

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

MARYLÈNE MASSÉ

LA STABILITÉ DES RELATIONS AMICALES DANS UN GROUPE

D'ENFANTS DÉFICIENTS INTELLECTUELS

DE SIX À QUATORZE ANS

JANVIER 1998

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

Un intérêt grandissant est démontré pour l'étude des relations amicales en déficience intellectuelle mais, jusqu'à présent, aucune recherche n'a étudié la stabilité des relations amicales de ces enfants sur une période de six mois ou plus avec la combinaison d'instruments de mesure choisie. L'objectif de cette recherche est donc double: évaluer la stabilité des relations amicales chez les enfants déficients intellectuels de 6 à 14 ans sur une période de six mois et démontrer que la combinaison d'instruments de mesure choisie est adéquate pour y parvenir. En fonction des études recensées, l'hypothèse suivante est formulée: les relations amicales des enfants déficients intellectuels âgés de 6 à 14 ans ne sont pas stables dans le temps, sur une période de six mois. Afin de vérifier cette hypothèse, la recherche est conduite auprès de 11 enfants déficients intellectuels âgés de 6 à 14 ans répartis dans trois classes spéciales. Deux de ces classes font partie d'une école spéciale tandis que la troisième est intégrée à une école régulière. Les enfants sont évalués à deux reprises, soit au début et à la fin de l'année scolaire. Trois instruments de mesure sont utilisés. Le premier est la réalisation en classe d'un sociogramme selon la méthode de Toesca (1972). Cette technique, qui demande à l'enfant d'identifier ses meilleurs amis, permet de connaître les liens affectifs présents entre

les membres des groupes ainsi que leur qualité. Ensuite, afin d'évaluer la nature et la fréquence des comportements sociaux des enfants, la grille d'observation de Strayer (1978) est utilisée. Les enfants sont observés sur l'heure du dîner et durant les récréations par tranches de cinq minutes, pour un total de 30 minutes pour chaque moment d'expérimentation. Enfin, l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs de Paul Maurice, Diane Morin et Marc J. Tassé (1991) est utilisée dans le but d'évaluer les comportements adaptatifs. Les principaux résultats obtenus sont les suivants: au début comme à la fin de l'expérimentation, les comportements d'attention sociale et les comportements verbaux sont les plus fréquents. Les sujets ont en moyenne 1.36 amis et ce, tant au début qu'à la fin de l'expérimentation. À l'automne, 82% des sujets ont au moins un ami et au printemps, ce nombre passe à 91%. À la fin de l'expérimentation, 45% des sujets ont un ami depuis au moins six mois. Enfin, lorsque les deux classes de l'école spéciale sont réunies et comparées à la classe de l'école régulière, plus de liens d'amitié apparaissent dans le premier groupe au début comme à la fin de l'expérimentation et la totalité des liens stables se retrouve chez les sujets du premier groupe. Ces résultats sont comparables à ceux recensés dans la documentation et suggèrent que le développement des relations amicales en déficience intellectuelle se fait de la même façon que chez les enfants normaux. De plus, contrairement à l'hypothèse de recherche, les relations amicales de ces enfants sont relativement stables sur une période de six mois.

Table des matières

Sommaire	ii
Table des matières	iv
Liste des tableaux	vii
Remerciements	viii
Introduction	1
Chapitre un: Contexte théorique	4
A. La déficience intellectuelle	5
1. Une définition	5
2. Les comportements inadéquats	6
B. L'amitié	9
1. Une distinction entre amitié et affiliation	9
2. Les caractéristiques de l'amitié	10
3. Le développement de l'amitié	12
4. Les habiletés impliquées dans la formation et le maintien de l'amitié	14
5. Le développement de la conception de l'amitié	16
6. Le développement des attentes face à l'amitié	20
7. La stabilité des relations amicales	22
C. La socialisation en déficience intellectuelle ...	24
1. La perception qu'ont les déficients intellectuels de leurs pairs	24
2. Les facteurs qui influencent le statut social	26
3. Les habiletés sociales	27
D. L'amitié en déficience intellectuelle	32
1. L'amitié vue par les déficients intellectuels	32

2. Une description des relations amicales	32
3. Les caractéristiques des déficients intellectuels qui ont des amis	37
4. Le choix des amis	39
5. La stabilité des relations amicales	42
6. L'hypothèse de recherche	44
 Chapitre deux: Méthodologie	45
A. Les sujets	46
B. Les instruments de mesure	47
 Chapitre trois: Résultats	55
A. L'analyse des données	56
1. La réduction des données	56
2. L'analyse statistique	59
B. La présentation des résultats	61
1. Les liens d'amitié	61
2. La répartition des comportements sociaux ...	64
3. L'effet du temps sur les différentes variables	64
4. Les analyses complémentaires	70
 Chapitre quatre: Discussion	72
A. L'interprétation des résultats	73
B. Les conséquences de la recherche	75
C. Les limites de la recherche	76
 Conclusion	78
 Références	81
 Appendices	91
Appendice A: Lettre expliquant aux parents le projet et formulaire d'autorisation de participation	92

Appendice B: Définition des comportements de la grille d'observation (Strayer, 1978), grille d'observation utilisée et comportements apparaissant dans les analyses statistiques	95
Appendice C: Intitulé des items inclus dans les huit sphères de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs (Paul Maurice, Diane Morin et Marc J. Tassé, 1991) et résultats	106
Appendice D: Sociomatrices, sociogrammes et équipes de jeu réalisés selon la méthode de Toesca (1972)	119

Liste des tableaux

Tableau 1	Liens d'amitié vus à travers les sociogrammes et la formation des équipes de jeu62
Tableau 2	Répartition par section des comportements sociaux65
Tableau 3	Différences de moyennes significatives des résultats des trois mesures aux deux moments d'expérimentation66
Tableau 4	Analyse de variance à mesures répétées des résultats des deux groupes pour le nombre total de comportements observés67
Tableau 5	Analyse de variance à mesures répétées des résultats des deux groupes pour les comportements d'attention sociale68
Tableau 6	Analyse de variance à mesures répétées des résultats des deux groupes pour les comportements terminateurs de séquences69
Tableau 7	Analyse de variance à mesures répétées des résultats des deux groupes pour les comportements commentaires70
Tableau 8	Comportements observés en octobre et novembre 1995102
Tableau 9	Comportements observés en avril et mai 1996104
Tableau 10	Résultats obtenus à l'EQCA en octobre et novembre 1995117
Tableau 11	Résultats obtenus à l'EQCA en avril et mai 1996118

Remerciements

Je remercie sincèrement mon directeur de mémoire monsieur André Cloutier Ph D. pour toute l'aide, le soutien et les encouragements qu'il a su me prodiguer tout au long du travail ainsi que messieurs Jacques Baillargeon Ph D. et Yvan Leroux Ph D. pour leur aide et leurs conseils.

Je souhaite également remercier de façon spéciale Diane, André, Isa, Isabelle, Louise, Pascale et Gabrielle. Merci pour l'intérêt que vous avez porté à mon travail, pour votre soutien, votre aide et surtout, pour vos encouragements qui m'ont accompagnés tout au long de cette route. Grâce à vous, le chemin m'a paru bien moins long.

Introduction

Les domaines de la recherche en psychologie et en éducation démontrent, depuis quelques années, un intérêt grandissant pour l'étude des différents aspects des relations amicales chez les déficients intellectuels. Des recherches antérieures (Berkson et Romer, 1980; Waeber et Lambert, 1988; Zetlin et Murtaugh, 1988) ont déjà démontré que les relations amicales entre déficients intellectuels ne sont pas stables dans le temps mais la présente recherche apporte des éléments nouveaux. En effet, aucune n'a vérifié cette hypothèse auprès d'enfants déficients intellectuels âgés de 6 à 14 ans et aucune n'a utilisé la combinaison d'instruments de mesure choisie par l'auteur, soit une mesure sociométrique, l'observation de la nature des comportements sociaux et l'évaluation des comportements adaptatifs. De plus, une seule recherche (Zetlin et Murtaugh, 1988) a étudié les relations amicales des adolescents déficients intellectuels sur une période de six mois ou plus.

Les objectifs de cette recherche sont donc d'évaluer, sur une période de six mois, la stabilité des relations amicales chez les enfants déficients intellectuels âgés de 6 à 14 ans et de démontrer que cette nouvelle combinaison d'instruments de mesure est adéquate pour y arriver. La première partie de

ce travail expose une revue de la documentation qui a permis à l'auteur d'émettre une hypothèse de recherche. Elle aborde une définition de la déficience intellectuelle et des comportements inadéquats qui souvent l'accompagnent, l'amitié en général, la sociabilité et l'amitié en déficience intellectuelle. La recherche est ensuite présentée en décrivant l'échantillon, les instruments de mesure utilisés ainsi que le déroulement de l'expérience. Le travail se termine par la présentation et la discussion des résultats obtenus, en regard des études précédemment exposées.

Contexte théorique

A. La déficience intellectuelle

1. Une définition

L'American Association on Mental Retardation (1994, p.

3) définit la déficience intellectuelle comme étant:

un état de réduction¹ notable du fonctionnement actuel d'un individu. Le retard mental se caractérise par un fonctionnement intellectuel significativement inférieur à la moyenne, associé à des limitations dans au moins deux domaines de fonctionnement adaptatif: communication, soins personnels, compétences domestiques, habiletés sociales, utilisation des ressources communautaires, autonomie, santé et sécurité, aptitudes scolaires fonctionnelles, loisirs et travail. Le retard mental se manifeste avant 18 ans.

Cette définition est basée sur le fonctionnement de l'individu. Ce fonctionnement est lié à des limitations au plan intellectuel et au niveau des capacités adaptatives. Ces deux aspects sont nécessaires mais non suffisants pour une bonne compréhension du retard mental. En effet, l'American Association on Mental Retardation (1992) précise qu'afin de comprendre de façon complète ce principe, il faut aussi considérer, de façon égalitaire, les environnements dans lesquels vit, apprend, joue, travaille, se socialise et

¹ L'auteur utilise le terme réduction. On pourrait avantageusement utiliser le mot retard.

interagit un individu. L'interaction entre ces composantes (capacités et environnement) est implicite au concept de déficience intellectuelle.

L'American Association on Mental Retardation (1992) souligne également qu'un environnement positif favorise la croissance, le développement et le bien-être et améliore la qualité de vie des individus. Les environnements positifs pour les personnes déficientes intellectuelles possèdent trois caractéristiques: ils satisfont leurs besoins, favorisent leur développement aux plans physique, social, matériel et cognitif et, enfin, donnent une impression de stabilité, de prévisibilité et de contrôle.

2. Les comportements inadéquats

Dans un bon nombre de cas, la déficience intellectuelle s'accompagne de problèmes de comportement. En effet, les étudiants déficients intellectuels qui démontrent plus d'interactions négatives, soit comme actes verbaux, physiques ou d'agression, se considèrent moins capables de coopérer avec les autres, leurs pairs les voient moins en contrôle d'eux-mêmes et leurs professeurs les voient moins prévenants et avec plus de difficultés de comportement (Margalit, 1993a). Ces difficultés de comportement ont des répercussions sur tous les aspects de leur vie (Manion, 1995). Entre autres, ces enfants

sont moins compétents socialement et ont des niveaux de mutualité moins élevés, de comportements positifs et de sympathie (Panella et Henggeler, 1986).

Les problèmes de comportement sont typiquement décrits en termes de déficits et d'excès. Les déficits réfèrent à des comportements qu'un enfant devrait être capable de faire mais qu'il fait de façon inconsistante, avec plus ou moins de difficulté ou pas du tout. Les excès, quant à eux, renvoient à des comportements qui sont jugés inappropriés dû à leur nature, leur fréquence ou aux circonstances dans lesquelles ils se produisent. Ils sont typiquement dérangeants pour les autres et/ou dangereux pour l'enfant. L'impact négatif des déficits et des excès peut être direct ou indirect (Manion, 1995).

Pour Carr et Durand (1985) les comportements maladaptés de plusieurs personnes avec difficultés ont une fonction de communication. Ces comportements peuvent être remplacés par des comportements fonctionnellement équivalents aux niveaux social et communicatif de façon à réduire le niveau de problèmes de comportement. Singh (1990) croit de son côté que la présence de problèmes de comportement est en partie attribuable à une inhabileté à produire et reconnaître des expressions faciales. Enfin, Zigmond (1978) pense que les étudiants déficients intellectuels n'ont pas développé un large répertoire de comportements sociaux pour interagir différemment dans diverses

situations, ce qui explique leurs comportements souvent inappropriés.

Parmi les problèmes de comportement les plus fréquents des adolescents déficients intellectuels, on retrouve les problèmes de conduite, le déficit de l'attention, les problèmes de la personnalité, la délinquance et la dépression (Matson, Epstein et Cullinan, 1984). Epstein, Cullinan et Polloway (1986) considèrent l'agression, les difficultés d'attention, l'infériorité-anxiété et l'incompétence sociale, l'agression comme étant le problème le plus prononcé. Enfin, une autre étude (Epstein, Polloway, Patton et Foley, 1989) stipule que la distraction et autres items reliés à l'attention sont les caractéristiques les plus fréquentes chez les déficients intellectuels.

En résumé, la déficience intellectuelle réfère à des limitations au niveau intellectuel et au niveau des capacités adaptatives et doit être comprise en considérant également l'environnement. De plus, elle est accompagnée, dans plusieurs cas, de problèmes de comportement. Ceux-ci sont typiquement dérangeants pour les autres et/ou dangereux pour la personne et ont des répercussions sur tous les aspects de leur vie.

B. L'amitié

Rubin (1980) mentionne que l'amitié procure aux gens de nombreux bénéfices. Les gens qui ont des amis ont plus de chances de se sentir rassurés quant à leur valeur, d'éprouver un sentiment d'appartenance et d'avoir des opportunités pour communiquer et s'intégrer.

1. Une distinction entre affiliation et amitié

Depuis 1980, le terme affiliation se retrouve plus fréquemment que le mot amitié dans les dictionnaires francophones de psychologie. Pour définir de façon générale cette notion, on parle d'attitude attractive envers les membres d'une association, d'appartenance à un groupe (Dictionnaire général des sciences humaines, 1984), de processus sélectif et interactif d'identification à et par autrui et de représentation de soi participant à la reconnaissance sociale d'une personne (Dictionnaire de psychologie, 1991).

L'amitié, de son côté, réfère à une relation spécifique entre deux individus (Ladd, 1988). Elle se définit comme étant un sentiment réciproque durable de sympathie non fondé sur des liens de sang ou sur l'attrait sexuel (Dictionnaire usuel de psychologie, 1983; Dictionnaire de psychologie, 1991) et comprend l'identification et l'empathie (Dictionnaire de

psychologie, 1991). Epstein (1986) ajoute que ce sentiment réciproque est accompagné de comportements d'implication et Hartup (1975) précise que ces échanges se produisent plus souvent, pour une période de temps plus longue qu'avec d'autres individus et qu'ils sont libres de tous contrôles extérieurs. Pour sa part, Wright (1984) met l'emphasis sur deux composantes: l'interdépendance volontaire et la réponse à l'autre. Il précise que plus ces dimensions sont évidentes, plus la relation est profonde.

Compte tenu du fait que l'amitié, contrairement à l'affiliation, comporte un caractère réciproque et durable, que de telles informations peuvent être recueillies par un des instruments de mesure utilisés, que la majorité des écrits consultés utilise cette notion et que le terme affiliation, bien que plus restrictif, rejoint le concept de l'amitié, la notion d'amitié sera employée tout au long du texte.

2. Les caractéristiques de l'amitié

Bien que chaque amitié soit unique, Lutfiyya (1991) rapporte cinq caractéristiques de l'amitié. Une première caractéristique de l'amitié est la réciprocité. Par définition, l'amitié est une relation réciproque. Les amis s'apportent et reçoivent l'un de l'autre une variété de ressources telles que temps, présence, biens matériels, aide, réconfort et soutien

émotionnel. La réciprocité est essentielle pour qu'une relation soit qualifiée d'amitié et l'habileté à être réciproque représente une condition majeure au développement de l'amitié.

Toute amitié possède également un caractère délibéré. Chaque ami a choisi librement l'autre et l'amitié demeure tant que ce lien volontaire existe. Cet aspect spontané est fréquemment considéré par les amis comme la perspective la plus merveilleuse de leur relation. Savoir que quelqu'un veut être avec soi, faire des choses avec soi par choix est une puissante affirmation de la valeur et du mérite de quelqu'un. Pour que l'amitié continue, elle doit être entretenue. Les différents événements qui surviennent durant l'amitié permettent de limiter, d'étendre ou d'affirmer les connexions entre les amis et ainsi déterminer la nature et favoriser la longévité de leur amitié.

De plus, lorsque deux personnes se définissent comme étant des amies, elles choisissent d'accepter certaines obligations et d'assumer certaines responsabilités, telles le soutien et l'assistance. Il s'agit là d'une troisième caractéristique de l'amitié.

En quatrième lieu, l'amitié revêt un aspect intime. Les amis s'aiment et ce qu'ils éprouvent l'un pour l'autre peut se décrire de différentes façons. Ils sont reliés par des liens émotifs et subjectifs qui donnent une teinte particulière à

leur amitié. Les sentiments éprouvés par les amis changent dans le temps et varient en intensité et en contenu. Ils sont privés et souvent le langage n'arrive pas à les traduire, c'est pourquoi Lutfiyya (1991) parle de chimie entre les amis.

Enfin, l'amitié possède une nature privée et exclusive. Les amis détiennent une histoire et une compréhension des liens qui les unissent qui se distinguent de toutes leurs autres relations. Cette complicité se manifeste par des blagues, des phrases et un calendrier unique provenant du développement historique de leur relation.

3. Le développement de l'amitié

Les relations entre les individus sont créées par la juxtaposition d'interactions directes (Blumer, 1969). Ces interactions, auxquelles les individus impliqués donnent une signification symbolique, peuvent être des face-à-face ou se faire par l'intermédiaire de lettres ou d'appels téléphoniques. Avec le temps, ces individus en viennent à se considérer comme étant des amis.

L'attachement et les activités communes sont nécessaires pour les amitiés superficielles mais il s'agit de la première étape d'un processus progressif de révélation aux autres d'informations privées qui rend l'intimité nécessaire et attirante. En fait, gagner l'amitié de quelqu'un demande

patience, confidences, confiance et spontanéité, le tout sans calcul (Bensman et Lilienfeld, 1979).

Deux théories s'opposent dans l'explication de la satisfaction affective procurée par l'amitié. La première est l'hypothèse de similitude qui renvoie à une ressemblance entre l'idéal du moi et la représentation que l'on se fait de l'autre et à une similitude des attitudes où chaque ressemblance renforce l'amitié et chaque dissemblance l'affaiblit. L'hypothèse de complémentarité, quant à elle, réfère aux besoins sociaux des gens. Par exemple, une personne autoritaire attirera un individu dépendant. Une troisième théorie, la compatibilité, unit ces deux notions. Deux personnes sont compatibles lorsqu'elles démontrent une double similitude accompagnée d'une complémentarité. La similitude se voit dans l'urgence accordée aux trois besoins fondamentaux, l'inclusion, le contrôle et l'affection, alors que la complémentarité concerne leur style d'expression, actif ou passif (Dictionnaire usuel de psychologie, 1983).

D'autres facteurs, variables selon les cas, entrent également dans le phénomène de l'amitié. Il s'agit entre autres de l'attraction physique, du prestige, de la désirabilité des traits partagés, de la qualité des prestations de l'autre et de l'ambiance (Dictionnaire usuel de psychologie, 1983).

4. Les habiletés impliquées dans la formation et le maintien de l'amitié

Pour leur part, Stainback et Stainback (1987) rapportent que six habiletés sont nécessaires à la formation et au maintien de l'amitié. Premièrement, un style positif d'interaction est essentiel. Les comportements émis lors des interactions forment la base de la future amitié. Les personnes qui se montrent positives, attentives, qui approuvent et encouragent les autres, qui se révèlent intéressées et plaisantes ont plus de chances d'être choisies comme amies.

En deuxième lieu, être capable d'établir ses affinités avec une autre personne en apprenant à la connaître, en parlant de soi et en comparant ce que l'on a découvert d'elle avec ses propres intérêts et expériences peut conduire à l'amitié.

Une troisième habileté importante est l'aptitude à prendre la perspective des autres. Les personnes qui perçoivent l'amitié comme une relation à sens unique, égocentrique, qui ne pensent aux autres qu'en termes de ce qu'ils peuvent leur apporter sont incapables d'exprimer la sensibilité et le tact requis dans l'amitié. Elles sont incapables de reconnaître les attitudes et sentiments des autres et de leur dire les bonnes choses au bon moment.

Partager et procurer du secours sont des habiletés majeures. Le partage semble important pour les individus de

tous âges et la forme qu'il peut prendre varie d'un niveau de développement à un autre. Les amis vont souvent plus loin que le simple partage, ils s'apportent mutuellement aide et réconfort, particulièrement en temps de besoin. Berndt (1982) souligne qu'avec l'âge, les enfants partagent et aident plus leurs amis.

Être loyal et fidèle est sans aucun doute très important car la trahison est considérée comme étant la plus sérieuse violation de l'amitié. La fidélité implique l'adoption d'un code moral ou éthique de comportements envers les autres. Pour sa part, la loyauté est primordiale au développement et au maintien de l'amitié.

Résoudre efficacement les conflits qui surviennent est indispensable au maintien de l'amitié. Les personnes qui manquent d'amis ont souvent des conflits avec eux, qu'elles traitent par l'agressivité ou la résignation plutôt que d'y aller de façon constructive, de manière à ce que leurs besoins soient satisfaits sans enfreindre les besoins et droits des autres. L'inhabileté à résoudre les conflits conduit souvent au bris de l'amitié.

Cette liste ne saurait être complète sans ajouter la tolérance. En effet, Bensman et Lilienfeld (1979) mentionnent qu'un ami sait accepter les autres quoi qu'il arrive et leur permet d'exprimer ce qu'ils ressentent.

Enfin, Stainback et Stainback (1987) précisent que posséder ces habiletés n'est pas tout, il faut savoir les utiliser à un degré adéquat d'intensité, au bon endroit et au bon moment. Elles doivent de plus être accompagnées de comportements sociaux de base.

5. Le développement de la conception de l'amitié

Stainback et Stainback (1987) rapportent que l'amitié signifie différentes choses pour chacun à différents âges et différents niveaux de développement. En fait, comme l'explique Lutfiyya (1991), chacun est influencé par la société dans laquelle il vit et l'amitié qu'il entretient avec une autre personne à travers le temps sera influencée par ce qui est internalisé par ces deux personnes. Ainsi, l'amitié peut prendre différentes couleurs et les personnes qui sont amies possèdent leur propre perception de leur relation.

Par ailleurs, plusieurs auteurs ont une vision similaire du développement de la conception de l'amitié. Au primaire, soit vers 6-10 ans, deux enfants deviennent amis s'ils partagent des activités (Volpe, 1976; Volpe, 1980) ou s'ils font quelque chose de spécial pour l'autre, comme partager ou apporter de l'aide (Volpe, 1976). Leur amitié est fortifiée par la quantité de temps passé ensemble ou par son extrapolation à l'extérieur de l'école (Volpe, 1976). À cet âge, les enfants sont

insensibles à leurs pairs, qu'ils soient des amis ou non (Sullivan, 1953; Smollar et Youniss, 1982). Ils font des compromis pour obtenir ce qu'ils désirent mais ils sont davantage orientés sur la compétition que sur la coopération (Sullivan, 1953). L'obligation de l'amitié la plus fréquemment citée par ces enfants est le comportement positif envers l'autre, un tel comportement étant jugé bénéfique pour l'autre ou pour la relation. Une infraction envers cette obligation entraîne un conflit et une éventuelle dissolution de l'amitié (Ryan et Smollar, 1978).

Entre 12 et 15 ans, le concept de l'amitié comprend à présent la reconnaissance des qualités personnelles, des goûts et des habiletés de l'autre et devenir ami implique maintenant apprendre à connaître l'autre. Avec respect pour leurs personnalités propres, les amis sont vus comme deux personnes similaires l'une à l'autre. Cette similitude leur permet de maintenir l'égalité dans leur relation. Les meilleurs amis se découvrent donc des similitudes et peu de dissemblances (Volpe, 1976). Les amitiés du même sexe sont maintenant plus intimes et plus profondes (Sullivan, 1953) et sur ce point, les filles progressent plus rapidement que les garçons. En effet, alors que les garçons discutent de sujets d'intérêt mutuel, les filles se confient leurs problèmes personnels et leurs sentiments (Volpe, 1980). L'obligation majeure, à cet âge, est la protection (maintenir le respect de l'autre,

maintenir l'autre hors des problèmes, être loyal). Fournir du support émotif est également très important. Le non respect de cette obligation peut entraîner chez les garçons des conflits (par exemple, ils ne se parlent plus) tandis que les filles réagissent par la confrontation, le face-à-face (Ryan et Smollar, 1978).

À la fin de l'adolescence et au début de l'âge adulte, les jeunes se décrivent comme ouverts et confortables dans une amitié proche en raison de l'acceptation mutuelle et du non jugement qui les caractérisent désormais. Les deux sexes maintenant discutent de leurs problèmes personnels et de leurs sentiments (Volpe, 1980). Les révélations sont un aspect important de l'amitié et apporter support et assistance est une obligation qui définit la relation tout en procurant des bénéfices à l'autre. Lorsqu'un ami manque à cette obligation, les 16-17 ans croient que les sentiments de l'autre sont heurtés (Ryan et Smollar, 1978).

Ainsi, avec l'âge, les enfants s'intéressent de plus en plus aux autres. Ils leur démontrent plus d'intérêt, interagissent plus et recherchent leur attention. Ils ont des réponses plus positives aux ouvertures des autres et les relations sont plus positives qu'agressives. Les comportements négatifs, quant à eux, diminuent avec l'âge mais l'intensité et la durée des querelles augmentent. De plus, le mode d'agression change, passant graduellement du physique au verbal

(Serafica, 1990).

Selman et Selman (1979), pour leur part, ont élaboré un modèle développemental de la compréhension de l'amitié pour les individus de quatre ans à l'âge adulte. Ce modèle, quasi universel, se divise en cinq stades ordonnés et hiérarchisés de façon à ce qu'un individu progresse sans oublier les stades passés. De plus, les stades se recoupent. Ainsi, un enfant peut, selon son âge (par exemple, 6 ans), être situé à la fois dans les stades 0, 1 et 2.

Au stade 0 (4-7 ans), l'enfant a de la difficulté à distinguer l'action physique de l'intention derrière celle-ci et est incapable de voir le point de vue de l'autre. Les amis sont alors appréciés pour leurs attributs physiques et matériels et définis par la proximité. Il s'agit de compagnons de jeu momentanés. Au stade 1 (4-9 ans), l'enfant différencie ses perceptions de celles des autres. Par contre, il ne comprend pas encore la réciprocité et conserve une vue à sens unique. Ce n'est qu'au stade 2 (6-12 ans) que chacun tient compte de la perspective de l'autre (réciprocité) et est concerné par ce que chaque personne peut penser des autres. La limitation de l'amitié à ce stade est qu'elle sert davantage les intérêts séparés de chacun plutôt que de servir un intérêt commun. Arrivé au stade 3 (9-15 ans), l'enfant est maintenant capable de prendre une perspective extérieure à l'amitié. Les amitiés sont intimes, mutuelles et partagées. Enfin, le stade 4 (12

ans et plus) est le stade de l'amitié autonome interdépendante, ce qui signifie que les partenaires d'une amitié laissent à l'autre la chance de développer d'autres relations sans que cela affecte leur propre amitié.

Les auteurs ont également identifié six aspects critiques de l'amitié chez les enfants: la formation de l'amitié, la proximité et l'intimité, la confiance et la réciprocité, la jalousie et l'exclusion, les conflits et leur résolution et enfin la terminaison de l'amitié. Chacun de ces aspects se décrit dans les termes des cinq stades décrits plus haut et ces derniers apparaissent à peu près au même moment dans chacun des aspects, dans l'ordre prescrit et sous une variété de circonstances. Les auteurs notent que le niveau de développement qu'atteint une amitié dépend de la compréhension qu'en a chaque partie.

6. Le développement des attentes face à l'amitié

Les attentes face à l'amitié chez les enfants de 6 à 14 ans évoluent de façon similaire. En effet, dans une recherche conduite en 1977, Bigelow a mis en lumière, dans une perspective développementale, les attentes des enfants de 6 à 14 ans face à l'amitié. Ces dernières étaient définies comme étant les croyances, attitudes et valeurs qu'une personne considère comme étant les caractéristiques importantes d'un meilleur ami, de

même âge et de même sexe. Des données préliminaires (Bigelow, 1971; Bigelow et La Gaipa, 1975) avaient révélé un patron développemental en trois stades similaire à la structure générale du jugement moral de Kohlberg (1969) et du raisonnement moral de Piaget (1932) qui, tel que proposé par ce dernier, suivent des lignes parallèles.

Les résultats de la recherche supportent l'hypothèse d'invariance dans la séquence des attentes face à l'amitié chez les enfants. Ces dernières évoluent selon trois stades successifs. Au premier stade, on retrouve les activités communes et la proximité. Il s'agit des dimensions les plus superficielles de l'amitié où récompenses et prix, en termes de comportements ouverts, semblent particulièrement importants. Le deuxième stade en est un normatif. Les dimensions des attentes face à l'amitié qui le composent sont similaires aux valeurs morales socialement admises et comme pour les normes ou les règles de l'amitié, une violation de ces attentes entraîne de la désapprobation, des sanctions et un sentiment de culpabilité. Seule l'admiration a été classifiée dans ce stade. Le dernier stade comprend l'acceptation, les intérêts communs, l'authenticité, l'intimité et la loyauté. Il réfère à l'empathie, à la compréhension et à la découverte de soi. Par ailleurs, trois dimensions plus affectives de l'amitié, le renforcement de soi, la réciprocité et l'écoute de l'autre, restent stables à travers les âges.

7. La stabilité des relations amicales

La stabilité peut se définir comme étant la période de temps durant laquelle l'amitié survit avec un minimum de conflits (Zetlin et Murtaugh, 1988). Le développement d'associations stables avec les compagnons de jeux s'effectue graduellement (Panella et Henggeler, 1986) et les amitiés tendent à être stables et à durer plus longtemps avec l'âge (Ladd, 1988). Ainsi, la stabilité dans l'amitié est plus grande chez les enfants de 9-10 ans que chez les enfants de 6-7 ans. En effet, les résultats de Berndt (1981) indiquent que les enfants de 4e année retiennent 78% de leurs amitiés de l'automne au printemps contre seulement 57% pour les enfants de 1e année. Berndt est arrivé à cette conclusion par l'observation des enfants durant une tâche spécifique.

En conclusion, il faut rappeler que l'amitié est un sentiment réciproque durable de sympathie, non fondé sur des liens de sang ou sur l'attrait sexuel. Elle se caractérise par sa réciprocité, son caractère délibéré, les responsabilités et obligations qu'elle implique, son aspect intime et sa nature privée et exclusive. Le développement de l'amitié est un processus progressif qui demande du temps et des efforts. En fait, un certain nombre d'habiletés sont nécessaires à la formation et au maintien de l'amitié. Par ailleurs, la conception de l'amitié ainsi que les attentes face à un meilleur

ami évoluent avec le temps. De même, la stabilité dans les relations amicales s'acquiert avec le temps.

C. La socialisation en déficience intellectuelle

Les relations avec les pairs permettent à l'enfant de développer son sens de soi et d'apprendre les modes de relation requis pour des relations adultes réussies (Sullivan 1953).

1. La perception qu'ont les déficients intellectuels de leurs pairs

Plusieurs des études mentionnées dans cette revue de la documentation se rapportent à des adultes déficients intellectuels. Cependant, en raison de leur pertinence avec le sujet, elles sont prises en considération.

Comme premier aspect de la socialisation en déficience intellectuelle, il est intéressant d'examiner quelle opinion ces derniers ont de leurs semblables en regard de l'étiquette de déficience intellectuelle qu'ils portent.

Sur le sujet, les opinions sont plutôt partagées. En effet, Budoff et Siperstein (1982) ainsi que Gibbons et Kassin (1982) soutiennent que les adultes déficients intellectuels ont une perception négative de leurs pairs. De son côté, Gibbons (1985) a démontré que lorsque les adultes déficients intellectuels doivent se comparer à une éventuelle personne déficiente intellectuelle, ils construisent une image plus hypothéquée qu'eux. Gibbons (1985) de même que Edgerton et

Sabagh (1962) suggèrent que la présence de personnes sévèrement handicapées au niveau intellectuel permet aux plus intelligentes de se rehausser en se comparant à elles, répondant ainsi à un besoin de nier leur handicap.

Par ailleurs, dans une recherche menée en 1980 auprès d'adultes déficients intellectuels institutionnalisés, Gibbons et Gibbons ont trouvé que leurs sujets n'avaient pas une mauvaise opinion des personnes étiquetées <<institutionnalisées>> mais ne souhaitaient pas leur être associés. Les chercheurs ignorent cependant si pour leurs sujets, être institutionnalisé signifie être déficient intellectuel. De façon similaire, Johnson, Sigelman et Falkenberg (1986), dans une recherche menée auprès d'étudiants normaux et d'étudiants déficients intellectuels légers partiellement intégrés en classe régulière, ont constaté que les étudiants déficients intellectuels ne sont pas perçus plus négativement que les étudiants du régulier par les étudiants déficients intellectuels. Louis et Altman (1987) sont arrivés à la même conclusion. En outre, Johnson et al. (1986) ainsi que Louis et Altman (1987) mentionnent que le désir d'interagir avec un étudiant cible n'est pas influencé par sa compétence ou une étiquette. Enfin, Mest (1988) affirme que pour certains adultes déficients intellectuels, leur groupe est vu comme une aide à établir leur identité et à former les normes de leur vie et ils ne cherchent pas à déprécier leurs pairs.

2. Les facteurs qui influencent le statut social

Malgré la perception négative qu'ils peuvent avoir de leurs pairs, de façon générale, les déficients intellectuels, sauf les enfants (Guralnick, 1995), préfèrent pratiquer leurs activités de loisir (Neumayer, Smith et Lundergren, 1993) et interagir (Ray, 1974; Romer et Berkson, 1980) avec des gens comme eux. Cependant, il existe des facteurs sociaux qui influencent le statut social d'un déficient intellectuel auprès de ses pairs. Le statut social, en termes d'acceptation et de popularité, réfère aux interrelations d'une personne avec un groupe. Par rapport aux pairs, le statut réfère aux attitudes du groupe envers un membre et à l'acceptation. Il peut être défini par le degré auquel un individu est aimé ou non par les membres du groupe (Ladd, 1988).

Les déficients intellectuels adultes tendent à se joindre à ceux qui leurs sont les plus familiers et avec lesquels ils sont similaires en attraction physique mais modérément différents en intelligence. L'âge ne semble pas avoir d'influence. Par ailleurs, bien que les relations avec le sexe opposé soient souvent profondes, les relations avec les personnes du même sexe sont plus fréquentes (Romer et Berkson, 1980).

En milieu scolaire, les scores d'acceptation dans une classe spéciale pour enfants déficients intellectuels sont plus

bas que ceux que les enfants normaux s'attribuent (Margalit et Ben-Dov, 1992) et ces enfants sont plus souvent rejetés qu'acceptés par leurs pairs (Polloway, Epstein, Patton, Cullinan et Luebke, 1986). Par ailleurs, autant la performance académique, les mauvais comportements (MacMillan et Morrison, 1980; Morrison, Forness et MacMillan, 1983), la compétence sociale que la communication (MacMillan et Morrison, 1980) annoncent l'acceptation et le rejet. Morrison et Borthwick (1983) précisent que souvent, les enfants qui performant bien au niveau académique et qui se comportent correctement sont bien acceptés alors que ceux performant moins bien académiquement et se comportant moins bien sont plus sujets au rejet. Cependant, il existe des enfants qui, malgré leurs piètres performances académiques et comportementales, sont bien acceptés. Le profil d'un enfant ne garantit donc pas son statut social et d'autres variables semblent être en jeu.

3. Les habiletés sociales

Ainsi, plusieurs déficients intellectuels présentent des déficits dans leurs relations sociales (Field, Roopnarine et Segal, 1984), particulièrement avec les pairs (Guralnick, 1993). Le peu de changements observé dans le développement social des enfants en retard de développement durant la période préscolaire suggère que la majorité d'entre eux franchissent un certain degré d'interaction avec leurs pairs durant cette période et

que ce niveau est maintenu au moins jusqu'à l'entrée à l'école primaire (Guralnick, 1984). Novac, Ollay et Kearney (1980) ainsi que Field (1980) notent que ces enfants initient et reçoivent moins d'interactions sociales que les enfants normaux et qu'ils passent moins de temps à proximité d'autres enfants. Guralnick (1995) précise que plusieurs de ces enfants éprouvent de grandes difficultés dans les simples séquences d'initiation/réponse. En fait, lorsque des problèmes d'interactions sociales sont associés à des difficultés de langage expressif, les conditions pour créer un déficit dans les relations avec les pairs sont réunies (Guralnick et Weinhouse, 1984).

Pour plusieurs auteurs (McDaniel, 1960; Bates, 1980; Rubin, 1980; Anastasiow, 1981; Bradley et Meredith, 1991), ces déficits proviennent d'un manque d'habiletés sociales. Ces dernières sont définies comme étant des comportements appris, orientés vers un but, gouvernés par des règles et spécifiques à des situations qui varient en fonction du contexte social. Ces comportements impliquent à la fois des éléments cognitifs et affectifs, observables ou non qui aident à promouvoir les réponses positives ou neutres et à éliminer les négatives (Chadsey-Rusch, 1992). Le concept d'habileté sociale est établi sur la présomption que des habiletés spécifiques forment la base de la compétence sociale et que les difficultés interpersonnelles peuvent émerger d'un répertoire incomplet ou erroné (Herbert, 1986).

La formation réussie de relations avec les pairs constitue un processus intégrateur qui dépend d'habiletés fondamentales associées à la cognition, au langage, au développement moteur et au domaine affectif. L'intégration de ces habiletés sociales et communicatives demande ensuite à l'enfant de les appliquer dans des contextes variés afin d'atteindre des buts interpersonnels spécifiques. Engagé dans une tâche sociale, l'enfant doit transformer ces habiletés en stratégies sociales en considérant une variété de facteurs tels le contexte spécifique, les habiletés et le statut de ses compagnons. L'efficacité et l'adéquation de ces stratégies constituent le corps des interactions sociales compétentes avec les pairs (Guralnick, 1995). Or, le développement lent de ces habiletés chez les enfants en retard de développement peut nuire à leur capacité d'initier des interactions et à maintenir ces échanges (Serafica, 1990).

Le développement d'habiletés pour interagir avec succès avec ses pairs et les adultes significatifs peut être considéré comme un des plus importants accomplissements de l'enfance et de l'adolescence (Gresham, 1985) et comme un des plus décisifs pour l'adaptation sociale (Landesman-Dwyer, 1981) et l'ajustement social dans la vie future (Epstein et Cullinan, 1987; Neel, 1988; Guralnick, 1995). Les habiletés à obtenir l'attention, à mener les pairs, à utiliser des stratégies appropriées pour entrer dans des groupes de jeu excitants, à

utiliser les pairs comme ressource et à donner de l'affection sont des comportements sociaux qui contribuent au développement des compétences sociales envers les pairs (Guralnick et Groom, 1985).

En déficience intellectuelle infantile, l'organisation et la progression des interactions sociales (Guralnick et Weinhouse, 1984), la compétence sociale envers les pairs ainsi que la fréquence des comportements sociaux sont similaires à celles des enfants normaux à un niveau équivalent de développement. En regardant plus profondément, on aperçoit cependant des différences: un manque de succès dans l'initiation des interactions sociales (échanges sociaux peu intéressants) et une relative absence de comportements sociaux associés à la compétence sociale envers les pairs, comme influencer le comportement d'autrui, contrôler positivement l'environnement (Guralnick et Groom, 1985) et utiliser les pairs comme ressource (Guralnick, 1995). Ces enfants éprouvent également de la difficulté à prendre la perspective des autres (Parril-Burenstein et Hazan-Ginsburg, 1980), à bien comprendre ce qui est attendu d'eux dans certaines situations (Cartwright, Cartwright et Ward, 1989), à prévoir les conséquences sociales de leurs actes (Levine, 1987) et à juger l'humeur et l'attitude des autres (Lerner, 1989).

En résumé, les points de vue sont partagés au sujet de l'opinion que les déficients intellectuels ont de leurs

semblables. Quoi qu'il en soit, certains facteurs influencent le statut social d'un déficient intellectuel au sein de son groupe. Cependant, un profil donné ne garantit pas le statut social et d'autres variables semblent entrer en jeu. En particulier, plusieurs d'entre eux manquent d'habiletés sociales.

D. L'amitié en déficience intellectuelle

Un grand nombre d'enfants déficients intellectuels entretiennent des relations amicales. Les caractéristiques de ces enfants sont très semblables à celles des enfants normaux ayant des amis. Les relations amicales qu'ils entretiennent sont importantes pour leurs développements langagier, cognitif, sexuel et académique (Field et al., 1984).

1. L'amitié vue par les déficients intellectuels

Plus de la moitié des enfants déficients intellectuels voient l'aide et le soutien comme l'aspect le plus important de l'amitié. Pour près de la moitié d'entre eux, un ami est quelqu'un avec qui on passe ses temps libres et on a du bon temps. Seulement 2.5% à 5.3% des enfants déficients intellectuels mentionnent les échanges intimes de pensées et de sentiments comme étant une caractéristique de l'amitié. La validation de sa propre valeur, résultat de comparaisons avec les autres, n'est pas mentionnée par ces enfants (Margalit, 1993b).

2. Une description des relations amicales

En résidence ou atelier protégés, les adultes déficients intellectuels s'engagent dans des comportements classés sociaux

dans 35% des occasions. Ces comportements se produisent principalement lorsqu'ils conversent, fréquentent l'environnement ou s'engagent dans d'autres activités informelles (Landesman-Dwyer, Berkson et Romer, 1979). Par ailleurs, ils passent de 28% (Landesman-Dwyer et al., 1979) à 38.7% (Berkson et Romer, 1980) du temps d'observation en interaction sociale, ce qui est inférieur au temps que les gens normaux passent en interaction (Berkson et Romer, 1980). Lorsqu'ils sont engagés dans des comportements sociaux ou lorsqu'ils interagissent, ils sont le plus souvent en dyades (Landesman-Dwyer et al., 1979; Berkson et Romer, 1980). Selon Landesman-Dwyer et al. (1979), ces résidents passent la plupart de leur temps seuls, puis avec une autre personne et ensuite avec deux ou plus. En revanche, Berkson et Romer (1980) ont trouvé que, lorsqu'ils ne sont pas en interaction sociale, ces résidents sont avec une autre personne 40.7% du temps et sont seuls seulement 9.6% du temps.

En outre, les déficients intellectuels adultes socialisent avec plusieurs personnes différentes (Berkson et Romer, 1980). Certains évoluent dans un large réseau social alors que d'autres se contentent de quelques amis proches (Zetlin et Murtaugh, 1988). Birenbaum (1975), pour sa part, note qu'ils tendent à socialiser en petits groupes, ce qui est confirmé par Zetlin et Murtaugh (1988) qui précisent que les adolescents déficients intellectuels ont un moins large réseau social que les

adolescents normaux, soit de un à trois amis. Une autre étude (Margalit, 1993b) révèle que 68.3% des adolescents déficients intellectuels étudiant en classe spéciale ont de deux à quatre amis, avec une moyenne de 3.59 amis. Parallèlement, Berkson et Romer (1980) ont trouvé que les déficients intellectuels adultes ont en moyenne 2.8 relations significatives: 79% d'entre eux ont au moins une relation significative et moins de 1% d'entre eux ne sont vus avec personne. Chez les jeunes enfants, la même constatation est faite: ces enfants s'engagent dans un nombre limité de groupes de jeu, moins que ce qui est attendu chez un enfant normal plus jeune mais de même niveau de développement (Guralnick, 1995).

Cependant, l'étendue des liens amicaux d'un individu ne détermine pas nécessairement l'intensité de ses relations (Landesman-Dwyer et al., 1979). En fait, bien que Landesman-Dwyer et al. (1979) affirment que des amitiés complexes, durables et intenses soient possibles même en déficience intellectuelle sévère, il y a moins de d'adolescents déficients intellectuels qui sont intimes avec leurs pairs et ils le sont sur moins de sujets (Zetlin et Murtaugh, 1988). D'autre part, Landesman-Dwyer et al. (1979) notent qu'une personne de haut niveau intellectuel entretient des relations sociales plus intenses et que plus de relations intenses se produisent dans des groupes majoritairement féminins, ce qui concorde avec les données de Volpe (1980) sur le développement de la conception

de l'amitié chez les enfants normaux.

Par ailleurs, leurs amis peuvent être des déficients intellectuels ou non ou encore un mélange des deux, bien que l'amitié avec un pair sans handicap tend à ne pas être réciproque mais plutôt circonstancielle chez les adolescents déficients intellectuels (Zetlin et Murtaugh, (1988). Selon Siperstein et Bak (1989), la majorité des adolescents déficients intellectuels nomment une personne extérieure à leur classe comme ami et parmi eux, 42% désignent un adulte, notamment un parent, un professeur, un voisin ou un docteur. Les auteurs croient que ceci peut s'expliquer par l'environnement scolaire et par le fait que les adultes ont souvent tendance à leur demander de penser à eux comme à des amis. De plus, pour plusieurs adolescents déficients intellectuels, contrairement à leurs pairs normaux, leur meilleur ami fait partie de la famille. Il peut s'agir, par exemple, d'un cousin (Zetlin et Murtaugh, 1988).

En lien avec ceci, il faut souligner que les enfants normaux voient leurs amis dans le voisinage, en dehors des heures de classe mais qu'il y a peu de chances que ceci arrive aux enfants déficients intellectuels, à moins qu'ils se rencontrent à un club ou à des activités spéciales, car en classe spéciale, les enfants proviennent de plusieurs quartiers (Jackaman, 1991).

Pour ce qui est de l'âge des amis, peu de données sont disponibles. La moitié des 16 paires d'amis étudiées par Landesman-Dwyer et al. (1979) ont trois ans ou moins de différence d'âge et les autres ont en moyenne neuf ans de différence. De plus, les étudiants plus vieux sont plus acceptés dans les jeux que leurs pairs plus jeunes en raison de leurs plus grandes habiletés physiques (Siperstein et Bak, 1989).

Enfin, selon Landesman-Dwyer et al. (1979), les adultes déficients intellectuels passent la plupart de leur temps ensemble dans des activités informelles impliquant une attention directe vers l'environnement, telles regarder la télévision, ou en interaction sociale et presque toutes les interactions sociales sont accomplies à travers les échanges verbaux. L'observation occupe également une place importante (Waeber et Lambert, 1988), surtout chez les enfants (Beveridge et Tatham, 1974). Berkson et Romer (1980), pour leur part, ont trouvé que durant les situations informelles, la plupart du temps est passé en conversation, à manger ou à boire et en comportements non sociaux pour lesquels il n'y avait pas de catégorie, comme par exemple flâner. D'autres comportements sociaux ont également été observés, soit aider les autres, offrir un objet, donner de l'affection, etc.

3. Les caractéristiques des déficients intellectuels qui ont des amis

Certaines caractéristiques semblent distinguer les déficients intellectuels qui ont des amis de ceux qui en n'ont pas. Premièrement, les adultes déficients intellectuels qui ont des amis ont plus tendance à se décrire comme n'étant pas handicapés et ils s'évaluent plus souvent dans une direction socialement acceptable que leurs pairs sans ami. Leur évaluation des autres à savoir s'ils sont déficients intellectuels ou non ne fait cependant pas de différence (Clegg et Standen, 1991).

Ensuite, les enfants déficients intellectuels qui ont des amis sont plus extravertis, plus assurés dans l'initiation, le maintien et la terminaison d'interactions sociales (Field, 1984), s'affirment plus et serrent plus les autres enfants dans leurs bras (Field, 1984; Field et al., 1984). Ils sont aussi plus verbaux (Field, 1984; Field et al., 1984) et plus expressifs, peu importe la teneur de l'émotion, et ces deux comportements obtiennent plus de réciprocité de la part de leurs partenaires (Field, 1984). De plus, ils sont observés plus souvent en train de rire et d'obtenir des rires en retour (Field, 1984). À l'inverse, les enfants déficients intellectuels sans ami passent plus de temps à tourner en rond et à observer les autres enfants ou les professeurs (Field, 1984). Ces résultats sont similaires à ceux obtenus par

Roopnarine et Field (1984) auprès d'enfants normaux.

Pour leur part, les adolescents déficients intellectuels sont moins discrets et moins empathiques aux problèmes que vivent les autres (Zetlin et Murtaugh, 1988).

Par ailleurs, Kingsley, Viggiano et Tout (1981) ont comparé le type de perception sociale (égocentrique, interpersonnel, sociocentrique) exprimé oralement par des garçons âgés de 10 à 14 ans déficients intellectuels légers éduqués en classe spéciale à celui d'étudiants sans handicap dans trois situations sociales: l'amitié, le leadership et le jeu. Les résultats indiquent que pour la situation sociale amitié, les étudiants déficients intellectuels légers donnent significativement moins de réponses <<interpersonnel>> et significativement plus de réponses <<égocentrique>> que les élèves sans handicap.

Parallèlement, en utilisant le modèle développemental en cinq stades de la compréhension de l'amitié élaboré par Selman et Selman (1979), Bradley et Meredith (1991) ont démontré que les déficients intellectuels légers âgés de 8 à 16 ans présentent une progression régulière dans la prise de perspective sociale dans l'amitié. Cependant, ils tendent à entrer plus tardivement dans un stade et à y demeurer plus longtemps, d'où un certain décalage qui peut être de trois ans et plus, avec de surcroît plus d'oscillations et de traces des stades antérieurs. Les auteurs suggèrent que ces enfants

mettent plus de temps à comprendre comment se faire des amis et que leur compréhension de l'amitié est plus superficielle, plutôt basée sur la simple connaissance de la personne que sur l'amitié proche. De plus, les auteurs font remarquer que ces enfants peuvent être sujets au rejet et à l'isolation de la part de leurs pairs, que cette situation gêne l'établissement de l'amitié et que plus tard, elle peut nuire à leur conception de l'amitié.

4. Le choix des amis

Au sujet du choix des amis, Siperstein et Bak (1989) ont démontré que la plupart des adolescents déficients intellectuels se montrent sélectifs dans le choix de leurs amis, 82% d'entre eux choisissant cinq étudiants ou moins comme amis. Par contre, plus de la moitié d'entre eux n'ont nommé personne dans la catégorie <<pas un ami>>. Ces résultats sont similaires à ceux obtenus dans des classes régulières où les étudiants ont un âge mental équivalent et où le nombre de choix potentiels est approximativement le même. Les résultats de Siperstein et Bak (1989) démontrent également que les classes de déficients intellectuels présentent une structure sociale: les enfants sont capables d'identifier exactement leurs amis (réciprocité), les enfants populaires et les enfants rejetés.

Toutefois, ces résultats sont contradictoires aux résultats

de Laing (1972) et Laing et Chazan (1966) selon lesquels la hiérarchie sociale normalement présente dans les classes régulières apparaît moins fréquemment dans les classes spéciales parce que les déficients intellectuels ne semblent pas choisir aussi sélectivement leurs amis. Selon Guralnick (1995), pour l'enfant déficient intellectuel, les autres sont des amis ou pas, sans plus de complexité. Ladd (1988) mentionne, quant à lui, que ces enfants ne choisissent pas leurs amis en fonction du statut social de ce dernier.

Par ailleurs, les adultes déficients intellectuels choisissent leurs amis pour le travail, les intérêts et les expériences qu'ils partagent. Ces amis sont les meilleurs pour répondre à leurs besoins et désirs comme source de support et de plaisir (Mest, 1988).

En utilisant le quotient intellectuel comme mesure de l'intelligence, des résultats relativement contradictoires sont obtenus au sujet de l'intelligence des amis. D'un côté, Romer et Berkson (1980) affirment que l'intelligence ne semble pas un annonciateur important de la fréquence des choix d'amis. D'un autre côté, Siperstein et Bak (1989) soutiennent qu'un adolescent déficient intellectuel moyen ayant de plus grandes habiletés cognitives a tendance à être choisi plus souvent comme ami qu'un autre ayant moins d'habiletés cognitives. Leurs habiletés cognitives leur permettraient d'atteindre un plus haut degré dans l'amitié et ainsi d'avoir plus d'amis. Par

ailleurs, 5 des 16 paires d'amis étudiées par Landesman-Dwyer et al. (1979) étaient de même niveau intellectuel, huit avaient un niveau de différence et trois en avaient deux ou plus.

En ce qui concerne le sexe des amis en déficience intellectuelle, les résultats sont tout aussi contradictoires. En effet, Siperstein et Bak (1989) ont découvert qu'environ la moitié des amis nommés par des adolescents éduqués en classe spéciale étaient de sexe opposé. Les auteurs soulignent que les enfants normaux présentent aussi cette tendance au tout début du primaire et au secondaire. Par contre, 65% des adolescents partiellement intégrés de Zetlin et Murtaugh (1988) ont choisi pour amis des étudiants de même sexe qu'eux. Quant à Landesman-Dwyer et al. (1979), 9 des 16 amitiés qu'ils ont étudiées étaient des amitiés entre adultes de même sexe. Finalement, Clark, Wyons et Richards (1969) précisent que les garçons de quatre ans choisissent plus souvent des garçons comme compagnons de jeu alors que les filles du même âge ne montrent pas de préférence.

Enfin, il faut savoir que chez l'adulte déficient intellectuel, le choix des amis est influencé par plusieurs variables telles l'âge, les expériences passées, le niveau cognitif, les espérances, l'environnement, les valeurs culturelles (Hartup, 1975), l'attraction physique et le désir et les motivations à socialiser (Landesman-Dwyer et al., 1979). De plus, la proximité, le voisinage ou le contact semble être

un facteur matériel essentiel dans le choix des amis (Dictionnaire usuel de psychologie, 1983).

5. La stabilité des relations amicales

Selon Berkson et Romer (1980), l'amitié entre adultes déficients intellectuels n'est pas stable dans le temps (28% de congruence). Leur recherche s'étalait sur trois mois et plusieurs instruments de mesure étaient utilisés: observation, entrevues avec les clients, évaluations de ces derniers réalisées par les éducateurs et données recueillies dans les dossiers.

Pour leur part, les résultats de Waeber et Lambert (1988), récoltés auprès d'adultes présentant une déficience intellectuelle modérée à sévère, indiquent une stabilité des émissions et de la participation aux réseaux sociaux. Par contre, les réceptions sont instables et les données montrent l'image de réseaux sociaux peu structurés dans leur ensemble, avec peu de stabilité et peu de réciprocité, à l'exception de certaines relations privilégiées qui semblent résister au temps et être partagées. Les auteurs mentionnent que les absences de relation sont quant à elles beaucoup plus stables. Il est à noter que le temps d'intervalle entre les deux moments d'observation était d'un mois seulement.

Par ailleurs, l'amitié chez les adolescents déficients

intellectuels (15 ans à 19 ans) est moins stable que chez les adolescents normaux du même âge (Zetlin et Murtaugh, 1988). En effet, 19% des adolescents déficients intellectuels, comparativement à 32% des adolescents normaux, ont une amitié qui dure depuis le primaire et 42% des adolescents déficients intellectuels, comparativement à 52% des adolescents normaux, ont une amitié qui dure depuis un an. Ainsi, beaucoup d'étudiants déficients intellectuels ont de la difficulté à se faire des amis et à maintenir ces amitiés, même si tout avait bien commencé (Stainback et Stainback, 1987). C'est que les conflits dans leurs relations amicales sont plus nombreux (Zetlin et Murtaugh, 1988) et ils manquent d'habileté à les résoudre (Stainback et Stainback, 1987). Les compromis et négociations sont rares et ils acceptent difficilement les solutions alternatives (Guralnick, 1995). Des caractéristiques personnelles indésirables sont à l'origine de la plupart des querelles (Zetlin et Murtaugh, 1988). Les données de Zetlin et Murtaugh (1988) sont basées sur l'observation des étudiants durant toute une année scolaire.

En résumé, l'aide et le soutien sont les aspects les plus importants de l'amitié pour les déficients intellectuels. En fait, ceux-ci entretiennent des relations amicales qui ont leur propre portrait. Par ailleurs, certaines caractéristiques distinguent les déficients intellectuels qui ont des amis de ceux qui n'en ont pas. Au niveau de la sélectivité dans le

choix des amis, les avis sont contradictoires. Une chose est certaine, de nombreuses variables telles l'intelligence et le sexe de l'ami entrent en ligne de compte. Enfin, les relations amicales de ces personnes sont généralement peu stables.

6. L'hypothèse de recherche

Cette revue de la documentation et principalement le point concernant la stabilité des relations amicales en déficience intellectuelle permet d'émettre l'hypothèse suivante: Les relations amicales des enfants déficients intellectuels âgés de 6 à 14 ans ne sont pas stables dans le temps, sur une période de six mois.

Méthodologie

A. Les sujets

Les sujets ont été recrutés dans trois classes spéciales de Trois-Rivières et du Cap-de-la-Madeleine.² Deux de ces classes font partie d'une école spéciale alors que la troisième est intégrée à une école régulière. Les sujets présentent une déficience intellectuelle de légère à moyenne, selon les normes de l'American Psychiatric Association (1990), parce que ces classes regroupent des élèves portant le diagnostic de déficience intellectuelle.

Après entente avec les directions d'écoles, une lettre décrivant brièvement la recherche a été envoyée aux parents (voir Appendice A). La possibilité pour les parents de recevoir les résultats concernant leur enfant était proposée. À cette lettre, un formulaire d'autorisation de participation était joint. Les parents étaient libres de le retourner. Vingt formulaires d'autorisation sont revenus, sur une possibilité de vingt-neuf. Les parents ayant accepté que leur enfant

² L'auteur souhaite remercier M. Serge St-Pierre et Mme France St-Arneault de l'école Mond'Ami, M. Denis Desfossers et Mme Josée Tessier de l'école St-Eugène ainsi que les parents des élèves pour la confiance qu'ils lui ont témoignée et pour leur excellente collaboration.

participe à la recherche ont ensuite eu à remplir le questionnaire utilisé pour l'expérimentation, soit l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs de Paul Maurice, Diane Morin et Marc J. Tassé (1991). L'échantillon s'est restreint davantage car malgré plusieurs relances écrites de la part des professeurs et une lettre dans laquelle de l'aide était offerte pour répondre au questionnaire, seulement onze parents ont retourné le questionnaire et les contacts téléphoniques n'ont pas été possibles, faute d'autorisation scolaire.

Ainsi, l'échantillon se compose de onze enfants âgés de 6 à 14 ans, six filles et cinq garçons. Le grand écart présent dans l'âge des sujets est dû au choix des classes. Les deux classes de l'école spéciale ont été choisies parce qu'elles étaient les seules de l'école à recevoir des enfants sans trouble de comportement. Quant à la classe intégrée à une école régulière, elle est la seule de sa commission scolaire à recevoir des enfants déficients intellectuels et ces derniers ne présentent pas de troubles de comportement.

B. Les instruments de mesure

Pour cette étude corrélationnelle, trois instruments de mesure ont été utilisés. Afin de mesurer la stabilité des relations amicales, ils ont été administrés aux sujets à deux reprises, soit à la fin d'octobre et de novembre et au début

du mois de mai.

Le premier est la réalisation d'un sociogramme, pour chaque classe, selon la méthode de Toesca (1972). Cet instrument a été sélectionné pour deux raisons. Premièrement, comme tout instrument sociométrique, il renseigne son utilisateur sur les relations présentes entre les différents membres d'un groupe. En effet, la technique de Toesca permet entre autres de voir la position sociale de chaque enfant dans son groupe, avec quels compagnons il entretient des relations et la qualité de ces relations. De telles informations devraient permettre de répondre à la question posée par cette recherche. Deuxièmement, cet instrument a été élaboré spécifiquement pour les enfants de niveau élémentaire.

La méthode de Toesca compte trois étapes. En premier lieu, elle étudie avec qui les enfants s'unissent en prévision d'un jeu. Dans un deuxième temps, deux sociogrammes basés sur les choix réciproques sont réalisés. La technique demande à chaque enfant d'effectuer cinq choix de meilleurs amis parmi les enfants de la classe et de deviner qui l'a choisi comme ami. En raison du nombre peu élevé d'enfants dans les classes étudiées, ce nombre a été réduit à trois. De plus, la partie des choix devinés a été mise de côté parce que les enfants plus jeunes ne comprenaient pas bien la consigne. Enfin, la méthode examine la formation d'équipes de travail. Pour cette recherche, cette dernière étape a été éliminée parce que dans

une classe, les élèves ne sont pas tous de même niveau académique.

La réalisation des sociogrammes s'est déroulée en classe. Dans un premier temps, les enfants étaient informés de leur participation à un jeu et étaient invités à venir à l'avant se mettre en équipes. La formation des équipes était totalement libre. Suite à la notation de la composition des équipes, le jeu (Jean dit) était introduit. Après quelques minutes de jeu, les enfants étaient priés de regagner leurs places où trois feuilles blanches de 10 cm par 13 cm leur étaient remises avec pour consigne d'écrire en haut de chacune leur nom et de dessiner sur chacune une fleur. De l'aide était apportée aux enfants ayant plus de difficulté à écrire leur nom. Ses réalisations graphiques terminées, chaque enfant devait choisir laquelle, parmi ses fleurs, il trouvait la plus belle et décider à quel ami de la classe il la donnerait, qui était son meilleur ami. L'expérimentatrice ou le professeur inscrivait ce nom à l'arrière et procédait de même avec les deux autres dessins de l'enfant. Ces deux activités demandaient une heure environ au total. La compilation des résultats est présentée dans le chapitre des résultats.

En deuxième lieu, la grille d'observation réalisée par Strayer (1978) a été utilisée dans le but d'évaluer la fréquence et la nature des comportements des enfants envers les autres. Ces informations viennent compléter celles déjà fournies par

le sociogramme.

Cette grille se divise en six sections. La première, <<attention sociale>>, comprend les regards et le maintien de l'orientation visuelle ou sociale. La deuxième, <<affiliation>>, compte toutes les activités sociales dont le rôle est de rapprocher les partenaires sociaux ou de favoriser leur proximité, telles signaler (geste d'appel), approcher de quelqu'un, contacter physiquement une personne, offrir, prendre ou montrer un objet. La section <<verbal>> comporte toutes les expressions verbales, qu'elles soient composées d'une ou plusieurs phrases ou de un ou deux mots. La quatrième section, <<agonisme>>, comprend toutes les activités sociales agressives. Chaque item de comportement comporte plusieurs sous-items. Ainsi, <<attaquer>> regroupe des comportements impliquant un contact physique rude, <<menacer>> rassemble des comportements n'impliquant pas de contact physique et <<compétitionner>> concerne la lutte entre deux enfants pour un objet ou un espace. La partie <<termateurs de séquences>> inclut divers comportements dont la conséquence principale est de mettre fin à une interaction sociale. Ces comportements sont principalement garder un objet ou un espace contesté, se détourner, quitter ou ignorer quelqu'un, se soumettre, fuir et perdre un objet ou un espace contesté. La dernière section, <<commentaires>>, regroupe des actions dans lesquelles le langage est présent mais où son rôle dépasse la simple

communication. Ainsi, on y retrouve des actions comme influencer ou essayer d'influencer, collaborer, partager, aider, réconforter, imiter, jouer, agacer, intervenir dans un conflit, prodiguer des soins hygiéniques et fournir des instructions pédagogiques. Une définition plus complète des comportements constituant la grille d'observation ainsi que la grille elle-même se retrouvent en Appendice B.

L'observation s'est effectuée durant les heures de dîner et de récréation des élèves, à leurs écoles respectives. Le jeu de l'enfant n'était pas dérangé. La période d'observation pour un sujet était de cinq minutes après quoi, il y avait rotation. Chaque enfant était observé 30 minutes au total pour chaque période d'expérimentation. Pendant un intervalle d'observation, chaque comportement de la grille d'observation se manifestant était comptabilisé de façon à obtenir la fréquence d'apparition de chaque comportement pour chaque enfant. Seuls les comportements ayant été observés au moins une fois apparaissent dans les analyses statistiques (voir Appendice B).

Enfin, la dernière mesure est l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs (EQCA) élaborée par Paul Maurice, Diane Morin et Marc J. Tassé (1991). Cette échelle, qui a pour but l'évaluation du niveau de fonctionnement adaptatif, a été bâtie en fonction de la définition de la déficience intellectuelle que donnait en 1983 l'American Association on Mental Retardation

(AAMR). Dans cette définition, l'AAMR suggère un déficit intellectuel simultané à un déficit des comportements adaptatifs (Maurice, Morin et Tassé, 1992). Les comportements adaptatifs sont définis par l'American Association on Mental Retardation (1983) comme étant l'efficacité avec laquelle une personne répond aux normes de maturité, d'apprentissage, d'indépendance personnelle ainsi qu'aux responsabilités attendues selon son âge et son groupe culturel.

Cet instrument est utilisé pour deux raisons. Premièrement, il permet de situer les sujets et de mieux les connaître et deuxièmement, les informations qu'il fournit sur différents aspects du développement et sur les comportements inadéquats peuvent aider à comprendre les résultats obtenus avec les autres instruments.

L'échelle compte au total 324 items répartis en huit sphères, qui sont elles-mêmes divisées en dimensions. Les sphères et les dimensions représentent la structure de l'instrument. Les sept premières sphères sont <<autonomie>>, <<habiletés domestiques>>, <<santé et sensori-moteur>>, <<communication>>, <<habiletés pré-scolaires et scolaires>>, <<socialisation>> et <<habiletés de travail>>. Les items y sont présentés en ordre croissant de difficulté par sphère et par dimension. La huitième sphère, <<comportements inadéquats>>, n'entre pas dans l'évaluation du fonctionnement adaptatif. Elle compte à elle seule 99 items. L'intitulé des

items inclus dans les huit sphères apparaît à l'Appendice C. Les indices d'homogénéité (alpha de Crombach), de fidélité test-retest et de fidélité inter-juges pour chacune des sphères et pour le résultat total varient entre .74 et .99 (Atelier québécois des professionnels sur le retard mental (AQPRM), 1993).

Pour les sept premières sphères, soit la partie des comportements adaptatifs, l'évaluateur attribue à chaque item la cote <<0-ne le fait pas>> lorsque que l'enfant ne démontre pas l'habileté ou en est incapable, <<1-le fait mais>> lorsque l'enfant a besoin de stimulation verbale ou physique pour effectuer le comportement ou <<2-le fait>> lorsque l'enfant a acquis l'habileté ou lorsqu'un comportement n'est plus émis parce qu'un plus complexe est venu le remplacer. La cote <<non possible>> est inscrite lorsque l'environnement ne permet pas à l'enfant d'émettre un comportement qu'il serait peut-être capable d'exécuter. Cette cote est également inscrite dans la sphère <<habiletés de travail>> lorsque l'enfant a moins de quatorze ans. Dans le cadre de cette recherche, cette sphère n'est pas administrée, les sujets ayant tous, sauf un, moins de quatorze ans.

La deuxième partie, les comportements inadéquats, s'évalue de façon légèrement différente. La cote <<0-n'émet pas ce comportement>> réfère à un comportement qui ne se manifeste pas, la cote <<1-léger>> à un comportement occasionnel ou bénin,

la cote <<2-moyen>> à un comportement nécessitant une intervention généralisée dans le but de modifier ce comportement et la cote <<3-grave>> à un comportement dangereux pour la santé du sujet ou pour celle des autres ou encore à un comportement pour lequel le milieu menace de rejeter l'individu.

L'Echelle québécoise de comportements adaptatifs était remise aux parents dans une enveloppe pré-adressée par l'intermédiaire de l'enfant. Remplir ce questionnaire demandait environ 45 minutes de leur temps. Ils pouvaient ensuite le retourner à l'école par l'entremise de l'enfant ou le poster.

Une fois remplis, les questionnaires sont envoyés à l'équipe de L'EQCA qui produit un rapport d'évaluation critériée pour chacun. Ce rapport fournit une évaluation du niveau de comportements adaptatifs atteint par la personne évaluée, globalement et pour chacune des sphères. À chacun de ces niveaux de comportements adaptatifs correspond, en fonction de l'âge chronologique du sujet, un degré de déficit du comportement adaptatif (sans déficit, léger, moyen, grave et profond). Ce classement est dérivé d'un traitement psychométrique qui utilise comme critère le tableau des niveaux de comportements adaptatifs du manuel de classification de l'American Association on Mental Retardation rédigé par Grossman (1983). Ce rapport donne également le score total obtenu pour la section des comportements inadéquats ainsi que leur répartition selon la gravité (léger, moyen, et grave).

Résultats

A. L'analyse des données

1. La réduction des données

Afin de préserver l'anonymat, les sujets participant à l'expérience ont été numérotés de 01 à 11. Les sujets 01 à 04 fréquentent la première classe spéciale en école spéciale, les sujets 05 et 06 fréquentent la deuxième classe spéciale en école spéciale et les sujets 07 à 11 font partie de la classe spéciale intégrée à une école régulière.

Un sociogramme par classe étudiée a été réalisé et ce, pour chacun des deux temps d'observation. Les sociogrammes sont construits à partir de sociomatrices (voir Appendice D). Ces dernières comprennent tous les choix de meilleurs amis qui ont été faits par tous les enfants. Chacun des choix est inscrit dans la case à l'intersection de l'émetteur et du récepteur du choix. Ainsi, chaque ligne horizontale donne les choix effectués par un enfant et chaque colonne indique par qui chacun a été choisi. Par convention de l'auteur de la méthode, les premiers choix sont indiqués par la lettre <<C>>, les deuxièmes choix par la lettre <<H>> et les troisièmes choix par la lettre <<O>>. Ensuite, pour chacun des choix émis, les choix reçus de la même personne sont inscrits dans la même case

par la lettre minuscule correspondant à la qualité du choix reçu. Ainsi, les cases contenant deux lettres représentent des choix réciproques. Enfin, pour chaque enfant, les nombres reçus de premier, de deuxième et de troisième choix sont calculés ainsi que le nombre total de choix reçus, le nombre de choix réciproques et le nombre de choix unilatéraux.

Les sociogrammes sont bâtis à partir du nombre de choix réciproques obtenu par chaque enfant. Les enfants ayant trois choix réciproques se situent au centre des trois cercles, les enfants ayant deux choix réciproques sont placés dans le deuxième cercle et les enfants ayant un choix réciproque se situent dans le troisième cercle. Les enfants n'ayant aucun choix réciproque et ceux dont les ramifications forment un petit groupe fermé sont inscrits à l'extérieur des trois cercles. Les filles sont identifiées par des cercles alors que les garçons sont représentés par des triangles. Des droites sont tracées pour représenter les choix réciproques. Le nombre de pointes à chaque extrémité est fonction de la qualité du choix: Trois pointes indiquent un premier choix, deux pointes signifient un deuxième choix et une pointe marque un troisième choix.

La compilation des observations est pour sa part très simple: pour chaque enfant, le nombre de fois que chaque comportement est observé est dénombré. Des totaux globaux sont également calculés pour chacune des six sections. Seuls les

comportements ayant été observés au moins une fois par un enfant sont conservés pour les analyses statistiques (voir Appendice B).

Enfin, les questionnaires de l'EQCA ont été envoyés à l'équipe de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs qui effectue elle-même la transformation des données et produit, pour chaque enfant, un rapport d'évaluation critériée. Ce rapport fournit, pour chaque sphère et pour l'évaluation globale, les niveaux adaptatifs qu'a atteint l'enfant en fonction de son âge (voir Appendice C). Ces niveaux adaptatifs s'échelonnent sur une échelle de 0 à 9, avec les précisions suivantes:

- 1) Le plancher de la sphère <<domestique>> est de 5,9.
Si cette sphère indique un niveau 0, cela signifie que la personne se situe entre 0 et 5,9.
- 2) Le plafond de la sphère <<communication>> est de 7,8.
Dans certains cas, cette sphère peut indiquer un déficit léger au niveau des comportements adaptatifs même si la personne n'en présente aucun.
- 3) Le plancher de la sphère <<scolaire>> est de 2,9. Si cette sphère indique un niveau 0, cela signifie que la personne se situe entre 0 et 2,9.

Le rapport d'évaluation critériée indique également le score total obtenu pour les comportements inadéquats ainsi que leur nombre réparti selon la gravité, soit léger, moyen ou grave

(voir Appendice C). Le score total est calculé de la façon suivante: Un comportement léger donne un point, un comportement moyen donne deux points et un comportement grave donne trois points.

2. L'analyse statistique

Tout d'abord, la stabilité des relations amicales a été étudiée à travers les sociogrammes. Pour chaque enfant, la liste de ses relations réciproques au début et à la fin de l'expérimentation a été dressée afin d'établir des comparaisons et être mise en relation avec la formation des équipes de jeu.

Dans un deuxième temps, afin de connaître l'importance de chacune des sections de la grille d'observation, la répartition en pourcentage des comportements sociaux dans chacune des sections a été calculée et ce, pour les deux temps d'observation.

Au niveau des analyses statistiques, des tests de différence de moyennes (test t de Student) ont été réalisés afin de déterminer, pour chaque variable, s'il y a une différence significative entre les résultats obtenus au début et à la fin de l'expérimentation. Les informations ainsi obtenues permettent de savoir si les enfants ont changé durant l'expérimentation et à quels niveaux.

Ensuite, les deux classes provenant de l'école spéciale ont été regroupées afin d'être comparées à la classe provenant de l'école régulière. Des analyses de variance ont été effectuées pour chaque variable afin de vérifier si entre ces deux groupes il y a une différence significative entre le début et la fin de l'expérimentation.

Pour terminer, différentes corrélations (corrélations de Pearson) ont été effectuées entre les variables des différentes mesures susceptibles d'avoir un lien entre elles.

B. La présentation des résultats

1. Les liens d'amitié

Le tableau 1 fait ressortir les liens d'amitié vus à travers les sociogrammes et la formation des équipes de jeu. Bien que tous les liens représentés dans le tableau soient réciproques, seulement les liens provenant des sociogrammes sont considérés comme des liens d'amitié car ils sont plus représentatifs des préférences des enfants, ces derniers n'ayant pas nécessairement choisi tous les membres de l'équipe à laquelle ils appartiennent. Le double trait représente un lien qui se répète d'un sociogramme à l'autre tandis que le trait simple illustre tout autre lien qui se répète.

L'analyse des données démontre qu'il y a autant de liens d'amitié au début qu'à la fin de l'expérimentation, soit 15 au total pour chacun des deux moments d'expérimentation. Bien que limités à trois choix par le sociogramme, les sujets ont en moyenne 1.36 amis et ce, tant au début qu'à la fin de l'expérimentation. À l'automne, 82% des sujets ont au moins un ami tandis qu'au printemps, ce nombre passe à 91%. De plus, si on regroupe les sujets provenant des deux classes de l'école spéciale, soit les sujets 01 à 06, on constate que la

Tableau 1

Liens d'amitié vus à travers les sociogrammes
et la formation des équipes de jeu

Sujet	Moment d'expérimentation			
	Début		Fin	
	Sociogramme	Équipe	Sociogramme	Équipe
01	<u>02</u> CAR	<u>02</u> CAR CAT STÉ	<u>02</u>	<u>02</u> SOL MAR
02	<u>01</u> SOL	<u>01</u> CAR CAT STÉ	<u>01</u> SOL	<u>01</u> SOL MAR
03	<u>04</u> MAA	<u>04</u> MAA	<u>04</u> MAR	<u>04</u> MAA
04	<u>03</u>	<u>03</u> MAA	<u>03</u>	<u>03</u> MAA
05		MAJ	MAJ	MAJ
06	MAJ STV	YAK MAG	MAJ MAG	YAK MAG
07		08	<u>10</u> SAB	<u>10</u> CAY 11
08	11	07	CAY	09 SAB JES
09	11	CHA	10	JES SAB 08
10	JES 08	<u>11</u>	<u>09</u> <u>07</u>	<u>11</u> <u>07</u> CAY
11	08 09	<u>10</u>		<u>10</u> CAY 07

répartition des liens d'amitié entre les deux groupes ainsi formés reste la même pour les deux moments d'expérimentation: neuf liens d'amitié pour les sujets scolarisés en école spéciale contre six liens d'amitié pour les sujets fréquentant la classe spéciale intégrée à une école régulière.

Au niveau de la stabilité des liens d'amitié, le tableau 1 indique que seulement 6 des 15 liens identifiés au début de l'expérimentation sont stables dans le temps (double trait). En fait, à la fin de l'expérimentation, 45% des sujets ont au moins un ami depuis six mois ou plus. En outre, lorsque les sujets sont regroupés comme précédemment, la totalité des liens stables se retrouve dans le groupe de sujets fréquentant l'école spéciale.

Par ailleurs, 6 des 15 liens d'amitié identifiés au début de l'expérimentation se retrouvent également dans la formation des équipes de jeu correspondantes à ce moment. À la fin de l'expérimentation, 9 des 15 liens identifiés alors se retrouvent dans la formation des équipes de jeu. De plus, 4 des 6 liens stables dans le temps se retrouvent dans les deux formations d'équipes de jeu, un se retrouve dans une des deux formations d'équipes de jeu et le dernier n'en fait pas partie. Enfin, d'autres répétitions de divers types sont également présentes.

2. La répartition des comportements sociaux

Comme l'indique le tableau 2 portant sur la répartition par section des comportements sociaux, les comportements d'attention sociale et les comportements verbaux sont nettement plus fréquents que tous autres types de comportement et ce, tant au début qu'à la fin de l'expérimentation. Au début de l'expérimentation, les comportements d'attention sociale et les comportements verbaux représentent respectivement 46.32% et 33.75% des comportements observés. À la fin de l'expérimentation, ces résultats sont tout aussi élevés, se chiffrant à 47.90% pour les comportements d'attention sociale et à 39.53% pour les comportements verbaux. Les données brutes recueillies sont présentées dans l'Appendice B.

3. L'effet du temps sur les différentes variables

Afin de déterminer si les résultats obtenus à la fin de l'expérimentation sont significativement différents de ceux obtenus au début de l'expérimentation, des tests de différence de moyennes (test t de Student) ont été effectués sur chacune des variables. Les résultats sont présentés au tableau 3.

Pour l'EQCA, la seule différence significative notée est pour le score global: le score global moyen obtenu à la fin de l'expérimentation est significativement plus élevé ($M = 6.02$)

Tableau 2
Répartition par section des comportements sociaux

Section	Moment d'observation	
	Début	Fin
Attention sociale	46.32%	47.90%
Affiliation	8.70%	7.77%
Verbal	33.75%	39.53%
Agonisme	.62%	.83%
Termineurs de séquences	.76%	.58%
Commentaires	9.82%	3.36%

qu'au début ($M = 5.37$) de l'expérimentation ($t(10) = 3.39$, $p < .01$). Au niveau des comportements observés, les sujets ont émis significativement plus de comportements d'attention sociale à la fin de l'expérimentation ($M = 50.64$) qu'au début ($M = 35.55$), $t(10) = 2.66$, $p < .05$) et significativement plus de comportements verbaux à la fin de l'expérimentation ($M = 41.45$) qu'au début ($M = 29.91$), $t(10) = 2.83$, $p < .05$). Aucune différence significative n'est notée pour les données sociométriques.

Dans une deuxième série d'analyses (analyse de variance à mesures répétées), les sujets 05 et 06 ont été joints aux sujets 01 à 04 afin de voir si une différence significative existe entre les deux groupes (école spéciale et école régulière) pour le début et la fin de l'expérimentation.

Tableau 3

Différences de moyennes significatives des résultats des
trois mesures aux deux moments d'expérimentation

Variabiles	dl	M début	M fin	<u>t</u>	<u>p</u>	
Score global à EQCA	10	5,37	6,02	3.39	.007	**
Attention sociale	10	35.55	50.64	2.66	.024	*
Verbal	10	29.91	41.45	2.83	.018	*
Degré de signification		* < .05		** < .01		

Aucune différence significative n'est apparue entre les deux groupes concernant l'EQCA et les données sociométriques. Cependant, un certain nombre de différences significatives entre les deux groupes ressortent de la grille d'observation. Tout d'abord, comme l'indique le tableau 4, au niveau du nombre total de comportements observés, les deux groupes ne se distinguent pas significativement l'un de l'autre lorsque les données recueillies aux deux moments sont regroupées en une mesure globale ($F(1,9) = 3.78$, $p > .05$). Par contre, il existe une différence significative entre les deux moyennes lorsque l'on compare les deux temps de mesure ($F(1,9) = 11.43$, $p < .01$). Enfin, on note une interaction significative entre les facteurs groupe et temps ($F(1,9) = 10.82$, $p < .01$). En effet, alors que pour le premier groupe (école spéciale) le nombre moyen de comportements observés se chiffre à 85.67 au début de l'expérimentation et à 79.60 à la fin de l'expérimentation, dans le deuxième groupe (école régulière), ce nombre s'élève

Tableau 4

Analyse de variance à mesures répétées des résultats
des deux groupes pour le nombre total
de comportements observés

Source de variation	dl	F	p	Gr 1	Gr 2
Groupe	1	3.78	n.s.		
Temps	1	11.43	.008 **		
Groupe X temps	1	10.82	.009 **		
M début				85.67	86.33
M fin				79.60	128.60
Degré de signification		* < .05		** < .01	

respectivement à 86.33 et à 128.60 au début et à la fin de l'expérimentation.

Le tableau 5 fait ressortir des résultats similaires obtenus au niveau des comportements d'attention sociale: Les deux groupes sont comparables lorsque les informations recueillies aux deux temps d'observation sont regroupées ($F(1,9) = 3.97$, $p > .05$), les moyennes sont significativement différentes lorsque l'on compare les deux prises de mesure ($F(1,9) = 13.03$, $p < .01$) et une interaction significative est présente entre les deux facteurs ($F(1,9) = 7.18$, $p < .05$). Au début de l'expérimentation, le nombre moyen de comportements d'attention sociale émis est de 34.00 pour le premier groupe (école spéciale) et de 37.40 pour le deuxième groupe (école régulière). À la fin de l'expérimentation, ce nombre est de

Tableau 5
Analyse de variance à mesures répétées des résultats
des deux groupes pour les comportements
d'attention sociale

Source de variation	dl	F	p	Gr 1	Gr 2
Groupe	1	3.97	n.s.		
Temps	1	13.03	.006 **		
Groupe X temps	1	7.18	.025 *		
M début				34.00	37.40
M fin				38.17	65.60
Degré de signification		* < .05		** < .01	

38.17 pour le premier groupe et de 65.60 pour le deuxième groupe.

Comme l'illustre le tableau 6, les résultats sont un peu différents pour les comportements terminateurs de séquences: alors que les deux groupes ne se distinguent pas significativement l'un de l'autre lorsque les données des deux temps de mesure sont regroupées ($F(1,9) = 0.23$, $p > .05$), les deux moyennes ne sont pas significativement différentes lorsque l'on compare les deux prises de mesure ($F(1,9) = 0.26$, $p > .05$). Aussi, une interaction significative est présente entre les deux facteurs ($F(1,9) = 7.31$, $p < .05$). Au début de l'expérimentation, le nombre moyen de comportements terminateurs de séquences est de 0.17 pour le premier groupe (école spéciale) et de 1.20 pour le second groupe (école régulière). À la fin de l'expérimentation, ce nombre passe à 0.83 pour le premier

Tableau 6

Analyse de variance à mesures répétées des résultats
des deux groupes pour les comportements
terminateurs de séquences

Source de variation	dl	F	p	Gr 1	Gr 2
Groupe	1	0.23	n.s.		
Temps	1	0.26	n.s.		
Groupe X temps	1	7.31	.024 *		
M début				0.17	1.20
M fin				0.83	0.20
Degré de signification		* < .05		** < .01	

groupe et à 0.20 pour le deuxième groupe.

Enfin, pour la section commentaires, les résultats obtenus ressemblent à ceux obtenus pour la section terminateurs de séquences. Tel que présenté dans le tableau 7, les deux groupes sont comparables ($F(1,9) = 0.01$, $p > .05$), lorsque l'on compare les différentes prises de mesure, les moyennes ne diffèrent pas significativement l'une de l'autre ($F(1,9) = 4.71$, $p > .05$) et une interaction significative entre les deux facteurs est observée ($F(1,9) = 6.02$, $p < .05$). Le premier groupe (école spéciale) émet un nombre moyen de 11.33 commentaires au début de l'expérimentation et de 5.80 à la fin, tandis que pour le deuxième groupe, ce nombre s'élève respectivement à 1.50 et à 6.40 au début et à la fin de l'expérimentation.

Tableau 7

Analyse de variance à mesures répétées des résultats
des deux groupes pour les comportements
commentaires

Source de variation	dl	F	p	Gr 1	Gr 2
Groupe	1	0.01	n.s.		
Temps	1	4.71	n.s.		
Groupe X temps	1	6.02	.037 *		
M début				11.33	1.50
M fin				5.80	6.40
Degré de signification		* < .05		** < .01	

4. Les analyses complémentaires

En dernier lieu, un certain nombre de corrélations (r de Pearson) ont été réalisées afin de déterminer si un lien existe entre certaines variables. Aucune relation significative n'a été décelée et ce, tant pour les données amassées au début de l'expérimentation que pour celles récoltées à la fin. Les relations étudiées sont les suivantes: le nombre de comportements agonisme dans la grille d'observation et le nombre de comportements inadéquats dans l'EQCA, le total à la sphère socialisation de l'EQCA et le total de la grille d'observation, le total à la grille d'observation et le nombre de choix réciproques dans le sociogramme, le total à la sphère communication de l'EQCA et le total de la section verbal de la grille d'observation et enfin, le total à la sphère

socialisation de l'EQCA et le nombre de choix réciproques dans le sociogramme.

Discussion

A. L'interprétation des résultats

La réalisation de la présente recherche visait un double objectif: évaluer, sur une période de six mois, la stabilité des relations amicales chez les enfants déficients intellectuels âgés de 6 à 14 ans et démontrer que la combinaison d'instruments de mesure choisie, soit une mesure sociométrique, l'observation de la nature et de la fréquence des comportements sociaux et une évaluation des comportements adaptatifs, est adéquate pour atteindre cet objectif.

Bien que limités à trois choix par le sociogramme, les sujets ont en moyenne, au début comme à la fin de l'expérimentation, 1.36 amis. Ce résultat est inférieur à tous ceux recensés dans les écrits. En effet, Zetlin et Murtaugh (1988) ont trouvé que les adolescents déficients intellectuels ont de 1 à 3 amis. Pour sa part, Margalit (1993b) mentionne que 68.3% des adolescents avec difficultés d'apprentissage scolarisés en classe spéciale ont de 2 à 4 amis, avec une moyenne de 3.59 amis. Et enfin, selon Berkson et Romer (1980), les déficients intellectuels ont en moyenne 2.8 relations significatives. Toutefois, il faut noter que la taille des

échantillons étudiés était supérieure à la taille de l'échantillon de la présente recherche.

En comparaison avec les recherches recensées, une plus grande proportion des sujets étudiés ont au moins une relation significative. En effet, 82% des sujets de la présente recherche ont au moins une relation significative au début de l'expérimentation et à la fin de l'expérimentation, ce pourcentage s'élève à 91%, tandis que Berkson et Romer (1980), pour leur part, ont trouvé un pourcentage de 79%.

Au niveau de la stabilité des relations amicales, Berndt (1981) a démontré, par observation, que chez les enfants normaux, les amitiés sont plus stables chez les 9-10 ans que chez les 6-7 ans et ce, de l'automne au printemps. Selon les données de la présente recherche, des résultats similaires sont observables en déficience intellectuelle: les relations amicales sont plus stables chez les 12-13 ans que chez les 7-9 ans. Il faut cependant noter que les sujets de 12-13 ans font partie d'une classe spéciale dans une école spéciale et qu'il y a toutes les chances pour qu'ils se soient connus avant le début de l'expérimentation tandis que les sujets de 7-9 ans font partie d'une classe spéciale intégrée à une école régulière qui en est à sa deuxième ou troisième année d'existence et que, par conséquent, ils se connaissent depuis moins longtemps.

Zetlin et Murtaugh (1988) ont trouvé que 42% des

adolescents déficients intellectuels ont un ami depuis au moins un an. Dans le même sens, à la fin de l'expérimentation, 45% des sujets de la présente recherche ont un ami ou plus depuis au moins six mois.

Enfin, en accord avec les études de Landesman-Dwyer et al. (1979), Waeber et Lambert (1988), Berveridge et Tatham (1974) et Berkson et Romer (1980) selon lesquelles la conversation et l'observation occupent une place importante dans l'éventail des comportements sociaux présentés par les déficients intellectuels, ces deux types de comportement sont les plus fréquents chez les sujets de la présente recherche et ce, tant au début qu'à la fin de l'expérimentation.

B. Les conséquences de la recherche

La comparaison des résultats obtenus avec les données de Berndt (1981) au sujet de la stabilité des relations amicales suggère qu'en déficience intellectuelle, le développement de la stabilité des relations amicales se fait de la même façon que pour les enfants normaux.

Bradley et Meredith (1991) ont déjà démontré que les déficients intellectuels légers âgés de 8 à 16 ans présentent une progression régulière dans la prise de perspective sociale dans l'amitié. Cependant, les auteurs ont remarqué qu'ils tendent à entrer plus tardivement dans un stade et à y demeurer

plus longtemps, d'où un certain décalage qui peut être de trois ans et plus, avec de surcroît plus d'oscillations et de traces des stades antérieurs.

Il serait intéressant de vérifier, dans des recherches futures, si le décalage décelé chez les déficients intellectuels légers dans le développement de la prise de perspective sociale est également présent dans le développement de la stabilité des relations amicales.

Également, les différences observées entre le groupe scolarisé en classe spéciale en école spéciale et le groupe scolarisé en classe spéciale en école régulière au niveau des comportements sociaux demandent à être explorées plus en profondeur.

C. Les limites de la recherche

Cette recherche comporte deux limites majeures qui diminuent la portée des résultats obtenus.

Tout d'abord, le nombre de sujets est peu élevé. Un tel nombre de sujets rend les résultats peu fiables et surtout, difficiles à généraliser.

Ensuite, un seul observateur a réalisé toutes les observations. La grande majorité des recherches recensées utilisaient plusieurs observateurs afin de mesurer la fidélité

des inter-observations obtenues par chacun d'eux. Une telle façon de procéder aurait sans doute augmenté la fidélité inter-observations des résultats de la présente recherche.

Enfin, deux éléments incontrôlables pour l'expérimentatrice sont à noter. Premièrement, le nombre d'élèves par classe n'est pas le même pour toutes les classes participant à la recherche (une classe compte 13 enfants alors que les deux autres en comptent chacune 8), ce qui a pour conséquence pour la mesure sociométrique que le nombre de choix potentiels par classe n'est pas le même pour chacune. Par ailleurs, dans la classe en école régulière, un enfant (CHA) a changé d'école et une nouvelle (CAY) était présente à la fin de l'année.

Conclusion

Pour conclure, cette recherche, conformément aux objectifs visés, a permis d'évaluer la stabilité des relations amicales sur une période de six mois. Par contre, il semble que la combinaison d'instruments de mesure choisie, soit une mesure sociométrique, l'observation de la nature et de la fréquence des comportements sociaux et l'EQCA, ne soit pas tout à fait adéquate pour y parvenir. En effet, alors que la mesure sociométrique et l'observation fournissent des informations essentielles à l'évaluation de la stabilité des relations amicales et à la compréhension des comportements sociaux, l'EQCA n'apporte que très peu d'éléments pertinents et les résultats qu'elle livre sont par ailleurs peu concluants.

En outre, les résultats obtenus sont différents de ceux attendus. En effet, compte tenu des données recensées, l'hypothèse de recherche stipule que les relations amicales des enfants déficients intellectuels âgés de 6 à 14 ans ne sont pas stables dans le temps, sur une période de six mois. Or, il apparaît que 45% des sujets étudiés ont un ami ou plus depuis au moins six mois. On peut donc dire que les relations amicales de ces enfants sont relativement stables.

Enfin, les résultats obtenus suggèrent qu'en déficience

intellectuelle, la stabilité des relations amicales s'acquiert de la même façon que chez les enfants normaux. Il sera intéressant de voir ce que des études futures ayant cette hypothèse comme point de départ auront à apporter afin d'augmenter les connaissances actuelles sur le sujet.

Références

- American Association on Mental Retardation. (1994). Retard mental Définition, classification et système de soutien (9e éd.). St-Hyacinthe, Québec: Édisem.
- American Psychiatric Association. (1990). Mini DSM-III-R Critères diagnostiques (2e éd.). Paris: Masson.
- Anastasiow, N. J. (Éd.). (1981). Sociometrical development. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Atelier québécois des professionnels sur le retard mental. (1993). Échelle québécoise de comportements adaptatifs Manuel technique (version 93.1). Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Bates, P. (1980). The effectiveness of interpersonnal skills training on the social skill acquisition of moderately and mildly retarded adults. Journal of Applied Behavior Analysis, 13(2), 237-248.
- Bensman, J., & Lilienfeld, R. (1979). Friendship and alienation. Psychology Today, 13(4), 56-66.
- Berkson, G., & Romer, D. (1980). Social ecology of supervised communal facilities for mentally disabled adults: I. Introduction. American Journal of Mental Deficiency, 85(3), 219-228.
- Berndt, T. J. (1981). Age changes and changes over time in prosocial intentions and behavior between friends. Developmental Psychology, 17(4), 408-416.
- Berndt, T. J. (1982). Fairness and friendship. In K. H. Rubin & H. S. Ross (Éds), Peer relationships and social skills in childhood (pp. 252-278). New-York: Springer-Verlag.
- Beveridge, M. C., & Tatham, A. (1974, 7-9 septembre). Patterns of ESN (s) interaction. Communication présentée à la section éducation de la conférence de la British Psychological Society, Craiglockhart College, Edinbough.

- Bigelow, B. J. (1971). The development of childhood friendship expectations. Mémoire de maîtrise inédit, University of Windsor.
- Bigelow, B. J. (1977). Children's friendship expectations: A cognitive-developmental study. Child Development, 48, 246-253.
- Bigelow, B. J., & La Gaipa, J. J. (1975). Children's written description of friendship: a multidimensional analysis. Developmental Psychology, 11(1), 857-858.
- Birenbaum, A. (1975). The changing lives of mentally retarded adults. In M. J. Begalb & S. A. Richardson (Éds), The mentally retarded and the society: A social science perspective (pp. 345-363). Baltimore: University Park Press.
- Blumer, H. (1969). Symbolic Interactionism: perspective and method. Englewood Cliffs, New-Jersey: Prentice-Hall.
- Bradley, L. J., & Meredith, R. C. (1991). Interpersonal development: A study with children classified as educable mentally retarded. Education and Training in Mental Retardation, 26(2), 130-141.
- Budoff, M., & Siperstein, G. N. (1982). Judgement of EMR students toward their peers: Effects of label and academic competence. American Journal of Mental Deficiency, 86, 367-371.
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. Journal of Applied Behavior Analysis, 18(2), 111-126.
- Cartwright, G., Cartwright, C., & Ward, M. (1989). Educating special learners (3e éd.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Chadsey-Rusch, J. (1992). Toward defining and measuring social skills in employment setting. American Journal on Mental Retardation, 96(4), 405-418.
- Clark, A. H., Wyons, S. H., & Richards, M. P. (1969). Free play in nursery school children. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 10, 205-216.
- Clegg, J. A., & Standen, I. J. (1991). Friendship among adults who have developmental disabilities. American Journal of Mental Retardation, 95(6), 663-671.
- Daron, R., & Parot, F. (1991). Dictionnaire de psychologie. Paris: Presses Universitaires de France.

- Edgerton, R. B., & Sabagh, G. (1962). From modification to aggrandizement: Changing self-conception in the career of the mentally retarded. Psychiatry, 25, 263-272.
- Epstein, J. (1986). Friendship selection: Developmental and environmental influences. In E. Mueller & C. R. Cooper (Éds), Process and outcome in peer relationship (pp. 129-160). New-York: Academic Press.
- Epstein, M. H., & Cullinan, D. (1987). Effective social skills curricula for behaviorally disordered students. Pointer, 3(2), 21-24.
- Epstein, M. H., Cullinan, D., & Polloway, E. A. (1986). Patterns of maladjustment among mentally retarded children and youth. American Journal of Mental Deficiency, 91(2), 127-143.
- Epstein, M. H., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Foley, R. (1989). Mild retardation: Student characteristics and services. Education and Training in Mental Retardation, 24(1), 7-16.
- Field, T. M. (1980). Self, teacher, toy and peer-directed behaviors of handicapped preschool children. In Field, T. M., S. Goldberg, D. Stern, & A. M. Sostek (Éds), High-risk infants and children: Adult and peer interactions (pp. 313-326). New-York: Academic Press.
- Field, T. M. (1984). Play behaviors of handicapped children who have friends. In Field, T. M., J. L. Roopnarine, & M. Segal (Éds), Friendship in normal and handicapped children (pp. 153-162). Norwood, New-Jersey: Albex Publishing Corporation.
- Field, T. M., Roopnarine, J. L., & Segal, M. (Éds). (1984). Friendship in normal and handicapped children. Norwood, New-Jersey: Albex Publishing Corporation.
- Gibbons, F. X. (1985). Stigma perception: Social comparison among mentally retarded persons. American Journal of Mental Deficiency, 90(1), 98-106.
- Gibbons, F. X., & Gibbons, B. N. (1980). Effects of the institutional label on peer assessments of institutionalized EMR persons. American Journal of Mental Deficiency, 84(6), 602-609.
- Gibbons, F. X., & Kassin, S. M. (1982). Behavioral expectations of retarded and nonretarded children. Journal of Applied Developmental Psychology, 3, 85-104.

- Gresham, F. M. (1985). Utility of cognitive-behavioral procedures for social skill training with children: Critical review. Journal of Abnormal Child Psychology, 13(3), 411-423.
- Grossman, H. J. (Éd.). (1983). Classification in Mental Retardation. Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.
- Guralnick, M. J. (1984). The peer interactions of young developmentally delayed children in specialised and integrated settings. In T. M. Field, J. L. Roopnarine, & M. Segal (Éds), Friendship in normal and handicapped children (pp. 139-142). Norwood, New-Jersey: Albex Publishing Corporation.
- Guralnick, M. J. (1993). Developmentally appropriate practice in the assessment and intervention of children's peer relations. Topics in Early Childhood Special Education, 13(3), 344-371.
- Guralnick, M. J. (1995). Peer-related social competence and inclusion of young children. In L. Nadel & D. Rosenthal (Éds), Down syndrom: Living and learning in the community (pp. 147-153). New-York: Wiley-Liss.
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1985). Correlates of peer-related competence of developmentally delayed preschool children. American Journal of Mental Deficiency, 90(2), 140-150.
- Guralnick, M. J., & Weinhouse, E. M. (1984). Peer-related social interactions of developmentally delayed young children: Development and characteristics. Developmental Psychology, 20(5), 815-827.
- Hartup, W. (1975). The origins of friendship. In M. Louis & L. Rosenblum (Éds), Friendship and peer relations (pp. 1-26). New-York: Wiley.
- Herbert, M. (1986). Skills training with children. In C. R. Hollin & P. Trower (Éds), Handbook of social skills training (Vol. 1) (pp. 11-32). Oxford: Pergaman Press.
- Jackaman, M. (1991). The importance of relationship. In S. Balwin & J. Hattersley (Éds), Mental handicap: Social science perspectives (pp. 34-50). Londres: Tavistack/Routledge.

- Johnson, C. G., Sigelman, C. K., & Falkenberg, V. F. (1986). Impacts of labeling and competence on peers perceptions: Mentally retarded versus nonretarded percivers. American Journal of Mental Deficiency, 90(6), 663-668.
- Kingsley, R. F., Viggiano, P. A., & Tout, L. (1981). Social perception of friendship, leadership and game playing among EMR special an regular class boys. Education and Training of the Mentally Retarded, 16(3), 201-206.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialisation. In D. A. Goslin (Éd.), Handbook of socialisation Theory and research (pp. 347-480). Chicago: Rand McNally.
- Ladd, G. W. (1988). Friendship patterns and peer statut during early and middle childhood. Developmental and Behavioral Pediatrics, 9, 229-238.
- Laing, A. F. (1972). Group structures in retarded students. American Journal of Mental Deficiency, 76, 481-490.
- Laing, A. F., & Chazan, M. (1966). Sociometric groupings among subnormal children. American Journal of Mental Deficiency, 71, 73-77.
- Landesman-Dwyer, S. (1981). Living in the community. American Journal of Mental Deficiency, 86(3), 223-234.
- Landesman-Dwyer, S., Berkson, G., & Romer, D. (1979). Affiliation and friendship in mentally retarded residents in group homes. American Journal of Mental Deficiency, 83(6), 571-580.
- Lerner, J. (1989). Learning disabilities: Theories, diagnostics and teaching strategies (5e éd.). Boston: Houghton Mifflin.
- Levine, M. (1987). Developmental variations and learning disorders. Cambridge, MA: Educator Publishing Service.
- Louis, T. J., & Altman, R. (1987). Attitudes of students with mental retardation toward their handicapped and non-handicapped peers. Education and Training in Mental Retardation, 22(4), 256-261.
- Lutfiyya, Z. M. (1991). A feeling of being connected: Friendships between people with and without learning difficulties. Disability, handicap and society, 6(3), 233-245.

- MacMillan, D. L., & Morrison, G. M. (1980). Correlates of social statuts among mildly handicapped learners in self-contained special classes. Journal of Educational Psychology, 72(4), 437-444.
- Manion, I. G. (1995). Understanding behavior in its developmental context. In L. Nadel & D. Rosenthal (Éds), Down syndrom: Living and learning in the community (pp. 29-36). New-York: Wiley-Liss.
- Margalit, M. (1993a). Social skills and classroom behavior among adolescents with mild mental retardation. American Journal of Mental Retardation, 97(6), 685-691.
- Margalit, M. (1993b). Social competence and loneliness among three groups of special education students. Manuscrit en préparation, Tel Aviv University.
- Margalit, M., & Ben-Dov, I. (1992, mars). Kibbutz versus city comparisons of social competence and loneliness among students with and without learning disabilities. Communication présentée à la Conférence Internationale Annuelle de l'Academy of Research in Learning Disabilities, Amsterdam.
- Matson, J. L., Epstein, M. H., & Cullinan, P. (1984). A factor analytic study of the Quay-Paterson Scale with mentally retarded adolescents. Education and Training of the Mentally Retarded, 19(2), 150-154.
- Maurice, P., Morin, D., & Tassé, M. J. (1991). Échelle québécoise de comportements adaptatifs. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Maurice, P., Morin, D., & Tassé, M. J. (1992, décembre). L'Échelle québécoise de comportements adaptatifs (EQCA): Aujourd'hui et demain. Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle, 3(numéro spécial), 147-151.
- McDaniel, J. (1960). Group action in the rehabilitation of the mentally retarded. Group Psychotherapy, 13, 543.
- Mest, G. M. (1988). With a little help from their friends: Use of social support system by persons with retardation. Journal of Social Issues, 44(1), 117-125.
- Morrison, G. M., & Borthwick, S. (1983). Patterns of behavior, cognitive competence and social statut for educable mentally retarded children. The Journal of Special Education, 17(4), 441-452.

- Morrison, G. M., Forness, S. R., & MacMillan, D. L. (1983). Influences on the sociometric ratings of mildly handicapped children : A path analysis. Journal of Educational Psychology, 75(1), 63-74.
- Neel, R. S. (1988). Imprementing social skills instruction. Behavior Disorders in our Schools, 3(1), 13-18.
- Neumayer, R., Smith, R. W., & Lundegren, H. M. (1993). Leisure-related peer preference choices of individuals with down syndrome. Mental Retardation, 31(6), 396-402.
- Novac, M. A., Ollay, G. J., & Kearney, D. S. (1980). Social skill of childrens with special needs in integrated and separate preschool. In T. M. Field (Éd.), High-risk infants and childrens: Adult and peer interactions (pp. 327-346). New-York: Academic Press.
- Panella, D., & Henggeler, S. W. (1986). Peer interactions of conduct-disordered, anxious, withdrawn, and self-adjusted black adolescents. Journal of Abnormal Child Psychology, 14(1), 1-11.
- Parrill-Burenstein, M., & Hazan-Ginsburg E. (1980, été). Cogniting mapping and social cognition: Understanding the impact of the learning disability. Audio Journal for Continulting Education.
- Piaget, J. (1932). The moral judgment of the child. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Polloway, E., Epstein, M., Patton, J., Cullinan, D., & Luebke, J. (1986). Demographic, social and behavioral characteristics of students with educable mental retardation. Education and Training of the Mentally Retarded, 21(1), 27-34.
- Ray, J. D. (1974). Behavior of developmentally delayed and nondelayed toddle-age children: An ethological study. Thèse de doctorat inédite, George Peabody College.
- Romer, D., & Berkson, G. (1980). Social ecology of supervised communal facilities for mentally disabled adults: III. Predictors of social choice. American Journal of Mental Deficiency, 85(3), 243-252.
- Roopnarine, J. L., & Field, T. M. (1984). Play interactions of friends and acquaintences in nursery school. In Field, T. M., Roopnarine, J. L., & M. Segal (Éds), Friendship in normal and handicapped children (pp. 89-98). Norwood, New-Jersey: Albex Publishing Corporation.

- Rubin, Z. (1980). Children's friendships. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Ryan, J., & Smollar, J. A. (1978). Developmental analysis of obligations in parent-child and friend relations. Manuscrit inédit, The catholic University of América.
- Selman, R. L., & Selman, A. P. (1979, octobre). Children's ideas about friendship: A new theory. Psychology Today, 13(4), 71-80.
- Serafica, F. (1990). Peer relations of children with down syndrome. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Éds), Children with down syndrome: A developmental perspective (pp. 369-398). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sillamy, N. (1983). Dictionnaire usuel de psychologie. Paris: Bordas.
- Singh, N. (1990, mai). Facial cognition and production of facial expressions of emotion by people with mental retardation. Communication présentée au Congrès Annuel de l'American Association on Mental Retardation, Atlanta, GA.
- Siperstein, G. N., & Bak, J. J. (1989, février). Social relationships of adolescents with moderate mental retardation. Mental Retardation, 27(1), 5-10.
- Smollar, J., & Yourniss, J. (1982). Social development through friendship. In K. H. Rubin & H. S. Ross (Éds), Peer relationships and social skills in childhood (pp. 279-298). New-York: Springer-Verlag.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1987, mars). Facilitating friendship. Education and Training in Mental Retardation, 22(1), 18-25.
- Strayer, F. F. (1978). L'organisation sociale chez les enfants d'âge préscolaire. Sociologie et Société, 10(1), 43-64.
- Sullivan, H. S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry. New-York: Norton.
- Thines, G., & Lempereur, A. (1984). Dictionnaire général des sciences humaines (Vol. 1). Louvain-la-Neuve: Édition Ciaco.
- Toesca, Y. (1972). La sociométrie à l'école primaire. Paris: Les Éditions E S F.

- Volpe, J. (1976). The development of children's conceptions of friendship. Mémoire de maîtrise inédit, The Catholic University of America.
- Volpe, J. (1980). The development of concepts of parent-child and friend relations and of self in these relations. Thèse de doctorat inédite, The Catholic University of America.
- Waeber, A., & Lambert, J. L. (1988). Les interactions dans un groupe d'adultes. Dans Lambert, J. L. (Éd.), Enfants et adultes handicapés mentaux Recherches et applications (pp. 175-189). Suisse: Derval.
- Wright, P. M. (1984). Self-referent motivation and the intrinsic quality of friendship. Journal of Social and Personal Relationships, 1, 115-130.
- Zetlin, A., & Murtaugh, M. (1988). Friendship patterns of mildly learning handicapped and non-handicapped high-school students. American Journal of Mental Retardation, 92(5), 447-454.
- Zigmond, N. (1978). A prototype of comprehensive service for secondary students with learning disabilities: A preliminary report. Learning Disabilities Quarterly, 1, 39-49.

Appendices

Appendice A

Lettre expliquant aux parents le projet et formulaire
d'autorisation de participation

Bonjour,

Mon nom est Marylène Massé. Je suis étudiante à la maîtrise en psychologie à l'UQTR, dans la concentration enfance. Dans le cadre de ma formation, je dois réaliser une recherche. Ma recherche porte sur la stabilité des relations amicales dans un groupe d'enfants déficients intellectuels de 6 à 14 ans.

Pour rencontrer les objectifs de ma recherche, je dois recueillir trois mesures des comportements des enfants. La première est la réalisation en deux étapes d'un sociogramme de la classe. Il permet de voir la position sociale de chaque enfant dans le groupe. La première étape de ce sociogramme se réalise sous la forme d'un jeu en classe. Je demande aux enfants de se mettre en équipes. La formation des équipes est tout à fait libre. Ensuite, je note la composition des équipes puis j'introduis le jeu (Jean dit). Après quelques minutes de jeu, j'invite les enfants à prendre place aux tables et j'amorce la deuxième étape. Je remets à chacun trois feuilles et je leur demande de dessiner une fleur sur chacune. Pendant ce temps, je passe de l'un à l'autre pour identifier les feuilles. Lorsque chacun a terminé, il doit choisir laquelle parmi ses fleurs il trouve la plus belle et il doit décider à quel ami de la classe il la donnerait. J'inscris ce nom à

l'arrière. Je procède ainsi pour chaque feuille de l'enfant. Ces deux activités prennent une heure environ au total.

La deuxième mesure est l'observation de chaque enfant à raison de six fois cinq minutes afin de connaître la fréquence de ses comportements vers autrui. Cette observation se déroule durant la récréation et elle ne dérange pas le jeu des enfants.

La troisième mesure est l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs de Paul Maurice, Diane Morin et Marc J. Tassé. Cette échelle évalue différents types de comportements concernant l'autonomie, les habiletés domestiques, la santé et le sensori-moteur, la communication, les habiletés préscolaires et scolaires, la socialisation, les habiletés de travail et les comportements inadéquats. Ce questionnaire est à remplir par les parents et prend environ quarante-cinq minutes.

Je compte évaluer ces enfants à deux reprises, soit en octobre et en avril pour bien cerner l'évolution. Les parents intéressés pourront recevoir les résultats concernant leur enfant.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter, il me fera plaisir d'y répondre.

Je vous remercie de votre collaboration.

Marylène Massé
871 route 161
St-Wenceslas
G0Z 1J0
(819) 693-3081
(819) 224-7636

FEUILLE D'AUTORISATION DE PARTICIPATION

Je, sousigné _____, accepte
que mon enfant _____ né le
_____ et fréquentant l'école
_____ participe à la recherche
menée par Marylène Massé dans le cadre de sa formation à la
maîtrise en psychologie à l'Université du Québec à Trois-
Rivières. Le tuteur est M. André Cloutier Ph D..

En tout temps, des mesures seront prises afin de préserver
la confidentialité des informations concernant chaque enfant.

Signature des parents

Date

Appendice B

Définition des comportements de la grille d'observation
(Strayer, 1978), grille d'observation utilisée et
comportements apparaissant dans les
analyses statistiques

1. ATTENTION SOCIALE

- 110 orienter: Comprend des regards
a) rapides à courte distance = coup d'oeil
b) soutenus à courte distance = regarder
c) soutenus à longue distance = se tourner vers
- 120 maintenir l'orientation: S'applique lorsqu'il y a maintien de l'orientation visuelle ou sociale par l'individu. Il s'applique surtout lors du respect de la syntaxe.

2. AFFILIATION

Comprend toutes les activités sociales qui ont un rôle cohésif, c'est-à-dire qui implique un rapprochement entre les partenaires sociaux ou qui favorise leur proximité.

- 210 signaler: Geste d'appel, pointer du doigt, saluer de la main, signe affirmatif ou négatif de la tête, sourire, visage enjoué, jeter un objet.
- 220 approcher: Aller vers quelqu'un, courir vers, marcher vers. Il y a réduction de la distance sociale entre les deux partenaires sociaux.
- 230 contacter: Toucher quelqu'un, le caresser, l'embrasser, le frôler.
- 240 offrir un objet: L'individu tend un objet qu'il possède en direction d'un enfant cible, lui donne, le met devant lui.
- 250 prendre un objet: L'individu prend doucement, sans appliquer de force. Il prend possession de l'objet d'un autre sans mouvement brusque.
- 260 montrer un objet: L'individu présente un objet à un autre. Il ne tend pas l'objet pour l'offrir. Son geste est souvent accompagné par une flexion de l'avant-bras tenant l'objet. Au plan verbal,

on y rattache une exclamation telle que
<<regarde>>.

3. VERBAL

310 parler: Expression verbale composée d'une ou plusieurs phrases complètes (raconter une histoire, informer, discuter).

320 communiquer brièvement: Verbalisation courte qui n'est pas une phrase complète, comprend un à deux mots tels que <<oui>>, <<non>>, <<camion>>, <<ok>>.

4. AGONISME

Comprend toutes les activités sociales qui sont dites agressives. Chaque item de comportements énoncés comporte plusieurs sous-items.

attaquer

Comprend un contact physique rude.

411 mordre: Préhension buccale appliquée avec force sur une partie du corps d'un autre individu.

412 saisir: Préhension ferme et brusque avec une ou deux mains d'une partie du corps incluant les cheveux et les vêtements d'un autre individu.

413: tirer: Préhension manuelle ferme et brusque d'une cible avec flexion du bras dont la force est dirigée vers l'initiateur.

414 pousser: Contact d'une partie du corps suivi d'une application d'une force vers la cible.

415 frapper: Geste manuel brusque appliqué avec force au moment du contact avec la cible incluant l'extension-flexion du bras.

416 coup de pied: Geste brusque du pied appliqué avec force au moment du contact avec la cible incluant l'extension-flexion de la jambe.

417 lancer: Projection brusque d'un objet atteignant la cible avec laquelle l'initiateur était préalablement en contact visuel.

418 assaut: Série de comportements d'attaque consécutifs ou simultanés où l'observateur ne peut discriminer chaque geste élémentaire à cause de la vitesse.

menacer

Sans contact physique.

421 fragment-frapper: Geste partiel de frapper sans contact physique avec la cible.

422 fragment-coup de pied: Geste partiel de coup de pied sans contact physique avec la cible par l'intermédiaire du pied.

423 fragment-lancer: Geste partiel de lancer un objet vers une cible sans contact avec celle-ci.

424 déploiement facial: Fixe visuel vers une cible avec menton élevé et/ou la tête avancée brusquement.

425 déploiement postural: Agrandissement de la surface corporelle visible par le redressement maximum du tronc, la tête haute, les mains sur les hanches et/ou les pieds écartés. Ce geste implique toujours une orientation visuelle et corporelle et souvent une inclinaison du tronc vers la cible.

426 chasser: Poursuite de la cible en courant nécessairement et accompagnée par un autre geste de menace.

compétitionner

431 lutte d'objet: Préhension opposée et simultanée d'un objet avec mouvement de force réciproque entre deux partenaires.

432 chiper: Préhension brusque de l'objet d'un autre enfant.

433 lutte d'espace: Activité locomotrice vers un autre enfant qui se termine par la prise de la position occupée par la cible.

434 fragment-compétition: Geste partiel de compétition. L'individu essaie de prendre possession de l'objet de l'autre, le touche mais ne le saisit pas.

5. TERMINATEURS DE SÉQUENCES

- 510 garder: Conséquence qui implique le maintien de la possession d'un objet ou d'un espace contesté. S'applique tout particulièrement dans le cas de fragment-compétition.
- 520 se détourner: Bris de l'orientation visuelle et/ou corporelle, sans qu'il y ait de déplacement. Comprend des comportements tels que se tourner la tête en sens opposé, pivoter sur soi.
- 530 quitter: S'éloigner en marchant dans une trajectoire linéaire avec bris de l'orientation visuelle.
- 540 ignorer: Absence de réponse à un message perçu par la cible.
- 550 manquer: Absence de réponse lorsque la cible n'est pas à même de percevoir un ou des comportements dirigés vers elle.
- 560 pas codable: Réponse non-observable pour des raisons techniques ou suite à l'intervention d'un éducateur ou d'une éducatrice ne permettant pas de donner objectivement le terminateur de la séquence.
- se soumettre
- 571 faire petit: Prise d'une position posturale impliquant une diminution de la stature par une flexion du tronc vers l'avant accompagnée souvent par des gestes tels que se couvrir avec les mains, se détourner et qui résultent dans une augmentation de la distance interpersonnelle.
- 572 fléchir: Geste postural impliquant un recul du tronc et/ou de la tête et qui augmente la distance interpersonnelle.
- 573 pleurer: Vocalisation aiguë (pleurer, hurler, chigner, cri de détresse) souvent accompagnée par des gestes tels que se détourner, faire petit ou fléchir.
- 580 fuir: S'éloigner en courant dans une trajectoire linéaire avec bris de l'orientation sociale, quitter soumissif.
- 590 perdre: Conséquence impliquant la perte de possession d'un objet ou d'un espace contesté. S'applique exclusivement dans le cas de compétition d'objet

ou d'espace.

6. COMMENTAIRES

610 influencer: Intervention qui modifie l'état de l'activité précédente du partenaire social.

620 essaie d'influencer: Intervention qui ne réussit pas à modifier l'activité en cours du partenaire social.

coopération

631 collaboration: Activités conjointes de deux enfants visant la réalisation d'un but commun.

632 partage: Caractérise une séquence où se produisent des échanges répétés d'objets ou d'espace entre deux enfants.

633 aide: Activité d'un enfant qui contribue à l'atteinte du but de la cible.

640 reconforter: Activité comportementale dont le but semble être de diminuer l'inconfort de l'enfant en détresse.

650 imiter: Caractérise une séquence où il y a répétition d'une activité motrice ou verbale préalablement produite par un autre enfant. L'imitation motrice n'implique pas une répétition minutieuse ou exacte des gestes mais au moins de leurs formes générales. L'imitation verbale implique une similitude des mots, des phrases ou de l'intonation des verbalisations.

activité ludique

661 agonistique: Caractérise un épisode de jeu entre deux enfants. L'exagération des gestes agressifs démontre que l'échange social n'est pas relié à une séquence conflictuelle comme telle, mais le <<rough and tumble>> peut se transformer en cours de séquence en échange agressif véritable. Les indicateurs sont:

1. le visage souriant
2. course, poursuite réciproque
3. sauts
4. lutte et frappe, la force n'est pas toujours présente et les gestes sont exagérés.

662 ludique: Jeu de rôle.

670 agacer: Harceler, taquiner, irriter quelqu'un.

680 intervenir dans le conflit: Caractérise une séquence à l'intérieur de laquelle un partenaire social (enfant ou adulte) intervient dans le but d'arrêter un échange agressif entre deux partenaires, ou de freiner un comportement agressif dirigé vers un autre enfant.

690 instruction pédagogique: Caractérise une séquence à l'intérieur de laquelle un partenaire social (enfant ou adulte) transmet une ou plusieurs informations visant à améliorer les connaissances de la cible (notion d'apprentissage).

695 soins hygiéniques: Caractérisent une séquence à l'intérieur de laquelle un partenaire social (enfant ou adulte) prodigue des soins physiques à un autre enfant (nettoyage des mains, du visage, moucher le nez).

NOTE: Dans le cas présent

Le comportement non-verbal prime sur le comportement verbal. Ainsi, dans le cas où le comportement signaler se présente en même temps que le comportement parler, le comportement signaler doit être retenu principalement.

Le comportement verbal prime sur les comportements d'orientation et de maintien d'orientation. Ainsi, dans le cas où le comportement parler apparaît simultanément avec un comportement d'orientation, l'observateur doit retenir le comportement verbal.

Les échanges interactifs tels que orienter suivis de manquer ne sont pas retenus.

GRILLE D'OBSERVATION

NO DE L'ENFANT:

CLASSE:

DATES D'OBSERVATION:

110. orienter:

120. maintenir l'orientation:

210. signaler:

220. approcher:

230. contacter:

240. offrir un objet:

250. prendre un objet:

260. montrer un objet:

310. parler:

320. communiquer brièvement:

411. mordre:

412. saisir:

413. tirer:

414. pousser:

415. frapper:

416. coup de pied:

417. lancer:

418. assaut:

421. fragment-frapper:

422. fragment-coup de pied:

423. fragment-lancer:

424. déploiement-facial:

425. déploiement-postural:

426. chasser:

431. lutte d'objet:

432. chiper:

433. lutte d'espace:

434. fragment-compétition:

510. garder:

520. se détourner:

530. quitter:

540. ignorer:

550. manquer:

560. pas codable:

571. faire petit:

572. fléchir:

573. pleurer:

580. fuir:

590. perdre:

610. influencer:

620. essaie d'influencer:

631. collaboration:

632. partage:

633. aide:

640. réconforter:

650. imiter:

661. agonistique:

662. ludique:

670. agacer:

680. intervenir dans le conflit:

690. instruction pédagogique:

695. soins hygiéniques:

Tableau 8

[illegible]

Tableau 8

Comportements observés en octobre et novembre 1995 (suite)

Comportements	Sujets											Total
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	
<u>compétitionner</u>												
431 lutte d'objet:	1											1
5. Termateurs de												
séquences:	0	0	1	0	0	0	0	1	3	2	0	7
<u>se soumettre</u>												
572 fléchir:			1					1	3	1		6
573 pleurer:										1		1
6. Commentaires:	1	11	14	20	1	21	9	6	6	4	4	97
610 influencer:		2					1					3
620 essaie d'influencer:			1				3	2				6
<u>coopération</u>												
631 collaboration:	1					12			2		1	16
640 reconforter:							1					1
650 imiter:											3	3
<u>activité ludique</u>												
661 agonistique:		1										1
662 ludique:		7	13	20	1	9	4	4	3	3		64
670 agacer:										1		1
680 intervenir dans le												
conflit:		1										1
690 instruction												
pédagogique:									1			1
Total:	84	84	118	96	38	94	89	81	75	86	67	912

Tableau 9

Comportements observés en avril et mai 1996

Comportements	Sujets											Total
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	
1. Attention sociale:	60	24	22	34	52	37	38	102	57	60	71	557
110 orienter:	31	10	11	25	28	26	18	81	37	48	46	361
120 maintenir l'orientation:	29	14	11	9	34	11	20	21	20	12	25	196
2. Affiliation:	7	8	8	7	2	5	12	14	11	9	9	92
210 signaler:	1		2	3		1	2		1	2		12
220 approcher:	5	6	5	4	2	4	4	13	9	2	8	62
230 contacter:		1	1				5	1	1	4		13
240 offrir un objet:		1									1	2
250 prendre un objet:	1						1					2
260 montrer un objet:										1		1
3. Verbal:	19	53	52	45	26	37	64	51	54	51	4	456
310 parler:	17	48	39	40	22	6	42	35	25	23	2	299
320 communiquer brièvement:	2	5	13	5	4	31	22	16	29	28	2	157
4. Agonisme:	2	0	2	1	0	1	1	0	2	0	0	9
attaquer												
412 saisir:				1								1
413 tirer:									1			1
414 pousser:									1			1
415 frapper:							1					1

Tableau 9

Comportements observés en avril et mai 1996 (suite)

Comportements	Sujets											Total
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	
416 coup de pied:						1						1
menacer												
421 fragment-frapper:	1		2									3
422 fragment-coup de pied:	1											1
5. Termineurs de séquences:	2	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	6
530 quitter:	2	2	1						1			6
6. Commentaires:	0	2	2	4	1	0	16	1	2	6	7	41
coopération												
631 collaboration:			1	1								2
633 aide:		1			1		5			4		11
640 reconforter:		1										1
650 imiter:				1							5	6
activité ludique:												
661 agonistique:									1			1
662 ludique:			1	2			5	1	1	2	2	14
680 intervenir dans le conflit:							3					3
690 instruction pédagogique:							3					3
Total:	90	89	87	91	81	80	131	168	127	126	91	1161

Appendice C

Intitulé des items inclus dans les huit sphères de l'Échelle
québécoise de comportements adaptatifs (Paul Maurice,
Diane Morin et Marc J. Tassé, 1991)
et résultats

1. AUTONOMIE

alimentation-cuisine

1. Avale les aliments en purée.
2. Avale le liquide contenu dans une tasse ou un verre qu'un adulte tient.
3. Bouge les lèvres au contact de la nourriture.
4. Ne démontre pas d'opposition lorsqu'une personne retire la cuillère de sa bouche.
5. Ouvre la bouche à la vue, au son ou à la senteur de la nourriture.
6. Ferme sa bouche sur la cuillère pour retirer les aliments lorsqu'on le nourrit.
7. Déplace les aliments dans sa bouche avec sa langue.
8. Suce la nourriture dans la cuillère.
9. Ne démontre pas d'opposition lorsqu'on lui présente de la nourriture semi-solide à la cuillère.
10. Ouvre la bouche pour demander de la nourriture.
11. Tient de petits aliments avec sa main.
12. S'empare de petits aliments qu'un adulte lui présente et les porte à sa bouche.
13. Mange avec ses doigts.
14. Prend des bouchées de grosseur appropriée.
15. Prend la tasse ou le verre sur la table, boit et la ou le replace (n'en renverse pas).
16. Mange seul avec une cuillère sans en renverser.
17. Mange seul avec une fourchette (en renverse un peu).
18. Étend un aliment avec le couteau.
19. Prépare des rôties.
20. Se prépare un café ou un chocolat chaud.
21. Fait cuire des aliments simples (oeufs, hamburgers, crêpes, etc.).
22. Suit les recettes verbales ou écrites.
23. Prépare la liste d'épicerie.

hygiène

24. Présente ses mains et sa figure lorsqu'on le lave.
25. Présente les bras et les jambes lorsqu'on l'essuie.
26. Lave et essuie grossièrement ses mains.
27. Tente de se savonner et de se laver.
28. Peigne ou brosse ses cheveux.

- 29. Se baigne ou se douche lorsqu'on lui rappelle.
- 30. Lave ses cheveux quand on le lui dit.
- 31. Lave ses cheveux au besoin.

utilisation de la toilette

- 32. Reste assis sur la toilette même si on le laisse seul.
- 33. Contrôle ses matières fécales.
- 34. Démonstre l'ensemble des habiletés nécessaires pour aller à la toilette (sauf pour s'essuyer).
- 35. Demande régulièrement d'aller à la toilette.
- 36. Va à la toilette quand c'est nécessaire et par lui-même.

habillage-déshabillage

- 37. Bouge ses membres afin d'aider quand on l'habille.
- 38. Enlève, de lui-même, un des vêtements suivants: chapeau, tuque, mitaines.
- 39. Pousse ses bras ou ses jambes afin d'enfiler un chandail ou un pantalon.
- 40. Enlève ses bas.
- 41. Enlève son pantalon.
- 42. Met son pantalon seul (sans nécessairement l'attacher).
- 43. Met son chandail seul et l'ajuste.
- 44. Monte sa fermeture-éclair.
- 45. Ferme ou attache les boutons, les fermetures-éclair et les agrafes.
- 46. Choisit ses vêtements selon l'occasion, l'endroit et la température.
- 47. Choisit des vêtements dont les couleurs s'harmonisent.

2. HABILITÉS DOMESTIQUES

vêtements

- 48. Place ses vêtements sales à l'endroit prévu à cette fin.
- 49. Range ses vêtements dans la commode.
- 50. S'habille correctement en fonction de la situation.
- 51. Fait un lavage à la main.

intérieur

- 52. Dépose les déchets aux bons endroits (poubelle, corbeille à papier).
- 53. Nettoie seul un dégât avec un chiffon ou un balai-éponge, etc..
- 54. Époussette, balaye et range une pièce sur demande.
- 55. Choisit la bonne grandeur de literie.
- 56. Ajuste le thermostat à un degré approprié.

réparation

- 57. Constate qu'un appareil ne fonctionne pas et nécessite une réparation spécialisée.
- 58. Coud des boutons lorsque nécessaire.
- 59. Remplace un fusible ou replace le disjoncteur.
- 60. Répare une couture défectueuse.
- 61. Raccommode un vêtement lorsqu'il est déchiré.
- 62. Fait des réparations mineures sur les vêtements à l'aide de la machine à coudre.

sécurité

- 63. Verrouille les portes et les fenêtres si nécessaire.
- 64. Indique les conséquences possibles de laisser la maison non verrouillée.
- 65. Utilise avec précaution les matériaux inflammables.

extérieur

- 66. Utilise une pelle pour l'enlèvement de la neige.
- 67. Enlève la neige aux endroits appropriés.

3. SANTÉ ET SENSORI-MOTEUR

santé

- 68. Prend des médicaments, reçoit une injection et subit un examen médical sans démontrer d'opposition.
- 69. Identifie un thermomètre médical.
- 70. Indique le danger d'un abus de médicaments.
- 71. Prend lui-même ses médicaments.
- 72. Prend des rendez-vous médicaux ou dentaires.
- 73. Indique les mesures appropriées à prendre lors d'une température élevée.
- 74. Lit un thermomètre médical.
- 75. Prend sa température ou celle d'un autre.

motricité fine

- 76. Regarde un objet de couleur vive.
- 77. Empoigne grossièrement un objet momentanément.
- 78. Suit des yeux un objet de couleur vive déplacé lentement horizontalement à 35 cm de sa tête.
- 79. Suit des yeux un objet de couleur vive déplacé lentement verticalement à 35 cm de sa tête.
- 80. Prend des objets de taille moyenne, les tourne et les relâche.
- 81. Regarde alternativement deux objets.
- 82. Cherche des yeux un objet tombé sur le sol.

83. Fait passer des objets d'une main à l'autre.
84. Tire sur une corde.
85. Attrape avec les mains une balle roulant vers lui sur le plancher.
86. Trace des lignes ou des courbes avec ses doigts à l'aide de peinture digitale ou autre.
87. Insère des pièces de monnaie dans une fente.
88. Tourne les pages d'un livre une à la fois.
89. Tourne les pages d'un journal une à une.
90. Découpe du tissu avec des ciseaux.
91. Plie une feuille de papier en quatre (des écarts de 1 cm sont acceptés).

motricité globale

92. S'assoit et se tient assis.
93. Couché sur le dos, s'appuie sur les avant-bras.
94. Rampe en se servant de ses bras et de ses jambes.
95. Passe de la position assise à la position pour ramper.
96. Se balance sur une chaise berçante.
97. Adopte la position <<quatre-pattes>> et la maintient.
98. En position debout, se penche et ramasse un objet sans tomber.
99. Avance et recule à quatre pattes.
100. Monte un escalier en alternant les pieds.
101. Marche à reculons sur demande sur une longueur d'environ 3 mètres.
102. Court.
103. Sautte sur place, à pieds joints.
104. Descend l'escalier en courant.
105. Sautte à la corde 3 fois de suite (tout en faisant tourner la corde).
106. Utilise une bicyclette.

4. COMMUNICATION

expression

107. Émet des bruits de gorge ou des cris.
108. Émet des sons ou des vocalises.
109. Crie pour attirer l'attention.
110. Répond à son entourage par des sons ou des gestes.
111. S'exprime par des gestes ou des mimiques faciales.
112. Manifeste des expressions faciales significatives.
113. Exécute un ordre simple associé à un geste.
114. Communique en montrant un objet ou une personne.
115. Fait le geste qui correspond aux mots qu'on lui dit.
116. Vocalise pour répondre à d'autres personnes.
117. Imitte 2 mots familiers.
118. Exprime un mot.

- 119. Répond par des gestes à des questions simples.
- 120. Nomme cinq objets familiers.
- 121. Combine de façon spontanée deux ou trois mots.
- 122. Exprime la possession (moi, mon, à moi).

réception

- 123. Réagit à son nom.
- 124. Regarde autour de lui quand un son est produit dans son environnement.
- 125. Tourne la tête et localise visuellement la source d'un bruit.
- 126. Regarde la personne qui parle.
- 127. Écoute de la musique.
- 128. Montre ou donne un objet sur demande.
- 129. Identifie 5 objets qu'on lui nomme.
- 130. Écoute des histoires simples.

langage élaboré et complexe

- 131. Comprend des instructions conditionnelles (ex.: <<si tu ne fais pas ceci, tu n'auras pas cela>>).
- 132. Nomme cinq éléments d'une image lorsqu'on les montre.
- 133. Emploie des qualificatifs.
- 134. Utilise la négation dans ses phrases.
- 135. Emploie les noms avec le possessif.
- 136. S'exprime sur des événements futurs.
- 137. Raconte des faits de façon cohérente.
- 138. Emploie les pronoms personnels.
- 139. Dit son numéro de téléphone sur demande.
- 140. Interrompt poliment une personne lorsqu'il a besoin de lui parler.
- 141. Discute d'un sujet d'actualité.

5. HABILETÉS PRÉSCOLAIRES ET SCOLAIRES

graphisme

- 142. Fait un trait horizontal sur le papier.
- 143. Fait un trait vertical sur le papier.
- 144. Dessine une échelle selon un exemple (les montants ondulés sont acceptés tout comme les barreaux qui dépassent).
- 145. Trace un carré selon un exemple.
- 146. Trace un triangle selon un exemple.

notion du temps

- 147. Identifie certains objets servant à déterminer l'heure.

- 148. Nomme ou exprime les trois intervalles de la journée (matin, après-midi, soir).
- 149. Lit l'heure à la minute près sur n'importe quelle montre ou horloge quelque soit le chiffage.
- 150. Estime le temps que peut prendre une activité habituelle.
- 151. Planifie ses activités à la semaine.

mathématiques pratiques

- 152. Compte jusqu'à vingt.
- 153. Identifie si un prix marqué est inférieur ou supérieur à \$1.00.
- 154. Après un achat, vérifie la monnaie qui lui revient.
- 155. Utilise les services bancaires.
- 156. Utilise les mesures de poids (grammes et kilogrammes ou livres).
- 157. Fait un chèque.
- 158. Évalue les longueurs de distances (mètres et kilomètres ou pieds et milles).

lecture

- 159. Identifie les services publics désignés par des mots simples.
- 160. Lit et connaît la signification de 4 mots reliés à la sécurité (ex.: danger).
- 161. Lit des chiffres écrits en lettres.
- 162. Lit un horaire de télévision de façon à choisir ses programmes préférés.

écriture

- 163. Écrit son prénom.
- 164. Écrit son prénom et son nom.

6. SOCIALISATION

interactions

- 165. Réagit au bruit.
- 166. Réagit lorsqu'on lui donne la main ou lorsqu'on lui tend les bras.
- 167. Établit le contact visuel.
- 168. Sourit lorsqu'on lui sourit.
- 169. Manipule un jouet ou un objet.
- 170. Surveille ou observe les autres.
- 171. Attire l'attention en faisant du bruit.
- 172. Explore son environnement.
- 173. S'approche des personnes qu'il connaît.

- 174. Procède à de courtes interactions avec ses pairs.
- 175. Salue une personne qu'il connaît.
- 176. Participe activement aux activités de groupe (sur demande).
- 177. Imité les autres.
- 178. Identifie les personnes de son entourage par leur nom.
- 179. Indique l'absence d'une personne familière.
- 180. Suit les règlements dans des jeux de groupe animés par des adultes.
- 181. Reformule ses demandes pour se faire comprendre.
- 182. Donne des renseignements lorsqu'il les connaît.
- 183. Décrit un événement (joute sportive, émission de télévision).

déplacements

- 184. Se déplace d'une pièce à l'autre d'une quelconque façon.
- 185. Vient lorsque l'adulte l'appelle ou lui fait signe.
- 186. Ouvre les portes.
- 187. Ferme les portes.
- 188. Voyage par transport adapté ou autobus nolisé.
- 189. Marche sur le trottoir.
- 190. Demande de l'aide pour s'orienter lors d'un déplacement.
- 191. Se rend seul, à une destination où il va rarement, avec le transport public.
- 192. Se rend seul à une destination nouvelle.
- 193. S'oriente à partir d'une carte routière.

ressources communautaires

- 194. Compose correctement des numéros de téléphone.
- 195. Utilise sa carte d'assurance-maladie.
- 196. Demande l'assistance-annuaire pour trouver un numéro de téléphone.

magasinage

- 197. Magasine sous supervision.
- 198. Achète un article particulier avec un budget contrôlé par un superviseur.
- 199. Indique la taille des vêtements qu'il porte.
- 200. Achète ses propres vêtements.

services pré-bancaires et bancaires

- 201. Accumule de l'argent dans un but spécifique.
- 202. Indique s'il a suffisamment d'argent pour effectuer un achat.

- 203. Dépose et retire de l'argent à la banque.
- 204. Respecte un budget.

loisirs

- 205. Fait des sorties avec des personnes ressources.
- 206. Participe activement à des jeux avec une autre personne.
- 207. Participe à une soirée de danse.
- 208. Joue aux cartes.
- 209. Fréquente un centre communautaire.
- 210. Pratique un <<hobby>>.

7. HABILETÉS DE TRAVAIL

habiletés d'emploi et recherche d'emploi

- 211. Va chercher et apporte quelque chose sur demande.
- 212. Travail en ayant une intervention pour le motiver aux cinq minutes.
- 213. Prend et tient des outils simples sans nécessairement les utiliser.
- 214. Complète son travail (sous supervision).
- 215. Travail malgré de petits dérangements (ex.: téléphone, gens qui circulent autour,...).
- 216. Travail de façon continue pendant 15 minutes.
- 217. Complète le travail sans supervision.
- 218. Travail à un taux de production de 50% du travail compétitif.
- 219. Complète des tâches comprenant plusieurs étapes même en l'absence d'instructions.
- 220. Identifie des endroits potentiels de travail pour lui.
- 221. Occupe un emploi rémunéré, à temps complet ou partiel, qui ne relève pas d'un centre spécialisé.

comportements et relations interpersonnels au travail

- 222. Salue les autres travailleurs.
- 223. Demande de l'aide au superviseur en cas de besoin.
- 224. Adapte sa conduite ou son travail en fonction des critiques de son superviseur.
- 225. Demande de l'aide à ses compagnons de travail lorsque nécessaire.

8. COMPORTEMENTS INADÉQUATS

comportements stéréotypés et postures bizarres

- 226. Tape du pied continuellement.

- 227. Bouge continuellement une main (ou les deux).
- 228. Bouge ou roule la tête.
- 229. Berce son corps.
- 230. Fait les <<cent pas>> ou marche de long en large.
- 231. Tient sa tête penchée.
- 232. Marche sur le bout des pieds.
- 233. Autres comportements stéréotypés ou postures bizarres;
Spécifiez:

comportements de retrait et d'inattention

- 234. Reste assis ou debout dans la même position pour de grandes périodes de temps.
- 235. Dort souvent le jour.
- 236. Reste étendu sur le sol.
- 237. Évite le contact visuel.
- 238. Ne répond pas lorsqu'on lui parle.
- 239. Reste à l'écart du groupe.
- 240. Est timide et réservé dans les situations sociales.
- 241. Autres comportements de retrait et d'inattention;
Spécifiez:

habitudes et comportements inacceptables

- 242. Se parle tout haut.
- 243. Répète un mot ou une phrase sans arrêt.
- 244. Répète les paroles d'un autre.
- 245. Parle avec excès.
- 246. Émet des bruits de gorge, grognements,
reniflements, etc..
- 247. Grince des dents.
- 248. Bave.
- 249. Se ronge les ongles.
- 250. Mange des objets non-comestibles.
- 251. Mange ou boit trop vite.
- 252. Est en retard aux activités ou à l'école ou dépasse
l'heure de rentrée.
- 253. Quitte un endroit ou une activité sans permission.
- 254. Fugue ou tente de fuguer.
- 255. Ne reste pas assis sans intervention de l'adulte.
- 256. Court, saute ou bouge continuellement.
- 257. Rit de façon inappropriée.
- 258. Sent les gens ou les choses.
- 259. Ramasse et conserve toutes sortes de choses
inappropriées.
- 260. Tire les fils de ses vêtements ou déchire du linge ou
du papier.
- 261. Enlève ses bas et souliers à tout monent.
- 262. Sort de la salle de bain ou de la toilette avant de
s'être rhabillé ou se déhabille avant d'y entrer.

- 263. Baisse son pantalon ou lève son chandail ou sa robe même dans les endroits publics.
- 264. Demande qu'on le rassure de façon exagérée.
- 265. Prétend être malade.
- 266. Change d'humeur sans raison apparente.
- 267. Pleure ou rit sans raison apparente.
- 268. Agresse physiquement les autres.
- 269. Lance des objets.
- 270. Brise des objets lorsqu'en colère.
- 271. Se souille ou se barbouille avec ses selles.
- 272. Joue avec sa salive ou son crachat.
- 273. Boit dans le bol de toilette.
- 274. Hurle si on le touche.
- 275. Autres comportements indésirables;
Spécifiez:

manières interpersonnelles inappropriées
et comportements anti-sociaux

- 276. Ment.
- 277. Raconte des histoires exagérée à propos des autres.
- 278. Agace les autres.
- 279. Ridiculise ou se moque des autres verbalement ou physiquement.
- 280. Triche.
- 281. Provoque des disputes ou batailles entre les autres.
- 282. Sacre, jure dans son parler courant.
- 283. Défait le travail ou le jeu des autres.
- 284. Met la télé, la radio ou le système de son trop fort.
- 285. Parle trop fort à des moments inappropriés.
- 286. Ne remet pas les objets qu'il a empruntés.
- 287. Utilise la propriété des autres sans permission.
- 288. Critique les règlements, les façons de faire ou les exigences.
- 289. Passe devant les autres dans une file d'attente.
- 290. Mange dans les endroits défendus.
- 291. Refuse d'aller à l'école ou au travail ou à toute autre activité exigée.
- 292. Fait des vols dans son entourage.
- 293. Parle trop près de la figure des autres.
- 294. Se pend aux autres lorsqu'ils arrivent ou partent.
- 295. Touche les autres de façon inappropriée.
- 296. Fait le contraire de ce qui lui est demandé.
- 297. Résiste aux consignes et aux demandes de l'adulte.
- 298. Autres manières interpersonnelles inappropriées et anti-sociales;
Spécifiez:

comportements sexuels inadéquats ou divergents

- 299. Utilise un langage obscène.

- 300. Se masturbe devant les autres.
- 301. Embrasse ou caresse contre leur gré d'autres personnes.
- 302. Fait des attouchements sexuels à des enfants.
- 303. Embrasse ou caresse trop intensément en public.
- 304. Lève ou déboutonne les vêtements des autres pour des attouchements sexuels abusifs.
- 305. A des relations sexuelles dans des endroits publics.
- 306. Ne refuse pas les avances sexuelles.
- 307. A des relations sexuelles avec un partenaire non consentant.
- 308. Autres comportements sexuels inadéquats ou divergents; Spécifiez:

comportements de violence ou d'agression

- 309. Crache sur les autres.
- 310. Déchire livres, revues, journaux lorsqu'il est en colère.
- 311. Déchire ses vêtements ou ceux des autres lorsqu'il est en colère.
- 312. Crie ou hurle lorsqu'il est en colère.
- 313. Utilise un langage hostile.
- 314. S'emporte ou se fâche si on lui donne un ordre direct ou si on le reprend.
- 315. Exprime des menaces de violence à l'endroit de quelqu'un.
- 316. Autres comportements de violence ou d'agression; Spécifiez:

comportements d'automutilation

- 317. Se mord ou se coupe.
- 318. Se tape ou se frappe.
- 319. Se frappe contre un objet.
- 320. S'enfonce des objets dans les orifices corporels.
- 321. Se gratte exagérément.
- 322. S'arrache les cheveux ou les poils.
- 323. Parle de suicide ou a déjà tenté de se suicider.
- 324. Autres comportements d'automutilation; Spécifiez:

Tableau 10
 Résultats obtenus à l'EQCA en
 octobre et novembre 1995

Sphère	Sujets										
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
Global	7,13	5,56	3,00	7,03	6,07	5,93	4,98	4,87	5,25	5,35	3,89
Auton.	8,19	7,40	6,54	7,91	6,44	7,40	6,44	5,14	7,91	6,54	6,54
Domes.	7,52	5,93	5,93	7,52	7,63	6,42	6,42	5,93	6,91	6,42	6,42
Santé	6,48	5,94	4,83	7,03	5,94	5,94	5,35	4,69	5,35	5,56	5,94
Commu.	5,93	6,66	3,86	5,93	5,93	5,87	5,12	4,81	4,87	5,93	4,87
Scol.	6,77	6,76	2,92	7,72	6,77	8,11	5,02	2,80	4,71	5,55	5,47
Social	6,75	4,45	4,11	6,58	6,07	5,78	4,45	5,42	5,24	4,45	3,26
Comp.											
inadé.	10	54	55	20	8	9	7	62	61	18	23
léger	10	32	23	12	6	7	7	15	5	18	9
moyen	0	11	13	4	1	1	0	19	28	0	7
grave	0	0	2	0	0	0	0	3	0	0	0

Degré de déficit des comportements adaptatifs:

0,00 - 3,99 déficit profond	6,00 - 6,99 déficit léger
4,00 - 4,99 déficit grave	7,00 - 9,00 aucun déficit
5,00 - 5,99 déficit moyen	

Tableau 11
Résultats obtenus à l'EQCA en
avril et mai 1996

Sphère	Sujets										
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
Global	7,59	7,00	4,55	7,24	5,78	6,48	6,12	4,79	5,35	6,66	4,69
Auton.	8,23	7,18	6,54	8,19	6,54	7,18	6,44	5,35	7,58	7,40	6,54
Domes.	8,10	6,42	6,13	7,63	5,93	6,42	6,42	6,13	6,63	6,63	6,42
Santé	7,18	6,48	4,98	6,48	5,35	5,94	6,03	5,25	5,94	5,94	5,25
Commu.	5,87	6,66	5,57	6,66	5,93	5,87	5,93	4,35	4,81	6,66	4,81
Scol.	6,85	7,01	3,27	7,59	6,21	7,59	6,76	3,27	5,55	5,89	3,27
Social	1,01	6,59	4,41	5,78	5,74	6,37	5,73	4,55	5,42	5,74	4,11
Comp.											
inadé.	7	12	51	37	11	9	8	69	68	10	23
léger	7	10	31	8	5	5	4	26	0	10	19
moyen	0	1	10	7	3	2	2	17	34	0	2
grave	0	0	0	5	0	0	0	3	0	0	0

Degré de déficit des comportements adaptatifs:

0,00 - 3,99 déficit profond	6,00 - 6,99 déficit léger
4,00 - 4,99 déficit grave	7,00 - 9,00 aucun déficit
5,00 - 5,99 déficit moyen	

Appendice D

Sociomatrices, sociogrammes et équipes de jeu réalisés
selon la méthode de Toesca (1972)

SOCIOMATRICE

CLASSE: Première classe spéciale en école spéciale

DATE: 18 octobre 1995

CHOIX EFFECTIFS

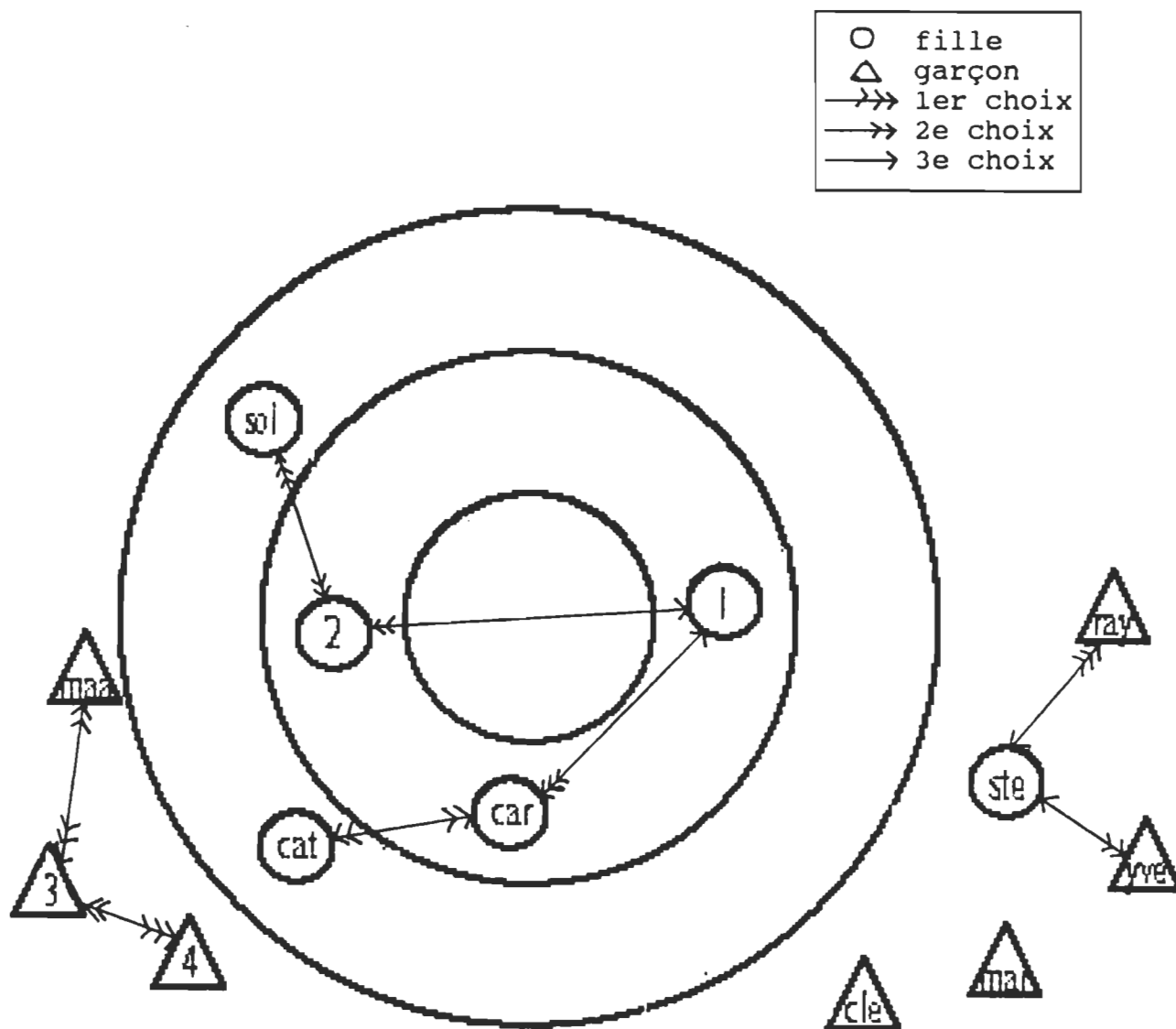
RECEPTEURS DES CHOIX															
	C A R	C A T	0 1	0 2	S O L	S T É		C L É	0 4	M A A	M A R	R A Y	0 3	Y V E	
É M E T T E U R S D E S C H O I X	CAR		Hh	Oc		C									
	CAT	Hh			O	C									
	01	Co			Ho	O									
	02			Oh		Ch	H								
	SOL		C		Hc		O								
	STÉ							O				Co		Ho	
	CLÉ			O								H		C	
	04					O					H		Cc		
	MAA			O					H				Ch		
MAR						C					H		O		
RAY		C	H			Oc									
03									Cc	Hc	O				
YVE		C	H			Oh									
1er CHOIX	C	1	3			1	3			1			1	2	1

2e CHOIX	H	1	1	2	2		1			1	1	1	2		1	
3e CHOIX	O			4	1	2	3		1			1			1	
N CH REÇUS		2	4	6	3	3	7		1	2	1	2	3	2	3	39
N CH RÉCIP.		2	1	2	2	1	2		0	1	1	0	1	2	1	16
N CH UNILAT.		0	3	4	1	2	5		1	1	0	2	2	0	2	23
N CH PONDÉ.		5	11	8	5	5	14		1	5	2	3	7	6	6	
RG CH PONDÉ.		7	2	3	7	7	1		13	7	12	11	4	5	5	

SOCIOGRAMME

CLASSE: Première classe spéciale en école spéciale

DATE: 18 octobre 1995



SOCIOMATRICE

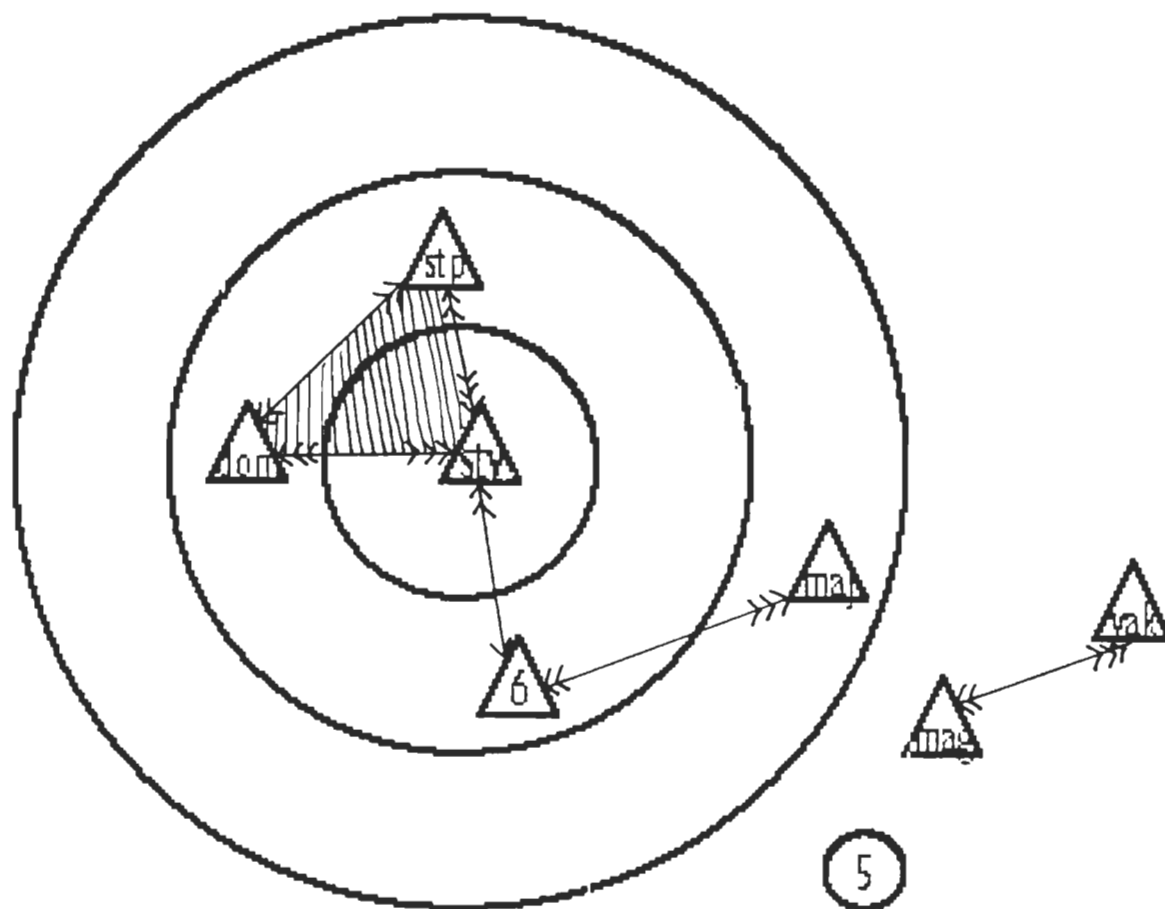
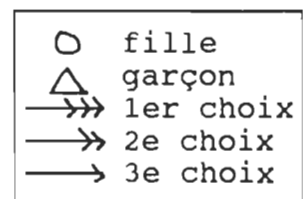
CLASSE: Deuxième classe spéciale en école spéciale
 DATE: 13 novembre 1995

CHOIX EFFECTIFS

RÉCEPTEURS DES CHOIX											
É M E T T E U R S D E S C H O I X		0 5		D O M	M A J	M A G	0 6	S T V	S T P	Y A K	
	05					C	O	H			
	DOM							Cc	Hh	O	
	MAJ						Hc	O	C		
	MAG							H	O	Ch	
	06				Ch	O		Ho			
	STV			Cc			Oh		Hc		
	STP			Hh				Ch		O	
	YAK				O	Hc	C				
<hr/>											
1er CHOIX	C			1	1	1	1	2	1	1	
2e CHOIX	H			1		1	1	3	2		
3e CHOIX	O				1	1	2	1	1	2	
<hr/>											
N CH REÇUS	0			2	2	3	4	6	4	3	24
N CH RÉCIP.	0			2	1	1	2	3	2	1	12
N CH UNILAT.	0			0	1	2	2	3	2	2	12
<hr/>											
N CH PONDÉ.	0			5	4	6	7	13	8	5	
RG CH PONDÉ.	8			5	7	4	3	1	2	5	

SOCIOGRAMME

CLASSE: Deuxième classe spéciale en école spéciale
 DATE: 13 novembre 1995



SOCIOMATRICE

CLASSE: Classe spéciale en école régulière

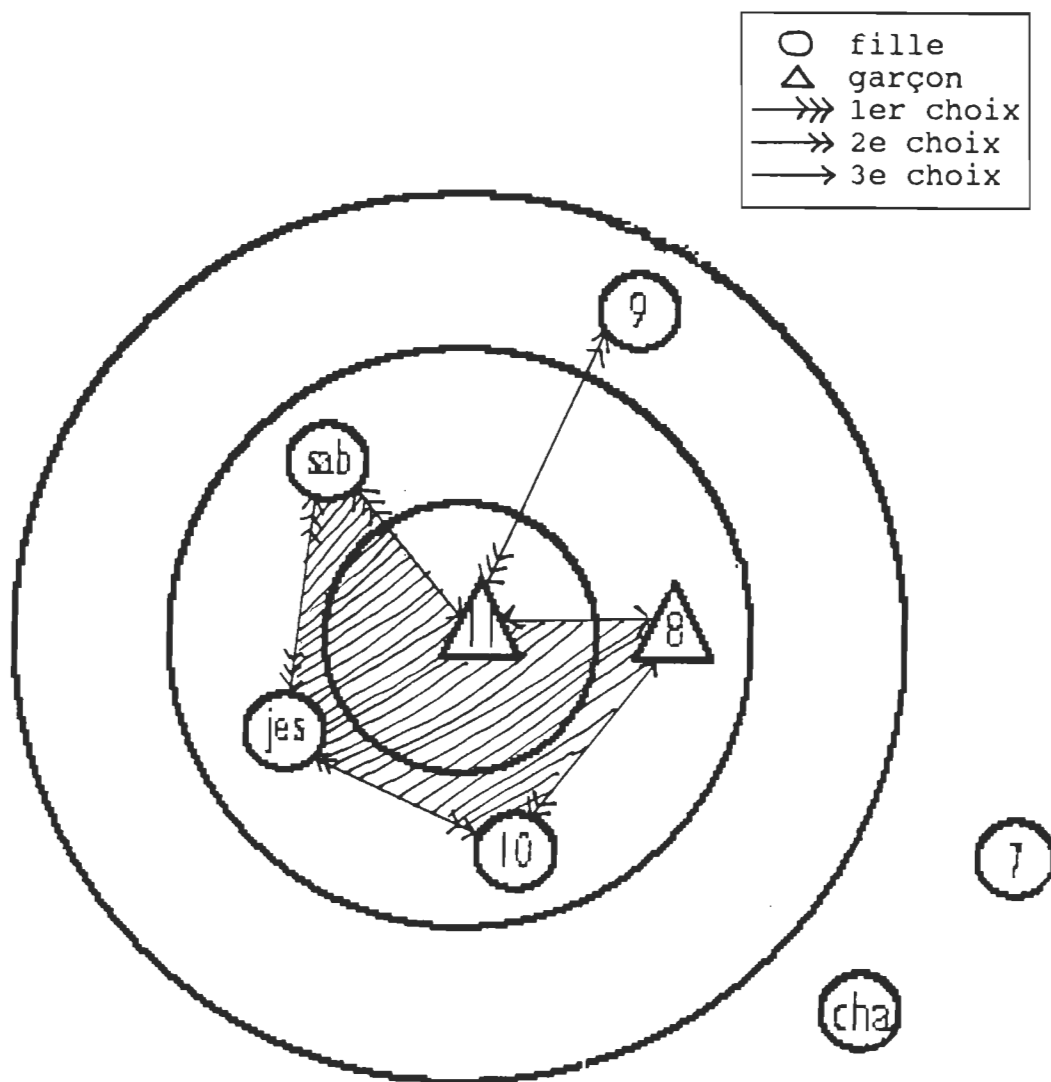
DATE: 14 novembre 1995

CHOIX EFFECTIFS

RÉCEPTEURS DES CHOIX												
É M E T T E U R S D E S C H O I X		C H A	0 9	J E S	0 7	S A B	1 0		0 8	1 1		
	CHA		C			O	H					
	09				O	H				Ch		
	JES	O				Cc	Hh					
	07	H		O			C					
	SAB			Cc	H					Oc		
	10			Hh		C			Oh			
	08				C		Ho			Oo		
	11		Hc			Co			Oo			
1er CHOIX		C		1	1	1	3	1		1		
2e CHOIX		H	1	1	1	1	1	3				
3e CHOIX		O	1		1	1	1		2	2		
N CH REÇUS			2	2	3	3	5	4		2	3	24
N CH RÉCIP.			0	1	2	0	2	2		2	3	12
N CH UNILAT.			2	1	1	3	3	2		0	0	12
T CH PONDÉ.			3	5	6	6	12	9		2	5	
RG CH PONDÉ.			7	5	3	3	1	2		8	5	

SOCIOGRAMME

CLASSE: Classe spéciale en école régulière
 DATE: 14 novembre 1995



SOCIOMATRICE

CLASSE: Première classe spéciale en école spéciale
 DATE: 30 avril 1996

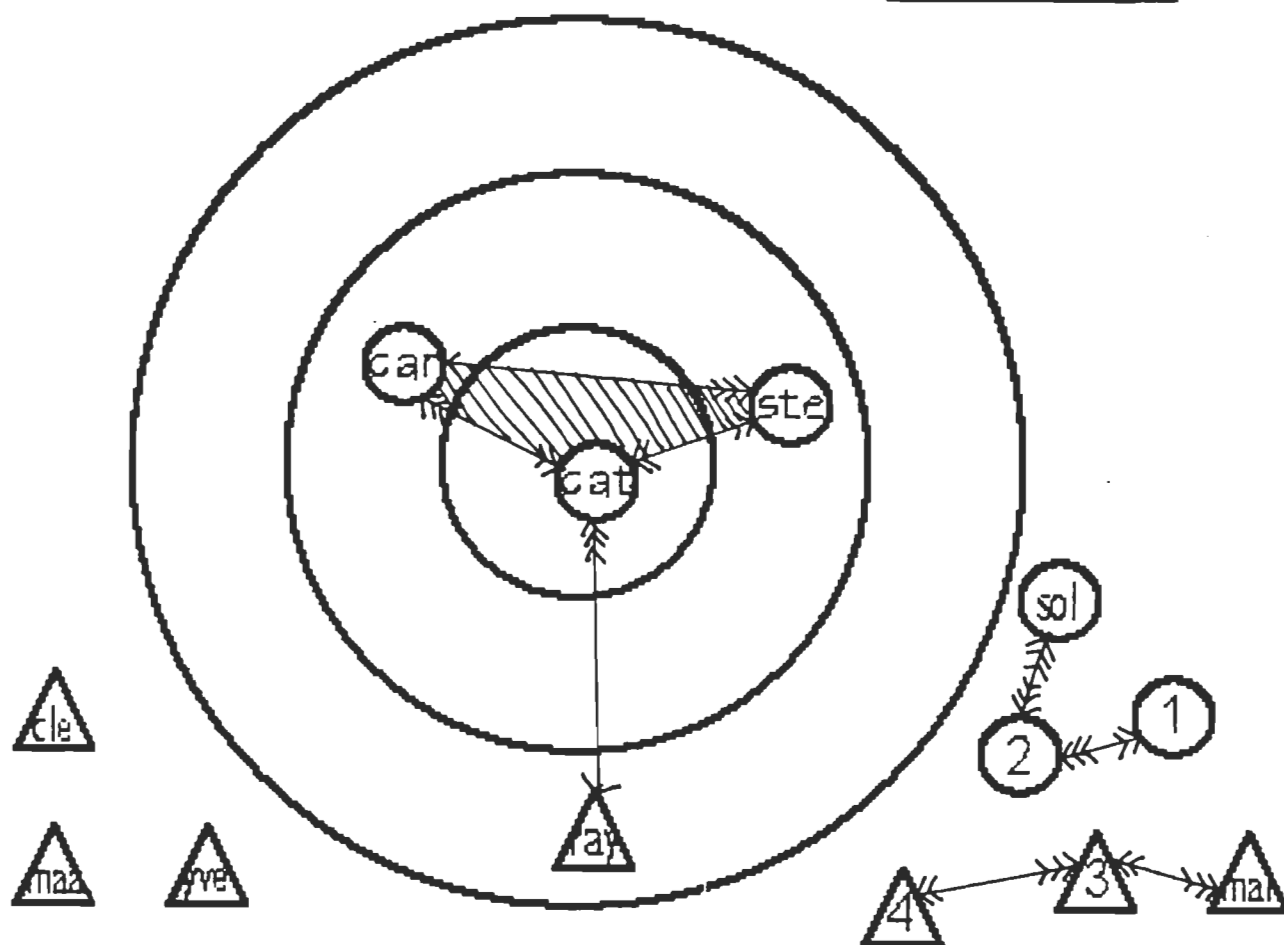
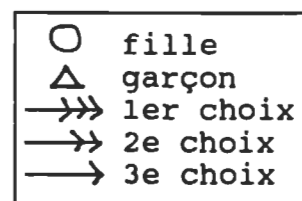
CHOIX EFFECTIFS

		RECEPTEURS DES CHOIX												
		C A R	C A T	O 1	O 2	S O L	S T É	C L É	O 4	M A A	M A R	R A Y	O 3	Y V E
É M E T T E U R S D E S C H O I X	CAR		Hc				Co					O		
	CAT	Ch					Hh					Oc		
	01				Ch									
	02			Hc		Cc					O			
	SOL				Cc									
	STÉ	Oc	Hh									C		
	CLÉ													
	04					H					O		Ch	
	MAA			C	H	O								
	MAR									C			Hc	
	RAY		Co											
	03								Hc	O	Ch			
	YVE		C											
1er CHOIX		C	1	2	1	2	1	1			1	1	1	1
2e CHOIX		H		2	1	1	1	1		1			1	
3e CHOIX		O	1				1				1	2	2	

N CH REÇUS	2	4	2	3	3	2		0	1	2	3	3	2	0	27
N CH RÉCIP.	2	3	1	2	1	2		0	1	0	1	1	2	0	16
N CH UNILAT.	0	1	1	1	2	0		0	0	2	2	2	0	0	11
N CH PONDÉ.	4	10	5	8	6	5		0	2	4	5	5	5	0	
RG CH PONDÉ.	9	1	4	2	3	4		12	11	9	4	4	4	12	

SOCIOGRAMME

CLASSE: Première classe spéciale en école spéciale
 DATE: 30 avril 1996



SOCIOMATRICE

CLASSE: Deuxième classe spéciale en école spéciale

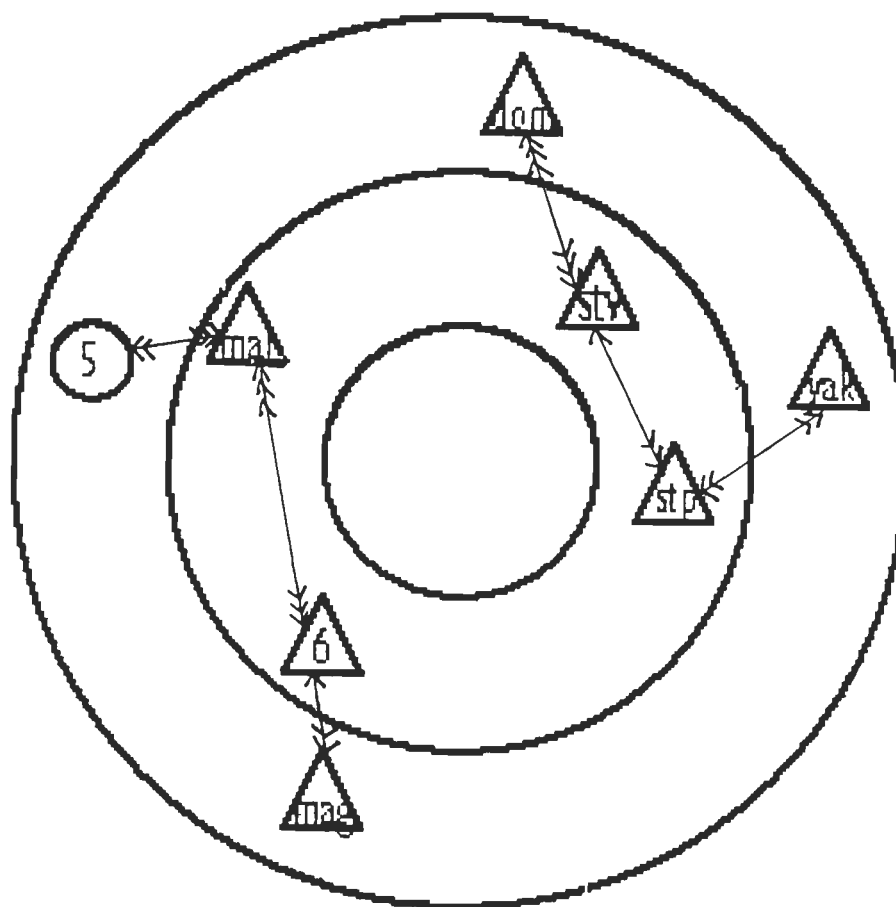
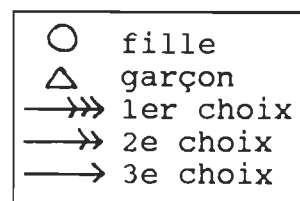
DATE: 25 avril 1996

CHOIX EFFECTIFS

RÉCEPTEURS DES CHOIX											
É M E T T E U R S D E S C H O I X		0 5		D O M	M A J	M A G	0 6	S T V	S T P	Y A K	
	05				Ch	H	O				
	DOM							Cc	O	H	
	MAJ	Hc					Cc				
	MAG			C			Oh	H			
	06				Cc	Ho					
	STV			Cc			O		Ho		
	STP						C	Oh		Hh	
	YAK					O	C		Hh		
<hr/>											
1er CHOIX	C			2	2		3	1			
2e CHOIX	H	1				2		1	2	2	
3e CHOIX	O					1	3	1	1		
<hr/>											
N CH REÇUS		1		2	2	3	6	3	3	2	22
N CH RÉCIP.		1		1	2	1	2	2	2	1	12
N CH UNILAT.		0		1	0	2	4	1	1	1	10
<hr/>											
N CH PONDÉ.		2		6	6	5	12	6	5	4	
RG CH PONDÉ.		8		2	2	5	1	2	5	7	

SOCIOGRAMME

CLASSE: Deuxième classe spéciale en école spéciale
 DATE: 25 avril 1996



SOCIOMATRICE

CLASSE: Classe spéciale en école régulière

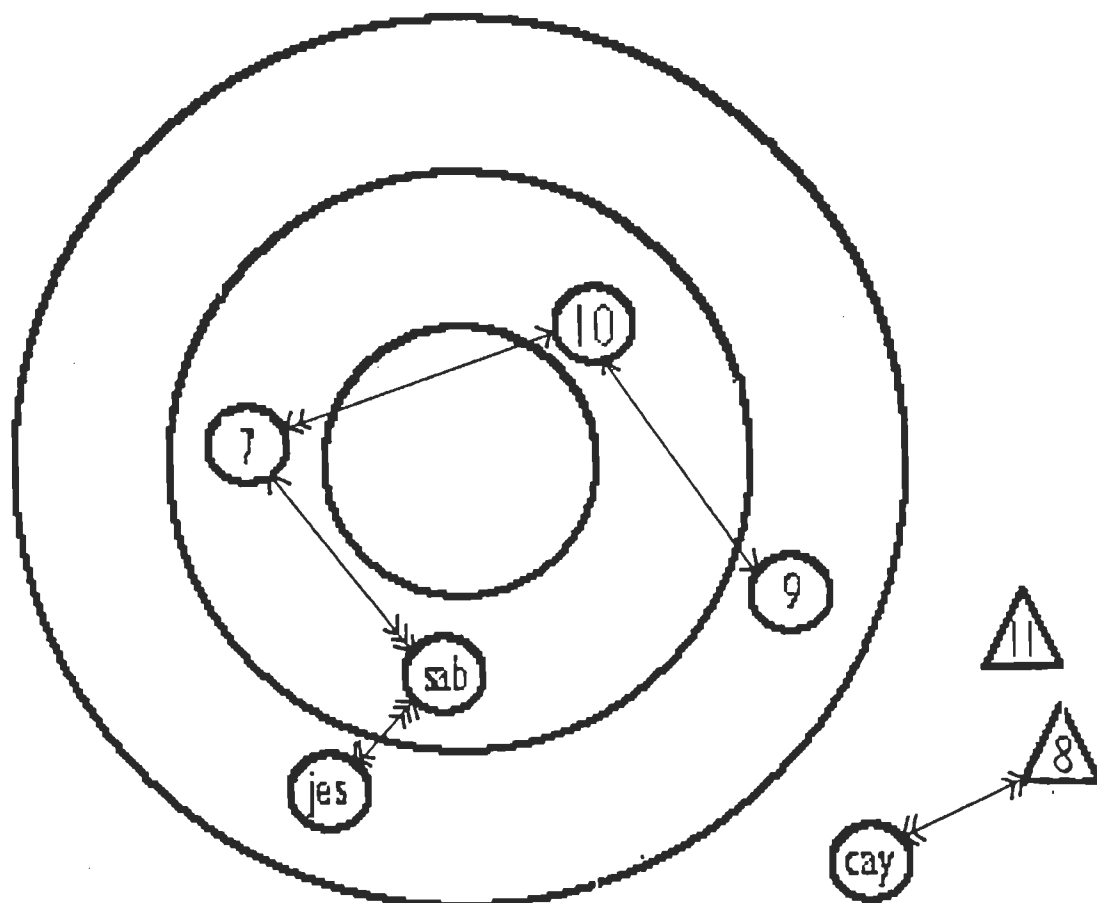
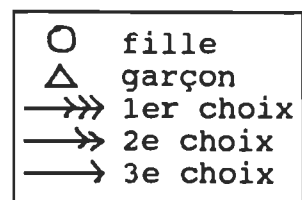
DATE: 6 mai 1996

CHOIX EFFECTIFS

RÉCEPTEURS DES CHOIX											
É M E T T E U R S D E S C H O I X		C A Y	0 9	J E S	0 7	S A B	1 0		0 8	1 1	
	CAY		C			O			Hh		
	09					C	Oo		H		
	JES		O			Ch	H				
	07	H				Co	Oh				
	SAB			Hc	Oc		C				
	10	C	Oo		Ho						
	08	Hh			C					O	
	11	C	H		O						
1er CHOIX	C	2	1		1	3	1				
2e CHOIX	H	2	1	1	1		1		2		
3e CHOIX	O		2		2	1	2			1	
N CH REÇUS		4	4	1	4	4	4		2	1	24
N CH RÉCIP.		1	1	1	2	2	2		1	0	10
N CH UNILAT.		3	3	0	2	2	2		1	1	14
T CH PONDÉ.		10	7	2	7	10	7		4	1	
RG CH PONDÉ.		1	3	7	3	1	3		6	8	

SOCIOGRAMME

CLASSE: Classe spéciale en école régulière
DATE: 6 mai 1996



ÉQUIPES DE JEU

CLASSE: Première classe spéciale en école spéciale

DATE: 19 octobre 1995

Yves (YVE)	Caroline (CAR)	04
Martin (MAR)	02	Marc-André (MAA)
Raymond (RAY)	Catherine (CAT)	03
Clément (CLÉ)	Stéphanie (STÉ)	
	01	
		Soleil (SOL)

DATE: 30 avril 1996

Caroline (CAR)	Martin (MAR)	Marc-André (MAA)
Yves (YVE)	02	03
Raymond (RAY)	01	04
Stéphanie (STÉ)	Soleil (SOL)	
Clément (CLÉ)		
Catherine (CAT)		

ÉQUIPES DE JEU

CLASSE: Deuxième classe spéciale en école spéciale

DATE: 13 novembre 1995

05	Stéphane (STP)	Martin G. (MAG)
Martin J. (MAJ)	Steve (STV)	Yannick (YAK)
	Dominique (DOM)	06

DATE: 25 avril 1996

05	Stéphane (STP)	Martin G. (MAG)
Martin J. (MAJ)	Steve (STV)	Yannick (YAK)
		06

Dominique (DOM)

ÉQUIPES DE JEU

CLASSE: Classe spéciale en école régulière

DATE: 14 novembre 1995

11	09	08
10	Chantale (CHA)	07

Sabrina (SAB)
Jessica (JES)

DATE: 6 Mai 1996

Jessica (JES)	10	
Sabrina (SAB)	Cathy (CAY)	
09	07	
08	11	