

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC**

**MÉMOIRE**

**PRÉSENTÉ À**

**L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**COMME EXIGENCE PARTIELLE**

**DE LA MAÎTRISE EN LOISIR, CULTURE ET TOURISME**

**PAR**

**GENEVIÈVE BABIN**

**L'INTÉGRATION DES ENFANTS VIVANT AVEC UNE DÉFICIENCE  
INTELLECTUELLE DANS LES CAMPS DE VACANCES AU QUÉBEC:  
ANALYSE THÉORIQUE ET RECHERCHE EXPLORATOIRE**

**AVRIL 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.

## Table des matières

	Page
Table des matières	i
Liste des tableaux	iv
Avant-propos	v
Introduction	1
Chapitre I: Un cadre théorique pour l'intégration de l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle en camp de vacances	7
1.1 La nature de la déficience intellectuelle	8
1.2 Problématique et intervention auprès des personnes vivant avec une déficience intellectuelle à travers le temps	15
1.3 Les camps de vacances comme milieu d'intégration	26
1.4 Les principes entourant l'intégration	29
1.4.1 La normalisation et la valorisation des rôles sociaux comme prérequis à l'intégration	29
1.4.2 La déviance comme prérequis à l'intégration	36
1.4.3 L'étiquetage comme prérequis à l'intégration	40
1.4.4 La ségrégation	43
1.5 L'intégration	45
1.5.1 La nature de l'intégration	45
1.5.2 L'intégration dans les camps de vacances: recherches empiriques	52
1.5.2.1 Résultats empiriques de l'intégration	52
1.5.2.2 Évolution de l'intégration	55
1.5.2.3 Résultats de dix recherches sur l'intégration	56
1.5.2.4 Formes d'intégration: trois modèles proposés	62
Chapitre II: Méthodologie et devis empirique sur l'intégration dans les camps de vacances des enfants vivant avec une déficience intellectuelle	69
2.1 Choix du milieu d'étude	70
2.2 Le type de recherche retenu et sa justification	71
2.3 La population retenue et le choix des répondants	73

	Page
2.4 L'instrument de cueillette de données	74
2.4.1 Type de questionnaire et processus de fabrication	75
2.4.2 Axes de contenu du questionnaire et assises théoriques et méthodologiques	75
2.4.3 Le style de questionnaire, les propositions de choix de réponses et leur validation	78
2.5 Consultation et pré-test	79
2.6 Passation du questionnaire	79
Chapitre III: Présentation des résultats au questionnaire sur l'intégration des enfants vivant avec une déficience intellectuelle	81
3.1 Bloc I: L'indentification des camps de vacances consultés	82
3.2 Bloc II: Les intervenants et leur expertise	82
3.2.1 Les moniteurs: nombre et préparation à l'intervention auprès de la clientèle	85
3.3 Bloc III: La connaissance de la clientèle	86
3.4 Bloc IV: La définition empirique des concepts	89
3.4.1 La déficience intellectuelle	89
3.4.2 Le groupe d'insertion	93
3.4.3 La prise de contact et l'intégration vécue	93
3.4.4 Les activités	94
3.4.5 Les constats de comportement en rapport avec l'environnement sociétal	94
3.4.6 Les perspectives face à l'intégration	96
3.4.7 Les ressources financières	96
3.4.8 L'intégration proprement dite	96
Chapitre IV: L'analyse des résultats du questionnaire en regard du cadre théorique	101
4.1 Définitions des concepts et leur vécu dans les camps	102
4.1.1 La déficience intellectuelle	102
4.1.2 La normalisation	107
4.1.3 La déviance	109
4.1.4 L'étiquetage	110
4.1.5 La ségrégation	110
4.1.6 L'intégration	112
Conclusion	121
Références	127

- Annexe 1: Estimations de population ayant une déficience intellectuelle selon le sexe, le groupe d'âge, le degré de gravité, la nature de la déficience et les régions  
MSSS (1995), OPHQ (1997)
- Annexe 2: L'intégration: Ce qu'elle est et ce qu'elle n'est pas  
Traduction de Howe-Murphy et Charbonneau (1987)
- Annexe 3: Questionnaire: L'intégration des enfants vivant avec une déficience intellectuelle dans les camps de vacances au Québec
- Annexe 4: Compilation des réponses des répondants au questionnaire portant sur l'intégration des enfants vivant avec une déficience intellectuelle dans les camps de vacances au Québec

### Liste des tableaux

	Page
Tableau 1: Degrés de gravité de la déficience intellectuelle	11
Tableau 2: Les trois critères de la définition de la déficience intellectuelle	14
Tableau 3: Le système «en cascade»	19
Tableau 4: <i>The least restrictive environment</i>	20
Tableau 5: L'évolution de la conception des personnes vivant avec une déficience intellectuelle et des services offerts	25
Tableau 6: Définition de la normalisation selon certains auteurs	35
Tableau 7: Conception et problématique de la déviance	39
Tableau 8: Analyse du phénomène d'étiquetage	42
Tableau 9: Évolution conceptuelle de la ségrégation	44
Tableau 10: La nature de l'intégration	51
Tableau 11: L'intégration dans les camps de vacances: les approches, les recherches, les formes et leurs auteurs	66
Tableau 12: Les dimensions du questionnaire	77
Tableau 13: Liste des activités offertes dans les camps de vacances au Québec	84
Tableau 14: Définitions des degrés de déficience par les dirigeants des camps de vacances	90

## Avant-propos

Quelques années se sont écoulées depuis la mise en oeuvre du projet de recherche: *L'intégration des enfants vivant avec une déficience intellectuelle dans les camps de vacances au Québec: analyse théorique et recherche exploratoire*. Au fil des ces années j'ai été appuyée par de nombreuses personnes; sans ces précieux collaborateurs, un tel projet n'aurait pu être concrétisé.

Tout d'abord, je veux exprimer ma gratitude à l'endroit de monsieur Jean-Louis Paré, directeur de recherche, qui depuis le tout début donne son appui et son support. Sa grande disponibilité a été fort appréciée tout au long de la démarche.

Également, je remercie les dirigeants des camps de vacances qui ont bien voulu répondre au questionnaire d'enquête; ils sont, en grande partie, responsables de la réalisation de cette recherche. De plus, l'Association des camps du Québec ainsi que l'Office des personnes handicapées du Québec qui, tout au long de la rédaction, ont bien voulu répondre à mes différentes interrogations et qui m'ont fourni certains documents fort importants.

Enfin, sans les nommer, merci à toutes les personnes qui, de près ou de loin m'ont apporté support et encouragements tout au long de cet exercice. Sans le savoir, elles m'ont permis d'aller jusqu'au bout!

## **Introduction**



Les populations spéciales retiennent de plus en plus, au Québec comme dans les autres sociétés postindustrielles, l'attention des chercheurs et des intervenants. Ainsi les personnes vivant avec un handicap physique ont mobilisé des ressources relativement à l'accessibilité des édifices et aux transports adaptés et se sont données une visibilité en faisant eux aussi *leurs jeux olympiques*. Par contre, les personnes vivant avec une déficience intellectuelle, qui représentent 3% de la population totale, sont moins visibles et ne furent pratiquement «prises en considération» que dans le milieu scolaire. Et même là, les instances gouvernementales ont dû intervenir à l'aide de divers documents de travail (Commission Parent, Rapport COPEX, Livre orange) afin de faire respecter certains des droits des personnes vivant avec une déficience intellectuelle. De plus, même avec les efforts effectués depuis vingt ans, certains parents ont encore des réticences à «faire instruire» leur enfant dans une classe régulière et à l'école du quartier.

Pourtant la question de l'intégration des personnes vivant avec une déficience intellectuelle ne se limite plus au contexte scolaire: elle rejoint aussi les milieux communautaires et ceux de travail ou de loisir. C'est ce dernier milieu qui retient notre attention et pour lequel nous voulons apporter notre contribution, le contexte de loisir offrant des possibilités d'exploration, de socialisation et de communication ou d'accueil mais aussi d'expression spontanée de compétition, de sélection et de mise à l'écart.

Malgré l'ouverture indiquée relativement à l'insertion dans les camps de vacances (Association des camps du Québec, 1997), les études sur le sujet dans le contexte récréatif québécois semblent quasi inexistantes et il reste encore beaucoup à connaître et à faire.

La personne jeune vivant avec une déficience intellectuelle, faut-il savoir vraiment ce qui la caractérise ou faire comme s'il n'y avait pas de différence avec les «dits normaux»? Doit-on tenir compte des degrés établis par les chercheurs et de leurs critères? Les nouvelles recherches en psychologie ou en psychiatrie modifient-elles les «croyances» reçues jusqu'à ce jour? Le concept d'intégration doit-il être attaqué de front, tout d'un coup, ou s'il vaut mieux y aller par étapes via la normalisation ou la valorisation des rôles sociaux, par exemple?

Notre analyse et étude se limitera aux enfants (moins de 18 ans) et concernera les camps de vacances d'été pour «réguliers» (ce qui sera justifié au chapitre deux), donc dans un contexte où l'on peut s'amuser et vivre de nouvelles expériences mais aussi participer à un milieu de vie résidentiel entre pairs sous l'encadrement d'un personnel, en général qualifié et attentionné. Ce qui amène de nouvelles questions. Dans les camps réguliers, que fait-on et selon quelles modalités? Quel est le degré actuel de réalisation de l'intégration? Jusqu'où peut-on se rendre en intégration dans la vie quotidienne d'un camp de vacances?

Ce mémoire sera théorique et empirique. Il n'est pas une évaluation de programme ni une recherche-action mais une participation descriptive particulière et globale, et contiendra du quantitatif et qualitatif, ce qui sera aussi précisé au chapitre deux.

Plus précisément, cette recherche poursuit les objectifs suivants.

- Décrire ce qui se passe comme intégration dans les camps, non pas comme étude de cas mais pour fixer la barre et les modalités;
- Fonder la nature et le contexte théorique de l'intégration des personnes vivant avec une déficience intellectuelle et bien les distinguer de ce qui en est contrefaçon ou étapes pour pouvoir analyser la réalité vécue et déterminer à quoi on peut exposer les enfants vivant avec une déficience intellectuelle dans les camps d'été;

- Faire le bilan des recherches empiriques portant sur cette clientèle dans les camps d'été;
- Établir le lien entre les données scientifiques existantes, la capacité de ces milieux à les favoriser et les ressources et compétences des intervenants qui se sentent quelques fois démunis en contexte de loisir;
- Tracer la voie sur ce qu'il reste à faire et ce qui peut l'être efficacement en contexte de loisir.

Au plan de l'écriture le dossier se présente comme suit.

Le premier chapitre fait l'examen de certaines notions entourant notre objet d'étude; après avoir situé l'évolution historique de l'intervention auprès des personnes vivant avec une déficience intellectuelle et l'historique de ce phénomène dans les camps de vacances, nous nous employons à définir la déficience intellectuelle à l'aide des nouveaux critères du *DSM-IV*, tout juste édités en français, et analysons la théorie sur cinq approches ou principes, dont l'intégration.

Le second chapitre expose la méthodologie et le devis de recherche en expliquant successivement: le choix du milieu d'étude, l'option pour un type de camp pour enfants dits «normaux» et de l'expérimentation dans un camp de vacances résidentiel d'été, le type de recherche retenu et sa justification, l'instrument de cueillette de données, sa fabrication, ses axes de contenu et ses assises théoriques et méthodologiques et les choix de réponses proposés.

Le troisième chapitre présente les résultats en suivant d'assez près les éléments directs du questionnaire mais en les regroupant: la connaissance de la clientèle de déficients intellectuels, le type d'intervention auprès d'elle et son contexte, les constats de comportements et d'attitudes en rapport avec l'environnement de socialisation et d'intervention, par exemple la relation entre les enfants vivant avec une déficience

intellectuelle et les enfants dits «normaux».

Le dernier chapitre aligne la documentation de notre objectif d'intervention et sa pertinence en analysant les résultats en relation avec notre travail théorique sur deux points: la nature et les degrés de la déficience intellectuelle, sa prise en considération par les intervenants et la pertinence de les y instrumenter; le «principe» réellement vécu (normalisation ou valorisation des rôles sociaux, déviance, étiquetage, ségrégation, intégration et la possibilité de faire un pas de plus).

La conclusion, en plus de faire un rappel de l'ensemble des quatre chapitres, conclue que le camp de vacances est un milieu favorable à l'intégration des enfants vivant avec une déficience intellectuelle et que les gens du milieu font des efforts afin de faire vivre à cette clientèle des moments inoubliables. Par contre, elle souligne que les futures recherches dans ce contexte auraient avantage à aller consulter le personnel à l'animation ainsi que les enfants impliqués dans ce type de programme.

Au plan de l'intervention, la pertinence d'une telle recherche est grande pour l'intervention et ses acteurs: l'enfant ou l'adolescent et ses parents, le directeur de camp, les animateurs, les moniteurs d'activités spécialisées et de milieu de vie. Sa pertinence sociale participe aussi au discours sur la Charte des droits et libertés, sur l'égalité des chances, l'anti exclusion et va à contre courant de celui sur l'allégement du consommateur payeur et la réduction des services et effectifs.

Évidemment certaines limites sont dues à notre choix de milieu: les camps d'été officiels publicisés, donc un nombre restreint; le choix comme répondant d'un seul type d'acteur, le directeur, au volume; à l'envergure et à l'aspect défrichage du dossier eu égard au temps requis et à la rareté de nos ressources; de notre point de vue, en tout cas, à l'exigence du

style universitaire valorisant un discours aseptisé de nos sentiments, valeurs ou pistes d'action, autrement faites à mesure que nous progressons dans le texte.

## CHAPITRE I

### Un cadre théorique pour l'intégration de l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle en camp de vacances

## 1.1 La nature de la déficience intellectuelle

Une recension critique permet de constater que la documentation portant sur la déficience intellectuelle de même que la terminologie utilisée afin de décrire une personne vivant avec une déficience intellectuelle n'ont pas encore constitué un terme commun accepté par une majorité de chercheurs. Ici les variations sont énormes d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre et chacun y défend son point de vue selon l'approche utilisée. Ce qui s'ajoute aux évolutions communes selon l'époque et les auteurs.

Dans «*Comprehensive Textbook of Psychiatry/IV*» (Kaplan, H. I. et Sadock, B. J., 1995), les auteurs font remonter à 1552 ans avant Jésus-Christ l'utilisation d'une expression équivalente à «mental retardation» ou «retard mental». La conscience sociale de ce phénomène semble donc exister depuis fort longtemps.

Au Québec, le terme déficience intellectuelle est substitué à déficience mentale depuis déjà quelques années. Ce changement est dû au fait que le terme déficience mentale se confondait au terme maladie mentale. Cette confusion provoquait de vives discussions entre les chercheurs, les spécialistes et les intervenants. En Amérique du Nord, le terme déficience intellectuelle est uniquement utilisé au Québec. Chez les chercheurs américains, ils utilisent généralement la terminologie retard mental (mental retardation) (American Psychiatric Association, 1994; American Psychiatric Association, 1996; Association Américaine du Retard Mental, 1994), tandis que l'expression déficience mentale ou handicap mental sont les termes généralement préconisés en Europe. Nous retenons pour

ce dossier la terminologie québécoise et prévilégierons l'expression déficience intellectuelle<sup>1</sup> à chaque fois que ce sera possible.

Tout d'abord, précisons ce que nous entendons par le terme retard mental ou déficience intellectuelle. La définition retenue est celle présentée dans la dernière édition de *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)* (American Psychiatric Association, 1994). Celle-ci a été approuvée par l'*American Association of Mental Retardation* et elle est délimitée par trois critères.

Le premier critère réfère à un fonctionnement intellectuel général significativement inférieur à la moyenne (voir tableau 1, p. 11). Le fonctionnement intellectuel y est représenté par le résultat de tests mesurant le quotient intellectuel et un seuil en dessous de 70 est interprété comme discriminant.

Le second critère concerne le fonctionnement adaptatif de l'individu qui a subi des altérations ou qui présente des déficits que l'on considère importants. Le fonctionnement adaptatif comprend les dix composantes ou indices suivants: la communication, l'autonomie, la vie domestique, les aptitudes sociales et interpersonnelles, la mise à profit des ressources de l'environnement, la responsabilité individuelle, l'utilisation des acquis scolaires, le travail, les loisirs et la santé et sécurité (American Psychiatric Association, 1996 : 46). Quant au niveau adaptatif, il fait surtout référence à l'efficacité de la personne dans des domaines tels que la sociabilité, la communication, les tâches de la vie quotidienne, la capacité à se conformer aux normes d'indépendance personnelle et de responsabilité sociale requises pour l'appartenance culturelle de la personne. Le

---

<sup>1</sup> Selon Patrick Fougeyroulas, président du Comité québécois sur la «Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps» (CIDIH), le dossier de la terminologie n'est pas sanctionné et la discussion est encore ouverte.



comportement adaptatif, lui, dépend des facteurs tels les caractéristiques personnelles individuelles, la motivation, l'éducation et les possibilités socio-professionnelles. Sur les dix indices établis, au moins deux éléments du fonctionnement adaptatif doivent comporter des limitations si l'on veut proprement parler de déficience intellectuelle. Contrairement au fonctionnement intellectuel, le comportement adaptatif est plus réceptif à des modifications si des efforts palliatifs sont apportés en ce sens.

Le troisième critère permet de restreindre l'apparition du retard mental avant l'âge de 18 ans et de le distinguer des autres maladies de l'âge adulte; il se révèle au cours de la période développementale de la personne, soit entre zéro et 18 ans.

La déficience intellectuelle se caractérise donc par la présence de ces trois critères; un fonctionnement intellectuel significativement inférieur à la moyenne ( $Q.I.<70$ ), un fonctionnement adaptatif présentant des déficits dans au moins deux des dix composantes, et la présence de la déficience lors de la période développementale (0 - 18 ans). Si un de ces critères est absent, on ne peut conclure que la personne présente une déficience intellectuelle.

De plus, certains symptômes comportementaux sont fréquemment associés à la déficience intellectuelle comme la passivité, la dépendance, la faible estime de soi, la faible tolérance à la frustration, l'agressivité, le faible contrôle de l'impulsivité et le comportement stéréotypé d'auto-stimulation et d'auto-mutilation (American Psychiatric Association, 1994 : 42). Selon les caractéristiques spécifiques du cas, pour certains, ce sont des comportements qui peuvent être appris et conditionnés par des facteurs environnementaux; ils peuvent être aussi liés à une affectation physique sous-jacente (American Psychiatric Association, 1994 : 44).

La déficience intellectuelle n'est pas une maladie et son évolution est variable. Si la personne qui présente une déficience intellectuelle reçoit une influence positive de son environnement, elle peut s'améliorer. Dans le cas contraire, si cette influence est négative, son état peut se détériorer.

La déficience intellectuelle se divise en quatre degrés de gravité déterminés par le niveau de quotient intellectuel correspondant (American Psychiatric Association, 1996 : 47).

**Tableau 1**

Degrés de gravité de la déficience intellectuelle

Degré de gravité	Quotient intellectuel
Légère	50-55 à environ 70
Moyenne	35-40 à 50-55
Grave ou sévère	20-25 à 35-40
Profonde	Inférieur à 20

(Source: American Psychiatric Association, 1996 : 47)

Ces chiffres sont conventionnels et une description sommaire des degrés de gravité est présentée afin de situer qualitativement chacun.

Tout près de 3% de la population sont atteints d'une déficience intellectuelle (taux de prévalence théorique emprunté aux pays scandinaves mais non encore vérifié de manière empirique au Québec), soit 221 000 personnes sur une population totale de 7 453 300 personnes selon les estimations fournies par l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) (1997). De ce nombre, 89%, soit 196 700 ont une déficience

intellectuelle légère. L'Office des personnes handicapées du Québec estime à 24 600, les enfants ayant une déficience intellectuelle légère qui ont entre cinq et 14 ans. Il est difficile de les distinguer des enfants dits «normaux» car ils réussissent à développer des aptitudes à la socialisation et à la communication au cours de la période préscolaire (de zéro à cinq ans). Au plan scolaire, ces enfants peuvent faire des acquisitions de connaissances qui les amèneront au niveau de la troisième année environ. C'est donc vers cinq ou six ans, et surtout à l'école, que le déficit se manifeste. Les adultes vivant avec une déficience intellectuelle légère parviennent, avec un minimum d'assistance, à une insertion sociale et professionnelle satisfaisante. Ils peuvent généralement vivre dans leur communauté, et ce, de façon indépendante (par exemple en foyer communautaire, en appartement supervisé).

La déficience intellectuelle moyenne touche 7% de la population totale atteinte d'une déficience intellectuelle au Québec, soit 15 800 personnes; de ce nombre, 2 000 ont entre cinq et 14 ans (OPHQ, 1997). Les individus de ce niveau peuvent généralement, à l'âge préscolaire, parler ou apprendre à communiquer par d'autres moyens que la parole. Ils peuvent acquérir une certaine autonomie et même faire des apprentissages professionnels. Habituellement, les personnes de cette catégorie seront aptes à travailler en ateliers protégés ou, avec l'aide d'une assistance adéquate, pourront intégrer le marché du travail. Ils sont capables de subvenir partiellement à leurs besoins mais devront demeurer en foyers protégés.

Le groupe atteint de retard mental grave ou sévère représente 3 à 4% de l'ensemble des personnes vivant avec une déficience intellectuelle. Ce pourcentage représente 9 100 personnes, soit 1 200 enfants âgés entre cinq et 14 ans, selon les estimations fournies par l'Office des personnes handicapées du Québec. Au cours de la période préscolaire, ces personnes présentent un développement moteur nettement déficient et font peu

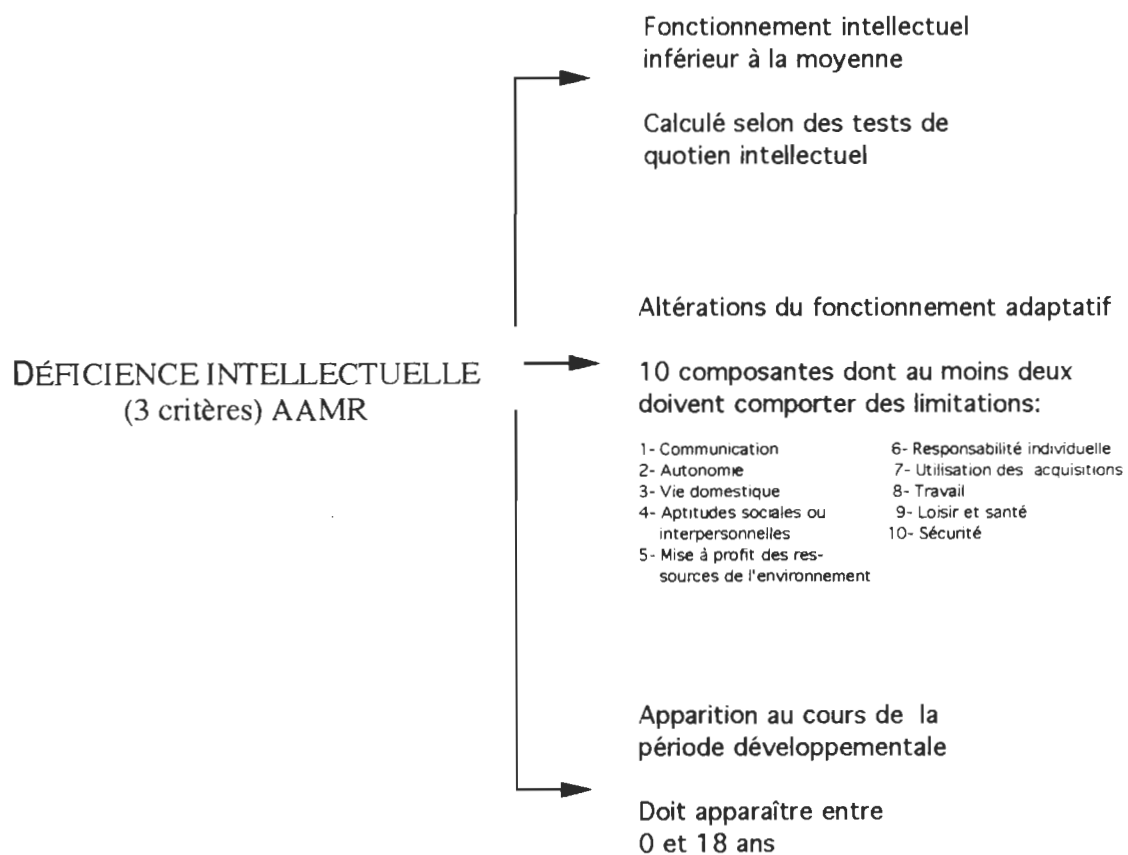
d'acquisitions au plan de leurs capacités de communication verbale. Elles ne tirent que très peu de profit de l'éducation qu'elles reçoivent, mais elles pourront arriver à lire des mots simples et essentiels. Lorsqu'elles seront adultes, elles pourront effectuer des tâches simples tout en bénéficiant d'une surveillance étroite. Elles demeureront dans des foyers et s'adapteront adéquatement dans la communauté à moins que leur condition physique ne soit trop affectée.

Les enfants qui sont atteints de retard mental profond ont des capacités sensorimotrices très limitées. Un support spécifique et du personnel qualifié leur sont essentiels pour leur garantir un développement optimal. Un environnement très structuré doit leur être procuré et la communauté doit leur assurer un espace de vie protégé dans des foyers. Des ateliers protégés leur fourniront une surveillance constante et stimulante; ces ateliers leur permettront de participer à divers programmes d'apprentissage. Le retard mental profond est représenté par 1% de la population atteinte de déficience intellectuelle, soit 2 500 personnes dont 400 enfants âgés entre cinq et 14 ans (OPHQ, 1997).

Le lecteur intéressé par les statistiques de prévalence est invité à parcourir l'annexe 1, document très récent, qui présente une vue d'ensemble et par régions de la population québécoise présentant une déficience intellectuelle. (voir Annexe 1, *Estimations de la population ayant une déficience intellectuelle pour 1997*).

**Tableau 2**

Les trois critères de la définition  
de la déficience intellectuelle



## **1.2 Problématique et intervention auprès des personnes vivant avec une déficience intellectuelle à travers le temps**

Au plan historique en Amérique du Nord, l'évolution des services offerts aux personnes vivant avec une déficience intellectuelle se divise en quatre périodes présentées ici pour mieux replacer dans son contexte le principe de l'intégration dans les camps de vacances. En cours de route, la personne vivant avec une déficience intellectuelle a d'abord été perçue comme un objet d'intérêt, puis comme un objet de crainte, ensuite comme un sujet d'intégration et finalement comme sujet ayant à s'approprier son projet de vie (Boutet, M., 1990 : 13).

### **La personne vivant avec une déficience intellectuelle... un objet d'intérêt (1850-1900)**

Avant les années 1800, il est loin d'être certain que l'intégration ait pris une place importante dans la communauté. À cette époque il faut plutôt penser à la torture, à l'assassinat, etc.; tel était le sort réservé aux «déficients mentaux».

Au cours de cette période, aucune distinction n'est établie entre la déficience intellectuelle et la maladie mentale. Quelques personnes commencent toutefois à vouloir démontrer la capacité de certains individus à se développer, même s'ils sont alors généralement considérés comme irrécupérables.

### **La personne vivant avec une déficience intellectuelle... un objet de crainte (1901 à 1960)**

Une pléthore de fausses conceptions sont rapportées au niveau de la déficience intellectuelle au cours de la seconde période. La mentalité de l'époque faisait office de diagnostic et affirmait allègrement que leur fécondité est une menace pour la société; également il est fait mention que la déficience mentale est une question de mauvais sang qui se transmet d'une génération à une autre et qu'un fil conducteur relie la pauvreté, le crime

et la déficience quand ce n'est pas un châtement de l'au-delà... Plusieurs personnes vont jusqu'à prétendre que la débilité (comme on nommait souventes fois cet état) peut constituer une menace pour la société et même pour toute la civilisation. C'est ainsi que les gens deviennent craintifs et qu'ils assistent passivement à un mouvement qui va favoriser leur ségrégation, même leur mise à l'écart complète de la vie sociale, et que certains prônent même la stérilisation de ces «déficients». Cette époque marque aussi le passage d'une société communautaire rurale à une société urbaine industrielle, une transformation majeure qui s'est faite naturellement au détriment de ceux qui ne répondaient pas à la norme socialement admise. Ces anormaux sont rapidement devenus un fardeau pour les familles: ils sont souvent placés en institution où ils ne reçoivent aucune stimulation et encore moins une éducation valable. Les considérations économiques de l'époque favorisent également le regroupement d'une telle clientèle dans un même milieu. Au Québec, c'est vers les années 1940 que l'on commence à voir apparaître des crèches, des orphelinats, des maisons pour personnes âgées, des hôpitaux généraux ainsi que des hôpitaux psychiatriques. À l'intérieur de ce qui est alors qualifié d'asile se retrouvent indistinctement des psychopathes, des malades mentaux, des déficients intellectuels, des dépressifs, voire des délinquants. Ces endroits sont vite qualifiés de «maisons de fous».

Les déficients intellectuels de l'époque sont dirigés vers des hôpitaux psychiatriques et sont ainsi coupés de tous leurs liens familiaux et communautaires. Une infime minorité demeure dans leurs familles et ils sont vite identifiés comme «fous du village». La mise sur pied des asiles vient confirmer que ces personnes ne peuvent vivre dans la communauté et, que si elles sont enfermées, c'est qu'elles sont certainement dangereuses pour la population dans son ensemble. Ainsi, le fait qu'elles soient installées dans des milieux qui sont plus ou moins humanisants et impersonnels, ces personnes en viennent à

développer des comportements qualifiés d'inadéquats. Face à ce grand mouvement d'institutionnalisation, nous ne pouvons nous empêcher de penser au terme ségrégation dont le sens est malheureusement tout à fait illustré la série télévisée «Les Orphelins de Duplessis».

Selon certaines données historiques, un mouvement visant l'intégration de personnes vivant avec une déficience intellectuelle voit le jour suite à une «révolte» de parents d'enfants vivant avec une déficience intellectuelle. Des associations de parents revendiquant un traitement plus humain des leurs voient le jour au cours des années '50: l'association québécoise en 1950, l'association américaine en 1952 et l'association canadienne en 1958. Ce sont ces associations (et d'autres de par le monde) qui mettront le principe de normalisation à l'ordre du jour à la fin des années '60.

#### **La personne vivant avec une déficience intellectuelle... un sujet d'intégration (1961-1990)**

C'est avec la publication du rapport québécois de la Commission Bédard (1961) (cité dans Boutet, M., 1990 : 17), commission d'étude sur les traitements dans les hôpitaux psychiatriques que les différents milieux entendent l'appel au secours fait par les déficients intellectuels, les «fous» ainsi qu'ils les appellent alors. Au début de cette période, le principe de la normalisation prend forme. Peu à peu, les droits des personnes vivant avec une déficience intellectuelle commencent à être reconnus et, dans les années 1970, une distinction commence à s'établir entre la déficience mentale (déficience intellectuelle) et la maladie mentale. Mais l'intégration sociale ne fait pas encore partie du discours. La Commission Parent (1965) (Gouvernement du Québec, 1965) permet de défaire petit à petit, et plus particulièrement dans le milieu scolaire, le réseau d'exclusion des personnes handicapées. Jusqu'alors, le système scolaire n'avait aucune obligation à l'égard de cette



catégorie d'enfants. Les enfants qui n'étaient pas considérés comme «éducables» se retrouvaient dans des institutions spécialisées, des orphelinats ou des asiles. À l'intérieur de ces derniers types d'établissements, les enfants n'avaient accès à aucune éducation valable. La Commission Parent statue que tout enfant a droit à «un système d'éducation qui favorise son épanouissement» (Garon, M., 1992 : 7), elle précise également que ce système doit répondre aux besoins de tous les enfants. La reconnaissance de besoins spéciaux pour certains enfants prend alors tout son sens et le Ministère de l'Éducation met sur pied des services spécialisés (psychologues, psycho-éducateurs, orthopédagogues, classes et écoles spéciales) pour les combler. L'intégration est déjà présente sous une forme très large du fait que les enfants sont dans l'obligation de fréquenter l'école sous une forme ou une autre; ils sont pris en charge par le système public d'éducation. Plus souvent qu'autrement, les enfants présentant une déficience intellectuelle se retrouvent dans des classes spéciales ou des écoles spéciales, bien que le rapport Parent ait fait la proposition suivante:

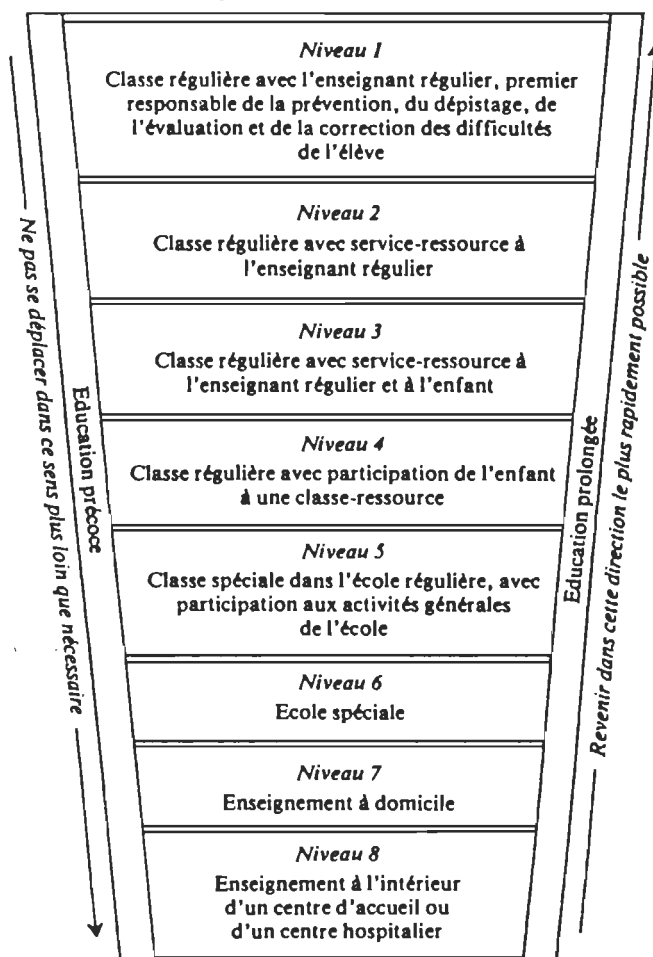
L'éducation des exceptionnels doit, chaque fois que la condition le permet, se rapprocher le plus possible de l'éducation régulière, et ne comporter que des modalités spéciales vraiment indispensables, cela afin de faciliter l'intégration de ces enfants parmi les autres enfants et dans la société.  
(*Rapport Parent* (1965), vol II, no 499, p.339 cité dans Garon, M., 1992 : 7)

Le rapport Parent confirme donc que l'école constitue un agent de socialisation et qu'elle est une ressource pour l'intégration des enfants dans la société. Sa diffusion fait faire une percée majeure au mouvement visant l'intégration des enfants présentant une déficience intellectuelle; les mêmes principes de base sont repris par le rapport COPEX (Ministère de l'Éducation, 1976), quelques années plus tard. Ce dernier rapport dégage deux principes majeurs: en premier lieu, l'obligation de faire un «bilan fonctionnel» de l'enfant ayant une déficience intellectuelle, soit procéder à une évaluation permettant d'identifier non

seulement ses difficultés, mais aussi ses forces et ses capacités et de pourvoir aux services dont il aura besoin pour développer ses capacités; en second lieu, le rapport COPEX vise à inviter ou à obliger les commissions scolaires à développer «un éventail de ressources». Ces ressources vont de la classe régulière à la classe spécialisée mais, entre les deux, des ressources intermédiaires s'y retrouvent tant au niveau d'un support spécialisé à l'enseignant dans la classe régulière, un support à l'enfant lui-même et la constitution d'un groupe spécialisé pour certains domaines. Ici, on voit apparaître le système «en cascade» présenté au tableau 3, ci-dessous.

**Tableau 3**

Le système «en cascade»

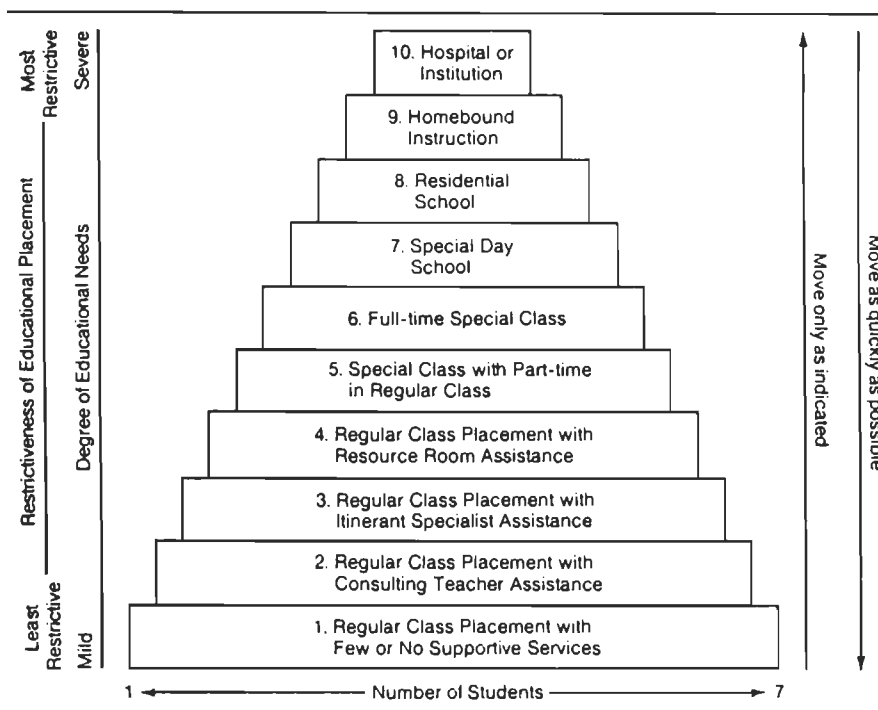


(Tiré de Goupil, G. & Boutin, G., 1983 : 31)

Le système «en cascade» met de l'avant comme un principe de base «...celui d'un mouvement et d'une progression: l'enfant faisant l'objet d'une mesure spéciale devrait retourner le plus rapidement possible dans le cadre régulier d'enseignement» (Garon, M., 1992 : 8). Aux États-Unis, ce même principe est apparu à la fin des années 1960 et au début des années 1970 sous le vocable de *the least restrictive environment* (voir tableau 4 ci-dessous).

**Tableau 4**

The least restrictive environment  
Continuum of Educational Services



(Tiré de Salend, S. J., 1990 : 4)

Le milieu offre ainsi à l'enfant un environnement qui sera le moins restrictif possible au niveau des services offerts aux personnes handicapées. Ce concept se présente sous la forme d'un continuum où la personne fait une progression d'un environnement plus restrictif à un autre moins restrictif. C'est, à toutes fins utiles, ce qui est représenté par le modèle «en cascade». L'application du contenu du rapport COPEX n'a pas apporté les résultats escomptés. Les commissions scolaires continuent à évaluer et à classer les enfants selon leurs déficiences mais elles ne suivent pas ce que l'on avait nommé le «bilan fonctionnel» et elles ne développent pas les mesures intermédiaires prévues. Les enfants continuent ainsi à être catégorisés et référés à des mesures spéciales, ce qui les excluent tout à fait du cadre régulier de l'enseignement.

Suite à ce que l'on pourrait qualifier d'échec, la publication par le Ministère de l'Éducation en 1979 du «Livre orange» (Ministère de l'Éducation, 1979) (*L'école québécoise, énoncé politique et plan d'action* - la plus récente, en date, des grandes politiques ministérielles), qui sert de base aux récentes réformes scolaires et qui expose et ce, de façon encore plus explicite et généreuse, le principe de l'intégration:

Toutes ces mesures d'éducation, de réadaptation scolaires prolongées doivent enfin s'insérer dans le cadre scolaire le plus normal possible. L'éducation dite «spéciale» ne saurait, en effet, favoriser le plein épanouissement de la personnalité de l'élève en difficulté, si elle devait mettre en péril son intégration sociale. (Garon, M., 1992 : 8)

À la fin de la décennie 70, il est fait mention que l'intégration scolaire est un moyen privilégié d'intégration sociale. Pour donner suite au *Livre orange*, le ministère produit une documentation adéquate, les parents se sensibilisent, les enseignants et les administrateurs en font autant. Cette sensibilisation a pour but de faire prendre conscience des «...aspects positifs favorisant, dans toute la mesure du possible, l'intégration des enfants en difficulté» (Garon, M., 1992 : 9). Quelques projets-pilotes ont été réalisés. Au

début des années 1980, l'intégration d'enfants handicapés au niveau des écoles et des classes régulières est en nette progression. Cette intégration massive vient du fait que les parents des enfants handicapés tolèrent de moins en moins l'exclusion de leurs enfants, considérant celle-ci de plus en plus comme de la ségrégation pure et simple. Cependant, si l'intégration est de plus en plus admise, les enfants présentant une déficience intellectuelle posent un problème pour l'accès à des services réguliers d'enseignement. L'Année internationale des personnes handicapées, en 1981, fournit à l'Office des personnes handicapées du Québec l'opportunité de développer une politique pour la prévention de la déficience et l'intégration sociale des personnes handicapées. Le document de travail «*À part... égale*» (Office des personnes handicapées du Québec, 1984) produit à cette occasion est éventuellement adopté comme politique nationale. Cette politique a pour but de favoriser le plus possible le développement des capacités des personnes ayant une déficience. Dans cet énoncé de politique, il est dit que:

Quels que soient l'âge, la cause de la déficience et le potentiel d'adaptation, chaque personne [personne handicapée] doit bénéficier des moyens favorisant le plus grand développement de ses capacités. [Cette orientation] prend pour acquis que toute personne a un potentiel et un droit fondamental au développement, au maintien et à l'expérimentation de ses capacités fonctionnelles. Ceci signifie le rejet de toute conception standardisée qui préjuge des possibilités d'une personne. Les objectifs de développement ne peuvent être établis qu'en fonction de chaque personne et de son contexte de vie. (Garon, M., 1992 : 12)

Un document émanant du ministère de la Santé et des Services sociaux en 1988 sous le titre «*L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle - Un impératif humain et social: Orientations et guide d'action*» (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 1988) vient confirmer que le Québec manifeste un intérêt certain à l'intégration sociale des personnes vivant avec une déficience intellectuelle. Le ministère veut de la sorte orienter les ressources existantes et disponibles en fonction de la valorisation des

rôles sociaux et de l'intégration de la personne présentant une déficience intellectuelle. Cette période est soulignée plus particulièrement par le fait que l'on reconnaît à ces personnes des droits et que l'intégration de cette portion de la population est considérée comme un impératif humain et social. Le ministère de la Santé et des Services Sociaux (1988) propose dans son énoncé politique intitulé «*L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle - Un impératif humain et social: Orientations et guide d'action*» une politique mettant l'accent sur le développement maximum de divers moyens: la présomption de compétence de la personne, la présomption de l'autonomie de la personne, l'implication de la personne, de ses parents ou de son représentant et l'implication de la communauté. Deux grandes orientations sont préconisées: d'une part, la valorisation des rôles sociaux, c'est-à-dire l'amélioration de l'image sociale et le développement des capacités et des habiletés de la personne; d'autre part, l'intégration sociale que l'on définit comme suit: «...la personne handicapée a des activités, des rôles, des possibilités, des milieux, etc. qui sont semblables à ce qui existe et est reconnu aux personnes non handicapées» (Garon, M., 1992 : 17-18). L'intégration sociale comprend donc un aspect physique, fonctionnel et communautaire.

**La personne déficiente intellectuelle...  
l'appropriation de son projet de vie (1991 à ...)**

Les personnes vivant avec une déficience intellectuelle ont maintenant des droits qui sont reconnus dans les chartes canadienne et québécoise. Malgré toutes ces législations et ces directives, les personnes concernées ne prennent pas souvent les décisions qui les concernent et, ainsi, il est difficile d'affirmer qu'elles sont des citoyens au même titre que les autres. Les faits marquants de cette nouvelle ère de reconnaissance des droits des déficients intellectuels sont l'intégration sociale et communautaire, le bénévolat, l'implication de la famille, l'approche globale de services et la valorisation des rôles

sociaux qui prennent de plus en plus d'ampleur à l'aube de l'an 2000.

Le survol de l'évolution des mentalités, des politiques et des mesures en regard des personnes vivant avec une déficience intellectuelle permet jusqu'ici de cerner l'évolution des mentalités dans le milieu scolaire. C'est là la base de l'intégration. Le tableau 5 résume en quatre périodes les conceptions de la personne déficiente intellectuelle et des services offerts. L'analyse en profondeur de l'intégration est centrée sur les personnes vivant avec une déficience intellectuelle plus particulièrement. Nous ne nous arrêtons pas sur les personnes qui ont un handicap physique ou des déficits moteurs et/ou sensoriels, non pas que ces dernières ne sont pas pour nous importantes mais, pour elles, le milieu architectural doit être modifié et aménagé si nécessaire pour les accueillir tandis que pour les personnes vivant avec une déficience intellectuelle, aucune modification du milieu physique n'a à être effectuée.

Tableau 5

L'évolution de la conception des personnes vivant avec une déficience intellectuelle et des services offerts

Période	Événements
1850 - 1900 Objet d'intérêt	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aucune distinction faite entre déficience intellectuelle et maladie mentale;</li> <li>- On dit que les déficients intellectuels sont des irrécupérables.</li> </ul>
1901 - 1960 Objet de crainte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fausses conceptions de la personne déficiente intellectuelle;</li> <li>- Utilisation du terme débilité;</li> <li>- Favorisent la ségrégation;</li> <li>- Fardeau pour les familles;</li> <li>- Placement en institution.</li> </ul>
1961 - 1990 Sujet d'intégration	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Commission Bédard;</li> <li>- Mise sur pied d'associations;</li> <li>- Apparition du principe de normalisation;</li> <li>- Commission Parent;</li> <li>- Rapport COPEX;</li> <li>- Livre Orange;</li> <li>- Production de documents de travail par le ministère de la Santé et des Services sociaux;</li> <li>- Poussée de l'intégration dans les établissements scolaires.</li> </ul>
1991 - ... Appropriation à son projet de vie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconnaissance des droits des personnes déficientes intellectuelles dans les chartes canadienne et québécoise;</li> <li>- Progrès de l'intégration sociale et communautaire;</li> <li>- Le bénévolat, l'implication de la famille, l'approche globale des services et la valorisation des rôles sociaux prennent de plus en plus d'ampleur.</li> </ul>



Avant de procéder à l'analyse des différentes problématiques d'intégration, voyons le contexte spécifique des camps de vacances qui nous sert de milieu et de population cible pour explorer l'intégration des personnes vivant avec une déficience intellectuelle.

### **1.3. Les camps de vacances comme milieu d'intégration**

Notre propos dans cette recherche exploratoire est d'étudier la possibilité d'intégration dans les camps de vacances des enfants vivant avec une déficience intellectuelle, ce qui nécessite maintenant d'en préciser le milieu et le contexte.

Même s'ils s'insèrent dans un même contexte socio-historique d'intégration lente tout juste décrit, les camps de vacances ont leur histoire, leur propre vécu. Au Québec, les premières oeuvres de vacances (terme utilisé pour désigner les camps de vacances au début du siècle) ont été mises sur pied au cours des années 1910 par les communautés religieuses. En plus des communautés religieuses, plusieurs groupes possédaient leur propre camp de vacances; certains mouvements de jeunesse (les scouts, les guides, les clubs 4H, les jeunes naturalistes, etc.), les institutions scolaires, les clientèles sociales particulières (orphelins, délinquants et handicapés) et les clubs sociaux (clubs Lions, Kiwanis et autres organismes) orientés vers l'aide à l'enfance.

Tout comme les patros, les camps et les colonies de vacances s'adressaient principalement aux enfants provenant des milieux urbains défavorisés avant de se spécialiser pour certaines clientèles plus particulières. Les objectifs étaient de deux ordres soit «la restauration de la santé et d'un complément d'éducation» (Bellefleur, M., 1986 : 170). Les communautés voulaient faire éviter aux enfants, au cours de la période estivale, une certaine oisiveté pouvant les mener à la délinquance ou même à la criminalité. Cette expérience de camp de vacances permettait aux enfants de se retrouver dans un milieu

contrôlé et protégé leur permettant de participer à un programme récréatif et éducatif. Ils se retrouvaient sous la responsabilité d'un personnel responsable, le tout se déroulant dans un milieu naturel qui permettait à l'enfant de vivre une rupture avec son milieu de vie.

Au Québec, depuis 1961, les camps sont regroupés au sein de l'Association des camps du Québec (A.C.Q.). Au début de son existence, la mission de l'A.C.Q. était «de répondre aux besoins du milieu des camps, c'est-à-dire la formation, la promotion, et l'accréditation (programme normatif)» (Association des Camps du Québec, 1997 : 6). Cette mission de l'A.C.Q. se poursuit, mais avec l'ajout de la recherche et d'un service de documentation. L'A.C.Q. est toujours à la poursuite de l'excellence dans ces secteurs d'intervention et la priorité est d'offrir un système avant-gardiste et de qualité pour sa clientèle principale. Les camps membres de l'A.C.Q. doivent se conformer à certaines normes qui permettent une supervision de la qualité des services, des programmes et du personnel. Bien que les camps de vacances aient été mis sur pied pour les enfants, pour les faire sortir des villes, de nouveaux créneaux, de nouveaux marchés ont été développés par les dirigeants des camps depuis quelques années. Non seulement les enfants mais les personnes du 3e âge, les adultes, les familles, les personnes vivant avec un handicap peuvent de plus en plus accéder à cette forme de loisir. Avec la venue de ces nouvelles clientèles, des modifications se sont imposées et ont provoqué la redéfinition du concept même des camps de vacances. Ainsi les bases de plein air, les centres de plein air et les domaines ont fait leur apparition. Toutes ces appellations sont maintenant regroupées sous le terme «centre de vacances» mais le vocable camp de vacances demeure l'appellation la plus utilisée pour désigner les établissements accueillant les enfants et les adolescents au cours de la période estivale.

Selon le répertoire le plus récent (1997), il existe 111 camps de vacances qui sont accrédités par l'Association des camps du Québec. Tous ces camps ont leurs caractéristiques propres. Certains d'entre eux sont spécialisés; qui pour des clientèles spécifiques comme les enfants vivant avec une déficience intellectuelle ou les enfants vivant avec un handicap physique, qui pour une activité particulière comme les loisirs scientifiques, qui pour des expéditions pour les plus aventuriers et d'autres pour les artistes en herbe. En plus, il existe des camps de vacances réguliers qui accueillent des enfants vivant avec une déficience intellectuelle et/ou des enfants vivant avec un handicap physique. Pour cette dernière clientèle, l'aménagement adéquat du milieu devient essentiel. Pour les camps réguliers accueillant des enfants vivant uniquement avec une déficience intellectuelle, aucune installation spécifique n'est nécessaire; seules les différentes activités et le personnel doivent être adaptés ou s'adapter selon les besoins aux capacités des participants. Dans ce contexte de nature, milieu de vie d'activités, personnel préparé et résidant sur place, séjour d'une durée limitée, ce milieu en est un de choix pour arriver à l'intégration et à la possibilité d'évolution de l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle.

Les camps de vacances se retrouvant dans le répertoire de l'Association des camps du Québec possèdent des équipements immobiliers et récréatifs diversifiés et adaptés. Leur capacité d'accueil varie selon leur aménagement et leur spécialité. Certains d'entre eux peuvent même accueillir plus de 500 jeunes à la fois au cours d'un même séjour. Règle générale, les camps sont situés près d'un plan d'eau (fleuve, lac, rivière) et ils occupent un vaste territoire pour permettre la réalisation de leurs programmes spécifiques.

Mais, avant de parler d'intégration proprement dite, il nous semble utile d'examiner certains principes qui lui sont reliés.

## **1.4 Les principes entourant l'intégration**

Nous avons retenu quatre principes concernant soit la normalisation/valorisation des rôles sociaux, la déviance, l'étiquetage et la ségrégation que nous relierons ensuite au principe de l'intégration.

### **1.4.1 La normalisation et la valorisation des rôles sociaux comme prérequis à l'intégration**

Les principes généraux qui fondent l'intégration des déficients intellectuels dans un milieu donné reposent autant sur des objectifs de normalisation que sur le développement psychologique adéquat de l'individu dans un groupe normal.

En ce qui concerne la normalisation, trois auteurs retiennent plus particulièrement notre attention. D'abord Bengt Nirje, en Suède, dès 1969 (cité dans Flynn, R. J. et Nitsch, K. E., 1980), puis Neils Bank-Mikkelsen, au Danemark en 1969 (cité dans Flynn, R. J. et Nitsch, K. E., 1980) et Wolf Wolfensberger en Amérique du Nord en 1972 (Wolfensberger, W., 1972).

Le principe de la normalisation est apparu en Amérique du Nord à la fin des années 1960. Originaire de scandinavie, le principe de la normalisation fait suite à plusieurs travaux de recherche concernant la déficience intellectuelle qui ont été effectués durant cette même période (Wolfensberger, W. et Thomas, S., 1988). Wolfensberger définit la normalisation comme étant «l'utilisation de moyens aussi culturellement normatifs que possible, afin d'engendrer, de faciliter ou de soutenir des comportements, des apparences et des interprétations, culturellement aussi normatives que possible» (Kebbon, L., 1987 : 65). Cette définition indique que la déficience intellectuelle est caractérisée par un comportement déviant (terme qui sera traité ultérieurement dans la section 1.4.2) défini par

rapport à l'environnement de la personne concernée. En ce sens, la personne vivant avec une déficience intellectuelle doit faire en sorte de s'adapter, et ce dans la mesure du possible, à un environnement social dit normal et, de plus, doit éviter d'être reconnue comme étant déviante en passant inaperçue. C'est donc que le comportement dit «déviant» doit être changé, voire normalisé.

Le principe de la normalisation implique qu'une personne a «le droit d'être présentée de façon aussi positive que possible» (Howe-Murphy, R. et Charbonneau, B. G., 1987 : 175) et ce, peu importe l'image qu'elle reflète. La même source ajoute:

The principle of normalisation further proposes that, as professionals, we look beyond the individual as the source of deficiency. Rather than accept the premise that the individual is lacking, we examine the environment for inadequacies. Any time people are devalued as a result of a given attribute, normalization principles can be applied.

As a process, mainstreaming is twofold, providing support services necessary at any point in time to: (1) maximize individual ability, and (2) minimize the effects of disability, and physical, social, cultural, political, economic, and professional barriers. As a goal, it enables people, regardless of ability or disability, to interact with each other in settings of individual choice.<sup>1</sup>(Howe-Murphy, R. et Charbonneau, B. G., 1987 : 181-183)

Bank-Mikkelsen et Nirje considèrent tous deux que la normalisation, c'est «l'accès à des patterns de vie et à des conditions de vie quotidienne aussi proches que possible des conditions et des modes de vie habituels» (Kebbon, L., 1987 : 63). Selon ces auteurs, les

---

<sup>1</sup> Traduction libre:

Ce principe propose davantage que, comme intervenant nous regardions au-delà de l'individu comme la source de la déficience. Plutôt que d'accepter le principe que l'individu est manquant, nous examinons l'environnement d'un plus grand soutien pour l'individu. Chaque fois qu'un individu est dévalué et qu'on lui donne un attribut, les principes de normalisation peuvent être appliqués.

Normalisation: maximiser les capacités individuelles, minimiser les effets de l'incapacité et les barrières physiques, sociales, culturelles, politiques, économiques et professionnelles. Comme but, c'est permettre à la population, en regard de ses capacités ou incapacités, l'interaction avec d'autres dans le cadre du choix de l'individu. (Howe-Murphy, R. et Charbonneau, B. G., 1987 : 181-183)

conditions normales de vie sont définies par les quatre rythmes normaux de vie suivants: le rythme quotidien de la journée (travail, repos, loisirs), le rythme hebdomadaire (jours de travail, repos du week-end), le rythme annuel (jours fériés et vacances) et le cycle de vie (enfance, adolescence, adulte, vieillesse). Nirje ajoute que la philosophie de la normalisation vise à offrir à l'enfant handicapé un contexte de vie (le lieu de résidence, le milieu scolaire, la vie communautaire, etc.) qui se rapproche le plus possible de celui d'un enfant non-handicapé. Il ajoute que la normalisation ne signifie pas nécessairement l'intégration coûte que coûte, dans les classes régulières par exemple, mais plutôt, pour les personnes en charge des enfants, d'avoir la volonté de les placer dans un milieu ou un environnement où ils auront la capacité de fonctionner de façon la plus autonome possible et d'aller au bout de leurs capacités (Kebbon, L., 1987).

Bank-Mikkelsen quant à lui est d'avis que la normalisation doit, pour se réaliser, impliquer autant et réciproquement l'ensemble de la société que l'individu déficient. En ce sens, il n'y a pas que la personne handicapée qui doit s'adapter à la société mais, dans la mesure du possible, la société doit elle aussi s'adapter à l'individu vivant avec une déficience. Il va s'en dire que la normalisation ne conduira jamais à l'élimination du handicap ou à la guérison de la déficience; elle peut cependant entraîner des changements positifs au niveau des capacités et des comportements de la personne. Chacun d'entre nous sait que certaines conditions environnementales sont indispensables à tout développement. Il est donc raisonnable de penser que le développement sera optimal lorsque les conditions normales seront présentes tout au long des différents stades de la vie.

Un peu comme dans le cas de l'intégration, nous le verrons plus loin, la normalisation peut se manifester selon les formes suivantes: normalisation physique, normalisation fonctionnelle, normalisation sociale, normalisation sociétale.

Selon Kebbon,

La normalisation ne signifie pas que les personnes mentalement handicapées seront rendues normales ou qu'elles agiront comme les autres personnes. Elle signifie qu'on devrait fournir aux handicapés des opportunités et le soutien leur permettant un mode de vie similaire à celui des autres membres de la société, ceci incluant des opportunités analogues, adaptées aux différences et aux choix individuels. La normalisation signifie l'acceptation, dans une société «normale», des personnes avec le handicap qu'elles présentent. (Kebbon, L., 1987 : 72).

La normalisation ne doit pas être vue comme un concept soumis à la loi du tout ou rien et faisant référence uniquement à une existence totalement indépendante. Il existe divers degrés de normalisation et le principe implique qu'on doive assurer une gamme de structures de soutien en fonction des besoins et des capacités des individus. «Selon Nirje et Perrin, ceci signifie que la normalisation peut être aussi appliquée pour améliorer les conditions et les programmes dans un cadre institutionnel» (Kebbon, L., 1987 : 73).

Howe-Murphy et Charbonneau proposent, quant à elles, deux objectifs à la normalisation:

1. En arriver à maximiser les capacités qui sont propres à un individu donné.
2. Viser en une minimisation des effets de l'incapacité d'un individu et des barrières physiques, sociales, culturelles, politiques, économiques et professionnelles. (Traduction libre, Howe-Murphy, R. et Charbonneau, B. G., 1987 : 181).

En 1983, Wolfensberger introduit l'expression «valorisation des rôles sociaux». Selon lui, aux moins deux raisons militent en faveur de cette expression. Tout d'abord, peu de gens savent faire la distinction des différents sens du terme «normalisation», ou croient (souvent à tort) en avoir compris immédiatement la signification précise. Wolfensberger est d'avis que le terme de la valorisation des rôles sociaux est plus explicite. L'objectif le plus important de la normalisation, soutient-il, doit être la création, le soutien et la défense de rôles sociaux valorisés pour les personnes risquant d'être dévalorisées. Deux grandes stratégies doivent être adaptées pour atteindre l'objectif ultime de rôles sociaux valorisés, à

savoir, l'amélioration de l'image sociale des personnes aux yeux d'autrui et l'amélioration de leurs compétences.

Wolfensberger définit ainsi la valorisation des rôles sociaux; «c'est le développement, la mise en valeur, le maintien et/ou la défense de rôles sociaux valorisés pour les personnes - et particulièrement pour celles présentant un risque de dévalorisation sociale - en utilisant le plus possible des moyens "culturellement valorisés"» (Flynn, R. J., 1994 : 74). Il ajoute aussi que le verbe valoriser signifie «donner de la valeur à quelqu'un ou à une chose» (Lusthaus, E., 1986 : 26). En ce sens, il ne suffit pas de donner de la valeur uniquement à la personne qui est ou qui a été dépréciée par la société mais de donner également de la valeur aux rôles qu'elle joue dans la société d'aujourd'hui. Wolfensberger souligne que «"l'expression valorisation des rôles sociaux" n'est pas qu'un simple changement de nom, mais qu'elle reflète de façon précise le fait que les choses auparavant considérées comme "normalisantes" contribuent véritablement à rendre plus attrayant le rôle, social ou autre, d'une personne ou d'un groupe aux yeux des autres» (Lusthaus, E., 1986 : 26). Afin que les personnes dévalorisées atteignent des conditions de vie satisfaisantes et parviennent à des rôles socialement valorisés, deux modalités ou conditions doivent être réalisées: l'amélioration de l'image sociale de la personne ou de sa valeur aux yeux des autres et l'amélioration de ses compétences. Pour qu'une personne soit valorisée, elle doit, autant que possible, atteindre les quatre buts présentés dans le document de Wolfensberger et Thomas, *PASSING: Programme d'analyse des systèmes de services: Application des buts de la valorisation des rôles sociaux*.



- 1- La personne est acceptée à un degré qui n'est pas au-dessous du niveau moyen;
- 2- La personne a un degré culturellement normatif d'autonomie et de choix personnels;
- 3- La personne peut vivre des expériences valorisées et profiter des ressources de la société autant que pourrait le faire tout autre citoyen;
- 4- La personne est libre et capable de choisir et de vivre un type de vie disponible à la majorité des autres personnes de son âge. (Wolfensberger, W. et Thomas, S., 1983 : 44).

En fait, il faut tenir compte de l'individu, des limites des connaissances actuelles du milieu de vie où il se développe et de ses propres choix. Mais la normalisation, ou mieux encore la valorisation des rôles sociaux, fait émerger une autre problématique que nous allons analyser dans la prochaine section, c'est la déviance.

**Tableau 6**

Définition de la normalisation selon certains auteurs

Auteurs		
Neils Bank-Mikkelsen (1969)	Bengt Nirje (1969)	Wolf Wolfensberger (1972)
La normalisation signifie l'accès à des patterns de vie et à des conditions de vie quotidienne aussi proches que possible des conditions et des modes de vie habituels.		La normalisation est l'utilisation de moyens aussi normatifs culturellement que possible, afin d'engendrer, de faciliter ou de soutenir des comportements, des apparences et des interprétations, culturellement aussi normatives que possible.
Pour réaliser la normalisation il faut impliquer autant et réciproquement l'ensemble de la société que l'individu déficient.	La philosophie de la normalisation vise à offrir à l'enfant handicapé un contexte de vie qui se rapproche le plus possible de celui de l'enfant non-handicapé.	
Nouvelle terminologie		
Wolf Wolfensberger (1983)	Valorisation des rôles sociaux	
	Développement, la mise en valeur, le maintien et/ou la défense des rôles sociaux valorisés pour les personnes et particulièrement pour celles présentant un risque de dévalorisation sociale en utilisant le plus possible des moyens «culturellement valorisés».	

#### 1.4.2 La déviance comme prérequis à l'intégration

La déviance, présentée ici comme prérequis à l'intégration et définie au plan du comportement, est le résultat de la différence perçue entre les personnes handicapées et les personnes non-handicapées. Cette différence peut souvent être perçue par l'image que les gens projettent. Ici, la prudence est de rigueur, car selon les auteurs Howe-Murphy et Charbonneau, «l'image n'est pas nécessairement ce que la personne est et ce qu'elle peut faire, l'image peut soit rehausser ou diminuer l'individu» (Traduction libre, Howe-Murphy, R. et Charbonneau, B. G., 1987 : 175). En principe, «we are all apt to be faced with individuals who appear to be deviant» (Howe-Murphy, R. et Charbonneau, B. G., 1987 : 175). Quant à lui, Féger croit que «la notion de déviance ne s'édifie qu'à partir du regard que nous portons sur l'apparence de l'autre et souvent tout écart par rapport à l'habituel, à la norme, devient déviance et peut entraîner des réactions» (Féger, R., 1991 : 206). La déviance serait en ce sens le contraire de l'acceptation de la différence. Pilon lui, est d'opinion que «...la définition de la déviance implique qu'une caractéristique importante de la personne soit négativement mise en valeur par une partie importante de la société» (Pilon, W., 1990 : 38). Pour conclure à une déviance sociale, poursuit-il, il doit d'abord y avoir «une interprétation négative du trait considéré»; puis, «une perception de ce trait par un groupe important de la société» doit être observée (Pilon, W., 1990 : 38).

Dans *Élargir les horizons: Perspectives scientifiques sur l'intégration sociale*, Desjardins (1994) présente trois thèses développées par Goffman (1975). La première indique que quel que soit son objet (délinquance, maladie mentale, déficience intellectuelle), la déviance est un fait social, un statut, une position, et ce, autant face aux autres qu'à l'égard des normes de la collectivité. Selon la seconde thèse, le fait d'avoir un statut de déviant amène des effets dévastateurs: Goffman dit même que «l'attribution du statut de déviant entraîne

nécessairement la disqualification morale et le dénigrement de ces personnes» (cité dans Desjardins, M., 1992 : 163). La troisième et dernière thèse postule que la déviance est codée, réglée au même titre que la normalité peut l'être. De fait, que la personne soit déviante indique non seulement la place qu'elle occupe sur l'échiquier social, mais désigne également les conduites de rôles et des attitudes qui lui sont corollaires. Enfin, la déviance est un objet d'apprentissage, voire même une initiation aux conventions et coutumes de la marge.

C'est ainsi que l'on retrouve quatre segments successifs, au chapitre de la déviance, à savoir:

- 1- Attribution de l'étiquette;
- 2- Attentes et attitudes du milieu;
- 3- Représentation de soi par la personne étiquetée;
- 4- Comportement ou performance.

Cette conception de la déviance amène à s'interroger sur la façon dont le concept se présente dans le contexte des camps de vacances au Québec. Notre expérience professionnelle dans ce milieu nous a amené à faire les constats suivants. Il va sans dire, l'enfant présentant une déficience intellectuelle y est différent des autres enfants, qu'il le veuille ou non, il est minoritaire, car généralement, on ne retrouve dans un même groupe qu'un ou deux enfants vivant avec une déficience intellectuelle. Cette déviance peut être plus ou moins importante toute subordonnée qu'elle est au degré et au type de déficience intellectuelle. En ce sens, si l'enfant déficient n'a pas de caractéristique physique le démarquant des autres, la déviance va être un peu moindre ou moindrement perçue par l'entourage. Pour atténuer cette perception de déviance par les autres membres du groupe ou par l'ensemble des campeurs, les membres du personnel doivent faire en sorte de miser, dès le début du séjour au camp, sur l'explication et la discussion ouverte des

différences, et ce sans la moindre censure plutôt que de taire le fait qu'il y a des personnes qui ne sont pas «conformes» à la majorité. Cette mise au point est primordiale pour éviter que les enfants dits normaux perçoivent l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle comme étant effectivement déviant. Amener les gens à accepter la différence et ne pas mettre en évidence ou accentuer ce qui distingue la personne des autres ou de la norme, peut ainsi éviter que la personne ayant une déficience intellectuelle soit vue comme déviante. Ce sera l'un des points qui sera mis en lumière par notre recherche empirique exploratoire, chapitre II et IV. Le tableau 7 visualise et résume les trois conceptions et problématiques de la déviance qui nous venons d'exposer. Mais la déviance peut faire surgir une autre problématique, la stigmatisation de l'individu vivant avec une déficience intellectuelle ou mieux encore l'étiquetage de cette personne. Examinons-la de plus près.

**Tableau 7**  
Conception et problématique de la déviance

Auteurs		
Goffman (1975)	Féger (1991)	Boisvert (1990)
Trois thèses proposées:	La notion de déviance ne s'édifie qu'à partir du regard que nous portons sur l'apparence de l'autre et souvent tout écart par rapport à l'habituel, à la norme devient déviance et peut entraîner des réactions.	La déviance implique qu'une caractéristique importante de la personne soit négativement mise en valeur par une partie importante de la société.
1- Quel que soit son objet (délinquance, maladie mentale, déficience intellectuelle), la déviance est un fait social, un statut, une position, et ce, autant face aux autres qu'à l'égard des normes de la collectivité.	La déviance serait le contraire de l'acceptation de la différence.	
2- Le fait d'avoir un statut de déviant amène des effets dévastateurs et entraîne nécessairement la disqualification morale et le dénigrement de ces personnes.		
3- La déviance est codée, réglée, au même titre que la normalité peut l'être.		
4 segments successifs:	1- Attribution de l'étiquette; 2- Attentes et attitudes du milieu; 3- Représentation de soi par la personne étiquetée; 4- Comportement ou performance.	

### 1.4.3 L'étiquetage comme prérequis à l'intégration

Crespo et Beauregard (1981) signalent que le problème de l'étiquetage réside dans le fait que les gens ne voient plus la personne mais seulement son handicap. L'étiquetage peut mener à une marginalisation de la personne tandis que le processus de «désétiquetage» provoque une démarginalisation. Cette démarginalisation peut permettre l'intégration, ce sur quoi nous revenons dans une section subséquente.

C'est au début des années 1960 que l'étiquetage des déviances est entré dans les vocabulaire des spécialistes. Ce processus fait suite aux normes apposées par la société en général, et la personne qui ne répond pas à ces normes se fait étiqueter de déviante. Le premier théoricien de l'étiquetage nous semble être Lemert, 1951 (cité dans Crespo, M. et Beauregard, Y., 1981).

Selon ce que pense Lemert dans *Intégrer l'enfant handicapé à l'école* (1996) «l'étiquette d'handicapé est considérée par beaucoup comme une marque indélébile qui est accrochée à la personne, à l'instar d'un stigmaté (E. Goffman, *Stigmaté, les usages sociaux des handicaps*, 1975) dont elle n'arrive plus à se débarrasser» (Gillig, J.-M., 1996 : 87). Il est vrai que (en milieu scolaire) le stigmaté ou l'étiquette suscite ou appelle une aide; par contre, il y a risque de causer une protection abusive et définitive de la personne. Comme le rappelle Colette Chiland (1996) (citée dans Gillig, J.-M., 1996): «Si pour aider l'enfant il faut lui mettre une étiquette, on risque de le condamner à être conforme à son étiquette» (Gillig, J.-M., 1996 : 87). L'étiquetage d'un individu fait souvent suite à un diagnostic médical et, par voie de conséquence, à une décision administrative (par exemple d'une commission scolaire) puisque, la déficience intellectuelle, du moins celle que l'on qualifie de légère, est difficile à diagnostiquer. Lorsque cette marginalisation est instituée ou

intégrée par la personne, celle-ci fait face à un certain nombre de conséquences, dont la ségrégation et l'exclusion. Dans le même ordre d'idées, Hutchison et Lord (1979) croient qu'il y a un double effet à l'étiquetage des gens ayant une déficience intellectuelle. D'une part, «nous tendons à nous arrêter aux handicaps plutôt qu'aux capacités» et d'autre part, «nous étendons à toute la personne nos jugements erronés basés sur l'étiquette: en d'autres termes le handicap a tendance à prendre toute la place dans l'esprit de l'autre» (Hutchison, P. et Lord, J., 1979 : 18).

Ce que les divers auteurs semblent vouloir dire, c'est qu'en évitant d'étiqueter un enfant présentant une déficience (intellectuelle ou autre), les intervenants mettent un frein à une ségrégation potentielle.

La synthèse de ces trois analyses du phénomène d'étiquetage présentée au tableau 8, il nous reste à exposer la ségrégation pour pouvoir présenter le concept clé de notre recherche, l'intégration.



**Tableau 8**  
Analyse du phénomène d'étiquetage

Auteurs	
Lemert (1951)	L'étiquette d'handicapé est considérée par beaucoup comme une marque indélébile qui est accrochée à la personne, à l'instar d'un stigmate dont elle n'arrive plus à se débarrasser. Lemert est le premier théoricien de l'étiquetage.
Hutchison et Lord (1979)	Problèmes que peuvent causer l'étiquette de la marginalisation:  1- Nous tendons à nous arrêter aux handicaps plutôt qu'aux capacités; 2- Nous étendons à toute la personne nos jugements erronés basés sur l'étiquette: en d'autres termes le handicap a tendance à prendre toute la place dans l'esprit de l'autre.
Crespo et Beauregard (1981)	L'étiquetage prend son essor au début des années '60. C'est un processus qui fait suite aux normes apposées par la société en général et la personne qui ne répond pas à ces normes se fait étiqueter de déviante.

#### 1.4.4 La ségrégation

La ségrégation est une conséquence logique de l'étiquetage du fait que l'individu est mis à part avec ceux qui ont une caractéristique semblable à la sienne ou même parfois nettement différenciée (Hutchison, P. et Lord, J., 1979 : 18). Pour les fins de la présente recherche, nous adoptons la définition offerte par Gillig: «La ségrégation est l'action par laquelle quelqu'un ou quelque chose est séparé d'un certain ensemble dont il faisait d'abord partie et mis à part» (Gillig, J.-M., 1996 : 89). La ségrégation est un mode de fonctionnement de la logique d'exclusion. Ce mot n'est entré dans la terminologie des spécialistes que dans la décennie 1960-1970, même s'il était déjà utilisé couramment dans le langage quotidien. À prime abord, une personne ne naît pas dans une situation de ségrégation, elle le devient au fil du temps et des événements. La ségrégation est une conséquence (un effet pervers) des grands mouvements de réclusion intra-familiale et d'institutionnalisation qui ont été privilégiés pendant des décennies. La ségrégation participe à la logique de l'exclusion dans le sens de la mise à part définitive et irréversible.

Comme l'affirme encore Gillig: «Il n'existe pas de vérité absolue qui puisse affirmer que la ségrégation soit forcément un mal, et l'intégration forcément un bien» (Gillig, J.-M., 1996 : 89). Mais afin d'éviter toute ségrégation, il est impératif d'éviter à tout prix le renforcement de la perception de la déviance. Il ne faut pas oublier que, dans tous les groupes, il y a des personnes qui se tiennent plus ou moins à l'écart, qui sont plus ou moins acceptées, qu'elles aient une déficience intellectuelle ou non.

Après le tableau de l'évolution conceptuelle de la ségrégation (tableau 9), nous passons au concept-clef de cette recherche, l'intégration.

**Tableau 9**  
Évolution conceptuelle de la ségrégation

Auteurs	
1960 - 1970	Entre dans la terminologie des spécialistes.
1979 Hutchison et Lord	La ségrégation est la conséquence logique de l'étiquetage du fait que l'individu est mis à part avec ceux qui ont une caractéristique semblable à la sienne ou même parfois différente.
1996 Gillig	La ségrégation est l'action par laquelle quelqu'un ou quelque chose est séparé d'un certain ensemble dont il faisait d'abord partie et mis à part.  Afin d'éviter la ségrégation il faut éviter à tout prix le renforcement de la perception de la déviance.

## 1.5 L'intégration

Afin de mieux comprendre le concept d'intégration, nous avons examiné des concepts voisins et nous avons situé historiquement les notions se rapportant aux personnes vivant avec une déficience intellectuelle. Un constat s'impose: les personnes vivant avec une déficience intellectuelle n'ont pas toujours joui des considérations qu'elles ont aujourd'hui. Elles ont reçu toutes les appellations discréditatives, tous les «noms» possibles et imaginables tels *arriérés*, *demeurés*, *fous*, *débiles*, pour n'en nommer que quelques uns. «L'organisation des services destinés aux personnes déficientes intellectuelles est étroitement liée à la manière dont ces personnes sont considérées par la société: objets de pitié, éternels enfants, menace à l'intégrité personnelle, arriérés, demeures, fous, débiles. Les perceptions de la population ont, de tout temps, conditionné la façon dont la communauté a pris en charge les personnes déficientes intellectuelles» (Boutet, M., 1990 : 13). Ceci dit, attardons-nous à saisir le concept d'intégration.

### 1.5.1 La nature de l'intégration

Le mot intégration est le terme utilisé au Québec et dans les milieux francophones; mais chez les anglophones ils utilisent autant les termes «mainstreaming», «inclusion», «integration». Ces mots sont très souvent utilisés comme synonymes dans la documentation. Le terme intégration est celui qui sera privilégié dans cette analyse afin d'éviter toute confusion.

Le mot intégration provient du latin «integrare» qui signifie «achever, rendre complet, incorporer» (Grubar, J.-C., 1994 : 19). «Segregare», ancêtre latin du mot ségrégation, signifie quant à lui: «mettre à part du troupeau» (Grubar, J.-C., 1994 : 19). Si la population a été sensibilisée à cette réalité et que l'État en est venu à légiférer en matière

d'intégration, c'est qu'il y a eu au départ un phénomène de ségrégation. Graduellement, tel qu'analysé précédemment, il y a eu avec les différentes approches et les termes utilisés une modification d'attitudes: c'est ce qui nous conduit au coeur même de l'intégration.

Mais qu'est-ce que l'on entend plus précisément par intégration? Pour arriver à l'intégration des personnes vivant avec une déficience intellectuelle, il faut être conscient que ce processus exige un certain effort: le «désétiquetage» de la clientèle visée. L'intégration qui veut en arriver à éliminer la discrimination entre les personnes handicapées et les personnes non-handicapées ne se limite surtout pas uniquement au retrait de l'étiquette, c'est d'abord et avant tout un processus dynamique. Une des racines de l'intégration est la normalisation. Ainsi, pour les parents d'un enfant vivant avec une déficience intellectuelle, il est rassurant de constater que lorsque leur enfant se tient avec les autres enfants qui sont non-handicapés et surtout qu'il est accepté, cela représente un progrès, un espoir et surtout une normalisation.

Selon Féger, «[la] notion d'intégration s'appuie sur l'idéologie de l'égalité sociale. Cette idéologie vise à donner à tous les individus d'une société les mêmes possibilités éducatives, culturelles et socio-économiques» (Féger, R., 1991 : 205). Cette approche suggère que les personnes handicapées ont le droit d'avoir les mêmes chances que les personnes non-handicapées d'atteindre les modes de vie de la majorité et ce autant dans le travail, les loisirs qu'en éducation. Il serait cependant réducteur de limiter l'intégration aux seuls principes de l'égalité d'accès et de la normalisation. L'intégration comprend beaucoup plus que l'insertion d'un individu handicapé dans un milieu quelconque. Elle constitue le processus qui permet à un être présentant une déficience de pouvoir participer aux mêmes activités qu'un être dit «normal» et surtout d'y avoir du plaisir. Selon Hutchison et Lord (1979), l'intégration exige la participation des individus à des activités

et à des expériences communautaires qu'ils ont eux-mêmes préalablement choisies. Ce n'est surtout pas un rassemblement d'un grand nombre de personnes vivant avec une déficience intellectuelle et encore moins un regroupement de personnes ayant une variété d'handicaps. Le principe de l'intégration veut faire en sorte d'en arriver à offrir des services de soutien ou à modifier certains services au besoin; il ne suffit pas d'utiliser seulement ce qui se trouve en place. La communauté doit être prête à offrir son appui afin de modifier les attitudes et les politiques existantes pour ainsi démontrer que tous ont droit à la dignité, à l'atteinte d'une estime de soi convenable. En somme, ils ont droit d'avoir en toute légitimité, une vie communautaire et d'y participer à part entière. Wolfensberger, lors d'un colloque tenu en 1993, a repris la définition qu'il avait élaborée vingt ans plus tôt.

D'abord, définissons l'intégration comme l'opposé de la ségrégation, et le processus d'intégration comme étant constitué des pratiques et mesures qui maximisent la participation (potentielle) d'une personne au sein de son milieu culturel.

Pour une personne (déviante), l'intégration est réalisée lorsqu'elle habite dans un environnement culturellement normatif dans la communauté, dans un logement ordinaire, lorsqu'elle peut se déplacer et communiquer de façon appropriée à son âge et qu'elle peut utiliser, également de façon appropriée, des ressources normales de la communauté (par exemple, les établissements sociaux, récréatifs et religieux, les hôpitaux et cliniques, la poste, les magasins et les restaurants, les services d'emploi, etc.).

En fin de compte, l'intégration n'a de sens que dans la mesure où elle représente une intégration sociale, c'est-à-dire qui implique à la fois interaction et acceptation sociales, et non pas uniquement une présence physique. Cependant, l'intégration sociale ne peut se réaliser que si certaines conditions préalables existent, dont l'intégration physique, bien que l'intégration physique en elle-même ne puisse garantir l'intégration sociale...

L'intégration sociale se réalise au plan individuel et implique des relations significatives de la part des personnes qui sont (potentiellement) déviantes avec celles qui ne sont pas perçues de la même façon. (Association internationale de recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales, congrès tenu en 1993, 1995 : 6).

Rappelons brièvement qu'en 1972, la base de l'intégration était la normalisation. Depuis, l'auteur lui a substitué l'expression de «valorisation des rôles sociaux». Laissons l'auteur préciser davantage le concept à l'étude.

Il y a intégration lorsque les gens participent publiquement les uns avec les autres dans des activités, en des lieux et en quantité culturellement normatifs... Ce terme sert principalement à désigner l'inclusion et la participation de personnes dévalorisées avec celles qui ne le sont pas. L'intégration peut être d'inexistante à considérable et peut être physique et sociale.

L'intégration physique est la présence physique d'une ou de plusieurs personnes (dévalorisées) dans les établissements, les situations et lors d'activités ordinaires où des gens non dévalorisés sont également présents; cependant, une telle intégration physique ne signifie pas nécessairement que la ou les personnes dévalorisées interagissent avec celles non dévalorisées...

L'intégration sociale consiste, quant à elle, en la participation de la ou des personnes (dévalorisées), avec les citoyens non dévalorisés, aux interactions et interrelations sociales qui sont culturellement normatives en quantité et en qualité, qui ont lieu lors d'activités normatives et dans des établissements et contextes valorisés ou, au moins, normatifs. Ainsi, l'intégration sociale va plus loin que la simple présence de personnes valorisées et dévalorisées en un même lieu. (Association internationale de recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales, congrès tenu en 1993, 1995 : 6).

En général, les auteurs s'entendent pour dire qu'il y a trois niveaux d'intégration: l'intégration physique, l'intégration fonctionnelle et l'intégration sociale.

L'intégration physique, en ce qui touche les personnes vivant avec une déficience intellectuelle ne pose pas de réels problèmes puisqu'aucun aménagement des lieux n'est à réaliser. Il en est de même pour l'intégration fonctionnelle puisque cette clientèle ne possède que très rarement des déficits moteurs ou sensoriels sévères. L'intégration sociale, quant à elle, constitue un défi important. Ce défi ne se situe pas au niveau de l'enfant car, à la base, l'enfant est un être social mais bien au niveau des gens qui gravitent autour de lui, qu'ils soient de son âge ou qu'ils soient des adultes. Tous doivent faire certains ajustements pour que l'intégration se réalise. Hutchison et Lord relèvent sept conditions qui doivent être remplies pour réussir l'intégration sociale des personnes ayant

une déficience intellectuelle:

- 1- Des petits groupes: pour un groupe de 10 à 20 personnes, il ne devrait y avoir que 2 ou 3 personnes vivant avec une déficience intellectuelle.
- 2- Un leadership adéquat: les animateurs se doivent d'être sensibles aux besoins et aux intérêts des participants, qu'ils soient handicapés ou non, d'être prêts à fournir leur appui en cas de besoin, d'être apte à écouter et à réagir à leurs sentiments, bien entendu, les apprécier en tant qu'individus à part entière.
- 3- Des expériences planifiées selon le développement: les expériences sont organisées de façon séquentielle, en petites étapes pour favoriser le sentiment de réussite par les participants. Ainsi on permet aux participants de commencer là où ils sont rendus au lieu d'avoir un point de départ arbitraire.
- 4- Des expériences non-compétitives et centrées sur l'individu: surtout au niveau des enfants, les diverses activités de la programmation doivent être informelles et on ne doit pas accorder de l'importance aux résultats que l'on veut obtenir ou que l'on obtiendra; ces expériences vont contribuer à l'intégration sociale et il faut mettre davantage l'accent sur l'activité, le partage, le plaisir et le social.
- 5- Des gens qui accordent leur appui: cet appui provient autant des participants que des animateurs.
- 6- Des installations physiquement et fonctionnellement accessibles.
- 7- Une évaluation continue et individualisée.  
(Hutchison, P. et Lord, J., 1979 : 69-70)

Pour Howe-Murphy et Charbonneau, l'intégration «fait la promotion du principe que toute personne a la capacité d'apprendre, de grandir (se développer) et de devenir plus autonome, d'avoir le juste choix, de s'auto-déterminer et de vivre dans la dignité» (Traduction libre, Howe-Murphy, R. et Charbonneau, B.G., 1987 : 183). Le lecteur intéressé peut consulter, en annexe 2, le tableau préparé par ces auteures concernant ce qu'est et ce que n'est pas l'intégration.

Rappelons que pour Howe-Murphy et Charbonneau, l'intégration sociale «réfère à l'incorporation de divers éléments, dans le cas des personnes handicapées et non-handicapées à l'intérieur de la société» (Traduction libre, Howe-Murphy, R. et Charbonneau, B.G., 1987 : 189). Pour Féger, «...l'intégration sociale consiste à diminuer la distance sociale entre le handicapé et le groupe en abolissant, à la fois, les



préjugés négatifs des normaux et le sentiment de non-appartenance lui-même fondé sur une image de soi abusivement négative du handicapé» (Féger, R., 1991 : 207, cité par Michel Le Net dans un colloque international sur l'intégration des jeunes handicapés mentaux à Paris en 1983). «Plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que l'intégration est un préalable pour les personnes non-handicapées pour former des attitudes positives du côté des personnes handicapées. L'intégration sociale est un élément essentiel du "mainstreaming"». (Traduction libre, Howe-Murphy, R., et Charboneau, B. G., 1987 : 189).

Le tableau 10 résume la nature de l'intégration en énumérant les points essentiels aux quatre auteurs tout juste présentés, ce qui nous permettra d'enchaîner sur la revue documentaire des recherches empiriques.

**Tableau 10**  
La nature de l'intégration

Auteurs majeurs	
Wolfensberger (1972)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maximise la participation d'une personne au sein de son milieu naturel;</li> <li>- Implique à la fois interaction et acceptation sociales;</li> <li>- Implique des relations signifiantes entre les personnes (potentiellement) déviantes et celles qui ne sont pas perçues de la même façon.</li> </ul>
Howe-Murphy et Charbonneau (1987)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participation des individus à des activités qu'eux-mêmes ont choisies;</li> <li>- Ce n'est pas un rassemblement d'un grand nombre de personnes ayant une déficience intellectuelle, encore moins un rassemblement de personnes ayant une variété d'handicaps;</li> <li>- La communauté doit offrir son appui et modifier les attitudes et les politiques en place;</li> <li>- Droit à une vie communautaire au même titre que l'ensemble de la population.</li> </ul>
Féger (1991)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'appuie sur l'idéologie de l'égalité sociale;</li> <li>- Les personnes handicapées ont les mêmes chances que les personnes non-handicapées;</li> <li>- Ne pas limiter l'intégration aux seuls principes de l'égalité d'accès et de la normalisation;</li> <li>- Participer aux mêmes activités et y avoir du plaisir.</li> </ul>
Wolfensberger et Thomas (1993) (Normalisation remplacée par la valorisation des rôles sociaux)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inclusion et participation de personnes dévalorisées avec celles qui ne le sont pas, va plus loin que la présence de gens valorisés et ceux qui ne le sont pas.</li> <li>- Participation aux interactions et interrelations sociales qui sont culturellement normatives en qualité et en quantité.</li> </ul>
Trois niveaux d'intégration	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Physique</li> <li>2- Fonctionnelle</li> <li>3- Sociale</li> </ol>

### **1.5.2 L'intégration dans les camps de vacances: recherches empiriques**

Au delà de ces définitions, somme toute très importantes, l'emphase a surtout été mise jusqu'à maintenant sur l'intégration scolaire et sociale. Qu'en est-il, plus précisément, en ce qui a trait aux camps de vacances ?

Jake Reid (1996) précise que la croissance du mouvement d'intégration à travers le système de l'éducation a servi de base pour l'intégration des personnes handicapées et ce, dans divers domaines, comme le communautaire, les loisirs et les camps de vacances (Reid, J., 1996 : 29). Mais il est impossible, à ce jour, de retracer la date exacte du début de l'intégration dans les camps réguliers, c'est-à-dire ceux qui accueillent majoritairement des jeunes non-handicapés.

#### **1.5.2.1 Résultats empiriques de l'intégration**

Dans les camps de vacances, l'intégration semble se faire timidement et la documentation semble très rare, pour ne pas dire inexistante, à propos des expériences réalisées dans ce domaine au Québec

Considérant que le camp de vacances est un endroit où l'on pratique des sports et des activités de tous genres qui s'inscrivent dans le champ du loisir, nous retrouvons plus facilement des textes pour nous aider à y définir l'intégration. Matthews (1983) (cité dans Gagnon, G., 1990), ayant recensé quelques études dans ce domaine, conclut que les loisirs et les sports provoquent un effet positif dans le processus de la normalisation des personnes vivant avec une déficience intellectuelle. Ainsi, les activités, qu'elles soient de type sportif ou de loisirs, tendent à contribuer non seulement au développement physique mais également au développement intellectuel, social et émotionnel de la personne (cité

dans Gagnon, G., 1990 : 263). Reynolds et O'Morrow (cités dans Gagnon, G., 1990) sont d'avis que la normalisation, toujours dans le domaine des loisirs et des sports, tend à provoquer un amenuisement des différences qui caractérisent la personne déficiente intellectuelle quant à son apparence et à ses performances. Dans ces cas la constatation d'une augmentation du degré d'acceptation par le public des dites différences est perceptible.

Gagnon (1990) propose quatre approches (ou modèles de programmation) permettant de décrire l'intégration dans le domaine du loisirs et des sports. Les deux premières sont l'approche systémique, élaborée par Peterson et Gunn (1984) (cités dans Gagnon, G., 1990) et l'approche psycho-éducative, élaborée par Gendreau (1978) (cité dans Gagnon, G., 1990). Ces approches font plus particulièrement appel au caractère thérapeutique des activités de loisir et des sports. Si la personne déficiente intellectuelle nécessite de l'aide pour accomplir certaines activités ou certains sports, elle est assurée du support d'une personne compétente et dans un contexte structuré. La troisième, l'approche behavioriste paradigmatique, élaborée principalement par Staats (1983) (cité dans Gagnon, G., 1990), Leduc (1984) (cité dans Gagnon, G., 1990) et Gagnon et Leduc (1987) (cités dans Gagnon, G., 1990) considère les activités de loisir et les sports proposés aux personnes déficientes intellectuelles comme des activités d'apprentissage. La dernière approche, élaborée par Hutchison et Lord (1979) et Lord (1981) (cité dans Gagnon, G., 1990), se fonde sur le principe de la normalisation. Bien que ce principe n'abolisse pas l'ensemble des programmes spécialisés au niveau des activités de loisirs et des sports (car, dans bien des cas, ces programmes spécialisés peuvent préparer les personnes à leur intégration aux loisirs et aux sports communautaires), Hutchison et Lord précisent que l'intégration consiste en une série de mesures concrètes permettant de répondre aux exigences du

principe de la normalisation. Cette approche mise sur le rôle prédominant que joue le milieu environnant sur le développement du potentiel des personnes vivant avec une déficience intellectuelle afin d'en arriver à une intégration optimale puisque dans toute intégration, c'est le but à atteindre. Les cinq principaux éléments à cerner sont: les attitudes positives de la population, les conditions d'accessibilité, l'adaptation des programmes, l'adaptation des équipements et l'implication des membres de la communauté (Gagnon, G., 1990 : 267). Contrairement aux trois premières approches, celle-ci demande aux animateurs d'intervenir de façon minimale. L'emphase est mise en priorité sur l'implication des membres de la communauté, sans oublier, il va de soi, la personne déficiente intellectuelle, tandis que dans les trois premiers modèles, le processus est prioritairement interactif: l'individu et l'environnement ont des rôles plutôt complémentaires. De plus, l'approche fondée sur le principe de la normalisation postule que l'accessibilité aux loisirs et aux sports est considérée comme un droit pour la personne déficiente intellectuelle. Même si la dite personne éprouve des retards de développement, ceci ne doit pas pour autant l'empêcher d'avoir accès aux mêmes services que les autres membres de la population et dans des conditions identiques. Les objectifs poursuivis par les personnes dites «normales», dans la pratique des loisirs et des sports sont les mêmes que ceux visés par les personnes vivant avec une déficience intellectuelle, c'est-à-dire qu'ils visent, entre autres, des résultats de récréation, de divertissement et de réalisation de soi. Ainsi, l'objectif premier consiste en l'intégration dans et par la communauté. Si, en cours de route, l'animateur observe des déficits dans la réussite de l'activité, des activités d'appoint peuvent être proposées afin de combler ces manques, mais il est essentiel de poursuivre et de compléter le processus d'intégration.

### 1.5.2.2 Évolution de l'intégration

L'organisation des loisirs et des sports, au Québec, pour les personnes vivant avec une déficience intellectuelle, de même que pour les personnes handicapées physiques, le développement et l'organisation de ces activités prend racine à la fin de la deuxième guerre mondiale, soit au milieu des années 1940. C'est au cours des années '60 que l'on voit les budgets consentis aux services de loisir pour les personnes handicapées augmenter de façon significative. Au tournant des années 1970, comme nous l'avons vu précédemment, le principe de normalisation commence à s'imposer dans le domaine de l'intervention en déficience intellectuelle, ce qui a amené par le fait même le mouvement d'intégration de cette clientèle dans le milieu des loisirs et des sports. À partir de cette période de l'histoire, le droit à des loisirs et des sports pour la personne déficiente intellectuelle est reconnu par le législateur, et les activités doivent être offertes dans des endroits appropriés et se rapprochant le plus possible du milieu de vie naturel. La proclamation de la charte des droits de la personne handicapée décrétée par l'O.N.U. en 1971, la loi publique 94-142 adoptée par les États-Unis, la loi 9 de 1978 de l'Assemblée nationale du Québec créant l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) et, un peu plus tard, l'Année internationale des personnes handicapées (1981), sont des manifestations d'une volonté politique et sociale à appliquer le principe de la normalisation. C'est donc à l'intérieur de ce contexte que des aménagements physiques commencent vraiment à se développer, que des services individualisés sont mis à la disposition des gens et que des ressources spécialisées sont instaurées. En même temps, l'opinion publique tend à se modifier: la présence de personnes déficientes mentales dans les services publics de sports et de loisirs commence à être tolérée. Aux États-Unis, la création des Olympiques spéciaux par la fondation J. F. Kennedy Jr a eu un impact considérable pour la reconnaissance des

personnes vivant avec une déficience intellectuelle. On doit aux années 1980, récession économique oblige, les coupures budgétaires dans tous les domaines incluant les sports et les loisirs. Cette récession a pour effet de ralentir considérablement la progression des services. De nos jours, même si le mouvement d'intégration est toujours présent dans les objectifs poursuivis par les services communautaires et de loisirs, les intervenants, les parents, les professionnels et les personnes déficientes intellectuelles doivent tout de même garder les yeux bien ouverts et demeurer actifs et vigilants afin que ce mouvement se maintienne, sinon qu'il s'intensifie au cours des prochaines années. (Gagnon, G., 1990 : 238).

Il semble néanmoins difficile, autant aux États-Unis, qu'au Canada et au Québec de déterminer le moment exact dans l'histoire où l'intégration a pris naissance dans les camps de vacances réguliers.

### **1.5.2.3 Résultats de dix recherches sur l'intégration**

Divers textes fournissent des informations intéressantes en ce qui a trait aux expériences d'intégration réalisées dans divers camps de vacances ou dans diverses situations se rapprochant des camps de vacances. Pour ne donner que quelques exemples qui paraissent les plus pertinents, Jim Blake (1996) décrit la situation au Canada en terme d'intégration dans les camps de vacances. Il mentionne que l'Association des camps du Québec est la seule association au Canada à indiquer clairement dans son répertoire les camps faisant la pratique de l'intégration. Notons également l'expérience relatée par Lori Orchard (1996) qui fait état d'une réalisation d'intégration réussie dans la région du Manitoba dans un camp de vacances. Ce programme existe, à cet endroit et pour l'association qui en est responsable, depuis 1990. Une autre réussite est présentée par

Elaine Pontone (1996) qui elle présente une expérience du côté de l'Ontario où les parents d'enfants vivant avec une déficience intellectuelle ou un handicap physique ont mis sur pied un organisme ayant pour nom «REACH for the Rainbow» qui contacte des camps qui à la base n'accueillaient pas cette clientèle. Jake Reid (1996), pour sa part, décrit une expérience d'intégration qui s'est déroulée au Nouveau-Brunswick dans un contexte de camping et de camp de jour. Tous ces textes, très récents, font état des tentatives et surtout des réussites en matière d'intégration dans les camps de vacances. Pour que de tels projets se concrétisent, tous doivent viser des objectifs communs. Mais quels bienfaits peuvent en retirer les enfants vivant avec une déficience intellectuelle participant à de tels projets?

En termes de bienfaits, le texte de McCormick, White et McGuire (1992) retient l'attention. Ce texte relate les bienfaits retirés par les enfants vivant avec une déficience intellectuelle grâce à leur participation au camp de vacances, bienfaits relevés par les parents des enfants. Que ce soit dans un camp intégré ou non (notons que cette recherche ne spécifie en aucun cas qu'il y a eu intégration), il n'en demeure pas moins que les bienfaits que ces enfants peuvent retirer de leur participation à un camp de vacances sont, à la base, les mêmes. Parmi ces bienfaits, notons le développement des habiletés sociales, la compétence sociale, le développement cognitif, le développement de l'expression, la compétence physique.

Dans un article récent, lui aussi, Bedini (1995) montre que, pour plusieurs enfants qui fréquentent les camps de vacances ainsi que pour leurs parents, le camp demeure un endroit sécuritaire où ils peuvent apprendre énormément sur eux-mêmes et expérimenter l'univers autour d'eux. De plus, ce milieu les expose aux différences que nous retrouvons dans la société et, de cette façon, ils apprennent eux-mêmes et avec l'aide des autres à réagir face à ces différences. Le camp a le potentiel de leur fournir un endroit où ils seront



acceptés le plus possible comme des êtres dit «normaux». Plusieurs recherches suggèrent et/ou démontrent qu'un milieu comme un camp de vacances où les enfants pratiquent une multitude d'activités et où ils entrent en contact avec la nature sous une forme éducative, a un impact majeur sur leur développement comme futurs citoyens en raison de ces apprentissages plus ou moins directs ou perçus comme tels par l'enfant. Quelles en sont les raisons? Tout ce qui s'apprend, tout ce qui est réalisé au camp de vacances l'est sous forme de jeu et est exécuté selon une méthodologie originale.

Une étude de G. Gagnon et F. Vitaro (1990) nous transmet des éléments qui peuvent faciliter notre vision d'un phénomène d'intégration ou de communication entre les enfants déficients intellectuels et les dits «normaux». Les chercheurs arrivent à la conclusion suivante: si l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle produit des comportements positifs vis-à-vis l'enfant dit «normal», ce dernier aura une attitude plus positive à son endroit que si l'enfant déficient intellectuel produit des comportements négatifs. Notons toutefois que l'intégration des enfants vivant avec une déficience intellectuelle n'a pas toujours les succès escomptés. Si l'attitude du milieu est négative, les chances de réussite sont moindres.

Dans les études recensées par G. Gagnon et F. Vitaro (1990), nous constatons que les enfants dits «normaux» ont habituellement une attitude plutôt négative envers les enfants vivant avec une déficience intellectuelle. D'autres écrits font état d'une étroite relation entre les comportements sociaux des enfants déficients intellectuels et le niveau d'acceptation de ces derniers par les autres enfants. Ainsi les habiletés relatives au langage, à la communication verbale et non-verbale, les habiletés de jeux, d'attention, d'interactions sociales et de réciprocité seraient associés à une attitude plutôt positive; quant à l'agressivité, elle est associée à une attitude négative. Notons que toutes les études

répertoriées dans la recherche de Gagnon et Vitaro (1990) révèlent que les enfants vivant avec une déficience intellectuelle interagissent peu avec les pairs, que leurs intérêts pour les activités ludiques sont très peu développés et qu'ils tendent à rechercher davantage le contact avec l'adulte plutôt qu'avec les pairs. Les comportements agressifs, stéréotypés et égocentriques sont également catalogués d'inadéquats. Lorsque les enfants dits «normaux» se retrouvent en présence des enfants vivant avec une déficience intellectuelle, les chercheurs constatent que les premiers les délaissent en raison du manque de propension des sujets handicapés à répondre favorablement aux tentatives d'interaction. Ainsi, plus le handicap semble lourd, plus les lacunes et les comportements inadéquats sont amplifiés.

Dans les résultats de leur expérimentation, Gagnon et Vitaro (1990) allèguent que les comportements positifs résultent en une attitude positive de la part des enfants dits «normaux» et que les comportements négatifs ont pour effet de provoquer une attitude moins positive pour ne pas dire négative. Toujours selon les mêmes chercheurs, même si les enfants dits «normaux» ont une attitude plutôt négative envers leurs pairs vivant avec une déficience intellectuelle, cette attitude est moins négative que celle des adultes et, qu'au contraire de ces derniers, elle tend à se développer progressivement. Lors des premiers contacts, les enfants non-handicapés font certains efforts afin d'interagir avec leurs pairs vivant avec une déficience intellectuelle. Mais à la suite de tentatives d'interaction, soit que ces derniers ne répondent pas, soit qu'ils tendent à produire des comportements inadéquats. Alors, peu à peu, les enfants dits «normaux», surtout s'ils sont encouragés par l'attitude négative d'un adulte, acquièrent une attitude de même tendance envers les enfants vivant avec une déficience intellectuelle. Il s'ensuit que ces derniers sont laissés pour compte par les enfants dits «normaux». Il est intéressant de noter aussi que les

garçons de première année (6-7 ans) démontrent une attitude plus positive que les filles de première, et que les filles de troisième (8-9 ans) ont développé une attitude plus positive que les garçons de troisième. Un fait intéressant, étonnant même, est que les enfants ayant participé antérieurement à un programme d'intégration à l'école réagissent mieux; ils sont en contact quotidiennement avec un ou plusieurs enfants vivant avec une déficience intellectuelle. La théorie du behaviorisme paradigmatique indique que s'il y a jumelage à répétition des enfants vivant avec une déficience intellectuelle et des enfants dits «normaux», cela permet par la même occasion l'apprentissage d'attitudes positives de la part des enfants «normaux» envers les enfants déficients intellectuels.

Une recherche effectuée par Mitchell et Meier (1983) démontre que l'expérience en camps de vacances aide à développer chez un individu, des qualités désirables physiques, mentales, sociales, spirituelles. Les expériences de camp aident pareillement les gens à acquérir plusieurs habiletés et des attitudes spécifiques qui ne peuvent pas nécessairement être acquises à l'école ou dans la vie quotidienne. Les camps de vacances proposent le plus souvent possible des activités mettant l'emphase sur l'environnement naturel et elles se réalisent à l'extérieur. L'environnement naturel tend à contribuer significativement à la croissance mentale, physique, sociale et spirituelle du participant au camp de vacances.

Une autre étude, celle-là des chercheurs A, Dawn Edwards et Ralph Smith (1989), et réalisée auprès des enfants vivant une expérience de camp de jour, cite à plusieurs reprises que l'intégration sociale s'avère d'importance primordiale au début de l'enfance. Toutes ou presque toutes les recherches recensées par Edwards et Smith le mentionnent: pour que l'intégration soit un succès et qu'elle soit significative pour la personne, il doit exister des relations personnelles entre les individus vivant avec une déficience et ceux qui n'en n'ont pas. Cette étude ne met en évidence aucune interaction inappropriée entre les enfants

handicapés et les enfants non-handicapés. Ces résultats sont sans doute dus au fait que l'étude fut réalisée sur une courte période de temps (deux semaines dans un camp de jour), ou encore que les moniteurs mettaient beaucoup d'emphase pour encourager les opportunités d'interactions appropriées et décourageaient les interactions inappropriées. L'interaction sociale constructive est fondamentale dans les processus d'intégration et de normalisation.

Une dernière recherche consultée, soit celle de D. L. Hensley (1979), traite, quant à elle, plus spécifiquement des camps de vacances. L'auteur a élaboré un guide en faveur de l'intégration dans les camps réguliers pour les enfants vivant avec une déficience intellectuelle. En fait, bien que cette étude date de près de vingt ans, les éléments de son guide demeurent, croyons-nous, pertinents. Trois éléments sont énumérés et analysés pour réaliser l'intégration:

- 1- Assister les campeurs vivant avec une déficience intellectuelle et les campeurs non-handicapés et le personnel d'animation dans l'acceptation de chacun; l'emphase est mise sur les similarités plutôt que sur les différences;
- 2- Fournir des opportunités pour les personnes vivant avec une déficience intellectuelle pour qu'elles aient des expériences positives avec leurs pairs non-handicapés et de ce fait augmenter la confiance en soi et l'indépendance;
- 3- Fournir un cadre dans chaque habileté qui peut être développée et apprise mais dans une atmosphère de plaisir plus que dans un apprentissage formel ou une thérapie. (Traduction libre, Hensley, D. L., 1979 : 5)

De plus, le chercheur fournit une liste de conditions et de facteurs à considérer dans un processus d'intégration dans le milieu des camps de vacances:

- 1- Buts et objectifs de base d'un programme de camp intégré;
  - 2- Problèmes associés à l'intégration;
  - 3- Prérequis pour l'intégration des campeurs déficients intellectuels;
  - 4- Prérequis pour l'intégration des campeurs réguliers;
  - 5- Sélection des campeurs déficients intellectuels;
  - 6- Entraînement du «staff»;
  - 7- Groupement et ratio moniteurs/campeurs;
  - 8- Programmes et activités;
  - 9- Présence de moniteurs comme personne vivant avec une déficience intellectuelle;
  - 10- Évaluation;
  - 11- Autres facteurs à considérer dans un programme de camp intégré.
- (Traduction libre, Hensley D. L., 1979 : 5)

#### **1.5.2.4 Formes d'intégration: trois modèles proposés**

L'intégration au niveau des camps de vacances peut se réaliser de diverses manières, un peu comme dans le milieu scolaire. Dans les camps de vacances, l'intégration peut être effectuée sous différents angles, selon les valeurs du camp et sa philosophie. Ainsi, certains camps spécialisés en déficience intellectuelle privilégient l'intégration en favorisant chez les campeurs la participation à des sorties organisées à l'extérieur du cadre du camp qu'ils fréquentent pour une période plus ou moins longue. Le camp, de ce fait, réalise une démarche d'intégration dans le sens où les campeurs accompagnés de leurs moniteurs vont dans des lieux publics et ont à côtoyer la population. D'autres camps rendent leurs installations accessibles pour les camps de jour ou pour l'ensemble de la population; ainsi ces derniers sont mis en contact avec les participants du camp. Enfin, un autre groupe de camps spécialisés réservent un certain nombre d'inscriptions à des enfants dits «normaux» et ces derniers participent aux activités avec les jeunes handicapés ou encore, on procède par intégration au niveau du personnel de camp. Ainsi, il est possible de retrouver dans la fonction d'assistant-moniteur, un adolescent ou une adolescente vivant avec une déficience

déficience intellectuelle, lorsque ce(cette) dernier(ère) a fait ses preuves au camp et qu'il(elle) démontre une certaine aptitude et beaucoup d'autonomie.

Sous la forme qui nous intéresse plus particulièrement, soit l'intégration des enfants vivant avec une déficience intellectuelle dans un camp de vacances régulier, l'intégration peut tout autant prendre diverses formes. L'intégration peut être totale, dans le sens où l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle est intégré dans un groupe et en fait partie au même titre que les autres enfants non-handicapés. Il n'est supervisé par aucun accompagnateur ou membre spécifique du personnel. Pour participer à une telle intégration, l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle doit être déjà autonome et capable de fonctionner adéquatement dans un groupe. Dans un autre type d'intégration, l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle est intégré dans un groupe, mais il a son propre accompagnateur ou son propre moniteur pour lui permettre de suivre adéquatement le groupe afin que tous et chacun puissent profiter de leurs vacances au maximum. Cet accompagnateur favorise grandement la participation de l'enfant à toutes les activités, dans la mesure de ses capacités.

Un dernier type d'intégration stipule qu'à l'intérieur du camp (régulier) des groupes composés uniquement d'enfants vivant avec une déficience intellectuelle sont formés pour certaines activités (ex.: activités de remplacement pour des activités auxquelles ils ne peuvent participer à cause de leur handicap, coucher, repas); cependant, ces groupes participent aux mêmes activités que les enfants non-handicapés et ils se côtoient la majeure partie de la journée tout en faisant partie d'un même groupe. Cette intégration se compare à la classe spéciale dans une école régulière. Pour certaines activités les enfants se joignent aux enfants non-handicapés pour un certain laps de temps afin de favoriser les contacts.

De manière plus spécifique et plus scientifique divers documents portant sur l'intégration en camps de vacances proposent des modèles, tous aussi valables les uns que les autres. Le modèle décrit par Bullock *et alii*, (1992) dit d'intégration progressive, offre dans les faits trois options de base: la ségrégation, l'intégration modifiée, et l'intégration. Ce modèle propose à des individus la possibilité de participer à une expérience de camp dans un environnement qui sera le moins restrictif possible pour eux. C'est une reprise simplifiée, si on veut, du modèle en «cascade», principalement basé sur le principe de la normalisation ou de la valorisation des rôles sociaux. Dans la première option, que Bullock *et alii* appellent **la ségrégation**, les campeurs participent à des sessions réservées exclusivement aux personnes handicapées, soit l'équivalent du camp spécialisé.

La deuxième option, celle de l'**intégration modifiée**, suggère que les personnes handicapées participant à un camp de vacances régulier, leur demande un haut niveau de motivation, d'encouragement et d'assistance dans divers domaines. Si nécessaire, le personnel apporte certains ajustements, soit aux activités elles-mêmes, soit aux règlements, pour répondre aux divers besoins de la personne. Contrairement à l'option de **ségrégation**, la personne vivant avec une déficience intellectuelle n'est pas isolée. Tout comme la première, cette option est choisie par le participant lui-même, et selon ses besoins et ses préférences. De plus, selon le niveau d'autonomie et les désirs de la personne en situation d'activité, un moniteur peut avoir la charge exclusive de l'enfant handicapé. À mi-chemin entre la **ségrégation** et la **pleine intégration**, cette option offre un degré de structuration intermédiaire.

La dernière option, **la pleine intégration**, propose le meilleur niveau de participation et ce, dans un cadre régulier. Il n'en demeure pas moins que les responsables s'assurent que tous les participants à ce type de programme, handicapés comme non-handicapés, auront

une expérience remplie de succès. Bien que les trois options existent et qu'elles soient fondamentales, tous les efforts sont déployés afin que les campeurs handicapés passent de l'option de **ségrégation** à l'option de **pleine intégration** le plus rapidement possible.

Le tableau 11 rappelle l'articulation de cette section en présentant les approches, recherches, formes et auteurs ayant réalisé un travail empirique ou interventionniste sur l'intégration des enfants vivant avec une déficience intellectuelle en camps de vacances ou en milieux de loisir.



**Tableau 11**

L'intégration dans les camps de vacances:  
les approches, les recherches, les formes et leurs auteurs

---

Faits saillants de l'intégration dans les camps de vacances	
Quatre approches Gagnon (1990)	1- Approche systémique 2- Approche psycho-éducative 3- Approche behavioriste paradigmatique 4- Approche de la normalisation
Dix recherches	1- Blake (1996) 2- Orchard (1996) 3- Pontone (1996) 4- Reid (1996) 5- Mc Cormick, White, Mc Guire (1992) 6- Bedini (1995) 7- Gagnon et Vitaro (1990) 8- Mitchell et Meier (1983) 9- Edwards et Smith (1989) 10- Hensley (1979)
Les formes d'intégration	Modèles proposés par Bullock, Mahon, Welch, (1992) 1- Ségrégation 2- Intégration modifiée 3- Pleine intégration

---

Au terme de ce premier chapitre, un portrait complet des principaux éléments pris en considération se dégage comme synthèse. Pour dire qu'une personne présente une déficience intellectuelle, elle doit répondre aux trois critères essentiels: un fonctionnement intellectuel inférieur à la moyenne; des altérations au niveau du fonctionnement adaptatif avec au moins deux indices ou composantes altérés (communication, autonomie, vie domestique, aptitudes sociales et interpersonnelles, mise à profit des ressources de l'environnement, responsabilité individuelle, utilisation des acquis scolaires, travail, loisir et santé, sécurité); et un retard dans le développement au cours de la période développementale entre zéro et 18 ans. L'histoire de l'intégration a permis ensuite de cerner l'évolution de la notion d'intégration. Cette évolution présente quatre phases distinctes: la personne vivant avec une déficience intellectuelle perçue comme un objet d'intérêt (1850-1900), un objet de crainte (1901-1960), un sujet d'intégration (1961-1990) et s'appropriant son projet de vie (1991-...). Comme cheminement vers la notion et les facteurs d'intégration, quatre principes ont retenu l'attention: la normalisation ou la valorisation des rôles sociaux, la déviance, l'étiquetage et la ségrégation. La précision de ces principes nous amène à définir l'intégration comme étant plus que l'insertion d'un individu dans un milieu qui lui permet de participer à une activité; l'individu doit également y avoir du plaisir autant que l'ensemble du groupe. Enfin les différentes conclusions des expériences d'intégration, soit les dix recherches répertoriées, même si elles ne se sont pas toutes nécessairement déroulées dans le milieu des camps de vacances, elles sont à tout le moins reliées au domaine du loisir. Nous avons pu constater les grandes réussites mais surtout les moyens qui sont pris pour y parvenir. Ces réussites sont analysées autant chez les enfants vivant avec une déficience intellectuelle que chez les enfants dits «normaux». Plus que des réussites, les chercheurs présentent les bienfaits que les enfants, qu'ils soient déficients intellectuels ou non, retirent de leur expérience ainsi que les bienfaits que le

camp ou l'entourage peuvent apporter à l'enfant.

C'est forts de ce dossier théorique, des résultats des recherches analysées, de notre expertise dans les camps de vacances du Québec et de l'analyse documentaire faite notamment en relation avec la déficience intellectuelle que nous entreprenons notre propre recherche empirique. Le chapitre suivant en présente la clientèle cible et la méthodologie, le troisième chapitre dégage les principales tendances et différences obtenues par la cueillette de données et le dernier analyse certains résultats sur la déficience intellectuelle et les principes d'intégration mis en relation avec le cadre théorique.

## Chapitre II

### Méthodologie et devis empirique sur l'intégration dans les camps de vacances des enfants vivant avec une déficience intellectuelle

Tel qu'indiqué en introduction, nous complétons l'analyse documentaire évolutive, aux plans théorique et empirique, de l'approche de l'intégration des enfants vivant avec une déficience intellectuelle présentée au chapitre un et par une étude type de terrain appliquée aux camps de vacances. Ce chapitre en expose la méthodologie et le devis de recherche en expliquant successivement: le choix du milieu d'étude, l'option pour un type de camp pour enfants dits «normaux», l'expérimentation dans un camp de vacances résidentiel d'été, le type de recherche retenu et sa justification, l'instrument de cueillette de données, son type, sa fabrication, ses axes de contenu et ses assises théoriques et méthodologiques, les propositions de choix de réponses et leur validation, le pré-test et la passation du questionnaire. Ceci permettra de passer, au chapitre suivant, à la présentation des résultats et, au subséquent, à leur analyse.

## **2.1 Choix du milieu d'étude**

Le milieu scolaire, avons-nous dit, a déjà eu ses recherches et ses expériences pilotes en intégration, le modèle «en cascade» en a rappelé l'étendue au chapitre un. Même si l'étude de l'intégration des enfants vivant avec une déficience intellectuelle faite en milieu scolaire aurait comporté plusieurs avantages pratiques dont la facilité de consulter directement ces enfants puisqu'ils y sont une clientèle captive (sociologiquement parlant), nous optons pour un contexte différent et plus global. Selon nous, le milieu des camps de vacances d'été présente une meilleure assise pour explorer une intégration conforme aux principes et perspectives présentés dans notre partie théorique. En effet, il correspond mieux à une intégration globale tenant compte de l'ensemble du mode de vie dans la vie normale et il se

rapproche plus des formes d'intégration proposées par les trois modèles de Bullock, Mahon et Welch (1992) (voir tableau 11, p.66).

Selon la même logique, même s'il existe des camps spécialisés pour cette clientèle d'enfants vivant avec une déficience intellectuelle, nous optons pour un camp régulier ou dit «normal» qui accueille principalement une clientèle d'enfants dits «normaux», lequel est plus près de l'écologie humaine du quartier ou de la communauté de résidence de l'enfant et constitue ainsi un laboratoire naturel de vie quotidienne.

Notre expérimentation exclut les camps de jour, un peu pour les mêmes raisons: la situation de camp de vacances résidentiel d'été propose à l'enfant, hors du contexte familial et scolaire, un certain choix d'activités et de loisirs, un milieu de vie continue prolongé variant entre 6 et 12 jours, avec des couchers en petits groupes, repas en commun, une structure de vie de groupe; il offre aussi un programme d'activités variées en stimulations et en difficultés et un contexte naturel «interpellant» et beau.

## **2.2 Le type de recherche retenu et sa justification**

Plutôt que de nous engager dans une recherche causale voulant tester une hypothèse de liens restreints entre quelques dimensions de l'intégration, par exemple entre le nombre idéal d'enfants vivant avec une déficience intellectuelle à inclure par groupe et le «degré d'intégration», ce que la revue de la documentation ne permet pas encore, nous avons opté pour une approche plus globale visant à vérifier jusqu'où et sous quels aspects vont les divers éléments théoriques précédemment analysés. Cette recherche sera donc descriptive au plan systémique, visant à bien positionner, d'une part tous les éléments du contexte de personnes et de vie de même que d'organisation et de planification du camp. Mais, d'autre part, même si limitée à l'avis des directeurs de camps, tel qu'il sera précisé ci-après, en

plus de donner des faits, nous explorerons aussi les opinions, attitudes, valeurs et perspectives ayant une incidence sur l'intégration des enfants vivant avec une déficience intellectuelle. Il s'agit donc d'une recherche descriptive mais systémique, et autant de type qualitatif que quantitatif, visant à compléter ce qui fut réalisé et son contexte par l'exploration des facteurs favorables, des difficultés, des opinions et le reste qui peuvent aider à promouvoir une intégration réaliste et de qualité. (Gauthier, B., (1991); Veal A. J., (1992); Brewer, J. et Hunter, A. (1989); Christensen, J. (1988)).

D'un point de vue méthodologique et épistémologique, les critères de qualité scientifique qui nous guideront seront inspirés des quatre critères de rigueur scientifique inspirés de Guba et Lincoln (1981), repris par Sandelowski (1986), et qui montrent bien la différence entre la recherche qualitative et la recherche quantitative, et ce dont il faut tenir compte si l'on veut utiliser une méthode qui participe aux deux simultanément. Pour ce qui est de la vérité du propos (*truth value*) disent les auteurs, à la validité interne requise en recherche quantitative, nous ajoutons en qualitatif la crédibilité des résultats, donc le point de vue du sujet ajouté à celui du chercheur; aux possibilités d'application (*applicability*), soit pour le quantitatif, la validité externe, nous ajoutons en termes qualitatifs la pertinence (*fittingness*): à la consistance (*consistency*) nommée *reliability* en quantitatif, se substitue *auditability* en qualitatif; enfin à la neutralité ayant nom objectivité en quantitatif, il faut adjoindre *confirmability*. Notre propos n'est donc pas de généraliser à une population totale, d'ailleurs non encore scientifiquement dénombrée ou identifiée, des variables mesurées et validées, ni de nous targuer et suffire d'objectivité, de *reliability* et de validité interne; il est de faire progresser la connaissance de l'intégration de ces enfants en situation réelle et continue en fournissant des résultats pouvant être, par le milieu des camps «d'intégration», confirmés, vérifiés et jugés comme pertinents et adéquats.

En ce sens, le terme de recherche exploratoire irait bien pourvu qu'on l'entende au deuxième niveau. Nous ne cherchons pas à avoir une première idée du milieu et des personnes vivant avec une déficience intellectuelle ou de l'intervention auprès d'eux pour pouvoir amorcer une recherche un tant soit peu adaptée; nous avons déjà cette connaissance et cette expertise par notre travail professionnel dans ce milieu. Si nous étions au stade d'avoir une première idée, nous n'aurions pas pu faire des questions fermées avec options bien cernées et un continuum d'échelle bien jaugé, tel que nous le précisons ci-après. Le deuxième niveau exploratoire et que nous préférons comme épithète est de bien fixer la barre, de préciser des modalités de réalisation et de trouver de nouvelles pistes. Notre recherche vise donc à établir une plate-forme de base: déterminer où et comment positionner l'intégration des enfants vivant avec une déficience intellectuelle dans les camps de vacances «normaux».

### **2.3 La population retenue et le choix des répondants**

Si l'on a pu fournir au chapitre premier un estimé du nombre d'enfants vivant avec une déficience intellectuelle au Québec selon chacun des quatre degrés de déficience, cette «population» spécifique utilisant les camps d'été n'est pas aussi évidente, chaque camp étant «très discret» sur ses statistiques. À défaut d'une telle population d'été ou de camps formellement identifiés ou énumérés (du genre Statistiques Canada), nous faisons une approche par camps plutôt que par individus, le camp fournissant d'ailleurs le milieu et les ressources d'intégration; et, à la manière de la plupart des recherches sociales de «terrain» (subventionnées par le CQRS), nous nous rabattons sur la population institutionnelle telle que consignée dans une liste officielle en l'occurrence, le répertoire de l'Association des camps du Québec (1997), bottin mis à jour chaque année et qui correspond d'ailleurs à un membership formel et constitue une façon rigoureuse et «jalouse» de se publiciser.



Des 111 camps répertoriés, 27 sont inscrits sous la rubrique *Intégration des personnes handicapées*. Si l'on soustrait pour les raisons tout juste expliquées les camps spécialisés et les camps de jour, 16 demeurent, en terme de publicité, pertinents à l'étude. La vérification téléphonique nous oblige à en retirer un qui, après vérification, ne pratique pas l'intégration, ce qui laisse un total de 15 camps. La direction de deux de ces camps n'ayant pu être rejointe, ceux-ci n'ayant pas de référence téléphonique sur toute l'année, 13 camps demeurent donc dans la population pertinente, que nous retenons au complet pour notre recherche, plutôt que de tenter un certain échantillonnage pondéré de quelque façon.

#### **2.4 L'instrument de cueillette de données**

Vu l'état des données empiriques, trois choix d'instruments de cueillette de données s'offraient à nous: l'observation, l'interview et le questionnaire. Le bilan des avantages, des conditions et contraintes de chacun (Gauthier, 1991; Veal, 1992; Zins, 1983) nous a amené à retenir le questionnaire pour les faits et raisons suivants: cette recherche n'est ni subventionnée ni à frais partagés avec des commanditaires; une observation relativement participante par exemple d'une semaine dans au moins trois des camps aurait requis un investissement en ressources humaines à la taille de nos aspirations qui sont inversement proportionnelles à notre compte en banque, et une période de réalisation où nous sommes requis pour notre travail d'été. L'interview en profondeur, outre les distances de 300 kilomètres pour le réaliser et le temps requis pour recopier, se situerait mieux à une étape ultérieure, exactement actuellement après ce rapport, pour raffiner ou expliquer certains résultats. Nous avons donc retenu le questionnaire, mais afin de garantir un contenu plus centré que des interviews en profondeur qui exigent un certain nombre pour saturer sur le contenu, il s'agit d'un questionnaire d'un certain type, ce qui sera précisé et pourra être

constaté avec le formulaire complet en annexe 3.

Quant au choix des types d'intervenants répondants, nous avons préféré rejoindre plus de camps quitte à nous limiter à un seul acteur; les animateurs nous semblaient difficiles à rejoindre, certains n'étant pas encore engagés; par contre les directeurs de camps ou de programmes, en ligne d'autorité et employés à cette période de l'année, pouvaient nous assurer une information plus globale et plus précise; il restait à nous prémunir contre un risque de perspective, à l'occasion, de type marketing ou politiquement correcte pour les opinions, avis et évaluations. La réalisation a prouvé que l'option fut heureuse sur les deux plans.

#### **2.4.1 Type de questionnaire et processus de fabrication**

Les données empiriques existantes sont résumées en fin du premier chapitre. On documente surtout le vécu et les impacts en se basant sur des observations en général informelles. Les quelques grilles d'observation mentionnées dans cette documentation n'étaient d'ailleurs pas publiées. Nous avons donc opté pour un questionnaire fait de toutes pièces sans piger ça et là des échelles, sections ou questions à traduire évidemment, et portant par exemple sur la socialisation, les attitudes, besoins ou motivations et dont l'état de développement était faible en loisir au moment où nous avons débuté cette recherche, Howe (1984). Voici les repères de contenu qui nous ont guidé et les types de formulations élaborées.

#### **2.4.2 Axes de contenu du questionnaire et assises théoriques et méthodologiques**

Tel que mentionné, ce questionnaire vise à cerner l'intégration des enfants dans un contexte de camp d'été, de vacances et de vie quotidienne en milieu résidentiel. Il vise

donc d'abord, sur ce point, la description des camps de vacances consultés, des intervenants et leur expertise, de leur nombre ou ratio et de la préparation à l'intervention auprès de la clientèle et de la relation aux parents. En relation avec notre exposé théorique du chapitre un, il va de soi, le bloc majeur de contenu porte sur les points suivants. 1) La connaissance de la clientèle de déficients intellectuels qui est explorée en profondeur: la définition empirique des concepts de déficience intellectuelle et de ses degrés. 2) Le type d'intervention auprès d'elle et de son contexte: la prise de contact et l'intégration vécue, le groupe d'insertion, les activités. 3) Les constats de comportements et d'attitudes en rapport avec l'environnement sociétal: par exemple la relation entre les enfants vivant avec une déficience intellectuelle et les enfants dits «normaux». Les ressources financières, les perspectives face à l'intégration et, en somme, l'intégration proprement dite complètent ces dimensions. Le tableau 12, qui nous servira aussi de plan de traitement, indique les numéros de questions correspondant à chaque dimension ou à chaque point d'information sollicité, et informe plus en détail sur le contenu.

**Tableau 12**

Les dimensions du questionnaire

Les acteurs et les niveaux de l'intégration	Numéros des questions
Identifications générales	
- Le camp	1-2-3-6-11
- Le répondant	4-5
- Les moniteurs	7-8-9-14-33
- La clientèle	10-12-15-16-35-36
- Les moniteurs/clientèle	17-18-19-20-21
Intégration:	
- La définition de l'intégration	44
- Dans le groupe	22-23-24
- L'interaction entre les enfants	25-29-30-31
- Par les activités	26
- Le cycle de vie	27-28-32
- La vision des parents et des moniteurs	34
- Dans le futur	37-38-41
- Au plan administratif	39-40
- La motivation de faire participer l'enfant	42
- La «faisabilité» de l'intégration	43
Le personnel	A-D-J-S-U
Le programme	B-C-I-L-R
Le groupe	E-F-G-K-O-P-Q
Les enfants vivant avec une déf. int.	M-N-T
Normalisation, valorisation des rôles sociaux	22-26-32
Ségrégation, étiquetage, rejet, déviance	29-30-31

### 2.4.3 Le style de questionnaire, les propositions de choix de réponses et leur validation

La façon de construire les questions et les choix de réponses furent basés sur la documentation analysée, notre expertise du milieu et la manière habituelle d'évoquer et de présenter ces réalités par les directeurs de camp d'été. Comme style de questionnaire, nous avons privilégié une formulation simple et près de la réalité, étant donné le mode de réponse *in absentia*, et une formulation très brève aussi, le tout en 45 questions, dont 15% seulement sont ouvertes: #15, 19, 20, 25, 42, 44, 45.

Les choix fermés ont été montés avec un soin particulier. Par exemple, la question #16 propose trois choix pour classer 15 caractéristiques du degré de déficience, la question #43 demande, pour 21 items populairement intitulés «*la faisabilité de l'intégration*», de situer son opinion sur une échelle de Likert à six points et sans position centrale:

1 Accord total	2 Plutôt d'accord	3 Un peu d'accord
4 Un peu en désaccord	5 Plutôt en désaccord	6 Désaccord total

Certains choix concernent la description: composition du groupe, question #23: enfants majoritairement normaux; idem avec accompagnateur; uniquement personnes vivant avec une déficience intellectuelle; question #30: mouvement d'entraide (quatre choix: spontané; avec directives; plus ou moins existant; aucun), aussi question #321. De même, au plan des opinions, on propose trois choix pour les conditions idéales d'intégration sans contrainte de ressources, question #24, quatre aussi pour des opinions évaluatives: question #29, (attitude de camaraderie; aucune réaction; moqueries des normaux par rapport aux déficients intellectuels, besoins d'aide du déficient intellectuel).

Et l'on pourrait continuer... ce que le lecteur peut faire avec plus de satisfaction en se référant à l'annexe 3, surtout qu'il y trouvera les questions et les choix de réponses au

complet avec leur mode de présentation.

## **2.5 Consultation et pré-test**

Plusieurs versions de certaines questions furent réalisées et vérifiées auprès d'autres étudiants de maîtrise ou de personnes du milieu. Le questionnaire dans son ensemble fut soumis à deux experts, l'un professionnel l'autre professeur d'université. Enfin, nous avons fait personnellement la première passation pour observer et écouter les réactions et commentaires. Les corrections étant mineures et ne portant que sur la forme, nous avons corrigé et amorcé la passation.

## **2.6 La passation du questionnaire**

Nous avons fait parvenir aux répondants les questionnaires en prenant soin d'inclure dans l'envoi postal une enveloppe pré-adressée et pré-affranchie pour favoriser un taux de réponse plus élevé. Avant de faire parvenir le questionnaire nous avons contacté les répondants par téléphone afin de leur expliquer le but et les objectifs de la recherche. Trois semaines après l'envoi des questionnaires, un rappel téléphonique fut effectué afin, encore une fois, d'augmenter le nombre de répondants. Les questionnaires ayant été envoyés au début du mois d'avril 1997, les derniers recueillis furent reçus à la fin du mois de mai 1997.

Sur une possibilité de treize répondants, six ont retourné les questionnaires dûment complétés, pour un taux de réponse de 46%, ce qui n'est pas négligeable, vu la technique utilisée et la période de l'année où fut réalisée l'enquête.

De par la capacité d'accueil, de la situation géographique et les différentes activités offertes, les camps de vacances dont le directeur ou membre du personnel administratif a

répondu au questionnaire permet de donner une assez bonne vision, une bonne idée des efforts réalisés en matière d'intégration dans les camps de vacances. Bien que nous ne pourrions en arriver à une généralisation des résultats, nous pourrions, à tout le moins, conformément aux critères précisés auparavant, avoir une idée générale pouvant être confirmée, vérifiée et jugée comme pertinente et adéquate de ce qui se passe en matière d'intégration dans les camps de vacances.

Maintenant que la méthodologie employée a été définie et expliquée et que le devis empirique de la recherche sur l'intégration dans les camps de vacances des enfants vivant avec une déficience intellectuelle a été élaboré, le lecteur peut au chapitre suivant prendre connaissance de la compilation des réponses aux questions.

### Chapitre III

#### Présentation des résultats au questionnaire sur l'intégration des enfants vivant avec une déficience intellectuelle



Le questionnaire distribué aux dirigeants des camps de vacances a permis de recueillir de l'information fournissant une description sommaire de la pratique d'intégration des enfants vivant avec une déficience intellectuelle dans les camps de vacances réguliers au Québec. Les résultats sont regroupés en quatre blocs: le premier, l'identification des camps de vacances consultés; le deuxième, les répondants et leur expertise; le troisième, la connaissance de la clientèle et le dernier bloc, la définition des concepts.

### **3.1 Bloc I: L'identification des camps de vacances consultés**

Au total, six camps ou organisations ont répondu, sur une possibilité de 13, ce qui donne un taux de réponse de 46%. Ces camps sont situés dans diverses régions (8) du Québec (question #2); Chaudière-Appalaches, Mauricie - Bois-Francs, Québec, Cantons de l'Est, Lanaudière, Laurentides, Saguenay - Lac St-Jean et Bas-St-Laurent. La compilation des résultats du questionnaire peut être consultée à l'annexe 4.

### **3.2 Bloc II: Les intervenants et leur expertise**

Les répondants sont tous des directeurs de camps de vacances (question #4) qui agissent à différents titres; un est propriétaire, un autre est directeur des programmes et du camp d'été, un troisième est directeur général et les trois autres ont le titre de directeur. Le questionnaire était adressé aux directeurs généraux mais certains ont délégué cette tâche à des collaborateurs en regard de la structure de leur institution. De plus, ces directeurs occupent cette fonction (question #5) depuis un an et plus, jusqu'à 14 ans.

La capacité d'accueil (nombre d'enfants accueillis au camp au cours d'un séjour) varie d'un camp à un autre (question #3). Le camp ayant la plus grande capacité d'accueil peut recevoir jusqu'à 350 enfants tandis que celui ayant la plus petite capacité d'accueil peut en recevoir 74. Notons que cette variation quantitative est valable pour l'ensemble des camps provenant du répertoire. À titre d'exemple, la capacité des camps de vacances varie entre 20 et 500 enfants. C'est donc que la disparité numérique est sensiblement la même, il faut cependant considérer que les camps ayant une moindre capacité d'accueil se spécialisent généralement dans un seul type d'activité, par exemple l'équitation, tandis que les camps ayant une plus grande capacité offrent généralement des spécialisations dans plusieurs domaines.

En ce qui a trait aux conditions d'hébergement (question #6), dans 66,6% des cas les enfants dorment dans des dortoirs (espaces où l'on retrouve neuf lits et plus dans un même endroit). Et dans 33,3% des cas, les camps offrent des chambres pouvant accueillir de cinq à huit enfants. On retrouve différents types de structures pour l'hébergement, allant tout aussi bien de la tente en passant par des chambres individuelles ou semi-individuelles dans un bâtiment. Dans le cas de nos répondants, la majorité des camps offrent de l'hébergement en dortoir.

Quant aux activités offertes aux enfants (question #11), elles sont des plus variées si l'on se fie au nombre d'activités cochées parmi celles qui étaient proposées. Le tableau 13 rapporte les activités qui peuvent être pratiquées dans les camps et sont offertes dans l'un ou l'autre, soit les activités pratiquées dans tous les camps, soit l'ensemble des activités n'étant pas nécessairement offertes dans tous les camps. De plus, une liste des résultats cumulés pour chacune des activités est présentée en annexe 4.

**Tableau 13**

Liste des activités offertes  
dans les camps de vacances au Québec

Activités communes à l'ensemble des camps	Activités pas nécessairement pratiquées dans tous les camps	
1. Canot 2. Rabaska 3. Chaloupe 4. Camping 5. Escalade 6. Hébertisme 7. Tir à l'arc 8. Jeux coopératifs 9. Grands jeux 10. Feu de camp	1. Pédalo 2. Kayak 3. Voile 4. Planche à voile 5. Natation 6. Apnée 7. Pêche 8. Canot-camping 9. Équitation 10. Spéléologie 11. Vélo 12. Écologie 13. Arts plastiques 14. Découpage du bois	15. Arts dramatiques 16. Soccer 17. Baseball 18. Basketball 19. Volleyball 20. Pastorale 21. Randonnée 22. Survie 23. Hockey 24. Tir à la carabine 25. Danse 26. Cirque

### **3.2.1 Les moniteurs: nombre et préparation à l'intervention auprès de la clientèle**

Afin d'offrir toutes ces activités et de prendre soin des enfants fréquentant les camps de vacances, des moniteurs vivent sur place et ils sont nombreux, soit entre 12 et 70 moniteurs (question #7) selon la capacité d'accueil du camp. Selon les normes de l'Association des camps du Québec, les moniteurs doivent être âgés de 18 ans et plus, ce qui est le cas ici, dans une proportion de 90%: la moyenne d'âge (question #8) est de 19,3 ans pour les camps recensés, un camp ayant une moyenne de 18 ans et un autre de 21 ans. De plus, les moniteurs reviennent, d'année en année (question #9) dans une proportion appréciable: 40% sont des nouveaux moniteurs, 40% reviennent pour une deuxième année et les 20% restant reviennent depuis plus de trois ans. Donc, 60%, soit plus de la moitié des moniteurs reviennent pour au moins une seconde année, ce qui est intéressant pour l'expérience et le support qu'ils peuvent apporter à ceux qui en sont à leur première année et pour assurer une continuité d'action et favoriser la prise en compte des améliorations souhaitées par les animateurs.

Ces moniteurs participent, avant le début de la saison, à une formation qui touche à tous les aspects du camp (question #33). Tous les camps, sauf un, consacrent au cours du stage de formation un certain nombre d'heures afin d'expliquer les particularités de la clientèle d'enfants vivant avec une déficience intellectuelle. Cette formation est donnée, selon les cas, par des spécialistes, des représentants d'associations et/ou des parents. En plus de cette formation, certains répondants ont mentionné qu'ils favorisaient les échanges entre les anciens et les nouveaux moniteurs, les anciens pouvant ainsi faire part de leurs expériences avec cette clientèle. L'ensemble des réponses fournies par les répondants peut être consultée en annexe 4.

### 3.3 Bloc III: La connaissance de la clientèle

À l'inscription au camp, les parents doivent compléter une fiche d'inscription<sup>1</sup> ; cette fiche est transmise aux moniteurs dans le cas des enfants vivant avec une déficience intellectuelle et elle y indique le type et la nature du déficit (question #17). De cette manière, les moniteurs connaissent les spécificités des enfants et ont accès de façon générale à la fiche d'inscription et, dans quelques cas, à la fiche médicale ou encore, à l'évaluation du dernier séjour au camp. De plus, pour tous les camps, les moniteurs ont l'opportunité de rencontrer les parents (question #18) des enfants vivant avec une déficience intellectuelle. Ces rencontres sont, selon les résultats, considérées utiles (33,3%) et même très utiles (66,7%). Les moniteurs recueillent ainsi certaines recommandations afin de faciliter le séjour de l'enfant au camp. Les principales recommandations faites par les parents (question #18, question ouverte) ont surtout trait à la gestion de crises, aux soins particuliers à apporter à l'enfant ou même à des commentaires personnels des parents mentionnant qu'ils désirent que leur enfant «passe de belles vacances» et que ce dernier évite de «faire rire de lui». Les moniteurs ont certains questionnements face à l'intégration (question #19, question ouverte). Dans la majorité des cas, ces divers questionnements de la part des moniteurs ont trait à l'intervention proprement dite auprès des enfants vivant avec une déficience intellectuelle. Ils ont aussi des questions en ce qui concerne la communication, l'acceptation par les autres enfants, la façon de réaliser l'intégration, l'autonomie globale de l'enfant, la protection des autres enfants du groupe, leurs réactions face aux comportements inadéquats. Nous reprendrons de manière plus analytique ces éléments de réponses dans le prochain chapitre.

---

<sup>1</sup> Une fiche type n'a pu être fournie pas aucun des camps.

Nous avons également recensé les problèmes rencontrés généralement par les moniteurs, selon les représentants des camps, lors de l'intégration (question #20, question ouverte). Ces problèmes sont de deux ordres: d'une part, on constate chez certains moniteurs un épuisement plus rapide que la normale, c'est-à-dire lorsqu'il n'y a pas d'enfant vivant avec une déficience intellectuelle dans le groupe; d'autre part, on observe des points précis comme une certaine difficulté à fonctionner avec homogénéité pour le groupe, des problèmes de comportement, une compréhension plus ou moins adéquate des consignes, une insuffisance de participation active chez les enfants vivant avec une déficience intellectuelle, une propension au rejet par les pairs dits «normaux».

Dans tous les cas, sans exception, les moniteurs ont accès à diverses ressources en cas de problèmes (question #21). D'un camp à l'autre, les ressources proviennent de divers groupes de professionnels: l'infirmière du camp, le psychologue du C.L.S.C, le directeur du camp, le chef de camp, les moniteurs expérimentés, le responsable de section. Les parents de l'enfant complètent cet éventail de ressources pour aider les moniteurs.

Il ressort qu'un modèle uniforme n'existe pas et tous, les répondants autant que le personnel à l'animation, semblent très engagés face à la clientèle. Il suffit de voir l'implication qui est mise dans la préparation des séjours au camp, les différentes interrogations formulées par les animateurs et les ressources auxquelles ils (la direction et les animateurs) ont accès.

Les groupes d'âge et le ratio moniteur/enfants varient d'un camp à un autre (question #10). Dans le groupe d'âge des 4-5 ans, il va d'un moniteur pour trois enfants à un moniteur pour quatre enfants. Pour les 6-9 ans, le ratio varie d'un moniteur pour trois enfants à un moniteur pour six enfants. Pour les 10 ans et plus, ce qui veut dire dans certains cas

jusqu'à 17 ans, le ratio varie entre un moniteur pour trois enfants à un moniteur pour six enfants. Ainsi, selon les camps, dans une même période estivale, le nombre de moniteurs peut varier compte tenu du nombre d'enfants qui fréquentent chacun des camps au cours d'un séjour spécifique. Cette variation est de 12 à 70 moniteurs de groupe (question #7). Selon les réponses obtenues et après consultation du répertoire de l'Association des camps du Québec les ratios sont les mêmes qu'il s'agisse d'un camp qui fait ou ne fait pas d'intégration. Dans les cas qui pratiquent l'intégration, ce n'est que par exception que l'on retrouve des moniteurs supplémentaires.

Avant de mesurer la variable «intégration», il était important de connaître le nombre d'enfants vivant avec une déficience intellectuelle ayant fréquenté le camp au cours de la saison estivale 1996 (question #12). Au total, ils ont reçu 134 enfants vivant avec une déficience intellectuelle. Pour les précisions, selon les groupes d'âge, il faut consulter les données en annexe 4. Il fut impossible de mieux les catégoriser étant donnée la grande différence selon les camps au niveau de la classification selon les groupes d'âge. Signalons que 40% (n=53) ont plus de 13 ans. Quant aux enfants vivant avec une déficience intellectuelle présents au cours d'un seul séjour (question #13), les résultats ont été calculés en pourcentage et non selon les groupes d'âge car, là encore, les réponses ont été trop différentes d'un camp à un autre. C'est donc que le nombre d'enfants vivant avec une déficience intellectuelle varie entre 3% et 24% du nombre d'enfants fréquentant le camp au cours d'un seul séjour. Les données plus complètes peuvent ici aussi être consultées en annexe 4.

### **3.4 Bloc IV: La définition empirique des concepts**

#### **3.4.1 La déficience intellectuelle**

La définition donnée par les répondants des trois types de déficience répertoriées dans cette étude, soit la déficience intellectuelle légère, la déficience intellectuelle moyenne et la déficience intellectuelle lourde (grave ou sévère) a fait l'objet d'une question (question #15, question ouverte). La déficience intellectuelle profonde a été exclue car nous croyons qu'il soit peu probable que les enfants de cette catégorie participent à un camp régulier compte tenu de tous les problèmes associés généralement à ce type de déficience. Certains répondants ont été plus précis que d'autres. Ainsi, en regroupant toutes les définitions, nous retrouvons des éléments très intéressants. Un tableau de l'ensemble des descriptions recueillies permet de cerner certains aspects de ces définitions.



**Tableau 14**

Définitions des degrés de déficience  
par les dirigeants des camps de vacances

Degrés de déficience	Définitions
Légère	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonome au niveau de l'hygiène;</li> <li>- Encadrement constant;</li> <li>- Communication facile, communique ses besoins;</li> <li>- Audi-muet;</li> <li>- Physiquement mobile mais lent;</li> <li>- Comprend les consignes;</li> <li>- Compréhension plus lente des consignes;</li> <li>- Peut avoir de la difficulté avec la motricité fine;</li> <li>- Aucune différence physique;</li> <li>- Besoin de plus d'explications;</li> <li>- Peut avoir de légères difficultés de langage.</li> </ul>
Moyenne	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas autonome pour l'hygiène;</li> <li>- Encadrement constant;</li> <li>- Comportements inadéquats;</li> <li>- Besoin d'un accompagnateur;</li> <li>- Problèmes de compréhension et de communication moyens;</li> <li>- Besoin d'une aide légère pour fonctionner et suivre le groupe;</li> <li>- Compréhension difficile;</li> <li>- Difficulté avec motricité fine et globale;</li> <li>- Besoin d'aide aux soins d'hygiène, parfois à la nourriture et à l'habillement;</li> <li>- Ne peut pas suivre le groupe «normal».</li> </ul>
Lourde	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Besoin d'un accompagnateur;</li> <li>- Problèmes de communication et de compréhension majeurs;</li> <li>- Problèmes importants pour réaliser les activités de la vie quotidienne (ex.: ne peut manger seul, besoin d'aide pour s'habiller);</li> <li>- Peut avoir des tics: il agit par imitation et a besoin de beaucoup de stimulation;</li> <li>- Ne peut venir au camp sans accompagnateur;</li> <li>- Communique difficilement ses besoins;</li> <li>- Ne peut suivre le groupe «normal».</li> </ul>

De plus, une grille était proposée où l'on énumérait certaines caractéristiques des personnes vivant avec une déficience intellectuelle (question #16). Ces caractéristiques ont été sélectionnées à partir de travaux répertoriés chez différents auteurs classiques afin de proposer une question à choix multiples. À chacune des caractéristiques, les répondants devaient indiquer si cette dernière s'appliquait à un ou à tous les types de déficience intellectuelle, c'est-à-dire légère, moyenne ou lourde. Ce tableau des caractéristiques aboutit à des résultats plus ou moins homogènes mais intéressants. Nous pouvons relever les caractéristiques communes choisies par les camps pour les divers types de déficience.

En ce qui a trait à la déficience intellectuelle **légère**, les caractéristiques communes relevées dans plus de 50% des cas sont les suivantes :

- Un rythme d'adaptation plus lent que la moyenne;
- Une capacité plus ou moins adéquate de se faire comprendre par ses pairs;
- Un développement moteur (coordination, habiletés motrices, etc.) plus lent que la normale;
- Une capacité limitée quant à la compréhension des consignes données;
- Une capacité limitée au niveau des techniques demandées pour certaines activités (ex: canot, tir à l'arc, escalade, etc.);
- Un fonctionnement intellectuel général significativement inférieur à la moyenne;
- Une capacité de se faire des amis dans le groupe;
- Une capacité d'occuper ses temps libres;
- Une incapacité plus ou moins grande de faire ses propres choix;
- Une aptitude à participer aux mêmes activités que les autres.

Notons qu'aucune des caractéristiques mentionnées ci-haut n'a fait cependant l'unanimité.

À la question concernant la déficience intellectuelle **moyenne**, un camp s'est abstenu de répondre. Ainsi, on ne peut compter que sur la réponse de cinq camps. Signalons deux caractéristiques qui font l'unanimité: la difficulté des enfants vivant avec une déficience intellectuelle moyenne de faire face aux exigences de la vie quotidienne (faire le lit, ranger les effets personnels, aider lors des repas, etc.) et de celle mentionnant la capacité limitée de l'enfant au niveau de sa compréhension des consignes données par les moniteurs. De

plus, les caractéristiques qui sont relevées dans plus de 50% des cas sont les suivantes :

- Rythme d'adaptation plus lent que la moyenne;
- Développement moteur (coordination, habiletés motrices, etc.) plus lent que la normale;
- Capacité limitée au niveau des techniques demandées pour certaines activités (ex: canot, tir à l'arc, escalade, etc.);
- Fonctionnement intellectuel général significativement inférieur à la moyenne;
- Capacité de se faire des amis dans le groupe, cette capacité débutant au cours de la période développementale.

Du côté de la déficience intellectuelle **lourde**, aucune caractéristique n'a fait l'unanimité chez les répondants. De plus, deux répondants ont ignoré cette catégorie de déficience intellectuelle. Cependant, certaines caractéristiques ont été relevées dans plus de 50% des cas, soit :

- Rythme d'adaptation plus lent que la moyenne;
- Difficulté à faire face aux exigences de la vie quotidienne (faire le lit, ranger les effets personnels, aider lors des repas, etc.);
- Développement moteur (coordination, habiletés motrices, etc.) plus lent que la normale;
- Capacité limitée de la compréhension des consignes données;
- Capacité limitée dans la maîtrise des techniques demandées pour certaines activités (ex: canot, tir à l'arc, escalade, etc.);
- Fonctionnement intellectuel général significativement inférieur à la moyenne;
- Agressivité plus marquée que chez les enfants dits «normaux» (son émotivité passe par l'agressivité plutôt que par le dialogue);
- Débute au cours de la période développementale.

Quant au nombre d'enfants reçus (question #15), au total et selon le type de déficience, il est très variable. La moitié des enfants fréquentant les camps de vacances réguliers sont classés dans la catégorie de déficience intellectuelle légère dans une proportion de 50%; 30% d'entre eux ont une déficience intellectuelle moyenne; pour le reste, soit 20%, on observe une déficience intellectuelle lourde.

### **3.4.2 Le groupe d'insertion**

Le questionnaire (question #22) vérifiait si l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle était intégré ou non selon son âge chronologique (ou âge réel); dans un seul cas il est intégré selon son âge chronologique, en tout temps. Dans les autres cas, à 66%, les répondants tiennent compte du type de déficience et de la demande des parents. Pour un seul autre camp, seul le type de déficience a été retenu.

Dans tous les cas, l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle fait partie d'un groupe ou d'une équipe composée majoritairement d'enfants dits «normaux» et ce, peu importe son degré de déficience intellectuelle et le groupe d'âge auquel il est intégré (question #23). Selon les cas, il sera avec un accompagnateur, surtout lorsque l'enfant présente une déficience intellectuelle moyenne ou lourde.

La volonté d'avoir un accompagnateur lorsque l'enfant présente une déficience intellectuelle moyenne ou lourde se maintient lorsque nous demandons aux répondants de faire abstraction des contraintes par rapport aux ressources disponibles: financières, matérielles et humaines (question #24). Dans un seul cas, on apprécierait que l'enfant ait toujours un accompagnateur, peu importe son degré de déficience.

### **3.4.3 La prise de contact et l'intégration vécue**

Lorsque le groupe se rencontre pour la première fois, lorsque tous les enfants sont arrivés au camp de vacances, les premiers contacts se réalisent de diverses manières selon les camps interrogés (question #25, question ouverte). Dans certains camps, les enfants et leur groupe respectif se rencontrent et chacun fait part de ses limites et de ce qu'il est prêt à accepter. Chez d'autres, les parents restent un peu sur place et expliquent la situation, ou

encore c'est l'animateur qui intervient dans les cas les plus lourds. Les animateurs informent les autres enfants que l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle peut demander plus d'explications ou qu'il peut avoir besoin de plus d'attention et d'aide à certains moments. La qualité de l'accueil est perçue comme très importante et la prise en charge par le groupe l'est tout autant. Le tout se fait dès l'arrivée des enfants. Un des répondants a noté que souvent, les enfants dits «normaux» ont déjà eu des contacts avec cette clientèle dans le milieu scolaire; ils sont donc sensibilisés.

#### **3.4.4 Les activités**

Les activités pratiquées, comme nous l'avons vu précédemment sont des plus diversifiées. Dans 33% des cas, les enfants vivant avec une déficience intellectuelle pratiquent les mêmes activités que leurs congénères (question #26). Dans un de ces cas, il est fait mention que l'activité peut être adaptée selon les besoins de l'enfant. Pour tous les autres, soit dans 66% des cas, les activités peuvent parfois être différentes. Quelques exemples de ces situations sont donnés: ainsi, pour le vélo et l'escalade, après quelques tentatives l'animateur remplace par une autre activité si l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle s'obstine trop ou s'il a trop peur.

En ce qui concerne le coucher (question #28) et les repas (question #27), l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle est toujours, dans tous les cas, avec les autres enfants de son groupe. Si l'enfant a un accompagnateur, ce dernier se joint au reste du groupe.

#### **3.4.5 Les constats de comportement en rapport avec l'environnement social**

L'attitude des enfants dits «normaux» a aussi été questionnée (question #29). On y présentait comme choix de réponses une échelle à trois niveaux, soit positive, neutre ou

négative. Les résultats obtenus sont variés d'un camp à un autre et d'un groupe d'âge à un autre. Selon des directeurs de camp, l'attitude des enfants dits «normaux» est en général positive. Deux d'entre eux mentionnent cependant que dans les groupes de six ans et moins, l'attitude est plutôt neutre; il en est de même dans un autre groupe, soit chez les 6-12 ans. Un seul répondant signale que l'attitude peut être négative chez les 13-14 ans. Un autre mentionne également que les filles adolescentes rejettent leurs pairs déficientes intellectuelles. Dans un seul cas les répondants disent que chez les filles de 7-9 ans, l'attitude est plus positive que chez les garçons, sinon il n'y a pas de différence au niveau des sexes.

Quant à l'attitude d'entraide observée (question #30), autant pour les activités occupationnelles que pour celles de la vie quotidienne de camp, elle varie beaucoup selon l'âge et le type de déficience. Elle vient généralement soit spontanément, soit selon les directives données par le moniteur lors des activités dites «plus techniques». Dans un seul camp et pour un seul groupe d'âge, soit les 5-6 ans, il y a plus ou moins d'entraide, cela demande beaucoup d'efforts d'adaptation de la part des enfants dits «normaux». Également, les enfants, en général et peu importe le type de déficience et le groupe d'âge, hésitent avant d'aller vers l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle (question #31). Il s'agit peut-être d'une indifférence ou d'une méconnaissance de la manière de participer à cette entraide de la part des enfants dits «normaux». En général, les enfants vivant avec une déficience intellectuelle nécessitent de l'aide pour certains domaines (question #32). Pour seulement deux camps on note que les enfants vivant avec une déficience intellectuelle légère se débrouillent bien et suivent le rythme des autres enfants. Pour un seul camp, il est noté que l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle lourde nécessite constamment l'aide de l'adulte. Ces résultats ne font pas de distinction en ce qui a trait au

groupe d'âge.

#### **3.4.6 Les perspectives face à l'intégration**

Le questionnaire voulait aussi évaluer la persistance des responsables de camps quant à cette perspective d'intégration. Les résultats démontrent que, dans 100% des cas, les répondants affirment vouloir que les camps poursuivent l'intégration au cours des prochaines années (question #37), mais ils n'accueilleront pas nécessairement un plus grand nombre d'enfants vivant avec une déficience intellectuelle (question #38). Pour 50% d'entre eux, ils tiendront compte de la demande, 33% pensent s'en tenir à ce qu'ils ont réalisé jusqu'à ce jour et, dans un cas, le répondant affirme ne pas le savoir.

#### **3.4.7 Les ressources financières**

Une question concernait les ressources financières nécessaires pour réaliser l'intégration de la clientèle analysée. Dans 66% des cas, les ressources nécessaires pour faire de l'intégration sont jugées suffisantes (question #39), mais, pour les autres, les répondants mentionnent qu'il faudrait plus d'argent afin de fournir des accompagnateurs à ceux qui en ont besoin. Un seul camp reçoit une subvention (question #40), mais seulement depuis l'été 1997. Pour les autres, aucune subvention supplémentaire n'est versée pour la réalisation d'un tel programme d'intégration.

#### **3.4.8 L'intégration proprement dite**

La pratique d'intégration, soit le nombre d'années que le camp réalise l'intégration est variable d'un camp à un autre (question #35). Les réponses varient entre une et 21 années si l'on se réfère aux données recensées officiellement dans le répertoire de l'Association des camps du Québec. Certains camps faisaient de l'intégration depuis longtemps;

cependant, ils ne s'affichaient pas dans le répertoire de l'Association des camps. Pour quelques-uns la question a mal été interprétée.

L'intégration proprement dite se traduit de diverses manières. L'enfant vivant avec une déficience intellectuelle peut être intégré complètement dans un groupe sans nécessiter de l'aide supplémentaire. Cette aide supplémentaire (question #14) se traduit habituellement par l'ajout d'un moniteur ou d'un accompagnateur pour l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle moyenne seulement et ce, dans tous les camps. Généralement, pour les accompagnateurs, les dirigeants se débrouillent et ne font appel à aucun organisme sauf un camp où le répondant mentionne que l'Association québécoise de loisirs pour personnes handicapées peut fournir des accompagnateurs via un programme spécial; cependant, ce programme existe seulement depuis la saison estivale 1997. L'accompagnateur, lorsqu'il est nécessaire, est fourni par les camps de vacances ou par le parent de l'enfant eu égard à la situation.

Dans tous les cas, l'intégration est vue positivement par les parents des enfants dits «normaux» et également par les moniteurs impliqués dans une expérience d'intégration (question #34). Certains commentaires ont été signalés par les moniteurs. À titre d'exemple, les moniteurs signalent que cette situation permet:

- D'apprendre beaucoup et de s'attacher facilement à l'enfant déficient;
- De voir cette intégration comme une bonne et belle expérience pour tous les enfants;
- De développer le sens de l'entraide chez les enfants et de les amener à avoir une vision différente de la personne vivant avec une déficience intellectuelle;
- D'évaluer positivement cette expérience;
- De permettre la croissance personnelle de chacun des membres du groupe, le moniteur et l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle, même si c'est parfois difficile lorsque l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle fait rire de lui.



Chez 66% des répondants, ils mentionnent que les enfants reviennent d'année en année (question #36). Pour les autres, les parents veulent que leur enfant voit beaucoup de camps. Pour les campeurs qui proviennent de certains centres (foyers de groupe, résidence communautaire), la contrainte de favoriser chacun des enfants oblige les centres à des rotations au niveau de la clientèle.

Une série de questions étaient posées afin de déterminer les critères de faisabilité et les conditions concrètes de réalisation de l'intégration dans les camps de vacances (question #43). Pour chacun des vingt et un items, les répondants devaient inscrire leur réponse selon une échelle de Likert à six niveaux, cette échelle variant entre «accord total» et «désaccord total». Nous avons monté un tableau représentant les variations des réponses à chacun de ces items (voir à l'annexe 4) et en faisons l'analyse au chapitre suivant.

Avant de connaître leur définition de l'intégration dans les camps de vacances, nous avons voulu savoir des répondants s'ils pensaient que les enfants vivant avec une déficience intellectuelle avaient leur place au sein des camps de vacances réguliers (question #41). Tous ont répondu affirmativement et ont également donné quelques explications. Voici les résultats:

Les résultats amènent à constater que l'effort d'intégration tend à:

- Offrir la possibilité aux enfants de vivre les mêmes expériences que les autres;
- Respecter le droit qu'a toute personne à des vacances de qualité, ce qui implique de les accepter avec leur déficience intellectuelle;
- Permettre à un enfant ayant des besoins particuliers de vivre des activités estivales avec des enfants de son âge;
- Favoriser le développement de la personne par des activités éducatives et récréatives à la fois en tenant compte de leurs différences;
- Adapter les différentes facettes de la vie de camp selon les nécessités;
- Favoriser un traitement équitable envers l'ensemble des enfants.

De même, nous avons voulu connaître les motivations des parents à inscrire leur enfant vivant avec une déficience intellectuelle dans un camp régulier (question #42). Les principales motivations telles que recensées par les directeurs de camp se présentent comme suit:

- Continuer l'intégration scolaire;
- Voir que son enfant peut faire comme les autres;
- Oublier pour quelques instants que son enfant a une déficience intellectuelle;
- Faire en sorte que l'étiquette que son enfant traîne avec lui s'estompe, que l'enfant soit considéré comme n'importe quel enfant;
- Continuer son intégration sociale dans la vie de camp et ses mises en situations spécifiques (esprit d'équipe, activités, feu de camp, chants), intégration plus stimulante pour leur enfant, pour sa socialisation, pour permettre à leur enfant de vivre des activités intéressantes avec des enfants de leur âge.

Une question, primordiale pour la recherche, soit celle où nous demandions aux répondants leur propre définition de l'intégration dans un camp de vacances (question #44) a permis de recueillir des réponses très intéressantes. On peut les résumer ainsi:

- La possibilité de vivre les mêmes choses que les autres;
- L'occasion de permettre à l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle d'évoluer dans un cadre régulier;
- L'opportunité de permettre aux autres enfants de prendre conscience de la problématique et de respecter l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle;
- La reconnaissance pour toute personne du droit à des vacances de qualité;
- Le soutien au développement de la personne par des activités éducatives et récréatives à la fois, tout en tenant compte de leurs différences;
- La sensibilisation à l'adaptation des différentes facettes de la vie de camp lorsque nécessaire.

Dans un dernier temps la question posée relève les raisons motivant les répondants à continuer d'offrir un programme d'intégration (question #45). Les principales raisons données sont:

- Satisfaire le besoin de ces enfants d'être considérés comme des personnes à part entière ayant besoin de vivre des activités avec des enfants de leur âge;
- Participer à leur intégration graduelle à la société au même titre que les enfants dits «normaux»;

- Pour permettre à l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle d'évoluer dans un cadre régulier;
- Permettre aux enfants dits «normaux» de prendre conscience de la problématique et de respecter les enfants vivant avec une déficience intellectuelle;
- Apprendre à accepter et à aimer tous les enfants qu'ils soient déficients intellectuels ou non en reconnaissant qu'ils ont le droit de passer des belles vacances au camp;
- Donner un temps de répit aux parents et un temps de vacances pour tous quelle que soit la déficience.

Les résultats obtenus permettent de constater les efforts accomplis afin de favoriser l'intégration dans le milieu des camps de vacances. Les répondants ne se limitent pas au cadre strict des questions; il s'attardent à souligner les motivations, les raisons d'offrir un tel programme qui, pour plusieurs, n'est pas considéré comme un programme différent ou spécifique au camp mais qui fait tout simplement partie du tableau. Si quelques questions n'ont pas toujours permis d'aller chercher les réponses spécifiques attendues, elles n'en constituent pas moins un ensemble de données précieuses pour la présente recherche.

## Chapitre IV

### L'analyse des résultats du questionnaire en regard du cadre théorique

L'objectif de ce chapitre est de revoir, à la lumière des principaux éléments théoriques, les résultats obtenus après la compilation des questionnaires. Nous y établissons et analysons des liens entre ce qui fut présenté dans la section de la revue documentaire et les résultats de la recherche sur le terrain. Les notions retenues seront la déficience intellectuelle, la normalisation, la déviance, l'étiquetage, la ségrégation et l'intégration.

#### **4.1 Définitions des concepts et leur vécu dans les camps**

##### **4.1.1 La déficience intellectuelle**

Le concept de déficience intellectuelle varie, rappelons-le, selon les répondants, selon les opinions diverses que l'on attribue aux termes déficience intellectuelle **légère**, **moyenne** ou **lourde**. Bien qu'il soit difficile de définir ce concept, il va de soi, chacun d'entre nous possède une définition plus ou moins objective, arbitraire même de cette déficience. Brièvement, rappelons que la déficience intellectuelle, peu importe son stade, se définit à partir de trois critères fondamentaux. Le premier critère réfère à un fonctionnement intellectuel significativement inférieur à la moyenne, calculé en terme de quotient intellectuel. Le deuxième indique que le fonctionnement adaptatif a subi des altérations ou présente des déficits considérés importants. Ce fonctionnement adaptatif comporte dix composantes: la communication, l'autonomie, la vie domestique, les aptitudes sociales et interpersonnelles, la mise à profit des ressources de l'environnement, la responsabilité individuelle, l'utilisation des acquis scolaires, le travail, les loisirs et la santé et, finalement, la sécurité. Pour conclure à un déficit du fonctionnement adaptatif, au moins

deux de ces dix composantes doivent comporter des limitations. Le troisième et dernier critère postule que la déficience intellectuelle se manifeste avant l'âge de 18 ans, soit au cours de la période développementale de la personne. Ces trois critères doivent être présents pour diagnostiquer une déficience intellectuelle, critères auxquels s'ajoutent au moins deux composantes du fonctionnement adaptatif.

Deux questions (#15 et #16) permettaient de cerner ce concept. La majorité des enfants fréquentant les camps de vacances se situent dans la catégorie déficience intellectuelle **légère**, soit représentée à 64,2% comparativement à 89% dans la population de personnes vivant avec une déficience intellectuelle, selon l'estimation réalisée par l'Office des personnes handicapées du Québec. En comparant les réponses obtenues avec ce qui a été présenté au cadre théorique, certains éléments importants ont été soulignés par les répondants. Dans le cas de la déficience intellectuelle **légère** décrite, tout comme dans la théorie, les répondants observent que l'enfant est capable de communiquer, de se socialiser et de se faire des amis dans le groupe. Bien que son rythme d'adaptation soit plus lent, l'enfant est capable de faire face aux exigences de la vie quotidienne et de se charger de ses propres soins d'hygiène. Il est capable, règle générale, d'occuper ses temps libres et de faire ses propres choix. Il possède une capacité limitée de compréhension des consignes données (fonctionnement adaptatif) et des techniques demandées pour certaines activités. Il n'est pas plus agressif que les autres enfants et ne vit pas nécessairement dans un milieu défavorisé. Ces deux derniers éléments de réponse peuvent amener à conclure que les intervenants du milieu des camps n'ont pas certains préjugés que l'on retrouve parfois, soit dans d'autres milieux (scolaire, municipal, communautaire, entre autres) ou même dans la population en général. Par contre, un seul répondant mentionne que ce type de déficience débute au cours de la période développementale, soit entre zéro et 18 ans. Rappelons que,

selon la définition, ce type de déficience débute effectivement au cours de cette période, mais que trop souvent, elle n'est détectée qu'à partir du moment où l'enfant fréquente une institution scolaire, surtout lorsque son apparence physique n'est pas atteinte. Les répondants semblent dire que ce type de déficience entraîne un fonctionnement intellectuel inférieur à la moyenne. Même si plusieurs caractéristiques communes ont été relevées par plus de 50% des répondants, il faut souligner que chacun a sa propre définition et chacun n'y inclut pas nécessairement les trois critères. Ces trois critères étant bien théoriques, nous croyons que les répondants s'en tiennent à leur pratique et à ce qu'ils observent depuis déjà quelques années dans leur propre milieu; ils sont ainsi parvenus à établir leurs propres critères afin d'adopter une définition pour l'intervention.

En second lieu, le questionnaire demande de définir la déficience intellectuelle dite **moyenne**, avec le même principe que celle donnée pour la déficience intellectuelle légère. Ici, les données recueillies montrent que 29,1% de la clientèle vivant avec une déficience intellectuelle fréquentent les camps de vacances faisant partie de notre étude, comparativement à 7% en ce qui a trait à la population déficiente intellectuelle en général selon l'estimation réalisée par l'Office des personnes handicapées du Québec. Ce qui est dominant par rapport à la définition fournie lors de la recension documentaire, c'est que l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle moyenne est moins autonome que celui ayant une déficience intellectuelle légère et ce, dans tous les domaines (ce qui est tout à fait logique). Il a besoin de plus d'aide pour suivre le groupe et présente des problèmes de compréhension et de communication moyens; il a absolument besoin d'un accompagnateur car il ne peut suivre le groupe dit «normal»; il révèle à l'occasion des comportements inadéquats. Son rythme d'adaptation lent est plus prononcé que celui de l'enfant atteint de déficience légère. Par contre, les répondants appuient moins sur cette caractéristique que

pour un enfant qui a une déficience intellectuelle légère. Cet enfant semble avoir beaucoup de difficultés à se faire comprendre par ses pairs, mais il a toutefois la capacité de se faire des amis dans le groupe. Son développement moteur est certes plus lent et il a une capacité limitée pour la compréhension des consignes et des techniques demandées en ce qui a trait à certaines activités. Il n'est pas non plus considéré plus agressif que les autres enfants et ne vit pas nécessairement dans un milieu défavorisé, encore ici les répondants ne reprennent pas les préjugés habituels. Il a toutefois de la difficulté à occuper seul ses temps libres et à faire ses propres choix. On constate ici aussi quelques éléments du fonctionnement adaptatif comme la communication, la mise à profit des ressources de l'environnement et l'autonomie. Ce qui est surprenant c'est que, dans un seul cas, il est mentionné que son fonctionnement intellectuel est inférieur à la moyenne. Dans la majorité des cas, les répondants affirment que cette forme de déficience débute au cours de la période développementale. Les réponses fournies permettent de retrouver des éléments communs à ceux formulés par les spécialistes recensés dans le travail documentaire. Cependant, tous les répondants au questionnaire sont capables d'établir leur propre différence entre ce qui concerne la déficience intellectuelle légère et la déficience intellectuelle moyenne. En tenant compte des résultats cas par cas, il est intéressant de voir que tous établissent une différence entre les deux types de déficience où l'une est plus prononcée que l'autre.

Pour la dernière forme de déficience intellectuelle, soit la **lourde**, plusieurs éléments ont retenu notre attention dans la compilation des résultats. Seulement 6,7% des enfants ont ce type de déficience lorsque l'on parle d'intégration dans les camps, comparativement à 4% en ce qui a trait à la population déficiente intellectuelle en général selon l'estimation réalisée par l'Office des personnes handicapées du Québec. En plus d'avoir réellement besoin



d'un accompagnateur, les répondants signalent avoir cerné des problèmes qu'ils qualifient de majeurs en ce qui a trait à la communication et à la compréhension des consignes. Le développement de l'enfant est qualifié de plus lent que la normale et cet enfant possède une capacité limitée au niveau des techniques demandées pour certaines activités. Son niveau de fonctionnement intellectuel est inférieur à la moyenne et il semble plus agressif que les enfants dits «normaux». En définitive, il n'a pas la capacité de faire ses propres choix tout autant que la capacité de se faire des amis dans le groupe. Selon les répondants, cette incapacité découlerait du fait qu'il a réellement de la difficulté à se faire comprendre et qu'il a de réels problèmes à participer aux mêmes activités que les autres. Il ne vit pas nécessairement, lui non plus, dans un milieu défavorisé et a besoin d'une aide certaine pour la réalisation des activités de sa vie quotidienne. Ici encore, sont soulevés par les répondants, des déficits au niveau de certaines composantes du fonctionnement adaptatif comme la communication, l'autonomie, les aptitudes sociales et interpersonnelles, la mise à profit des ressources de l'environnement et les loisirs. Enfin, les répondants sont conscients que cette déficience dite lourde débute au cours de la période développementale. La différence est palpable entre la déficience intellectuelle lourde et les deux degrés de déficience décrits précédemment, soit la déficience intellectuelle légère et la déficience intellectuelle moyenne.

Les définitions formulées par les répondants présentent quelques nuances de part et d'autre. Ainsi, les réponses fournies partent de constats quotidiens, sans nécessairement faire appel à toute la panoplie des termes ou des formulations des spécialistes ou aux théories qu'il est possible de retrouver dans leurs documents. Les répondants parviennent, tout compte fait, à cerner, pour leurs besoins respectifs, la différence entre les degrés de déficience intellectuelle. Par contre, ils n'ont pas tous nécessairement la même perception

du degré de déficience. En effet, d'aucuns perçoivent tel enfant comme une personne ayant une déficience intellectuelle moyenne, d'autres estiment que ce même enfant peut être considéré comme ayant une déficience intellectuelle légère ou lourde. Quoi qu'il en soit, les répondants parviennent à se faire une distinction utile entre les degrés de déficience intellectuelle. Il faut tout de même s'interroger sur la grille des caractéristiques qui leur avait été proposée dans le questionnaire. Selon les résultats, il aurait peut-être été utile d'en expliciter les diverses composantes, car certains éléments ont été, selon nous, mal interprétés, par exemple le fonctionnement intellectuel. Il faut toutefois retenir que les dirigeants des camps définissent l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle de façon fonctionnelle, ce qui leur permet de pouvoir offrir des services à la mesure de ses besoins et de ses capacités. Si nous tentons d'en tirer certaines conclusions, nous pouvons affirmer, à la lumière des résultats, qu'au niveau de l'intervention, les répondants possèdent de bons outils. Ils ont réussi à se fabriquer individuellement leur propre classification, ce qui est en soi très valable. Cependant, il faudrait penser dans un proche avenir à réunir les intervenants de divers milieux (camps de vacances, services sociaux, institutions scolaires) pour confronter leurs expertises respectives et développer ainsi des liens plus étroits entre eux. Il va sans dire que cette mise en commun expérientielle devrait être réalisée dans un but de complémentarité, non de compétitivité.

#### **4.1.2 La normalisation**

Dans le cadre théorique, une série de concepts entourant le principe de l'intégration a été présentée. Quatre de ces concepts, la normalisation, la déviance, l'étiquetage et la ségrégation méritent une analyse plus poussée quant aux résultats. Tout d'abord, le concept de la normalisation.

La normalisation ou, pour utiliser un terme plus récent, celui de la valorisation des rôles sociaux, a pu être vérifiée empiriquement sous différents aspects à l'aide du questionnaire. Il fut démontré d'abord que les enfants vivant avec une déficience intellectuelle font partie intégrante du camp, ce qui est primordial. Ils ne forment en aucun temps (ni aucun lieu) un groupe distinct, soit un groupe se composant uniquement d'enfants vivant avec une déficience intellectuelle. Dans tous les camps tous ces enfants partagent les espaces d'hébergement et les lieux de repas avec les autres membres de leur groupe, soit des enfants dits «normaux». De plus, ils participent en même temps que leurs camarades aux diverses activités proposées par l'équipe d'animation. Il va de soi et les répondants en ont fait mention que si l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle n'est pas en mesure de pouvoir réaliser une activité quelconque, il n'est pas laissé à lui-même; l'animateur lui propose une autre activité, en l'intégrant le plus souvent à un autre groupe qui lui convient mieux. Sans avoir pu vérifier, nous croyons qu'il en est ainsi pour un enfant dit «normal», si ce dernier ne veut pas participer à l'activité s'il en est incapable. Il n'est pas isolé du groupe, il est jumelé à une autre équipe pour la durée de l'activité. Par contre, il semble que l'enfant ne soit pas toujours dans un groupe qui correspond à son âge chronologique. Bien que cette décision soit souvent prise par le parent pour le bien de l'enfant, rappelons que les spécialistes du domaine affirment qu'à différents stades de la vie, l'enfant, déficient intellectuel ou non, doit acquérir certaines habiletés. Par contre, les répondants sont catégoriques pour dire qu'ils ne classent pas l'enfant selon son âge mental. Cependant, ils tiennent compte du degré de déficience pour le classement de l'enfant afin de favoriser une meilleure intégration. Peut-être veulent-ils ainsi lui éviter de vivre des échecs? C'est une question sur laquelle il faudrait se pencher plus longuement. Ce qui dépasse le cadre de la présente cueillette de données.

### 4.1.3 La déviance

Dans le cadre théorique, nous avons abordé le sujet de la déviance définie comme étant la différence existante entre les enfants vivant avec une déficience intellectuelle et les enfants dits «normaux». Ce phénomène est toutefois difficilement mesurable; il faudrait aller chercher les commentaires des enfants dits «normaux» afin de recueillir la perception qu'ils ont de l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle et faisant partie de leur groupe. Cependant, à la lueur des résultats obtenus, nous sommes à même de constater que tout est mis en oeuvre pour contrer les problèmes que cette déviance peut entraîner (qui peut exister) entre les individus au camp de vacances. En effet, tous les répondants ont été d'accord pour dire que la qualité du premier contact est essentielle et qu'il faut prendre le temps d'expliquer aux enfants les différences pouvant exister entre les individus. L'accueil des enfants occupe une place primordiale pour les camps de vacances et les techniques utilisées, même si elles sont très diversifiées, semblent, autant l'une que l'autre, efficaces. Néanmoins, malgré les efforts déployés lors de l'accueil des enfants au camp, la déviance peut être également perçue lors de la pratique d'une activité donnée demandant des habiletés spécifiques. Afin d'amoindrir les apparences de cette déviance ou pour la faire passer encore plus inaperçue, l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle est jumelé à un autre groupe pour la durée de l'activité ou, mieux encore, l'activité est quelque peu modifiée afin que l'enfant puisse y participer pleinement sans être pénalisé. A vrai dire, beaucoup d'efforts semblent déployés afin d'éviter que les enfants «normaux» puissent percevoir la déviance que peut avoir l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle face à ce que les gens appellent la norme.

#### **4.1.4 L'étiquetage**

La déviance amène, qu'on le veuille ou non, l'étiquetage de la personne. Cet étiquetage n'est pas souhaitable au camp de vacances comme dans tous les milieux où est pratiquée l'intégration. Bien que le questionnaire n'ait pas abordé directement le sujet, à une reprise, lors d'une question ouverte, un répondant en a fait mention dans une question où il était demandé les raisons pouvant motiver les parents à inscrire leur enfant dans un camp régulier: une des réponses a été «pour enlever l'étiquette sur leur enfant». Évidemment, il demeure qu'il existe une tendance à poser une étiquette sur une personne différente de la norme ou déviante. La responsabilité d'éviter que l'enfant ne soit étiqueté semble revenir, dans le milieu des camps, au personnel de direction et plus spécifiquement aux moniteurs en charge des enfants. Dans l'analyse des résultats autant du côté des répondants et que de leurs équipes d'animation, il n'y a pas raison de croire à un phénomène d'étiquetage de leur part. Ils considèrent la personne telle qu'elle est, avec ses défauts et ses qualités, comme tout autre enfant qui fréquente le camp de vacances. En ce qui a trait à l'étiquetage qui peut être pratiqué par les enfants dits «normaux», il est difficile de pouvoir le mesurer sans avoir obtenu leur version de l'expérience vécue avec des enfants ayant une déficience intellectuelle. Dans une démarche subséquente, il serait important et intéressant de pouvoir aller chercher directement l'information auprès des enfants dits «normaux» sans passer par des personnes interposées.

#### **4.1.5 La ségrégation**

Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, la déviance, l'étiquetage et la ségrégation sont tous des phénomènes interreliés. En fait, la ségrégation est en quelque sorte une conséquence logique de l'étiquetage d'un enfant vivant avec une déficience

intellectuelle et même de l'exclusion pure et simple. La ségrégation pourrait être présente dans le fait que l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle soit isolé totalement ou même partiellement à l'intérieur d'un groupe ou encore, tout simplement mis dans un groupe se composant uniquement d'enfants vivant avec une déficience intellectuelle. Au sens large, la ségrégation pure et dure n'existe pas dans les camps ayant répondu au questionnaire puisque, dans tous les cas, les enfants vivant avec une déficience intellectuelle sont intégrés dans des groupes d'enfants se composant majoritairement d'enfants «normaux»: qui plus est, ils partagent avec eux tous les événements de la vie du camp. Il est également intéressant de noter que les répondants ont indiqué que, règle générale, ils observaient une attitude positive ou un esprit de camaraderie entre les enfants bien que les moniteurs se questionnent avant l'arrivée des enfants sur l'acceptation des enfants vivant avec une déficience intellectuelle par leurs pairs dits «normaux». En outre ils observent une certaine entraide entre les enfants, même s'il faut parfois que les animateurs donnent des directives spécifiques. Notons toutefois que ces observations ont été rapportées par les dirigeants des camps et non par les enfants eux-mêmes. C'est donc qu'à ces résultats il serait nécessaire d'apporter certaines nuances. Par contre, la conclusion ne peut en venir à dire qu'il y a un phénomène d'exclusion ou de ségrégation, ce qui est très intéressant à noter, car il faut à tout prix éviter cette situation. Afin d'en savoir plus long sur le sujet, de futures recherches pourraient être menées afin d'enquêter directement sur le terrain, à l'aide d'une grille d'observation, sur ce qui se passe réellement entre les enfants.

#### 4.1.6 L'intégration

Les phénomènes de normalisation, de déviance, d'étiquetage et de ségrégation ainsi cernés conduisent finalement au vif du sujet, soit le traitement plus spécifique de l'intégration des enfants vivant avec une déficience intellectuelle. Même si certains résultats obtenus se rapprochent plus spécifiquement des autres phénomènes, ils constituent, sans contredit, des éléments essentiels au phénomène de l'intégration. Cette intégration a été scrutée sous plusieurs angles. Le but ici n'est pas de reprendre toutes les données statistiques, cet exercice a déjà été effectué. Il s'agit plutôt, dans un premier temps, de tirer certaines conclusions face à une question qui visait à rassembler les facteurs de faisabilité et le contexte favorisant l'intégration dans les camps de vacances.

Ces facteurs de faisabilité ont permis de circonscrire les éléments requis conduisant à la réussite de l'intégration dans ce domaine. Un tableau complet de ces résultats est présenté en annexe 4. Précisons, dans un premier temps, que les répondants sont directeurs ou membres du personnel de direction et qu'ils ne font que relever et/ou interpréter ce qu'ils croient être les opinions et/ou les perceptions du personnel à l'animation, car ce sont ceux et celles qui vivent constamment et en proximité avec les enfants. Les répondants font tout de même l'unanimité sur cette question et mentionnent que les animateurs doivent avoir une certaine ouverture d'esprit. Les animateurs doivent avoir à leur disposition un réseau de soutien qui, comme nous l'avons constaté, est variable d'un camp à l'autre, quoique tout aussi valable. L'important c'est qu'en cas de problème ces animateurs puissent compter sur quelqu'un qui saura les aider. Ce réseau de soutien semble tout autant important pour le personnel de direction, quoiqu'il soit considéré comme plus important pour les animateurs. Ce constat semble dû au fait que les animateurs sont en contact direct avec les enfants et que c'est sur eux que revient en majeure partie la responsabilité de

l'intégration. Concernant les effectifs professionnels spécialisés auprès de la clientèle, les répondants semblent souhaiter que du personnel supplémentaire soit ajouté pour la réussite de l'intégration. Cette constatation rejoint ce que les répondants mentionnent lorsqu'ils affirment qu'ils embauchent du personnel supplémentaire surtout lorsque les enfants sont atteints d'une déficience moyenne ou lourde. Dans le cas de la déficience intellectuelle légère, il semble plus facile pour les animateurs en place de se débrouiller sans aucune aide supplémentaire. Il faut comprendre que l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle n'a pas le même niveau d'autonomie que le soi-disant normal, ce qui demande un peu plus de travail, d'attention et d'organisation pour le personnel. Les répondants (personnel administratif) sont unanimes à dire qu'il est essentiel d'informer le personnel d'animation qu'il peut y avoir au cours de l'été des enfants vivant avec une déficience intellectuelle à l'intérieur des équipes. Il est aussi nécessaire, selon eux, que cette information soit fournie avant l'ouverture du camp. Les répondants ne recherchent pas nécessairement des candidats spécialisés dans ce domaine; cela ne constitue pas, selon eux, un avantage pour la personne.

Quant au plan d'action priorisé par les camps concernés, divers aspects sont à retenir et à évaluer. D'abord, il y a le stage de formation. Cette activité, comme nous l'avons vu précédemment, est considérée importante par tous les camps mais plus ou moins de temps lui est consacré selon les camps. La participation des parents à cette rencontre semble plus ou moins importante selon les répondants. Les résultats cumulatifs à cette question ne dégagent rien de concluant. Néanmoins, en regard des autres questions sur le sujet, il semble que, plus souvent qu'autrement, les répondants s'en remettent à des spécialistes sur la question ou à des gens d'expérience. Rappelons également que les animateurs ont l'opportunité, bien souvent, de pouvoir rencontrer personnellement les parents lors de



l'arrivée des enfants, ce qui semble équilibrer les sources d'information concernant le type de clientèle. De plus, lors de la durée du séjour des enfants, les répondants sont plutôt en désaccord avec la participation des parents. Ils ont même noté dans une autre question que la modalité de faire de l'intégration dans le milieu des camps de vacances fait en sorte que les parents n'ont l'occasion d'intervenir en aucun temps, ce qui est à l'opposé de ce qui se passe dans le milieu scolaire. Mais il ne faut pas croire que le parent est par le fait même mis à l'écart. Pour les dirigeants des camps, il demeure important, pour ne pas dire indispensable, de remettre au parent une évaluation de l'enfant à la fin de son séjour. L'évaluation du programme est également importante et elle est réalisée par les animateurs à chaque année afin d'en dégager les forces et les faiblesses et d'y apporter des améliorations le cas échéant. Pour ce qui est de l'animation proprement dite, lorsqu'il y a présence d'enfants vivant avec une déficience intellectuelle dans le groupe, les répondants nous affirment que cela ne diminue en rien la qualité de l'animation, et ce, même s'ils ont mentionné précédemment qu'il y avait un épuisement plus rapide chez l'animateur, que celui-ci doit déployer plus d'énergie et souventes fois inventer des stratégies qui incitent l'enfant à participer aux activités: il doit, pour ce faire, donner plus d'explications, développer des techniques de stimulation, etc. L'animateur semble réussir à mener ses objectifs de travail à terme; même s'il semble avoir de la difficulté à faire fonctionner son groupe comme un tout, personne n'est laissé pour compte et chacun y trouve ses satisfactions.

En ce qui concerne le fonctionnement du groupe, la pratique d'intégration infère la pratique de l'égalité de tous et de l'équité envers tous. Une seule fois, en effet, un répondant a remplacé le terme égalité par celui d'équité, peut-être est-ce plus juste. Bien que ces termes ne soient pas parfaitement synonymes, il n'en reste pas moins que les répondants, dans

l'ensemble, jugent essentiel que les enfants soient traités sur un pied d'égalité; certains n'en sont toutefois pas arrivés à admettre qu'il faille faire abstraction des différences. Le contenu trop vaste de la question a fait en sorte que chacun a sa propre opinion et aucune ne peut être significative. Il en est pratiquement de même pour les activités; elles ne doivent pas être toutes nécessairement les mêmes pour tous. Nous l'avons vu précédemment, les activités changent en cas de besoin si l'enfant n'est pas capable de les réaliser. À la question posée concernant le nombre souhaitable d'enfants vivant avec une déficience intellectuelle qu'il faut intégrer dans un groupe, la majorité des répondants mentionnent qu'un seul est le nombre idéal. Ces dires sont confirmés par le point suivant: il semble plus important de miser sur la qualité de l'intégration que sur la quantité (le nombre d'enfants intégrés).

En plus de ces résultats, en plus de pouvoir affirmer que l'intégration est non seulement possible ou réalisable mais bel et bien une réussite, les définitions proposées sont concrètes et simples. Même si, dans certains camps les répondants n'emploient pas spécifiquement le terme intégration, les intervenants considèrent l'enfant ayant une déficience intellectuelle simplement comme un autre enfant, mais avec ses besoins particuliers; mais ils peuvent très bien réussir à lui faire passer des vacances conformes à ses attentes.

Le fonctionnement actuel dans les camps de vacances réguliers au Québec s'appuie sur la notion que Féger (1991) définit comme l'égalité sociale. C'est ainsi que l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle qui participe à un camp régulier a les mêmes possibilités de s'amuser comme les autres et de vivre des expériences identiques à celles des autres enfants. Également il ne s'agit pas d'une simple insertion physique de l'enfant dans un milieu. Le questionnaire a permis de vérifier chez les dirigeants, du moins ceux des camps

étudiés, une volonté de réussite et la mise en oeuvre d'efforts et de structures pour y parvenir. En reprenant les principaux éléments de la définition de Wolfensberger, nous sommes à même de constater que des mesures sont réellement mises en oeuvre afin de ne pas faire qu'une intégration strictement physique et/ou spatiale. Il s'agit d'une intégration sociale, difficile à réaliser selon l'auteur, car les enfants vivant avec une déficience intellectuelle font partie intégrante d'un groupe d'enfants dits «normaux» et ont avec ces derniers des interactions et des interrelations sociales dans un lieu qui est dit «normatif», surtout que tout se déroule dans un milieu ou un contexte qui est dit valorisé. De plus, dans ce milieu, les enfants ont l'opportunité d'y vivre pour une période de temps variable mais intense, en ce sens qu'ils se côtoient dans tous les moments de la journée et avec des personnes qui leurs sont étrangères, qui ne font pas partie de leur noyau familial. C'est ainsi, toujours à la lumière des éléments recueillis par le questionnaire, qu'il est possible de retracer les sept caractéristiques des contextes qui favorisent l'intégration telles qu'elles sont proposées par Hutchison et Lord (1979). La première de ces caractéristiques était qu'il fallait retrouver dans des petits groupes (entre 10 et 20 personnes) pas plus de trois enfants vivant avec une déficience intellectuelle. Dans les camps recensés, la présence se limite au nombre d'au plus deux enfants vivant avec une déficience intellectuelle dans un même groupe d'enfants et ce groupe ne dépasse jamais plus de vingt enfants. La deuxième caractéristique concernait la question de leadership du personnel. Encore une fois, il ne fait aucun doute que les animateurs et les membres du personnel travaillent dans un même but, ont accès à des ressources en cas de problèmes et qu'une formation est même prévue et offerte afin de bien préparer les animateurs à leur tâche. Même si ces derniers font face à certains questionnements en ce qui a trait à la communication, à l'acceptation par les enfants dits «normaux», à la façon de socialiser, à l'autonomie globale de l'enfant, à leurs propres réactions face aux comportements inadéquats, ils semblent trouver réponses à

leurs interrogations. De plus, du côté de l'administration, les responsables n'attendent pas l'obtention de subventions pour développer et offrir un programme spécifique d'intégration même si ce programme est conçu en tenant compte des moyens financiers et matériels du camp. En troisième lieu, les expériences sont certes planifiées et l'enfant est pris en charge à partir de son degré d'évolution; le programme est ajusté en cas de besoin. En quatrième lieu, il est élémentaire, pour les camps, de favoriser la non-compétitivité et de ne pas tenir compte du degré de développement intellectuel et psychosocial de l'enfant déficient. La programmation du camp offre à l'enfant des activités variées dont le résultat importe moins que le plaisir d'y participer. En cinquième lieu, les gens qui participent à l'élaboration et à la réalisation d'un projet d'intégration doivent apporter leur appui. Il ne fait aucun doute que les animateurs et les dirigeants des camps sont totalement d'accord avec cette affirmation et que chacun met toutes ses énergies dans la réussite de l'intégration. La sixième caractéristique réfère aux installations qui doivent être physiquement et fonctionnellement accessibles à tous. Là non plus il n'y a pas de problème. En dernier lieu, il importe de réaliser des évaluations continues et individualisées. Les traditions du camp prévoient que les enfants repartent avec une évaluation de leur séjour et, qu'avec les animateurs, une évaluation du programme est réalisée à chaque année afin de pouvoir apporter les corrections nécessaires au programme.

Au premier chapitre, nous avons fait état de l'étude de Gagnon (1990) portant sur les différentes approches de l'intégration dans le domaine des sports et des loisirs, ce à quoi s'apparentent les camps de vacances. Sans redéfinir les quatre approches proposées par l'auteur, rappelons qu'il s'agissait de l'approche systémique, l'approche psycho-éducative, l'approche du béhaviorisme paradigmatique et l'approche du principe de la normalisation. Cette dernière approche, élaborée par Hutchison et Lord (1979) rejoint en

général ce que représente l'intégration vécue dans les camps de vacances suite à la compilation des résultats du questionnaire. Rappelons brièvement que cette approche met en place des mesures concrètes afin de répondre au principe de la normalisation. Le milieu environnant joue donc un rôle important dans le développement de l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle. Dans notre étude, ce milieu environnant correspond à l'entité enfants dits «normaux» qui interagissent toute la journée ou tout le séjour durant. Les auteurs délimitaient, pour cette approche, cinq éléments à cerner.

Le premier élément concerne l'attitude positive de la population. Au camp, cette population est formée des enfants dits «normaux», des animateurs et de la direction des camps; on est à même de constater le vécu positif. Pour les enfants dits «normaux», leur attitude avec l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle a été vérifiée; il en est de même pour les interactions entre les enfants. Quant aux animateurs, certains commentaires permettent de relever que l'expérience leur plaît et qu'elle est très enrichissante. Pour les dirigeants, la qualité de leurs réponses permet de cerner combien ils ont à cœur un tel programme et, le fait qu'ils désirent poursuivre au cours des prochaines années, montre le sérieux de leurs choix.

Un deuxième élément, celui des conditions d'accessibilité, ne cause pas de réel problème puisque la clientèle est mobile et ne nécessite pas d'aménagement spécial.

Le troisième élément concerne l'adaptation des programmes. On en fait mention lorsque l'activité proposée ne peut être réalisée par l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle, soit que l'activité est adaptée ou que l'enfant est jumelé pour la durée de l'activité à un autre groupe qui pratique une activité à laquelle l'enfant peut participer.

L'avant dernier élément concerne l'adaptation des équipements. Cet élément ne pose pas de problèmes dus au fait que les enfants ne sont pas atteints d'un handicap physique.

Le dernier élément et non le moindre touche ce qui a trait à l'implication des membres de la communauté. Dans le contexte étudié ici, celle-ci est constituée des animateurs, des dirigeants des camps, des parents et des enfants fréquentant les camps. Tous sont mis à profit et chacun s'implique à sa façon. C'est ainsi que le principe de la normalisation proposé par Hutchison et *alii* (1979) concorde avec l'observation faite dans les camps consultés dans le cadre de la présente recherche.

Bien que le principe de la normalisation et les sept caractéristiques de l'intégration sociale ne soient pas directement reliés au domaine des camps de vacances, ils peuvent y être appliqués sans problème notable. Si on se restreint plus spécifiquement au phénomène d'intégration dans les camps de vacances, les divers éléments recueillis dans la recension documentaire vont certainement être confirmés, il n'en fait aucun doute. Bien que les méthodes d'intégration puissent différer, le principe demeure le même. Le modèle consulté avait été celui décrit par Bullock, Mahon et Welch (1992). Ce modèle progressif dans ses caractéristiques, constituait trois options: la ségrégation, l'intégration modifiée et la pleine intégration. C'est un peu ce à quoi ressemble le modèle «en cascade», encore plus simplifié et qui est basé sur le principe de la normalisation ou, au mieux, de la valorisation des rôles sociaux. Il est incontestable que les camps qui ont participé à cette recherche optent tous pour le principe de la pleine intégration.

Les camps, comme le mentionnait Mitchell et Meier (1983), amènent l'individu à développer des qualités physiques, mentales, sociales et spirituelles. Et les enfants y développent même des habiletés et des attitudes spécifiques qu'ils ne peuvent

nécessairement acquérir à l'école ou même dans la vie quotidienne. C'est donc que l'intégration favorise d'autres apprentissages que ceux visés par l'intégration scolaire.

L'analyse des résultats du questionnaire et sa mise en corrélation avec le cadre théorique adopté montre bien que, dans le milieu des camps de vacances, le phénomène de l'intégration est solidement implanté. Même si l'analyse faite à ce chapitre ne couvre pas intégralement l'ensemble des éléments théoriques du premier chapitre, l'essentiel est couvert et les résultats sont probants. L'analyse des questions posées et confrontées à la documentation de base de la recherche le prouve. Somme toute, les camps qui pratiquent ce type d'intégration tracent la voie et développent une expertise dans un secteur nouveau, le tout dans un contexte social où l'intégration sera appelée à s'accroître de plus en plus au cours des prochaines années.

## **Conclusion**



Tel que le pose notre introduction, l'intégration à l'intérieur des différentes sphères de la société des personnes vivant avec une déficience intellectuelle fait de plus en plus partie de la réalité quotidienne, comme projet ou comme réalisation à des degrés divers. Chez les enfants toutefois, l'effort d'intégration a surtout marqué le milieu scolaire, rarement celui du loisir. Et l'évolution de ce phénomène au Québec fait succéder à l'intérêt, la crainte, l'intégration, puis le projet de vie, tableau 5. Dans ce contexte, le temps de loisir et de vie quotidienne dans les camps de vacances fut retenu comme un lieu privilégié d'observation et d'expérimentation de l'intégration aux plans des manifestations concrètes, de la diversité de formes et de la faisabilité. Notre recherche porte sur la pratique d'intégration telle que vue par les dirigeants des camps réguliers non spécialisés pour les enfants vivant avec une déficience intellectuelle et considère les trois catégories de déficience: légère, moyenne et lourde.

S'appuyant sur une connaissance concrète du milieu et sur son intervention professionnelle depuis 7 ans, l'auteure rend compte ici d'une recherche théorique et empirique exploratoire portant sur le degré de réalisation et les modalités de *faisabilité de l'intégration des enfants vivant avec une déficience intellectuelle dans les camps de vacances au Québec*. Elle y poursuit divers ordres d'objectifs: fournir des définitions et problématiques, précises et compréhensibles par les intervenants, notamment sur la déficience intellectuelle et sur l'intégration et ses formes successives; tracer un profil des formes d'intégration réalisées dans les camps de vacances du Québec; analyser celles-ci en relation avec la théorie exposée et retenue; ouvrir des pistes d'action ou de collaboration avec les intervenants.

Le premier chapitre, totalisant la moitié du dossier, fournit, à partir des discours européen francophone et américain sur «mental retardation», un cadre théorique étoffé [plus de 40 références majeures] pour comprendre l'intégration de l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle et permettre l'élaboration de politiques, de planifications et d'actions en conséquence. Avec la publication du DSM-IV de l'*American Psychiatric Association*, si les critères du degré de déficience et de l'apparition de celle-ci avant 18 ans sont maintenus, le deuxième critère est profondément modifié: deux des dix composantes du fonctionnement adaptatif doivent être altérées et elles servent maintenant à le définir: communication, autonomie, vie domestique, aptitudes sociales ou interpersonnelles, mise à profit des ressources de l'environnement, responsabilité individuelle, utilisation des acquisitions, travail, loisir et santé, sécurité.

Cinq différentes approches ou problématiques, nommées principes par l'auteure qui suit sur ce point la littérature du milieu, sont analysées avec soin, résumées et associées à leurs acteurs, chacune dans un tableau. Ce sont la normalisation et la valorisation des rôles sociaux, la déviance, l'étiquetage, la ségrégation et l'intégration. La normalisation réfère à des patterns et conditions très près de la vie habituelle et qui impliquent la personne déficiente et la société; à cette approche est associée la valorisation des rôles sociaux, qui requiert d'améliorer l'image sociale et la compétence de la personne et de montrer la valeur des rôles qu'elle joue dans la société. L'expression valorisation des rôles sociaux semble préférable à la normalisation, cette dernière étant trop souvent perçue comme allant trop de soi, tableau 6. La déviance va à l'inverse: elle confère un statut amenant la disqualification, avec le comportement et les performances qui s'en suivent, tableau 7. L'étiquetage, pour sa part, met l'accent sur les handicaps plutôt que sur les capacités, lesquels prennent toute la place; la ségrégation devient en conséquence l'action de séparer

les déviants, tableau 8. L'intégration, objet premier de ce rapport, est analysée avec soin. Trois niveaux y sont distingués: l'intégration physique, fonctionnelle et sociale, tableau 10. Dans les camps de vacances sont traitées (tableau 11) quatre approches (systémique, psycho-éducative, béhavioriste paradigmatique et celle du principe de la normalisation), dix recherches (dont sept publiées depuis 1990 et la plus ancienne en 1979), trois formes d'intégration (ségrégation, intégration modifiée et pleine intégration). Le tableau statistique en annexe 1 fournit les pourcentages d'incapacités selon le groupe d'âge, selon la nature de celles-ci, selon le degré de limitation et la gravité de la déficience intellectuelle.

Ce dossier s'étant aussi donné comme objectif de vérifier le degré et les modalités de réalisation de ce cadre théorique dans les camps, le chapitre deux présente le devis empirique et méthodologique de l'étude. Sont précisés la population d'étude et la clientèle cible [les camps réguliers se publicisant comme acceptant les enfants vivant avec une déficience intellectuelle], l'instrument de mesure [un questionnaire construit de toutes pièces et mis intégralement en annexe 3] et le processus de déroulement de la recherche. La partie empirique de type exploratoire du genre étude de cas permet de vérifier la pertinence et l'efficacité de l'intégration après qu'une description sommaire des camps aura été brossée. Le tableau 12 visualise les dimensions sous-tendant les 44 questions que la suite du résumé évoque, la majorité tout au moins.

Le chapitre trois regroupe les résultats sous quatre blocs. 1) La description des camps interviewés: six camps étalés dans huit régions du Québec. 2) Les intervenants et leur expertise: les répondants ont une moyenne de 6 ans d'expertise et accueillent en moyenne 170 enfants (de 74 à 350), les 2/3 sont hébergés dans des dortoirs plutôt qu'en chambres, un éventail de 26 activités sont offertes dont dix sont accessibles partout; la moyenne d'âge des moniteurs est de 19,3 ans et seulement 40% sont nouveaux chaque année; ils ont un

stage de formation où l'on prépare à cette clientèle spéciale. 3) La connaissance de la clientèle se fait par la fiche complétée par les parents et remise aux moniteurs, par la possibilité de communiquer avec les parents qui, eux, insistent sur la gestion des crises, demandent que leur enfant passe de belles vacances ou évite de faire rire de lui; les moniteurs signalent des problèmes d'épuisement et des difficultés de fonctionner avec homogénéité pour le groupe. Le ratio passe de un pour trois à un pour six selon l'âge; il n'y a pas de personnel supplémentaire; 40% des enfants vivant avec une déficience intellectuelle ont plus de 13 ans, la moyenne est de 10,4 ans.

Le regroupement des critères de définition des trois degrés de déficience énumérés par les répondants est particulièrement à point, tableau 14. Furent retenus par plus de 50%, dix critères de la déficience légère, cinq de la moyenne et huit de la déficience lourde. Selon l'âge, il y a ou pas un accompagnateur; à la prise de contact, le personnel explique que ces enfants pourront exiger plus d'explication ou d'attention; 33% des activités sont les mêmes pour tous les enfants; elles peuvent cependant différer à l'occasion comme pour l'escalade ou le vélo; le coucher est toujours en groupe intégré; les attitudes des «normaux» sont en général positives, celles des plus jeunes, neutres. L'aide requise varie; le «normal» hésite à aller vers celui vivant avec une déficience. La direction veut maintenir l'intégration mais sans augmenter le nombre d'admis par camp. Pour 66% des répondants, les ressources sont suffisantes; les autres camps voudraient un accompagnateur.

L'expertise des répondants confrontée au cadre théorique circonscrit les facteurs favorisant l'intégration, les modes d'intégration, la sensibilisation des responsables de camps face à cette problématique, les modalités matérielles, factuelles et financières de la démarche. Voici quelques précisions: 64% sont de déficience légère comparativement à 89% dans la population; communiquer, socialiser, se faire des amis dans le groupe, faire ses propres

choix, comprendre des consignes mais avec une certaine lenteur, n'être pas plus agressif que les autres. Pour la normalisation, tout semble à point sauf peut-être le regroupement selon l'âge chronologique, la déviance est prévenue par l'accueil, l'attention aux activités difficiles, le jumelage des enfants; l'étiquetage ne semble pas présent selon le discours des directeurs ni des moniteurs; pour les enfants, une observation sur le terrain permettrait de la vérifier de même que la ségrégation.

Les sept caractéristiques des contextes favorisant l'intégration développées par Hutchison et Lord (1979), sont réalisées: pas plus de trois par groupe, un leadership exercé dans un but de concilier l'intégration, des ressources et de la formation disponibles, des expériences planifiées et adaptées, une non-compétitivité, un appui des planificateurs, des installations adéquates, des évaluations régulières et systématiques. La faisabilité est donc claire et l'on peut même dire que, dans le domaine des camps, le phénomène de l'intégration est solidement implanté.

À moyen terme, cette recherche ouvre la voie pour une réflexion plus longue en apportant un éclairage théorique récent et intégré et en fournissant, par le biais des résultats issus de l'action, un questionnement plus concret et plus vaste. Elle ouvre la porte, dans un deuxième temps, à l'interrogation des moniteurs et des enfants eux-mêmes et à leur observation en action *in situ*. Qui plus est, plusieurs approches, techniques et moyens mis en oeuvre par le personnel des camps d'été pourraient être utiles aux autres types de loisirs organisés ou à d'autres milieux comme le scolaire, du moins lors des activités parascolaires.

## Références

- American Psychiatric Association. (1989). *DSM-III-R Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Paris: Masson. 624 pages.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV*. Washington: American Psychiatric Association. 886 pages.
- American Psychiatric Association. (1996). *DSM-IV Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. 4e édition. Paris: Masson. 1008 pages.
- Association Américaine du Retard Mental. (1994). *Retard Mental: Définition, classification et systèmes de soutien*. 9e édition. St-Hyacinthe: Edisem Inc. 169 pages.
- Association des camps du Québec. (1997). *Camps de vacances et camps de jour '97*. Montréal, [s. éd.]. 87 pages.
- Association internationale de recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales (congrès tenu en 1993). (1995). *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle: actes du IIIe congrès (1993)*. Trois-Rivières: Université du Trois-Rivières. 467 pages.
- Bedini, L. A. (1995). Campers with Disabilities: Encouraging Positive Interaction. *Camping Magazine*. March/April, p. 21-24.
- Bellefleur, M. (1986). *L'Église et le loisir au Québec avant la révolution tranquille*. Sillery: Presses de l'Université du Québec. 221 pages.
- Blake, J. (1996). Opening Doors: Integration of Persons with a Disability in Organized Children's Camping in Canada. *Journal of Leisurability*, 23(2), p. 3-10.
- Boisvert, D. (1990). *Le plan de services individualisé: Participation et animation*. Éditions Agence d'Arc. 259 pages.
- Boutet, M. (1990). De l'évolution des droits et des services (dans Boisvert, D.). *Le plan de services individualisés: Participation et animation*. Éditions Agence d'Arc. p. 11-33.
- Brewer, J. et Hunter, A. (1989). *Multimethod Research: A Synthesis of styles*. Newbury Park: Sage. 209 pages.
- Bullock, C. C., Mahon, M. J., Welch, L. A. K. (1992). Easter Seals' Progressive Mainstreaming Model: Options and Choices in Camping and Leisure Services for Children and Adults with Disabilities. *Therapeutic Recreation Journal*, 26(4), Fourth Quarter, p. 61-70.

- Christensen, J. (1988). Statistical and Methodological Issues in Leisure Research: Past, Present, Future, dans Barrett, L. (sous la direction de). *Research about Leisure: Past, Present, Future*. Champanig IL: Sagamore. p. 175-192.
- Gouvernement du Québec, Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1965). *Rapport de la Commissions Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec: Rapport Parent*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Crespo, M. et Beauregard, Y. (1981). La perspective sociologique de l'étiquetage et la problématique de l'intégration. *Apprentissage et socialisation*, 4(3), p. 132-139.
- Dattilo, J. (1994). *Inclusive Leisure Services: Responding to the Rights of People with Disabilities*. State College, Pa: Venture Pvb. 399 pages.
- Desjardins, M. (1994). Les pouvoirs du signe: Histoire de l'anthropologie de la déficience intellectuelle à travers l'oeuvre de Robert B. Edgerton (dans Office des personnes handicapées du Québec). *Élargir les Horizons: Perspectives scientifiques sur l'intégration sociale*. Éditions MultiMonde Ibis Press. p. 161-169.
- Edwards, D. et Smith, R. (1989). Social Interaction in an Integrated Day Camp. *Therapeutic Recreation Journal*, 23(3), Third Quarter, p. 71-78.
- Féger, R. (1991). *Pédagogie et thérapie: Convergence des chemins*. Sillery: Presses de l'Université du Québec. 310 pages.
- Flynn, R. J. (1994). L'intégration sociale entre 1982 et 1992: Définitions conceptuelles et opérationnelles (dans Office des personnes handicapées du Québec). *Élargir les Horizons: Perspectives scientifiques sur l'intégration sociale*. Éditions MultiMonde Ibis Press. p. 515-525.
- Flynn, R. J. et Nitsh, K. E. (1980). *Normalization, Social Integration, and Community Services*. Austin Texas: Pro-ed. 425 pages.
- Gagnon, G. (1990). Loisirs et sports (dans Ionescu, S.). *L'intervention en déficience mentale volume II: Manuel de méthodes et techniques*. Bruxelles: Pierre Mardaga. p. 237-273.
- Gagnon, G. et Vitaro, F. (1990). L'effet des comportements sociaux d'un enfant avec un handicap intellectuel sur l'attitude des pairs normaux. *Comportement humain*, 4, p. 51-66.
- Garon, M. (1992). *La déficience intellectuelle et le droit à l'intégration scolaire*. Cowansville, Québec: Y. Blais. 139 pages.
- Gauthier, B. (sous la direction de). (1991). *Recherche sociale: de la problématique à la recherche de données*. Québec: PUQ. 584 pages.

- Gillig, J.-M. (1996). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris: Dunod. 232 pages.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate: Les usages sociaux des handicaps*. Paris: Éditions de minuit. 175 pages.
- Goupil, G. et Boutin, G. (1983). *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Québec: Nouvelle Optique.
- Grubar, J.-C. (1994). *Autisme et Intégration*. Lille: Presses universitaires de Lille. 139 pages.
- Hensley, D. L. (1979). Guidelines for Integrating Mentally Retarded Children and Youth into Regular Day and Residential Camps. *Leisurability*, 6(4), p. 4-10.
- Howe, C. Z. (1984). Leisure Assesment and Counseling dans Dowd, Thomas E. (sous la direction de). *Leisure Counseling: Concepts and Applications*. Sringfield IL: Charles C. Thomas. p. 234-256.
- Howe-Murphy, R. et Charbonneau, B. G. (1987). *Therapeutic Recreation Intervention: An Ecological Perspective*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc. 312 pages.
- Hutchison, P. et Lord, J. (1979). *Intégration sociale et loisirs*. Leisurability Publications Inc. 166 pages.
- Hutchison, P. et Mc Gill, J. (1992). *Leisure, Integration and Community*. Leisurability Publications Inc. 333 pages.
- Ionescu, S. (1987). *L'intervention en déficience mentale, volume I: Manuel de méthodes et techniques*. Bruxelles: Pierre Mardaga. 435 pages.
- Ionescu, S. (1990). *L'intervention en déficience mentale, volume II: Manuel de méthodes et techniques*. Bruxelles: Pierre Mardaga. 382 pages.
- Kaplan, H. I., et Sadock, B. J. (1995). *Comprehensive Textbook of Psychiatry/IV (Vol.2)*, (6e éd.). Baltimore: Williams & Wilkins. p. 1361-2804.
- Kebbon, L. (1987). Le principe de la normalisation (dans Ionescu, S.). *L'intervention en déficience mentale, volume I: Manuel de méthodes et techniques*. Bruxelles: Pierre Mardaga. p. 63-76.
- Lavallée, M. (1986). *Les conditions d'intégration*. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec. 262 pages.
- Lusthaus, E. (1986). L'émergence d'un nouveau rôle social pour les personnes handicapées intellectuelles. *Entourage*, 1(2), p. 25-31.
- Mc Cormick, B., White, C., Mc Guire, F. A. (1992). Parents' Perceptions of Benefits of Summer Camp for Campers with Mental Retardation. *Therapeutic Recreation Journal*, Third Quarter, p. 22-37.



- Ministère de la Santé et des Services Sociaux. (1988). *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle - Un impératif humain et social: Orientations et guide d'action*. Québec: Gouvernement du Québec. 47 pages.
- Ministère de l'Éducation. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec - Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée, (COPEX)*. Québec: Gouvernement du Québec. 693 pages.
- Ministère de l'Éducation. (1978). *L'École québécoise - Énoncé de politique et plan d'action - L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec: Gouvernement du Québec. 39 pages.
- Ministère de l'Éducation. (1979). *L'école québécoise - Énoncé de politique et plan d'action - (Livre Orange)*. Québec: Gouvernement du Québec. 163 pages.
- Mitchell, V. A. et Meier, J. F. (1983). *Camp Counseling: Leadership and Programming for the Organized Camp*. Philadelphia: Saunders College Publishing. 483 pages.
- Office des personnes handicapées du Québec. (1984). *À part... égale - L'intégration sociale des personnes handicapées: un défi pour tous*. Québec. 350 pages.
- Office des personnes handicapées du Québec. (1994). *Élargir les Horizons: Perspectives scientifiques sur l'intégration sociale*. Éditions MultiMonde Ibis Press. 971 pages.
- Office des personnes handicapées du Québec. (1997). *Estimations de population ayant une déficience intellectuelle*. Drummondville. 20 pages.
- Orchard, L. (1996). The Hottest Place on Earth. *Journal of Leisurability*, 23(2), p. 18-22.
- Perrien et col. (1983). *Recherche en marketing: méthodes et décisions*. Chicoutimi: Gaétan Morin Éditeur. 615 pages.
- Pilon, W. (1990). De la valorisation des rôles sociaux (dans ééboisvert, D.). *Le plan de services individualisé: Participation et animation*. Éditions Agence d'Arc. p. 35-57.
- Pontone, E. (1996). REACH for the Rainbow: Developing Partnerships in Integrated Camping. *Journal of Leisurability*, 23(2), p. 23-31.
- Pouliot-Marier, C. (1985). *Les colonies de vacances d'expression française en Belgique (communauté Wallonie-Bruxelles) et les camps de vacances au Québec - Rapport de voyage*. Montréal: Association des camps du Québec. 48 pages.
- Reid, J. (1996). Camping in the Picture Province. *Journal of Leisurability*, 23(2), p. 29-31.
- Sable, J. (1992). Collaborating to Create an Integrated Camping Program: Design and Evaluation. *Therapeutic Recreation Journal*, 26(3), Third Quarter, p. 38-48.

- Sandelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Sciences*, 8(3), p. 27-37.
- Salend, S. J. (1990). *Effective Mainstreaming*. New York: MacMillan Publishing Company. 493 pages.
- Veal, A. J. (1992). *Research Methods for Leisure and Tourism: A Practical Guide*. Harlow UK: Longman. 227 pages.
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of Normalization in Human Services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation. 258 pages.
- Wolfensberger, W. et Thomas, S. (1988). *PASSING: Programme d'analyse des systèmes de service: application des buts de la valorisation des rôles sociaux*. 4e édition. Gatineau: Les Communications Opell; Downsview, Ont.: Institut G. Allan Roehrer. 467 pages.

Annexe 1

**Estimations de population ayant une déficience intellectuelle  
selon le sexe, le groupe d'âge, le degré de gravité, la nature  
de la déficience et les régions**

MSSS (1995), OPHQ (1997)

## La province du Québec, 1997

### Déficience intellectuelle

#### Estimation du nombre de personnes ayant une *déficience intellectuelle légère* selon le sexe et le groupe d'âge

Groupe d'âge	Femme	Homme	Total
0 à 4 ans	5 800	6 100	11 900
5 à 9 ans	6 100	6 400	12 500
10 à 14 ans	5 900	6 200	12 100
15 à 34 ans	27 400	28 700	56 100
35 à 54 ans	30 800	31 000	61 800
55 à 64 ans	9 200	8 700	17 900
65 à 74 ans	8 000	6 400	14 400
75 ans et plus	6 500	3 500	10 000
<b>Total</b>	<b>99 700</b>	<b>97 000</b>	<b>196 700</b>

Source : Taux de prévalence de l'Association canadienne de santé mentale  
MSSS, Projection de population, 1995  
OPHQ, Calcul des estimations, 1997

#### Estimation du nombre de personnes ayant une *déficience intellectuelle moyenne* selon le sexe et le groupe d'âge

Groupe d'âge	Femme	Homme	Total
0 à 4 ans	500	500	1 000
5 à 9 ans	500	500	1 000
10 à 14 ans	500	500	1 000
15 à 34 ans	2 200	2 300	4 500
35 à 54 ans	2 500	2 500	5 000
55 à 64 ans	700	700	1 400
65 à 74 ans	600	500	1 100
75 ans et plus	500	300	800
<b>Total</b>	<b>8 000</b>	<b>7 800</b>	<b>15 800</b>

Source : Taux de prévalence de l'Association canadienne de santé mentale  
MSSS, Projection de population, 1995  
OPHQ, Calcul des estimations, 1997

#### Estimation du nombre de personnes ayant une *déficience intellectuelle sévère* selon le sexe et le groupe d'âge

Groupe d'âge	Femme	Homme	Total
0 à 4 ans	300	300	600
5 à 9 ans	300	300	600
10 à 14 ans	300	300	600
15 à 34 ans	1 200	1 300	2 500
35 à 54 ans	1 400	1 400	2 800
55 à 64 ans	400	400	800
65 à 74 ans	400	300	700
75 ans et plus	300	200	500
<b>Total</b>	<b>4 600</b>	<b>4 500</b>	<b>9 100</b>

Source : Taux de prévalence de l'Association canadienne de santé mentale  
MSSS, Projection de population, 1995  
OPHQ, Calcul des estimations, 1997

#### Estimation du nombre de personnes ayant une *déficience intellectuelle profonde* selon le sexe et le groupe d'âge

Groupe d'âge	Femme	Homme	Total
0 à 4 ans	100	100	200
5 à 9 ans	100	100	200
10 à 14 ans	100	100	200
15 à 34 ans	300	300	600
35 à 54 ans	400	400	800
55 à 64 ans	100	100	200
65 à 74 ans	100	100	200
75 ans et plus	100	0	100
<b>Total</b>	<b>1 300</b>	<b>1 200</b>	<b>2 500</b>

Source : Taux de prévalence de l'Association canadienne de santé mentale  
MSSS, Projection de population, 1995  
OPHQ, Calcul des estimations, 1997

## Estimation de la population avec ou sans déficience intellectuelle selon les régions socio-sanitaires, 1997

Régions	Population total	Population avec déficience intellectuelle
Bas-Saint-Laurent	203 200	6 000
Saguenay - Lac Saint-Jean	288 200	8 500
Québec	649 700	19 400
Mauricie - Bois-Francs	489 800	14 500
Estrie	283 400	8 400
Montréal-Centre	1 857 600	55 100
Outaouais	323 300	9 600
Abitibi-Témiscamingue	159 200	4 700
Côte-Nord	104 100	3 000
Nord-du-Québec	20 000	500
Gaspésie - Îles-de-la-Madeleine	103 200	3 000
Chaudière-Appalaches	386 800	11 500
Laval	351 300	10 400
Lanaudière	396 000	11 800
Laurentides	457 300	13 600
Montérégie	1 362 300	40 500
Numavik	9 600	300
Terres-Cries-de-la-Baie-James	8 300	200
<b>Le Québec</b>	<b>7 453 300</b>	<b>221 000</b>

Source : Taux de prévalence de l'Association canadienne de santé mentale  
MSSS. Projection de population, 1995  
OPHQ. Calcul des estimations, 1997

## **Annexe 2**

**L'intégration: Ce qu'elle est et ce qu'elle n'est pas**  
Traduction libre, Howe-Murphy et Charbonneau (1987)

## **L'intégration: ce qu'elle est et ce qu'elle n'est pas**

### **L'intégration est:**

- Une processus qui se déroule étape par étape;
- Basée sur les besoins, les intérêts et les capacités individuelles;
- De promouvoir l'indépendance et dans la mesure du possible elle est basée sur des choix individuels;
- Un continuum qui dans un premier temps part de la ségrégation, va à une quasi-intégration et on termine par avoir des services complètement intégrés;
- Pour chaque individu, qu'il soit légèrement, moyennement ou lourdement handicapé;
- Un processus qui a des impacts autant chez les personnes handicapées que chez les non-handicapées. L'intégration a donc des conséquences bénéfiques sur les participants, les employés et tous les autres éléments du système;
- Basée sur les opinions des personnes. On ne fait pas la différence entre les caractéristiques personnelles, il n'y a pas de «normal» ou «d'anormal».

### **L'intégration n'est pas:**

- De forcer ou «parachuter» les individus qui sont peu ou pas préparés à ce phénomène. Si on agit de cette façon il est évident que nous devons nous préparer à assister à un échec;
- Un retour immédiat et complet de tous les individus ayant un handicap dans les cadres d'intégration. Pour avoir un bon fonctionnement il faut y aller lentement et en petits groupes;
- De procéder à une élimination de tous les services thérapeutiques et des services de support. Il ne s'agit pas d'aller d'une extrémité à une autre;
- De développer ou utiliser l'ensemble des services communautaires spécialisés pour les personnes handicapées comme l'unique représentation des efforts d'intégration. Il ne faut pas faire des services seulement pour les personnes handicapées, il faut qu'il y ait des activités qui intègrent des personnes handicapées et des personnes non-handicapées.
- Se baser uniquement sur la sévérité ou le degré du handicap.

(Traduction libre, tiré de Howe-Murphy, R. & Charbonneau, B. G., 1987 : 185)

**Annexe 3**

**Questionnaire**

**L'intégration des enfants vivant avec une déficience  
intellectuelle dans les camps de vacances au Québec**



Charny, avril 1997

Bonjour,

Je me présente, Geneviève Babin, étudiante à l'Université du Québec à Trois-Rivières à la maîtrise en loisir, culture et tourisme.

Travaillant dans le domaine des camps de vacances depuis 1990, j'ai acquis une certaine expérience auprès des enfants et plus spécifiquement auprès de ceux vivant avec une déficience intellectuelle et/ou physique. Au fil des années, j'ai occupé les postes de monitrice, de monitrice responsable, de coordonnatrice et de chef des services à la clientèle. Ces fonctions m'ont amenée à travailler avec et pour les enfants mais également d'avoir des contacts avec les parents des campeurs. À quelques reprises au cours d'un même été certains parents étaient inquiets de laisser leur enfant dans un camp spécialisé et repartaient en se demandant s'ils avaient fait le bon choix entre le camp régulier et le camp spécialisé. C'est ainsi que l'idée de réaliser une recherche sur l'intégration des enfants vivant avec une déficience intellectuelle dans les camps de vacances réguliers m'est venue. Cette étude n'a pas la prétention de vouloir critiquer ce qui se fait en matière d'intégration dans les camps de vacances. Cette étude veut tout simplement faire le point sur ce qui se passe au niveau de l'intégration dans le milieu des camps de vacances. Ainsi, avec les données recueillies, on pourra ressortir une vision globale de ce que les camps pratiquent en matière d'intégration et les efforts faits en ce sens méritent d'être répertoriés. Après avoir fait une recherche dans les bibliothèques, je n'ai trouvé aucune documentation traitant sur le sujet au niveau du Québec.

C'Est en consultant le répertoire de l'Association des camps du Québec que j'ai pu sélectionner quelques camps s'affichant ouvertement comme faisant de l'intégration.

Ainsi, suite à notre conversation téléphonique, je vous fait parvenir comme convenu le questionnaire portant sur **l'intégration des enfants vivant avec une déficience intellectuelle** dans les camps de vacances réguliers au Québec.

Soyez assuré que toutes les information recueillies resteront confidentielles et ne seront utilisées que pour les fins de la recherche. Toutes les données seront traitées sous le couvert de l'anonymat et soyez assuré de ma grande discrétion.

Si vous êtes intéressé par les résultats de cette recherche, il me sera possible de vous en faire parvenir une copie dès que le rapport final sera complété et corrigé. Pour ce faire, vous n'avez qu'à indiquer une note en ce sens à la fin du questionnaire que vous aurez dûment complété.

Si vous avez des questions, vous pouvez me rejoindre en tout temps au 418-832-8140. Pour les fins de validité et de fidélité du questionnaire, il est important de répondre à l'ensemble des questions.

Je vous remercie à l'avance du temps précieux que vous consacrerez à compléter le présent questionnaire. Veuillez me le faire parvenir dans l'enveloppe pré-affranchie dans les plus brefs délais.

Acceptez mes salutations les plus distinguées

Geneviève Babin  
Étudiante à la maîtrise en loisir, culture et tourisme

**L'intégration des enfants vivant avec une déficience intellectuelle  
dans les camps de vacances au Québec**

**QUESTIONNAIRE**

#1. Nom du Camp de Vacances: \_\_\_\_\_

#2. Dans quelle région êtes-vous établi? (Encercler la région correspondante)

- |                         |                           |
|-------------------------|---------------------------|
| 1. Bas St-Laurent       | 6. Mauricie - Bois-Franc  |
| 2. Cantons de l'Est     | 7. Montérégie             |
| 3. Chaudière-Appalaches | 8. Montréal               |
| 4. Lanaudière           | 9. Saguenay - Lac St-Jean |
| 5. Laurentides          | 10. Québec                |

#3. Capacité d'accueil: \_\_\_\_\_ personnes

#4. Titre du poste du répondant: \_\_\_\_\_

#5. Depuis combien d'années occupez-vous cette fonction: \_\_\_\_\_ années

#6. Type(s) d'hébergement: 1- Chambre individuelle      4- Dortoir (9 enfants et plus)  
2- Chambre 2 à 4 enfants      5- Tente  
3- Chambre 5 à 8 enfants      6- Autre (spécifiez):  
\_\_\_\_\_

#7. Nombre de moniteurs de groupe en 1996: \_\_\_\_\_

#8. Moyenne d'âge des moniteurs de groupe en 1996: \_\_\_\_\_

#9. Quel est le pourcentage de moniteurs qui reviennent d'année en année pour occuper cette même fonction?

Pourcentage	Nombre de saisons
_____ %	1
_____ %	2
_____ %	3
_____ %	4 et plus

#10. Ratio moniteur/enfants selon les groupes d'âge représentés dans votre camp:

Groupes d'âge (Ex: 5-6 ans)	Ratio Moniteur/enfants dans chaque groupe 1 moniteur/6 enfants)
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

#11. Activités estivales (encercler les activités offertes à votre camp):

- |                    |                     |                      |
|--------------------|---------------------|----------------------|
| 1. Canot           | 11. Canot-camping   | 21. Arts dramatiques |
| 2. Rabaska         | 12. Camping         | 22. Jeux coopératifs |
| 3. Chaloupe        | 13. Équitation      | 23. Soccer           |
| 4. Pédalo          | 14. Spéléologie     | 24. Baseball         |
| 5. Kayak           | 15. Escalade        | 25. Basketball       |
| 6. Voile           | 16. Hébertisme      | 26. Volleyball       |
| 7. Planche à voile | 17. Tir à l'arc     | 27. Grands jeux      |
| 8. Natation        | 18. Vélo            | 28. Feu de camp      |
| 9. Apnée           | 19. Écologie        | 29. Autres: _____    |
| 10. Pêche          | 20. Arts plastiques | _____                |
|                    |                     | _____                |
|                    |                     | _____                |

#12. Combien d'enfants ayant une déficience intellectuelle ont fréquenté votre camp à l'été 1996?  
(Répondre selon les groupes d'âge desservis)

Groupes d'âge	Nombre d'enfants ayant une déficience intellectuelle
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

#13. En général, au cours d'un séjour, combien y a-t-il d'enfants vivant avec une déficience intellectuelle dans un groupe?

Groupes d'âge	Nombre d'enfants ayant une déficience intellectuelle	Total d'enfants pour l'été
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

#14. Y a-t-il un membre du personnel assigné (ou responsable spécifiquement) auprès de l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle?

1. Oui, quel est son titre: \_\_\_\_\_  
 Est-il engagé par les parents ou le camp: \_\_\_\_\_  
 Est-il seulement engagé lorsque l'enfant présente une déficience intellectuelle moyenne ou lourde:   Oui   Non
2. Non

#15. Selon vous et selon votre expérience, décrivez, en quelques mots, un enfant vivant avec une déficience intellectuelle et inscrivez le nombre d'enfants que vous recevez au cours d'une saison, selon les trois catégories suivantes:

Légère: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Moyenne: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Lourde: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

#16. Selon votre expertise, indiquez à l'aide d'un X si les caractéristiques suivantes sont présentes dans les degrés de déficience intellectuelle suivants:

CARACTÉRISTIQUES	DÉFICIENCE INTELLECTUELLE		
	Légère	Moyenne	Lourde
1. Rythme d'adaptation plus lent que la moyenne			
2. Difficulté à faire face aux exigences de la vie quotidienne (faire le lit, ranger les effets personnels, aider lors des repas, etc.)			
3. Capacité de se faire comprendre verbalement par ses pairs			
4. Capacité de faire ses soins d'hygiène sans aucune aide			
5. Développement moteur (coordination, habiletés motrices, etc.) plus lent que la normale			
6. Capacité limitée au niveau de la compréhension des consignes données			
7. Capacité limitée au niveau des techniques demandées pour certaines activités (ex: canot, tir à l'arc, escalade, etc)			
8. Fonctionnement intellectuel général significativement inférieur à la moyenne			
9. Plus agressif que les enfants dits "normaux" (son émotivité passe par l'agressivité plutôt que par le dialogue)			
10. Capacité de se faire des amis dans le groupe			
11. Capacité d'occuper ses temps libres			
12. Capacité de faire ses propres choix			
13. Capacité de participer aux mêmes activités que les autres			
14. Débute au cours de la période développementale			
15. Vit dans un milieu défavorisé			
16. Autres:			

#17. Les moniteurs connaissent-ils avant l'arrivée des enfants les spécificités (ex: type de déficience, comportement) de chaque membre de leur groupe, soit verbalement ou par écrit?

1. Oui, toujours.
2. À l'occasion (spécifiez): \_\_\_\_\_
3. Non, ce n'est pas nécessaire.
4. Autre: \_\_\_\_\_

Si vous avez répondu 1 ou 2 à cette question, les moniteurs ont-ils accès?  
(Vous pouvez encercler plus d'une réponse)

1. Au dossier médical
2. À la fiche d'inscription
3. À la fiche d'évaluation de la dernière participation au camp
4. Autre: \_\_\_\_\_

Questionnaire: L'intégration des enfants vivant avec une déficience intellectuelle dans les camps de vacances au Québec (1997).

Veuillez retourner à: Geneviève Babin, 3436 Étienne Plante, Charny, G6X 1S2 Tél: 418-832-8140.

#18. Lors de l'arrivée des enfants au camp, est-ce que les animateurs qui ont sous leur responsabilité un enfant vivant avec une déficience intellectuelle ont l'occasion de rencontrer les parents pour avoir plus d'informations à son sujet afin de lui faire profiter davantage de son séjour?

1. Oui, est-ce que ces rencontres sont:
  - a. Très utiles
  - b. Utiles
  - c. Plus ou moins utiles
  - d. Peu utiles
  - e. Très peu utiles

Quelles sont les principales recommandations ou les demandes fournies par les parents?

---



---



---

2. Non, pour quelles raisons: \_\_\_\_\_

---



---

#19. Quelles sont les interrogations les plus courantes des moniteurs face aux enfants vivant avec une déficience intellectuelle?

---



---



---

#20. Quels sont les problèmes les plus souvent rencontrés par les moniteurs lorsqu'ils ont dans leur groupe un ou plusieurs enfants vivant avec une déficience intellectuelle?

---



---



---

#21. En cas de problèmes, les moniteurs ont-ils accès facilement à certaines ressources?

1. Oui, quelles sont-elles: \_\_\_\_\_

2. Non

#22. Les enfants vivant avec une déficience intellectuelle sont-ils intégrés dans un groupe correspondant à leur âge chronologique?

1. Oui, toujours.
2. Non, cela dépend du degré de déficience.
3. Non, cela dépend du degré de déficience et à la demande des parents.
4. Non, on classe l'enfant selon son âge mental.

#23. Dans le contexte actuel de l'organisation concrète de vos groupes et des lieux de séjour, l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle: (Encercler le chiffre correspondant pour chacun de vos groupes d'âge)

- Échelle:
1. Fait partie d'un groupe se composant majoritairement d'enfants dits «normaux».
  2. Fait partie d'un groupe se composant majoritairement d'enfants dits «normaux» mais a son propre accompagnateur.
  3. Fait partie d'un groupe se composant uniquement d'enfants vivant avec une déficience intellectuelle.

Groupes d'âge	Échelle			Déficience intellectuelle		
	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde
_____	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde
_____	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde
_____	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde
_____	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde
_____	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde
_____	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde

#24. Dans des conditions idéales, s'il n'y avait aucune contrainte de ressources (financières, humaines, matérielles), il serait préférable que l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle soit: (Répondre selon l'échelle, selon vos groupes d'âge et selon le degré de déficience)

- Échelle:
1. Fait partie d'un groupe se composant majoritairement d'enfants dits «normaux».
  2. Fait partie d'un groupe se composant majoritairement d'enfants dits «normaux» mais a son propre accompagnateur.
  3. Fait partie d'un groupe se composant uniquement d'enfants vivant avec une déficience intellectuelle.

Groupes d'âge	Échelle			Déficience intellectuelle		
	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde
_____	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde
_____	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde
_____	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde
_____	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde
_____	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde
_____	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde

#25. De quelle manière sont réalisés les premiers contacts entre les enfants vivant avec une déficience intellectuelle et les enfants dits «normaux»; fait-on faire la prise de contact dès l'arrivée des enfants, informe-t-on les enfants dits «normaux» avant d'introduire les enfants vivant avec une déficience intellectuelle?

---



---



---



#26. Au niveau des activités pratiquées par les enfants vivant avec une déficience intellectuelle, elles sont:

1. Toujours les mêmes que les autres enfants.
2. À l'occasion, elles sont différentes si le moniteur considère que l'enfant ne sera pas capable de pratiquer une activité spécifique. Pouvez-vous donner quelques exemples en ce sens: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Différentes, les enfants vivant avec une déficience intellectuelle ont leur propre programmation.

#27. L'enfant vivant avec une déficience intellectuelle prend ses repas avec:

1. Les enfants de son équipe
2. Les enfants de son équipe et son accompagnateur
3. Les autres enfants vivant avec une déficience intellectuelle

#28. L'enfant vivant avec une déficience intellectuelle dort-il?

1. Avec les enfants dits «normaux»
2. Seul
3. Avec son accompagnateur
4. Avec d'autres enfants vivant avec une déficience intellectuelle
5. Autre (spécifiez): \_\_\_\_\_

#29. À votre avis, qu'elle est l'attitude des enfants dits «normaux» de votre camp qui interagissent avec les enfants vivant avec une déficience intellectuelle?  
(Encercler selon l'échelle 1 à 3 pour chacun de vos groupes d'âge)

- Échelle:
1. Ils ont une attitude positive, esprit de camaraderie.
  2. Ils ont une attitude neutre, aucune réaction, aucune tentative de prise de contact.
  3. Ils ont une attitude négative, moqueries, dévalorisation.

Groupes d'âge	Échelle		
_____	1	2	3
_____	1	2	3
_____	1	2	3
_____	1	2	3
_____	1	2	3
_____	1	2	3

Généralement, est-ce que l'attitude est plus positive dans les groupes:

1. Des filles, quel groupe d'âge particulièrement: \_\_\_\_\_
2. Des garçons, quel groupe d'âge particulièrement: \_\_\_\_\_
3. Aucune différence

#30. Y a-t-il un mouvement d'entraide au niveau des activités ou au niveau de la vie de camp de la part des enfants dits «normaux» vis-à-vis les enfants vivant avec une déficience intellectuelle?  
(Encercler selon l'échelle de 1 à 4 pour vos groupes d'âge)

- Échelle: 1. Oui, et ce spontanément.  
2. Oui, avec les directives données par les moniteurs.  
3. Plus ou moins, on remarque que ça demande beaucoup aux enfants dits «normaux».  
4. On ne constate aucune entraide.

Groupes d'âge	Échelle			
	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4

#31. À votre avis, les enfants dits «normaux» vont:  
(Selon vos groupes d'âge, encercler selon l'échelle et le degré de déficience)

- Échelle: 1. Spontanément vers les enfants vivant avec une déficience intellectuelle.  
2. Hésitent avant d'aller vers les enfants vivant avec une déficience intellectuelle.  
3. Ne vont pas vers les enfants vivant avec une déficience intellectuelle.

Groupes d'âge	Échelle			Déficience intellectuelle		
	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde
_____	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde
_____	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde
_____	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde
_____	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde
_____	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde
_____	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde

#32. L'enfant vivant avec une déficience intellectuelle semble:  
(Selon les groupes d'âge, encercler selon l'échelle et le degré de déficience)

- Échelle: 1. Bien se débrouiller seul dans le groupe, suivre le rythme.  
2. Avoir besoin d'aide dans certains domaines.  
3. Avoir besoin constamment l'aide de l'adulte ou du moniteur.

Groupes d'âge	Échelle			Déficience intellectuelle		
	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde
_____	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde
_____	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde
_____	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde
_____	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde
_____	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde
_____	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde

#33. Lors du stage de formation de l'équipe d'animation, les moniteurs reçoivent -ils de l'information au niveau des enfants vivant avec une déficience intellectuelle?

1. Oui
2. Non

Si oui, pouvez-vous expliquer brièvement en quoi consiste cette formation (présentation de vidéos, conférenciers, nombre d'heures, etc.):

---



---



---



---

#34. En général, est-ce que l'intégration est vue positivement par:

Les parents des enfants dits «normaux»:

1. Oui
2. Non
3. Ne sont pas au courant qu'une telle pratique existe

Les moniteurs concernés:

1. Oui
2. Non
3. Ne sais pas

Quels sont leurs principaux commentaires suite à l'intégration?

---



---



---



---

#35. Depuis combien d'années le camp est-il inscrit dans le répertoire de l'Association des Camps du Québec comme faisant de l'intégration? \_\_\_\_\_ années

Combien d'années avez-vous fait de l'intégration sans y être inscrit officiellement? \_\_\_\_\_ années

#36. Est-ce que les enfants vivant avec une déficience intellectuelle reviennent d'année en année à votre camp?

1. Oui
2. Non, pour quelles raisons: \_\_\_\_\_

---



---



---

3. Aucune statistique à ce niveau

#37. Au cours des prochaines années, par exemple d'ici 2 ans, pensez-vous poursuivre les services que vous offrez pour les enfants vivant avec une déficience intellectuelle?

1. Oui
2. Non (précisez la ou les raisons): \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
3. Ne sais pas

#38. Pensez-vous accueillir un plus grand nombre d'enfants vivant avec une déficience intellectuelle au cours des années futures?

1. Oui, comment voyez-vous cette progression: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
2. Non
3. Ne sais pas

#39. Est-ce que selon vous, vous disposez des ressources nécessaires pour faire de l'intégration?

1. Oui
2. Non, précisez la nature des ressources manquantes:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

#40. Recevez-vous une subvention spéciale pour votre programme d'intégration?

1. Oui, cette subvention représente combien du % de votre budget: \_\_\_\_ %
2. Non

#41. Compte tenu de l'ampleur que prend le phénomène de l'intégration autant au niveau scolaire que dans les loisirs municipaux, croyez-vous que les enfants vivant avec une déficience intellectuelle ont leur place au sein des camps de vacances au Québec?

1. Oui, précisez: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
2. Non  
 Si non, qu'est-ce que ça prendrait pour que les enfants vivant avec une déficience intellectuelle aient vraiment leur place dans votre camp?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

#42. Selon vous, quelles sont les raisons qui motivent les parents d'un enfant vivant avec une déficience intellectuelle à inscrire leur enfant dans un camp régulier au lieu d'un camp spécialisé?

---



---



---



---

#43. La "faisabilité" de l'intégration:

Pour les énoncés suivants, indiquez votre niveau d'accord (encerclez le chiffre correspondant):

1= Accord total	4= Un peu en désaccord
2= Plutôt d'accord	5= Plutôt en désaccord
3= Un peu d'accord	6= Désaccord total

Pour la réussite de l'intégration il faut...

A. Du personnel supplémentaire.	1	2	3	4	5	6
B. Il faut la participation des parents des jeunes vivant avec une déficience intellectuelle lors du stage de formation.	1	2	3	4	5	6
C. La participation des parents de l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle.	1	2	3	4	5	6
D. Une ouverture d'esprit de l'équipe d'animation.	1	2	3	4	5	6
E. Mettre tous les enfants sur un même pied d'égalité dans un groupe.	1	2	3	4	5	6
F. Faire abstraction des différences, miser sur les similitudes.	1	2	3	4	5	6
G. Offrir les mêmes activités à tous.	1	2	3	4	5	6
H. Avoir un réseau de soutien pour les animateurs.	1	2	3	4	5	6
I. Réaliser une évaluation du programme à chaque année avec les animateurs.	1	2	3	4	5	6

---

Questionnaire: L'intégration des enfants vivant avec une déficience intellectuelle dans les camps de vacances au Québec (1997).

Veuillez retourner à: Geneviève Babin, 3436 Étienne Plante, Charny, G6X 1S2 Tél: 418-832-8140.

J. Avoir un réseau de soutien pour les administrateurs.	1	2	3	4	5	6
K. Miser sur la qualité plutôt que sur la quantité des enfants vivant avec une déficience intellectuelle qui sont intégrés.	1	2	3	4	5	6
L. Remettre au parent une évaluation de leur enfant à la fin du séjour.	1	2	3	4	5	6
M. Il faut intégrer l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle selon son âge chronologique.	1	2	3	4	5	6
N. Il faut intégrer l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle selon son âge mental.	1	2	3	4	5	6
O. Intégrer 1 seul enfant vivant avec une déficience intellectuelle par groupe.	1	2	3	4	5	6
P. Intégrer 2 enfants vivant avec une déficience intellectuelle par groupe.	1	2	3	4	5	6
Q. Intégrer plus de 2 enfants vivant avec une déficience intellectuelle par groupe.	1	2	3	4	5	6
R. L'intégration en camp régulier diminue la qualité de l'animation pour les enfants dits «normaux».	1	2	3	4	5	6
S. Ne pas informer les animateurs de la possibilité qu'ils aient au cours de la saison des enfants vivant avec une déficience.	1	2	3	4	5	6
T. Les enfants vivant avec une déficience intellectuelle ont beaucoup de difficultés à s'adapter au camp régulier.	1	2	3	4	5	6
U. Que les animateurs impliqués dans un programme d'intégration doivent posséder des diplômes spécifiques.	1	2	3	4	5	6

#44. Quelle est, selon vous, la définition de l'intégration dans un camp de vacances?

---



---



---

#45. Pour quelles raisons offrez-vous la possibilité aux enfants vivant avec une déficience intellectuelle de participer à un ou plusieurs séjours à votre camp de vacances, pourquoi favorisez-vous l'intégration?

---



---



---

Vous avez maintenant terminé de compléter le questionnaire, il ne vous reste qu'à le glisser dans l'enveloppe de retour et de déposer le tout dans une boîte aux lettres le plus rapidement possible pour ne pas risquer de le perdre ou tout simplement de l'oublier sur le coin de votre bureau.

Je vous remercie de votre collaboration et surtout du temps précieux que vous m'avez accordé. Je vous souhaite une belle saison estivale 1997!!!

P.S. Désirez-vous une copie du rapport final de la recherche?    Oui                     Non

Si vous avez des commentaires ou des suggestions, il me fera plaisir d'en prendre connaissance.

Commentaires ou suggestions:

---



---



---



---



---



---



---



---

Encore une fois, merci de votre collaboration!!!

---

Questionnaire: L'intégration des enfants vivant avec une déficience intellectuelle dans les camps de vacances au Québec (1997).

Veuillez retourner à: Geneviève Babin, 3436 Étienne Plante, Charny, G6X 1S2 Tél: 418-832-8140.

#### **Annexe 4**

**Compilation des réponses des répondants au questionnaire portant sur l'intégration des enfants vivant avec une déficience intellectuelle dans les camps de vacances au Québec**



## L'intégration des enfants vivant avec une déficience intellectuelle dans les camps de vacances au Québec

### Compilation des réponses

#### QUESTIONNAIRE

#1. Nom du Camp de Vacances: 6 camps répondants \* sur une possibilité de 13 répondants

#2. Dans quelle région êtes-vous établi? (Encercler la région correspondante)

- |                         |   |
|-------------------------|---|
| 1. Bas St-Laurent       | 6. Mauricie - Bois-Franc                            |
| 2. Cantons de l'Est     | 9. Saguenay Lac St-Jean                             |
| 3. Chaudière-Appalaches | 10. Québec  |
| 4. Lanaudière           | *Il y a plus de 6 régions car un répondant regroupe |
| 5. Laurentides          | 3 camps.  |

#3. Capacité d'accueil: Moyenne: 170 personnes par séjour    plus grand: 350    plus petit: 74

- 350 enfants	- 150 enfants
- 280 enfants	- 84 enfants
- 100 enfants	- 220 enfants
- 74 enfants	- 104 enfants

\* Il y a plus de 6 réponses car un camp regroupe 3 camps

#4. Titre du poste du répondant: 3 directeurs, 1 propriétaire, 1 directeur des programmes,  
1 directeur général

#5. Depuis combien d'années occupez-vous cette fonction: Moyenne: 5,8 ans (1 absence de réponse)

Variation des réponses: 2 camps = 1 an  
1 camp = 5 ans  
1 camp = 8 ans  
1 camp = 14 ans

#6. Type(s) d'hébergement: 1- Chambre individuelle (0%)    4- Dortoir (9 enfants et plus) (66,7%)  
2- Chambre 2 à 4 enfants (16,7%)    5- Tente (16,7%)  
3- Chambre 5 à 8 enfants (50%)    6- Autre (spécifiez):

\*\*Les résultats dépassent le 100%, puisque dans certains camps ils offrent plus d'un type d'hébergement

#7. Nombre de moniteurs de groupe en 1996: Le moins: 12 moniteurs    Le plus: 70 moniteurs

#8. Moyenne d'âge des moniteurs de groupe en 1996: 19,3 ans

#9. Quel est le pourcentage de moniteurs qui reviennent d'année en année pour occuper cette même fonction?

Pourcentage	Nombre de saisons
<u>40</u> %	1
<u>40</u> %	2
<u>20</u> %	3 et plus

#10. Ratio moniteur/enfants selon les groupes d'âge représentés dans votre camp:

Groupe d'âge	Ratio Moniteur/enfants dans chaque groupe
(Ex: 5-6 ans	1 moniteur/5 enfants)
4-5 ans	Varie 1 moniteur pour 3 ou 4 enfants
6-9 ans	Varie 1 moniteur pour 3 à 6 enfants
10 -17 ans	Varie 1 moniteur pour 3 à 6 enfants

#11. Activités estivales (encercler les activités offertes à votre camp)

Activités pratiquées en %					
33,3%	50%	66,7%	83,3%	100%	Autres
5-Kayak 10-Pêche 13-Équitation 14-Spéléologie	6-Voile 7-Planche à voile 11-Canot-camping 21-Arts drama. 23-Soccer 24-Baseball	2-Rabaska 4-Pédalo 9-Apnée	3-Chaloupe 8-Natation 18-Vélo 19-Écologie 10-Arts plastiques. 25-Basketball 26-Volleyball	1-Canot 12-Camping 15-Escalade 16-Hébertisme 17-Tir à l'arc 22-Jeux coop 27-Grands jeux 28-Feu de camp	Randonnée Survie en forêt Cirque Hockey Tir carabine Danse Découpage bois Pastorale

#12. Combien d'enfants ayant une déficience intellectuelle ont fréquenté votre camp à l'été 1996?  
(Répondre selon les groupes d'âge desservis)

Groupes d'âge	Nombre d'enfants ayant une déficience intellectuelle
<u>4-5 ans</u>	<u>2</u>
<u>5-6 ans</u>	<u>1</u>
<u>6-8 ans</u>	<u>6</u>
<u>6-12 ans</u>	<u>30</u>
<u>7-15 ans</u>	<u>30</u>
<u>9-10 ans</u>	<u>2</u>
<u>10-11 ans</u>	<u>3</u>
<u>11-12 ans</u>	<u>5</u>
<u>12-13 ans</u>	<u>2</u>
<u>13-16 ans</u>	<u>12</u>
<u>16 et plus</u>	<u>41</u>

TOTAL : 134 enfants

#13. En général, au cours d'un séjour, combien y a-t-il d'enfants vivant avec une déficience intellectuelle dans un groupe?

Groupes d'âge	Nombre d'enfants ayant une déficience intellectuelle	Total d'enfants pour l'été
---------------	--	----------------------------

Nous retenons que le pourcentage vu les différentes réponses fournies et puisque la colonne "total d'enfants pour l'été" a été mal interprétée par les répondants.

Les pourcentages sont les suivants: 9,9%, 10,8%, 6%, 23,8%, 9,1%, 2,8%

Les pourcentages varient donc entre 2,8% et 23,8% au cours d'un même séjour, pour une moyenne de 10,4%.

Ces pourcentages ont été calculés à partir de la capacité d'accueil totale pour un seul séjour.

#14. Y a-t-il un membre du personnel assigné (ou responsable spécifiquement) auprès de l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle?

1. Oui, quel est son titre: 100% lorsque déficience int. moyenne ou lourde  
Est-il engagé par les parents ou par le camp: par le camp dans 83,3% des cas et le dernier cas, depuis l'été 97 il est fourni par l'AQLPH et avant il l'était par les parents.  
Est-il seulement engagé lorsque l'enfant présente une déficience intellectuelle moyenne ou lourde: Oui (100% des cas)
2. Non, 100% des cas pour déficience intellectuelle légère

#15. Selon vous et selon votre expérience, décrivez, en quelques mots, un enfant vivant avec une déficience intellectuelle et inscrivez le nombre d'enfants que vous recevez au cours d'une saison, selon les trois catégories suivantes:

**Légère:** Autonome au niveau de l'hygiène, encadrement constant, communication facile, communique ses besoins, audi-muet, physiquement mobile mais lent, sourd, trisomique, non violent, fonctionne bien en groupe, comprend les consignes, compréhension plus lente des consignes, peut avoir de la difficulté avec motricité fine, aucune différence physique, besoin de plus d'explications, peut avoir de légères difficultés de langage.

**Nombre:** 86 Soit 64,2% des enfants vivant avec une déficience intellectuelle participant à ces camps.

**Moyenne:** Pas autonome pour l'hygiène, encadrement constant, comportements inadéquats, besoin d'un accompagnateur, problèmes de compréhension et de communication moyens, besoin d'une aide légère pour fonctionner et suivre le groupe, compréhension difficile, difficulté avec motricité fine et globale, besoin d'aide aux soins d'hygiène, parfois à la nourriture et à l'habillement, ne peut pas suivre le groupe «normal».

**Nombre:** 39 Soit 29,1% des enfants vivant avec une déficience intellectuelle participant à ces camps.

**Lourde:** Besoin d'un accompagnateur, problèmes de communication et de compréhension majeurs, problèmes importants pour réaliser les activités de la vie quotidienne (ex: ne peut manger seul, besoin d'aide pour s'habiller), peut avoir des tics; agit par imitation et a besoin de beaucoup de stimulation, ne peut venir au camp sans accompagnateur, communique difficilement ses besoins, ne peut suivre le groupe «normal».

**Nombre:** 9 Soit 6,7% des enfants vivant avec une déficience intellectuelle participant à ces camps

#16. Selon votre expertise, indiquez à l'aide d'un X si les caractéristiques suivantes sont présentes dans les degrés de déficience intellectuelle suivants, si les caractéristiques ne sont pas présentes, ne rien inscrire:

CARACTÉRISTIQUES	DÉFICIENCE INTELLECTUELLE		
	Légère	Moyenne	Lourde
1. Rythme d'adaptation plus lent que la moyenne	5/6 - 83,3%	3/5 - 60%	2/4 - 50%
2. Difficulté à faire face aux exigences de la vie quotidienne (faire le lit, ranger les effets personnels, aider lors des repas, etc.)	0/6 - 0%	5/5 - 100%	2/4 - 50%
3. Capacité de se faire comprendre verbalement par ses pairs	4/6 - 66,7%	1/5 - 20%	1/4 - 25%
4. Capacité de faire ses soins d'hygiène sans aucune aide	3/6 - 50%	2/5 - 40%	1/4 - 25%
5. Développement moteur (coordination, habiletés motrices, etc.) plus lent que la normale	3/6 - 50%	3/5 - 60%	3/4 - 75%
6. Capacité limitée au niveau de la compréhension des consignes données	3/6 - 50%	5/5 - 100%	3/4 - 75%
7. Capacité limitée au niveau des techniques demandées pour certaines activités (ex: canot, tir à l'arc, escalade, etc)	4/6 - 66,7%	4/5 - 80%	3/4 - 75%
8. Fonctionnement intellectuel général significativement inférieur à la moyenne	4/6 - 66,7%	1/5 - 20%	3/4 - 75%
9. Plus agressif que les enfants dits "normaux" (son émotivité passe par l'agressivité plutôt que par le dialogue)	0/6 - 0%	1/5 - 20%	3/4 - 75%
10. Capacité de se faire des amis dans le groupe	4/6 - 66,7%	3/5 - 60%	0/4 - 0%
11. Capacité d'occuper ses temps libres	5/6 - 83,3%	2/5 - 40%	1/4 - 25%
12. Capacité de faire ses propres choix	4/6 - 66,7%	1/5 - 20%	0/4 - 0%
13. Capacité de participer aux mêmes activités que les autres	3/6 - 50%	2/5 - 40%	1/4 - 25%
14. Débute au cours de la période développementale	1/6 - 16,6%	3/5 - 60%	2/4 - 50%
15. Vit dans un milieu défavorisé	1/6 - 16,6%	1/5 - 20%	1/4 - 25%
16. Autres:			

\* Notez qu'un camp n'a pas répondu pour la déficience intellectuelle moyenne et que deux camps n'ont pas répondu pour la déficience intellectuelle lourde.

#17. Les moniteurs connaissent-ils avant l'arrivée des enfants les spécificités (ex: type de déficience, comportement) de chaque membre de leur groupe, soit verbalement ou par écrit?

1. Oui, toujours (100% des répondants)
2. À l'occasion (spécifiez): \_\_\_\_\_
3. Non, ce n'est pas nécessaire
4. Autre: \_\_\_\_\_

Si vous avez répondu 1 ou 2 à cette question, les moniteurs ont-ils accès?  
(Vous pouvez encercler plus d'une réponse)

1. Au dossier médical (4/6 ou 66,7% des répondants)
2. À la fiche d'inscription (100% des répondants)
3. À la fiche d'évaluation de la dernière participation au camp (4/6 ou 66,7%)
4. Autre: Fiche fournie par les centres jeunesse (1/6 ou 16,7%)

#18. Lors de l'arrivée des enfants au camp, est-ce que les animateurs qui ont sous leur responsabilité un enfant vivant avec une déficience intellectuelle ont l'occasion de rencontrer les parents pour avoir plus d'information à son sujet afin de lui faire profiter davantage de son séjour?

1. Oui, est-ce que ces rencontres sont:
 

a. Très utiles (4/6 ou 66,7%)	d. Peu utiles
b. Utiles (2/6 ou 33,3%)	e. Très peu utiles
c. Plus ou moins utiles	

Quelles sont les principales recommandations ou les demandes fournies par les parents?

Comprendre le non-verbal, détecter les crises, comment réorganiser après les crises, quoi faire en situation de crises, médicaments s'il y a lieu, soins particuliers à apporter à leur enfant, niveau d'autonomie globale, le parent ne veut pas que l'enfant fasse rire de lui, veut que l'enfant passe un beau camp, veut que l'enfant vive des réussites.

2. Non, pour quelles raisons: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#19. Quelles sont les interrogations les plus courantes des moniteurs face aux enfants vivant avec une déficience intellectuelle?

Hygiène, désorganisation, bien comprendre l'enfant, quoi faire dans telle ou telle situation, comment les autres enfants de l'équipe vont l'accepter, la protection des autres enfants du groupe, manières d'intégrer l'enfant, comment travailler son intégration avec les autres, lorsqu'il y a des comportements vraiment inhabituels comme l'enfant a une fixation (arracher les antennes des voitures, se déshabiller un peu partout, crier dans les dortoirs), niveau d'autonomie globale et types d'intervention préconisés.

#20. Quels sont les problèmes les plus souvent rencontrés par les moniteurs lorsqu'ils ont dans leur groupe un ou plusieurs enfants vivant avec une déficience intellectuelle?

Épuisement rapide, l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle n'est pas assez actif, compréhension des consignes, capacité de suivre le reste du groupe, faire fonctionner tout le monde ensemble, capacité à gérer le groupe comme un tout, problèmes de comportement, enfant qui est très manipulateur, le rejet par les pairs dits «normaux».

#21. En cas de problèmes, les moniteurs ont-ils accès facilement à des ressources additionnelles?

1. Oui, quelles sont-elles: Dans 100% des camps ils y ont accès mais les ressources sont des plus diversifiées: infirmière, psychologue du CLSC, parents de l'enfant, coordonnateur à l'animation, directeur général, chef de camp, personnel technique, moniteurs plus expérimentés, responsables de section, membres de la direction.
2. Non

#22. Les enfants vivant avec une déficience intellectuelle sont-ils intégrés dans un groupe correspondant à leur âge chronologique?

1. Oui, toujours (1/6 ou 16,7%)
2. Non, cela dépend du type de déficience (1/6 ou 16,7%)
3. Non, cela dépend du type de déficience et à la demande des parents (4/6 ou 66,7%)
4. Non, on classe l'enfant selon son âge mental

#23. Dans le contexte actuel de l'organisation concrète de vos groupes et des lieux de séjour, l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle: (Encercler le chiffre correspondant pour chacun de vos groupes d'âge)

- Échelle:
1. Fait partie d'un groupe se composant majoritairement d'enfants dits «normaux».
  2. Fait partie d'un groupe se composant majoritairement d'enfants dits «normaux» mais a son propre accompagnateur.
  3. Fait partie d'un groupe se composant uniquement d'enfants vivant avec une déficience intellectuelle.

Groupes d'âge	Échelle			Déficience intellectuelle		
	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde
Dans tous les camps, sans exception, les enfants font partie d'un groupe se composant majoritairement d'enfants dits «normaux». Parfois ils ont un accompagnateur(moniteur), comme nous l'avons vu dans une autre question, lorsqu'ils ont une déficience intellectuelle moyenne ou lourde. Dans un seul cas il est mentionné que les 4-5 ans ont un accompagnateur(moniteur) lorsqu'ils ont une déficience intellectuelle légère et moyenne.						

#24. Dans des conditions idéales, s'il n'y avait aucune contrainte de ressources (financières, humaines, matérielles), il serait préférable que l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle:  
(Répondre selon l'échelle, selon vos groupes d'âge, selon le type de déficience)

- Échelle:
1. Fasse partie d'un groupe se composant majoritairement d'enfants dits «normaux».
  2. Fasse partie d'un groupe se composant majoritairement d'enfants dits «normaux» mais a son propre accompagnateur.
  3. Fasse partie d'un groupe se composant uniquement d'enfants vivant avec une déficience intellectuelle.

Groupes d'âge	Échelle			Déficience intellectuelle		
	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde
Les réponses sont les mêmes sauf pour 1 camp où il souhaiterait que l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle, quel que soit le degré de déficience, soit toujours accompagné.						

#25. De quelle manière sont réalisés les premiers contacts entre les enfants vivant avec une déficience intellectuelle et les enfants dits «normaux»; fait-on faire la prise de contact dès l'arrivée des enfants, informe-t-on les enfants dits «normaux» avant d'introduire les enfants vivant avec une déficience intellectuelle?

Lorsque tous les enfants sont arrivés il y a une rencontre où chacun donne ses limites et ce qu'il peut accepter, premier contact à l'arrivée des enfants et de ses parents, à l'arrivée de tous au début du camp, avant d'introduire l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle, qualité de l'accueil et prise en charge par le groupe, peu importe que l'enfant soit déficient ou non chaque enfant se présente ou est présenté lors de la première soirée que tout le groupe se retrouve seul avec l'animateur, on informe les enfants lorsque l'enfant présente une déficience intellectuelle plus lourde dès leur arrivée, en déficience intellectuelle légère on explique que tel enfant peut demander plus d'explications, peut avoir besoin d'aide à certains moments, souvent les enfants ont déjà contact avec cette clientèle dans le milieu scolaire.

#26. Au niveau des activités pratiquées par les enfants vivant avec une déficience intellectuelle, elles sont:

1. Toujours les mêmes que les autres enfants (2/6 ou 33,3%) dont 1/6 adapte les activités au besoin
2. À l'occasion, elles sont différentes si le moniteur considère que l'enfant ne sera pas capable de pratiquer une activité spécifique. Pouvez-vous donner quelques exemples en ce sens: (4/6 ou 66,7%)  
Exemples d'activités: vélo, escalade, musique  
On change l'activité si l'enfant a trop peur ou qu'il s'obstine trop, on tente aussi de lui montrer une première fois sinon on le jumelle à un autre groupe pour la durée de l'activité
3. Différentes, les enfants vivant avec une déficience intellectuelle ont leur propre programmation

#27. L'enfant vivant avec une déficience intellectuelle prend ses repas avec:

1. Les enfants de son équipe (6/6 ou 100% et s'il a un accompagnateur il se joint à l'équipe)
2. Les enfants de son équipe et son accompagnateur
3. Les autres enfants vivant avec une déficience intellectuelle

#28. L'enfant vivant avec une déficience intellectuelle dort-il?

1. Avec les enfants dits «normaux» (6/6 ou 100%)
2. Seul
3. Avec son accompagnateur
4. Avec d'autres enfants vivant avec une déficience intellectuelle
5. Autre (spécifiez): \_\_\_\_\_

#29. À votre avis, quelle est l'attitude des enfants dits «normaux» de votre camp qui interagissent avec les enfants vivant avec une déficience intellectuelle?

(Encercler selon l'échelle 1 à 3 pour chacun de vos groupes d'âge)

- Échelle:**
1. Ils ont une attitude positive, esprit de camaraderie.
  2. Ils ont une attitude neutre, aucune réaction, aucune tentative de prise de contact.
  3. Ils ont une attitude négative, moqueries, dévalorisation.

**Groupes d'âge**

**Échelle**

1      2      3

Généralement, l'échelle est 1 pour n'importe quel groupe d'âge à quelques exceptions près:

Une fois chez les 4-5-ans on utilise l'échelle 2

Une fois chez les 6-12 ans on utilise l'échelle 2

Une fois chez les 5-6 ans on utilise l'échelle 2

Une fois chez les 13-14 ans on utilise l'échelle 3

Généralement, est-ce que l'attitude est plus positive dans les groupes:

1. Des filles, quel groupe d'âge particulièrement: Adolescentes 1 fois (20%)
  2. Des garçons, quel groupe d'âge particulièrement: \_\_\_\_\_
  3. Aucune différence (60% des répondants)
- 20% chez les 7-9 ans peu importe le sexe  
Noter qu'il y a eu 1 absence de réponse



#30. Y a-t-il un mouvement d'entraide au niveau des activités ou au niveau de la vie de camp de la part des enfants dits «normaux» vis-à-vis les enfants vivant avec une déficience intellectuelle?  
(Encercler selon l'échelle de 1 à 4 pour vos groupes d'âge)

- Échelle:**
1. Oui, et ce spontanément.
  2. Oui, avec les directives données par les moniteurs pour les activités «plus techniques».
  3. Plus ou moins, on remarque que ça demande beaucoup aux enfants dits «normaux».
  4. On constate aucune entraide.

<u>Groupes d'âge</u>	<b>Échelle</b>			
	1	2	3	4
En général, chez les 10 ans et plus on retrouve l'échelle 1				
Une fois on retrouve l'échelle 2 pour tous les groupes d'âge				
Une fois l'échelle est 1 ou 2 selon les activités				
Une fois l'échelle 2 chez les 4-5, 6-12, 7-9, 6-8				
Une fois l'échelle 3 chez les 5-6				

#31. À votre avis, les enfants dits «normaux» vont:  
(Selon les groupes d'âge, encercler selon l'échelle et le degré de déficience)

- Échelle:**
1. Spontanément vers les enfants vivant avec une déficience intellectuelle.
  2. Hésitent avant d'aller vers les enfants vivant avec une déficience intellectuelle.
  3. Ne vont pas vers les enfants vivant avec une déficience intellectuelle.

<u>Groupes d'âge</u>	<b>Échelle</b>			<b>Déficience intellectuelle</b>		
	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde
Une fois 4-5 échelle 1						
Une fois 13-16 échelle 1						
Deux fois 6-16 échelle 1						
Deux fois 4-5 échelle 2						
Trois fois 6-16 échelle 2						

Ces réponses sont valables peu importe le degré de la déficience

#32. L'enfant vivant avec une déficience intellectuelle semble:  
(Selon les groupes d'âge, encercler selon l'échelle et le degré de déficience)

- Échelle:**
1. Bien se débrouiller seul dans le groupe, suivre le rythme.
  2. Avoir besoin d'aide dans certains domaines.
  3. Avoir besoin constamment l'aide de l'adulte ou du moniteur.

<u>Groupes d'âge</u>	<b>Échelle</b>			<b>Déficience intellectuelle</b>		
	1	2	3	Légère	Moyenne	Lourde
66,7% des répondants échelle 2 peu importe le groupe d'âge et le degré de déficience						
16,7% échelle 1 si déficience légère et échelle 2 si déficience moyenne peu importe le groupe d'âge						
16,7 échelle 1 si déficience légère, échelle 2 si déficience moyenne et échelle 3 si déficience lourde peu importe le groupe d'âge						

#33. Lors du stage de formation de l'équipe d'animation, les moniteurs reçoivent-ils de l'information au niveau des enfants vivant avec une déficience intellectuelle?

1. Oui (5/6 ou 83,3% des répondants)
2. Non (1/6 ou 16,7% des répondants)

Si oui, pouvez-vous expliquer brièvement en quoi consiste cette formation (présentation de vidéos, conférenciers, nombre d'heures, etc.):

Ateliers donnés par des spécialistes, discussions entre les anciens et les nouveaux moniteurs, conférenciers de l'association des parents d'enfants audi-muets, rencontre avec des responsables de diverses associations, rencontre avec des parents, information générale sur la clientèle, atelier présentant les divers degrés de déficience intellectuelle.

La durée de la formation est variable soit de 2 heures à une journée complète.

#34. En général, est-ce que l'intégration est vue positivement par:

Les parents des enfants dits «normaux»:

1. Oui (6/6 ou 100% des répondants)
2. Non
3. Ne sont pas au courant qu'une telle pratique existe

Les moniteurs concernés:

1. Oui (6/6 ou 100% des répondants)
2. Non
3. Ne sais pas

Quels sont leurs principaux commentaires suite à l'intégration?

Les moniteurs apprennent beaucoup, s'attachent facilement à l'enfant, belle et bonne expérience pour tous les enfants, sens de l'entraide, vision différente de la personne vivant avec une déficience intellectuelle, très positif, expérience qui fait grandir le groupe, le moniteur et l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle, parfois difficile surtout lorsque l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle fait rire de lui.

#35. Depuis combien d'années le camp est-il inscrit dans le répertoire de l'Association des Camps du Québec comme faisant de l'intégration? \_\_\_\_\_ années

Combien d'années avez-vous fait de l'intégration sans y être inscrit officiellement? \_\_\_\_ années

\* Un trop grand nombre de répondants ont mal interprété les deux questions, les réponses fournies ne sont pas valables. On peut quand même conclure que même avant de s'afficher officiellement comme faisant de l'intégration les camps offraient un tel service à leur clientèle.

#36. Est-ce que les enfants vivant avec une déficience intellectuelle reviennent d'année en année à votre camp?

1. Oui (4/6 ou 66,7% des répondants)
2. Non, pour quelles raisons:  
1/6 ou 16,7%, les parents veulent que l'enfant voit le plus de camps possible  
1/6 ou 16,7%, cela dépend des places disponibles et de la rotation au niveau de la clientèle
3. Aucune statistique à ce niveau

#37. Au cours des prochaines années, par exemple d'ici 2 ans, pensez-vous poursuivre les services que vous offrez pour les enfants vivant avec une déficience intellectuelle?

1. Oui (6/6 ou 100% des répondants)
2. Non (précisez la ou les raisons): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Ne sais pas

#38. Pensez-vous accueillir un plus grand nombre d'enfants vivant avec une déficience intellectuelle au cours des années futures?

1. Oui, comment voyez-vous cette progression: 2/6 ou 33,3% dont:  
1/6: sera à évaluer à chaque année et en faisant une progression numérique très lente  
1/6: selon la demande et le type de déficience
2. Non (2/6 ou 33,3%)
3. Ne sais pas (2/6 ou 33,3% dont 1/6 dit y aller selon la demande)

#39. Est-ce que selon vous, vous disposez des ressources nécessaires pour faire de l'intégration?

1. Oui (4/6 ou 66,7 %)
2. Non, précisez la nature des ressources manquantes:  
(2/6 ou 33,3%)  
Manque de ressources financières pour payer le personnel supplémentaire

#40. Recevez-vous une subvention spéciale avec votre programme d'intégration?

1. Oui, cette subvention représente combien du % de votre budget: \_\_\_ %  
(1/6 ou 16,7%, depuis l'été 1997 seulement pour payer accompagnateur)
2. Non  
(5/6 ou 83,3%)

#41. Compte tenu de l'ampleur que prend le phénomène de l'intégration autant au niveau scolaire que dans les loisirs municipaux, croyez-vous que les enfants vivant avec une déficience intellectuelle ont aussi leur place au sein des camps de vacances réguliers au Québec?

1. Oui (6/6 ou 100% des répondants)

Vivre une expérience au même titre que les autres, que tous les enfants apprennent à vivre avec et en respectant les différences, l'objectif est de faire progresser avec l'aide des enfants les enfants vivant avec une déficience intellectuelle, c'est sans doute le seul milieu qui va travailler sur l'intégration complète sans l'interaction des parents durant 6 à 12 jours, cela favorise leur développement physique, social, affectif et intellectuel, il s'agit d'un environnement de loisir et au niveau des apprentissages scolaires c'est différent.

2. Non

Si non, qu'est-ce que ça prendrait pour que les enfants vivant avec une déficience intellectuelle aient vraiment leur place dans votre camp?

---



---

#42. Selon vous, quelles sont les raisons qui motivent les parents d'un enfant vivant avec une déficience intellectuelle à inscrire leur enfant dans un camp régulier au lieu d'un camp spécialisé?

Continuer l'intégration scolaire, le parent voit l'enfant qui peut faire comme les autres, le parent oublie que l'enfant est déficient intellectuel, le désir que leur enfant soit avec des enfants dits "normaux", pour enlever l'étiquette sur leur enfant, il est considéré comme n'importe quel enfant, la vie de camp (esprit d'équipe, activités, feu de camp, chants) est plus stimulante pour leur enfant, la socialisation de leur enfant, leur permettre de vivre des activités intéressantes avec des enfants de leur âge.

#43. La "faisabilité" de l'intégration

Pour les énoncés suivants, indiquez votre niveau d'accord (encerclez le chiffre correspondant)

1= Accord total	4= Un peu en désaccord
2= Plutôt d'accord	5= Plutôt en désaccord
3= Un peu d'accord	6= Désaccord total

Pour la réussite de l'intégration il faut...

A. Du personnel supplémentaire.	1=33,3%	2=33,3%	3=33,3%	
	Mode:		Médiane: 3	
B. La participation des parents des enfants vivant avec une déficience intellectuelle lors du stage de formation.	2=16,7%	3=33,3%	4=33,3%	5=16,7%
	Mode: 3 ou 4		Médiane: 4,5	
C. La participation des parents de l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle durant le séjour.	3=33,3%	4=16,7%	5=16,7%	6=33,3%
	Mode: 3 ou 6		Médiane: 5,5	

D. Une ouverture d'esprit de l'équipe d'animation.	1=100%				
E. Mettre tous les enfants sur un même pied d'égalité dans un groupe.	1=33,3%	2=33,3%	3=16,7%	4=16,7%	
	Mode: 1 ou 2	Médiane: 3,2			
F. Faire abstraction des différences, miser sur les similitudes.	1=33,3%	2=16,7%	4=16,7%		
	Mode: 1	Médiane: 3			
G. Offrir les mêmes activités à tous.	1=33,33%	2=16,7%	3=16,7%	5=33,3%	
	Mode: 1 ou 5	Médiane: 3,8			
H. Avoir un réseau de soutien pour les animateurs.	1=50%	2=50%			
	Mode:	Médiane: 2,5			
I. Réaliser une évaluation du programme à chaque année avec les animateurs.	1=66,7%	2=16,7%	3=16,7%		
	Mode: 1	Médiane: 2,5			
J. Avoir un réseau de soutien pour les administrateurs.	2=50%	3=50%			
	Mode:	Médiane: 3,5			
K. Miser sur la qualité plutôt que sur la quantité des enfants vivant avec une déficience intellectuelle qui sont intégrés.	1=50%	2=16,7%	4=16,7%	6=16,7%	
	Mode: 1	Médiane: 3,5			
L. Remettre au parent une évaluation de leur enfant à la fin du séjour.	1=83,3%	2=16,7%			
	Mode: 1	Médiane: 2,2			
M. Intégrer l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle selon son âge chronologique.	1=16,7%	2=16,7%	3=16,7%	4=16,7%	5=16,7%
	6=16,7%	Mode:			
		Médiane: 4,5			
N. Intégrer l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle selon son âge mental.	2=16,7%	3=50%	6=16,7%	Abs. de rép.=16,7%	
	Mode: 3	Médiane: 4,4			
O. Intégrer 1 seul enfant vivant avec une déficience intellectuelle par groupe.	1=66,7%	3=16,7%	6=16,7%		
	Mode: 1	Médiane: 3,2			
P. Intégrer 2 enfants vivant avec une déficience intellectuelle par groupe.	1=16,7%	4=33,3%	6=50%		
	Mode: 6	Médiane: 5,5			

Q. Intégrer plus de 2 enfants vivant avec une déficience intellectuelle par groupe.	4=66,7%	5=33,3%		
	Mode: 4	Médiane: 5,3		
R. L'intégration en camp régulier diminue la qualité de l'animation pour les enfants dits «normaux».	1=16,7%	4=16,7%	5=16,7%	6=50%
	Mode: 6	Médiane: 5,7		
S. Ne pas informer les animateurs de la possibilité qu'ils aient au cours de la saison des enfants vivant avec une déficience.	6=100%			
T. Les enfants vivant avec une déficience intellectuelle ont beaucoup de difficultés à s'adapter au camp régulier.	1=16,7%	4=16,7%	5=33,3%	6=33,3%
	Mode: 5 et 6	Médiane: 4,5		
U. Que les animateurs impliqués dans un programme d'intégration possèdent des diplômes spécifiques.	2=16,7%	3=16,7%	4=16,7%	5=16,7%
	6=33,3%	Mode: 6	Médiane: 5,3	

#44. Quelle est, selon vous, la définition de l'intégration dans un camp de vacances?

La possibilité de vivre les mêmes choses que les autres, permettre à l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle d'évoluer dans un cadre régulier, permettre aux autres enfants de prendre conscience de la problématique et de respecter l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle, toute personne a droit à des vacances de qualité, si on accepte des enfants vivant avec une déficience intellectuelle ils ont aussi droit à des vacances de qualité, favoriser le développement de la personne par des activités éducatives et récréatives à la fois en tenant compte de leurs différences d'où l'adaptation des différentes facettes de la vie de camp lorsque nécessaire, permettre à un enfant ayant des besoins particuliers de vivre des activités estivales avec des enfants de son âge.

#45. Pour quelles raisons offrez-vous la possibilité aux enfants vivant avec une déficience intellectuelle de participer à un ou plusieurs séjours à votre camp de vacances, pourquoi favorisez-vous l'intégration?

Pour permettre à l'enfant vivant avec une déficience intellectuelle d'évoluer dans un cadre régulier, permettre aux autres enfants de prendre conscience de la problématique et de respecter les enfants vivant avec une déficience intellectuelle, parce que l'on aime tous les enfants déficients ou non et ils ont droit de passer des belles vacances au camp, temps de répit pour les parents et temps de vacances pour tous quelque soit la déficience, cela s'inscrit dans notre mission, ce sont des personnes à part entière ayant besoin de vivre des activités avec des enfants de leur âge, ils font partie de la société au même titre que le jeune dit «normal», on doit leur donner une chance.