilience des élèves présentant une déficience intellectuelle représente un domaine inexploré. Toutefois, l'étude de la réalité de ces personnes par l'entremise du construit de la résilience, issu de la psychologie positive, permet de mettre en exergue des forces développées par une telle population présentant des limitations fonctionnelles et se retrouvant en position de vulnérabilité dans un contexte où toute situation du quotidien présente un potentiel de complexité pouvant les placer en situation de handicap. Il s'avèrerait donc intéressant dans le futur de réaliser des études auprès d'échantillons plus vastes. Aussi, afin de déterminer quels sont les facteurs de protection et de risque liés précisément à la résilience scolaire des élèves de cette population, des études comparatives avec des groupes d'enfants de même âge sans déficience intellectuelle ou présentant un autre type de handicap ou de difficulté d'adaptation ou d'apprentissage pourraient être conduites.

Finalement, amorcé de façon exploratoire dans le présent travail, un grand travail d'approfondissement permettant une meilleure connaissance des facteurs de protection, qui amoindrissent ou annulent l'effet des facteurs de risque et qui amènent l'élève présentant une déficience intellectuelle légère à vivre un développement positif en classe ordinaire, demeure à réaliser. La découverte de davantage de variables, rendue possible par la multiplication d'études s'intéressant au phénomène, pourra permettre la mise en place de programme de prévention ou d'intervention visant à guider des jeunes vivant dans des conditions semblables, à opter également pour des issues menant au développement de la résilience. De plus, des formations s'adressant au personnel de l'équipe-école pourraient être mises en place afin de permettre aux professionnels de connaître des moyens visant à guider le développement de qualités associées à la résilience scolaire des élèves en contexte d'intégration. Ainsi, peut-être verrons-nous augmenter le taux d'intégration scolaire de cette population d'élèves dans les prochaines années au Québec, ce qui va dans le sens de la volonté des politiques ministérielles actuelles et du mouvement planétaire en faveur de l'inclusion scolaire des populations qui étaient jadis dévalorisées et en marge de la société.

## RÉFÉRENCES

- AAIDD. (2002). *Definition of Mental Retardation*. Récupéré le 05/02/2008 de <http://www.aamr.org/Politiques/pdf/definitionofMR.pdf>
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2002). *Definition of Mental Retardation*. Récupéré le 05/02/2008 de <http://www.aamr.org/Politiques/pdf/definitionofMR.pdf>
- AQIS. (1994). *Intégration scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle: Questions/Réponses et Recension d'articles*. Montréal: Association Québécoise pour l'intégration sociale.
- Association Américaine sur le Retard Mental (AAMR). (1994). *Retard mental : définition, classification et systèmes de soutien*. Ste-Hyacinthe: Edisem: Trad. de Mental retardation. 9th ed.
- Association Québécoise pour l'Intégration Sociale. (1994). *Intégration scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle: Questions/Réponses et Recension d'articles*. Montréal: Association Québécoise pour l'intégration sociale.
- Aucoin, A. et Goguen, L. (2004). L'inclusion réussie, un succès d'équipe. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (Éds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 281-292). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Balboni, G., de Falco, S. et Venuti, P. (2006). Les méthodes de l'évaluation de l'inclusion scolaire. Dans C. Dionne & N. Rousseau (Éds.), *Transformation des pratiques éducatives: la recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec: PUQ: Presses de l'Université du Québec.
- Beaupré, P. (1990). La controverse sur les acquisitions et sur les conditions d'intégration scolaire des enfants présentant une déficience intellectuelle *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 1(1), 59-68.
- Beaupré, P., Bédard, A., Courchesne, A., Pomerleau, A. et Tétreault, S. (2004). Rôles des intervenants scolaires dans l'inclusion. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (Éds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 59-76). Sainte-Foy, Qc.: PUQ: Presses de l'Université du Québec.
- Beaupré, P., Roy, S., Bédard, A., Fréchette, L.-É. et Ouellet, G. (2004). La participation de l'élève et de ses parents à la démarche du plan d'intervention. *Revue francophone de la déficience intellectuelle* (no. spécial: mai 2004), 46-49.
- Beauregard, F. (2007). EHDAA : Ce qu'un parent doit savoir. Fédération des comités de parents. *Fédération des comités de parents. Revue Action parents*, 31(3), 4-7.
- Beirne-Smith, M., Patton, J. R. et Kim, S. H. (2006). *Mental Retardation : An Introduction to Intellectual Disabilities*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Bélanger, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (Éds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 40-55). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire: attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne & N. Rousseau (Éds.), *Transformation des pratiques éducatives: La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 64-90). Trois-Rivières: PUQ: Presses de l'Université du Québec.
- Benard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective factors in the Family, School, and Community*. Washington, D.C.: Departement of Education.

- Benard, B. (1999). Applications of resilience: Possibilities and promise. Dans M. D. Glantz & J. L. Johnson (Éds.), *Resilience and development: Positive life adaptations*. (Vol. xiv), (pp. 269-277). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers Book: 1999-04168-013.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Brooks, R. B. (1999). Fostering resilience in Exceptional Children : the search for islands of competence. Dans V. L. Schwann & D. H. Saklofske (Éds.), *Handbook of psychosocial Characteristics of Exceptional Children* (pp. 563-586). New York, NY: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Brown, J. H., D'Emidio-Caston, M. et Benard, B. (2000). *Resilience Education*. Oaks, California: Corwin Press inc.: ASage Publications Company.
- Burszty, A. (2007). *The Praeger handbook of special education*. Westport, Connecticut: Praeger Publishers.
- Buyse, V., Goldman, B. D. et Skinner, M. L. (2003). Friendship formation in inclusive early childhood classrooms: What is the teacher's role? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 485-501.
- Cadieux, A. (2004). De la ségrégation à l'inclusion: Concept de soi et comportements en classe d'élèves vivant avec une déficience intellectuelle légère. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (Éds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 206-224). Trois-Rivières: PUQ: Presses de l'Université du Québec.
- Cloutier, R., Gosselin, P. et Tap, P. (2005). *Psychologie de l'enfant*. (2e<sup>e</sup> éd.). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur:Chenelière-Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire: Comprendre, Prévenir, Intervenir*. Montreal: Avis au Ministre de l'éducation.
- Cuilleret, M. (2007). *Trisomie et handicaps génétiques associés*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.
- Després-Poirier, M. (1999). *Le système d'éducation du Québec*. Boucherville, Québec.: Gaëtan Morin éditeur.
- Dionne, C., Julien-Gauthier, F. et Rousseau, N. (2006). Le développement de pratiques inclusives en milieu de garde. Dans C. Dionne & N. Rousseau (Éds.), *Transformation des pratiques éducatives: La recherche sur l'inclusion scolaire*. (pp. 235-251). Trois-Rivières: PUQ: Presses de l'Université du Québec.
- Doré, R. (1998). *Intrégration Scolaire*. Récupéré le 20/11/2007 de <http://www.adaptationscolaire.org/>
- Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J.-P. (2003). L'intégration scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle: une réalité systémique. Dans M. J. Tassé & D. Morin (Éds.), *La déficience intellectuelle* (pp. 94-106). Boucherville (Qc.): Gaëtan morin éditeur.
- Ducharme, D. (2007). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle; Proposition d'un cadre organisationnel*. Montréal: Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Dumas, B. (2005). *Caractéristiques cognitives et affectives de l'élève présentant une déficience intellectuelle légère*. Montréal: Service régional de soutien et d'expertise à l'intention des élèves présentant une déficience intellectuelle légère.

- Dumas, J. E. (2002). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Dykens, E. M. (2006). Toward a positive psychology of mental retardation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(2), 185-193.
- Fédération québécoise des CRPDI. (2000). *Les chemin parcouru: De l'exclusion à la citoyenneté*. Longueuil: Fédération québécoise des centres de réadaptation pour les personnes présentant une déficience intellectuelle.
- Finlay, W. M. L. et Lyons, E. (2002). Acquiescence in interviews with people who have mental retardation. *Mental Retardation*, 40(1), 14-29.
- Fortier, S., Dugas, C. et Dionne, C. (2006). Projet d'inclusion dans un centre de la petite enfance en utilisant une approche psychomotrice. Dans C. Dionne & N. Rousseau (Éds.), *Transformation des pratiques éducatives: La recherche sur l'inclusion scolaire*. Trois-Rivières: PUQ: Presses de l'Université du Québec.
- Fougeyrollas, P. et Roy, K. (1994). Regard sur la notion de rôles sociaux: réflexion conceptuelle sur les rôles en lien avec la problématique du processus de production du handicap. *Réseau international CIDIH et facteurs environnementaux*, 6-7(3-1), 20-24.
- Gardynik, U. M. et McDonald, L. (2005). Implications of Risk and Resilience in the Life of the Individual Who is Gifted/Learning Disabled. *Roeper Review*, 27(4), 206-214.
- Gilligan, R. (2007). Adversity, resilience and the educational progress of young people in public care. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 12(2), 135-145.
- Goupil, G. (2006). Des périodes à risque pour des élèves à risque? Dans C. Dionne & N. Rousseau (Éds.), *Transformation des pratiques éducatives: La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 145-158). Québec, Qc.: PUQ: Presses Universitaires du Québec.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. (3<sup>e</sup> éd.). Montréal: Gaetan Morin Éditeur: Chenelière Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2003). *Deux réseaux, un objectif: le développement des jeunes: Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*.
- Henderson, N. et Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators (Updated edition)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hocutt, A. M. (1996). Effectiveness of Special Education: Is placement the critical factor? *The future of children*, 6(1), 77-102.
- Jourdan-Ionescu, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. *Revue québécoise de psychologie*, 22(1), 163-186.
- Kaplan, H. B. (2006). Understanding the Concept of Resilience. Dans S. Goldstein & R. B. Brooks (Éds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 39-48). New York: Springer Science and Business Media, LLC.
- Karagiannis, A., Stainback, W. et Stainback, S. (1996). Rationale for Inclusive Schooling. Dans S. Stainback & W. Stainback (Éds.), *Inclusion, a guide for educators* (pp. 3-15). Baltimore, Maryland: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Kasari, C. et Bauminger, N. (1998). Social and emotional development in children with mental retardation. Dans J. A. Burack, R. M. Hodapp & E. Zigler (Éds.), *Handbook of mental retardation and development*. New York: Cambridge University Press.
- Langevin, J., Dionne, C. et Rocque, S. (2004). Incapacités intellectuelles: Contexte d'inclusion et processus d'adaptation de l'intervention. Dans N. Rousseau &

- S. Bélanger (Éds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 173-203). Sainte-Foy, Qc.: PUQ: Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S. J., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.
- Laws, G., Byrne, A. et Buckley, S. (2000). Language and memory development in children with Down syndrome at mainstream schools and special schools: A comparison. *Educational Psychology*, 20(4), 447-457.
- Leondari, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19(3), 357-371.
- Luckner, J. L. et Muir, S. (2001). Successful students who are deaf in general education settings. *American Annals of the Deaf*, 146(5), 435-446.
- Luddy, E. F. (2002). *A case analysis of three middle school boys who have down syndrome and have been in regular education classes since preschool*. Andrews University.
- Lukner, J. L. et Muir, S. (2001). Successful students who are deaf in general education settings. *American Annals of the Deaf*, 146(5), 435-446.
- Luthar, S. S. et Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience: An integrative review. Dans S. S. Luthar (Éd.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. (pp. 510-549). New York, NY: Cambridge University Press Book: 2003-06504-021.
- Maertens, F. (2004). Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (Éds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. p. 21-34). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Margalit, M. (2003). *Resilience model among individuals with learning disabilities: Proximal and distal influences*. Learning Disabilities Research & Practice Vol 18(2) May 2003, 82-86.
- Marwell, B. E. (1990). *Integration of Students with Mental Retardation. Summary Evaluation Report* (Reports - Evaluative): Madison Public Schools, WI.
- Masten, A. (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, 41(5), 733-746.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience process in development. *The American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Mather, N. et Ofiesh, N. (2005). Resilience and the Child with Learning Disabilities. Dans S. Goldstein & R. B. Brooks (Éds.), *Handbook of resilience in children* (Vol. xix), (pp. 239-255). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers Book: 2005-04216-015.
- McDonald, L., Kysela, G. M., Drummond, J., Fleming, D., Lupart, J. et Watson, S. L. (2006). Accroître la résilience de l'enfant et de la famille: Soutien familial et aide préscolaire. Dans C. Dionne & N. Rousseau (Éds.), *Transformation des pratiques éducatives: la recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 328). Trois-Rivières: Éducation-Recherche.
- Mertens, D. M. et McLaughlin, J. A. (2004). *Research and Evaluation Methods in Special Education*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Miller, M. (1996). *Relevance of resilience to individuals with learning disabilities*. International Journal of Disability, Development and Education Vol 43(3) 1996, 255-269.
- Miller, M. (2002). Resilience elements in students with learning disabilities. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 291-298.

- Miller, M. et Fritz, M. F. (1998). A demonstration of resilience. *Intervention in school and clinic*, 33(5), 265-271.
- Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport du Québec. (2006). *Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage du secteur des jeunes (EHDA) selon le code de difficulté, le type de regroupement et l'année scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec.
- Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport du Québec. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Montréal.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *La politique de l'adaptation scolaire: une école adaptée à tous ses élèves*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA): Définitions*. Québec: Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec. (2001). *De l'intégration sociale à la participation sociale: Politique de soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle, à leurs familles et aux proches*. Québec.
- Moreau, A. C., Maltais, C. et Herry, Y. (2005). *L'éducation inclusive au préscolaire: Accueillir l'enfant ayant des besoins particuliers*. Anjou, Québec.: Les Éditions CEC.
- Morrison, G. M. et Cosden, M. A. (1997). Risk, resilience and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 20, 43-60.
- Paour, J.-L., Langevin, J. et Dionne, C. (1996). Les caractéristiques associées aux incapacités intellectuelles. *Revue CNRIS*, 1(1), 22-25.
- Parent, G. (2004). Rôles de la direction dans une école inclusive. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (Éds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 100-121). Sainte-Foy, Qc.: Presses de l'Université du Québec.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.
- Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (Éds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 347-372). Sainte-Foy: PUQ: Presses de l'Université du Québec.
- Sorensen, L. G., Forbes, P. W., Bernstein, J. H., Weiler, M. D., Mitchell, W. M. et Waber, D. P. (2003). Psychosocial adjustment over a two-year period in children referred for learning problems: risk resilience and adaptation. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(1), 10-24.
- Spekman, N. J., Goldberg, R. J. et Herman, K. L. (1993). *An exploration of risk and resilience in the lives of individuals with learning disabilities*. Learning Disabilities Research & Practice Vol 8(1) Win 1993, 11-18.
- Spekman, N. J., Herman, K. L. et Vogel, S. A. (1993). *Risk and resilience in individuals with learning disabilities: A challenge to the field*. Learning Disabilities Research & Practice Vol 8(1) Win 1993, 59-65.
- Tassé, M. J. et Morin, D. (2003). *La déficience intellectuelle*. (Gaëtan Morin Editeur Ltée<sup>e</sup> éd.). Boucherville, Québec.
- Terrisse, B., Kalubi, J.-C. et Larivée, S. J. (2007). Résilience et handicap chez l'enfant. *Reliance*, 2(24), 12-21.
- Tétreault, S., Beaupré, P. et Pelletier, M.-È. (2004). *Rapport de recherche (2001-2004): Programme de préparation à l'inclusion et de soutien à la transition*

- destiné à l'entourage des enfants d'âge préscolaire vivant des situations de handicap (PIST). Québec: CIRRIIS- Centre Interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale.
- Théorêt, M. (2006). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 633-658.
- Thomas, R. M. et Michel, C. (1994). *Théories du développement de l'enfant: Études comparatives*. Paris: De Boeck Université.
- Thouroude, L. (1997). L'intégration d'enfants trisomiques 21 à l'école maternelle: Facteurs d'échec et de réussite liés aux conceptions pédagogiques de l'enseignement. *Handicaps et Inadaptations- Les cahiers du CTNERHI*(74), 49-67.
- Ticoll, M. (1995). *Inclusion of Individuals with Disabilities in Post-Secondary Education: A Review of the Literature*. Récupéré le 19-09 de [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED390200&\\_ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED390200](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED390200&_ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED390200)
- Troubles de l'apprentissage- Association canadienne (TAAC). (2002). *Définition officielle des troubles d'apprentissage*. Ottawa, Ontario: Troubles d'apprentissage-Association canadienne (TAAC).
- Trudel, M., Puentes-Neuman, G. et Gabin Ntebutse, J. (2002). Les conceptions contemporaines de l'enfant à risque et la valeur heuristique du construit de résiliencé en éducation. *Revue canadienne de l'éducation*, 27(2-3), 153-173.
- Vérificateur général du Québec. (2004). *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2003-2004: Tome 1*. Montréal.
- Vienneau, R. (1993). Historique, définition et dimensions de l'intégration scolaire. *FNV: Déficience Intellectuelle et Intégration Scolaire. Une éducation particulière en classe ordinaire*, 3(1), 4-9.
- Vienneau, R. (2004a). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (Éds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 7-32). Sainte-Foy, Qc.: Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2004b). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (Éds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 126-152). Sainte-Foy: PUQ: Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne & N. Rousseau (Éds.), *Transformation des pratiques éducatives* (pp. 7-32). Sainte-Foy, Qc.: Presses de l'Université du Québec.
- Weiner, J. et Tardif, C. Y. (2004). Social and Emotional functioning of children with Learning Disabilities: Does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20-32.
- Werner, E. E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal Study from Birth to 32 Years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 72-81.
- Werner, E. E. (1993). *Risk and resilience in individuals with learning disabilities: Lessons learned from the Kauai Longitudinal Study*. *Learning Disabilities Research & Practice* Vol 8(1) Win 1993, 28-34.
- Werner, E. E. (2006). What can we learn about resilience in large-scale longitudinal studies. Dans S. Goldstein & R. B. Brooks (Éds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 91-100). New York: Springer Science + Business Media

- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Yates, T. M. F. (2006). *La résilience chez les jeunes enfants et son impact sur leur développement : commentaires sur Luthar et Sameroff*. Récupéré le 08-11-2007 de <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/YatesFRxp.pdf>

## ANNEXE 1 GUIDES D'ENTREVUES

### Enseignants

Tout d'abord, j'aimerais que vous me parliez de votre expérience en tant qu'enseignante vivant l'intégration scolaire.

Q1. Est-ce c'est votre première expérience d'intégration?

- Oui  Non.

Q2. Globalement, sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très insatisfait » et 5 « très satisfait », où se situe votre degré de satisfaction à l'égard de l'intégration scolaire de cet élève?

1	2	3	4	5	
Très insatisfait				Très satisfait	

Pourquoi?

---

Maintenant, j'aimerais que vous me parliez des difficultés rencontrées par cet élève.

Q3. Répondez par OUI ou par NON aux questions suivantes. Si la réponse est OUI, n'hésitez pas à élaborer davantage au sujet de la ou des difficultés rencontrées.

Depuis le début de l'année, votre élève a-t-il vécu des difficultés ...

- liées à son intégration scolaire;  
 Oui  Non
- liées aux interactions avec les pairs;  
 Oui  Non
- liées à l'apprentissage de la matière qui est à son programme;  
 Oui  Non
- liées à la discipline;  
 Oui  Non
- liées à un problème d'attention en classe;  
 Oui  Non
- liées à des problèmes de comportement;  
 Oui  Non
- liées à des problèmes de déplacements lors des transitions d'un endroit à un autre?  
 Oui  Non

Q4. De façon générale, quel moyen cet élève utilise-t-il afin de surmonter les difficultés rencontrées à l'école? (*stratégies enseignées, qualités et forces déployées, aide reçue, etc.*).

Q5. Quand il rencontre une difficulté, votre élève effectue-t-il une demande d'aide ou attend t-il que celle-ci lui soit offerte?

Q6. Que faites-vous lorsqu'il vit des périodes plus difficiles?

Q7. Quelles autres personnes de l'école aident cet élève lorsqu'il vit des événements plus difficiles?

- Comment ces personnes l'aident-ils?

---

J'aimerais maintenant que nous parlions des forces et qualités de votre élève.

- Q8. Selon vous, quelles sont les qualités et les forces de cet enfant?
- Q9. Tout à l'heure, nous avons parlé de certaines difficultés rencontrées par cet élève à l'école. Selon vous, y aurait-il des forces ou qualités qu'il aurait développées de par le fait qu'il vive de telles difficultés en contexte d'intégration scolaire? Quelles sont-elles? Pourquoi?
- Q10. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très défavorable » et 5 « très favorable », comment décrivez-vous l'attitude de cet enfant par rapport aux nouveaux apprentissages scolaires?

1	2	3	4	5	
Très défavorable				Très favorable	

Expliquez.

---

Les questions qui suivent portent sur les services qui sont offerts à cet élève.

- Q11. A l'école, quels sont les services reçus par cet élève présentement?
- Q12. À votre avis, les services offerts à cet élève à l'école répondent-ils à ses besoins? Pourquoi?
- Q13. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très insatisfait » et 5 « très satisfait » où situez-vous votre degré de satisfaction à l'égard de la communication qui existe entre vous et les intervenants qui offrent des services à cet élève à l'école?

1	2	3	4	5	
Très insatisfait				Très satisfait	

Pourquoi?

- Q14. Connaissez-vous quels sont les services offerts à cet enfant à l'extérieur de l'école?  
 Oui                       Non *Si la réponse est NON, passez à Q16.*

- Q15. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très insatisfait » et 5 « très satisfait », où situez-vous votre degré de satisfaction à l'égard de la communication existant entre vous et les intervenants qui offrent des services à cet enfant à l'extérieur de l'école?

1	2	3	4	5	
Très insatisfait				Très satisfait	

Pourquoi?

---

J'aimerais maintenant que nous abordions le sujet des amitiés de cet élève.

- Q16. Qui sont les amis de cet élève (en classe et/ou à l'extérieur de la classe, si vous les connaissez)?
- Q17. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très faible » et 5 « très forte », comment décrivez-vous

l'importance qu'attribue cet élève à ses relations d'amitiés?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Très faible Très forte

Pourquoi?

Q18. En classe, comment les pairs de cet élève réagissent-ils...

- lorsqu'il éprouve une difficulté dans la réalisation d'une tâche? (ex. : attacher son manteau)
- lorsqu'il éprouve une difficulté liée à l'apprentissage en classe?
- lorsqu'il vit un conflit avec un autre enfant?

Q19. Les pairs de la classe offrent-ils spontanément de l'aide à cet élève lorsqu'il rencontre des difficultés? *(Inversement, cet enfant leur demande-t-il spontanément de l'aide?)*

Q20. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très défavorable » et 5, « très favorable », à quel point évaluez-vous que les élèves de l'école soient en faveur de l'intégration scolaire de cet enfant?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Très défavorable Très favorable

Expliquez.

Q21. À votre avis, cet enfant se perçoit-il de façon différente de ses pairs? Expliquez.

- Comment semble-t-il vivre ces différences?

Q22. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « médiocre » et 5 « excellente », comment décrivez-vous l'estime de soi de cet enfant en contexte scolaire?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Médiocre Excellente

Expliquez.

Q23. En classe, cet élève semble-t-il apprécié par ses pairs?

- Quelles sont les qualités qu'il possède et pour lesquelles sa présence est recherchée?

Q24. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « pas du tout » et 5 « extrêmement », à quel point cet élève est-il proactif dans la classe, lors d'activités de groupe ou d'équipes?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pas du tout Extrêmement

Pourquoi?

Q25. À votre connaissance, lui arrive de faire des activités avec des amis de l'école en dehors du milieu scolaire?

- Quel type d'activités?
- Avec quels amis?

J'aimerais maintenant que vous me parliez des adaptations que vous effectuez au niveau de votre enseignement et du matériel utilisé afin de répondre aux besoins de cet élève.

- Q26. Quelles actions concrètes avez-vous mises en place, dans le but d'adapter votre enseignement et le matériel pédagogique?
- Recevez-vous de l'aide? Si oui, de qui?
- Q27. Au niveau de votre enseignement, avez-vous des façons de faire différentes et distinctes avec cet élève? Si oui, quelles sont-elles?
- Q28. Aimerez-vous recevoir davantage de formation en lien avec l'intégration scolaire?
- Si oui, cette formation porterait sur quel(s) sujet(s)?  
(associée à la déficience intellectuelle ou à d'autres troubles ou difficultés, à la pédagogie différenciée, à la gestion de classe, etc.)
- Q29. Comment évaluez-vous les progrès de cet élève? Comment encouragez-vous ses progrès?
- Q30. Comment conservez-vous le suivi des interventions effectuées avec cet élève?  
(et en ce qui concerne le plan d'intervention?)
- Q31. Avez-vous entrepris des actions visant à faciliter l'intégration sociale de cet élève au sein de la classe? Si oui, lesquelles?

Maintenant, j'aimerais connaître quel est le soutien qui vous est offert dans ce processus d'intégration scolaire.

- Q32. Y a-t-il des intervenants (incluant d'autres enseignants) qui vous offrent du soutien dans cette situation d'intégration scolaire?
- Qui sont-ils?
  - À quelle fréquence offrent-ils cet aide?
  - Pouvez-vous décrire de quel type d'aide il s'agit?
- Q33. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très insatisfait » et 5 « très satisfait », où situez-vous votre degré de satisfaction à l'égard du soutien vous étant offert par des intervenants du milieu scolaire dans cette situation d'intégration?

1	2	3	4	5
Très				Très
insatisfait				satisfait

Pourquoi?

- Q34. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très insatisfait » et 5 « très satisfait », où situez-vous votre degré de satisfaction à l'égard de la communication entre vous et la direction d'école?

1	2	3	4	5
Très				Très
insatisfait				satisfait

Pourquoi?

Q35. En ce qui a trait à la direction scolaire, sentez-vous que vos besoins en tant qu'enseignante vivant l'intégration scolaire sont entendus et comblés?

- Non  Oui *Si la réponse est OUI, passez à Q37.*

Q36. Quels moyens la direction scolaire pourrait-elle entreprendre afin que vos besoins soient comblés? Expliquez.

Q37. Sur une échelle de 1 à 5 ou 1 représente « très défavorable » et 5, « très favorable », à quel point évaluez-vous que la direction scolaire soit en faveur de l'intégration scolaire de cet élève?

1	2	3	4	5	
Très défavorable				Très favorable	

Expliquez.

Q38. Et vous, sur une échelle de 1 à 5 ou 1 représente « très défavorable » et 5, « très favorable », à quel point êtes vous en faveur de l'intégration scolaire de cet élève?

1	2	3	4	5	
Très défavorable				Très favorable	

Expliquez.

---

J'aimerais maintenant connaître quelques détails concernant la relation que vous avez avec les parents de cet élève.

Q39. Habituellement, comment communiquez-vous avec les parents de cet enfant? (par écrit, entretiens téléphoniques, rencontres, etc.)

Q40. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très insatisfait » et 5 « très satisfait », où situez-vous votre degré de satisfaction à l'égard de la relation entre vous et les parents de cet élève?

1	2	3	4	5	
Très insatisfait				Très satisfait	

Pourquoi?

Q41. À votre avis, les parents sont-ils assez impliqués dans les décisions prises à l'école liées à tout sujet concernant cet enfant?

Pourquoi?

Q42. Rencontrez-vous des obstacles relatifs à votre communication avec les parents?

- Oui  Non *Si la réponse est NON, passez à Q44.*

Q43. De quel type d'obstacle s'agit-il?

Expliquez.

- Q44. Rencontrez-vous des désaccords avec les parents en ce qui a trait aux besoins ou à l'intégration de l'enfant?  
1 = Toujours      2 = Très souvent      3 = Souvent      4 = Rarement      5 = Jamais

Expliquez.

*(Comment se terminent de telles situations?*

*Quel est ou quels sont le(s) sujet(s) de ces désaccords?*

*Comment se règlent les désaccords?*

*Que faites-vous?)*

- Q45. Y-a-t-il des démarches qui ont été entreprises afin de préparer la transition au secondaire pour cet élève? Si oui, quelles sont-elles?

*(Qui a pris l'initiative de proposer une telle préparation à la transition?)*

- Q46. Avant de terminer, souhaitez-vous que se poursuive l'intégration scolaire de cet élève l'an prochain?
- Pourquoi?
  - À quelle(s) condition(s) ou dans quelles conditions?

- Q47. En terminant, si vous pouviez nommer un seul élément crucial qui facilite l'intégration scolaire, quel serait-il?

Aimeriez-vous ajouter quelque chose à cette entrevue?

Merci!

## Éducatrices

Tout d'abord, j'aimerais que vous me parliez de votre expérience en tant qu'éducatrice vivant l'intégration scolaire.

Q1. Est-ce c'est votre première expérience d'intégration?

- Oui                       Non

Q2. Globalement, sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très insatisfait » et 5 « très satisfait », où se situe votre degré de satisfaction à l'égard de l'intégration scolaire de cet élève?

1	2	3	4	5
Très insatisfait				Très satisfait

Pourquoi?

Maintenant, j'aimerais que vous me parliez des **difficultés rencontrées par cet élève** depuis que vous travaillez avec lui.

Q3. Répondez par OUI ou par NON aux questions suivantes.

Si la réponse est OUI, n'hésitez pas à élaborer davantage au sujet de la ou des difficultés rencontrées.

Depuis le début de l'année, cet élève a-t-il vécu des difficultés ...

- liées à son intégration scolaire;  
 Oui                       Non
- liées aux interactions avec les pairs;  
 Oui                       Non
- liées à l'apprentissage de la matière qui est à son programme;  
 Oui                       Non
- liées à la discipline;  
 Oui                       Non
- liées à un problème d'attention en classe;  
 Oui                       Non
- liées à des problèmes de comportement;  
 Oui                       Non
- liées à des problèmes de déplacements lors des transitions d'un endroit à un autre?  
 Oui                       Non

Q4. De façon générale, quel moyen cet élève utilise-t-il afin de surmonter les difficultés rencontrées à l'école? (*stratégies enseignées, qualités et forces déployées, aide reçue, etc.*).

Q5. Généralement, quand il rencontre une difficulté, cet élève effectue-t-il une demande d'aide ou attend-t-il que celle-ci lui soit offerte?

Q6. Que faites-vous lorsqu'il vit des périodes plus difficiles?

Q7. Quelles autres personnes de l'école aident cet élève lorsqu'il vit des événements plus difficiles?

- Comment ces personnes l'aident-il?

---

J'aimerais maintenant que nous parlions des forces et qualités de cet élève.

- Q8. Selon vous, quelles sont les qualités et les forces de cet enfant?
- Q9. Tout à l'heure, nous avons parlé de certaines difficultés rencontrées par cet élève à l'école. Selon vous, y aurait-il des forces ou qualités qu'il aurait développées de par le fait qu'il vive de telles difficultés en contexte d'intégration scolaire?

Quelles sont-elles?  
Pourquoi?

- Q10. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très défavorable » et 5 « très favorable », comment décrivez-vous l'attitude de cet enfant par rapport aux nouveaux apprentissages scolaires?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Très défavorable Très favorable

Expliquez.  
(intérêts, matière préférée...)

---

Les questions qui suivent portent sur les services qui sont offerts à cet élève.

- Q11. Suivez-vous cet élève pour une première année? Si non, depuis quand travaillez-vous avec lui?
- Q12. Combien d'heures par semaine êtes-vous en classe auprès de cet élève? Était-ce la même chose l'an dernier et les années précédentes?
- Q13. En quoi consiste votre travail auprès de cet élève?  
(*Adaptation de matériel, soutien à l'enseignante, team-teaching, etc.*)
- Q14. Comment s'effectue le partage des tâches avec l'enseignante?  
- Est-ce que c'était la même chose les années précédentes?  
Expliquez.
- Q15. Est-ce que vous travaillez avec d'autres élèves en difficulté dans l'école?  
- Êtes-vous la seule technicienne en éducation spécialisée de l'école?
- Q16. Mis à part ceux que vous offrez, y-a-t-il d'autres services qui sont offerts à cet élève à l'école?
- Q17. À votre avis, l'ensemble des services offerts à cet élève à l'école répondent-ils à ses besoins? Pourquoi?
- Q18. Connaissez-vous les services qui sont offerts à cet enfant à l'extérieur de l'école?  
 Oui  Non *Si la réponse est NON, passez à Q20.*

Q19. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très insatisfait » et 5 « très satisfait », où situez-vous votre degré de satisfaction à l'égard de la communication existant entre vous et les intervenants qui offrent des services à cet enfant à l'extérieur de l'école?

1	2	3	4	5	
Très insatisfait				Très satisfait	

Pourquoi?

J'aimerais maintenant que nous abordions le sujet des amitiés de cet élève.

Q20. Qui sont les amis de cet élève (en classe et/ou à l'extérieur de la classe, si vous les connaissez)?

Q21. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très faible » et 5 « très forte », comment décrivez-vous l'importance qu'attribue cet élève à ses relations d'amitiés?

1	2	3	4	5	
Très faible				Très forte	

Pourquoi?

Q22. En classe, comment les pairs de cet élève réagissent-ils...

- lorsqu'il éprouve une difficulté dans la réalisation d'une tâche? (ex.: attacher son manteau)
- lorsqu'il éprouve une difficulté liée à l'apprentissage en classe?
- lorsqu'il vit un conflit avec un autre enfant?

Q23. Les pairs de la classe offrent-ils spontanément de l'aide à cet élève lorsqu'il rencontre des difficultés? (*Inversement, cet enfant leur demande-t-il spontanément de l'aide?*)

Q24. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très défavorable » et 5, « très favorable », à quel point évaluez-vous que les élèves de l'école soient en faveur de l'intégration scolaire de cet enfant?

1	2	3	4	5	
Très défavorable				Très favorable	

Expliquez.

Q25. À votre avis, cet enfant se perçoit-il de façon différente de ses pairs? Expliquez.

- Comment semble-t-il vivre ces différences?

Q26. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « médiocre » et 5 « excellente », comment décrivez-vous l'estime de soi de cet enfant en contexte scolaire?

1	2	3	4	5	
Médiocre				Excellente	

Expliquez.

Q27. En classe, cet élève semble-t-il apprécié par ses pairs?

- Quelles sont les qualités qu'il possède et pour lesquelles sa présence est recherchée?

Q28. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « pas du tout » et 5 « extrêmement », à quel point cet élève est-il proactif dans la classe, lors d'activités de groupe ou d'équipes?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pas du tout Extrêmement

Pourquoi?

Q29. À votre connaissance, lui arrive de faire des activités avec des amis de l'école en dehors du milieu scolaire?

- Quel type d'activités?
- Avec quels amis?

Maintenant, j'aimerais savoir comment vous percevez la qualité des relations entre vous et les différentes personnes impliquées dans cette situation d'intégration scolaire.

Q30. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très insatisfait » et 5 « très satisfait », où situez-vous votre degré de satisfaction à l'égard de la communication entre vous et la direction d'école?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Pourquoi?

Q31. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très insatisfait » et 5 « très satisfait », où situez-vous votre degré de satisfaction à l'égard de la communication qui existe entre vous et l'enseignante de cet élève?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Pourquoi?

Q32. Rencontrez-vous des obstacles relatifs à votre communication avec l'enseignante?

- Oui       Non    *Si la réponse est NON, passez à Q34.*

Q33. De quel type d'obstacle s'agit-il?

- Comment cette communication pourrait-elle être bonifiée?

Expliquez.

Q34. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très insatisfait » et 5 « très satisfait », où situez-vous votre degré de satisfaction à l'égard de la communication qui existe entre vous et le CRDI de la région?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Pourquoi?

J'aimerais maintenant connaître quelques détails concernant la relation que vous avez avec les parents de cet élève.

Q35. Habituellement, comment communiquez-vous avec les parents de cet enfant? (par écrit, entretiens téléphoniques, rencontres, etc.)

Q36. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très insatisfait » et 5 « très satisfait », où situez-vous votre degré de satisfaction à l'égard de la relation entre vous et les parents de cet élève?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Pourquoi?

Q37. À votre avis, les parents sont-ils assez impliqués dans les décisions prises à l'école liées à tout sujet concernant cet enfant?

Pourquoi?

Q38. Rencontrez-vous des obstacles relatifs à votre communication avec les parents?

Oui       Non    *Si la réponse est NON, passez à Q40.*

Q39. De quel type d'obstacle s'agit-il?  
Expliquez.

Q40. Rencontrez-vous des désaccords avec les parents en ce qui a trait aux besoins ou à l'intégration de l'enfant?

1 = Toujours      2 = Très souvent      3 = Souvent      4 = Rarement      5 = Jamais

Expliquez.

*(Comment se terminent de telles situations?  
Quel est ou quels sont le(s) sujet(s) de ces désaccords?  
Comment se règlent les désaccords?  
Que faites-vous?)*

Q41. Et vous, sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très défavorable » et 5, « très favorable », à quel point êtes vous en faveur de l'intégration scolaire de cet élève?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Très défavorable Très favorable

Expliquez.

Q42. Y-a-t-il des démarches qui ont été entreprises afin de préparer la transition au secondaire pour cet élève? Si oui, quelles sont-elles?

*(Qui a pris l'initiative de proposer une telle préparation à la transition?)*

Q43. Souhaitez-vous que se poursuive l'intégration scolaire de cet élève l'an prochain?

- Pourquoi?
- À quelle(s) condition(s) ou dans quelles conditions?

Q44. En terminant, si vous pouviez nommer un seul élément crucial qui facilite l'intégration scolaire, quel serait-il?

Aimeriez-vous ajouter quelque chose à cette entrevue?

Merci!

## Parents

Votre enfant vit l'intégration scolaire depuis le début de sa scolarité. La première partie de ce questionnaire vise à connaître son cheminement. Les questions porteront principalement sur les éléments facilitants et les obstacles de son parcours scolaire.

Q1. Votre enfant vit l'intégration scolaire avec des enfants du même âge. Était-ce votre choix?

- Quelles sont les raisons qui motivent ce choix?

Q2. Pouvez-vous me décrire les étapes du parcours scolaire de votre enfant?

Q3. Quels sont les éléments qui ont facilité le parcours scolaire de votre enfant?

*(Ces éléments peuvent être personnels (ex. une qualité) ou encore, relever de son environnement (ex. présence de la grande sœur à la même école))*

- Pouvez-vous donner un ou des exemple(s)?

Q4. Répondez par OUI ou par NON aux questions suivantes. Si la réponse est OUI, n'hésitez pas à élaborer davantage au sujet de la ou des difficultés rencontrées.

Depuis le début de son parcours scolaire, votre enfant a-t-il vécu des difficultés

- liées à son intégration scolaire;  
 Oui  Non
- liées aux interactions avec les pairs de sa classe ou de l'école;  
 Oui  Non
- liées à l'apprentissage de la matière qui est à son programme;  
 Oui  Non
- liées à la discipline;  
 Oui  Non
- liées à un problème d'attention en classe;  
 Oui  Non
- liées à des problèmes de comportement;  
 Oui  Non
- liées à des problèmes de déplacements lors des transitions d'un endroit à un autre?  
 Oui  Non

Q5. De façon générale, quel moyen votre enfant utilise-t-il afin de surmonter les difficultés rencontrées à l'école?

*(stratégies enseignées, qualités et forces déployées, aide reçue, etc.).*

Q6. Quand il rencontre une difficulté, votre enfant effectue-t-il une demande d'aide ou attend t-il que celle-ci lui soit offerte?

- Q7. En ce qui concerne la stratégie qu'il utilise la plupart du temps lorsqu'il rencontre un obstacle, est-ce la même que celle utilisée au début de sa scolarité?
- Si non, quels changements constatez-vous en ce sens?
- Q8. Quelles personnes de son entourage jouent un rôle déterminant lorsqu'il vit des événements plus difficiles à l'école?
- Comment jouent-elles ce rôle?

---

Maintenant, j'aimerais que vous me parliez des forces et qualités de votre enfant.

- Q9. Selon vous, quelles sont les qualités et les forces de votre enfant?
- Q10. Tout à l'heure, vous m'avez parlé de certaines difficultés vécues par votre enfant à l'école. Selon vous, y aurait-il des forces ou des qualités qu'il aurait développées de par le fait qu'il ait dû surmonter des obstacles en situation d'intégration scolaire?
- Oui  Non
- Si oui, Quelles sont-elles? Pourquoi?

---

Nous allons maintenant parler des services reçus par votre enfant à l'école ou à l'extérieur de l'école.

- Q11. Débutons avec les services reçus à l'école. Quels services a-t-il reçus et reçoit-il aujourd'hui? (*nombre d'heures par semaine*)
- Q12. Cette année, considérez-vous que les services reçus à l'école par votre enfant répondent à ses besoins? Pourquoi?
- Q13. Tout à l'heure, vous avez parlé de difficultés rencontrées par votre enfant à l'école. Lorsqu'il vit de telles difficultés, y-a-t-il des intervenants à l'école qui lui offrent du soutien?
- Oui  Non *Si la réponse est NON, passez à Q15.*
- Q14. Qui sont ces intervenants?
- Comment offrent-ils leur aide? (Qui initie la demande?)
- Q15. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très insatisfait » et 5 « très satisfait » Où situez-vous votre degré de satisfaction à l'égard de la communication existant entre vous et les intervenants qui offrent des services à votre enfant à l'école?
- |             |   |   |   |           |
|-------------|---|---|---|-----------|
| 1           | 2 | 3 | 4 | 5         |
| Très        |   |   |   | Très      |
| insatisfait |   |   |   | satisfait |
- Pourquoi?
- Q16. Maintenant, parlez-moi des services offerts à votre enfant à l'extérieur de l'école. Quels services a-t-il reçus et reçoit-il aujourd'hui?
- D'où proviennent ou provenaient ces services (privé, public)?
- Q17. Considérez-vous que les services offerts à votre enfant en dehors de l'école répondent à ses besoins? Pourquoi?

- Q18. Sur une échelle 1 à 5 où 1 représente « très insatisfait » et 5 « très satisfait », où situez-vous votre degré de satisfaction à l'égard de la communication existant entre vous et les intervenants qui offrent des services à votre enfant à l'extérieur de l'école?

1	2	3	4	5
Très insatisfait				Très satisfait

Pourquoi?

Maintenant, j'aimerais que vous me parliez de la communication existant entre vous et les personnes impliquées dans l'intégration scolaire de votre enfant.

- Q19. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très insatisfait » et 5 « très satisfait », où situez-vous votre degré de satisfaction à l'égard de la communication entre vous et la direction d'école?

1	2	3	4	5
Très insatisfait				Très satisfait

Pourquoi?

- Q20. Avez-vous déjà eu des différends ou des mésententes avec la direction de l'école liés à l'intégration scolaire de votre enfant?

Oui       Non    *Si la réponse est NON, passez à Q22.*

Q21. Quel(s) était (ou étaient) le ou les sujet(s) de ces mésententes?

- Comment la situation problématique s'est-elle réglée?
- Rencontrez-vous encore aujourd'hui de tels différends?

- Q22. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très défavorable » et 5, « très favorable », à quel point évaluez-vous que la direction d'école soit en faveur de l'intégration scolaire de votre enfant?

1	2	3	4	5
Très défavorable				Très favorable

Expliquez.

- Q23. Habituellement, comment communiquez-vous avec l'enseignant de votre enfant? (par écrit, entretiens téléphoniques, rencontres, etc.)

- Q24. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très insatisfait » et 5 « très satisfait », où situez-vous votre degré de satisfaction à l'égard de la communication entre vous et l'enseignant?

1	2	3	4	5
Très insatisfait				Très satisfait

Pourquoi?

- Aimerez-vous que cette communication soit différente? Si oui, en quel sens? Expliquez.

- Q25. Avez-vous déjà eu des différends ou des mésententes avec l'enseignant liés à l'intégration scolaire de votre enfant?  
 Oui       Non *Si la réponse est NON, passez à Q27.*

- Q26. Quel(s) était (ou étaient) le ou les sujet(s) de ces mésententes?  
 - Comment la situation problématique s'est-elle réglée?  
 - Rencontrez-vous encore aujourd'hui de tels différends?

- Q27. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très défavorable » et 5, « très favorable », à quel point évaluez-vous que l'enseignant soit en faveur de l'intégration scolaire de votre enfant?

1	2	3	4	5
Très				Très
défavorable				favorable

Expliquez.

- Q28. Sentez-vous que votre point de vue en tant que parent, qui connaît bien les besoins de son enfant, est respecté des membres de l'équipe-école?  
 - Qu'est ce qui justifie votre réponse?

---

Les questions qui suivent sont liées à votre enfant en tant qu'élève.

- Q29. À votre connaissance, quels sont moyens qui sont utilisés par l'enseignant afin d'adapter son enseignement et/ou le matériel pédagogique?

- Q30. Comment l'enseignant évalue-t-il les progrès de votre enfant?  
 Comment encourage-t-il ses progrès?

- Q31. Savez-vous comment l'enseignant conserve le suivi des interventions effectuées avec votre enfant?  
 Expliquez.

*(plan d'intervention... êtes-vous satisfait?)*

- Q32. À votre connaissance, quelles mesures l'enseignant prend t-il afin de faciliter l'intégration sociale de votre enfant au sein du groupe-classe?  
 Expliquez.

- Q33. Votre enfant a-t-il un bulletin adapté?  
 Oui       Non

- Q34. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très insatisfait » et 5 « très satisfait », où situez-vous votre degré de satisfaction par rapport aux résultats scolaires de votre enfant?

1	2	3	4	5
Très				Très
insatisfait				satisfait

Pourquoi?

Q35. Sur une même échelle, où situez-vous le degré de satisfaction de votre enfant à l'égard de ses résultats scolaires à l'école?

1	2	3	4	5
Très insatisfait				Très satisfait

Qu'est-ce qui explique votre choix?

Q36. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très défavorable » et 5 « très favorable », comment décrivez-vous l'attitude de votre enfant par rapport aux nouveaux apprentissages scolaires?

1	2	3	4	5
Très défavorable				Très favorable

Expliquez.

Q37. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « médiocre » et 5 « excellent », comment décrivez-vous le sentiment d'appartenance<sup>9</sup> de votre enfant par rapport à son milieu scolaire?

1	2	3	4	5
Médiocre				Excellent

Pourquoi?

---

Maintenant, j'aimerais que vous me parliez des amitiés de votre enfant.

Q38. Qui sont les amis de votre enfant?

- Combien a-t-il d'amis à l'école? et à l'extérieur de la maison?

Q39. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très faible » et 5 « très forte », comment décrivez-vous l'importance attribuée par votre enfant à ses relations d'amitiés?

1	2	3	4	5
Très faible				Très forte

Pourquoi

Q40. À votre connaissance, comment les amis de votre enfant réagissent-ils...

- lorsqu'il éprouve une difficulté dans la réalisation d'une tâche? (ex. : attacher son manteau)
- lorsqu'il éprouve une difficulté liée à l'apprentissage en classe?
- lorsqu'il vit un conflit avec un enfant de l'école?

Q41. Les amis de votre enfant lui offrent-ils spontanément de l'aide dans de telles situations?  
(À votre connaissance, votre enfant leur demande-t-il de l'aide?)

---

<sup>9</sup> Définition : Capacité de se considérer et de se sentir comme faisant partie intégrante d'un groupe, d'une famille ou d'un ensemble.

- Q42. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très défavorable » et 5, « très favorable », à quel point évaluez-vous que les élèves de l'école soient en faveur de l'intégration scolaire de votre enfant?

1	2	3	4	5	
Très défavorable				Très favorable	

Expliquez.

- Q43. À votre avis, croyez-vous que votre enfant se perçoive de façon différente de ses amis?  
- Comment vit-il ces différences?

- Q44. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « médiocre » et 5 « excellente », comment décrivez-vous l'estime de soi de votre enfant à l'école?

1	2	3	4	5	
Médiocre				Excellente	

Expliquez. (*Cette estime était-elle différente dans les débuts de sa scolarité?*)

- Q45. Selon vous, sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « pas du tout » et 5 « extrêmement », à quel point votre enfant est-il proactif dans sa classe, lors d'activités de groupe ou d'équipes?

1	2	3	4	5	
Pas du tout				Extrêmement	

Pourquoi ?

- Q46. Lui arrive-t-il de faire des activités à l'extérieur de l'école avec des amis de l'école?  
- Quel type d'activités?  
- Avec quels amis?

---

Maintenant, nous allons parler de la satisfaction des personnes impliquées dans l'intégration scolaire de votre enfant de manière plus générale.

- Q47. Sur une échelle de 1 à 5 où 1 représente « très insatisfait » et 5 « très satisfait », où situez-vous, le degré de satisfaction de votre enfant en lien avec la qualité de son intégration scolaire actuelle?

1	2	3	4	5	
Très insatisfait				Très satisfait	

Expliquez. (*Cette situation était-elle la même plus tôt dans son parcours scolaire?*)

- Q48. De façon générale, percevez-vous que la direction d'école souhaite que se poursuive l'intégration scolaire de votre enfant? Pourquoi?

- Q49. De façon générale, percevez-vous que l'enseignant souhaite que se poursuive l'intégration scolaire de votre enfant? Pourquoi?

Q50. Y-a-t-il des démarches qui ont été entreprises afin de préparer la transition au secondaire de votre enfant? Si oui, quelles sont-elles?

*(Qui a pris l'initiative de proposer une telle préparation à la transition?)*

Q51. Et vous, souhaitez-vous que se poursuive l'intégration scolaire de votre enfant?

- Pourquoi?
- À quelle(s) condition(s) ou dans quelles conditions?

Q52. En terminant, si vous pouviez nommer un seul élément crucial qui facilite l'intégration scolaire, quel serait-il?

Aimeriez-vous ajouter quelque chose à cette entrevue?

Merci!

## ANNEXE 2 CANEVAS, ENTREVUE AVEC L'ÉLÈVE ET GRILLES D'OBSERVATION

### PREMIÈRE ÉTAPE

1. Peux-tu me parler d'une situation difficile vécue à l'école?  
Parles- en davantage...
  - 1.1 Dessine cette période de ta vie.  
*(poser des questions sur les éléments du dessin)*
  - 1.2 Pourquoi as-tu décidé de dessiner celle-ci?
  - 1.3 Parle-moi des choses plus difficiles pour toi.
  - 1.4 Comment as-tu réussi à surmonter ces difficultés?
  - 1.5 Es-tu fier de les avoir surmontées? Explique-moi.

### DEUXIÈME ÉTAPE

2. Comment te sens-tu à l'école aujourd'hui? Parles-en davantage.
  - 2.1 Peux-tu dessiner cette situation?
  - 2.2 Qu'est-ce qui a changé? Pourquoi tu te sens mieux aujourd'hui à l'école?
  - 2.3 Comment te sens-tu par rapport à tes amis? ... par rapport à ton enseignant? ... par rapport aux autres intervenants?

### THÈMES

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Qualité de la relation avec l'enseignant, les intervenants, les pairs</li><li>- Perception de ses forces et qualités</li><li>- Perception de ses limites, des obstacles contextuels perçus</li><li>- Perception des différences entre lui et les pairs de son âge</li></ul> |
|---|



### ANNEXE 3 FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

#### Destiné aux parents, ainsi qu'à l'élève

- Titre de la recherche :** Résilience scolaire d'élèves présentant une déficience intellectuelle légère, intégrés en classe ordinaire québécoise
- Étudiante chercheuse :** Élise Milot, étudiante à la maîtrise, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
- Direction de recherche :** Nathalie Trépanier, professeure agrégée, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

#### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

##### 1. Objectifs de la recherche.

Ce projet de recherche souhaite dresser un portrait des différents facteurs ayant contribué au succès de l'intégration d'élèves de 5e ou 6e année présentant une déficience.

##### 2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche implique une entrevue de 60 minutes qui se déroulera à un moment et à un endroit de votre choix. Cet entretien portera sur l'expérience d'intégration scolaire telle que vécue par votre enfant et par vous. L'entrevue sera enregistrée, puis, certaines parties seront transcrites. La participation de votre enfant sera également sollicitée par le biais d'une activité de dessin d'une durée de 20 minutes où des questions portant sur la même thématique lui seront posées. Aussi, une entrevue supplémentaire de 60 minutes sera réalisée avec l'enseignant de votre enfant.

##### 3. Confidentialité

Les informations que vous relaterez demeureront entièrement confidentielles. Une fois que l'entrevue réalisée avec vous et l'activité effectuée avec votre enfant seront terminées, les propos en lien avec l'intérêt de recherche seront transcrits puis, les enregistrements des entretiens seront détruits. Seule l'étudiante-chercheuse et sa directrice de recherche connaîtront votre identité. Les renseignements personnels concernant votre enfant et vous seront conservés dans un classeur sous clé, situé dans un bureau fermé de l'université. Aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée. Les renseignements personnels vous concernant ainsi que tout le matériel verbal et écrit généré par cette étude seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données qui ne permettent pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

#### **4. Avantages et inconvénients**

Votre participation à cette étude permettra de faire avancer la recherche en adaptation scolaire puisqu'elle conduira à une meilleure connaissance des éléments de résilience scolaire ayant permis à certains élèves en difficulté de surmonter les obstacles relatifs à leur situation scolaire. Une telle étude pourrait déboucher sur le développement de stratégies ou de programmes d'intervention visant à guider d'autres élèves présentant une déficience intellectuelle légère qui éprouvent davantage de difficulté en situation d'intégration scolaire. Notez toutefois que bien que votre contribution et celle de votre enfant soient très précieuses, elles ne seront pas rémunérées.

Lors des entretiens, des questions vous seront posées à vous et votre enfant au sujet de difficultés ayant été rencontrées tout au long de vos expériences. Il s'avère donc probable que ceci fasse resurgir à vos esprits des souvenirs éprouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à le communiquer à l'étudiante chercheuse ou à la direction de recherche. Si vous ou votre enfant souhaitez par la suite parler à quelqu'un de vos sentiments ou pensées, nous vous proposerons de contacter une personne ressource par téléphone.

#### **5. Droit de retrait**

Votre participation doit s'avérer volontaire. Vous et votre enfant êtes libres de vous retirer en tout temps et ce, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous et/ou votre enfant décidez de vous retirer de cette recherche, vous pouvez communiquer avec l'étudiante chercheuse ou avec la direction de recherche, aux numéros de téléphone indiqués à la page suivante. Dans une telle situation, tous les renseignements recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

Aussi, si vous regrettez quelque chose que vous ayez dite lors de l'entretien, faites-le nous savoir et le segment de l'entretien en question sera détruit. N'hésitez jamais à poser toutes vos questions avant, pendant et même après cette recherche.

#### **6. Indemnité**

Aucune indemnité n'est prévue dans le cadre de ce projet d'étude.

#### **7. Diffusion des résultats**

Un rapport sera transmis à la direction de recherche et à un jury d'évaluation, au cours de l'année prochaine, lorsque les analyses auront été effectuées. Il est possible que les résultats de cette recherche soient présentés dans un ou des articles de revue scientifiques. Dans un tel cas, soyez assuré que la confidentialité de tous les participants sera préservée.

### **B) CONSENTEMENT**

*Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.*

	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à ce que mon enfant participe à cette étude. Je sais que mon enfant peut se retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans avoir à justifier sa décision.*

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------

*Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des principes de confidentialité et de protection des informations discutés.*

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------

Signature des parents: \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
 Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

*On m'a expliqué le projet de recherche et j'accepte d'y participer. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sans avoir à donner de raison <sup>10</sup>*

Signature de l'élève: \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
 Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

*Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.*

Signature de l'étudiante-chercheuse : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
 Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

<sup>10</sup> Puisque la décision d'annuler la partie de l'étude où étaient interrogés les élèves fut prise, ces derniers n'ont pas eu à signer ce formulaire.

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Élise Milot (étudiante chercheuse) ou Nathalie Trépanier (professeure agrégée) à l'aide des coordonnées suivantes :

Élise Milot

Étudiante chercheuse  
Faculté des sciences de l'éducation  
Dép. Psychopédagogie et andragogie  
Université de Montréal  
CP 6128, succursale Centre-ville,  
Montréal (Qc) Canada H3C 3J7

[information retirée / information withdrawn]

[information retirée / information withdrawn]

Nathalie Trépanier

Professeure agrégée  
Faculté des sciences de l'éducation  
Dép. Psychopédagogie et andragogie  
Université de Montréal  
CP 6128, succursale Centre-ville,  
Montréal (Qc) Canada H3C 3J7

[information retirée / information withdrawn]

[information retirée / information withdrawn]

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca)

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.**

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Destiné aux enseignantes et éducatrices

- Titre de la recherche :** Résilience scolaire d'élèves présentant une déficience intellectuelle légère, intégrés en classe ordinaire québécoise
- Étudiante chercheuse :** Élise Milot, étudiante à la maîtrise, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
- Direction de recherche :** Nathalie Trépanier, professeure agrégée, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

#### 1. Objectifs de la recherche.

Ce projet de recherche souhaite dresser un portrait des différents facteurs ayant contribué au succès de l'intégration d'élèves de 5e ou 6e année présentant une déficience.

#### 2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche implique une entrevue de 60 minutes qui se déroulera à un moment et à un endroit de votre choix. Cet entretien portera sur l'expérience d'intégration scolaire telle que vécue par votre élève et par vous. L'entrevue sera enregistrée, puis, certaines parties seront transcrites.

La participation de l'élève et celle des parents seront également sollicitées par le biais d'entretiens portant sur le même sujet d'intérêt.

#### 3. Confidentialité

Notez que les informations que vous relaterez demeureront entièrement confidentielles. Une fois l'entrevue réalisée, les propos en lien avec l'intérêt de recherche seront transcrits puis, les enregistrements des entretiens seront détruits. Seule l'étudiante-chercheuse et sa directrice de recherche connaîtront votre identité. Les renseignements personnels concernant votre élève et vous seront conservés dans un classeur sous clé, situé dans un bureau fermé de l'université. Aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée. Les renseignements personnels vous concernant ainsi que tout le matériel verbal et écrit généré par cette étude seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données qui ne permettent pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

#### 4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers et vous pourrez participer à l'avancement des connaissances relatives à la recherche en adaptation scolaire. Effectivement, votre investissement dans ce projet contribuera à l'acquisition d'une meilleure connaissance des éléments de résilience scolaire ayant permis à certains élèves en difficulté de surmonter les obstacles relatifs à leur situation d'intégration. Également, une telle étude pourrait éventuellement déboucher sur le développement de stratégies ou de programmes d'intervention visant à guider d'autres élèves présentant une déficience intellectuelle légère qui éprouvent davantage de difficulté dans des conditions similaires. Cependant, bien que votre contribution à cette recherche soit fort précieuse, elle ne sera pas rémunérée.

#### 5. Droit de retrait

Vous êtes entièrement libre de participer à cette étude. Cela signifie que vous pouvez mettre fin à votre participation à n'importe quel moment, et ce, sans aucune conséquence. Si vous regrettez quelque chose que vous avez dite lors de l'entretien, faites-le nous savoir et la partie de l'entrevue en question sera immédiatement détruite. N'hésitez jamais à poser toutes vos questions avant, pendant et même après cette recherche. Si vous décidez de vous retirer de cette recherche, vous pouvez communiquer avec l'étudiante chercheuse ou avec la direction de recherche, aux numéros de téléphone indiqués à la page suivante. Dans une telle situation, tous les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

#### 6. Indemnité

Aucune indemnité n'est prévue dans le cadre de ce projet d'étude.

#### 7. Diffusion des résultats

Un rapport sera transmis à la direction de recherche et à un jury d'évaluation, au cours de l'année prochaine, lorsque les analyses auront été effectuées. Il est possible que les résultats de cette recherche soient présentés dans un ou des articles de revue scientifiques. Dans un tel cas, soyez assuré que la confidentialité de tous les participants sera préservée.

#### B) CONSENTEMENT

<i>Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des principes de confidentialité et de protection des informations discutés.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------

Signature de l'enseignant  
ou de l'éducatrice:

Date :

Nom :

Prénom :

*Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.*

Signature de l'étudiante-  
chercheuse :

Date :

Nom :

Prénom :

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Élise Milot (étudiante chercheuse) ou Nathalie Trépanier (professeure agrégée) à l'aide des coordonnées suivantes :

**Élise Milot**

Étudiante chercheuse  
Faculté des sciences de l'éducation  
Dép. Psychopédagogie et andragogie  
Université de Montréal  
CP 6128, succursale Centre-ville,  
Montréal (Qc) Canada H3C 3J7

**Nathalie Trépanier**

Professeure agrégée  
Faculté des sciences de l'éducation  
Dép. Psychopédagogie et andragogie  
Université de Montréal  
CP 6128, succursale Centre-ville,  
Montréal (Qc) Canada H3C 3J7

[information retirée / information withdrawn]  
[information retirée / information withdrawn]

[information retirée / information withdrawn]  
[information retirée / information withdrawn]

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.**

## ANNEXE 4 CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



## COMITÉ PLURIFACULTAIRE D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE (CPÉR)

## CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé :

**« Résilience éducative de l'élève qui présente une déficience intellectuelle légère intégré en classe ordinaire au Québec »**

Soumis par : **Élise Milot, étudiante à la maîtrise en éducation - psychopédagogie**  
Directrice de recherche : **Nathalie Trépanier**

Le Comité a conclu que le projet respecte les normes de déontologie énoncées à la « Politique sur la recherche avec les êtres humains » de l'Université de Montréal.

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui devra en évaluer l'impact au chapitre de l'éthique afin de déterminer si une nouvelle demande de certificat d'éthique est nécessaire.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave devra être immédiatement signalé au CPÉR.

[Information retirée / information withdrawn]

François Bowen, Président  
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche  
Université de Montréal

*8 décembre 2008*

Date d'émission

## ANNEXE 5 LETTRE DE REMERCIEMENTS

Madame, Monsieur

Par la présente, j'aimerais vous remercier chaleureusement d'avoir participé à mon projet de recherche visant à dresser un portrait des différents facteurs contribuant au succès de l'intégration scolaire d'enfants présentant une déficience intellectuelle. Le temps que vous avez accordé et l'ouverture que vous avez démontrée lors de l'entrevue furent très appréciés. De plus, les propos que vous avez tenus m'ont permis d'effectuer une collecte d'informations très riche et complète; j'ai maintenant suffisamment de matériel pour tirer des conclusions fortement intéressantes.

Ceci étant dit, après avoir discuté avec ma directrice de projet, j'ai décidé de ne pas conduire la dernière partie de mon projet consistant à interroger votre enfant par l'entremise d'une technique guidée par le dessin.

Je vous informerai des suites de mon projet de recherche, une fois que mes analyses seront terminées et que mon travail synthèse (mémoire) sera rédigé. Il s'avère fort probable que les résultats obtenus soient présentés dans un ou des articles de revues scientifiques. Dans un tel cas, soyez assuré que la confidentialité de votre identité sera préservée.

Merci énormément pour cette grande générosité,

Veillez agréer l'expression de mes sentiments les meilleurs.

---

Élise Milot

Étudiante à la maîtrise en psychopédagogie  
Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal

## ANNEXE 6 TABLEAUX DES CATÉGORIES D'UNITÉ DE SENS RETENUES

### 1. Caractéristiques de l'élève

Facteurs de protection personnels	Facteurs de risque personnels
1. Qualités personnelles liées à un tempérament agréable	1. Difficile de s'exprimer dans leurs mots, vocabulaire restreint. Engendre frustration à l'occasion
2. Absence de troubles de comportement	2. Problèmes moteurs ou physiologiques
3. Persévérance et perfectionnisme	3. Écart âge mental vs âge chronologique, grandit constamment
4. Malgré une difficulté d'élocution, trouvent des moyens d'entrer en communicatio	4. Ne vont pas au devant des autres. Solitaires, réseau social limité.
5. Attitude positive	5. Réaction négative dans l'impossibilité d'effectuer la tâche comme les pairs : frustration
6. Ne semblent pas se soucier d'une absence d'amis	6. En grand groupe, attention déficiente
7. Fort sentiment d'appartenance à l'école	7. Difficulté de transfert et de généralisation au niveau des stratégies enseignées
8. Apprentissages constants malgré une grande lenteur. Fierté vis-à-vis leurs résultats.	8. Immaturité et manque de jugement: ne semblent pas comprendre ce qui se fait de ce qui ne se fait pas
9. Savent reconnaître que les tâches effectuées par leurs pairs sont trop difficiles à réaliser pour eux	
10. Réagissent de mieux en mieux aux changements	
11. Acceptent, avec le temps, davantage les demandes (ex. devoirs, tâches à réaliser, etc.)	

### 2. Facteurs liés au contexte (école et famille)

Facteurs de protection environnementaux	Facteurs de risque environnementaux
1. Démystification de ce qu'est la trisomie 21 : Démarche systématique; très aidante.	1. Crainte de l'enseignante liée à une première expérience d'intégration
2. Environnement scolaire en général : VOLONTÉ OUVREURE ACCUEIL	2. Pas de devoirs adaptés; l'enseignante ne le juge pas nécessaire
3. Tâches demandées : propositions de responsabilités adaptées en fonction des forces de l'élève	3. Insatisfactions de l'enseignante liées: <ul style="list-style-type: none"> <li>3A. à l'ampleur de la tâche imposée et au manque de soutien</li> <li>3B. au bulletin jugé inadapté</li> <li>3C. au fait de ne pas détenir de formation nécessaire et de ne pas comprendre la pertinence d'en obtenir</li> <li>3D. à l'absence ou à l'insuffisance du service offert par l'éducatrice</li> <li>3E. à des mésententes avec autres professionnels</li> <li>3F. au manque de temps pour parler avec les</li> </ul>

	<p>autres enseignantes ou professionnels</p> <p>3G. à la surcharge demandée à ses élèves lorsque l'élève se joint à une équipe de travail en classe</p>
4. Attitude positive de l'enseignante : PAS de pression sur les apprentissages, volonté que l'enfant réussisse sur d'autres plans	4. Notions d'enseignement de plus en plus complexes avec les années
5. Accueil et tolérance de l'enseignante : "contamine" tout l'environnement scolaire.	5. Présence d'une TES peut décourager les efforts de l'enfant
6. Enseignante satisfaite des services	6. Découragement de l'éducatrice; impression de devoir constamment pousser l'enfant à aller vers les autres
7. Soutien apprécié par l'enseignante	7. Non-respect de la routine en classe peut causer un grand stress souhaitant être évité par l'enseignante se voyant dans l'obligation d'écarter toute tentative d'improvisation
8. Direction compréhensive	8. Attitude maternelle des pairs pouvant nuire à l'autonomie de l'élève intégré
9. Entraide entre enseignantes du réseau personnel	9. Mise en doute de la pertinence de l'intégration scolaire en dernier cycle du primaire par le personnel scolaire. Découle dû à un trop grand écart entre l'enfant et ses pairs
10. Ouverture et flexibilité de l'éducatrice	<p>10. Insatisfactions des parents liées...</p> <p>10A. aux adaptations réalisées- certaines tâches leur semblant occupationnelles</p> <p>10B. au fait que le bulletin et le PI soient des outils inadaptés à la réalité de leur enfant</p> <p>10C. au manque de services des 2 réseaux et au manque de collaboration et de communication entre les intervenants</p> <p>10D. aux impacts négatifs de la Réforme et à la mauvaise gestion des commissions scolaires.</p>
<p>11. Aménagements de l'environnement scolaire</p> <p>11A. Adaptations du matériel adéquates</p> <p>11B. Mêmes pénalités, mêmes règles pour tout le monde.</p> <p>11C. Volonté que l'enfant fasse, autant que possible, presque la même chose que ses pairs. Compromis optimal.</p> <p>11D. Bulletin créé spécifiquement pour l'élève en question, visant l'évaluation des progrès</p>	11. Peur des parents liée à la vulnérabilité de leur enfant
<p>12. Pairs :</p> <p>12A. Attitude protectrice.</p> <p>12B. Sensibilisation de leurs parents</p> <p>12C. Guidée par l'éducatrice, modelage de comportements adaptés</p> <p>12D. Bon climat de classe, belle chimie entre les élèves : propice à l'intégration</p>	

13. Milieu familial très soutenant, accepte l'enfant tel qu'il est : Pas d'attentes	
14. Présence de grands-parents, soutenant la famille en cas de besoin	

### 3. Caractéristique liées aux relations école-famille

Facteurs de protection environnementaux	Facteurs de risque environnementaux
1. Attitude compréhensive de la réalité de chacun (parents, ne veulent pas trop en demander) Belle attitude.	1. Influence de la fermeture de certains enseignants
2. Communication efficace. Outils mis en place, chacun participe et en voit l'importance. Prend le temps de le faire.	2. Parents revendicateurs, attitude perçue comme étant agressive du milieu scolaire
3. Présence des parents; se tiennent au courant, veulent être impliqués, ne sont perçus comme étant envahissants.	3. Insatisfactions des parents liées :  3A. à une communication trop pauvre ou inefficace entre les enseignants et/ou intervenants de l'école (pas de transfert des informations)  3B. au roulement élevé du personnel avec qui ils communiquent
	4. Divergences d'opinion en ce qui a trait aux priorités sur le plan des apprentissages ou aux attitudes à adopter
	5. Sentiment de rejet de l'enseignante dû à une belle relation élève-éducatrice

### 4. Caractéristiques liées à l'offre de services

Facteurs de protection environnementaux	Facteurs de risque environnementaux
1. Entraide entre les éducatrices des deux milieux	1. Grande insatisfaction par rapport au manque de ressources et au manque d'écoute des dirigeants des commissions scolaires
2. Services à l'intérieur de l'école (orthopédagogue + travail social)  2A. Intervenants consciencieux, ingénieux, vont au-delà de leur mandat, croient au potentiel de l'élève  2B. Partent des intérêts de l'élève pour bâtir des activités motivantes  2C. Présence à <u>temps plein</u> de l'éducatrice en classe depuis plusieurs années	2. Lacunes au niveau de la scolarisation en déficience intellectuelle  2A. Au primaire : parents ont l'impression d'avoir opté pour la "moins pire" des options (intégration scolaire en classe ordinaire)  2B. Craintes des parents liées au secondaire. Choix de la "moins pire" des options, même si inadaptée
3. Éducatrice promouvant l'importance de la formation continue	3. Services extrascolaires  3A. Difficulté d'obtenir des services du réseau de la santé. Orthophonie réservée aux plus petits, sans déficience intellectuelle  3B. Même au privé, pénurie en orthophonie. Coûts élevés +++.

	<p>3C. Manque de communication, de concertation entre les partenaires des deux 2 réseaux (se renvoient la balle)</p> <p>3D. Mandats non clairs Intervenants : Système en constantes réorganisations, réajustements et changements au niveau des mandats.</p> <p>3E. Roulement très élevé des travailleurs sociaux des CRDI</p>
<p>4. Services extrascolaires</p> <p>4A. Présence de services en rééducation, intervention précoce. + Offre d'outils</p> <p>4B. Parents + fortunés : Services privés + Bonnes assurances</p> <p>4C. Aide, formation et informations offertes par un organisme à but non-lucratif</p>	