

---

**Les attitudes envers l'intégration scolaire  
d'élèves en situation de handicap et l'attitude envers les  
personnes en situation de handicap:**

*Les rôles des modèles individuel et social du handicap  
dans le processus de persuasion*

---

Thèse de doctorat présentée à la Faculté des Lettres  
de l'Université de Fribourg (Suisse)

par

**Louis Lamontagne-Müller**

pour l'obtention du grade de Docteur

Approuvée par la Faculté des Lettres  
sur proposition de MM. les Prof.

Jean Retschitzki ( 1<sup>er</sup> rapporteur )

Pierre-André Doudin ( 2<sup>ème</sup> rapporteur )

Fribourg, le 6 juillet 2007

Le Doyen, Prof. Jean-Michel Spieser



## Remerciements

Ce travail n'aurait pas pu être réalisé sans le soutien et les conseils de plusieurs personnes.

Je tiens à remercier sincèrement les personnes suivantes qui ont participé de près ou de loin à aux différentes phases de préparation et/ou de rédaction des différentes sections de la recherche qui suit.

Professeur Dr. Jean Retschitzki

Dr. Pascal Gygax

Dagmar Jenni

Dr. Pascal Wagner

Sophie Bataillon

Louise Lamontagne

Carole Lamontagne

Anne-marie Lamontagne

Diane Lamontagne

Finalement, j'adresse des remerciements spéciaux à mon épouse, Isabelle Lamontagne-Müller, pour sa patience, son soutien et ses encouragements. Elle a été le pilier financier principal de notre famille pendant la réalisation de ce travail et, surtout, elle a cru en moi.

Je dédie ceci à ma fille, Magali, qui représente la prochaine génération; celle qui peut bénéficier des changements que ce travail souhaite encourager.

## Préface

Nous avons cru bon d'avertir la lectrice ou le lecteur des choix que nous avons faits quant à l'utilisation du féminin dans ce travail. Traditionnellement, la majorité des auteur-e-s ont choisi d'utiliser le masculin ou des formes dites génériques pour, selon eux, faciliter la lecture. La forme de rédaction utilisée dans ce travail déroge de cette philosophie. Premièrement, nous nous basons sur l'étude de Gygax et Gesto (in press) qui a démontré que l'emploi du féminin et du masculin n'alourdissait pas la lecture. De plus, cette recherche a été entreprise dans une optique de justice sociale et d'inclusion de tous les groupes qui subissent une discrimination. Comme certain-e-s auteur-e-s (p. ex., Frye, 1983), nous considérons que d'exclure le féminin dans les médias écrits est une pratique qui désavantage les femmes. Des recherches récentes ont montré que l'utilisation du masculin dans les textes n'était pas générique et produisait des représentations masculines (Gygax, Gabriel, Sarrasin, Oakhill & Garham, 2007).

En conséquence, plutôt que de recourir à la façon habituellement adoptée pour gérer la présence des deux sexes, nous avons choisi d'inclure le féminin là où cela s'applique. Pour ce faire, nous avons utilisé les recommandations de l'APA (2005) concernant l'élimination des attitudes dérogatoires et des assomptions biaisées, ainsi que les règles de rédaction égalitaire suggérées par Sylvie Dürrer du Bureau de l'Égalité entre femmes et hommes (Vaud). Ces règles apparaissent sur la page web suivante :

<http://www.vd.ch/fr/typo3-et-le-canton-de-vaud/manuel-typo3/directives-qualite/redaction-egalitaire/4-regles-de-base/>

## Table des matières

<b>I. Introduction .....</b>	<b>9</b>
1. Problématique .....	9
1.1 L'intégration scolaire et les attitudes des enseignant-e-s et futur-e-s enseignant-e-s ..	9
1.1.1 Attitudes des enseignant-e-s et futur-e-s enseignant-e-s envers l'intégration scolaire .....	10
1.1.2 Attitudes des enseignant-e-s et futur-e-s enseignant-e-s envers les personnes avec des différences fonctionnelles.....	11
1.1.3 Les attitudes et la formation des futur-e-s enseignant-e-s.....	12
2. Champ élargi de la problématique.....	19
2.1 L'idée de recherche: changer les attitudes des futur-e-s enseignant-e-s, une affaire de justice sociale .....	19
2.2 Principes de base .....	20
2.2.1 La notion de déviance.....	20
2.2.2 La personne perçue comme déviante: entre oppression et discrimination.....	21
2.2.3 Attitudes discriminantes et intégration scolaire .....	24
2.2.3.1 Les attitudes discriminantes à travers l'histoire .....	24
2.2.3.2 Le développement de ces attitudes.....	30
2.2.3.3 Les conséquences et le maintien de ces attitudes.....	32
2.2.4 Attitudes et représentations: les modèles dominants du handicap .....	33
2.2.4.1 Les deux modèles dominants .....	34
2.2.4.2 Le modèle individuel/médical du handicap.....	36
2.2.4.3 Les dimensions du modèle individuel/médical .....	37
2.2.4.4 Le modèle social/environnemental du handicap .....	39
2.2.4.5 Les dimensions du modèle social/environnemental.....	41
2.2.4.6 Le modèle interactif.....	43
3. Champ spécifique .....	53
3.1 Problématique et application.....	53
3.1.1 L'intégration.....	53
3.1.2 L'inclusion (ou éducation inclusive).....	54
3.1.3 Les arguments en faveur de l'intégration scolaire.....	57
3.2 Politiques d'intégration scolaire en Suisse et dans les cantons de Fribourg, du Valais et de Vaud.....	59

3.2.1	La Suisse .....	59
3.2.2	Le canton de Fribourg .....	61
3.2.3	Le canton du Valais.....	63
3.2.4	Le canton de Vaud .....	63
<b>II.</b>	<b>Partie théorique principale: la persuasion.....</b>	<b>65</b>
4.	Le processus de persuasion .....	65
4.1	Définition de la persuasion .....	65
4.2	Définitions opérationnelles des représentations sociales et des attitudes .....	66
4.3	Le précurseur cognitif de l'attitude et le processus de persuasion.....	69
4.4	De l'attitude à l'action.....	70
5.	Information écrite, processus de lecture et changement d'attitudes.....	73
5.1	Motivation et capacité cognitive: la lectrice ou le lecteur et le texte.....	73
5.2	Caractéristiques mesurées de la lectrice ou du lecteur et du texte .....	76
5.3	Structures de textes et persuasion .....	79
5.3.1	Définition du texte persuasif.....	79
5.3.2	Les structures possibles du texte et leurs effets persuasifs .....	80
5.3.3	L'effet persuasif des structures de texte dans notre recherche.....	84
<b>III.</b>	<b>Méthode.....</b>	<b>89</b>
6.	L'élaboration des textes à messages persuasifs unilatéraux.....	89
6.1	Collecte et présélection des arguments .....	89
6.2	Sélection des arguments pour la rédaction des textes .....	90
6.2.1	Les arguments de l'introduction .....	90
6.2.2	Les arguments cibles.....	91
6.3	Rédaction des textes unilatéraux.....	91
6.3.1	Équilibrage des caractéristiques des textes .....	91
6.3.1.1	Cohérence locale .....	92
6.3.1.2	Mots, expressions et verbes d'appui .....	94
6.3.1.3	Autres composantes équilibrées dans les textes unilatéraux.....	95
6.4	Validation des textes unilatéraux .....	96
6.4.1	Procédure et outil de validation .....	96
6.5	Texte présenté au groupe contrôle .....	97
6.6	L'élaboration des instruments liés à nos hypothèses .....	98
6.6.1	L'échelle d'attitude envers l'intégration scolaire.....	98

6.6.2	L'échelle d'attitude envers les personnes en situation de handicap.....	99
6.6.2.1	Hypothèses liées aux questionnaires d'attitudes: Étude 1 (textes unilatéraux).....	100
6.6.3	Les croyances centrales quant aux facteurs responsables des situations de handicap .....	100
6.6.3.1	Hypothèses quant aux croyances centrales: Étude 1 (textes unilatéraux) .	101
7.	L'analyse factorielle exploratoire: considérations générales.....	103
7.1	Analyse factorielle de l'échelle d'attitude envers l'intégration scolaire (MO).....	103
7.2	Analyse factorielle de l'échelle d'attitude envers les personnes avec des différences fonctionnelles (SADP) .....	104
<b>IV.</b>	<b>Partie expérimentale .....</b>	<b>107</b>
8.	Étude 1: influence des textes unilatéraux .....	107
8.1	Introduction .....	107
8.2	Description .....	107
8.2.1	Participant-e-s.....	107
8.2.1.1	Recrutement.....	107
8.2.1.2	Caractéristiques .....	108
8.2.2	Matériel .....	109
8.2.2.1	Les textes expérimentaux .....	109
8.2.2.2	Les questionnaires et échelles de mesure .....	109
8.2.3	Procédure.....	111
8.2.4	Résultats et analyse .....	114
8.2.4.1	Comparaison des groupes expérimentaux exposés aux textes unilatéraux	114
8.2.4.2	Discussion des résultats de l'analyse des hypothèses de l'Étude 1 .....	138
9.	Étude 2: influence des textes bilatéraux non réfutatifs.....	163
9.1	Introduction .....	163
	Effet des textes sur le degré de certitude quant aux croyances centrales .....	163
9.2	Description .....	164
9.2.1	Participant-e-s.....	164
9.2.1.1	Recrutement.....	164
9.2.1.2	Caractéristiques .....	164
9.2.2	Matériel .....	165
9.2.2.1	Les textes expérimentaux .....	165

9.2.3	Procédure .....	167
9.2.4	Résultats et analyse .....	168
9.2.4.1	Comparaison des groupes expérimentaux exposés aux textes bilatéraux. ....	168
9.2.4.2	Discussion des résultats de l'analyse des hypothèses de l'Étude 2.....	180
10.	Étude 3: temps de lecture des paragraphes (textes bilatéraux).....	191
10.1	Introduction.....	191
10.2	La mesure de compréhension d'un texte en cours de traitement (on-line).....	191
10.3	Question de recherche et possibilités quant aux temps de lecture .....	192
10.4	Description: récolte des données.....	195
10.4.1	Participant-e-s .....	195
10.4.1.1	Recrutement .....	195
10.4.1.2	Caractéristiques.....	195
10.5	Matériel .....	195
10.5.1	Les textes expérimentaux.....	195
10.5.2	Équipement .....	195
10.5.3	Les questionnaires et échelles de mesure.....	197
10.6	Procédure .....	197
10.7	Résultats et analyse .....	197
10.7.1	Manipulations menant aux données quantitatives finales (vitesse de lecture)...	197
10.7.2	Comparaison des temps de lecture des groupes expérimentaux exposés aux textes bilatéraux.....	198
10.8	Discussion des résultats de l'Étude 3.....	201
<b>V.</b>	<b>Discussion générale et conclusion .....</b>	<b>205</b>
11.	Discussion générale.....	205
11.1	Les arguments S/E et I/M et leurs effets persuasifs .....	206
11.2	Les liens entre les attitudes mesurées .....	208
11.3	Croyances centrales: les rôles des facteurs environnementaux et personnels .....	213
11.4	Effets du texte S/E et les catégories d'incapacités.....	214
11.5	Attitudes envers les CAI: caractéristiques individuelles et lecture.....	216
11.6	Étude 2 et 3 : les textes bilatéraux.....	217
11.7	Recherches futures .....	218
12.	Conclusion.....	221
	<b>Bibliographie .....</b>	<b>227</b>

<b>Annexes.....</b>	<b>251</b>
Annexe A: Mesures pour les connaissances perçues et connaissances démontrées .....	251
Annexe B: Mesures pour l'intérêt personnel et l'intérêt situationnel.....	253
Annexe C: Mesure pour la compréhensibilité du texte .....	254
Annexe D: Textes unilatéraux (I/M et S/E).....	255
13. 258	
Annexe E: Mesure de validation des textes unilatéraux (I/M et S/E) .....	261
Annexe F: Questionnaire d'attitudes envers l'intégration scolaire .....	262
Annexe G: Questionnaire d'attitudes envers les personnes avec des différences fonctionnelles .....	265
Annexe H: Mesures des croyances centrales sur les rôles des facteurs environnementaux et des facteurs personnels.....	268
Annexe I: Textes bilatéraux (S-I et i-s) .....	270
Annexe J: Instructions des questionnaires d'attitudes.....	276
Annexe K: Tableau des propositions de la validation de l'Étude 2 .....	278



# I. INTRODUCTION

---

*« When it comes down to attitudes toward disabled students, the question cannot be whether training for teachers should be undertaken, but rather, what would be the most effective training for helping all teachers regardless of special education status or not ».*

*- Jerome Siller, 1986*

## 1. Problématique

### 1.1 L'intégration scolaire et les attitudes des enseignant-e-s et futur-e-s enseignant-e-s

Pour en arriver à ce que les élèves en situation de handicap puissent être intégrés dans les classes régulières, il y a plusieurs obstacles à surmonter. Kochhar, West, et Taymans (2000) ont avancé l'existence de trois types de 'barrières' à l'intégration des jeunes élèves en situation de handicap. Ils ont appelé l'une d'entre elles la 'barrière attitudinale'. Elle correspond à l'importance de l'attitude – principalement celle des enseignant-e-s des classes régulières – pour que le projet d'intégration soit un succès. Doyle (2002) suggère de travailler sur les valeurs sociales, les mœurs et les représentations sociales des établissements scolaires au lieu de leur organisation puisque la culture des écoles est conforme à certaines attitudes, croyances et valeurs qui déterminent la conduite des enseignant-e-s et des directrices et directeurs d'écoles. Dans le domaine de l'éducation, plusieurs recherches ont démontré l'importance de l'attitude des enseignant-e-s quant au succès d'un programme de placement en classe régulière d'élèves ayant des besoins particuliers liés à leur santé ou à une limitation d'activité (voir, p. ex., Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Balboni, de Falco & Venuti, 2005; Romano & Chambliss, 2000; Wilczenski, Barry-Schneider, Reddington, Blais, Carreira & Daniello, 1997). Giangreco et Putnam (1991), par exemple, identifient l'enseignant-e comme étant peut-être la composante la plus importante dans le succès et l'efficacité d'un projet d'intégration d'élèves en situation de

handicap (physique, sensoriel ou mental)<sup>1</sup>, et ils voient son attitude comme la variable majeure qui influence le fait que les élèves intégrés deviennent des membres à part égale de la communauté que forme la classe.

Lorsqu'il est question d'attitude des enseignant-e-s ou de futur-e-s enseignant-e-s, il importe de différencier les attitudes envers l'intégration et les attitudes envers les personnes en situation de handicap (voir, p. ex., Schmelkin & Lieberman, 1984). Tenter de changer un de ces types d'attitudes ne veut pas dire que l'autre type va nécessairement changer automatiquement. Cette constatation est centrale à notre projet de recherche et nous allons élaborer sur son fondement dans les sections qui suivent.

### **1.1.1 Attitudes des enseignant-e-s et futur-e-s enseignant-e-s envers l'intégration scolaire**

Les résultats de nombreuses études ont démontré que la plupart des enseignant-e-s montrent des réticences quant au placement dans leur classe d'élèves avec des besoins particuliers (DeBettencourt, 1999; Johnson, 1987; Ward, Center & Bochner, 1994). Il semble qu'au cours des cinquante dernières années, la majorité des enseignant-e-s aient démontré leur accord avec le concept de l'intégration. En effet, dans une méta analyse incluant 28 sondages menés entre 1958 et 1995, Scruggs & Mastropieri (1996) ont rapporté que 66% des enseignant-e-s interrogé-e-s était d'accord avec l'idée de l'intégration, mais que seulement le tiers des enseignant-e-s de ce groupe était d'accord pour le faire dans leur propre classe. D'autres recherches ont montré que la majorité des enseignant-e-s n'appuyaient pas les politiques visant à augmenter le nombre d'élèves intégrés dans des classes régulières (voir, p. ex., Forlin, Douglas & Hattie, 1996; Avramidis et al., 2000). Ce sont des exemples de l'écart qui existe souvent entre l'attitude envers un objet et le comportement qui devrait l'accompagner.

Ce même écart semble également exister chez les futur-e-s enseignant-e-s. Les futur-e-s enseignant-e-s sont également d'accord avec le concept de l'intégration, mais, en général, elles et ils n'appuient pas l'idée d'une inclusion totale. Pour faciliter la lecture de ce travail, il importe

---

<sup>1</sup> Le présent travail traite du handicap en général. Pour alléger le texte, les trois catégories de déficiences ne seront pas répétées à chaque fois sauf s'il convient de préciser la catégorie pour référer à une situation ou à une étude en particulier.

ici de définir les termes *intégration* et *inclusion*. Le premier implique d'être accueilli dans n'importe quelle école; le second indique que tous les enfants d'un même quartier doivent être admis à l'école qui dessert ce quartier (Booth & Ainscow, 1998; Wilson, 1999; Winzer, 1999). Les termes spécifiquement employés par les différentes chercheuses et les différents chercheurs sont utilisés dans notre texte. Les deux approches et leurs implications seront définies plus en détails dans le chapitre 3. Dans le cas des futur-e-s enseignant-e-s cela signifie qu'elles et ils ont des attitudes positives envers l'intégration scolaire, mais seulement dans une forme limitée (Winzer, 1984, 1999). Par exemple, les futur-e-s enseignant-e-s sont prêt-e-s à intégrer les élèves qui ne limiteront pas leur propre apprentissage ou celui des autres élèves dans la classe (Wilczenski 1991). De plus, leur attitude envers l'intégration varie en fonction du type d'incapacité des élèves à intégrer (Ward et Le Dean, 1996). Ce dernier point nous mène à questionner l'attitude des enseignant-e-s et futur-e-s enseignant-e-s envers les personnes en situation de handicap.

### **1.1.2 Attitudes des enseignant-e-s et futur-e-s enseignant-e-s envers les personnes avec des différences fonctionnelles<sup>2</sup>**

L'importance de la recherche sur les attitudes envers les personnes en situation de handicap a été depuis longtemps mise en évidence (Antonak, 1982, Yunker, Block & Campbell, 1960). Ce thème trouve des applications importantes dans le domaine de l'éducation. Ce point est mis en relief par Parent (2004) qui inclut des attitudes favorables envers les enfants en situation de handicap dans les huit conditions essentielles à la réussite de l'inclusion. Law (1993) a noté que les parents d'élèves en situation de handicap ont identifié l'attitude des enseignant-e-s comme la plus grande difficulté pour leurs enfants. De plus, les enfants interviewés par Pivik, McComas et Laflamme (2002) mentionnent que les barrières attitudinales sont « les plus dommageables dans leur expérience à l'école » (p.104). L'attitude négative de l'enseignant-e peut avoir un effet sur l'attitude des autres élèves envers leurs camarades en situation de handicap (Johnson, 1998). Similairement, les faibles attentes des enseignant-e-s en regard des étudiant-e-s intégré-e-s (Colley, Van Dyke & Stallings, 1995; Grebenstein, 1994; Wood, 2002), ainsi que leurs

---

<sup>2</sup> Les deux expressions 'personnes en situation de handicap' et 'personnes avec des différences fonctionnelles' seront utilisées en alternance dans le texte pour souligner les rôles des facteurs environnementaux et personnels dans la production du handicap (ces facteurs seront décrits plus loin).

interactions avec ces élèves - liées à leurs croyances et représentations<sup>3</sup> quant au degré d'handicap de ces derniers (voir, p. ex., Avramidis et al., 2000; Cook, 2004; Hamill, 1999; Trump & Hange, 1996) - sont des barrières attitudinales de plus. L'attitude des enseignant-e-s envers les élèves avec des différences fonctionnelles peut donc être, à toute fin pratique, un obstacle à la réalisation de l'intégration.

Tel que mentionné auparavant, l'attitude des futur-e-s enseignant-e-s envers leurs élèves avec des différences fonctionnelles varie en fonction de l'incapacité et du temps qu'il leur faudra allouer à l'enfant (Hastings & Oakford, 2003). Plus particulièrement, les enfants avec des incapacités mentales ou encore comportementales ou émotionnelles, par exemple, sont en général moins bien perçus par les futur-e-s enseignant-e-s (Avramidis et al., 2000). Similairement aux enseignant-e-s, certaines recherches ont démontré que les futur-e-s enseignant-e-s croient également que la plupart des élèves en situation de handicap ne peuvent pas suivre le même cursus que les autres élèves (Hastings & Oakford, 2003; Bradshaw & Mundia, 2005). Bradshaw & Mundia (2005) ont également trouvé que certain-e-s participant-e-s éprouvaient de la peur face à des élèves avec des différences fonctionnelles. Antonak (1980) a demandé à des futur-e-s enseignant-e-s d'évaluer sur un continuum jusqu'à quel point des enfants avec diverses différences fonctionnelles pouvaient être intégrés en classe régulière. Les résultats ont indiqué que les enfants ayant des incapacités physiques, une maladie chronique, des incapacités sensorielles et des troubles de la communication étaient perçus comme pouvant mieux profiter d'une intégration que ceux qui manifestaient des troubles comportementaux et des incapacités mentales. Comme on peut le constater, quel que soit le degré de l'impact des attitudes négatives des enseignant-e-s envers l'intégration, un certain isolement en résulte pour les élèves ayant des besoins particuliers.

### **1.1.3 Les attitudes et la formation des futur-e-s enseignant-e-s**

Il semble que deux aspects du cadre de l'intégration scolaire entravent particulièrement la volonté d'intégrer chez les enseignant-e-s. Le premier aspect touche la préparation des enseignant-e-s. Celles-ci et ceux-ci disent souvent se sentir mal 'équipés' pour mener une

---

<sup>3</sup> Les termes *attitude* et *représentation* sont utilisés d'une manière interchangeable dans le texte. Ceci est expliqué dans la section 4.3 qui donne les définitions que nous avons adoptés pour guider la recherche.

situation d'intégration efficacement (Buell, Hallam & Gamel-McGormick, 1999; Crockett & Kauffman, 1998; Hamre & Oyler, 2004; Singh & Sakofs, 2006). Par exemple, un sondage effectué auprès de 400 enseignant-e-s par la Fédération Américaine des Enseignantes et Enseignants (1994, in Murphy, 1996) rapporte que 22% des enseignant-e-s interrogé-e-s ont reçu une formation spécifique pour des cas d'intégration, et seulement la moitié a évalué cette formation comme étant bonne. Dans un sondage national similaire, Rojewski et Pollard (1990) ont trouvé que 90% des enseignant-e-s du niveau secondaire interrogé-e-s se disent mal préparé-e-s pour des situations d'intégration. Plusieurs auteurs sont d'accord pour dire que la formation initiale des enseignant-e-s devrait être plus complète en ce qui concerne le thème de l'intégration (voir, p. ex., Beare, 1985, in Wilkins & Nietfield, 2004; Nootens & Debeurme, 2004; Snyder 1999). Il faut donc se demander quelle serait une bonne préparation pour un-e futur-e enseignant-e qui aura à gérer une classe avec des élèves en situation de handicap. De plus, il ne faut pas penser qu'à l'enseignant-e, mais aussi aux enfants en situation de handicap qu'elle ou il aura à superviser.

Comme nous l'avons démontré dans les sections précédentes, l'attitude envers le concept de l'intégration et l'attitude envers les personnes en situation de handicap sont deux notions étroitement liées. L'attitude envers l'intégration dépend en grande partie de l'attitude envers les personnes à intégrer (Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003). Par exemple, le succès de l'intégration passe par des attentes plus élevées de la part des enseignant-e-s et ces attentes proviennent d'une bonne attitude envers les élèves avec des différences fonctionnelles (Tesser & Shaffer, 1990). De plus, les attitudes envers les personnes en situation de handicap reflètent les croyances envers les personnes en situation de handicap et vont ultimement guider la comportement face aux personnes en situation de handicap (Antonak & Livneh, 1988), comme dans le cas de l'intégration par exemple. Une *bonne* préparation devrait donc viser à changer les attitudes envers l'intégration scolaire et envers les personnes avec des différences fonctionnelles. En conséquence, lorsqu'on parle de changer les attitudes des futur-e-s enseignant-e-s envers l'intégration, il faut penser à utiliser des moyens qui prévoient également d'avoir un effet sur l'attitude envers les personnes en situation de handicap.

Typiquement, les chercheuses et chercheurs ont tenté de changer les attitudes des enseignant-e-s et futur-e-s enseignant-e-s par une formation leur donnant une base de connaissances pour accommoder les élèves avec des différences fonctionnelles. Ces études ont obtenu un certain succès lorsque l'attitude mesurée est celle envers l'intégration (voir, p. ex., Forlin, Tait, Carroll & Jobling, 1999; Shippen, Crites, Houchins, Ramsey & Simon, 2005; Wilczenski, 1993;

Wilkins & Nietfield, 2004). Par contre, plusieurs recherches ont montré qu'une préparation sous forme d'information sur les types d'incapacités, sur comment préparer des cours ou comment gérer une classe dans un contexte d'intégration ne réussissait pas à changer les attitudes envers les personnes en situation de handicap (Garner, 1996; Hastings, Hewes, Lock & Witting, 1996; Murphy, 1996).

Schmelkin et Lieberman (1984), par exemple, ont interrogé 142 futur-e-s enseignant-e-s afin d'évaluer les relations entre les *connaissances* sur l'intégration scolaire et les *attitudes* envers l'intégration scolaire et envers les personnes en situation de handicap. Leurs résultats ont démontré qu'une augmentation des connaissances sur l'intégration scolaire était principalement liée à des attitudes positives envers les aspects académiques de l'intégration scolaire, mais beaucoup moins envers les personnes en situation de handicap. Dans la même optique, Sigler et Lazar (1976, in Hannah, 1986) n'ont pas trouvé de différence entre 70 enseignant-e-s de classes régulières et 69 enseignant-e-s de classes spécialisées lorsque comparé-e-s pour leurs attitudes envers les personnes en situation de handicap. Cela a démontré que, encore une fois, la formation qui prépare les enseignant-e-s à gérer une classe avec des élèves ayant des besoins spéciaux n'influence pas ce type d'attitudes. De plus, dans un article théorique, Donaldson (1980) a passé en revue la recherche sur six techniques de changement d'attitude. Son analyse a montré que les messages persuasifs et la transmission d'information sur les types d'incapacités se classaient parmi les moins valables pour changer les attitudes envers les enfants avec des différences fonctionnelles.

Tel que mentionné auparavant, la majorité des chercheuses et chercheurs ont étudié les effets de la formation des futur-e-s enseignant-e-s sur leurs attitudes. Par exemple, Harasymiw et Horne (1975) ont construit un questionnaire pour tester les attitudes des enseignant-e-s envers certains points de débat en rapport avec une nouvelle loi portant sur l'intégration d'élèves avec des différences fonctionnelles. Après avoir vérifié la fiabilité et la validité de leur questionnaire, les auteur-e-s ont comparé les réponses des 191 participant-e-s du groupe expérimental avec celles des 161 participant-e-s du groupe contrôle. Le groupe expérimental comprenait des enseignant-e-s faisant partie d'écoles ayant participé à un projet pilote d'intégration; le groupe contrôle comprenait des enseignant-e-s d'autres écoles choisies au hasard dans le même district, mais n'ayant pas participé au projet pilote. Une des hypothèses de la chercheuse et du chercheur disait que le nombre de cours en éducation spécialisée (alors qu'elles et ils étaient de futur-e-s enseignant-e-s) aurait un lien direct positif avec les attitudes envers les personnes en situation de

handicap (telle que mesurée par leur questionnaire). Cette hypothèse n'a pas été supportée pour ni un ni l'autre des groupes. Cela a démontré que l'information communiquée pendant des cours qui montrent comment gérer une classe avec des enfants en situation de handicap ne suffit pas à influencer les attitudes envers les personnes avec des différences fonctionnelles.

Dans une étude avec 59 futur-e-s enseignant-e-s, Kirk (1998) a investigué l'impact d'un cours universitaire d'une durée d'un semestre sur les attitudes envers les personnes en situation de handicap. Elle a utilisé deux sondages durant son investigation: (1) 'Our Attitudes and Beliefs About People with Disabilities' (Jess, 1995) et (2) 'Five Questions About Students With Special Needs' (Kirk, 1996). Le cours comprenait de l'information sur les theories majeures en pédagogie, l'histoire de l'éducation spécialisée aux Etats-Unis, les bases de la gestion du comportement, et les différents types de besoins spéciaux d'apprentissage. De plus, les participant-e-s ont dû remettre quatre travaux sur les besoins spéciaux d'apprentissage, tenir un journal personnel et participer à des groupes de discussion. Bien que l'auteure ait remarqué que les participant-e-s soient devenu-e-s plus conscient-e-s et réalistes à propos de leur choix de carrière, elle n'a pas trouvé de changements d'attitudes significatifs dans les réponses aux sondages des participant-e-s.

Similairement, dans leur recherche sur l'attitude envers les élèves avec des difficultés d'apprentissage sévères, Hewes et al. (1996) ont comparé un groupe de 50 futures enseignantes ayant suivi un module de formation sur les besoins éducatifs spéciaux avec 50 autres n'ayant pas suivi ce module. Le module était suivi durant 3 mois. Après analyse du questionnaire d'attitude, les chercheuses et chercheurs n'ont pas trouvé de différence entre les deux groupes dans les attitudes envers les élèves avec des difficultés d'apprentissage sévères.

Dans certains cas, les chercheuses ou chercheurs ont utilisé des messages informatifs plus courts qu'une formation semestrielle pour tenter d'influencer les attitudes des futur-e-s enseignant-e-s. La façon de transmettre ces messages a aussi été utilisée comme variable. Par exemple, dans un plan de recherche prétest/posttest, Forader (1970, in Donaldson, 1980) a utilisé de multiples medias (communication directe par un présentateur sans incapacité, présentation vidéo, présentation audio) pour communiquer un message persuasif éducatif sur le handicap à 142 futur-e-s enseignant-e-s. Il n'a obtenu de changement d'attitude pour aucun des medias de présentation.

Similairement, Sanders (1979, in Steyaert, 1987) a étudié l'effet sur des futur-e-s enseignant-e-s

d'une information éducative à propos des personnes en situation de handicap transmise à l'aide de différents médias (cours magistral et présentation d'un film, cours magistral sur vidéo et présentation d'un film, un film seul, cours magistral sur vidéo seul, un cours magistral seul). Les attitudes ont été testées deux fois après l'exposition au message: immédiatement après et trois semaines après. Sanders (1979, in Steyaert, 1987) n'a pas trouvé de différence entre le groupe expérimental et le groupe contrôle pour toutes les conditions testées (temps vs. media).

Dans beaucoup de cas, il semble que la combinaison information et contact (direct ou indirect avec une personne en situation de handicap) produise un effet persuasif chez les futur-e-s enseignant-e-s. Par contre, comme le mentionne Donaldson (1980), il devient difficile d'isoler les variables qui ont influencé les attitudes. Par exemple, dans la recherche menée par Eichinger, Rizzo, Sirotnik (1991), les 49 participant-e-s ont suivi un cours de 10 semaines sur l'enseignement aux élèves avec des différences fonctionnelles. Durant ces 10 semaines, les participant-e-s ont été exposé-e-s à des cours magistraux, des vidéos, des présentateurs (la plupart avec des incapacités), des temps d'observation de classes où des élèves avec des différences fonctionnelles étaient intégrés. Elles et ils ont ensuite eu à écrire sur ce qu'elles et ils avaient observé et les changements qu'elles et ils apporteraient au programme. Les participant-e-s ont aussi participé à des discussions sur le sujet du handicap et de l'intégration. Les auteur-e-s ont obtenu des changements d'attitude, mais comme mentionné auparavant, il est difficile de dire d'où ce changement provient (à part de l'ensemble des mesures prises). Les participant-e-s ont rapporté avoir été principalement influencé-e-s par le contact avec les présentateurs avec des incapacités que par l'information et les messages persuasifs, mais l'influence de ces deux dernières variables n'est pas identifiable.

Dans une recherche semblable, Beattie, Anderson et Antonak (1997) ont mesuré l'attitude envers l'intégration scolaire en plus de l'attitude envers les personnes en situation de handicap. Ils ont exposé les participant-e-s à un cours d'éducation spécialisée (les auteurs ne mentionnent pas la durée du cours) à deux différents professeurs (avec et sans incapacité) et six différents vidéos relatant les expériences positives de personnes en situation de handicap. Beattie et al. (1997) ont trouvé que les participant-e-s ayant visionné les vidéos ont exprimé des attitudes positives envers les personnes avec des différences fonctionnelles seulement lorsque le professeur qui donnait le cours avait une incapacité. Par contre, l'attitude envers l'intégration scolaire n'a été influencée dans aucune des conditions. Encore une fois, il est impossible d'isoler la ou les caractéristique(s) de l'intervention qui a ou ont contribué au succès du changement

d'attitude envers les personnes en situation de handicap et l'échec du changement d'attitude envers l'intégration scolaire.

L'échec des tentatives d'influencer conjointement les attitudes envers l'intégration scolaire et les personnes en situation de handicap en transmettant de l'information peut provenir du contenu et de la forme sous laquelle l'information est véhiculée. Nous nous démarquons des recherches qui ont tenté de changer les attitudes des futur-e-s enseignant-e-s de deux façons: premièrement parce que nous nous intéressons au contenu de l'information et le contrôlons d'un façon précise (les deux modèles du handicap séparément dans deux textes ou conjointement dans un même texte – ils sont décrits dans la section 2.2.4); deuxièmement, parce que nous n'utilisons qu'un seul médium pour tenter d'influencer les participant-e-s (l'information écrite). Nous croyons qu'une attention particulière portée à ces caractéristiques du message peut faire en sorte qu'il ait un impact sur les deux types d'attitude. Notre recherche vise à montrer qu'il est possible d'avoir un impact sur les attitudes envers l'intégration scolaire et les personnes en situation de handicap en utilisant un texte persuasif particulièrement construit pour cette fin.

Notre décision d'utiliser un seul médium vise à isoler le plus possible la cause des changements que nous anticipons. L'utilisation du médium *écrit* est basée sur des raisons pratiques; il est facile de présenter un texte et lire un texte n'importe où sans autre équipement (mis à part l'Étude 3 où nous avons utilisé un ordinateur). Le texte nous permet aussi de tester les vitesses de lecture (Étude 3). Dans les prochaines sections, nous allons d'abord exposer le cadre plus large dans lequel nous situons notre recherche, puis nous allons discuter de ce qui a inspiré le choix du contenu de notre texte. Ensuite, nous allons spécifiquement décrire les concepts que nous avons choisi d'y inclure.

Question de recherche #1

Un même message persuasif écrit peut-il influencer positivement, à la fois, les attitudes envers l'intégration scolaire et les attitudes envers les personnes ayant des différences fonctionnelles ?

Question de recherche #2

De l'information spécifique sur les solutions aux situations de handicap placée dans un message persuasif peut-elle influencer positivement les attitudes envers l'intégration scolaire et les attitudes envers les personnes en situation de handicap ?



## **2. Champ élargi de la problématique**

### **2.1 L'idée de recherche: changer les attitudes des futur-e-s enseignant-e-s, une affaire de justice sociale**

Nous venons de voir que le rôle des représentations et attitudes envers les élèves avec des différences fonctionnelles et envers le concept de l'intégration scolaire apparaît central quant au succès d'un projet d'intégration. Nous tenons à situer l'importance de développer des attitudes positives dans un cadre plus grand; un cadre qui adhère à une philosophie de justice sociale. Cette philosophie est d'ailleurs à la racine d'un des modèles du handicap que nous utiliserons pour construire nos textes expérimentaux. Nous allons d'abord discuter de l'origine de l'idée de recherche pour ensuite situer les groupes cibles (les personnes en situation de handicap et les futur-e-s enseignant-e-s) à l'intérieur du système social en place.

Ce travail se situe dans une continuité de Lamontagne-Müller (2006). Dans cette étude, nous avons interviewé les parents, enseignant-e-s, directrices et directeurs d'écoles (vingt-six personnes au total) supervisant des enfants/élèves utilisant un fauteuil roulant à l'occasion ou en permanence (à l'école, à la maison et/ou en dehors). À la suite de l'analyse du contenu de leurs réponses, il est ressorti que plusieurs enseignant-e-s niaient souvent l'existence de l'incapacité elle-même (par exemple, « elle ou il est normal-e »). Un bon nombre d'entre eux ont exprimé beaucoup de craintes devant l'inconnu et l'incertitude que représente l'accueil d'un enfant « différent » dans la classe. Un d'entre eux a même mentionné, en parlant du cours d'éducation physique, que ces enfants devraient être informés dès l'école enfantine qu'ils ne pourraient pas participer comme les autres à cette activité. Finalement, quelques enseignant-e-s ont clairement exprimé le désir et le besoin d'être mieux préparé-e-s à l'expérience d'accueillir un enfant avec une différence fonctionnelle dans la classe. Nous avons déjà mentionné ce souci d'être mieux préparé-e-s. Cette inquiétude peut être apaisée en reconsidérant le contenu de la formation initiale et continue des enseignant-e-s (Frederickson, Dunsmuir, Lang & Monsen, 2004; Hastings & Oakford, 2003; Nootens & Debeurme, 2004). Il nous est apparu que pallier cette lacune était primordial et nécessitait d'améliorer les attitudes envers les personnes avec des différences fonctionnelles et envers l'intégration scolaire.

## 2.2 Principes de base

Afin de bien démontrer les enjeux de notre projet, nous allons le situer dans un contexte de lutte contre la stigmatisation et la discrimination; un contexte qui va dans le sens d'un effort pour un traitement plus égalitaire pour tous, sans tenir compte des différences fonctionnelles. Nous parlerons d'abord du phénomène de la déviance, puis de son lien avec l'oppression. Finalement, pour illustrer plus spécifiquement la pertinence de ce travail et faire le lien avec la lutte contre l'oppression, nous énumérerons des arguments en faveur de l'intégration.

### 2.2.1 La notion de déviance

De nos jours il est toujours possible de constater les inégalités qui privilégient certains et désavantagent d'autres. La recherche sur le sujet des personnes avec des différences fonctionnelles et de leurs conditions d'intégration générale entre dans le champ d'étude global de la déviance. La déviance peut être caractérisée comme la différence par rapport à une normalité liée au domaine social (Freidson, 1965). Ce marquage social résulte en une stigmatisation qui entraîne isolation et marginalisation pour les personnes avec des déficiences ou incapacités (Boucher, 2001, dans Boucher, 2003; Stiker, 1999). Certaines études montrent que la production de la déviance est un phénomène anthropologique universel (voir, p. ex., Ingstad & Whyte, 1995).

L'étude des manifestations de la déviance a surtout progressé au travers de la sociologie et principalement sur les niveaux moral et légal. La criminalité et les comportements jugés inacceptables par le groupe dominant comme l'homosexualité ou la consommation de drogues sont des exemples de ces niveaux (Becker, 1963). Les individus « déviants » sont encore souvent considérés comme les seuls responsables de leur condition, c'est-à-dire comme ayant choisi le comportement déviant. Les personnes avec des différences fonctionnelles ont tendance à être implicitement incluses dans ce type de déviance (Fougeyrollas, 1995). Les sociologues ont depuis longtemps étudié l'évolution de la *différence* vers la *déviance* ainsi que la discrimination et la stigmatisation qui y sont associées (Becker, 1963; Goffman, 1963; Lemert, 1962 dans Bickenbach, Chatterji, Badley & Üstün, 1999). Les conclusions pointent vers les systèmes sociaux en place. La perception de « choix personnel » liée à la déviance, ainsi que la peur de la différence ont évolué pour passer à un niveau plus subtil. Par contre, il semble que ces deux domaines de représentation se soient perpétués à travers les années.

### 2.2.2 La personne perçue comme déviante: entre oppression et discrimination

La déficience fait partie de l'expérience humaine et se retrouve dans toutes les sociétés (Stiker, 1982). De nos jours, la personne *différente* doit vivre dans un contexte global social où le système avantage la *norme*. La prévalence du principe de normalité est centrale à la façon dont les différences fonctionnelles sont interprétées (en tant que handicaps ou pas) (Abberley, 1987; French, 1993). Les partisans de la justice sociale y voient les racines des inégalités rencontrées au quotidien par les personnes avec des différences fonctionnelles (Michailakis, 1997). Les personnes avec des différences fonctionnelles doivent faire face à trois niveaux de discrimination: individuel, institutionnel et structural (Pincus, 2000). La discrimination se définit par les actions qui accompagnent les attitudes envers un groupe particulier. Hahn (1987, dans Hahn, 2002, p.171) a avancé l'idée du « minority-group model » en ce qui concerne la recherche sur le handicap. Sous cet angle, la discrimination, les désavantages et les difficultés rencontrées par certaines personnes avec des déficiences sont semblables à ceux rencontrés par les autres minorités (Hahn, 2002; UPIAS, 1976).

Le parallèle entre la condition des personnes avec des différences fonctionnelles et les autres groupes sociaux marginalisés a été établie depuis longtemps. Plusieurs recherches du milieu du vingtième siècle commentent sur les similitudes entre la situation de minorités ethniques ou religieuses et le handicap (Barker, 1948; Chesler, 1965; Handel, 1960 dans Abberley, 1987). Lorsqu'on parle de justice sociale, les membres de groupes sociaux limités, marginalisés ou ignorés par le groupe dominant sont les victimes du système en place. Les membres des groupes sociaux dominants privilégiés de naissance ou par acquisition sont les agents qui perpétuent l'iniquité. Toujours selon la théorie de la justice sociale, les gens sont opprimés ou privilégiés selon le statut de leur groupe social (Hehir, 2002; Young, 2000). Le Tableau 2.1 énumère les catégories de statuts sociaux qui mènent souvent à l'exclusion ou la discrimination dans les pays industrialisés occidentaux.

Parmi les groupes de ce tableau, certains ont été trouvés comme appartenant à des catégories *de base* (Crisp & Hewstone, 2001). Autrement dit, des catégories qui sont identifiées et utilisées en priorité dans le processus perceptif de catégorisation. Naturellement, ces catégorisations ne sont possibles qu'en présence de l'information nécessaire. En d'autres mots, les caractéristiques qui permettent de classer les gens doivent être visibles. Louvet et Rohmer (2006) souligne que cette saillance catégorielle « ne s'explique pas simplement par un effet de contraste perceptif, mais pourrait aussi renvoyer aux différences de statut social attribué aux catégories en question, en

rapport avec les normes sociales en vigueur » (p. 217). Un des points intéressants de l'étude de Louvet et Rohmer (2006) est que, les participant-e-s utilisent les catégories de base pour identifier les gens, mais, pour certaines catégories (p. ex. la différence physique : personne en fauteuil roulant vs. personne qui marche) la caractéristique du groupe dominant n'est *jamais* mentionné lorsqu'on demande de décrire une personne et que cette personne marche. À l'opposé, lorsqu'on demande de décrire une personne en fauteuil roulant, cette caractéristique est mentionnée dans 96% des cas. La recherche de Louvet et Rohmer (2006) a démontré la même tendance dans les réponses des participant-e-s pour la saillance de la provenance ethnique (personne de couleur noire vs. la personne de couleur blanche).

**Tableau 2.1 - Les groupes opprimés et dominants (Nieto, in press). Les catégories de statuts sociaux sont tirés de (Hays, 1996).**

<b>Catégories de statuts sociaux</b>	<b>Statuts des groupes dominants</b>	<b>Statuts des groupes opprimés</b>
<u>Âge</u>	Adultes	Enfants, adolescents, personnes âgées
<u>Incapacité</u>	Personnes sans incapacité	Personnes avec des incapacités
<u>Religion</u>	Chrétiens, Agnostiques, Athées	Juifs, Musulmans et toutes les autres religions
<u>Ethnicité</u>	Européens, Nord-Américains	Les gens de couleur
<u>Classe Sociale</u>	Classes propriétaire et moyenne	Les classes ouvrière et pauvre
<u>Orientation sexuelle</u>	Hétérosexuels	Homosexuels et bisexuels
<u>Racines autochtones</u>	Non autochtones	Autochtones
<u>Nationalité</u>	Natifs du pays	Immigrants
<u>Sexe</u>	Mâle	Femmes et transsexuels

La plupart des *agents* des groupes dominants sont oppresseurs sans le savoir et les injustices se situent à différents niveaux. L'oppression semble normale quand on intègre les attitudes et les rôles qui supportent et nourrissent les idéaux d'un groupe dominant (Pincus, 2000). Pourtant, la justice sociale a pour but d'en arriver à une pleine et égale participation de tous les groupes dans une société qui est réciproquement équipée pour pourvoir à leurs besoins; de créer une société qui distribue ses ressources équitablement et qui agit dans le but de faire en sorte que ses membres se sentent physiquement et psychologiquement sains et en sécurité; et finalement, de bâtir une société dans laquelle tous et toutes peuvent contribuer à celle-ci tout en développant leur propre potentiel (Nieto, in press).

Pour mettre l'oppression en péril, nous devons d'abord devenir conscients des conclusions sous-jacentes aux lois institutionnelles et, dès lors, commencer à questionner leur validité. Nous devons voir l'incongruence entre nos idéaux sociaux et la réalité. Ensuite, nous devons commencer à imaginer les alternatives possibles pour se réorganiser socialement. Comme mentionné plus haut, la discrimination responsable de l'oppression peut se situer à l'un des trois niveaux suivants:

Individuel: les attitudes, croyances et comportements d'une personne peuvent - consciemment ou non – maintenir l'oppression. Le harcèlement, la violence, le viol et les insultes/blagues ethniques sont autant d'exemples (Pincus, 2000; Priestley, 1998).

Institutionnel: des institutions telles que la famille, le gouvernement, le système d'éducation et les organisations religieuses peuvent aider à maintenir l'oppression. Elles peuvent punir, récompenser, socialiser et amener les individus à croire à certaines choses et agir d'une certaine façon. Le traitement fréquemment discriminatoire des étrangers dans les systèmes judiciaires, les cas de discrimination des homosexuels dans la recherche d'emploi ou de logement (Pincus, 2000; Young, 2000), et l'exclusion des femmes de certains postes (Frye, 1983; Pincus, 2000; Young, 2000) sont tous des exemples de discrimination institutionnelle.

Structural: les normes sociales aident à masquer l'oppression (Priestley, 1998). Le langage, les philosophies de vie, les définitions de ce qui est normal, sain, bon ou acceptable, etc. peuvent être utilisés pour maintenir l'oppression. Par exemple, la croyance culturelle que les homosexuels sont malades ou dépravés (Young, 2000), le langage qui exclut les femmes (utilisation du masculin) (Frye, 1983; Gygax et al., 2007) ou la perception que la seule vraie famille est la famille nucléaire sont des manifestations de la discrimination structurale (Frye, 1983; Pincus, 2000).

On constate donc l'ampleur et l'étendue du problème de la discrimination et de l'oppression. Bien qu'il touche une institution importante (système d'éducation), le présent projet de recherche est centré sur le contexte individuel de la discrimination et concerne la deuxième catégorie du Tableau 2.1 proposé par Nieto (in press). Tel que défini précédemment, le contexte individuel concerne les attitudes, les croyances et les comportements qui peuvent consciemment ou inconsciemment exclure ou discriminer certaines personnes. Si une partie de cette introduction est réservée à un résumé de la place du handicap parmi les autres groupes qui dévient de la norme et subissent une oppression, c'est pour montrer « qu'il n'y a pas d'attitude

vis-à-vis du handicap en dehors d'une série de références et de structures sociétares » (Stiker, 1982, p. 23). Ce travail trouve donc sa signification dans la contribution qu'il veut faire à la lutte contre la discrimination individuelle des personnes avec des différences fonctionnelles et, à plus grande échelle, l'oppression qui en découle. Nous allons maintenant faire un détour par l'histoire et la recherche afin de brosser un portrait de la genèse des attitudes qui maintiennent l'oppression des personnes en situation de handicap.

### **2.2.3 Attitudes discriminantes et intégration scolaire**

#### *2.2.3.1 Les attitudes discriminantes à travers l'histoire*

Puisque le handicap est considéré par plusieurs comme une construction sociale (Goffman, 1963; Stiker, 1982; Siminski, 2003; Ville, Ravaut & Diard, 1994), il importe de voir comment se sont développées les attitudes contemporaines pour tenter de les expliquer. Puisque des situations d'inégalités persistent toujours en Suisse et pratiquement partout dans le monde, cela nous amène à axer notre survol de l'histoire sur les attitudes discriminantes envers les personnes en situation de handicap et l'intégration scolaire. Bien que ces attitudes négatives semblent associées au monde médical, c'est plutôt la discrimination qui s'ensuit qui est à la base de ces attitudes négatives. Comme nous le montrerons plus loin, il est possible d'inclure la prévention et la réhabilitation du handicap dans un projet de société. La réalité du handicap inclut l'environnement, la personne et l'interaction entre les deux.

Les attitudes négatives envers les personnes avec des différences fonctionnelles correspondent à ce qu'on appelle le capacitisme. Rauscher et McClintock (1996) le définissent comme « un système omniprésent de discrimination et d'exclusion qui opprime les gens ayant des déficiences mentales, émotionnelles et physiques (...) Des croyances profondément ancrées à propos de la santé, la productivité, la beauté et la valeur de la vie humaine, perpétuées par les médias publics et privés, se combinent pour créer un environnement qui est souvent hostile à ceux pour qui les capacités physiques, mentales et sensorielles (...) se trouvent en-dehors du cadre de ce qui est couramment défini comme socialement acceptable » (p. 198). Pour clarifier la suite, il importe de définir les termes « déficience », « incapacité » et « situation de handicap ». Fougeyrollas et ses collègues (1998) décrivent une déficience comme désignant « le degré d'atteinte anatomique, histologique ou physiologique d'un système organique » (p. 34) . Une incapacité correspond au degré de réduction de la possibilité pour une personne d'accomplir une activité physique ou mentale (p. 35). La situation de handicap représente « la

réduction de la réalisation des habitudes de vie, résultant de l'interaction entre des facteurs personnels et des facteurs environnementaux » (p. 36).

Ces définitions<sup>4</sup> seront utiles parce que ces termes sont souvent mentionnés dans le présent travail. Cette terminologie reliée au handicap a beaucoup changé dans les trente dernières années (Ravaud, 2001). L'histoire nous montre que les attitudes ont, elles aussi, beaucoup évolué depuis les Grecs jusqu'à aujourd'hui. En effet, les personnes avec des différences fonctionnelles ont eu à faire face à différentes réactions (peur, haine, pitié, surprotection, patronage), selon les contextes historique et culturel qui se sont succédé (Barton, 2003). Puisque écrire l'historique pour chaque catégorie de handicap qui concerne ce travail serait presque le travail d'un deuxième thèse, nous résumons ici les événements majeurs des différentes périodes en touchant aux trois catégories générale mentionnée dans notre recherche (physique, sensorielle et mentale).

Le handicap est apparu quand l'homme est apparu. Les premiers indices interprétables sur les attitudes envers les personnes en situation de handicap datent de dessins vieux de 4 500 ans (Berkson, 2004). Dans la dynastie égyptienne de cette époque, les personnes ayant une déficience physique provoquant du nanisme jouissaient d'un statut social élevé. Il est possible que d'autres personnes en situation de handicap aient été protégées, mais celles avec des maladies contagieuses telle que la lèpre étaient placées dans des endroits séparés (Jeffreys & Tait, 2000).

Dans l'Antiquité gréco-romaine, peu d'enfants *différents* survivaient et ceux qui arrivaient à rester en vie se voyaient souvent refuser la citoyenneté. Les enfants de ce groupe étaient la plupart du temps laissés à eux-mêmes dans le but d'être éliminés (Foucault, 1972; Misès, 1975). Le handicap d'un enfant était vu comme un châtement, un maléfice imposé par les dieux (Stiker, 2002). L'enfant n'était pas traité comme un humain à part entière. Platon disait que « pour préserver la race des gardiens, il convient de ne pas laisser la vie aux enfants nés contrefaits » (Gardou, 2004, p.21). La peur de la déviance prédominait à cette époque. Les gens croyaient fermement que laisser vivre des enfants avec des déficiences pourrait menacer la survie de la race humaine (Foucault, 1972; Gardou, 2004). Par contre, une fois à l'âge adulte certaines

---

<sup>4</sup> Celles-ci ne sont pas celles utilisées avec les participant-e-s pour des raisons pratiques de recherche qui seront définies plus loin.

personnes en situation de handicap étaient bien traitées. Par exemple, les personnes aveugles de ce temps bénéficiaient du statut de shaman et étaient considérées comme ayant un talent spécial pour la poésie (Berkson, 2004).

Par la suite, la croissante popularité du christianisme contribua à un dilemme important où il fallait harmoniser le concept d'un Dieu sans faille qui conçut l'Homme à sa ressemblance avec la réalité de personnes avec des déficiences physiques, sensorielles ou mentales (Stiker, 2002). L'Ancien Testament considère le handicap comme une impureté. Par exemple, dans le chapitre vingt-et-un du livre des Lévitiques il est mentionné qu'il n'est pas possible de communier ou devenir prêtre si l'on est handicapé (Berkson, 2004; Stiker, 2002). Cela accéléra la diabolisation de la différence qui s'ensuivit – comme l'association du handicap avec la sorcellerie (Gardou, 2004) - non sans l'apparition de certains mouvements qui cherchèrent tout de même à donner une place dans la société aux personnes avec des incapacités (les fous du village, par exemple) (De Grandmont, 2004; Stiker, 1982). En effet, le Nouveau Testament encourage une attitude charitable envers les « pauvres handicapés » (Gardou, 2004, p.21; Stiker, 2002) ce qui confine ce groupe à une bienveillance sociale. De plus, le Nouveau Testament communique deux idées importantes à propos du handicap: il n'est pas le prix d'un péché et il est guérissable (Berkson, 2004 - citant le passage où Jésus guérit le mendiant aveugle). Bien que durant la période de la Renaissance semble se développer une approche plus humaniste envers les personnes différentes, le fait que cette phase de l'histoire réserve l'éducation à l'élite n'aide pas à remettre en cause la place des personnes avec des différences fonctionnelles dans la société (De Grandmont, 2004). On détectera un semblant de tolérance dans la place qu'on réservera à certains infirmes durant cette période. Par exemple, selon Stiker (2002), le rôle donné aux bouffons de la cour – qui étaient pour la plupart petit de taille, physiquement handicapé et accusaient souvent un retard mental – a eu pour effet d'exposer et relativiser le handicap auprès de la société.

Par la suite, l'Âge Classique voit la monarchie vouloir faire disparaître tout ce qui porte atteinte à sa dignité: les démunis, les clochards, et les personnes handicapées (Gardou, 2004; Misès, 1975). Le XVII<sup>e</sup> siècle voit les filles se faire admettre à l'école un peu partout, mais c'est la seule vraie différence qu'on tolérera durant cette période. Au siècle suivant, il semble que l'avancement de la science creuse le fossé entre les gens dits aptes et le reste de la population (Stiker, 1982). Progressivement, la médecine commence à étiqueter la différence. Durant ce même siècle, les hospices voient le jour. Ceux-ci accueillent les personnes avec des déficiences,

mais aussi plusieurs autres catégories de personnes opprimées comme les personnes âgées, les sans-abri et les repris de justice (Ndayisaba & De Grandmont, 1999). Malgré l'opposition de certains qui, comme Rousseau, pensent que c'est une perte de temps de vouloir éduquer des enfants malades (Gardou, 2004), le XVIII<sup>e</sup> siècle est le début de quelques efforts pour instruire les enfants différents. Les inventions de Louis Braille dans le domaine de la cécité, ainsi que les instruments éducatifs pour les sourds créés par l'abbé Michel de Lespée en sont deux exemples (De Grandmont, 2004; Gardou, 2004). Malheureusement cette période fournit encore beaucoup d'exemples de discrimination et même d'exploitation de la différence – comme les « ships of fools » qui allait de port en port pour faire rire le gens (BFI, 2005).

Napoléon Bonaparte sera un acteur positif et Francis Galton, un acteur négatif au XIX<sup>e</sup> siècle. Le premier prouvera qu'un système d'éducation peut servir toute la population, mais le second s'appuiera sur les découvertes de Darwin pour mettre en place les fondations de l'eugénisme (De Grandmont, 2004; Stiker, 1982). L'eugénisme est caractérisé par la détermination d'améliorer l'espèce humaine en assurant l'accroissement et la prédominance des êtres humains considérés supérieurs. Ce désir – qui, comme on l'a vu, existe depuis l'antiquité – s'exprime par des actions qui visent l'élimination des caractères jugés incapacitants (on parle alors d'eugénisme négatif) ou de promotion des caractères bénéfiques (eugénisme positif) (Tort, 1998). En 1881, lors d'un congrès international en éducation à Milan, cette doctrine sera derrière la décision d'éliminer le langage des signes comme moyen d'instruction pour les personnes malentendantes. On craignait qu'elles deviennent trop nombreuses; il ne fallait donc pas les aider à survivre (BFI, 2005). La citoyenneté est une construction morale qui dicte qui peut recevoir des droits (Brubaker, 1992 et Riesenber, 1992, in Carey, 2003). À cette époque, les partisans de l'eugénisme justifient la privation de certains droits aux personnes déviantes qui, selon eux, n'ont pas la morale d'un-e bon-ne citoyen-ne (Carey, 2003; Chappell, Goodley & Lawthom, 2001). Cette période voit aussi l'arrivée des tests d'intelligence (celui d'Alfred Binet, par exemple) (Stiker, 2002). Selon leurs résultats et le système de leur pays, les enfants sont dirigés vers différents établissements: les classes régulières, les classes spéciales ou les hôpitaux (Foucault, 1972; Gardou, 2004).

Enfin, le siècle passé a tout de même vu le développement de législations qui ont favorisé la scolarisation des enfants « différents » dans la majorité des pays industrialisés (De Grandmont, 2004). Par contre, à travers le désir d'éliminer les classes spéciales, ces lois ont soulevé la question de la formation des enseignant-e-s (Barton, 2003). Actuellement, il semble que la peur

de la différence et la disposition implicite à favoriser le « normal » mettent encore un frein à une vraie justice sociale dans la majorité des systèmes d'éducation des pays industrialisés (Bowles & Gintis, 1976; De Grandmont, 2004). Pourtant, dans la poursuite d'une cohérence démocratique, la sphère de l'éducation est le lieu privilégié quant à l'apprentissage de la citoyenneté. Le fait que nous sommes toutes et tous d'égale valeur est une déclaration qui date de quelques temps (ONU, 1975). Par contre, la déclaration qui dit que les gens en situation de handicap doivent se retrouver devant des chances égales est relativement récente (ONU, 1994). Au XXI<sup>e</sup> siècle, celles-ci devraient être égales pour toutes et tous, pas seulement pour celles et ceux qui se rapprochent de la norme. L'article I-1.4<sup>5</sup> des Règles pour l'Égalisation des Chances des Handicapés émis par l'ONU (1994) au siècle précédent – et réitéré en décembre 2006 (ONU, 2006) – ne semble pas être entré en application dans plusieurs des états en position de le faire. Ce dernier n'est qu'un exemple des désavantages qui persistent. Ces préjudices peuvent avoir plusieurs causes.

Premièrement, si on regarde la doctrine contemporaine capitaliste de la majorité des pays dits « civilisés », on peut douter du fait que les groupes dominants considèrent investir dans un groupe de citoyens à risque (problèmes de santé, inaptitudes à performer certaines tâches, probabilité de mourir plus jeune que la moyenne des gens) comme les personnes avec des différences fonctionnelles (Kliwer & Fitzgerald, 2001). Ceci démontre que, dans les pays industrialisés, l'exclusion du système d'éducation est souvent un reflet de l'exclusion du système économique en place (Bowles & Gintis, 1976; Finkelstein, 2001). Deuxièmement, en Europe comme en Amérique du Nord, l'augmentation des services médicaux et paramédicaux a contribué au développement de l'aspect administratif du handicap.

Cet aspect est également instrumental quant à l'individualisation des incapacités (Priestley, 1998). Les personnes sont devenues des cas à traiter et à tenter de guérir. Troisièmement, la culture crée une certaine représentation du handicap à travers la littérature, l'industrie cinématographique, la publicité et la télévision (Hevey, 1992 dans Bickenbach et al., 1999; Marková & Farr, 1995; Ville, 2002) en tant que tragédie personnelle (French & Swain, 2004; Oliver, 1996; Shakespeare, 1994). Finalement, « l'impératif social du corps parfait qui imprègne

---

<sup>5</sup> I-1 4. Les états devraient faire en sorte que les programmes d'instruction publique reflètent sous tous leurs aspects les principes d'intégration et d'égalité (ONU, 1994, 2006).

toutes les institutions sociales est aussi responsable de la discrimination systémique en éducation, sur le marché du travail et dans l'architecture des bâtiments »<sup>6</sup> (Barnes, 1996a, p. 56). Tel que démontré dans ce détour par l'histoire, l'aspiration à l'excellence et à la normalité des gens sans déficiences a dicté les politiques qui ont marginalisé les individus en situation de handicap. La proposition centrale de ce travail suppose que cette ségrégation est due aux attitudes qui, bien qu'elles aient évolué avec les époques, n'en demeurent pas moins prisonnières des réactions de base relativement à la différence. Boucher (2003, p.151) commente sur ce point: « Pour les tenants du modèle social du handicap, le processus historique a conduit à la création de la dépendance, c'est-à-dire à la constitution d'une situation qui nourrit une représentation de la personne handicapée comme dépendante, sans pouvoir, asexuelle, ayant toujours besoin des autres, des services, des politiques, etc. ».

Stiker (1982) note aussi que la réponse sociale à la réalité du handicap et aux aspects médicaux qui l'entourent, influence les représentations sociales d'une manière importante. « Un 'travail' sur le sujet lui-même, la réadaptation découlant d'une inadaptation...cette démarche d'abord limitée au domaine de la prise en charge médico-sociale va connaître très rapidement une diffusion dans les représentations et les conduites du public » (Paicheler, Beaufils & Ravaud, 1987, p. 48).

Effectivement, de nos jours, chez la majorité des gens, le premier réflexe semble encore de voir le « patient », le « malade » ou « l'handicapé » plutôt que la personne. Ils voient une personne et un problème. La norme du pouvoir médical, fort de son côté clinique et de son histoire est une des causes de l'exclusion (Stiker, 1982). Cette norme a donné naissance au modèle de représentation individuel/médical du handicap. Ce modèle du handicap est expliqué plus en détails à la section 2.2.4. Il se caractérise par le fait que la situation de handicap peut être comprise comme un phénomène de « *déviance individuelle* »<sup>7</sup> (Klein, 2002, p.197) qui trouve exclusivement sa source dans la personne concernée. Sous cet angle, les difficultés que cette personne rencontre dans sa participation à la vie sociale sont évaluées comme étant issues soit uniquement d'un problème personnel, soit d'une carence individuelle. Les efforts mis en branle dans le but d'éliminer les obstacles sont dirigés vers la personne (Klein, 2002; Quinn &

---

<sup>6</sup> Traduction libre de l'auteur.

<sup>7</sup> Traduction libre de l'auteur.

Degener, 2002). Il semble donc que l'utilisation contemporaine du modèle individuel/médical du handicap peut s'expliquer en partie par la place qu'a occupée « l'handicapé » au cours des âges et vice versa. La majorité des gens est socialisée de façon à utiliser les représentations propres à ce modèle. Il n'est donc pas étonnant de constater que l'intégration scolaire ne soit pas nécessairement à l'agenda de la majorité des législatrices et législateurs, directrices et directeurs, enseignantes et enseignants puisque le premier réflexe est plutôt d'adapter la personne à son environnement plutôt que l'inverse (Nendaz, 2001). Les personnes 'non adaptables' risquent souvent de prendre la route de la ségrégation.

### 2.2.3.2 *Le développement de ces attitudes*

Le cycle de socialisation de Harro nous donne une première indication quant au développement des attitudes envers les personnes avec des différences fonctionnelles. La partie « A » du cycle (voir Figure 2.1) démontre que nous venons au monde dans un environnement où les mécanismes de l'oppression<sup>8</sup> sont déjà en place (Harro, 2000). Ils sont renforcés par les acteurs d'une première socialisation (partie « B » de la Figure 2.1) et par l'information que l'on reçoit consciemment ou non (partie « C »). Ceci met différents dispositifs en marche comme, entre autres, la stigmatisation, la discrimination, et la ségrégation (partie « D ») (Harro, 2000). Comme le montre le cycle de socialisation ci-dessous, les résultats sont coûteux pour tous les groupes qu'ils soient privilégiés ou non (partie « E » de la Figure 2.1). Seule une action qui va dans la direction d'un changement à la fin de ce cycle permet de le briser (partie « F »). Le statu quo n'est pas une option puisqu'il renvoie simplement dans la direction de départ où les mêmes attitudes sont internalisées (partie « G »).

Selon Devine (1989), les représentations stéréotypées se manifestent de manière automatique puisque ce sont des connaissances (ou méconnaissances) solidement intégrées au cours de notre socialisation. En général, les gens ont moins l'occasion de rencontrer des membres d'autres groupes que de leur groupe. Ils possèdent donc une représentation moins variée et étoffée des autres groupes. D'après Linville et ses collègues (1986), cette méconnaissance des membres des

---

<sup>8</sup> Ce terme est peu employé pour décrire l'injustice dans la société parce que la majorité des gens le comprend comme « l'exercice de la tyrannie par un parti au pouvoir », alors que les nouveaux mouvements sociaux l'expliquent comme désignant « le désavantage et l'injustice dont certaines personnes souffrent dû aux pratiques quotidiennes d'une société libérale bien intentionnée » (Young, 2000, p.36; traductions libres de l'auteur).

autres groupes donne lieu à des évaluations plus absolues. Elles peuvent donner naissance à des convictions ou croyances personnelles. Celles-ci sont des types de connaissances dont l'acquisition se fait dans un passé plus rapproché (Devine, 1989). Les convictions ou croyances personnelles peuvent s'éloigner des représentations stéréotypées en autant que la bonne information a été reçue et utilisée pour reconstituer une représentation plus près de la réalité (Yzerbyt & Schadron, 1996). Ceci rejoint l'idée de « changement » située à la fin du cycle proposé par Harro (voir 'F' et 'G', Figure 2.1).

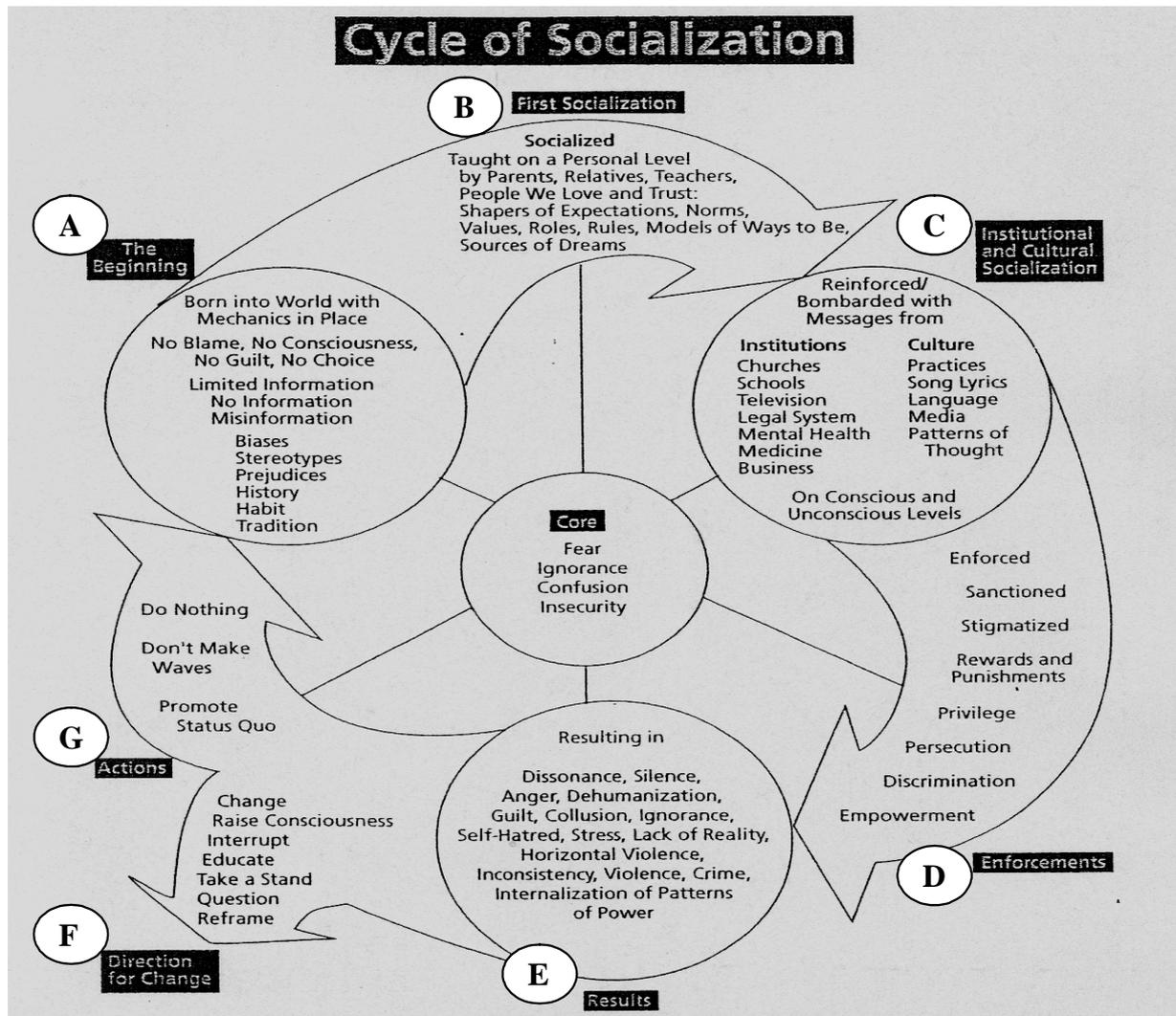


Figure 2.1 – Le cycle de la socialisation vu sous l'angle de l'oppression (Harro, 2000)

### 2.2.3.3 *Les conséquences et le maintien de ces attitudes*

Les répercussions des représentations issues du modèle de représentations individuel/médical pour référer aux personnes avec des différences fonctionnelles - sans se soucier des variables sociales et environnementales - perpétuent leur ségrégation et l'oppression qui l'accompagne. Par exemple, ils deviennent trop souvent l'objet de la pitié, ce qui produit de la culpabilité chez les personnes sans incapacité (Pincus, 2000). De plus, les individus en situation de handicap sont fréquemment vus comme un fardeau pour les autres (leur famille, eux-mêmes et la société en général). Il semble que plusieurs cultures (Barton & Armstrong, 2001; Miles, 2000; Parmenter, 2001) et plusieurs nationalités (Ballard, 1996; Crystal, Watanabe & Chen, 1999; Paterson & Jamieson, 1999) perçoivent les déficiences et les incapacités d'une façon très péjorative. Les perceptions négatives influencent ensuite les comportements individuels et les politiques sociales (Barnes & Mercer, 2001; Gill, 2001; Mitchell & Snyder, 2001; Ravaud & Stiker, 2001). L'isolement des personnes avec des différences fonctionnelles provoqué par ces attitudes contribue à la perpétuation de leur aliénation.

Vue sous cet angle, il semble que la norme médicale qui continue de circonscrire les déficiences et les incapacités soit une autre barrière attitudinale. En effet, Shoeman et Shoeman (2002) expriment ce point clairement quand ils écrivent « qu'à la racine de l'état qui pourvoit aux besoins, il y a une tendance à définir les problèmes sociaux en termes médicaux – telle est appelée l'approche thérapeutique. C'est un pré requis pour enlever leur titre de citoyen aux individus et les reléguer en permanence à la caste inférieure de 'clients'. Quelles que soient les ressources ou services auxquels ils ont droit, cela ne peut pas compenser cette dégradation »<sup>9</sup> (p. 17). Dans le domaine scolaire, quelques enseignant-e-s notent les problèmes qui surgissent quand les intervenant-e-s commencent à voir les incapacités comme des thèmes cliniques; ils ajoutent que le danger se trouve dans le fait que si un-e enseignant-e fait cela, cette personne pourrait commencer à avoir pitié de ses élèves, et cela mène à un handicap de plus pour ceux-ci (Ballard & MacDonald, 1998). Des traitements de faveur, par exemple, peuvent les empêcher d'apprendre à apprendre seul, et peut attirer la jalousie de leurs collègues, ce qui les isolera du reste de la classe.

---

<sup>9</sup> Traduction libre de l'auteur.

Dans un but semblable, French (1993) insiste – lorsqu'elle parle de la technologie dans le modèle individuel/médical – que le but de l'intervention est de faire de la personne avec une différence une personne aussi normale que possible, c'est-à-dire d'adapter l'individu aux conditions de la société dans laquelle elle ou il vit. L'idéologie médicale en place nourrit les attitudes qui mènent à l'intention de d'abord traiter les problèmes individuels des personnes avec des différences fonctionnelles (Fine & Asch, 2000; Finkelstein, 2001; Oliver, 1990b). Les « étiquettes » qu'on pose sur elles de nos jours semblent continuer à suivre les traces de la peur et de la menace de la différence répertoriées à travers l'histoire de l'humanité. Il en résulte un système qui crée souvent des marginaux faisant face à plusieurs désavantages et qui n'ont pas le même pouvoir politique et économique que leur concitoyens sans incapacité. Ils subissent « l'impérialisme culturel » (Young, 2000 p. 44) ou ce qu'Antonio Gramsci (cité dans Boucher, 2003) a appelé l'hégémonie culturelle du groupe dominant. Les croyances collectives et les mœurs perpétuent ce système de domination.

Ce système est également représenté dans le domaine de l'éducation. Le but de ce travail est d'essayer de trouver des outils pour changer les représentations et attitudes qui mènent à cette oppression systémique. De plus, l'enseignant-e de la classe régulière est instrumental-e, non seulement dans le plan global de lutte contre l'oppression, mais aussi dans la réussite de l'élève en situation de handicap accueilli dans sa classe. Vienneau (1992) commente à ce sujet:

« La qualité des relations interpersonnelles entre enseignant-e et élève intégré peut donc favoriser l'émergence du besoin de connaître et de comprendre chez ce dernier. Un élève qui se sent accepté par ses pairs et par son enseignant-e, qui a développé des relations amicales avec ceux-ci, qui a réussi à développer un sentiment d'appartenance à la classe, etc., a vraisemblablement de meilleures chances de se sentir disponible (sur le plan affectif) pour ses apprentissages scolaires. Les attitudes de l'enseignant-e face à l'élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage peuvent donc être amenées à influencer le désir d'apprendre de cet élève » (p. 43). L'attitude de l'enseignant-e envers les élèves avec des différences fonctionnelles peut donc aider à leur donner confiance en leurs compétences. Cela est donc un atout de plus contre l'oppression systémique qui dévalorise implicitement les personnes en situation de handicap.

#### **2.2.4 Attitudes et représentations: les modèles dominants du handicap**

L'oppression et la discrimination dont nous venons de discuter ont fait naître un des modèles du handicap qui sera décrit ici: le modèle social/environnemental. Nous allons également exposer

en détails l'autre modèle dominant dont nous avons montré l'évolution à travers l'histoire: le modèle individuel/médical. Dans les sections précédentes, l'emphase sur ce modèle et ses représentations a été exposée comme responsable de l'oppression des personnes en situation de handicap. La littérature (voir, p. ex., Fougeyrollas et al., 1998; OMS, 2001; Priestley, 1998) et le bon sens nous indiquent que les buts visés par ce modèle peuvent être très louables. En effet, les différences d'habitudes de vie entre une personne avec une ou des incapacité-s et une personne sans incapacité peuvent être attribuées à la déficience ou à l'environnement (Imrie, 2004). Comme Kelly et Field (1994) le mentionnent, il est pratiquement impossible de voir ce modèle seul en action. La presque totalité des interventions médicales sont liées à une approche multidisciplinaire qui touchent le domaine social directement ou indirectement. Nous allons, entre autres, montrer ici que ce modèle n'a pas que des côtés obscurs et que, tout comme pour le modèle social/environnemental, il sert la cause d'une meilleure qualité de vie pour les personnes avec des différences fonctionnelles (Priestley, 1998).

Nous allons également montrer que les deux modèles et les solutions qu'ils apportent ont des répercussions sur la situation des personnes avec des différences fonctionnelles dans la société (Imrie, 2004). Bien qu'ils veuillent tous les deux servir la cause des personnes en situation de handicap, il apparaît que chaque modèle a son côté négatif et son côté positif. Après une présentation des deux modèles de base du handicap, nous démontrerons les efforts mis en place pour réconcilier ces modèles pour en arriver à expliquer le processus de production du handicap. Cette *harmonisation* des deux modèles du handicap rejoint notre hypothèse de base quant à la composition de nos textes et l'optimisation de l'effet persuasif.

#### 2.2.4.1 *Les deux modèles dominants*

Bien que tous les auteur-e-s ne soient pas parfaitement d'accord sur les approches spécifiques du handicap à l'intérieur des modèles qu'ils décrivent, deux modèles principaux ressortent clairement de la littérature sur la recherche et la théorisation sur le phénomène du handicap: le modèle individuel et le modèle social (voir, p. ex., Imrie, 2004; Oliver, 1983; Priestley, 1998; Rioux, 1997).

##### *Le modèle individuel*

L'aspect individuel des déficiences a occupé une place importante dans l'histoire en passant par la ségrégation et jusqu'à la médicalisation. Le concept de modèle individuel fut introduit par

Oliver en 1983 alors qu'il travaillait avec des étudiants en services sociaux en Angleterre. Oliver (1990a) mentionne qu'il s'est inspiré de la distinction faite entre déficience et incapacité par l'UPIAS<sup>10</sup> (Union of the Physically Impaired Against Segregation). Le modèle individuel/médical est linéaire en ce qu'il crée un lien direct entre la déficience et les désavantages/incapacités rencontrés par l'individu (Ravaud, 1999; Rioux, 1997; Terzi, 2004). La présence de la sociobiologie, du darwinisme social et toute la recherche axée sur la réhabilitation, la chirurgie, la conception de nouveaux médicaments et la génétique confirme bien que le modèle individuel/médical du handicap est toujours un thème contemporain (Priestley, 1998). L'omniprésence de ce modèle est devenue encore plus évidente lorsque le modèle social s'est développé et que le contraste s'est précisé.

### *Le modèle social*

Ravaud (1999) mentionne que l'on peut retracer les postulats initiaux sur le handicap dans les idées sur la déviance émises par les sociologues interactionnistes de l'École de Chicago au début des années soixante (voir, p. ex., Goffman, 1963). Les expressions utilisées se rapprochaient de ce qui est aujourd'hui appelé le modèle social. Pour ce qui est de ce dernier, la majorité des auteur-e-s en recherche sociologique sur le handicap s'accordent pour dire que l'origine du modèle remonte à la proposition présentée en 1976<sup>11</sup> par l'UPIAS (Barnes, 1996b; Bickenbach et al., 1999; Chappell et al., 2001; Finkelstein, 2001; Oliver, 1987; Siminski, 2003). Le développement des postulats théoriques du modèle social est principalement attribué à Mike Oliver (Hughes & Paterson, 1997; Michailakis, 2003; Shakespeare & Watson, 2002; Terzi, 2004). Le but premier du modèle est d'amener le handicap sur la scène politique (Bickenbach et al., 1999). Oliver (1990b) voit la montée du capitalisme comme le catalyseur de l'idéologie de normalité qui a insufflé un pouvoir légitime aux professionnels de la santé, et qui a institutionnalisé les structures opprimantes. Oliver ainsi que d'autres auteurs (Barnes, 1991; Barton, 1993; Finkelstein, 2001), souligne l'importance de briser la corrélation entre déficience et incapacité qui sous-tend le modèle individuel/médical. En conséquence, selon le modèle

---

<sup>10</sup> L'UPIAS fut fondée en 1972 par Paul Hunt. Le tout a commencé quand il a publié une lettre à dans un journal britannique (*Guardian*), invitant les personnes avec des différences fonctionnelles à se joindre à lui pour former un groupe pour s'attaquer aux problèmes liés aux incapacités (Hunt, 2001).

<sup>11</sup> *Fundamental Principles of Disability*.

social/environnemental, « les situations de handicap peuvent donc être éliminées en changeant les structures physiques et attitudinales de la société »<sup>12</sup> (Siminski, 2003, p.708).

Après revue de la littérature sur les modèles du handicap, il a été décidé d'utiliser les termes « individuel/médical » et « social/environnemental » pour désigner les modèles dans cette recherche. Ces termes fournissent une description plus complète de ce qui forme le noyau des modèles et ils peuvent apporter plus d'information qualitative lorsque les participant-e-s sont questionné-e-s sur leurs connaissances préexistantes concernant les modèles. Nous allons maintenant expliciter les deux modèles en commençant par le modèle individuel/médical.

#### 2.2.4.2 *Le modèle individuel/médical du handicap*

Comme le capacitisme à travers l'histoire le démontre, ce modèle est celui qui domine les représentations dans le domaine du handicap (Goering, 2002; Michailakis, 2003). En 1980, l'Organisation Mondiale de la Santé mandate Philip Wood pour qu'il crée un système de classification du handicap. Il y définit le handicap comme suit: « un désavantage pour un individu donné, résultant d'un trouble ou d'une incapacité, qui limite ou empêche l'épanouissement d'un rôle normal (dépend de l'âge, du sexe et des facteurs sociaux et culturels) pour cet individu »(Wood, 1980). Cette vision traditionnelle du handicap met en évidence le diagnostic clinique des personnes avec des incapacités. « Le modèle individuel/médical du handicap classe l'information selon un système à deux pôles: maladie-santé »<sup>13</sup> (Michailakis, 2003, p. 222). Il s'attarde à ce qui est fautif chez ces personnes et crée une correspondance directe entre déficience et incapacité (Ravaud, 1999; Rioux, 1997; Terzi, 2004). La caractéristique centrale de ce modèle est qu'il exclut toute cause sociale dans la genèse du handicap et s'en tient à des causes dites naturelles (Abberley, 1987). Dû à son état physique, sensoriel ou mental, l'individu en situation de handicap est vu comme incapable d'accomplir certaines tâches. L'incapacité est donc interprétée comme un problème individuel rattaché à des faits médicaux (Michailakis, 2003). L'individu est étiqueté *handicapé* peu importe l'environnement et le contexte qui l'entourent. Sa condition clinique est déterminée à travers des

---

<sup>12</sup> Traduction libre de l'auteur.

<sup>13</sup> Traduction libre de l'auteur.

tests et des évaluations médicales et cette même condition clinique détermine son(s) incapacité(s) (Oliver, 1996; Rioux, 1997).

Puisque c'est l'individu qui a un problème, il est responsable du fait qu'il ne peut pas atteindre une certaine autonomie dans différents aspects de sa vie. En concevant l'incapacité comme un thème lié à la santé de l'individu, on se représente les gens en situation de handicap comme anormaux, comme des patients ou comme étant totalement dépendants du système de santé et de ses spécialistes (Albert, 2004; Ravaud, 1999; Rioux, 1997). Puisque le problème est considéré comme médical, la solution tend à se situer dans les idées tournant autour de la guérison, la prévention ou la réhabilitation (Albert, 2004; Michailakis, 2003). Le modèle se distingue par le fait qu'il veut régler le problème des situations de handicap en utilisant des moyens techniques compensatoires, des appareils, des thérapies et en motivant l'individu à s'adapter à la norme (Stiker, 1982). Michailakis (2003) mentionne que la perspective individuelle du modèle provient du fait que c'est l'individu qui est le point central de l'éradication du handicap; la perspective médicale se rattache à l'examen des déficiences physiques, sensorielles et/ou mentales et au diagnostic qu'on y associe. Le modèle est aussi connu sous le nom de biomédical.

Comme mentionné plus tôt, les premières représentations du handicap se développèrent à partir d'une optique de croyances religieuses; ensuite, le handicap devint une question pour la médecine (Foucault, 1975; Stiker, 1982). La lutte des personnes avec des différences fonctionnelles pour être incluses dans d'autres systèmes de représentations (éducation, travail, lois par exemple) est d'autant plus difficile puisqu'elle fait face à l'emprise des représentations déjà en place (Michailakis, 2003). D'ailleurs, plusieurs auteur-e-s mentionnent le thème de l'attitude quand ils/elles abordent le modèle de représentation individuel/médical du handicap (Goering, 2002; Hehir, 2002; Michailakis, 2003; Oliver, 1996; Priestley, 1998; Ravaud & Stiker, 2001). Cela peut expliquer en partie le débat autour du modèle social/environnemental, car les gens semblent se référer d'abord aux dimensions biomédicale et fonctionnelle du handicap.

#### *2.2.4.3 Les dimensions du modèle individuel/médical*

Nous avons choisi d'adopter les dimensions/approches proposées par Rioux (1997), car elles englobent les catégories les plus souvent décrites dans la littérature sur les deux modèles du handicap utilisés dans cette recherche (voir, p. ex., Boucher, 2003; Ravaud & Stiker, 2001).

### *L'approche biomédicale*

Cette approche représente un type de formulation scientifique des situations de handicap (voir Figure 2.2). Elle assume que l'incapacité découle d'une condition mentale, sensorielle ou physique qui peut être influencée par une intervention médicale (Albert, 2004; Michailakis, 2003; Rioux, 1997). Que ce soit pour le chercheur ou le professionnel de la santé, la priorité dans cette approche est de traiter pour guérir. Puisque cela est rarement possible, la deuxième option de cette approche est l'élimination du handicap par des interventions biologiques ou génétiques, et le dépistage prénatal (Rioux, 1997).

### *L'approche fonctionnelle*

Cette approche propose de redonner le plus de fonctionnalité possible à l'individu, de l'assister dans la maximisation de son potentiel (Albert, 2004; Rioux, 1997). C'est ici que se situe le principe de normalisation avancé par Wolfensberger (1972) qui soutient l'idée de rendre l'individu le plus socialement fonctionnel possible. L'approche fonctionnelle est utilisée pour maximiser la productivité de l'individu ou éliminer les comportements inutiles quant à l'adaptation à la vie quotidienne (Rioux, 1997). L'approche souligne donc aussi l'importance d'un diagnostic précoce des déficiences et d'un traitement qui permet de vivre plus *normalement*, mais elle reste centrée sur l'individu (Fougeyrollas, 1995).

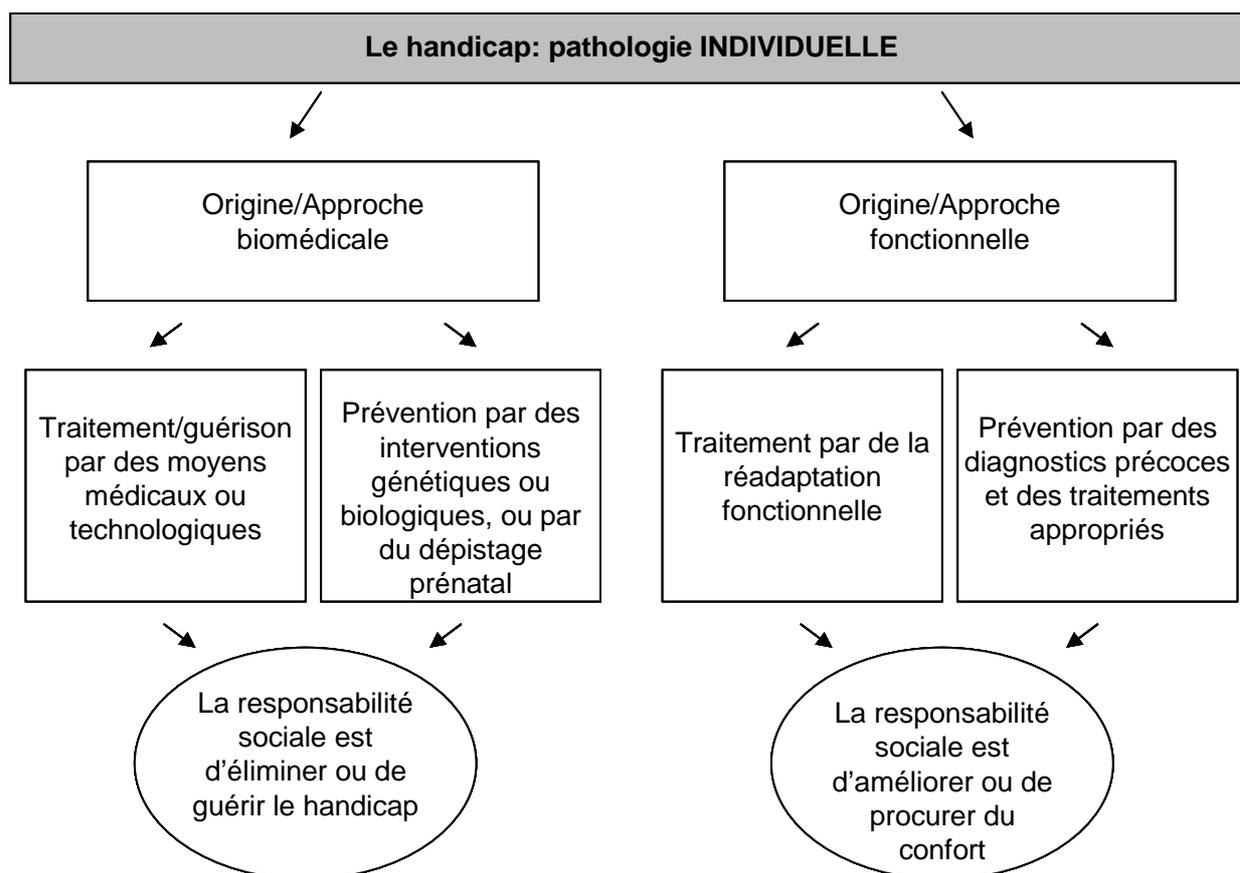


Figure 2.2 - Les solutions suggérées par le modèle individuel/médical (tiré de Rioux, 1997; traduction libre de l'auteur).

#### 2.2.4.4 Le modèle social/environnemental du handicap

Plusieurs auteurs dans le domaine de la recherche en sciences sociales ont contribué au développement des idées véhiculées par ce modèle (Barnes, 1991; Barton, 1996; Finkelstein, 1980; Hales, 1996; Oliver, 1990b, 1996). Ce modèle considère que le handicap n'est jamais la conséquence d'une déficience. Il voit le handicap comme une forme de discrimination aux origines sociales (Fine & Asch, 2000; Michailakis, 2003; Oliver, 1990b; Priestley, 1998). Les désavantages proviennent des domaines économique, culturel, social et politique (Fine & Asch, 2000; Michailakis, 2003; Priestley, 1998). Selon Barnes (1996b), le modèle social est, avant toute chose, axé sur les obstacles environnementaux et sociaux qui excluent les personnes avec des déficiences d'une participation égale dans la société. Les incapacités physiques, sensorielles et mentales deviennent synonymes d'oppression à travers les structures sociales et institutionnelles faisant obstacles à la pleine citoyenneté des personnes avec des différences fonctionnelles (Barton, 1993; Oliver, 1990b et 1996).

Ce modèle adopte donc une approche structurelle plutôt que personnelle (à l'opposé du modèle individuel/médical) (Michailakis, 1997; Rioux, 1997). Les représentations médicales deviennent vaines puisque tout tourne autour de l'environnement, ainsi qu'autour de la structure de la société capitaliste et de ses rapports de pouvoir. Vu sous cet angle, les institutions (le système d'éducation, par exemple), les politiques gouvernementales et l'économie sont les domaines principaux de structures qui opprime quotidiennement les personnes avec des différences fonctionnelles (Michailakis, 2003; Terzi, 2004). Des différences apparaissent lorsque l'on compare les gens entre eux (Goffman, 1975). Le modèle social/environnemental affirme que certaines de ces différences deviennent incapacitantes dû aux structures sociales en place (Bickenbach et al., 1999; Jones & Basser Marks, 1999; Terzi, 2004). Donc, ce modèle exclut les cas de situations de handicap dû aux déficiences (physiques, sensorielles ou mentales) ou à leurs interactions avec les demandes de la société. Il situe plutôt leur genèse dans une société qui ostracise et opprime (Barnes, 1996a; Fine & Asch, 2000; Oliver, 1990b).

La pierre angulaire de ce modèle est l'institutionnalisation de l'oppression. Pour certains auteurs, les solutions pointent vers l'élimination des conditions qui créent les situations de handicap (les barrières physiques, la pauvreté, la malnutrition, les emplois dangereux, la guerre, etc.), donc mettre à bas les structures qui favorisent l'institutionnalisation de ces conditions (Abberley, 1987; Stiker, 1982). Le modèle social/environnemental ne nie pas la réalité des déficiences et des différences individuelles physiques, sensorielles et mentales, mais il affirme que le handicap n'existe qu'en relation directe avec une réalité faite pour les gens sans déficience, donc il s'attarde plutôt aux aspects de la réalité qui peuvent être changés (Barnes, 1996b; Finkelstein, 2001; Northern Officer Group, 1996 dans Priestley, 1998; Swain, Finkelstein, French & Oliver, 1993). D'ailleurs un passage dans la présentation de l'UPIAS (1976) indique clairement que les situations de handicap sont quelque chose qui s'ajoute à la déficience<sup>14</sup>. Comme nous allons le voir dans les dimensions du modèle, ces structures influencent l'aménagement des services et certains facteurs environnementaux, ainsi que l'organisation sociale et les relations de l'individu à la société (Rioux, 1997).

---

<sup>14</sup> "Disability is something imposed on top of our impairments by the way we are unnecessarily isolated and excluded from full participation in society" (p.3).

#### 2.2.4.5 *Les dimensions du modèle social/environnemental*

##### *L'approche environnementale*

Cette approche focalise sur l'arrangement de l'environnement (voir Figure 2.3). Elle se base sur les connaissances qui démontrent que les incapacités résultent de l'interaction entre les individus et l'environnement (Rioux, 1997). L'approche soutient que les situations de handicap peuvent être: (1) corrigées par un « contrôle individuel accru des services et des soutiens » (Ravaud, 2001, p. 63) et (2) prévenues en éliminant les barrières physiques, sociales et économiques. Un exemple qui touche ces deux aspects est le principe de conception universelle (Universal Design). Higbee (2000) mentionne ses applications dans le secteur de l'éducation (matériel et technologie), mais discute aussi de ses origines dans le domaine de l'architecture. En effet, les règles de base de ce principe disent qu'il faut d'abord identifier tous les usagers potentiels d'une installation ou d'un bâtiment avant d'en concevoir les plans. Le but étant de tenir compte des besoins de tous (Higbee, 2000). Les constructions, modifications et adaptations résultant de moyens tels que l'adoption de principes de conception universels servent donc à limiter les désavantages que les personnes avec des déficiences pourraient autrement rencontrer (Barnes, 1996a; Rioux, 1997).

##### *L'approche par les droits humains*

Cette approche va au-delà des soucis environnementaux et s'intéresse plutôt aux structures derrière ces soucis. Des éléments de la matrice de la société sont considérés comme responsables de l'exclusion de certains individus quant à leur pleine participation en tant que citoyen (Oliver, 1996; Rioux, 1997, 2002). Les partisans de l'approche par les droits humains considèrent que les différences du point de vue mental, sensoriel ou physique sont inséparables de la condition humaine et que tout individu peut apporter quelque chose à la société (Michailakis, 1997; Rioux, 1997). Ils prônent que les politiques sociales devraient être là pour réduire les inégalités et assurer un support à ceux qui en ont besoin pour participer et faire entendre leur voix au même titre que leurs concitoyennes et concitoyens (Chappell, 1992; Michailakis, 1997; Oliver, 1996; Rioux, 1997). Selon Rioux (1997, p.106), « cette approche focalise sur les aspects incapacitants de la société; encourage la diversité humaine et donne une

voix et du pouvoir aux individus désavantagés »<sup>15</sup>. Bickenbach et al. (1999) cite cette approche comme l'une de celles ayant créé de véritables changements quant au traitement des personnes avec des différences fonctionnelles depuis le début des années quatre-vingts.

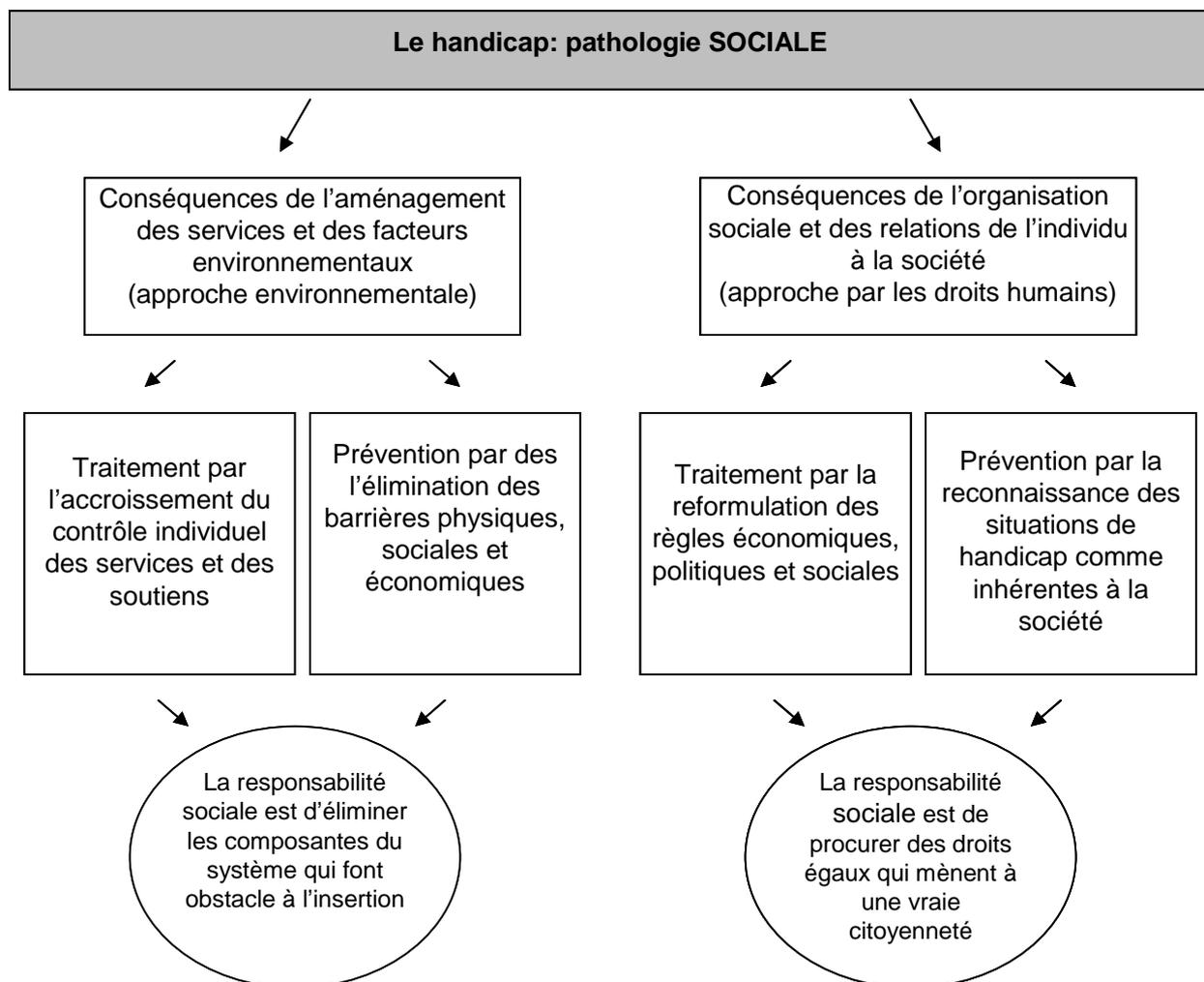


Figure 2.3 - Les solutions suggérées par le modèle social/environnemental (tiré de Rioux, 1997; traduction libre de l'auteur).

Le Tableau 2.2 représente un exemple donné par Ravaud (2001). La situation de base imaginée est celle où une personne en fauteuil roulant se retrouve bloquée au pied d'un escalier alors qu'elle veut aller voter. Le tableau résume les façons d'interpréter l'impossibilité d'aller voter qui se retrouvent dans les deux modèles du handicap présentés jusqu'ici.

<sup>15</sup> Traduction libre de l'auteur

**Tableau 2.2 - Explications d'une situation spécifique de handicap selon les deux modèles du handicap et leurs approches (Ravaud, 2001).**

<b>Optiques du modèle individuel/médical</b>
Explication <b>biomédicale</b> : paralysie
Explication <b>fonctionnelle</b> : impossibilité de marcher
<b>Optiques du modèle social/environnemental</b>
Explication <b>environnementale</b> : barrière architecturale
Explication basée sur les <b>droits humains</b> : barrière sociale

#### 2.2.4.6 Le modèle interactif

Nous venons de passer en revue les deux modes de représentation dominants le phénomène du handicap. Nous allons maintenant répertorier les efforts mis en place pour rallier ces deux modèles du handicap et expliquer ce phénomène dans son ensemble. Certains auteurs utilisent l'expression 'théorie biopsychosociale' pour nommer cette synthèse des réalités sociales et médicales du handicap (voir, p. ex. Imrie, 2004).

#### Évolution du modèle

Peu d'auteur-e-s mentionnent l'existence d'un troisième modèle. Michailakis (2003) l'appelle le modèle *individu-société*<sup>16</sup> et Ravaud (1999) parle d'un modèle *interactif*. La tentation de simplifier la réalité du handicap fait en sorte que l'on ne soit porté à adopter qu'une seule approche (Ravaud, 2001). Cette vision à travers un système particulier a souvent pour effet de faire oublier les autres (Michailakis, 2003; Ravaud, 2001). Au cours des vingt dernières années, le modèle individuel/médical a été remis en question lorsqu'une vision plus complexe du phénomène du handicap s'est développée. Le modèle social/environnemental - principalement la vision idéologique de son approche - a aussi été remis en cause (Goering, 2002; Priestley, 1998; Thomas, 1999). Les deux modèles ont leurs défauts, mais aussi leurs qualités: tous les deux

---

<sup>16</sup> Traduction libre de l'auteur.

cherchent à redonner de l'indépendance aux individus avec des déficiences. Ce sont les moyens qu'ils mettent en oeuvre qui sont au cœur du débat.

Même Oliver (1995, p. 6 dans Hughes & Paterson, 1997, p. 330) admet la possibilité d'une complémentarité des deux modèles: « les questions conceptuelles sous-jacentes à ce débat ont pour but de déterminer quels aspects de la vie des personnes avec des différences fonctionnelles nécessitent des interventions médicales ou thérapeutiques; quels aspects exigent le développement de politiques sociales et lesquels demandent une action politique »<sup>17</sup>. Albert (2004) ajoute que le modèle social/environnemental rejette la médicalisation du handicap, mais ne rejette pas l'intervention médicale en tant que telle. De plus, Siminski (2003) a démontré que des données associées plus fortement avec le modèle individuel/médical pouvaient être utilisées pour apporter un soutien empirique quantitatif au modèle social/environnemental. Plusieurs auteurs mentionnent que le modèle social devrait être élargi et tenir compte de l'expérience de la déficience. Zola (1989, p. 406, dans Bickenbach et al., 1999, p. 1182) maintient que « toutes les dimensions [du handicap] (incluant le biomédical) font partie du processus social au travers duquel les significations du handicap sont négociées »<sup>18</sup>. Hughes (1997) affirme qu'une des faiblesses importantes du modèle est de laisser tout ce qui concerne le corps à la médecine.

Certains auteurs mentionnent que le modèle social trouve ses limites lorsqu'il s'agit de décrire l'expérience des gens qui ne sont pas en situation de handicap visible (voir, p. ex., Taylor, 2005). Les individus en situation de handicap devrait être considérés dans les contextes personnel et social du handicap (Shakespeare, 1994). Thomas (1999) mentionne l'impact des restrictions rencontrées au quotidien, le regard des autres et la douleur souvent reliés à l'expérience d'une déficience. Elle y voit matière à inclure l'expérience personnelle des personnes avec des différences fonctionnelles au modèle social.

Déjà au milieu des années soixante, Nagi (1965) propose des concepts qui établissent des séparations entre pathologie, déficience et incapacité. Ce qu'il appelle « incapacité » correspond au terme maintenant employé: « limitation fonctionnelle ». Pour Nagi, celle-ci représente les désavantages sociaux que touchent les personnes dont une des caractéristiques est d'être fonctionnellement limitées (Nagi, 1976 dans Fougeyrollas et al., 1998). Il définit le handicap

---

<sup>17</sup> Traduction libre de l'auteur.

<sup>18</sup> Traduction libre de l'auteur.

comme l'écart entre les capacités d'une personne et les demandes créées par l'environnement social et physique. En 1974, (Wan dans Fougeyrollas, 1995) un modèle comportant les éléments de facteurs environnementaux et personnels est mis de l'avant. Le modèle épidémiologique de l'invalidité de Wan (voir Figure 2.4) agence des interactions qui soulignent le rôle de l'environnement et celui de la déficience dans la production des incapacités. Par contre le lien entre déficience et incapacité dans la production de la situation de handicap est encore direct. Wan n'inclut pas la déficience dans les facteurs personnels intrinsèques à la personne, mais bien comme un élément à part (un facteur agent).

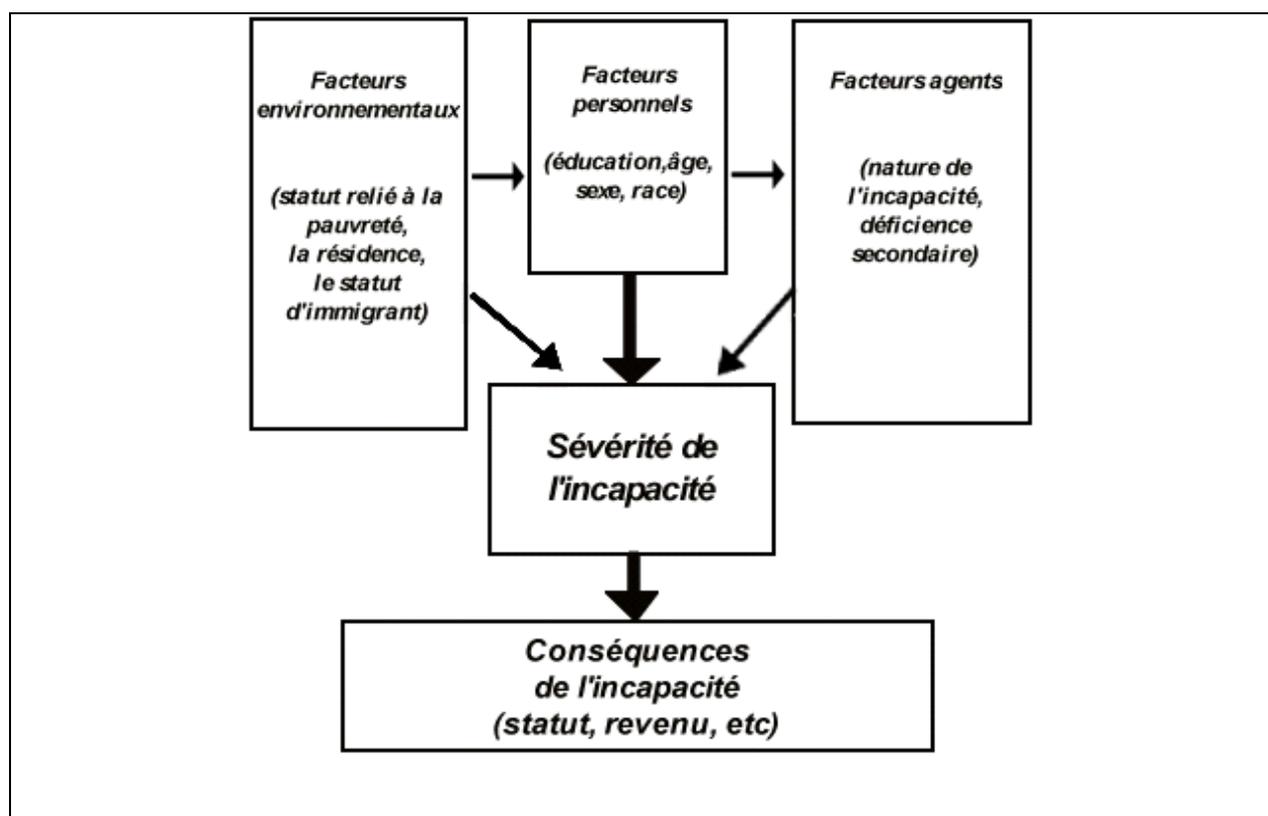
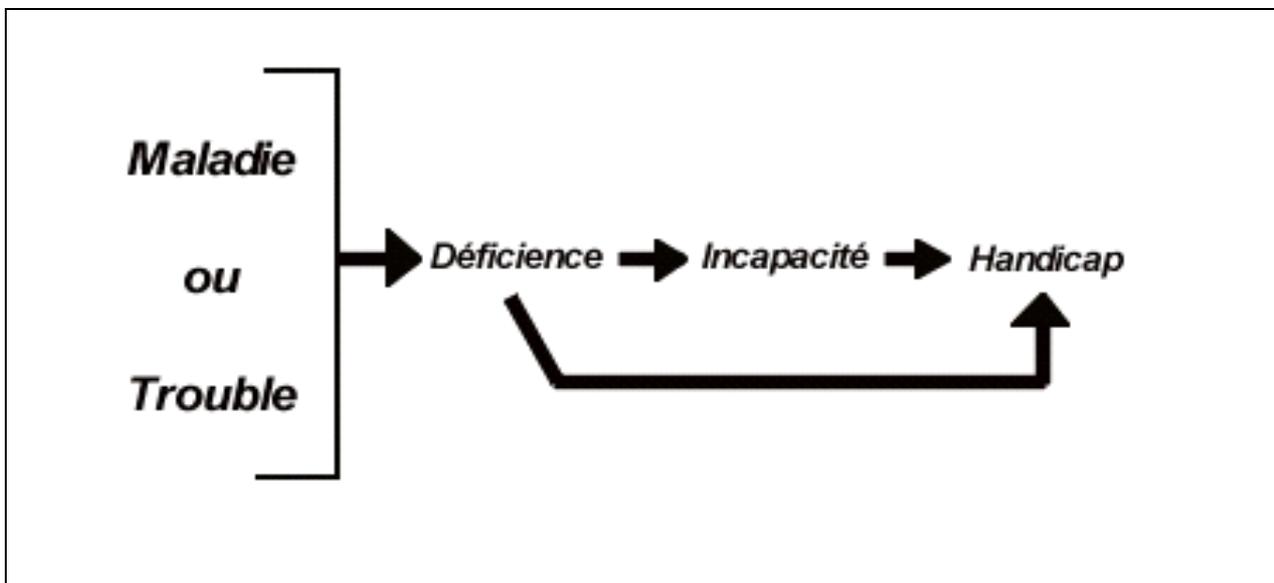


Figure 2.4 - Modèle épidémiologique de l'invalidité (Wan, 1974 dans Fougeyrollas, 1995).

Dans les années qui suivirent, les modèles proposés semblent revenir en arrière par rapport à ce que Nagi avait proposé. En effet, le modèle interactif d'incapacité que présente Warren en 1977 (dans Fougeyrollas, 1995) n'inclut pas de facteurs personnels, pas plus que le modèle conceptuel de la CIDIH (Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps) proposé en 1980 par Wood et l'Organisation Mondiale de la Santé (voir Figure 2.5). Ces modèles ne peuvent pas représenter la réalité du handicap dans son ensemble et servir à collecter des

données sur les multiples facettes du phénomène du handicap. Ils servent plutôt les idéaux de recherche et de planification administrative du monde médical (Imrie, 2004). De plus ces modèles maintiennent le lien de causalité entre déficience et situation de handicap.



*Figure 2.5 - Schéma conceptuel simplifié de la CIDIH (Wood, 1980 in Fougeyrollas, 1995).*

En 1983, Minaire suggère aussi un concept situationnel du handicap où celui-ci est le produit de la rencontre entre l'incapacité fonctionnelle de l'individu et la conjoncture environnementale. Il bâtit son modèle en réponse au modèle individuel/médical qui domine le monde du handicap à cette époque. Pour lui, « le diagnostic médical est ... un système de classement, d'association, et finalement de ségrégation » (Minaire, 1983, p.41). Minaire conclut qu'il faut en arriver à évaluer objectivement la personne avec des déficiences et comment elle fonctionne dans son milieu. Il construit un schéma unificateur de production du handicap (1992) à partir de quatre notions existant à l'époque (voir Figure 2.6): (1) l'approche biomédicale déjà bien connue, (2) son propre modèle situationnel, (3) le modèle de la CIDIH de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), et (4) de l'approche de qualité de vie proposée par Patrick et Erickson (1988, dans Minaire, 1992). Par qualité de vie on entend « l'évaluation par la personne elle-même de tous les désavantages qu'elle subit dans la vie de tous les jours en raison de ses dysfonctionnements dans son milieu » (Fougeyrollas, 1998, p. 11). Ici non plus, le lien de causalité déficience-handicap n'est pas rompu ou remplacé.

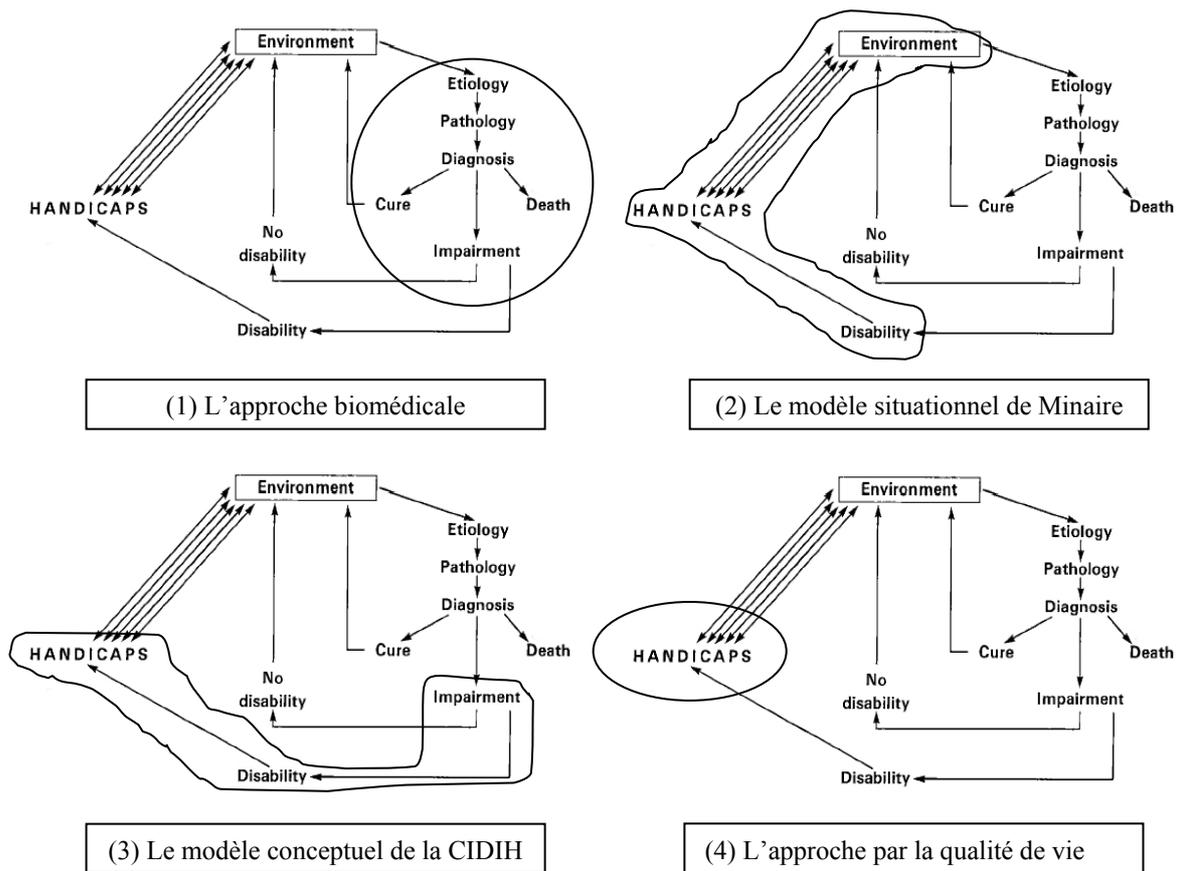


Figure 2.6 - Éléments de différents modèles/approches menant à la production du handicap et la façon dont ils sont interreliés (adapté de Minaire, 1992)

En 1993, suite aux critiques reçues sur ce même lien, l'OMS entreprend de travailler sur la CIDIH et sa représentation graphique. En 2001, leur nouvelle classification voit le jour et avec elle, un schéma conceptuel plutôt confus (Fougeyrollas, 2002; Ravaud, 1999)<sup>19</sup>. Par exemple, « la décision de considérer l'influence des facteurs environnementaux sur les trois dimensions conceptuelles rend difficile la distinction claire de ceux-ci comme déterminants intégrés au processus de handicap par rapport au *résultat* fondamental, soit celui de la participation sociale » (Fougeyrollas, 2002, p. 17). D'ailleurs l'OMS reconnaît les faiblesses de son schéma:

<sup>19</sup> Cette observation de Ravaud et celle de Bickenbach et al. (1999) un peu plus bas, précèdent la sortie de la Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (CIFHS), mais le schéma y apparaissant avait été présenté en 1997 lors de la conférence sur le processus de révision de la CIDIH.

« Naturellement tout diagramme est forcément incomplet et risque de donner lieu à de mauvaises interprétations... Il est certainement possible d'utiliser d'autres représentations centrées sur d'autres éléments importants du processus » (OMS, 2001, p. 19).

Il en résulte une représentation (Figure 2.7) différente de celle de 1980 (voir Figure 2.5), mais qui maintient toujours cette relation entre déficience et handicap bien que le lien de causalité ne soit plus aussi évident (Bickenbach et al., 1999; Fougeyrollas, 2002; Thomas, 2002). Quoiqu'il en soit, au niveau des fonctions et structures corporelles, les définitions de la CIFHS laissent sous-entendre la notion qu'une personne avec une déficience est 'défectueuse' (Imrie, 2004).

### *Le Processus de Production du Handicap (PPH)*

C'est en 1987 lors de la Rencontre Internationale de Québec sur la CIDIH que le comité québécois sur la CIDIH (en collaboration avec l'OPHQ<sup>20</sup>) est mandaté pour réviser le concept de handicap ou désavantage social de la CIDIH. Plus d'une décennie plus tard, ces travaux mèneront au développement de la classification québécoise du processus de production du handicap (PPH) (Fougeyrollas et al., 1998). Ce modèle (Figure 2.8) cherche aussi à créer un lien entre les deux modèles principaux. Nous partageons le point de vue de certains auteurs (p. ex., Hahn, 2002; p. ex., Ravaud, 1999) qui mentionnent qu'il est le modèle qui a le mieux réussi. Le modèle rend compte de l'interaction entre le fonctionnement du corps et l'environnement dans la création de la situation de handicap.

---

<sup>20</sup> Office des personnes handicapées du Québec.

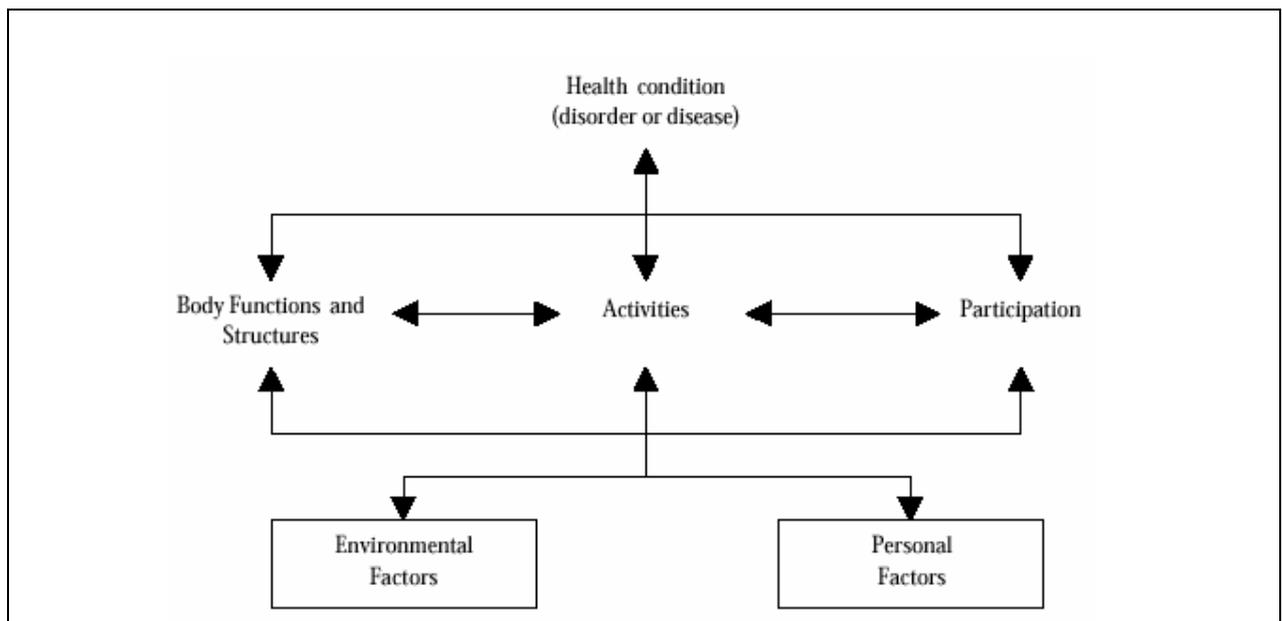


Figure 2.7 - Les composantes de la CIFHS et leurs interactions (OMS, 2001).

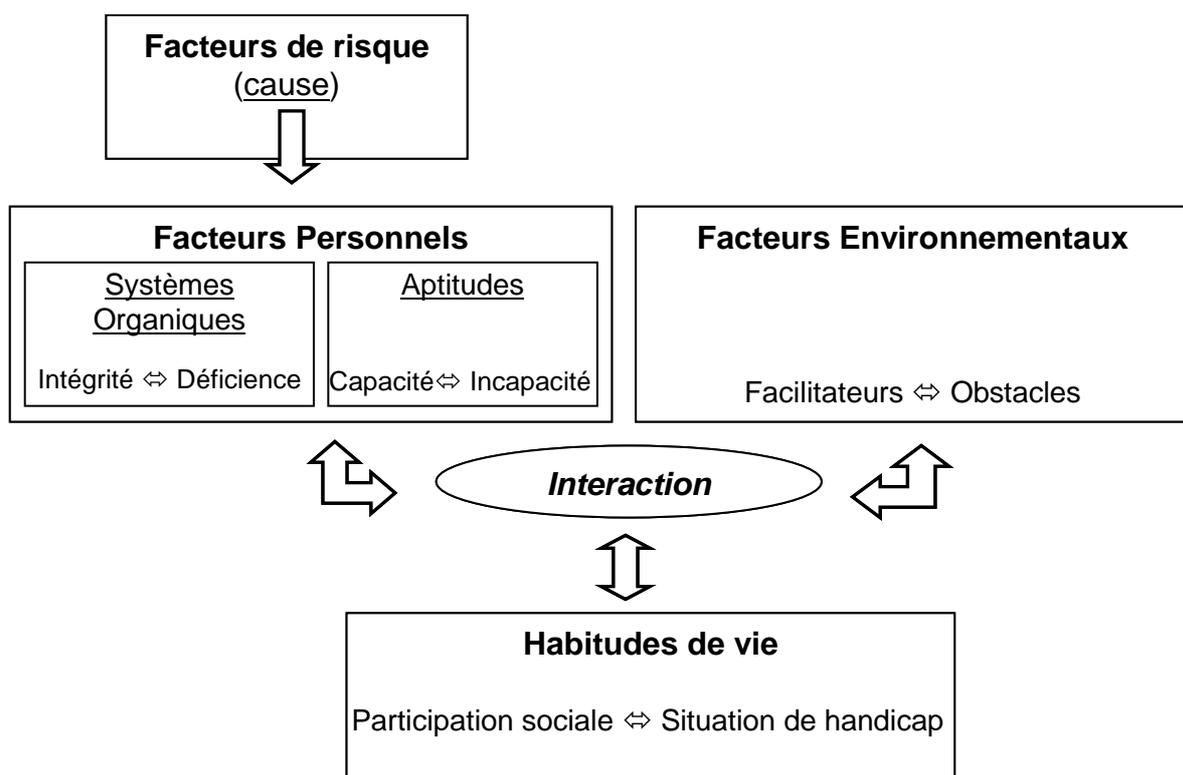


Figure 2.8 - Modèle du Processus de Production du Handicap (Fougeyrollas et al., 1998).

Les auteurs du PPH mentionnent qu' « il est impossible de déduire les situations de handicap sur la base d'évaluation des aptitudes fonctionnelles sans tenir compte des variables

environnementales en situation de vie réelle » (Fougeyrollas et al., 1998, p. 15). Le PPH se base sur un modèle fondamental de développement humain où sont prises en considération les interactions entre les facteurs personnels qui sont définis comme les « caractéristiques intrinsèques appartenant à la personne, telles que l'âge, le sexe, l'identité socioculturelle, les systèmes organiques, les aptitudes, etc. » (Fougeyrollas et al., 1998, p. 34); les facteurs environnementaux qui sont définis comme « les dimensions sociales ou physiques qui déterminent l'organisation et le contexte d'une société » (Fougeyrollas et al., 1998, p. 35); et les habitudes de vie que les mêmes auteurs définissent comme « les activités courantes ou un rôle social valorisé par la personne ou son contexte socioculturel selon ses caractéristiques (âge, sexe, l'identité socioculturelle, etc.). Elles assurent la survie et l'épanouissement d'une personne dans sa société tout au long de son existence» (p. 36).

Contrairement au modèle individuel/médical, ce que la société demande d'un individu définit si une déficience crée une situation de handicap ou pas. Cependant, le modèle du PPH inclut les notions du modèle individuel/médical dans les facteurs personnels et rejoint les revendications des partisans du modèle social de plus d'une façon. Les promoteurs du PPH indiquent clairement que leur choix idéologique se situe dans une optique de déstigmatisation et de respect des droits humains, avec pour buts de maximiser la participation sociale et l'égalité des personnes avec des déficiences. De plus, en introduisant la notion d'interaction avec l'environnement entre la déficience et la situation de handicap, le modèle brise le lien qui était toujours présent dans le modèle de Minaire.

La notion d'aptitude (c'est-à-dire « la possibilité pour une personne, sans tenir compte de l'environnement, d'accomplir une activité physique ou mentale ») (p.35) aide à éclaircir le lien potentiel qui existe dans les facteurs personnels entre déficience et incapacité. C'est un lien physiologique cohérent (par exemple, une paraplégie produit l'incapacité de courir). Donc, selon le PPH, l'atteinte d'un système organique (c'est-à-dire « d'un ensemble de composantes corporelles visant une fonction commune ») (p. 34) peut mener à une incapacité (c'est-à-dire un certain « degré de réduction d'une aptitude ») (p. 35). Par ailleurs, une partie des facteurs de risques, que les auteurs définissent comme « des éléments appartenant à l'individu ou provenant de l'environnement susceptible de provoquer une maladie, un traumatisme ou toute autre atteinte à l'intégrité ou au développement de la personne » (p. 34), rejoint les idées d'Abberley (1987) sur la genèse sociale du handicap. Finalement, le modèle inclut les deux approches du modèle social mentionnées par Rioux (1997) (environnementale et droits humains) dans ses

mesures de la qualité de l'environnement (facteurs environnementaux).

Le modèle considère les droits et l'égalité dans l'évaluation des facilitateurs (c'est-à-dire « des facteurs environnementaux qui *favorisent* la réalisation des habitudes de vie lorsqu'ils entrent en interaction avec les facteurs personnels ») (p. 35) et des obstacles (idem que facilitateurs, mais qui *entravent* la réalisation des habitudes de vie) (p. 35). Dans cette section sur les modèles du handicap nous voulions en arriver au modèle de Fougeyrollas et al. (1998) pour trois raisons. Premièrement parce que, comme à d'autres auteurs (voir, p. ex., Ravaut 1999), il nous apparaît comme le plus abouti; celui qui explique le mieux la relation entre les réalités du handicap et la participation sociale. Deuxièmement, le modèle se soucie d'harmoniser les deux réalités du handicap et rejoint ainsi notre hypothèse quant à l'importance du contenu et de la structure de nos textes argumentatifs. Finalement, il embrasse les valeurs anti-oppressives qui guident notre démarche. Nous avons donc adopté le modèle québécois de Processus de Production du Handicap pour l'utilisation de certains termes et leurs définitions, ainsi que pour tester les croyances centrales quant à la provenance du handicap.

Question de recherche #3

Les solutions liées aux arguments des modèles individuel et social du handicap peuvent-elles être utilisées dans un message persuasif écrit et influencer positivement les attitudes envers l'intégration scolaire et les attitudes envers les personnes en situation de handicap ?



### **3. Champ spécifique**

#### **3.1 Problématique et application**

Nous venons de montrer que nos deux modèles du handicap peuvent être utilisés pour donner une description de la façon dont le handicap est produit. Ces modèles peuvent également être utilisés dans le monde de l'éducation pour faciliter l'inclusion d'un élève en situation de handicap (Fougeyrollas, 2004). Dans le domaine de l'éducation, on pourrait dire que l'idéologie dominante exerce son pouvoir en essayant d'adapter les élèves avec des déficiences au système en place (modèle I/M), plutôt que de créer un système qui respecte les différences individuelles à tous les niveaux (modèle S/E) (Barton, 2003). Deux termes sont utilisés pour parler du placement d'élèves ayant des besoins particuliers en classes régulières: intégration et inclusion. Les notions d'intégration et d'inclusion sont parfois employées comme synonymes, malgré que, pour plusieurs auteur-e-s, ces termes aient des connotations très différentes (Avramidis & Norwich, 2002).

##### **3.1.1 L'intégration**

Ce terme fut d'abord associé au mouvement de normalisation et les idées qu'il véhiculait à propos de la valorisation des rôles sociaux des personnes marginalisées (principalement celles avec des difficultés d'apprentissage) (Avramidis & Norwich, 2002). Thomas et Dwyfor Davies (1999) mentionnent qu'une « différence centrale entre inclusion et intégration repose sur les idées préconçues quant à la *différence*. Le terme intégration est surtout utilisé pour décrire le processus d'assimilation des enfants avec des difficultés d'apprentissage, des déficiences sensorielles ou des incapacités physiques dans les écoles régulières »<sup>21</sup> (p.67). Autrement dit, on cherche à placé l'enfant dans une structure préexistante en ajustant certains aspects de l'enseignement (Avramidis et al., 2000). La Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (1981, dans Pivik et al., 2002) définit l'intégration comme « une procédure de placement éducatif pour les enfants exceptionnels, basée sur la conviction que chaque enfant

---

<sup>21</sup> Traduction libre de l'auteur.

devrait être éduqué dans l'environnement le moins restrictif possible<sup>22</sup> et dans lequel ses besoins apparentés peuvent être satisfaits »<sup>23</sup> (p.98). Sturny-Bossart (1995) insiste sur des éléments semblables lorsqu'elle décrit l'environnement où doit avoir lieu l'intégration et l'importance des besoins spécifiques de l'enfant. Vienneau (2004) ainsi que Moreau, Maltais et al. (2004) parlent aussi d'organisations de services éducatifs avec différents degrés de limitation, basés sur les besoins particuliers des élèves ayant une incapacité ou une déficience.

Par contre, la philosophie derrière le terme intégration laisse sous-entendre que le placement éducatif dans l'environnement le moins restrictif n'est pas pour tous les élèves (Thomas & Dwyfor Davies, 1999; Vienneau, 2004). L'idée de ségrégation persiste donc. En se référant aux modèles du handicap, il semble que maximiser les capacités fonctionnelles (modèle I/M) de certains enfants et les mettre dans une classe régulière rejoint la notion d'intégration.

### **3.1.2 L'inclusion (ou éducation inclusive)**

L'inclusion ne rejette pas l'idée de maximiser les capacités fonctionnelles (modèle I/M), mais elle y ajoute l'intention d'éliminer les obstacles et maximiser les facilitateurs environnementaux (modèle S/E). Définie comme une approche qui « procure une éducation spécialement planifiée dans un environnement éducatif régulier »<sup>24</sup> (Giangreco & Putnam, 1991, p. 246), l'inclusion est souvent citée comme étant le type de placement supérieur des points de vue légal, éthique et éducatif pour les élèves avec une incapacité ou une déficience (voir, p. ex., Ballard, 1996; Barton & Armstrong, 2001; Chow, Blais & Hemingway, 1999). Selon Avramidis et Norwich (2002), le terme « inclusion » est récemment entré dans le vocabulaire des éducatrices et éducateurs spécialisé-e-s à la place du terme « intégration ». « C'est un terme plus radical que l'on situe dans le discours sur les droits humains (...) comparable à la notion d'égalité comme valeur sociale touchant tous les aspects des désavantages sociaux, de l'oppression et de la discrimination » (Avramidis & Norwich, 2002, p. 131).

---

<sup>22</sup> L'environnement le plus semblable possible à l'environnement régulier dans lequel évolue les élèves sans incapacité.

<sup>23</sup> Traduction libre de l'auteur.

<sup>24</sup> Traduction libre de l'auteur.

Les partisans de l'inclusion utilisent ce terme pour évoquer l'engagement d'instruire chaque enfant dans l'école et la classe qu'il/elle aurait fréquentées en l'absence de situation de handicap (Booth & Ainscow, 1998; Friend & Bursuck, 2006; Moreau et al., 2004; Vienneau, 2004; Wilson, 1999; Winzer, 1999). C'est un droit fondamental dans une société démocratique pour les parents et les enfants de choisir l'école qu'ils veulent fréquenter (Avramidis & Norwich, 2002; Chow et al., 1999; Muthukrishna, 2002; Stein, 1994). Contrairement à l'intégration où le concept de ségrégation fait toujours partie de l'organisation du placement éducatif, l'inclusion propose un système ouvert à toutes et tous qui s'ouvre à la différence et se donne un caractère anti-oppressif (Barton, 2003; Booth, 2003, in Barton, 2003). Pour les défenseurs de l'éducation inclusive, la notion d'inclusion communique un sentiment d'appartenance qui transcende le simple placement dans une classe régulière (Avramidis et al., 2000; Booth & Ainscow, 1998). Le terme exprime le droit de faire partie de la communauté que représente l'école que les élèves en situation de handicap fréquentent (Booth & Ainscow, 1998; Wilson, 1999). Vienneau (2004) propose cette définition basée sur l'historique du mouvement d'inclusion et la recherche faite par les chercheurs associés à ce mouvement:

« L'inclusion scolaire repose sur le principe de la normalisation de l'expérience de scolarisation de TOUS les élèves avec handicaps et en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA) et ce, indépendamment de leurs particularités de fonctionnement ou de l'importance de leurs handicaps. L'inclusion implique l'intégration pédagogique à temps plein de chaque élève dans un groupe classe du même âge ou le plus près possible de son groupe d'âge; la participation à la vie sociale de l'école et une participation optimale de chaque élève à toutes les activités d'apprentissage de son groupe classe; l'individualisation du processus enseignement-apprentissage au moyen de stratégies d'enseignement et de moyens d'évaluation variés; la valorisation du caractère unique de chaque apprenant et, enfin, la prise en compte de toutes les dimensions de la personne dans les objectifs de formation poursuivis » (p.129) .

Nous sommes d'avis que le concept d'inclusion rejoint le mieux le cadre anti-oppressif qui guide cette recherche. Il décrit les buts du modèle social du handicap quant à l'atteinte des mêmes avantages pour tous. De plus, les valeurs véhiculées par l'inclusion s'opposent à l'idée d'uniquement adapter l'individu aux circonstances - mais sans quand même abandonner l'idée

de maximiser la fonctionnalité des élèves avec des déficiences (modèle individuel) - en proposant plutôt de créer un environnement adapté à toutes et tous (modèle social). Nendaz (2001) exprime bien la visée à long terme derrière ce projet de thèse:

« La scolarisation d'élèves vivant avec un handicap, ou d'élèves très différents demande une transformation de tous les partenaires, dans une visée à long terme. Seul un réel projet de communauté, fondé sur des valeurs, et une éthique partagée, peut entamer un processus de co-construction d'une culture plus reconnaissante des différences. C'est à ce prix que **l'intégration se transformera en inclusion**<sup>25</sup>, et que la tolérance de la différence deviendra enrichissement mutuel. C'est après une profonde réflexion sur les valeurs communes que chaque enfant aura sa place au sein de l'école, et qu'il aura un réel pouvoir de transformation, parce qu'il sera citoyen en devenir, avec son mode d'expression propre et son rôle au sein d'un système » (p. 24).

Par contre, dans le but de ne pas placer d'amorce dans les questionnaires, nous avons opté pour l'emploi du mot « intégration » (ou le verbe « intégrer ») que l'on retrouve régulièrement dans la littérature suisse (voir, p. ex., Bless, 2001; Nendaz, 2001; Panchaud Mingrone & Lauper, 2001; Sturny-Bossart, 1995, 2001) et les textes de loi (voir, p. ex., *Loi sur l'égalité pour les handicapés*, 2002 – '*LHand*' à partir d'ici); et, pour la même raison, nous nous sommes gardés de décrire les deux concepts aux participant-e-s. Bien que cette différence puisse paraître importante dans la visée anti-oppressive, il nous apparaît qu'améliorer l'attitude envers l'intégration des futur-e-s enseignant-e-s est aussi un pas dans une meilleure attitude envers l'inclusion. L'éducation inclusive fait donc partie des moyens pour l'atteinte d'une société inclusive centrée sur les droits de ses citoyennes et citoyens (Barton, 2003; Nendaz, 2001). « L'école est régie par des citoyens qui ont parcouru le chemin de l'école et reflète la construction du modèle social des prochaines générations » (Nendaz, 2001, p. 24). Nous voyons les enseignant-e-s tenir le rôle d'activistes ou d'agents du changement (Sachs, 2003) là où l'éducationnel devient politique et que la justice sociale doit être défendue. Selon nous, ils doivent devenir les outils qui servent à briser le cycle de socialisation (Harro, 2000) (voir partie F de la Figure 2.1, p. 31). Ce but peut être atteint quand les attitudes qui servent ces fins sont en place. Ce travail vise à faire un pas dans cette direction.

---

<sup>25</sup> Emphase de l'auteur

### 3.1.3 Les arguments en faveur de l'intégration scolaire

Réussir à changer positivement les attitudes de futurs enseignant-e-s vise tout d'abord à avoir un impact sur le monde de l'éducation primaire et secondaire en général; là où les futures citoyennes et futurs citoyens sont en partie socialisé-e-s (Harro, 2000; Nendaz, 2001) et « où doivent nécessairement se construire une culture commune, des règles et des procédures internes qui permettent de vivre ensemble » (Nendaz, 2001, p. 24). Il y a de plus en plus de recherches qui amènent la preuve de l'utilité d'un système d'éducation qui prône l'intégration (Fisher, Roach & Frey, 2002). Slee (2001) souligne que la plupart d'entre nous en vient à connaître les situations de handicap « à distance »<sup>26</sup> (p. 171). La réalité est qu'un certain pourcentage des élèves sans incapacités présentement à l'école primaire ou secondaire deviendra les parents d'enfants avec des déficiences. Un autre sous-groupe aura des amis, voisins ou des gens dans sa famille qui seront les parents d'un enfant avec une incapacité et, finalement, plusieurs autres seront en contact avec des personnes avec des différences fonctionnelles à travers leur travail. Les mettre en contact très tôt avec la réalité du handicap ne peut qu'aider la société à contrer l'ignorance, la négation et le minimalisme dans la lutte contre l'oppression.

Démontrant qu'elle supporte cette idée, « La déclaration et cadre d'action de Salamanque pour les besoins spéciaux éducatifs » (UNESCO, 1994) - adoptée par 92 gouvernements et 25 organisations internationales - lie son support de l'intégration à d'autres buts plus globaux pour la société en soulignant que « les écoles régulières qui adoptent une orientation qui supporte l'intégration deviennent les moyens les plus efficaces pour combattre les attitudes discriminatoires en créant des communautés accueillantes, en bâtissant une société inclusive et en permettant une éducation pour tous (...) » (p. ix). En effet, la discrimination commence là où l'enfant ne peut pas fréquenter l'école du quartier et, donc, ne peut pas entrer en interactions régulièrement avec les autres enfants de son voisinage. D'après Bless (2001), un des plus important résultat de la recherche internationale est que l'intégration/inclusion permette aux enfants d'aller à l'école près de chez eux, dans un environnement qu'ils connaissent.

D'un point de vue des gains individuels, plusieurs chercheuses, chercheurs et enseignant-e-s rapportent des avantages quant au comportement de tous les élèves de la classe, comme le développement de l'estime de soi, une entraide plus régulière entre eux, plus d'ouverture,

---

<sup>26</sup> Traduction libre de l'auteur.

d'acceptation et de compréhension des différences, moins d'incidents violents, et des compétences sociales supérieures (Ballard & MacDonald, 1998; Block, 2000; Booth & Ainscow, 1998; Kochhar et al., 2000; McGregor, 1993; Miller Parker, 1998; Mordal & Stromstad, 1998; Peck, Donaldson & Pezzoli, 1990; Staub & Peck, 1995; Voeltz & Brennan, 1983). De plus, plusieurs études montrent que dans la majorité des cas, les élèves avec des besoins ayant des besoins particuliers qui sont intégrés accomplissent de meilleurs résultats académiques qu'ils ne le faisaient dans des classes spéciales (Andrews, 2002; Baker, Wang & Walberg, 1994; Colley et al., 1995; Kochhar et al., 2000; Salend & Duhaney, 1999; Walther-Thomas, Bryant & Land, 1996).

La présence d'élèves intégrés semble aussi pouvoir aider à augmenter la qualité de l'enseignement. En effet, en ce qui a trait à l'encadrement pédagogique, certains enseignant-e-s notent que la présence d'élèves avec des incapacités les aide à mieux assister tous les élèves de la classe en développant leurs compétences pédagogiques et leur capacité de collaboration (Colley et al., 1995; Grenot-Scheyer, 1994; Kishi & Miller, 1994; Miller Parker, 1998; Nendaz, 2001; Rankin, Hallick, Ban, Hartley, Bost & Uggl, 1994; Vaidya & Zaslavsky, 2000). Lorsqu'une école est réorganisée pour permettre l'individualisation de l'enseignement, les enseignant-e-s peuvent plus facilement rencontrer les besoins de tous. « La croyance est que, même si l'intégration focalise sur les groupes marginalisés, cela augmente l'efficacité du système en s'occupant de chaque apprenant »<sup>27</sup> (Muthukrishna, 2002 p. 3).

Sklaroff (1994) ainsi que Scruggs et Mastropieri (1996) mentionnent également que le manque de connaissance du directrice ou directeur de l'école quant aux besoins des étudiants avec des différences physiques peut être un soucis dans l'implémentation d'un projet d'intégration. On sait que dans la plupart des pays, les directrices et directeurs d'écoles sont d'ex-enseignant-e-s [ou, comme en Suisse, elles et ils exercent une tâche d'enseignant-e-s en même temps que leur fonction de directrice ou directeur]. Cela pointe une fois de plus vers l'importance de sensibiliser adéquatement les futurs enseignant-e-s au monde du handicap. Bien qu'un entraînement de sensibilisation au handicap qui inclue le modèle social ne puisse se substituer à certaines connaissances nécessaires pour mener à bien un projet d'intégration, il peut être un pas

---

<sup>27</sup> Traduction libre de l'auteur.

dans la bonne direction en ce qui concerne la motivation des enseignant-e-s à acquérir ces connaissances.

Finalement, au-delà des bienfaits pour les enfants concernés, il est à espérer que cette sensibilisation des jeunes enseignant-e-s devienne symbolique d'une lutte pour une société plus juste. Ritchie (2001) mentionne que tout parent qui refuse que son enfant soit isolé dans une institution spécialisée et caché de la société; tout parent qui s'élève contre le silence qui restreint souvent ses droits rend service à tous les enfants du monde. Il consolide des principes de justice sociale qui sont les fondements d'une société tolérante des différences et qui respecte les droits de tous sans exception. Il peut en être de même pour les enseignant-e-s qui jouent un rôle de premier ordre dans les rouages de l'éducation de tous les jeunes qui représentent les preneurs de décisions de demain. Il est aussi à souhaiter que la sensibilisation qui inclut le modèle social/environnemental fera du (de la) futur-e enseignant-e un-e partisan-e de la défense de l'égalité des droits pour le groupe des personnes avec des différences fonctionnelles en général, pas seulement pour les enfants.

### **3.2 Politiques d'intégration<sup>28</sup> scolaire en Suisse et dans les cantons de Fribourg, du Valais et de Vaud**

L'approche des enseignant-e-s envers le placement en classe régulières d'élèves avec des besoins spéciaux est également influencée par la culture nationale et locale. Dans les sections qui suivent nous rapporterons des informations que nous avons réunis sur les politiques d'intégration de la Suisse et des cantons où se situent les institutions où nos participant-e-s sont formé-e-s. Ces institutions sont les Hautes Écoles Pédagogiques de Fribourg, de Vaud et du Valais, ainsi que le Service de Formation des Maîtres de l'Université de Fribourg.

#### **3.2.1 La Suisse**

Les personnes avec des différences fonctionnelles revendiquent des droits égaux depuis plusieurs années en Suisse. Ce débat autour de la discrimination pourrait en partie expliquer le

---

<sup>28</sup> Comme mentionné précédemment, le terme « intégration » étant le terme employé en Suisse, nous l'utiliserons dans cette section pour parler du placement d'élèves avec des déficiences en classes régulières. Il est probable que certains intervenants dans le domaine scolaire en Suisse utilisent probablement ce terme pour désigner l'inclusion.

niveau de priorité de l'intégration dans le système d'éducation de plusieurs cantons. « Présenter l'intégration comme un problème de pédagogie ou de pédagogie spécialisée ne suffit pas, car l'intégration englobe une dimension de politique sociale » (Sturny-Bossart, 1995, p. 12).

Le 26 mars 1997, la Convention des Nations Unies sur les Droits des Enfants (ratifiée en 1989) fut mise en application en Suisse (Lücker-Babel, 2001). Ceci a influencé le texte législatif fédéral qui fut publié en janvier 2001, mais le système d'éducation que la confédération a adopté jusqu'ici demeure le même. La Suisse n'a pas de département fédéral pour l'instruction publique, ni de législation nationale en ce qui concerne l'éducation. Chaque canton est responsable des composantes et de la bonne marche de son système d'éducation. En conséquence, le pays comporte vingt-six différents systèmes scolaires avec leurs multitude de lois et règlements sous la gouverne de différentes instances politiques. La CDIP (Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique) est là où les dirigeants des cantons se rencontrent et où une certaine coordination inter cantonale devient possible (Wolf & Bless, 1994).

Suite à l'adoption de la loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (Loi sur l'égalité pour les handicapés, *LHand* du 13 décembre 2002), rien n'a changé dans le partage des responsabilités dans le système d'éducation en Suisse (*LHand*, Section 5, Article 20, 1-3). La loi fédérale du 19 juin 1959 sur l'assurance-invalidité influence fortement les décisions des cantons. Elle détermine les financements collectifs (contributions aux écoles spécialisées) ou individuels (adaptions ou aides spécifiques) et la façon dont ils sont distribués (Panchaud Mingrone & Lauper, 2001; Wolf & Bless, 1994). Le but premier de l'assurance-invalidité est l'intégration des personnes avec des différences fonctionnelles; le principe de base est « l'intégration avant la rente » (Bürli, 1987, p. 16; Sturny-Bossart, 2001, p. 87). Les cantons doivent payer 40% des coûts pour l'éducation spécialisée et l'assurance-invalidité prend en charge 60% de ces coûts en autant que l'élève soit dans un école ou une classe spécialisée. Sauf pour quelques exceptions<sup>29</sup>, les cantons doivent donc fournir 100% des fonds s'ils décident d'intégrer quelqu'un en classe régulière.

Conséquemment, intégrer un élève avec des besoins particuliers peut devenir coûteux pour les cantons (et les parents). Il n'est donc pas surprenant que les législations cantonales mentionnent

---

<sup>29</sup> Lors d'un placement à l'école régulière, l'assurance-invalidité prend en charge, par exemple, les coûts reliés à des mesures pédaogo-thérapeutiques ou les frais de transport dûs à la déficience (Bürli, 1987; Wolf & Bless, 1994).

principalement les écoles et classes spéciales – et en font même la promotion – et accorde la possibilité d’alternatives d’intégration ou laisse ce thème ouvert (Bürli, 1987; Kamménou, 1994). Pour maximiser le financement, les cantons ont intérêt à créer des classes spéciales à l’intérieur des écoles régulières et à ne pas les enregistrer comme faisant partie du système régulier (Sturny-Bossart, 1995; Wolf & Bless, 1994). Dans plusieurs communautés à l’intérieur des cantons, l’intégration est souvent le résultat de solutions temporaires initiées, la plupart du temps, par les parents de l’élève (Bless, 1995; Sturny-Bossart, 1995). Les facteurs qui mènent à la décision d’accepter ou d’exclure un élève avec une déficience dans une école régulière varient selon les intervenants du système scolaire de chaque communauté. La décision finale est souvent le fruit d’un jugement personnel de l’enseignant (DOK, 1998). Son attitude envers les personnes avec des différences fonctionnelles et envers l’intégration sera donc centrale quant à cette décision.

Les participant-e-s à la recherche viennent des Hautes Écoles Pédagogiques des cantons de Fribourg, du Valais et de Vaud et du Service de Formation des Maîtres de l’Université de Fribourg. Les sections suivantes examinent les lois et directives en place dans ces cantons quant à l’intégration scolaire. Il est certain que la plupart des directives et mesures concernent les élèves en difficultés d’apprentissage, mais nous maintenons l’hypothèse que ces directives et mesures influencent l’approche globale des déficiences et les représentations qui l’accompagnent.

### **3.2.2 Le canton de Fribourg**

Une modification de l’article 20 de la Loi Scolaire de 1985 est apparue quand la loi sur l’enseignement spécialisé fut adoptée en 1994. C’est à ce moment que le principe d’intégration scolaire fit son apparition dans la législation du canton de Fribourg. L’article 20a mentionne que l’intégration en classe ordinaire est régit par deux principes: « (1) Lorsque les conditions le permettent, l’élève handicapé ou au comportement perturbé est intégré dans une classe ordinaire, moyennant, au besoin, une aide appropriée; il est dès lors soumis à la présente loi. (2) Le Conseil d’Etat fixe les conditions qui doivent être remplies pour permettre l’intégration et les formes que peut revêtir l’aide » (1985, p. 6). Les procédures apparaissent à l’article 20b et cite que « l’inspecteur scolaire décide du maintien ou de l’intégration de l’élève en classe ordinaire ainsi que de leurs modalités. Préalablement, il s’en entretient avec les parents, le maître ou le directeur de l’école du cycle d’orientation, les services auxiliaires concernés et, le cas échéant,

l'inspecteur de l'enseignement spécialisé et le médecin concerné. Il décide également des mesures d'aide à accorder à l'élève ainsi qu'au maître de classe » (1985, p. 7).

Le règlement d'exécution de la Loi Scolaire (§ 411.0.11, 1986) détermine, dans son article 26, les modalités de l'intégration et ses définitions: « l'intégration peut être partielle ou totale. Elle est partielle lorsque l'élève ne fréquente qu'une partie des leçons dispensées en classe ordinaire. Elle est totale lorsqu'il fréquente l'ensemble des leçons » (Art. 26a, p. 9); ainsi que les conditions qui doivent être en place pour accepter un élève avec une déficience: « a) l'intégration doit être profitable pour l'élève susceptible d'être intégré et tenir compte de la scolarisation des autres élèves; b) la nature et la gravité du handicap ne paraissent pas constituer un obstacle sérieux » (Art. 26b, p. 9). Finalement, l'article 26c énumère les types d'aide disponibles pour la réalisation du projet d'intégration (p. 9):

- a) les cours d'appui et ceux qui sont liés au handicap de l'enfant;
- b) les aides et conseils apportés au maître;
- c) les appuis destinés à la classe, notamment par la réduction de l'effectif;
- d) le recours aux services auxiliaires.

Le 22 juin 1999, l'État de Fribourg émet un document<sup>30</sup> intitulé « Concept d'intégration des enfants handicapés dans les classes ordinaires » rédigé par la Direction de l'Instruction Publique du canton de Fribourg (1999) Ce document sert à guider les écoles et leurs intervenants dans le processus d'intégration. Les idées véhiculées dans ce document quant à l'intégration concordent avec celles que l'on retrouve dans les textes de la loi scolaire.

Si on se réfère aux définitions des termes intégration et inclusion données précédemment, le canton de Fribourg semble donc adopté une approche intégrative plutôt qu'inclusive.

---

<sup>30</sup> Ce document est en cours de modification au moment où ceci est écrit (Suzanne Gremaud, communication personnelle, 27 septembre 2006).

### 3.2.3 Le canton du Valais

Panchaud Mingrone et Lauper (2001) mentionnent que les directives et les bases légales des principes d'intégration en Valais proviennent de la loi sur l'enseignement spécialisé du 25 juin 1986 (411.3) et du règlement d'exécution de la loi sur l'enseignement spécialisé du 25 février 1987 (411.300). Les mêmes auteurs résume l'article 2 de la loi sur l'enseignement spécialisé (Loi sur l'Enseignement Spécialisé, 1986, p. 154) et la politique d'intégration en Valais de la façon suivante: « Une intégration totale ou partielle dans une école régulière est recherchée. En commun accord avec les spécialistes, les autorités scolaires proposent aux parents une solution. La dernière décision appartient aux parents. Les heures d'enseignement de soutien, d'appui ou d'enseignement spécialisé sont intégrés à l'école régulière ».

Les mesures scolaires et éducatives reliées à l'article 2 se retrouvent dans l'article 11 de la même loi et sont les suivantes (p.3):

- a) les appuis pédagogiques intégrés;
- b) les classes à effectif réduit;
- c) les classes d'observation et d'adaptation de l'école primaire;
- d) les classes d'observation et d'adaptation du cycle d'orientation;
- e) les classes de préapprentissage;
- f) les institutions scolaires spécialisées.

Ces mesures ont toutes pour but de faire en sorte que l'élève en situation de handicap puisse fréquenter l'école régulière, mais pas nécessairement les classes régulières. Il se fait encore une catégorisation et une ségrégation de certains élèves. L'approche en Valais se rapproche de l'inclusion, mais reste quand même plus près de la définition de l'intégration.

### 3.2.4 Le canton de Vaud

La Loi Scolaire de (LS 400.01, 1984) du canton de Vaud utilise les termes *pédagogie compensatoire* pour parler de l'intégration. L'article 40 de cette loi mentionne qu'à « chaque cycle ou degré, les premières mesures de pédagogie compensatoire sont dispensées dans le cadre de la classe » (p.12). Donc, les mesures d'appui « s'intègrent à la vie de la classe et visent à y

maintenir les élèves concernés » (Art. 43, p.12) L'article 41 spécifie la possibilité de création de classes de pédagogie compensatoire:

a) classes à effectif réduit:

« destinées aux élèves susceptibles de tirer profit d'un programme normal, mais qui doivent bénéficier d'un enseignement plus individualisé et d'un encadrement plus soutenu. Elles visent le maintien de l'élève dans son degré d'enseignement » (Art. 43a, p.12).

b) classes d'accueil:

« destinées aux élèves non francophones. Elles visent à l'acquisition par l'élève de bases linguistiques et culturelles indispensables à son intégration dans les classes régulières de la scolarité obligatoire ou de la formation professionnelle » (Art. 43b, p. 12).

c) classes de développement

« destinées aux élèves qui ne peuvent tirer profit de l'enseignement d'une classe primaire ou secondaire » (Art. 43c, p. 13). Un programme individuel leur est fourni, mais sans avoir recours à l'enseignement spécialisé.

La Loi sur l'Enseignement Spécialisé (*LES*, § 417.31, 1977) mentionne que « l'enseignement spécialisé est dispensé dans des écoles et des classes d'enseignement spécialisé reconnues, officielles ou privées, ou individuellement à domicile. Il peut également être assuré par d'autres moyens reconnus, en particulier par des enseignants spécialisés itinérants intervenant en classe ordinaire » (Art. 10, p. 2). Le 20 novembre 1997 l'État de Vaud transmet des recommandations à toutes les écoles du canton. Le document s'appelle « L'intégration scolaire d'un élève avec un handicap » et il a été rédigé par la Direction de l'instruction publique du canton de Vaud (1997). Il est destiné à aider l'intégration des élèves avec des déficiences dans les classes régulières. Les idées véhiculées dans ce document quant à l'intégration rejoignent celles exprimées dans les textes de la Loi Scolaire du canton.

Toutes ces lois et directives montre que le canton de Vaud, tout comme ceux du Valais et de Fribourg, adopte lui aussi une approche intégrative plutôt qu'inclusive quant au placement d'élèves avec des déficiences dans les classes régulières.

## II. PARTIE THÉORIQUE PRINCIPALE: LA PERSUASION

---

« *The challenge is to create the society that will allow as many different paths as possible to the qualities of life that make us all part of the human community* ».

- Philip Ferguson

### 4. Le processus de persuasion

Un texte persuasif a besoin de trois choses pour être influent: un contenu pertinent, une structure spécifique et une lectrice ou un lecteur avec certaines caractéristiques. Nous venons de discuter de la pertinence des arguments des modèles I/M et S/E du handicap dans la construction de nos textes. Nous allons maintenant parler des caractéristiques du texte et du lecteur qui peuvent influencer le processus de persuasion. Nous allons tout d'abord définir le concept de persuasion pour ensuite situer le changement d'attitude par rapport aux concepts d'information, d'attitudes et de représentations.

#### 4.1 Définition de la persuasion

La recherche sur la persuasion examine les questions qui touchent à la formation et au changement des attitudes suite à un traitement cognitif de l'information (Bohner & Wänke, 2002; Eagly & Chaiken, 1993; Vosniadou, 2001). Brooks et Warren (1972, in Chambliss, 1994) définissent la persuasion comme l'art de faire faire ou croire ce que l'on veut aux autres. Garner et Alexander (1994) voit ce processus comme un changement dans la compréhension et l'interprétation de notions ou de thèmes. On peut le définir comme le procédé par lequel on stimule un changement dans la façon dont une personne s'explique ou perçoit une question ou un thème, en encourageant un processus de traitement de l'information plus accentué sur cette question ou ce thème (Bohner & Wänke, 2002; Miller, 1980; Petty & Cacioppo, 1986b). Bien qu'il remplace le terme *attitude* par *perspective*, Miller (1980, in Murphy, 2001 p. 676) définit la persuasion de la façon suivante: « an interactive process through which a given message alters an individual's perspective by changing the knowledge, beliefs, or interests that underlie that perspective ». Commentant sur la recherche en persuasion des psychologues sociaux durant les

20 dernières années, Mason (2001) donne une définition plus précise quant au contenu du message persuasif: « a communication process in which a source introduces claims, evidence, and conclusions with the purpose of inducing a change in the receiver » (p. 716). Les changements dont Mason (2001) parle sont ceux dans les caractéristiques du lecteur que nous énumérons plus loin. La définition de Mason (2001) est celle que nous retiendrons pour la suite de cette recherche.

## **4.2 Définitions opérationnelles des représentations sociales et des attitudes**

### *Représentations sociales*

Bien que la notion de représentation sociale ne soit pas celle directement étudié dans cette recherche, il importe de la définir pour la différencier d'autres concepts, tels que croyance, connaissance et attitude. Il importe aussi de définir le concept de représentation sociale pour justifier sa place dans la relation qu'elle occupe vis-à-vis des attitudes et des précurseurs des attitudes.

Le concept de représentation sociale tient une place fondamentale en psychologie sociale depuis le début des années soixante. Cette notion fut introduite et approfondie par Moscovici (1961) avec son étude des représentations sociales de la psychanalyse. Il semble difficile de trouver un consensus quant à la définition du concept de représentation sociale et aux éléments qui le compose. Ce concept est utilisé avec différentes connotations dans plusieurs domaines de recherche. Par exemple, Giordan et Vecchi (1987, cités dans Mainville, 1997) ont identifié vingt-huit qualificatifs et vingt-sept synonymes associés au terme *représentation*. Nous nous contenterons ici de montrer comment les notions d'attitude et de croyance font partie du contenu des représentations sociales. Nous utiliserons plusieurs citations afin de préserver l'idée des différents chercheurs et chercheuses qui ont travaillé sur les représentations sociales, et d'y faire clairement apparaître le lien avec la notion d'attitude.

Moscovici définit cette notion comme représentant « des contenus organisés susceptibles d'exprimer et d'infléchir l'univers des individus et des groupes » (1960, p. 635). « Nous n'y voyons pas uniquement des 'opinions sur', des 'images de' ou des 'attitudes envers', mais des théories, des sciences sui generis, destinées à la découverte du réel et à son ordination » (Moscovici, 1984, p. 10). Di Giacomo (1986) inclut aussi le concept d'attitude dans sa définition des représentations sociales. Il définit les représentations sociales d'un groupe donné comme étant « le produit complexe des informations qui lui sont accessibles concernant l'objet de ses

représentations et de ses attitudes vis-à-vis de cet objet » (p. 120). Kaës (1968, cité dans Mainville, 1997) caractérise ce concept comme une « unité d'images, d'opinions, de croyances et d'attitudes » (p.59). Sans mentionner le concept d'attitude, Doise (1986) pointe dans cette direction quand il qualifie les représentations sociales de « principes générateurs de prises de positions » (p. 84). Jodelet (1994), Herzlich (1969) et Abric (1994) – tous cités dans Pfeuti (1996) – parlent de processus de construction de la réalité à laquelle est attribuée une valeur significative. Cette valeur est celle associée à l'élément *attitude* propre au contenu de la représentation (Pfeuti, 1996). Farr et Marková (1995) traduisent cette valeur significative par « particular ways of thinking about events and people »<sup>31</sup> (p. 94).

Dans l'ensemble, il apparait que la plupart des auteurs soit d'accord pour généraliser le concept de représentation sociale comme étant un regroupement de croyances, d'opinions et d'attitudes articulées autour d'une signification (noyau) centrale; comme une « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1994, p.36, in Pfeuti, 1996). Si on se reporte à la section sur l'oppression, cet ensemble social représente le groupe dominant. L'oppression systémique résulte des conséquences de la réalité commune construite par celui-ci. En ce qui concerne les représentations sociales, nous retiendrons la définition de Di Giacomo: le produit complexe des informations qui sont accessibles concernant l'objet des représentations et des attitudes vis-à-vis de cet objet (voir

Figure 4.1).



*Figure 4.1 - Schéma de la définition retenue pour le concept de représentations.*

---

<sup>31</sup> L'emploi de l'anglais dans certaines citations est pour s'assurer que l'idée de l'auteur cité est bien véhiculée. Nous avons traduit les citations lorsqu'il nous semblait possible de le faire sans en changer la signification.

## *Attitudes*

La plupart des premières définitions de l'attitude étaient très générales et comportaient de multiples composantes (cognitive, affective, motivationnelle et comportementale). Par exemple, Allport (1935, in Schwarz & Bohner, 2001, p. 436) définit l'attitude comme « a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive and dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related (p. 810). Par la suite, la plupart des définitions des attitudes incluent trois composantes en particulier: cognitive, affective et comportementale. Par exemple, Triandis (1971, in Antonak & Livneh, 1988, p. 9) définit une attitude comme suit: « an idea charged with emotion which predisposes a class of actions to a particular class of social situations ». Beaucoup de chercheurs jugent que ces trois éléments ne sont pas nécessairement isolables et ne constituent pas des entités distinctes (voir, p. ex., Bohner & Wänke, 2002; Eagly & Chaiken, 1993).

Bien que certain-e-s auteur-e-s continuent d'utiliser une définition à trois composantes: affective, cognitive et comportementale (voir, p. ex., Shapiro, 1999, cité dans Bélanger, 2002), le concept d'attitude est ramené à son aspect évaluatif par d'autres (voir, p. ex., Chisman, 1976; Legendre, 1988, in Vienneau, 1992; Petty, Weniger & Fabrigar, 1997, in Bohner & Wänke, 2002). Les chercheuses et chercheurs qui appuient cette approche des attitudes les considèrent comme une évaluation globale d'un objet d'attitude. Elles et ils invoquent le fait que, bien que l'approche par les trois composantes facilite la recherche des faits et l'analyse de situations (Antonak & Livneh, 1988), ces trois classes sont difficiles à séparer empiriquement (Bohner & Wänke, 2002). De plus, il arrive souvent que pour une attitude donnée il n'y ait que une ou deux composantes qui soient présentes (Eagly & Chaiken, 1993). Par exemple, beaucoup de gens ont une opinion (composante cognitive) sur la faim dans le monde et sont tristes (composante affective) à l'idée que des gens meurent de faim chaque jour, mais ils ne font rien pour contrer ce fléau (la composante comportementale est absente). Bem (1970) donne une définition qui pointe vers une évaluation de l'objet de l'attitude: « our affinities for and our aversions to situations, objects, persons, groups, or any other identifiable aspects of our environment, including abstract ideas and social policies » (p. 14). Bohner et Wänke (2002), par exemple, définissent une attitude comme suit: « a summary evaluation of an object of thought » (p. 5). Ceci rejoint l'idée d'évaluation dans la représentation sociale qui veut que l'attitude situe l'objet de la représentation en positif ou en négatif (Herzlich, 1972).

Basé sur cette dernière constatation, nous considérons que l'approche évaluative de l'attitude rejoint bien nos attentes quant à la relation avec les concepts de représentation sociale et de croyance. Conséquemment, en ce qui concerne les attitudes, nous retiendrons donc la définition de Eagly et Chaiken (1993) qui définissent le concept d'attitude de la façon suivante: « a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor » (p. 1). Cette définition cerne bien l'étendue des facteurs que peut être l'*objet* concerné par les attitudes (entity) tout en indiquant l'aspect évaluatif qui semble être accepté par une majorité de chercheurs. Bien que nous adoptions une définition évaluative de l'attitude, nous sommes conscients du rôle des composantes quant à la formation et au changement d'attitudes. Dans la section qui suit, nous nous référons aux trois composantes pour clarifier la démarche de notre recherche.

### **4.3 Le précurseur cognitif de l'attitude et le processus de persuasion**

Les trois composantes par lesquelles peuvent s'exprimer les attitudes se retrouvent aussi dans les précurseurs des attitudes (Eagly & Chaiken, 1993). Ce travail de recherche vise à changer le contenu du précurseur cognitif - qui comprend les croyances, opinions et idées (Antonak & Livneh, 1988; Eagly & Chaiken, 1993) - pour chercher à influencer positivement l'attitude des participant-e-s. La Figure 4.2 montre les antécédents de l'attitude et l'emplacement du processus de persuasion quant à notre recherche. Par souci de clarté, nous avons conservé la figure qui représente la définition retenue pour le concept de représentation (gris foncé). Les trois précurseurs peuvent jouer un rôle dans la formation des attitudes (voir Figure 4.2, « A »). Comme le mentionne Eagly et Chaiken (1993), le précurseur cognitif (croyances)<sup>32</sup> sera influencé par l'information acquise par l'individu. Selon eux, l'acquisition d'information sur l'objet de l'attitude passe par un processus cognitif d'apprentissage et à la formation de nouvelles croyances. Cette information vient de l'expérience directe et indirecte avec l'objet de l'attitude.

Notre recherche utilise des textes persuasifs comme moyen de transmission de l'information (une expérience indirecte) dans le but d'influencer le précurseur cognitif, donc les croyances quant aux attitudes visées (voir Figure 4.2, flèche #1). Cette transmission de l'information

---

<sup>32</sup> Woods et Murphy (2001) mentionnent que ces termes sont considérés comme des concepts synonymes. Pour simplifier, nous parlerons de *croyances* quand nous mentionnerons le précurseur cognitif.

représente l'étape du processus de persuasion (voir Figure 4.2, « B »). Le but est que la nouvelle structure du précurseur cognitif (les nouvelles croyances) mène à une nouvelle attitude (plus positive) envers les personnes avec des différences fonctionnelles et envers l'intégration scolaire (voir Figure 4.2, flèche #2). Pour appuyer les commentaires sur la difficulté de séparer les trois composantes de l'attitude, on peut intuitivement supposer ici que l'information transmise pourrait aussi influencer les précurseurs affectif et comportemental. Nous choisissons de parler seulement de précurseur cognitif, puisque cela concorde avec les définitions des connaissances et croyances que nous avons adoptées.

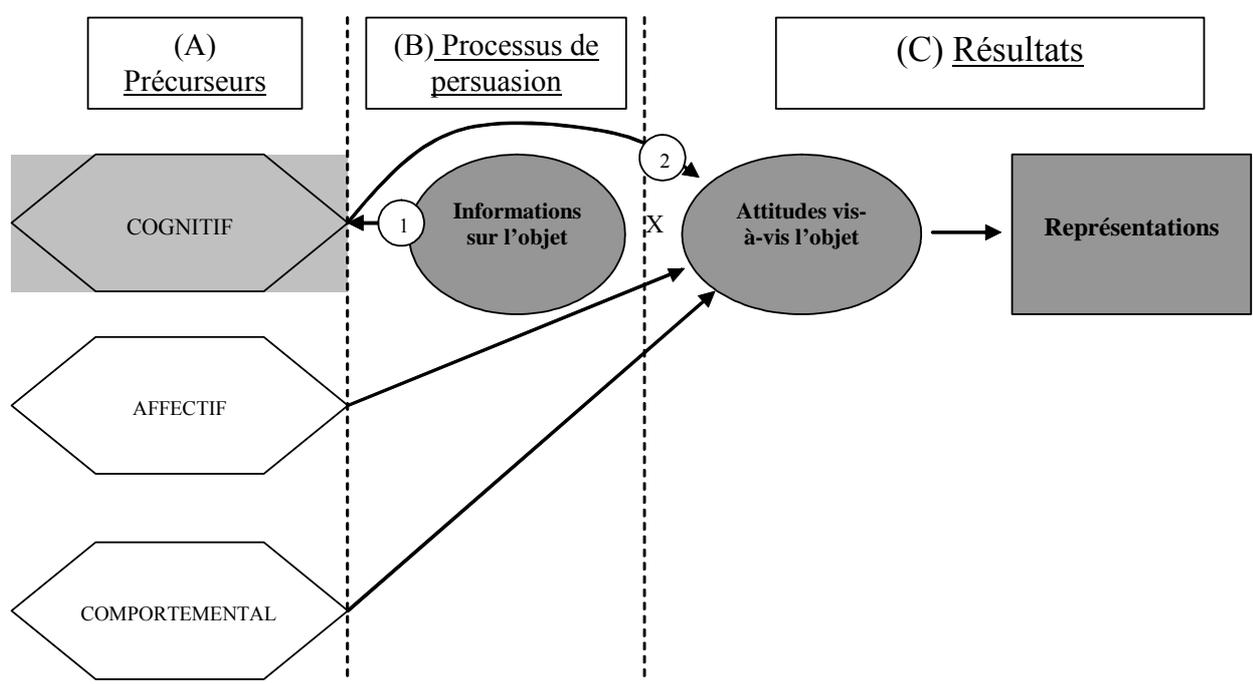


Figure 4.2 - Place et rôle du précurseur cognitif dans le processus de formation des attitudes.

#### 4.4 De l'attitude à l'action

Nous venons de démontrer le lien entre notre intervention et le changement anticipé dans les attitudes et représentations. La recherche montre que le lien entre les attitudes et les comportements n'est pas très clair. Autrement dit, les gens n'agissent pas toujours en fonction de ce qu'ils croient. Nous allons maintenant expliquer où se situe notre intervention par rapport au comportement que nous aimerions voir également changer. Pour ce faire, nous allons nous servir de la 'Theory of Planned Behavior' (TPB) de Ajzen (1991). Nous avons choisi ce modèle car il nous aidait à expliquer notre raisonnement, et il s'est avéré valable pour prédire les

intentions dans des situations où le comportement étudié est difficile à accomplir (Bohner & Wänke, 2002). Puisque l'intégration d'un élève en situation de handicap dans une classe régulière n'est pas une tâche simple, nous avons opté pour ce modèle.

Selon la TPB, l'intention de faire quelque chose est la cause immédiate de ce comportement. Les trois précurseurs de l'intention sont l'attitude envers le comportement donné, la norme subjective et le contrôle comportemental perçu. L'idée de recherche concerne seulement le premier des trois précurseurs: l'attitude envers le comportement donné (voir le numéro 1 dans la Figure 4.3 et la Figure 4.4). Par contre, nous allons aussi commenter sur le contrôle comportemental perçu car il touche aussi à notre idée de départ.

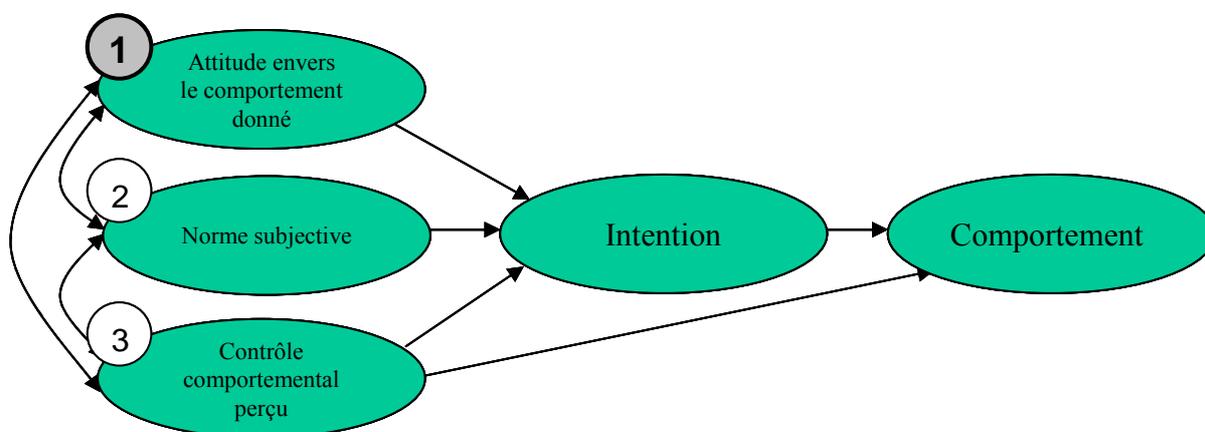


Figure 4.3 - Theory of Planned Behavior (Ajzen, 1991)

L'attitude envers le comportement donné représente les croyances au sujet des conséquences probables du comportement. Cette attitude se définit comme la somme des produits « attente x valeur » (Ajzen, 1991). Chacun de ces produits représente la probabilité subjective (attente) que le comportement donné ait une répercussion spécifique, multiplié par la valeur associée subjectivement à cette répercussion (Bohner & Wänke, 2002). C'est au niveau de ces deux composantes (*attente* et *valeur*) que nous présumons qu'une information pertinente sur nos deux modèles du handicap peut avoir un effet persuasif. Dans les exemples qui suivent, la valence de la conséquence est la *valeur*, et la probabilité qu'elle se produise est l'*attente*. Par exemple, un-e futur-e enseignant-e qui ne désire pas intégrer tout le monde s'attend peut-être à gérer plus facilement la classe via cette attitude (une conséquence positive avec une probabilité subjective modérée). Un deuxième produit « attente X valeur » généré par cette attitude pourrait être que cette ou ce même futur-e enseignant-e s'attend à moins de travail en-dehors des heures d'enseignement (une conséquence positive avec une probabilité subjective élevée). Un troisième

pourrait être qu'elle ou il s'attend à agir pour le bien de toute et tous (enfants, parents, enseignant-e-s, société), et qu'elle ou il juge cette conséquence positive et très probable.

Le but de ce travail est de voir si il est possible de développer une attitude *inclusive*. L'objectif est d'en arriver à ce que la conséquence « *ne pas participer à la lutte contre l'oppression systémique* » soit considérée comme très négative et très probable pour un-e futur-e enseignant-e avec une attitude qui va dans le sens d'une forme modérée d'intégration (ou carrément contre l'intégration). S'ils réussissent également à changer les attitudes envers les personnes en situation de handicap, les arguments des modèles social/environnemental et individuel/médical du handicap agencés dans un texte persuasif peuvent, selon nous, servir à influencer les attitudes qui mènent à une véritable intégration. En effet, nous avons montré que l'attitude envers l'intégration était étroitement liée à l'attitude envers les personnes en situation de handicap. Nous croyons fermement qu'un outil qui peut changer les deux types d'attitudes créera une attitude envers l'intégration plus forte et plus durable.

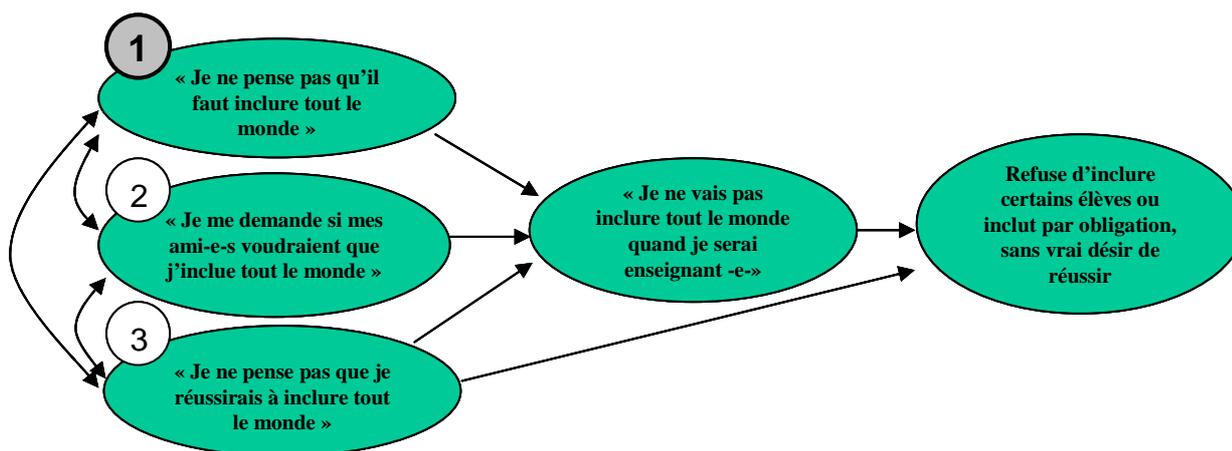


Figure 4.4 – Exemple utilisant les composantes de la TPB.

Souvent, lorsque les futur-e-s enseignant-e-s reçoivent une formation sur l'intégration, elles et ils ne sont informés que sur la façon de gérer une classe avec un-e ou plusieurs élèves intégré-e-s. D'après nous, cette information ne peut influencer que le troisième prédicteur de l'intention: le *contrôle comportemental perçu*. Le contrôle comportemental perçu se définit comme la facilité avec laquelle la tâche à accomplir peut être exécutée (Ajzen, 1991). En conséquence, l'information sur la façon de gérer une classe où a lieu une intégration peut faire grandir le sentiment d'efficacité personnelle et rassurer les futur-e-s enseignant-e-s sur leurs capacités à accomplir cette tâche (voir, p. ex., Shippen et al., 2005). Le *contrôle comportemental perçu* peut

à son tour influencer l'attitude envers l'intégration, mais, par sa nature, il ne peut pas influencer l'attitude envers les personnes en situation de handicap. En conséquence, ce type d'information à lui seul n'aide pas à développer l'attitude *inclusive* recherchée.

## **5. Information écrite, processus de lecture et changement d'attitudes**

Comme nous venons de le démontrer, pour influencer l'intention d'intégrer et le comportement qui s'en suit, il est, entre autres, nécessaire de modifier l'attitude envers l'intégration scolaire. De plus, due à son rôle dans le maintien de l'attitude envers l'intégration scolaire, nous cherchons également à améliorer l'attitude envers les personnes en situation de handicap. Pour en arriver à cela, nous devons maximiser l'effet persuasif de nos textes en tenant compte de certaines caractéristiques de l'information écrite qui peuvent influencer la réception du message chez le lecteur. Nous allons d'abord introduire les deux théories qui ont en partie guidé l'élaboration des textes et l'interprétation de certains résultats. Ensuite, nous introduirons et définirons les variables liées au texte et au lecteur que nous avons choisi de mesurer pour les fins de notre recherche.

### **5.1 Motivation et capacité cognitive: la lectrice ou le lecteur et le texte**

L'intérêt pour la recherche sur les messages persuasifs semble prendre un nouvel essor quand les travaux sur les attitudes se sont multipliés au début des années 1900. Les travaux de Allport (1935, in Bohner & Wänke, 2002) sont considérés comme la principale cause de cet intérêt renouvelé (Stiff, 1994). Quelques décennies plus tard, les approches de l'apprentissage telles qu'applicables aux messages persuasifs se multiplient. La *learning theory approach* est la plus en vue (Woods & Murphy, 2001). Elle propose que pour que la persuasion ait lieu, le message doit être attentivement reçu, compris et accepté (Hovland, Janis & Kelly, 1953) par un récipiendaire que Woods et Murphy (2001) – citant les travaux de Brembeck & Howell (1952) et de Bettinghaus (1968) - qualifient de passif et vulnérable. Plusieurs modèles ont fait suite aux travaux sur la *learning theory approach* pour tenter d'expliquer le phénomène de la persuasion. Le *Heuristic-Systematic Model* de Chaiken (HSM; 1980) le *Elaboration Likelihood Model* (ELM; Petty & Cacioppo, 1986b) en sont deux exemples de modèles encore cités couramment dans les recherches contemporaines.

Nous avons choisi ces deux modèles parce que, comme nous allons voir plus loin, ils pouvaient

nous guider quant à la construction de nos textes. De plus, les deux théories se complètent (Eagly & Chaiken, 1993) et offrent d'intéressantes possibilités quant aux explications des processus derrière les changements d'attitudes. Dans l'expression *Elaboration Likelihood Model* (ELM), le terme 'elaboration' se définit par l'étendue de l'attention que les gens portent aux arguments pertinents du message persuasif. Ce degré d'attention dépend de la motivation (p. ex., les croyances initiales ou l'intérêt personnel) et de la capacité (p. ex., les connaissances préalables ou la compréhensibilité des arguments) à traiter l'information du récipiendaire du message (Petty & Cacioppo, 1986b). Si la motivation et la capacité sont favorables à ce que le lecteur porte une attention particulière aux arguments du message, alors le changement d'attitude s'opèrera par ce que Petty et Cacioppo (1986b) ont appelé la *route centrale*. Les attitudes formées via la route centrale sont dites résistantes et aptes à prédire le comportement (Bohner & Wänke, 2002; Eagly & Chaiken, 1993).

Si la motivation et la capacité sont basses, le ELM prédit que le processus de persuasion peut encore avoir lieu, mais par la *route périphérique* (Petty & Cacioppo, 1986b). Des stimuli comme la source du message ou le nombre d'arguments seront à la base du processus de persuasion lorsque le récipiendaire du message prend la route périphérique. Eagly et Chaiken (1993) mentionnent que les deux routes décrites par le ELM englobent tous les processus avancés par les différentes théories de la persuasion. Finalement, il est important de noter que le ELM a montré que les récipiendaires d'un message persuasif perçoivent mieux les arguments forts et faibles lorsqu'ils traitent l'information par la route centrale (Petty & Cacioppo, 1986b). Ce point est important dans notre cas car, dans la construction de nos textes et dans nos instructions précédant la lecture, nous allons maximiser la probabilité que les lecteurs traite l'information par la route centrale. Cela nous permettra d'identifier les textes avec des arguments pertinents/forts puisque ceux-ci devraient avoir un effet persuasif détectable dans les différences des scores de facteur de nos échelles d'attitude.

Le *Heuristic-Systematic Model* (Chaiken, 1980) ressemble beaucoup au ELM. En fait, la route centrale dans le ELM est semblable à la notion de traitement *systématique* de l'information dans le HSM (Eagly & Chaiken, 1993). Tout comme le ELM, le HSM tient compte de la motivation et la capacité à traiter *systématiquement* l'information et considère les attitudes formées via ce processus comme plus résistante et prédictive du comportement que les attitudes formées ou changées par le biais d'un processus heuristique (Chaiken, 1980). Le traitement *heuristique* de l'information demande moins de ressources et d'effort cognitif que le traitement systématique.

C'est un processus où les gens adoptent des schémas décisionnels simples, basés sur leur expériences et observations antérieures. Chaiken (1980) décrit ce processus comme étant moins général que la route périphérique décrite par le ELM. Ce dernier propose que plusieurs mécanismes puissent être responsables d'un traitement de l'information par la route périphérique (affectif ou cognitif). Le HSM propose que la recherche de validité dans les arguments présentés soit à la base du traitement heuristique de l'information. C'est la différence majeure entre les deux modèles (Eagly & Chaiken, 1993).

Tel que mentionné auparavant, nous avons cité ces deux théories parce qu'elles partagent le même avis sur des variables qu'il nous intéressait de mesurer. Ce sont des variables que ces deux modèles proposent quant à la motivation et la capacité de traiter l'information qui accompagne le processus de persuasion. En ce qui concerne la persuasion par information écrite, certaines de ces caractéristiques sont liées au lecteur et d'autres au texte. Ces variables ont été identifiées comme pouvant réprimer ou stimuler des changements dans les attitudes (voir, p. ex., Murphy, 1998, in Buehl, Alexander, Murphy & Sperl, 2001; Johnson, 1994; Petty & Cacioppo, 1986b). Par exemple, Johnson (1994) a testé l'influence des connaissances préalables (une variable liée au lecteur) sur l'instauration d'un nouvel examen de fin de licence lorsque les participant-e-s se trouvaient exposés à des arguments forts ou faibles (une variable liée au texte), et dans une situation qui les concernait beaucoup ou peu (une variable liée au lecteur). Il a trouvé, entre autre, qu'un haut niveau de connaissances préalables influençait positivement l'attitude envers cette initiative lorsque les participant-e-s étaient très concernés par celle-ci et qu'elles ou ils étaient confrontés à de faibles arguments pour la soutenir. Dans sa discussion, Johnson (1994) mentionne l'importance d'être attentif aux facteurs qui peuvent avoir un effet persuasif sur les participant-e-s avec un haut niveau de connaissances préalables. Il ajoute que les chercheurs devraient aussi considérer le rôle des types de connaissances dans le processus persuasif (p. ex., les connaissances perçues) (Buehl et al., 2001).

Comme l'exemple de la recherche de Johnson (1994) le montre, le message persuasif va être traité différemment par différents lecteurs, et selon la composition et qualité du texte présenté. La motivation à traiter l'information plus en profondeur est influencée, entre autres, par l'intérêt personnel (Petty & Cacioppo, 1986b) et situationnel (Alexander, Kulikowich & Jetton, 1994), ainsi que par les croyances initiales (Buehl et al., 2001). Il existe d'autres variables reliées à la motivation comme, par exemple, l'humeur, mais nous nous intéresserons seulement à celles que nous venons d'énumérées. La capacité cognitive est influencée par les connaissances préalables

et la compréhensibilité du message (Petty & Cacioppo, 1986b). Il existe d'autres variables reliées à la capacité cognitive comme, par exemple, la répétition, mais nous nous intéresserons seulement à celles que nous venons d'énumérées. La Figure 5.1 montre où elles se situent dans le processus de persuasion (*M* est pour motivation et *C* est pour capacité) en rapport avec les caractéristiques du lecteur et du texte (encadrés en gras dans la colonne B). Nous définissons ces notions dans la section suivante.

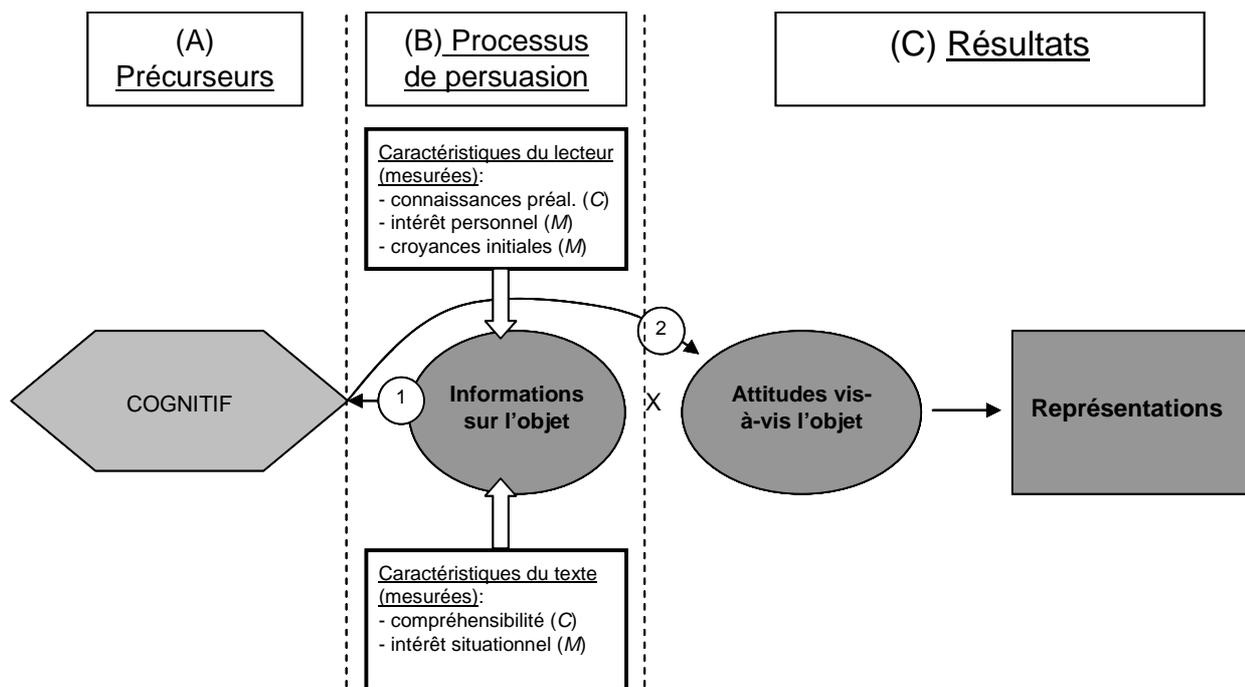


Figure 5.1 - Les caractéristiques du lecteur et du texte dans le processus de persuasion.

## 5.2 Caractéristiques mesurées de la lectrice ou du lecteur et du texte

Le bref examen de la recherche sur l'intégration et le survol historique présenté au début de ce document montre bien la place importante qu'occupe le domaine des attitudes et des croyances quant aux personnes avec des différences fonctionnelles et à l'intégration scolaire. Les concepts d'attitude et de croyance interagissent aussi avec les variables de connaissances, d'intérêt et de compréhensibilité du texte quant à la motivation et à la capacité dans le traitement de l'information qui accompagne le processus de persuasion (Buehl et al., 2001; Petty & Cacioppo, 1986a). Ils influencent tous indirectement la notion de représentation (voir Figure 5.1). Nous allons donner quelques éléments de définitions qui permettent de justifier les termes employés

qui désignent les cinq variables dépendantes secondaires de cette recherche. Nous reparlerons plus loin de la recherche sur l'impact qu'elles ont sur le processus de persuasion.

### *Croyances*

Tout comme Vienneau (1992), nous avons retenu l'aspect cognitif des attitudes pour en faire une catégorie à part et qui peut être évaluée parallèlement: les croyances. L'opinion de plusieurs chercheuses et chercheurs va aussi dans ce sens. Par exemple, selon Katz (1960), Bem (1970) et Ouellet (1978, in Vienneau, 1992) les croyances sont l'élément cognitif des attitudes. Par contre, comme nous l'avons mentionné auparavant, le précurseur cognitif des attitudes est formé des connaissances que nous avons sur l'objet de l'attitude en question. Puisqu'elles sont deux variables dépendantes dans ce travail de recherche, il apparaît important de faire la différence entre croyance et connaissance. C'est ici que la subjectivité et la recherche de sens qui sont propres aux croyances viennent s'insérer pour les différencier des connaissances (Abelson, 1979).

Il semble évident que ce que l'on croit est relié directement à l'information dont on dispose. Par contre, il n'est pas certain que l'on va nécessairement croire une information seulement parce qu'on la possède. Kreitler et Kreitler (1972, in Vienneau, 1992, p. 34) définissent les croyances comme « des unités cognitives de sens ». Kaës (1968, in Mainville, 1997) définit les croyances comme un ensemble d'informations et d'impression sur un domaine, un sujet, une personne, etc.. Bem (1970) et Rokeach (1972) parlent de perception d'une relation entre deux *entités* ou une *entité* et une caractéristique qu'on lui attribue. Fishbein et Ajzen (1975) vont dans le même sens et caractérisent comme suit: « a person's subjective probability judgements concerning some discriminable aspect of this world » (p. 131). Pour sa part, O'Keefe (1990) les définit simplement comme étant les caractéristiques qu'on attribue à une personne, un objet, un événement social, etc. Toutes ces définitions pointent vers des éléments informatifs auxquels nous donnons un sens pour en faire des croyances. Pour ces raisons, nous adopterons la définition de Murphy (2001) qui définit les croyances comme suit: « understandings, premises, or propositions about the world that are assumed or felt to be true » (p. 676).

Cette définition englobe la notion de connaissances (understandings, premises or propositions) et celle d'impression à propos de ces connaissances (assumed or felt), ainsi que le sens donné à ces connaissances (to be true). Nous comptons modifier les croyances initiales des participant-e-s pour affecter positivement leur attitude envers les personnes en situation de handicap et

l'intégration scolaire. Puisque nos textes ont été bâtis à partir des arguments des modèles individuel/médical et social/environnemental du handicap, ce sont les croyances centrales à ces deux thèmes que nous avons mesurées (voir l'annexe H pour les échelles de mesure).

### *Connaissances préalables*

Contrairement aux croyances qui sont personnelles et auxquelles on attribue une valeur subjective, les connaissances sont considérées comme basées sur des faits, données ou phénomènes publics, objectifs et vérifiables (Abelson, 1979; Alexander & Dochy, 1994). Notre recherche utilisera les notions de connaissances *perçues* (ce qu'une personne perçoit subjectivement savoir sur un sujet) et de connaissances *démontrées* (ce qu'une personne peut objectivement exprimer sur le sujet). Ces deux concepts sont séparés, car ils semblent corrélés différemment dans les études sur la persuasion par information écrite (voir, p. ex., Buehl et al., 2001). Murphy (2001) définit les connaissances comme les capacités et le savoir objectivement vérifiable d'une personne. C'est cette définition que nous utiliserons dans ce travail. Puisque nos textes ont été bâtis à partir des arguments des modèles I/M et S/E du handicap, ce sont les connaissances *perçues* et *démontrées* sur ces deux thèmes que nous avons mesurées (voir l'annexe A pour les échelles de mesure).

### *Intérêt personnel et situationnel*

La notion d'intérêt est employé sous différents angles dans les domaines de l'apprentissage et de l'éducation dans la lecture de texte (voir, p. ex., McDaniel, Waddill, Finstad & Bourg, 2000). La présente recherche s'intéresse à deux aspects de l'intérêt et leur relation avec la notion de persuasion: l'intérêt individuel, c'est-à-dire un degré de préférence pour le *thème* qui perdure (Hidi, 1990; Krapp, Hidi & Renninger, 1992) - mesuré avant et après la lecture; ainsi que l'intérêt situationnel, c'est-à-dire un degré de préférence immédiat et temporaire pour le *texte* - mesuré après la lecture du texte (Hidi, 1990). Ces deux types d'intérêts ont été mesurés chez nos participant-e-s. Nous adopterons donc ces deux définitions de l'intérêt dans ce travail de recherche (voir l'annexe B pour les échelles de mesure).

### *Compréhensibilité*

Pour comprendre un texte, il faut construire pendant la lecture une représentation ordonnée et

cohérente du contenu de son message (Graesser, Millis & Zwaan, 1997). La compréhensibilité du texte dépend de la capacité du lecteur à déterminer les relations entre les phrases qui se suivent (la cohérence locale) ainsi que les liens entre les multiples parties du texte (cohérence globale) (Lehman & Schraw, 2002). Nous nous appuyerons sur cette définition pour la suite de ce travail. Nous avons placé l'échelle de mesure de compréhensibilité du texte dans l'annexe C. La définition de la compréhensibilité exprime bien la relation entre le lecteur et la structure du texte. Dans les sections suivantes aborderons les aspects du texte pertinents à notre recherche, et qui peuvent interagir avec les caractéristiques du lecteur. Nous commencerons par définir le texte persuasif.

### **5.3 Structures de textes et persuasion**

Au Chapitre 2, nous avons démontré que les deux modèles peuvent co-exister lorsqu'il est question de *décrire* la façon dont le handicap est produit (section 2.2.4.6). Les chercheurs en sociologie ont tenté de les inclure à l'intérieur d'un même processus parce qu'ils décrivent les deux points de vue indéniables de la réalité du handicap. Les solutions que les deux modèles proposent ont toutes une valeur, mais, à notre avis, ces solutions perdent de la crédibilité lorsque mises de l'avant comme l'unique voie à suivre. Il serait difficile d'imaginer une personne avec des différences fonctionnelles refuser l'apport de la médecine à sa condition, comme il serait difficile d'imaginer un médecin qui refuse de travailler dans une clinique parce qu'elle est bâtie pour accommoder le plus de personnes en situation de handicap possible. Nous réitérons que la valeur des solutions de chaque modèle du handicap a son importance, et que les personnes en situation de handicap peuvent profiter des apports des deux. En conséquence, nous croyons que les arguments de chaque modèle peuvent aussi co-exister à l'intérieur d'un texte persuasif et, mieux encore, avoir un effet persuasif additif qui va changer les attitudes envers les personnes en situation de handicap et l'intégration scolaire.

#### **5.3.1 Définition du texte persuasif**

La recherche en persuasion a des racines philosophiques très anciennes. Les arguments persuasifs et leur place dans la rhétorique faisaient partie des thèmes enseignés dans la Grèce antique (Woods & Murphy, 2001). D'ailleurs, Aristote discerna trois éléments essentiels dans le message persuasif: qui parle, qu'est-ce qui est dit et qui reçoit le message (Mason, 2001). Cette observation s'avère vraie quel que soit le support de l'information choisi. Que le sujet abordé soit d'intérêt scientifique ou philosophique, ou bien qu'il cherche à exposer une controverse,

« l'information écrite demeure un support fondamental pour communiquer les messages créés dans l'intention d'apporter un changement dans les connaissances ou les croyances » (Buehl et al., 2001, p. 271).

À la lumière de ces multiples définitions des caractéristiques du lecteur et du texte qui influencent le traitement de l'information écrite, le texte persuasif écrit peut être vu comme un travail de rédaction dans lequel l'auteur se concentre sur le lecteur (Kinneavey, 1969, in Chambliss, 1994). Puisqu'elle rejoint l'emphase que nous avons placée sur le rôle des croyances dans le changement d'attitude que nous voulons créer, nous adopterons la définition donnée par Murphy (2001, p. 677) et tirée en partie de Chambliss et Garner (1996, p. 294): « a persuasive text is any message “...structured to counter the current beliefs of a typical reader as well as to present new ones” by capitalizing on a reader's existing knowledge and beliefs ». Cette définition rend aussi compte de l'interaction entre le lecteur (connaissances et croyances) et les composantes du texte (contenu et structure). Pour rendre cette interaction encore plus importante, nous avons essayé de rendre nos textes les plus persuasifs possible. Nous avons donc fait en sorte d'en contrôler certains attributs. Dans les sections suivantes, nous décrirons ces attributs et la façon dont nous les avons utilisés pour maximiser l'effet persuasif de nos textes expérimentaux.

### **5.3.2 Les structures possibles du texte et leurs effets persuasifs**

En plus des informations sur les caractéristiques du lecteur et du texte mesurées, la Figure 5.2 montre maintenant également le lien entre les informations sur l'objet et la façon dont elles sont présentées (flèche #3). La présentation et l'organisation du texte interagissent avec les autres éléments liés au lecteur et au texte déjà mentionnés, et influencent aussi le processus de persuasion. C'est pourquoi nous les avons placés dans la même colonne (B). Nous allons discuter de la recherche autour des structures de textes que nous avons utilisés dans ce travail. Pour ce qui est de la qualité des arguments, nous en discutons dans la division 'Méthodologie' (p. 89) puisqu'ils concernaient la construction des paragraphes et l'équilibrage des textes.

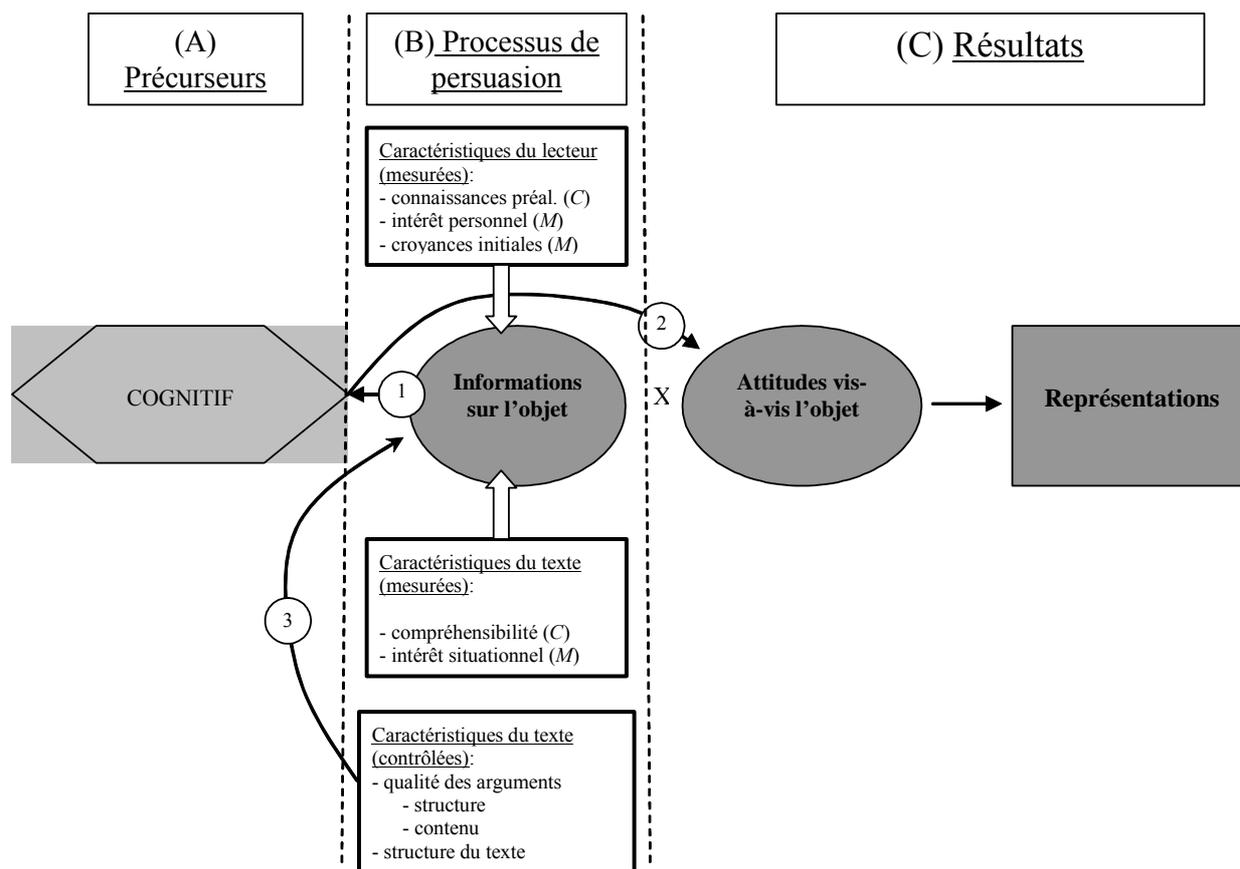


Figure 5.2 - La structure du texte et la qualité de ses arguments (rectangle du bas) modifient la présentation et influencent le processus de persuasion.

La structure du texte réfère à la présence des arguments dans le texte (*pour seulement* ou *pour et contre*) et à la façon dont ils s’opposent ou non (Buehl et al., 2001). Lorsqu’un texte persuasif présente des arguments qui n’appuient qu’un seul point de vue, le texte est dit unilatéral<sup>33</sup> (Stiff, 1994). Par contre, si un texte présente les points de vue opposés d’un thème, ce texte est dit bilatéral (Allen, 1990; O’Keefe, 1990). Il existe deux types de messages bilatéraux: réfutatif et non réfutatif. Si le texte inclut des arguments pour et des arguments contre la position défendue, et que les arguments contre sont réfutés, il est appelé bilatéral réfutatif (Allen, 1990; O’Keefe, 1990). Le texte bilatéral peut aussi adopter une position neutre où les arguments pour et contre sont présentés, mais où les arguments contre ne sont pas réfutés. Ce type de texte est appelé

<sup>33</sup> Les termes français pour les types de texte ont été obtenu grâce à des communications personnelles des professeurs Gilles Gauthier (Université Laval, Québec) et Jacques De Guise (professeur retraité – Université Laval, Québec).

bilatéral non réfutatif (O'Keefe, 1990; Stiff, 1994). Notre recherche s'est intéressée à cette dernière structure de texte, ainsi qu'au texte unilatéral. L'emploi d'un texte bilatéral réfutatif irait contre la réalité bimodale du handicap (sociale et individuelle) à laquelle nous adhérons dans cette recherche.

Les investigations sur la capacité persuasive relative des textes unilatéraux et des textes bilatéraux non réfutatifs ont produit des résultats mitigés. Jackson et Allen (1987, in Buehl et al., 2001) n'ont pas trouvé de différence dans la capacité persuasive entre les textes unilatéraux et les textes bilatéraux non réfutatifs. Allen, Hale, Mongeau, Berkowitz-Stafford, Stafford, Shanahan, Agee, Dillon, Jackson et Ray (1990) ont trouvé des différences que dans une seule des études sur les trois entreprises avec 17 textes de thèmes variés [Buehl et al. (2001) mentionnent que ces résultats pourraient être dus aux mesures de persuasion utilisées]. Par contre, dans une méta analyse regroupant 26 études, Allen (1991), conclut que les textes unilatéraux étaient plus persuasifs que les textes bilatéraux non réfutatifs. Cette analyse regroupait 6 études où l'efficacité persuasive de messages bilatéraux non réfutatifs était comparée à celle de messages unilatéraux.

Parmi ces 6 études, 3 utilisaient des textes comme support de communication. L'étude de Hilyard (1966) a utilisé le thème de l'avortement pour comparer ces deux types de textes. Il a d'abord séparé les 128 participant-e-s en trois groupes (pour, contre et neutre) en se basant sur les scores d'attitude en prétest. Seul les participant-e-s classé-e-s comme neutres ont été exposé-e-s aux textes unilatéral et bilatéral non réfutatif (l'auteur a testé d'autres variations avec les groupes 'pour' et 'contre'). Bien que le texte unilatéral ait influencé les attitudes d'une manière significativement plus grande que le texte bilatéral non réfutatif, il faut retenir que ce dernier type de texte a, lui aussi, eu un effet persuasif significatif.

La deuxième recherche citée par Allen (1991) utilisant du texte comme support est celle de Rosnow (1968). Dans une recherche où il s'est intéressé à l'influence du fait de savoir indirectement que l'intention de l'expérimentateur est de persuader, Rosnow (1968) a utilisé des textes portant sur les organisations de fraternités sur les campus universitaires américains. Il a mesuré les changements d'opinions à l'aide de quatre questions insérées au travers d'autres items dans un sondage national sur les collègues. L'auteur a laissé une semaine s'écouler entre son prétest et la lecture des textes (qui est immédiatement suivie par le posttest). L'analyse des résultats a montré que les changements d'opinions suite à la lecture des textes unilatéraux allaient dans le sens défendu par l'auteur (pour ou contre). Par contre, les changements

d'opinions suite à la lecture des textes bilatéraux allaient contre les fraternités. Ici encore le texte bilatéral non réfutatif a eu moins d'effet persuasif que le texte unilatéral, mais a quand même démontré un effet persuasif.

Enfin, la troisième recherche citée par Allen (1991) utilisant du texte comme support est celle de Sinha et Dhawan (1971). Cette recherche portait sur le rôle de l'intelligence et de la suggestibilité dans le changement d'attitude. Les auteurs ont utilisé des textes portant sur la question de l'utilisation de l'anglais ou l'hindi comme langue d'enseignement à l'université. Sinha et Dahwan (1971) se sont servis d'une échelle d'attitude de 20 items portant sur la controverse anglais/hindi. La lecture des textes suivait immédiatement le prétest et le posttest était administré aux 100 participant-e-s tout de suite après la lecture des textes. L'analyse des résultats montre que le texte unilatéral a une plus grande influence sur l'attitude que le texte bilatéral, mais que, ici aussi, le texte bilatéral avait eu un effet significatif sur les attitudes (particulièrement chez les sujets mâles).

Plus récemment, Buehl et al. (2001) ont conduit une étude incluant plusieurs variables que nous avons aussi choisi de mesurer dans notre recherche (voir section 5.2). Les auteures ont évalué le rôle des croyances, des connaissances et de l'intérêt des participant-e-s dans le processus persuasif. Elles ont d'abord conduit une étude pilote pour choisir les textes les plus compréhensibles, intéressants et persuasifs. Le texte unilatéral retenu portait sur la personne responsable dans le processus d'apprentissage (l'étudiant plutôt que les parents ou professeurs) et le texte bilatéral qu'elles ont choisi portait sur l'utilisation (ou non) d'un dispositif qui bloque la réception d'émission jugées inappropriées pour les enfants. Buehl et ses collègues n'ont pas utilisé d'échelle d'attitude, mais elles ont mesuré les croyances (une croyance centrale par texte), l'intérêt personnel et les connaissances perçues des participant-e-s avec des échelles Likert. De plus, elles ont également mesuré qualitativement les connaissances démontrées par les participant-e-s. Ces éléments sont évalués avant et après la lecture des textes. Finalement, les auteures ont aussi mesuré, entre autres, deux variables supplémentaires que nous avons choisi de retenir pour notre recherche: l'intérêt situationnel et la compréhensibilité. Ces autres variables ne sont évaluées qu'après la lecture du texte. Elles ont choisi d'utiliser l'intérêt personnel avant la lecture comme co-variable pour toutes leurs analyses.

L'analyse des résultats montre que le texte unilatéral a suscité un plus grand maintien ou une plus grande augmentation de l'approbation de la croyance centrale que le texte bilatéral. Par contre, les participant-e-s ont augmenté significativement leurs connaissances perçues et

démontrées suite à la lecture du texte bilatéral. Il n'y a cependant pas eu de changements au niveau de l'intérêt personnel après la lecture des textes. Le texte bilatéral a été jugé comme plus compréhensible, mais il n'y a pas eu de différence entre les deux textes au niveau de l'intérêt situationnel. Nous notons quelques failles quant aux textes utilisés dans la recherche de Buehl et al. (2001). Premièrement, chaque texte aborde un thème différent, ce qui, d'après nous, rend difficile la comparaison directe des structures de texte et de leur effet persuasif. Par contre, Buehl et ses collègues citent deux études (Allen et al., 1990; Murphy & Alexander, 2004) où des thèmes différents ne semblaient pas avoir affecté significativement les variables centrales de la recherche. Deuxièmement, les auteures utilisent des textes déjà existants et ne se préoccupent pas de la différence de structure des arguments à l'intérieur des textes, ni de la différence de longueur entre les textes (le texte unilatéral a 14 paragraphes et 990 mots et le texte bilatéral non réfutatif a 22 paragraphes et 2432 mots). Elles ont effectué une sélection parmi 120 textes en demandant à 195 étudiants d'en évaluer quantitativement le niveau persuasif. Notre recherche tient compte de ces deux points dans la construction de nos textes persuasifs.

#### Question de recherche #4

Dans quelle structure de texte persuasif peuvent être utilisées les solutions liées aux arguments des modèles individuel et social du handicap pour influencer positivement les attitudes envers l'intégration scolaire et les attitudes envers les personnes en situation de handicap ?

### **5.3.3 L'effet persuasif des structures de texte dans notre recherche**

Chez la majorité des activistes, la quête de l'égalité des droits ou de restructuration de l'environnement pour les personnes avec des différences fonctionnelles passe souvent par des tentatives unilatérales (où seulement le modèle social/environnemental du handicap est mis en évidence) (Priestley, 1998; Thomas, 1999). Ils espèrent changer les attitudes en insistant sur un seul point de vue, celui du modèle social/environnemental (S/E) du handicap. Selon cette approche, les arguments du modèle social/environnemental placés à l'intérieur d'un texte unilatéral devrait donc avoir plus d'impact qu'un texte bilatéral non réfutatif incluant les points des modèles S/E et I/M. Comme nous venons de le voir, les résultats de la recherche auraient tendance à confirmer ce raisonnement. Par contre, nous croyons que dans le cas du handicap, le poids des solutions apportées par les arguments de chaque modèle fera en sorte que ces

arguments seront plus persuasifs lorsque juxtaposés.

Typiquement, à nombre égal d'arguments, la différence entre la force de persuasion des messages persuasifs unilatéraux et bilatéraux non réfutatifs s'explique par la variation dans le nombre d'arguments pour le point de vue de l'objet d'attitude (O'Keefe, 1999). Il semble également que, en général, les messages persuasifs bilatéraux non réfutatifs sont moins crédibles que les messages unilatéraux (Eagly & Chaiken, 1993; O'Keefe, 1999). Nous croyons que, de la façon dont les deux modèles se trouvent inclus dans l'explication du processus de production du handicap, la crédibilité du message persuasif augmentera en présence des arguments provenant des deux points de vue. O'Keefe (1999) mentionne que, dans le domaine du marketing, les messages bilatéraux non réfutatifs sont souvent plus persuasifs que les messages unilatéraux. Il attribue cela au fait que les récepteurs du message s'attendent à être convaincus au moyen d'un message unilatéral. O'Keefe (1999) conclue que ce n'est donc pas le contexte de marketing qui fait augmenter la crédibilité du message, mais bien les attentes implicites des récepteurs du message.

Rowan (1994) a discuté de cette approche dans le domaine de la communication du risque (par exemple, les enjeux d'une nouvelle installation nucléaire). Elle explique comment il peut être plus avantageux pour un communicateur d'approcher un thème du point de vue de tous. Dans le cas de la communication du risque, les gens s'attendent à être convaincus par ceux au pouvoir; ils ne s'attendent pas à être écoutés. Le message d'un communicateur gagne en crédibilité lorsque les gens sentent qu'il est prêt à entendre et inclure le point de vue de tous dans les décisions qui vont être prises. C'est ce qui s'appelle l'approche *démocratique* en communication du risque (Rowan, 1994). Le but premier d'une communication *démocratique* est d'arriver à se mettre d'accord en écoutant tous les points de vue, non pas de convaincre à tout prix. Par contre, selon Rowan (1994), éliminer complètement la persuasion du processus de communication est une des faiblesses de l'approche *démocratique*. La persuasion fait partie du processus de communication, et tous devraient se sentir libres de communiquer avec les buts qu'ils se sont donnés, en autant qu'ils visent à en arriver aux solutions les plus équitables possible (Habermas, 1985, in Rowan, 1994).

Dans notre cas, puisque les participant-e-s s'attendent probablement à être persuadés par une approche unilatérale, nous avons tenu compte des deux points de vue dominant dans la réalité du handicap et de ses solutions pour que notre message gagne en crédibilité. De plus, tel que conseillé par Rowan (1994), nous avons conservé un style persuasif en portant une attention

particulière à la construction des paragraphes qui renferment nos arguments. En conséquence, nous croyons que l'agencement des arguments des modèles social/environnemental et individuel/médical dans une structure bilatérale non réfutative aura un impact positif sur les attitudes envers les attitudes envers l'intégration scolaire et les personnes en situation de handicap. Nous avons voulu prouver que, non seulement la présence des arguments des deux modèles était nécessaire pour avoir un effet persuasif, mais qu'ils devaient aussi être agencés de façon non réfutative afin de supporter les réalités sociale et individuelle de la situation de handicap (Étude 2).

Une étude par Siminski (2003) a montré qu'il était possible d'utiliser les deux modèles à l'intérieur d'une même recherche pour en faire bénéficier les personnes en situation de handicap. Il souligne que, bien que le handicap soit souvent décrit dans la littérature comme une construction sociale, ces recherches n'utilisent pas d'évidence empirique. Son objectif était donc d'utiliser des données obtenues au travers des principes de base du modèle médical pour démontrer que le handicap est un dérivé de notions sociales. Siminski (2003) s'est servi des données fournies par le 'Australian Bureau of Statistics'. Le sondage visait à mesurer le degré de handicap des personnes questionnées. Entre autres, le sondage fournissait des données sur les problèmes de dos. L'auteur s'est servi de l'analyse de ces résultats pour les expliquer par des causes sociales. Par exemple, il a trouvé des pourcentages plus élevés de problèmes de dos dans le groupe d'âge 15-64 ans que dans chez les 64 ans et plus. Parmi d'autres explications, il interprète ce résultat socialement en disant qu'en quittant le monde du travail, les maux de dos des gens peuvent s'améliorer ou encore que, avant l'âge de la retraite les gens doivent prouver qu'ils sont incapables de travailler s'ils veulent recevoir une compensation de retraite préventive, par contre, il n'est plus nécessaire de faire cette preuve après 64 ans (une fois retraité). Siminski conclut que les partisans du modèle social/environnemental du handicap devraient se servir des données du modèle individuel/médical du handicap pour faire valoir leurs points de vue.

Tel que mentionné par Bickenbach et al. (1999), la lutte contre la discrimination doit nécessairement porter l'attention sur les groupes désavantagés et leurs différences; ignorer les différences pour lutter contre les inégalités peut amener à ignorer également les besoins spéciaux des personnes dans les groupes désavantagés. C'est pourquoi nous croyons que les modèles S/E et I/M peuvent 'collaborer' pour changer les attitudes. Nous anticipons donc que les effets les plus importants seront produits par nos textes bilatéraux. Par contre, nous

anticipons que les textes unilatéraux auront aussi des effets persuasifs. Nous prévoyons que le texte unilatéral construit avec les arguments du modèle social/environnemental du handicap aura un effet sur l'attitude envers l'intégration scolaire, et que le texte unilatéral construit avec les arguments du modèle individuel/médical du handicap aura un effet sur l'attitude envers les personnes en situation de handicap (Étude 1).



### III. MÉTHODE

---

*« Pour assurer le succès de l'inclusion, il convient de miser d'avantage sur le changement des attitudes dont, entre autres, la volonté de travailler avec les ressources disponibles »*

*- Hermann Duchesne*

## **6. L'élaboration des textes à messages persuasifs unilatéraux<sup>34</sup>**

### **6.1 Collecte et présélection des arguments**

Dans le but de pouvoir utiliser des textes de construction similaire, nous les avons rédigés nous-mêmes. De cette façon, nous nous assurons du nombre, de la suite et de l'agencement des arguments dans les textes. Nous avons bâti deux textes: un avec les arguments du modèle social/environnemental (modèle S/E dans les parties qui suivent) du handicap et un avec les arguments du modèle individuel/médical (modèle I/M dans les parties qui suivent) du handicap. Ce que nous appelons 'arguments', ce sont des idées, concepts et principes qui représentent des notions centrales ou importantes des deux modèles du handicap que nous avons utilisés dans notre recherche.

Nous avons d'abord récolté des arguments correspondant à chaque modèle du handicap (S/E et I/M). Cette collecte se fait avec le souci de rassembler des arguments appartenant aux deux sous-catégories de chacun des modèles du handicap proposées par Rioux (1997):

Modèle INDIVIDUEL/MÉDICAL: (1) Biomédicale et (2) Fonctionnelle

Modèle SOCIAL/ENVIRONNEMENTAL: (1) Environnement et (2) Droits

---

<sup>34</sup> Cette section a été simplifiée pour but de publication. La version intégrale peut être obtenue en communiquant avec l'auteur (loulamon@bluewin.ch).

Ces sous-catégories représentaient les sections cibles de nos textes. Le plan général des textes était le suivant: Titre, auteurs, paragraphe d'introduction #1, paragraphe d'introduction #2, première section reliée au modèle, deuxième section reliée au modèle, et conclusion. Les sections 1 et 2 contenaient donc ce que nous avons appelé les paragraphes cibles; ceux qui contiennent les arguments des deux modèles que nous avons choisis d'utiliser.

Les différents arguments ont été récoltés dans des articles scientifiques en français discutant des modèles (voir, p. ex., Ravaud, 1999), des articles de revue spécialisée dans le handicap (voir, p. ex., la revue *Insieme*) et des pages ou articles sur le Web (voir, p. ex., les pages de l'Association des Paralysés de France). Ces pages sur le Web ont été trouvées en entrant les expressions suivantes sur [www.google.ch](http://www.google.ch): 'modèle social du handicap', 'modèle environnemental du handicap', 'modèle individuel du handicap', et 'modèle médical du handicap'. Au total, 49 arguments sont retenus et placés sur une liste (cette liste peut-être obtenue auprès de l'auteur).

Nous avons voulu nous assurer de la pertinence des arguments qui devaient servir à bâtir nos textes persuasifs. Pour ce faire, nous avons soumis la liste des arguments à 6 juges. Celles-ci et ceux-ci étaient tous employé-e-s en travail social chez Pro Infirmis Vaud (service du Nord Vaudois dont le siège est à Yverdon-les-Bains). Le chef de service nous a confirmé que les personnes qu'il a recommandé sont toutes familières avec les modèles social et individuel du handicap. Leur tâche consistait à répondre individuellement en catégorisant les arguments qui leur sont présentés comme appartenant à un des deux modèles du handicap (ou au deux ). Suite à l'analyse de l'accord inter-juges, nous avons retenu 48 arguments.

## **6.2 Sélection des arguments pour la rédaction des textes**

### **6.2.1 Les arguments de l'introduction**

Nous avons parcouru d'abord les 48 arguments restants pour voir lesquels peuvent entrer dans la composition de l'introduction des textes. Mis à part les termes et définitions spécifiques aux deux modèles, nous avons pour but de rédiger des introductions semblables dans les deux textes. Nos critères de sélection des arguments pour l'introduction furent les suivants: (1) regarder s'il est possible d'utiliser des arguments que 3 juges ou plus ont classés comme appartenant aux deux modèles (S/E + I/M); (2) trouver des arguments où la substitution d'un mot ou d'une expression par un mot/expression venant de l'autre modèle peut se faire sans changer le sens de la phrase (à part l'appartenance au modèle); ou (3) trouver des arguments où

la suppression d'un mot ou d'une expression propre à un seul modèle permettra d'utiliser l'argument dans les deux textes. Les arguments choisis ont été accompagnés de trois autres phrases qui venaient compléter les idées véhiculées dans l'introduction. Ces phrases et leurs rôles seront décrits plus loin.

### **6.2.2 Les arguments cibles**

Nous avons nommé arguments cibles ceux qui appartenaient aux sous-groupes des deux modèles du handicap et qui serviront à la rédaction des paragraphes cibles. Une fois que les arguments choisis pour l'introduction ont été enlevés, nous avons obtenu 22 arguments du modèle social et 20 du modèle individuel.

Nous avons ensuite parcouru les arguments de chaque sous-catégorie et effectué une sélection à partir des critères suivants: (1) l'agencement de différents arguments à l'intérieur de chaque section; (2) la facilité de créer des transitions et (3) former des paragraphes qui soutiennent une seule idée par paragraphe. Notre but était de garder la meilleure cohérence et lisibilité possible tout en ayant à rajouter un minimum de mots.

## **6.3 Rédaction des textes unilatéraux**

Nous avons deux buts en construisant les textes: les rendre les plus compréhensibles/lisibles que possible et équilibrer les textes à tous les niveaux possibles pour pouvoir comparer les l'effet des thèmes des textes. Les modifications mineures apportées aux arguments utilisés pour la construction des textes visent à rendre ces thèmes (I/M et S/E) clairs dans chacun des textes. Les textes unilatéraux se trouvent dans l'Annexe D.

### **6.3.1 Équilibrage des caractéristiques des textes**

La compréhensibilité d'un texte joue un rôle important dans sa capacité à persuader (Buehl et al., 2001). Pour comprendre un texte, il faut construire pendant la lecture une représentation ordonnée et cohérente du contenu de son message (Graesser et al., 1997). La compréhensibilité du texte dépend de la capacité du lecteur à déterminer les relations entre les phrases qui se suivent (la cohérence locale) ainsi que les liens entre les multiples parties du texte (cohérence globale) (Lehman & Schraw, 2002).

### 6.3.1.1 Cohérence locale

#### *Paragraphes*

Pour tenter de maximiser la cohérence locale tout en équilibrant la structure des paragraphes, nous avons fait appel au modèle argumentatif de jurisprudence de Toulmin (1958). Selon lui, une argumentation peut-être étayé avec beaucoup de détails sur plusieurs pages, mais ce sont ses parties (paragraphes et phrases) qui en font sa force. Toulmin crée ce modèle parce qu'il s'oppose à l'utilisation d'un simple raisonnement logique à deux propositions menant à une conclusion (forme syllogistique en argumentation). Selon Toulmin (1958, in Beauparlant, 1998, p. 36), affirme que certains théoriciens ont trop simplifié la structure des arguments et que cette validité qui passe uniquement par la forme masque « des distinctions qu'il importe d'opérer si on veut être en mesure d'évaluer les arguments correctement ». Simons (1986) valorise ce point de vue lorsqu'il avance que la justesse d'un argument dépend de la véracité de ses composantes qui, elles, doivent être déduites par le récipiendaire du message en se basant sur ses observations, son expérience ou son expertise. Toulmin (1958) explique d'abord que lorsqu'une affirmation est remise en question, nous devons être en mesure de l'appuyer avec de l'information dans le but de la justifier.

Ces deux notions constituent la première distinction dans les composantes d'un argument dans le modèle de jurisprudence: la *thèse* constitue l'affirmation fondamentale dans un argument; la *raison*, c'est l'information qui supporte l'affirmation (Toulmin, 1958). Par exemple, si j'affirme que '*les cheveux de Monica ne sont pas gris*' (la thèse); je peux l'appuyer avec: '*ils sont noirs*' (la raison). Toulmin (1958) note que même ces deux faits peuvent être remis en question et que nous devons être en mesure de montrer que la relation entre la raison et la thèse est légitime. Il introduit alors une troisième notion, celle de *garantie*. C'est une règle générale d'inférence qui établit la relation entre la thèse et la raison (Toulmin, 1958). Dans notre exemple, la garantie pourrait être: '*si quelque chose est noir, ça ne peut pas être gris*'. Jusqu'ici les formes syllogistique et jurisprudentielle paraissent semblables. En fait, ce qui différencie le syllogisme du modèle de jurisprudence est l'ajout d'éléments qui viennent ajouter au contexte de l'argument et le solidifier. Par souci de longueur, nous n'avons utilisé qu'un de ces éléments, notre quatrième notion, celle de *fondement*. Le fondement est un appui supplémentaire à la relation entre la raison et la thèse, et qui, par le fait même, supporte aussi la garantie (Areni, 2003; Toulmin, 1958). Le fondement peut aussi être considéré comme des données (ou raisons)

additionnelles (d'où sa position dans la Figure 6.1). Les liens entre ces 4 composantes sont illustrés dans la Figure 6.1. Il est possible de changer l'ordre de présentation des composantes et de comprendre quand même le raisonnement de l'argument. Par souci de cohérence, nous avons tout de même opté pour garder la garantie à la fin des paragraphes (là où elle apparaît). Le paragraphe #4 comporte deux thèses, mais la 2<sup>ème</sup> thèse paraphrase simplement la première. Nous avons validé le nombre de garanties, raisons, fondement et thèses à l'aide de deux juges.

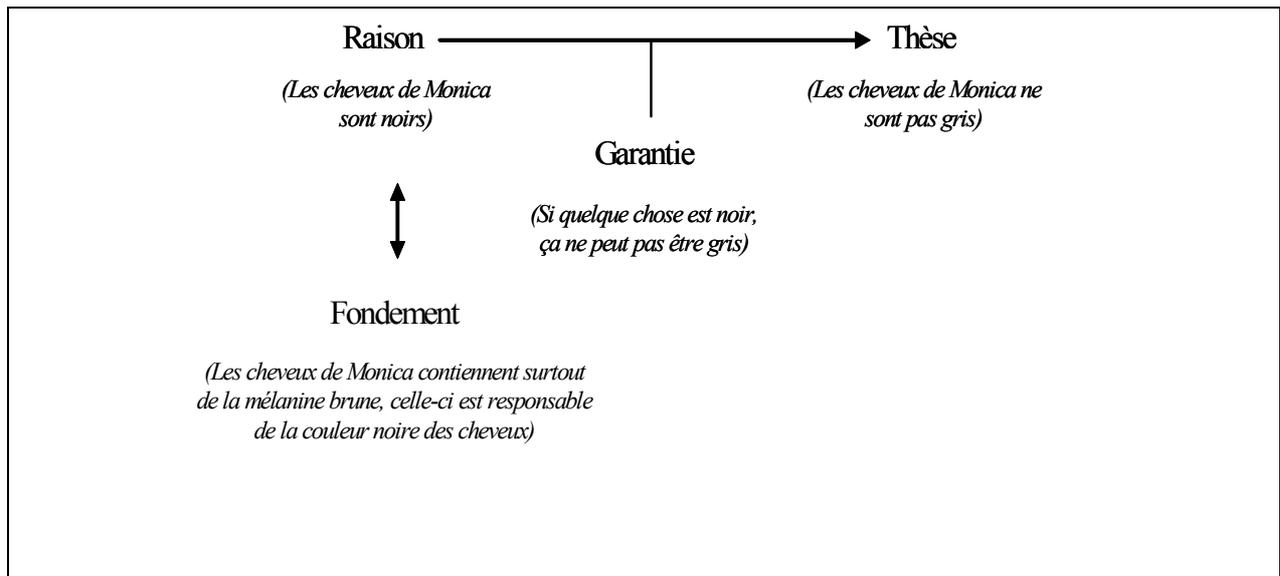


Figure 6.1 - Quatre des six composantes d'un argument (selon Toulmin, 1958).

Pour résumer, en plus de vouloir équilibrer les textes quant à ces composantes, nous avons aussi voulu construire les arguments les plus solides possible. Nous avons donc pris des mesures pour que le contenu et la forme maximisent leur crédibilité: (1) nous avons donc fait valider les arguments de nos textes pour que leur contenu corresponde à la réalité des modèles du handicap utilisés (voir section 6.2), et (2) nous avons construit nos paragraphes afin que leur structure soit valide. Ce deuxième point se clarifie en expliquant la notion de validité d'un argument. La validité d'un argument se trouve dans sa forme plus que dans son contenu (Areni, 2003; Toulmin, 1958). Un argument est considéré valide si la relation contenue dans sa conclusion peut être déduite de la raison et de la garantie qui l'accompagnent, peu importe si ces composantes sont vraies ou fausses (Corbett, 1990). Un argument valide pour lequel toutes les composantes sont vraies est un argument juste (Areni, 2003). Notre souci de catégoriser les arguments n'avait à faire qu'avec l'aspect de validité. Nous avons l'évaluation de la justesse au participant de la recherche. En d'autres mots, nous estimons que les connaissances et

représentations du récipiendaire du message devaient être les juges quant à la justesse des arguments présentés.

### *Agencement des arguments*

Une fois les arguments et leur catégorie validés, nous avons donc ensuite assigné les arguments cibles, ainsi que les phrases additionnelles - rédigées par nous ou tirées de la littérature (nécessaire aux transitions ou pour balancer les textes) - à chacun des paragraphes dans les sections cibles auxquelles ils correspondaient selon leur thème. Nos buts étaient d'avoir le même nombre de garanties, raisons et thèses dans chacun des paragraphes correspondant et de présenter deux textes qui soient les plus semblables possible. Par contre, afin de ne pas sacrifier la cohérence d'un paragraphe, l'ordre de présentation des garanties, raisons, fondements et thèses pouvait varier.

### *Connecteurs linguistiques*

Un connecteur est un mot, ensemble de mots ou expression qui relie linguistiquement deux énoncés (Moeschler & Reboul, 1994). Les lectrices et lecteurs s'attendent à des liens de causalité entre les énoncés d'un argument (Fishbein & Ajzen, 1975; Toulmin, 1958). Lorsque les connecteurs utilisés n'indiquent pas ces liens, les lectrices et lecteurs doivent faire de plus grand efforts pour comprendre l'argument (Lakoff, 1971, in Areni, 2003). Nous avons donc tenté de maximiser la cohérence et la compréhensibilité des arguments – et ainsi motiver les participant-e-s à traiter l'information plus que superficiellement (Petty & Cacioppo, 1986a) - en utilisant des connecteurs marquant la causalité en plus grand nombre que les connecteurs neutres (Areni, 2003). Ce sont des connecteurs tels que '*en conséquence*', '*parce que*', '*donc*', etc. Les connecteurs neutres sont des mots comme '*et*', '*alors*', '*puis*', etc. Les deux textes contiennent chacun 35 connecteurs marquant la causalité et 17 connecteurs neutres.

#### *6.3.1.2 Mots, expressions et verbes d'appui*

En plus des connecteurs, certains mots ou expressions peuvent servir à insister sur l'unilatéralité du point de vue d'un argument et lui donner une certaine force (Petty & Cacioppo, 1986a; Romero, 1996). Plusieurs chercheurs intéressés à tester certaines variables tout en contrôlant la force des arguments (faible vs fort) construisent leurs textes de cette façon (voir, p. ex., Bohner, Erb & Crow, 1995, in Bohner & Wänke, 2002). Les textes sont ensuite évalués par plusieurs

participant-e-s pour en valider la force argumentative. Ces mots ou expressions ne sont pas toujours nécessaires à la compréhension objective de la phrase, mais leur connotation semble apporter à la qualité de l'argument. Dans l'exemple ci-dessous, la phrase '1' aurait très bien pu s'écrire comme la phrase '2':

Exemple:

(1) *'Dans d'autres pays – particulièrement ceux où la guerre a sévi – le pourcentage est **encore plus élevé**, et peut toucher **jusqu'au** quart de la population'*

(2) *'Dans d'autres pays – particulièrement ceux où la guerre a sévi – le pourcentage est plus élevé, et peut toucher le quart de la population'*

Puisque nous avons équilibré le nombre de ces mots ou expressions pour chacun des textes unilatéraux, nous n'avons pas prétesté pour la force des arguments qui en résulte. Les textes contiennent chacun 24 mots ou expressions d'appui (sans verbe).

Le même raisonnement s'applique pour les verbes ou verbes accompagnés d'un adjectif. Dans l'exemple ci-dessous, la phrase '1' aurait très bien pu s'écrire comme la phrase '2' ou '3':

(1) *'Il est clair qu'**investir dans la recherche en réhabilitation donne des résultats**'*

(2) *'**Il semble** qu'**investir dans la recherche en réhabilitation donne des résultats**'*

(3) *'**Investir dans la recherche en réhabilitation donne des résultats**'*

Nous avons estimé important de traiter ces verbes et verbes accompagnés d'un adjectif comme une catégorie à part de celle des mots ou expressions d'appui. Il nous semblait qu'un déséquilibre au niveau de cette variable pourrait favoriser un texte aux dépens de l'autre. Les textes contiennent chacun 12 verbes ou verbes accompagnés d'un adjectif.

### 6.3.1.3 *Autres composantes équilibrées dans les textes unilatéraux*

Nous nous sommes assurés que certains autres mots - directement relié au thème du handicap – se retrouvaient en nombres égaux dans les deux textes. On retrouve donc le mot '*déficiences*' 14 fois; le mot '*incapacité*', 8 fois; et le mot '*handicap*', 5 fois dans chacun des textes. Nous avons aussi utilisé les trois catégories de déficiences utilisées dans nos échelles d'attitudes (physique, sensorielle, mentale) au moins une fois dans chacun des textes. Le texte du modèle I/M du

handicap comporte plus de mentions spécifiques de types de déficiences, mais c'est la nature du modèle qui le veut ainsi. Chaque texte comporte 11 paragraphes. Le texte du modèle I/M comporte 1 124 mots et le texte du modèle S/E, 1 125 mots. Les paragraphes cibles des deux textes obtiennent des statistiques similaires quant à la distribution du nombre de mots par paragraphes,  $t = 0.1$ ,  $p > 0.9$ . Nous avons aussi tenté de garder la présentation des textes semblable quant à la séquence des paragraphes cibles et leur longueur. La corrélation entre les longueurs de paragraphes est significativement positive,  $r_s = .86$ ,  $p < .05$ ). Finalement, les deux textes avaient le même titre et les mêmes auteur-e-s.

## **6.4 Validation des textes unilatéraux**

### **6.4.1 Procédure et outil de validation**

Nous avons demandé à 11 étudiant-e-s en psychologie et 3 étudiant-e-s d'une HEP de lire le texte du modèle I/M du handicap, ainsi que 8 étudiant-e-s en psychologie et 5 étudiant-e-s d'une HEP de lire le texte du modèle S/E du handicap. Elles et ils devaient ensuite, sans consulter le texte, évaluer 14 propositions présentées sous forme de tableau (voir annexe E) en se servant d'une échelle Likert présentée comme suit: 1 = '*Très fortement en désaccord*', 2 = '*Fortement en désaccord*', 3 = '*En désaccord*', 4 = '*Je ne sais pas*', 5 = '*En accord*', 6 = '*Fortement en accord*', et 7 = '*Très fortement en accord*'. Pour éviter un effet d'ordre, 12 différents tableaux furent créés d'un façon aléatoire. Sept de ces propositions étaient basées sur le texte qu'elles et ils avaient lu, et les sept autres propositions étaient basées sur l'autre texte. Afin d'équilibrer les propositions pour cette validation, pour chaque texte nous avons rédigé:

- Quatre propositions plus spécifiques quant à certaines sections ou paragraphes.
- Une proposition contenant les titres des sections cibles.
- Deux propositions plus générales quant aux thèmes centraux des modèles du handicap.

**Tableau 6.1 – Synthèse des résultats de validation pour chacun des textes lus.**

Texte lu	Propositions Pertinentes <i>M (ET)</i>	Propositions non pertinentes <i>M (ET)</i>
Modèle I/M	<b>5.78 (0.41)</b>	4.06 (0.85)
Modèle S/E	<b>6.00 (0.50)</b>	2.73 (0.97)

Nous considérons le résultat des propositions pertinentes pour le texte du modèle I/M comme étant très bon. En effet, les propositions pertinentes au texte obtiennent une moyenne qui s’approche du *‘fortement en accord’*,  $M = 5.78$ ;  $ET = 0.41$ . Le résultat pour les propositions non pertinentes n’est pas aussi bon, mais l’estimons acceptable. Ces propositions obtiennent une moyenne très près du *‘je ne sais pas’*,  $M = 4.06$ ;  $ET = 0.85$ . Cette dernière moyenne ne pouvait pas être ajustée (aucun des participant-e-s ne se situait à plus de deux écarts-types de la moyenne). Quoiqu’il en soit, les moyennes des propositions pertinentes et non pertinentes pour le texte du modèle I/M sont significativement différentes,  $t = 4.816$ ,  $p < .001$ ).

Nous considérons le résultat des propositions pertinentes pour le texte du modèle S/E comme étant très bon. En effet, les propositions pertinentes au texte obtiennent une moyenne qui correspond au *‘fortement en accord’* de l’échelle utilisée,  $M = 6.00$ ;  $ET = 0.50$ . Le résultat pour les propositions non pertinentes est considéré comme étant bon. Ces propositions obtiennent une moyenne un peu au-dessous du *‘en désaccord’*,  $M = 2.73$ ;  $ET = 0.97$ . Les moyennes des propositions pertinentes et non pertinentes pour le texte du modèle S/E sont significativement différentes,  $t = 7.933$ ,  $p < .001$ .

## **6.5 Texte présenté au groupe contrôle**

Nous avons rédigé ce texte en utilisant des passages d’un article sur le site <http://www.futura-sciences.com/comprendre/d/dossier32-1.php>. Cet article portait sur les tornades. Le but était de créer un texte avec un contenu affectivement neutre et qui n’avait rien à voir avec le handicap, mais dont les caractéristiques générales se rapprochaient des deux autres textes. Le texte du groupe contrôle avait donc 1 119 mots et 11 paragraphes. Ce texte peut être obtenu auprès de l’auteur.

## **6.6 L'élaboration des instruments liés à nos hypothèses**

Suite à la construction des textes, nous avons complété l'élaboration des instruments pour la récolte des données que nous avons commencé pendant la revue générale de la littérature. Nous décrirons ici les étapes pour en arriver à nos questionnaires d'attitudes et à l'outil pour mesurer la croyance centrale pour chaque modèle du handicap. Nous introduirons les hypothèses à la suite de leur description. Les autres questions utilisées pour récolter les données seront brièvement décrites dans la section 'matériel' de l'Étude 1 (section 8.2.2).

### **6.6.1 L'échelle d'attitude envers l'intégration scolaire**

Les questionnaires d'attitudes étaient centraux à notre investigation. Notre but était de trouver des questionnaires que nous pourrions utiliser intégralement (après les avoir traduits en français).

Dans le cas de l'attitude envers l'intégration scolaire, notre objectif était de trouver un questionnaire qui touchait à deux aspects de l'intégration/ségrégation. Le premier était le point de vue académique de l'intégration. En effet, un aspect qui semble inquiéter les partisans autant que les non partisans de l'intégration est l'impact sur les résultats académiques et le tempo de toute la classe lorsqu'un élève avec une incapacité est inclus (voir, p. ex., Hastings & Oakford, 1996; Murphy, 1996; Vienneau, 2004). Nous voulions donc trouver un questionnaire qui nous permettrait de pouvoir évaluer ce point quant à l'attitude de nos participant-e-s. Le deuxième aspect que nous voulions retrouver dans le questionnaire était le côté social de l'intégration. D'un point de vue des gains individuels, plusieurs chercheuses, chercheurs et enseignant-e-s rapportent des avantages quant au comportement de tous les élèves de la classe, comme le développement de l'estime de soi, une entraide plus régulière entre eux, plus d'ouverture, d'acceptation et de compréhension des différences, moins d'incidents violents, et des compétences sociales supérieures (voir, p. ex., Ballard & MacDonald, 1998; Block, 2000; Booth & Ainscow, 1998; Kochhar et al., 2000).

Nous avons arrêté notre choix sur le 'Mainstreaming Opinionnaire' de Schmelkin (1981). Ce questionnaire comporte deux sous-échelles de 15 items chacune qui cherchent à mesurer l'attitude envers les deux thèmes que nous venons de mentionner. Schmelkin (1981) a nommé les deux sous-échelles du questionnaire 'Academic Costs of Mainstreaming' et 'Socio-Emotional Costs of Segregation'. Nous avons traduit le questionnaire avec l'aide bénévole d'une traductrice. Le questionnaire était donc en français et comportait 30 items auxquels les

participant-e-s devaient répondre en se servant d'une échelle Likert avec 6 choix de réponses allant de +3 (= '*Très fortement en accord*') à -3 (= '*Très fortement en désaccord*'). Le questionnaire que nous avons utilisé pour récolter les données sur l'attitude envers l'intégration scolaire a été placé dans l'annexe F.

### **6.6.2 L'échelle d'attitude envers les personnes en situation de handicap**

Dans le cas de l'attitude envers les personnes en situation de handicap, pendant la revue de la littérature sur les différents questionnaires qui mesurent cette attitude, notre attention a été attirée par le questionnaire d'Antonak (1982) pour deux raisons. Premièrement parce que, d'après notre opinion subjective, trois des quatre premiers items du questionnaire touchaient des points qui captaient bien l'attention et pouvaient motiver les participant-e-s à s'intéresser 'vraiment' aux questions. En effet, après avoir répondu aux 30 items du questionnaire sur l'intégration scolaire, il était possible que la fatigue affecte la motivation des participant-e-s. Nous voulions les confronter à des questions qui attireraient leur attention et les motiveraient à réfléchir à chaque question. Le premier item faisait bien la transition avec le questionnaire sur l'intégration scolaire: « Les enfants ayant une incapacité ne devraient pas avoir accès à l'éducation publique gratuite ». Les deux autres étaient les items 3 et 4: « Un individu ayant une incapacité n'est pas capable de prendre des décisions morales » et « On devrait empêcher les personnes ayant une incapacité d'avoir des enfants ». La seconde raison pour laquelle nous avons choisi le questionnaire d'Antonak (1982) est pour l'expertise de son auteur. En effet, Antonak a écrit sur les mesures d'attitude envers les personnes en situation de handicap (Antonak & Livneh, 1988) et a collaboré dans plusieurs ouvrages en tant qu'expert dans ce domaine (voir, p. ex., Yunker, 1986).

Nous avons donc arrêté notre choix sur le 'Scale of Attitudes Toward Disabled Persons' d'Antonak (1982). Ce questionnaire comporte 24 items. Nous avons traduit le questionnaire avec l'aide bénévole d'une traductrice. Le questionnaire était donc en français et les participant-e-s devaient répondre en se servant d'une échelle Likert avec 6 choix de réponses allant de +3 (= '*Très fortement en accord*') à -3 (= '*Très fortement en désaccord*'). Le questionnaire que nous avons utilisé pour récolter les données sur les attitudes envers les personnes avec des différences fonctionnelles a été placé dans l'annexe G.

Pour donner un aperçu de l'effet attendu des textes sur les deux types d'attitudes mesurés par les questionnaires que nous venons de décrire, nous résumons ici brièvement les hypothèses

principales liées à notre première étude (chapitre 8).

#### 6.6.2.1 *Hypothèses liées aux questionnaires d'attitudes: Étude 1 (textes unilatéraux)*

*Effet des textes sur la différence 'posttest 1 vs. prétest' quant à l'attitude envers l'intégration scolaire*

*Hypothèse 1:* La lecture du texte unilatéral contenant les arguments du modèle social/environnemental (texte S/E) aura un effet positif sur l'attitude envers l'intégration scolaire (le modèle basé sur le système social qui influence un thème social), mais la lecture du texte I/M aura peu d'effet positif sur les scores de ce même questionnaire. Le changement suite à la lecture du texte I/M ne sera pas significativement différent du changement observé chez les participant-e-s ayant lu le texte contrôle.

*Effet des textes sur la différence 'prétest vs. posttest 1' quant à l'attitude envers les personnes en situation de handicap*

*Hypothèse 2:* Inversement à l'hypothèse 1, nous anticipons que la lecture du texte unilatéral contenant les arguments du modèle individuel/médical (I/M) aura un effet sur l'attitude envers les personnes avec des différences fonctionnelles (le modèle basé sur les individus qui influence l'attitude envers les individus), mais la lecture du texte S/E aura peu d'effet positif sur les scores de ce même questionnaire. Le changement suite à la lecture du texte S/E ne sera pas significativement différent du changement observé chez les participant-e-s ayant lu le texte contrôle.

*Effet des textes sur la différence 'prétest vs. posttest 2' (pour les deux types d'attitudes)*

*Hypothèse 3:* Les différences entre les groupes anticipées dans l'intervalle 'pré-post1' persisteront en posttest 2, mais qu'il résultera des effets moindres, mais toujours significatifs (donc que la différence entre les groupes provenant des effets du texte diminuera due temps écoulé entre le posttest 1 et le posttest 2).

### **6.6.3 Les croyances centrales quant aux facteurs responsables des situations de handicap**

Ici, nous avons voulions connaître la part de responsabilité que nos participant-e-s attribuaient

aux facteurs personnels (modèle individuel/médical du handicap) et aux facteurs environnementaux (modèle social/environnemental du handicap) dans la genèse des situations de handicap. Nous nous sommes inspirés des définitions données par Fougeyrollas (1995) et de matériel obtenu lors d'une rencontre avec M. Philippe Weber, chef de service de la section Nord Vaudois chez Pro Infirmis. M. Weber nous a montré différents documents reliés à son travail avec le modèle du Processus de Production du Handicap (PPH). Un des documents utilisait des images pour accompagner le schéma du PPH. Nous avons donc décidé d'inclure des images avec les définitions des facteurs personnels et environnementaux. Nous pensions qu'elle pouvait aider à mieux comprendre les définitions. De plus, nous n'avons inclus que les définitions des termes négatifs (déficience, incapacité et obstacle). Puisque que les termes s'opposaient, les participant-e-s pouvaient déduire la définition des termes positifs qui étaient, de toute façon, juxtaposés à ceux négatifs sur les images. Nous estimions que cette façon de procéder forçait les participant-e-s à réfléchir un peu plus au contenu lié aux questions. Les participant-e-s devaient répondre en plaçant une croix sur une ligne avec six termes allant de 'très fortement en désaccord' à 'très fortement en accord'. Les questions sur les croyances centrales ont été placées dans l'annexe H.

#### 6.6.3.1 *Hypothèses quant aux croyances centrales: Étude 1 (textes unilatéraux)*

*Effet des textes sur les croyances centrales (facteurs environnementaux et facteurs personnels)*

*Hypothèse 4:* La lecture des textes expérimentaux influencera les scores des croyances centrales. La lecture du texte S/E fera augmenter le degré de certitude envers la croyance vis-à-vis les facteurs environnementaux; et la lecture du texte I/M fera augmenter la croyance vis-à-vis les facteurs personnels. Nous anticipons aussi que ces changements obtenus dans l'intervalle 'pré-post1' persisteront pour chacun des groupes expérimentaux (donc seront toujours présent en posttest 2 comparativement aux deux autres groupes).



## 7. L'analyse factorielle exploratoire<sup>35</sup> : considérations générales

Ne possédant aucune base théorique pour supposer des corrélations entre les facteurs que nous allions trouver, nous nous sommes servis de rotations orthogonales dans notre analyse exploratoire (Field, 2005). Nous avons effectué l'analyse en remplaçant les données manquantes par la moyenne de toutes les participantes et tous les participants au prétest qui représentait une population homogène. Nous avons d'abord comparé les résultats des différentes possibilités d'analyses suggérées sur SPSS (Field, 2005): la 'principal component analysis' et la 'principal axis factoring'. Nous avons noté que chacune d'elles menait à l'extraction d'un nombre de facteurs semblable selon nos critères de fiabilité (voir plus bas) et nous avons finalement opté pour la 'principal component analysis'. Celle-ci est considérée comme une « procédure psychométrique fiable » (Field, 2005, p. 631) et selon nos analyses, les variables correspondant aux différents facteurs étaient presque à chaque fois les mêmes<sup>36</sup>.

### 7.1 Analyse factorielle de l'échelle d'attitude envers l'intégration scolaire (MO)<sup>37</sup>

Cette analyse factorielle a été faite avec les données récoltées avec le questionnaire MO (Schmelkin, 1981) que nous avons traduit en français. L'échelle comportait 30 items (voir annexe G). Chaque participant devait donner son opinion pour chacune des questions pour les 3 catégories d'incapacité (Physique, Sensorielle, Mentale) en se servant d'une échelle Likert avec 6 choix de réponses allant de +3 (= '*Très fortement en accord*') à -3 (= '*Très fortement en désaccord*'). Nous avons effectué une analyse factorielle pour chacune des catégories d'incapacité.

---

<sup>35</sup> Toutes les analyses ont été faites sur le logiciel 'Statistical Package for the Social Sciences' (SPSS).

<sup>36</sup> Pour certaines analyses, la 'principal component analysis' incluait une variable en plus sur un ou deux facteurs.

<sup>37</sup> Ceci est une version abrégée de l'analyse factorielle. Pour en obtenir les détails, veuillez contacter l'auteur.

Suite à l'analyse, nous avons retenu 2 facteurs pour chacune des incapacités. Nous avons ensuite regardé à quoi correspondaient ces facteurs en essayant d'établir des liens entre les items qu'ils contenaient. Le but était de pouvoir renommer ces facteurs selon ce qui semblait les lier.

Pour les trois incapacités (*physique, sensorielle et mentale*), nous avons constaté que tous les items qui forment le facteur 1 se retrouvent dans la sous-échelle appelée 'coûts académiques de l'intégration' (CAI) du questionnaire de Schmelkin (1981). Nous avons donc décidé de garder cette appellation pour le premier facteur: '*coûts académiques de l'intégration*'. Nous avons aussi constaté que les items du facteur 2 correspondaient étroitement à l'autre sous-échelle du questionnaire de Schmelkin (1981), la sous-échelle des 'coûts socio-émotionnels de la ségrégation' (CSES). Nous avons donc décidé de garder cette appellation pour le deuxième facteur: '*coûts socio-émotionnels de la ségrégation*'.

## **7.2 Analyse factorielle de l'échelle d'attitude envers les personnes avec des différences fonctionnelles (SADP)**

Cette analyse factorielle a été faite avec les données récoltées avec le questionnaire SADP (Antonak, 1982) que nous avons traduit en français. L'échelle comportait 24 items (voir annexe F). Chaque participant devait donner son opinion pour chacune des questions pour les 3 catégories d'incapacité (Physique, Sensorielle, Mentale) en se servant d'une échelle Likert avec 6 choix de réponses allant de +3 (= '*Très fortement en accord*') à -3 (= '*Très fortement en désaccord*'). Nous avons effectué une analyse factorielle pour chacune des catégories d'incapacité.

Pour les incapacités *physique* et *sensorielle*, nous avons ensuite regardé à quoi correspondaient ces facteurs en essayant d'établir des liens entre les items qu'ils contenaient. Le thème qui nous apparaissait faire le lien entre les items du facteur 1 était lié à l'inclusion et l'exclusion sociale des personnes en situation de handicap. Nous avons donc décidé de nommer le facteur 1 '*inclusion sociale*'. Nous avons effectué la même démarche pour le facteur 2 et nous avons jugé que le thème qui unissait ces items touchait à la compétence et à l'incompétence des personnes en situation de handicap. Nous avons donc décidé de nommer le facteur 2 '*compétence*'. Pour l'incapacité mentale, ce résultat s'est renversé. Le facteur 1 est donc devenu le facteur '*compétence*' et le facteur 2, le facteur '*inclusion sociale*'.

Le Tableau 7.1 résume les différentes appellations des facteurs en fonction des échelles et en donne les définitions.

*Tableau 7.1 – Noms donnés aux quatre facteurs identifiés dans les deux questionnaires et les définitions de ces facteurs.*

<u>Questionnaires</u>	<u>Facteurs</u>	<u>Définitions</u>
Intégration Scolaire	<b>Coûts Académiques de l'Intégration (CAI)</b>	L'attitude envers la qualité de l'apprentissage qui a lieu dans une classe où un ou plusieurs élèves ayant des différences fonctionnelles sont intégrés. <i>(des scores élevés indiqueront une plus grande certitude quant à la qualité de l'apprentissage dans les classes où il y a intégration)</i>
	<b>Coûts Socio-Émotionnels de la Ségrégation (CSES)</b>	L'attitude envers l'impact de la ségrégation en classes spéciales sur le développement social et affectif des enfants ayant une différence fonctionnelle. <i>(des scores élevés indiqueront une plus grande inquiétude quant à l'impact sur le développement social et affectif des enfants placés dans des classes ou écoles spéciales)</i>
Personnes en Situation de Handicap	<b>Inclusion Sociale</b>	L'attitude envers les inégalités entre les personnes en situation de handicap et le reste de la société. <i>(des scores élevés indiqueront une plus grande certitude quant à la légitimité d'inclure socialement les personnes en situation de handicap)</i>
	<b>Compétence</b>	L'attitude envers les aptitudes ou degré de qualification des personnes en situation de handicap. <i>(des scores élevés indiqueront une plus grande certitude quant aux aptitudes des personnes en situation de handicap)</i>



## IV. PARTIE EXPÉRIMENTALE

---

*« We need a world where impairment is valued and celebrated,  
and all disabling barriers are eradicated.  
Such a world will be inclusionary for all ».*

*- Mike Oliver et Colin Barnes, 1998*

### 8. Étude 1: influence des textes unilatéraux

#### 8.1 Introduction

Dans cette première étude, nous avons voulu tout d'abord vérifier nos hypothèses quant à l'influence des arguments de chaque modèle du handicap lorsque placés seuls dans un texte. Nous avons posé comme hypothèse que le texte unilatéral contenant les arguments du modèle social/environnemental (S/E) ferait augmenter les scores d'attitude envers l'intégration scolaire (un thème social), mais pas (ou peu) d'effet positif sur l'attitude envers les personnes avec des différences fonctionnelles. En d'autres mots, nous pensions que ce texte allait améliorer l'attitude envers l'intégration scolaire plus considérablement que l'attitude envers les personnes avec des déficiences. À l'opposé, nous avons prévu que le texte unilatéral contenant les arguments du modèle individuel/médical (I/M) aurait un effet sur l'attitude envers les personnes avec des différences fonctionnelles (généralisé par la pitié et/ou la validation des représentations déjà en place), mais pas sur l'attitude envers l'intégration scolaire. Nous avons également posé comme hypothèse que, pour les deux échelles d'attitude, les scores du deuxième posttest ne seraient pas significativement différents de ceux du prétest dans tous les groupes.

#### 8.2 Description

##### 8.2.1 Participant-e-s

###### 8.2.1.1 Recrutement

Des étudiant-e-s des HEP de St-Maurice, Vaud et Fribourg, ainsi que le service de formation des maîtres (SFM) de l'université de Fribourg. À l'exception du SFM où nous avons pu rencontrer le

groupe tout de suite, les étudiants sont d’abord contactés par leur adresse de courriel de l’école (obtenue avec l’autorisation de l’administration). Le trop faible nombre de réponses positives nous a amené à prendre contact avec plusieurs enseignant-e-s pour pouvoir solliciter des groupes d’étudiants en personne. Le message livré aux étudiants était le même que dans le courriel.

### 8.2.1.2 Caractéristiques

Sur les 101 participant-e-s retenu-e-s pour compiler les données, 91 sont des femmes et 10, des hommes. La majorité (82 participant-e-s) fréquente les HEP Vaud et St-Maurice (37 femmes et 4 hommes dans chacune de ces HEP); les autres participant-e-s proviennent de la HEP Fribourg (15 femmes et 2 hommes) et du SFM de l’Université de Fribourg (2 femmes). Nous avons placé cette information et d’autres renseignements pertinents à notre thème de recherche dans le Tableau 8.1.

Tableau 8.1 – Données sur les participant-e-s de l’Étude 1.

<b><u>Données générales sur les participant-e-s.</u></b>											
Âge	Sexe		Pays d’origine	Langue Première	Écoles				Année de formation à l’institution		
M(ET)	%		%	%	%				%		
Années	M	F	SUI	Français	Hep-VD	Hep-FR	Hep-VS	SFM	1ère	2ème	3ème
23.8 (5.2)	10.0	90.0	90.0	96.0	40.0	17.0	41.0	2.0	35.0	43.0	22.0
<b><u>Contact avec les personnes avec des incapacités.</u></b>											
Connaît une ou des personne(s) avec des incapacités <sup>38</sup>						Fréquence de contact					
%						%					
Non	Oui (ami, connaissance)		Oui (Famille immédiate)			1 fois/mois ou moins			Plus de 1 fois/mois		
23.0	46.0		31.0			58.0			42.0		

<sup>38</sup> Lorsque le(la) participant-e a mentionné plus d’une personne, nous avons choisi de garder celle qu’elle ou il disait fréquenter le plus souvent (statistique adjacente, ‘Fréquence de contact’) pour nos statistiques.

(Caractéristiques des participant-e-s de l'Étude 1 – suite).

**Expérience théorique et pratique concernant l'intégration**

Nombre de cours suivis sur l'intégration	Nombre de stage(s)* avec des enfants ayant une incapacité	Type d'incapacité chez les enfants intégrés			Valence de l'interaction avec le(s) élève(s) intégré(s)
		%			%
M(ET)	M(ET)	Physique	Sensoriel	Mental	Positive
1.3 (0.9)	1.4 (1.5)	21.0	14.0	65.0	96.0

## 8.2.2 Matériel

### 8.2.2.1 Les textes expérimentaux

Tel que mentionné au chapitre 5, trois textes unilatéraux furent créés pour cette partie de l'expérimentation. Un premier texte construit avec des arguments du modèle social/environnemental du handicap; un second, avec les arguments du modèle individuel/médical; et le dernier – destiné au groupe contrôle – décrivait un effet météorologique.

### 8.2.2.2 Les questionnaires et échelles de mesure

Tel que mentionné au chapitre 6, différents instruments ont été utilisés pour récolter les données relatives aux changements chez les participant-e-s.

#### *Instruments pour la récolte des données quantitatives*

*Attitudes.* Nous avons utilisé une échelle d'attitude envers l'intégration scolaire appelée 'Mainstreaming Opinionnaire' (Schmelkin, 1981), ainsi qu'une échelle d'attitude envers les personnes avec des différences fonctionnelles appelée 'Scale of Attitudes Toward Disabled Persons' (Antonak, 1982). Les participant-e-s devaient donner leur opinion sur chaque proposition en utilisant une échelle en six points allant de +3 (très fortement en accord) à -3 (très fortement en désaccord). Ces deux échelles sont mentionnées au chapitre 6 (sections 6.6.1 et 6.6.2).

Puisque nos participant-e-s étaient francophones, nous avons traduit ces deux questionnaires de l'anglais en français. Les versions ont été vérifiées bénévolement par une traductrice qui avait 6 ans d'expérience en traduction.

*Croyances.* Pour évaluer les croyances face aux deux modèles, nous avons utilisé deux propositions (une pour chaque modèle) précédées de descriptions écrites et imagées de certains termes. Notre but était que tous aient une idée la plus semblable possible de ce qui était véhiculé dans les propositions sur les croyances. Les participant-e-s devaient répondre en plaçant une croix sur une ligne avec six termes allant de 'très fortement en désaccord' à 'très fortement en accord'.

*Intérêt personnel.* Nous avons également évalué l'intérêt face aux thèmes qui touchent les situations de handicap par une question. Les participant-e-s devaient répondre en plaçant une croix sur une ligne où six termes allant de 'aucun intérêt personnel' à 'énormément d'intérêt personnel'.

*Intérêt situationnel et compréhensibilité.* Afin de mesurer l'intérêt pour le texte (intérêt situationnel), nous avons utilisé une échelle allant de 1 (très ennuyeux) à 10 (extrêmement intéressant). Nous avons utilisé le même type d'échelle - allant de 1 (totalement incompréhensible) à 10 (extrêmement facile à comprendre) - pour évaluer le niveau de compréhensibilité du texte tel que perçu par chaque participant-e.

*Connaissances perçues.* Nous avons également utilisé une échelle en dix points pour mesurer le niveau de connaissances perçues pour chaque modèle du handicap. Cette échelle allait de 1 ('je ne connais absolument rien') à 10 ('je connais énormément de choses').

#### *Instruments pour la récolte des données qualitatives*

*Connaissances démontrées.* Nous avons mesuré les connaissances démontrées en demandant aux participant-e-s d'écrire ce qu'ils savaient des modèles du handicap (pour un seul des modèles pour les groupes expérimentaux et pour les deux modèles pour le groupe contrôle), avant et après la lecture du texte.

*Évaluation des arguments.* Suite à la lecture du texte, nous avons demandé aux participant-e-s de nous désigner, selon leur avis personnel, l'argument le plus fort et l'argument le plus faible

du texte.

### 8.2.3 Procédure

*Prétest.* Une partie du prétest fut remis en mains propres aux 102 participant-e-s<sup>39</sup>. Celui-ci contenait: (a) une feuille d’instruction avec des définitions quant à certains termes liés au handicap (voir annexe J), (b) les deux questionnaires d’attitude (intégration scolaire et personnes avec des différences fonctionnelles), (c) seulement une des deux questions sur les croyances (pour les groupes expérimentaux<sup>40</sup>; le groupe contrôle recevait les deux questions), (d) la question sur l’intérêt personnel, et -e- une enveloppe timbrée et pré adressée. Nous leur avons demandé de remplir le prétest dans les 2 jours qui suivaient en signant et datant la première feuille à l’endroit désigné; puis de le poster. Les prétests furent distribués durant les rencontres avec les participant-e-s. Nous avons alterné la remise des trois différents prétests (groupes S/E, I/M et C). Le participant 1 recevait le prétest S/E; le participant 2 recevait le prétest I/M; le participant 3 recevait le prétest du groupe C; (puis le cycle recommençait) le participant 4 recevait le prétest du groupe S/E; etc. Cela permettait de nous assurer d’un nombre le plus équilibré possible dans chaque groupe (S/E, I/M et C) peu importe le nombre final de participant-e-s. Les participant-e-s se trouvaient donc assigné-e-s automatiquement et aléatoirement à un groupe dès le début. Durant cette même rencontre avec les participant-e-s, nous avons fixé une rendez-vous avec chacun-e pour la date où elles et ils devaient se présenter pour la journée expérimentale.

La journée expérimentale eut lieu de 7 à 13 jours après que les participant-e-s eurent rempli la première partie du prétest. Nous avons voulu garder un certain temps entre le moment où les participant-e-s avait à remplir les questionnaire d’attitudes une première fois (prétest) et une seconde fois (posttest 1). Le temps varie (7 à 13 jours) parce qu’il n’était pas possible de rassembler tous les participant-e-s le même jour (différentes écoles et agenda de chacun-e).

Les participant-e-s reçurent les instructions suivantes avant de recevoir les documents:

---

<sup>39</sup> Sauf pour deux personnes qui ne pouvaient être au rendez-vous à la date prévue. Ceux-ci/celles-ci ont reçu l’enveloppe avec le prétest d’une collègue qui pouvait les voir la journée même.

<sup>40</sup> La question était celle qui correspondait au modèle opposé au texte qu’ils allaient lire.

Aller à votre rythme. Lisez bien toutes les questions. Certaines se ressemblent, mais quelques mots diffèrent. Quoique vous ayez en face de vous, souvenez-vous que toutes les parties de la recherche ont leur importance et leur signification. Quand une page est remplie, retirez la feuille et placez-la à l'envers à côté. Ne revenez pas en arrière. Vous pouvez mettre la feuille de rappel à l'écart pour consultation quand vous y arriverez. Faire une feuille à la fois sans regarder les prochaines. Lire le texte comme vous liriez un article dans une revue. Il y aura des questions sur le texte. Vous devez le lire qu'une seule fois. Vous ne pouvez pas consulter le texte une fois lu. Si vous avez terminé les questionnaires et que vous ne pouvez pas remplir le sondage sociodémographique ici (question de temps), prenez une enveloppe timbrée et envoyez-le moi par poste plus tard. Quand vous avez terminé, s.v.p. veuillez me remettre les documents et prenez quelque chose à manger et un rafraîchissement dans le couloir. Ne pas en discuter après avec vos collègues puisqu'il reste encore une séance à l'automne.

Avant de lire le texte, les participant-e-s devaient répondre à la deuxième partie du prétest. Celle-ci consistait à: (a) répondre à seulement une des deux questions sur les connaissances perçues et démontrées (pour les deux groupes expérimentaux<sup>41</sup>; le groupe contrôle recevait les deux questions), et (b) l'autre question sur les croyances (pour les deux groupes expérimentaux<sup>42</sup>).

*Expérimentation et posttest 1.* Elles et ils devaient ensuite lire le texte. Un groupe a lu un texte construit avec des arguments du modèle social/environnemental du handicap; un deuxième groupe a lu un texte construit avec des arguments du modèle individuel/médical du handicap; et le groupe contrôle a lu un texte sur un phénomène météorologique. Les participant-e-s ont dû par la suite répondre à quatre questions concernant le texte qu'elles et ils venaient de lire. Ces questions leur demandaient de nommer un argument faible et un argument fort du texte (sans le consulter)<sup>43</sup>; une autre question portait sur l'intérêt situationnel (intérêt par rapport au texte); et la dernière leur demandait d'évaluer le niveau de compréhensibilité du texte. La partie suivante

---

<sup>41</sup> Le contenu de ces questions correspondait au modèle du texte qu'ils allaient lire.

<sup>42</sup> La question était celle qui correspondait au modèle opposé au texte qu'ils allaient lire.

<sup>43</sup> Le groupe contrôle n'avait pas à répondre à ces questions.

du posttest 1 débutait avec une feuille de rappel des définitions quant à certains termes reliés au handicap (même information qu'en prétest). Les participant-e-s ont ensuite répondu aux deux mêmes questionnaires d'attitude (intégration scolaire et personnes avec des différences fonctionnelles) qu'en prétest.

Les participant-e-s des groupes expérimentaux ont dû ensuite répondre à une des deux questions sur les croyances. Le groupe contrôle recevait les deux questions. Tous les groupes devaient ensuite répondre à la question sur l'intérêt personnel. Finalement, durant cette séance, la dernière partie du posttest 1 consistait à répondre aux questions sur les connaissances perçues et démontrées. Pour les groupes expérimentaux, le contenu de ces questions correspondait au modèle du texte qu'elles ou ils venaient de lire. Le groupe contrôle recevait les questions sur les deux modèles.

Six jours après la séance expérimentale, un document a été posté seulement aux groupes expérimentaux (S/E et I/M). Le document contenait deux questions: (a) la question sur les croyances à laquelle les participant-e-s avaient répondu juste avant de lire le texte, et (b) une autre question qui demandait d'énumérer tous les arguments du texte (celui qu'elles et ils avaient lu durant la séance expérimentale) dont elles et ils se souvenaient. Les participant-e-s ont répondu à ces questions 7 à 11 jours après la séance expérimentale.

*Posttest 2.* Nous avons fait parvenir ce test aux participant-e-s 13 semaines après la dernière partie du posttest 1. Le posttest 2 contenait: (a) une feuille d'instruction et d'information (la même que pour les deux tests précédents), (b) les deux mêmes questionnaires d'attitude (intégration scolaire et personnes avec des différences fonctionnelles) qu'en prétest et posttest 1, (c) les deux questions reliées aux croyances sur l'origine du handicap, et (d) la question sur l'intérêt personnel. Les participant-e-s ont répondu à ces questions 14 à 18 semaines après la séance expérimentale.

## 8.2.4 Résultats et analyse<sup>44</sup>

### 8.2.4.1 Comparaison des groupes expérimentaux exposés aux textes unilatéraux

#### *Rappel des hypothèses*

*Effet des textes sur la différence 'posttest 1 vs. prétest' quant à l'attitude envers l'intégration scolaire*

*Hypothèse 1:* Tel que mentionné auparavant, nous avons posé comme hypothèse que la lecture du texte unilatéral contenant les arguments du modèle social/environnemental (texte S/E) aurait un effet positif sur l'attitude envers l'intégration scolaire (un thème social), mais que la lecture du texte I/M aurait peu d'effet positif sur les scores de ce même questionnaire. Le changement suite à la lecture du texte I/M ne serait pas significativement différent du changement observé chez les participant-e-s ayant lu le texte contrôle.

*Effet des textes sur la différence 'prétest vs. posttest 1' quant à l'attitude envers les personnes avec des différences fonctionnelles*

*Hypothèse 2:* À l'opposé de l'hypothèse 1, nous avons prévu que la lecture du texte unilatéral contenant les arguments du modèle individuel/médical (I/M) aurait un effet sur l'attitude envers les personnes avec des différences fonctionnelles (généralisé par la pitié et/ou la validation des représentations déjà en place), mais que la lecture du texte S/E aurait peu d'effet positif sur les scores de ce même questionnaire. Le changement suite à la lecture du texte S/E ne serait pas significativement différent du changement observé chez les participant-e-s ayant lu le texte contrôle.

*Effet des textes sur la différence 'prétest vs. posttest 2' (pour les quatre facteurs)*

*Hypothèse 3:* Nous avons également posé comme hypothèse que les différences entre les groupes anticipées entre le prétest et le posttest 1 persisteraient en posttest 2, mais qu'il résulterait des effets moindres, mais toujours significatifs (donc que la différence entre les

---

<sup>44</sup> Les manipulations menant aux données quantitatives et qualitatives finales (filtrage et accords inter-juges) n'ont pas été incluses ici. Si vous désirez les consulter, veuillez contacter l'auteur.

groupes provenant des effets du texte diminuerait due au temps écoulé entre le posttest 1 et le posttest 2).

#### *Effet des textes sur les croyances centrales (facteurs environnementaux et facteurs personnels)*

*Hypothèse 4:* Nous avons anticipé que la lecture des textes expérimentaux allait influencer les scores des croyances centrales. Nous avons posé comme hypothèse que la lecture du texte S/E allait significativement augmenter le degré de croyance vis-à-vis les facteurs environnementaux; et que la lecture du texte I/M allait significativement augmenter le degré de croyance vis-à-vis les facteurs personnels. Nous anticipions aussi que ces changements obtenus dans l'intervalle 'pré-post1' allaient persister en posttest 2 pour chacun des groupes expérimentaux (donc être toujours présent en posttest 2 comparativement aux deux autres groupes).

#### *Description de l'analyse*

Nous avons analysé les données des groupes sans tenir compte des types d'incapacités. Notre objectif était de faire une analyse des trois types d'incapacités regroupés, représentant ainsi, selon nous, la différence fonctionnelle en générale. Nous avons également analysé les données par catégorie d'incapacité (en utilisant chaque incapacité comme variable indépendante).

Pour les hypothèses 1, 2 et 3, nous avons créé un contraste en relation avec les moyennes anticipées (telles que décrites dans le rappel des hypothèses de la section précédente). Brauer et McClelland (2005) conseille ce type d'analyse lorsque la recherche est basée sur des hypothèses précises quant aux différences attendues entre les groupes. Cela permet de tester les prédictions avec plus d'exactitude que ne le ferait une ANOVA. Puisque nous avons trois groupes, nous avons effectué deux contrastes centrés et orthogonaux afin d'utiliser tous les degrés de liberté (Niedenthal, Brauer, Robin & Innes-Ker, 2002). Pour qu'un contraste soit considéré comme centré et orthogonal, la somme de ses coefficients doit être zéro (centré) et la somme des produits des coefficients de chaque groupe (S/E, I/M et C) doit également donner un résultat nulle afin qu'ils soient considérés comme orthogonaux (Field, 2005). Le premier contraste représente le classement des moyennes prédit par notre hypothèse et le deuxième contraste vérifie s'il y a encore de la variance à expliquer après que celle du premier contraste a été retirée (Brauer & McClelland, 2005). Dans le cas où le premier contraste est significatif, le deuxième contraste doit être non significatif afin de valider la description des moyennes fournie par le

premier contraste (Brauer & McClelland, 2005). Pour ce faire, le deuxième contraste doit être centré et orthogonal tout comme le premier.

Pour l'analyse de l'attitude envers l'intégration scolaire, nous avons donc contrasté le groupe qui a lu le texte S/E avec les deux autres groupes (I/M et C); et pour l'analyse de l'attitude envers les personnes avec des différences fonctionnelles, nous avons contrasté le groupe qui a lu le texte I/M avec les deux autres groupes. Les coefficients de nos contrastes ont été établis comme suit: 'Contraste 1' [1, -.2, -.8] (le premier coefficient représentant S/E ou I/M selon l'attitude analysée, le deuxième représentant celui chez qui nous attendions peu de changement, et le dernier représentant le groupe contrôle). En tenant compte des considérations mentionnées auparavant, le deuxième contraste centré et orthogonal que nous avons utilisé était: 'Contraste 2' [0.33, -1, .67].

Notez que pour l'hypothèse 3, puisque nous analysons des changements d'attitude relatifs (c'est-à-dire, en faisant des comparaisons entre groupes), lorsque le résultat était significatif, nous nous sommes servis des résultats de l'intervalle 'post1-post2' pour savoir si la croyance avait significativement continué d'augmenter; si elle était restée la même; ou si elle avait diminué. Puisque nous anticipions des changements proportionnels dans les résultats de cette hypothèse, nous avons utilisé les mêmes contrastes pour l'hypothèse 3 que ceux utilisés pour tester les hypothèses 1 et 2.

Pour l'hypothèse 4, l'influence du texte ne supposait pas de changement dans l'autre groupe expérimental. Les contrastes avaient donc des coefficients différents des trois premières hypothèses. Les coefficients de nos contrastes furent établis comme suit (le premier représentant le groupe S/E ou I/M selon l'analyse): 'Contraste 1' [1, -.5, -.5] et 'Contraste 2' [0, 1, -1].

Nous avons également effectué une ANOVA à plan mixte pour analyser les résultats des questionnaires d'attitude, 3(Incapacités: physique vs. sensorielle vs. mentale) X 3(Tests: prétest vs. posttest 1 vs. posttest 2) X 3(Textes: S/E vs. I/M vs. C); et une autre ANOVA pour analyser les résultats des croyances centrales, 2(Croyances: facteurs environnementaux vs. facteurs personnels) X 3(Tests: prétest vs. posttest 1 vs. posttest 2) X 3(Textes: S/E vs. I/M vs. C). Cela nous fournissait une analyse supplémentaire des autres effets principaux et d'interactions pouvant être utile aux discussions. Nous spécifions que pour toutes les analyses de mesures répétées, nous avons utilisé le test de Mauchly pour vérifier si la présomption de sphéricité était rompue ou non pour les effets généraux du type d'incapacité, du test et de l'interaction entre les

deux. Là où cette présomption était rompue, nous avons corrigé les degrés de liberté en utilisant l'estimation de sphéricité de Greenhouse-Geiser (voir Field, 2005).

Afin de vérifier les liens entre les facteurs du questionnaire d'attitudes envers l'intégration scolaire et les facteurs du questionnaire d'attitudes envers les personnes en situation de handicap, nous avons analysé les corrélations pour chaque paire (CAI-Inclusion Sociale, CSES-Inclusion Sociale, CAI-Compétence, CSES-Compétence) pour deux intervalles de mesures de notre recherche (pré-post1, post1-post2).

Enfin, nous avons aussi voulu identifier les variables qui pouvaient le mieux prédire les changements d'attitude envers l'intégration scolaire. Nous avons donc effectué une régression a posteriori en utilisant comme prédicteurs des données récoltées durant la recherche. Nous avons effectué des régressions multiples sur la différence entre le prétest et le posttest 1 avec sept prédicteurs, et sur la différence entre le posttest 1 et le posttest 2 avec deux prédicteurs. Nous énumérerons ces prédicteurs plus loin dans l'analyse des résultats.

*Vérification de l'hypothèse 1 – effet du texte S/E sur la différence 'prétest-posttest 1' pour ce qui est de l'attitude envers l'intégration scolaire*

Suite à l'analyse factorielle des réponses au questionnaire d'attitude envers l'intégration scolaire (voir chapitre 7), nous avons choisi de garder deux facteurs: (Facteur 1) Coûts Académiques de l'Intégration (CAI), (Facteur 2) Coûts Socio-Émotionnels de la Ségrégation (CSES). Ce sont ces deux facteurs que nous avons analysés pour chaque catégorie d'incapacité évaluée par les participant-e-s. Les catégories d'incapacité étaient les suivantes: physique (P), sensorielle (S) et mentale (M).

Sauf si indiqué autrement, tous les effets mentionnés sont significatifs ( $p < .05$ ). Lorsque le contraste 2 n'est pas mentionné, cela signifie qu'il est non significatif.

*Les Coûts Académiques de l'Intégration (CAI)*

*Analyse des données complètes en tenant compte des incapacités (CAI)*

En utilisant les incapacités comme variables indépendantes, l'analyse a montré que le contraste 1 n'était significatif que pour l'incapacité sensorielle,  $F(1, 98) = 5.77$ ,  $r = .24$ . Ce

contraste expliquait 70 % de la variance intergroupe. Ceci veut dire que, en ce qui concerne les coûts académiques de l'intégration, les gens ayant lu le texte S/E ont eu un changement plus marqué d'attitude envers les CAI face à l'incapacité sensorielle que les gens qui ont lu le texte I/M et les gens du groupe contrôle. Pour les incapacités physique et mentale, les 3 groupes ont en général eu des changements d'attitude équivalents (voir Figure 8.1). Nous reviendrons sur ces résultats dans la discussion.

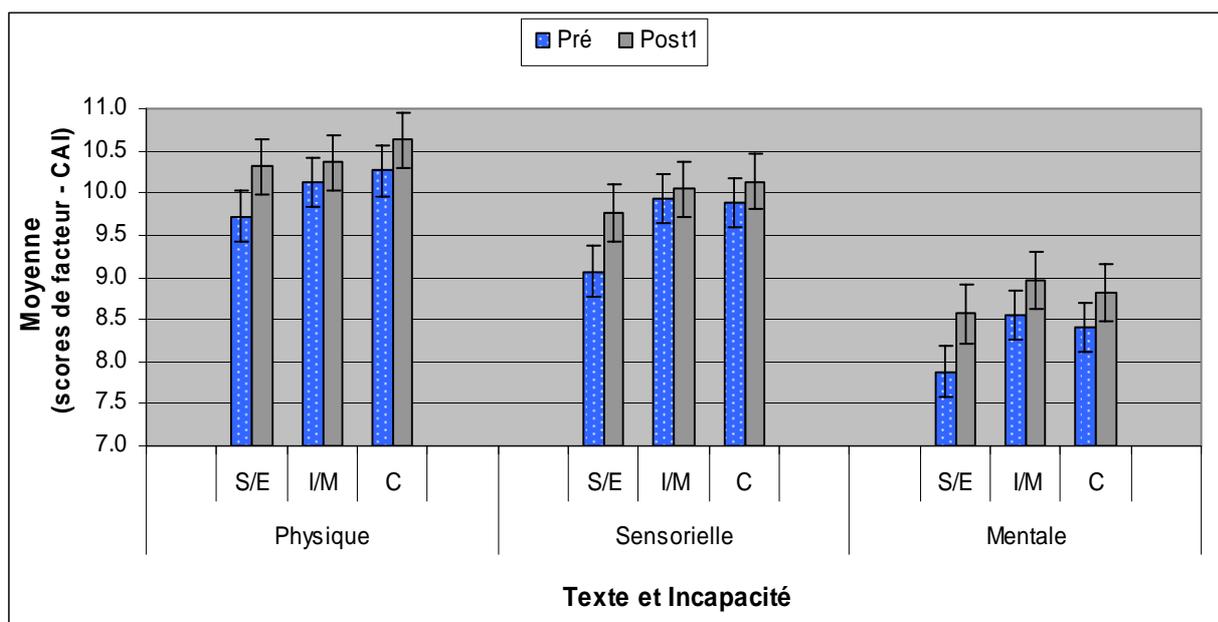


Figure 8.1 - Interaction entre le test et le texte dans la comparaison entre le prétest et le posttest 1 pour chacune des incapacités (CAI).

### Les Coûts Socio-Émotionnels de la Ségrégation (CSES)

#### Analyse des données complètes en tenant compte des incapacités (CSES)

En utilisant les incapacités comme variables indépendantes, l'analyse a révélé que le contraste 1 était significatif pour les trois catégories d'incapacités: physique,  $F(1, 98) = 2.83, r = .17$  (56 % de variance expliquée); sensorielle,  $F(1, 98) = 5.39, r = .23$  (81 % de variance expliquée); et mentale,  $F(1, 98) = 8.45, r = .28$  (96 % de variance expliquée). Ceci veut dire que les participant-e-s ayant lu le texte S/E ont eu un changement d'attitude positif plus marqué envers les coûts socio-émotionnels de la ségrégation des élèves en situation de handicap physique, sensoriel ou mental que les gens qui ont lu le texte I/M et les gens du groupe contrôle (voir

Figure 8.2). Nous reviendrons sur ces résultats dans la discussion.

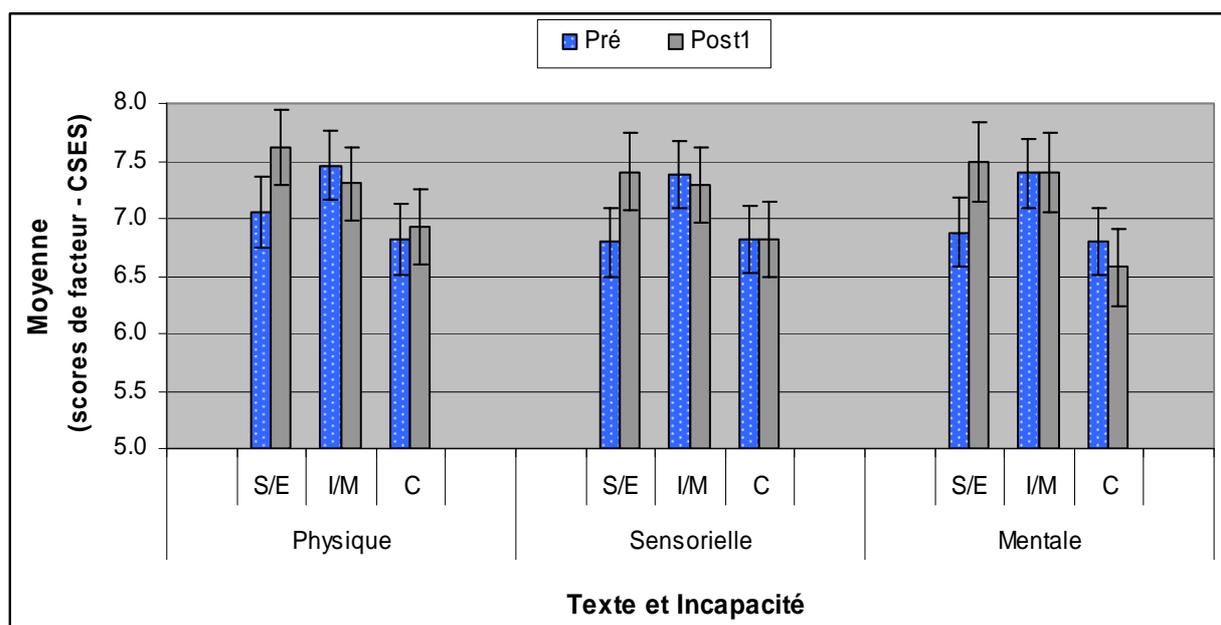


Figure 8.2 - Interaction entre le test et le texte dans la comparaison entre le prétest et le posttest 1 (CSES).

#### Hypothèse 1: Tableau récapitulatif

Dans le Tableau 8.2, nous avons placé les résultats se rapportant à l'hypothèse 1. Nous y avons inscrit la taille d'effet ( $r$ ) du contraste de notre hypothèse (dans les cas où l'effet était significatif et où le deuxième contraste était non significatif). Cohen (1992, in Field, 2005) a suggéré de juger de la grandeur de l'effet selon l'échelle suivante: petit effet ( $r = .10$ ), effet moyen ( $r = .30$ ), grand effet ( $r = .50$ ). L'effet doit naturellement être significatif (et non pas dû au hasard) pour en tenir compte. La première ligne de résultats du tableau correspond aux résultats sans tenir compte des incapacités (toutes incapacités confondues).

Il est à noter que pour l'attitude envers les CAI des élèves en situation de handicap physique ou mental (où il n'y a pas de différence entre les groupes), les trois groupes ont obtenu une amélioration de l'attitude dans l'intervalle 'pré-post1' (comme le montre la Figure 8.1).

**Tableau 8.2 – Tableau récapitulatif des résultats de l’hypothèse 1 (taille d’effet du contraste).**

Incapacité	Coûts Académiques de l’Intégration (CAI)	Coûts Socio-Émotionnels de la Ségrégation (CSES)
(Phys+Sens+Ment)	.19	.25
Physique	<i>ns</i>	.17
Sensorielle	.24	.23
Mentale	<i>ns</i>	.28

*Vérification de l’hypothèse 2 – effet du texte I/M sur la différence ‘prétest-posttest 1’ pour ce qui est de l’attitude envers les personnes en situation de handicap*

Suite à l’analyse factorielle des réponses au questionnaire d’attitude envers les personnes avec des différences fonctionnelles (voir chapitre 7), nous avons choisi de garder deux facteurs pour chacune des incapacités évaluées par les participant-e-s. Pour les incapacités physiques (P) et sensorielles (S), nous avons nommé le Facteur 1 ‘Inclusion Sociale’ et le Facteur 2, ‘Compétence’. Pour ce qui est des incapacités mentales (M), le Facteur 1 devient ‘Compétence’ et le Facteur 2, ‘Inclusion Sociale’.

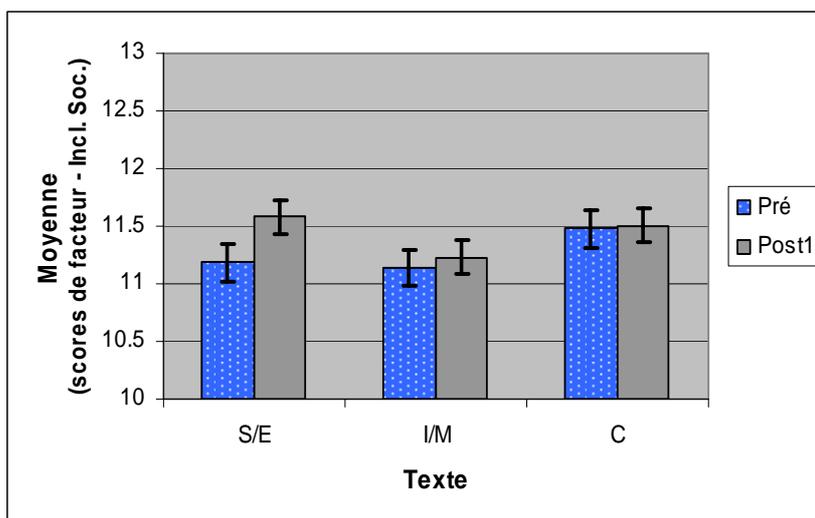
Sauf si indiqué autrement, tous les effets mentionnés sont significatifs ( $p < .05$ ). Lorsque le contraste 2 n’est pas mentionné, cela signifie qu’il est non significatif.

### *L’Inclusion Sociale*

#### *Révision de l’hypothèse de départ*

Une première analyse des données complètes sans tenir compte des incapacités a montré que le contraste correspondant à notre hypothèse de changement d’attitude entre le prétest et le posttest 1 (où I/M:1, S/E: -.2 et C: -.8) était non significatif,  $F(1, 98) = .008$ . Par contre, le contraste 2 (entre les groupes S/E et C) était significatif,  $F(1, 98) = 4.77$ . En observant la Figure 8.3, il nous est apparu possible que l’hypothèse que nous avons posée pour les facteurs de l’intégration scolaire soit vérifiée ici également. Nous avons donc testé le contraste en échangeant les

coefficients des groupes expérimentaux, donc en utilisant ceux de l'hypothèse posée pour les facteurs de l'intégration scolaire (I/M:-.2, S/E: 1 et C: -.8). Ce changement a démontré un résultat significatif,  $F(1, 98) = 7.60$ ,  $r = .23$  (97 % de variance expliquée). Ici, le Contraste 2 est non significatif. Cela signifie que, en ce qui concerne l'attitude envers l'inclusion sociale des personnes avec des différences fonctionnelles et notre hypothèse de départ, il n'y a pas eu les différences attendues entre le prétest et le posttest 1 pour les trois groupes. Par contre, si on contraste le groupe S/E avec les deux autres (hypothèse révisée), les participant-e-s de ce groupe ont bel et bien eu une augmentation positive de l'attitude envers l'Inclusion Sociale quand on les compare aux deux autres groupes. Suite à ce résultat, pour la suite de l'analyse, nous avons décidé de réviser notre première hypothèse concernant l'attitude envers les personnes avec des différences fonctionnelles. Nous justifions ici brièvement notre décision avant de passer à la suite de l'analyse.



**Figure 8.3 - Interaction entre le test et le texte dans la comparaison entre le prétest et le posttest 1 (Inclusion Sociale)**

Au départ, nous pensions que le texte contenant les arguments du modèle individuel/médical du handicap (texte I/M) aurait plus d'impact sur l'attitude envers les personnes/individus avec des différences fonctionnelles. Nous croyons qu'il est possible que le contenu relativement social du questionnaire d'attitude envers les personnes en situation de handicap ait interagité avec le texte lu à l'encontre de notre hypothèse de départ. En effet, il est plausible d'avancer que les thèmes abordés dans le questionnaire aient été beaucoup plus proches de ceux abordés dans le texte S/E que dans le texte I/M (voir Annexe F). En conséquence, l'influence du texte S/E aurait plus de chance de se faire sentir dans le questionnaire d'attitude envers les personnes en situation de

handicap (au même titre que dans le questionnaire d'attitude envers l'intégration scolaire). Nous reviendrons sur cette explication et en proposerons d'autres dans la discussion.

Nous revisons donc notre hypothèse et mettons de l'avant celle avancée pour l'attitude envers l'intégration scolaire. En conséquence, pour la suite de l'analyse, nous testerons toujours d'abord l'hypothèse révisée (S/E+ > I/M et C). Par contre, si celle-ci s'avère non significative et que le contraste entre I/M et C est significatif, nous testerons notre hypothèse de départ (I/M+ > S/E et C). Nous continuons ici l'analyse du facteur Inclusion Sociale. L'hypothèse principale mentionnée à partir d'ici (le contraste 1) est l'hypothèse révisée que nous venons de décrire.

#### *Analyse des données complètes (Incl. Soc.) – en tenant compte des incapacités*

En utilisant les incapacités comme variables indépendantes, l'analyse a montré que le contraste 1 était significatif pour l'incapacité physique ( $F(1, 98) = 3.18, r = .18, R^2 = .74$ ) et pour l'incapacité mentale ( $F(1, 98) = 8.51, r = .28, R^2 = .85$ ). «  $R^2$  » est le symbole pour la variance intergroupe expliquée (il s'agit de multiplier ce résultat par 100 pour obtenir le pourcentage de variance expliquée). Ces résultats veulent dire que les participant-e-s qui ont lu le texte S/E ont eu un changement d'attitude plus marqué envers l'inclusion sociale des personnes avec des différences fonctionnelles physiques et mentales que ceux(celles) qui ont lu le texte I/M et le texte contrôle. Face à l'incapacité sensorielle, les groupes ont en général eu des réponses semblables d'un test à l'autre (voir Figure 8.4). Nous reviendrons sur ces résultats dans la discussion.

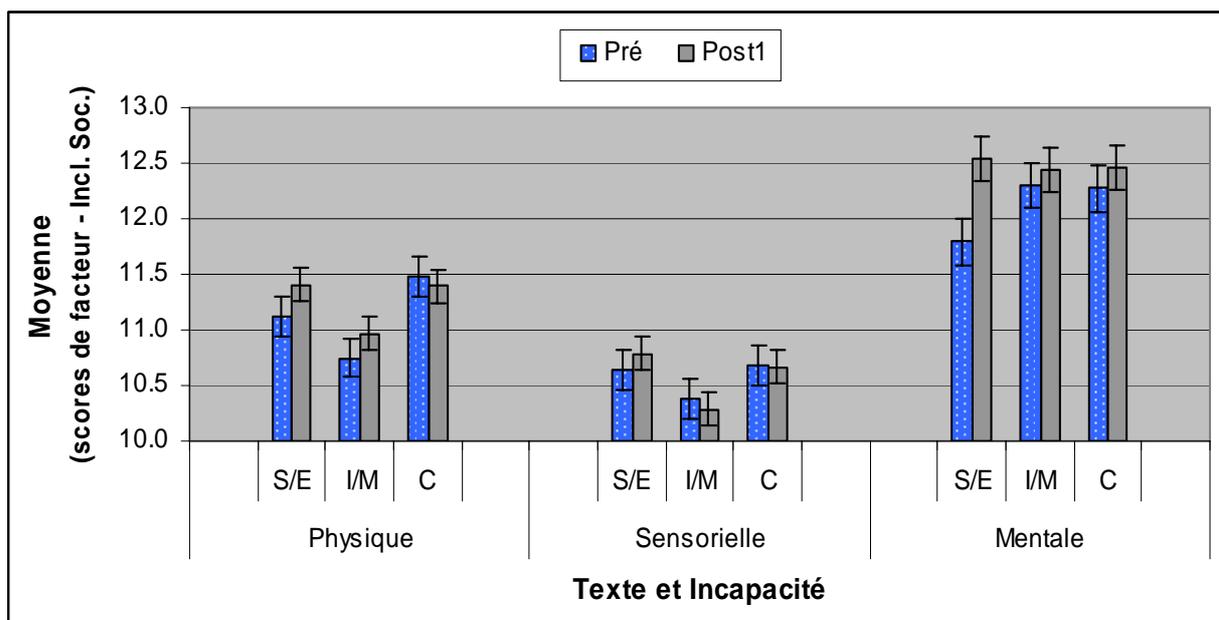


Figure 8.4 - Interaction entre le test et le texte dans la comparaison entre le prétest et le posttest 1 par incapacité (Inclusion Sociale).

### La Compétence

#### Analyse des groupes complets en tenant compte des incapacités (Comp.)

En utilisant les incapacités comme variables indépendantes, l'analyse a montré que le contraste 1 n'était significatif pour aucune incapacité. Ceci veut dire, pour chacune des catégories d'incapacités, il n'y a pas eu de différence dans le changement d'attitude envers la compétence des personnes en situation de handicap entre les trois groupes (voir Tableau 8.3).

**Tableau 8.3 - Moyenne des scores de facteur (prétest et posttest 1) par incapacité (Compétence).**

Incapacité	Physique		Sensorielle		Mentale	
	Test <i>M (ET)</i>		Test <i>M (ET)</i>		Test <i>M (ET)</i>	
Texte	Prétest	Posttest 1	Prétest	Posttest 1	Prétest	Posttest 1
S/E	7.10 (1.69)	7.43 (1.62)	7.33 (1.62)	7.76 (1.61)	4.32 (1.64)	4.53 (1.52)
I/M	7.75 (1.27)	7.67 (1.22)	8.05 (1.24)	8.21 (1.27)	4.74 (1.55)	4.74 (1.35)
C	7.45 (1.48)	7.67 (1.42)	7.93 (1.54)	7.97 (1.41)	4.55 (1.60)	4.77 (1.47)
	$(F(1, 98) = .460, p = .499)$		$(F(1, 98) = 2.43, p = .122)$		$(F(1, 98) = .037, p = .848)$	

*Hypothèse 2: Tableau récapitulatif*

Nous avons placé les résultats se rapportant à l'hypothèse 2 dans le Tableau 8.4. Tout comme nous avons fait pour l'hypothèse 1, nous y avons inscrit les grandeurs d'effets ( $r$ ). Cohen (1992, in Field, 2005) a suggéré de juger de la grandeur de l'effet selon l'échelle suivante: petit effet ( $r = .10$ ), effet moyen ( $r = .30$ ), grand effet ( $r = .50$ ). L'effet doit naturellement être significatif (et non pas dû au hasard) pour en tenir compte. La première ligne de résultats du tableau correspond aux résultats sans tenir compte des incapacités (toutes incapacités confondues).

**Tableau 8.4 - Tableau récapitulatif des résultats de l'hypothèse 2 (taille d'effet du contraste).**

Incapacité	Inclusion Sociale	Compétence
(Phys+Sens+Ment)	$r = .23$	<i>ns</i>
Physique	$r = .18$	<i>ns</i>
Sensorielle	<i>ns</i>	<i>ns</i>
Mentale	$r = .28$	<i>ns</i>

### *Vérification de l'hypothèse 3 - effet des textes sur la différence 'prétest-posttest 2'*

Puisque nous anticipions des différences entre les groupes similaires à celles de l'intervalle 'pré-post1', nous avons donc utilisé les mêmes contrastes (1 et 2) que pour l'hypothèse 1 et l'hypothèse 2 (révisée). Nous anticipions que les différences entre les groupes vérifiées par le contraste 1 seraient significatives, mais moins grandes que pour l'intervalle 'pré-post1'. En conséquence, seuls celles les catégories dont les résultats étaient significatifs pour le contraste dans l'intervalle 'pré-post1' pouvaient confirmer l'hypothèse 3. Nous avons tout de même analysé toutes les catégories pour pouvoir discuter des autres effets présents.

Dans le cas où le résultat du contraste 'pré-post2' était significatif, afin de vérifier si la différence entre les deux analyses (intervalle 'pré-post1' et intervalle 'pré-post2') était significative, nous avons répété le contraste pour l'intervalle 'post1-post2' (le même contraste pouvait être utilisé puisque nous anticipions des changements proportionnels à ceux de l'intervalle 'pré-post2'). Puisque nous anticipions une baisse significative pour le groupe S/E dans l'intervalle 'post1-post2', cette démarche était nécessaire pour vérifier notre hypothèse.

En résumé, pour que l'hypothèse 3 soit vérifiée, il était nécessaire: (1) que le résultat du contraste 'pré-post1' soit significatif pour la catégorie analysée; (2) que le résultat du contraste 'pré-post2' soit significatif; (3) d'obtenir un effet significativement moins grand que celui trouvé dans l'intervalle 'pré-post1'.

### *L'attitude envers l'intégration scolaire*

Nous avons analysé les mêmes facteurs décrits auparavant: Coûts Académiques de l'Intégration (CAI) et Coûts Socio-Émotionnels de la Ségrégation (CSES).

Sauf si indiqué autrement, tous les effets mentionnés sont significatifs ( $p < .05$ ). Lorsque le contraste 2 n'est pas mentionné, cela signifie qu'il est non significatif.

### *Les Coûts Académiques de l'Intégration (CAI)*

#### *Analyse des données en tenant compte des incapacités (CAI)*

Tout comme lors de la vérification de l'hypothèse 1, seul le contraste pour l'incapacité sensorielle a donné un résultat significatif (voir Tableau 8.5). La taille de l'effet qu'on retrouve ici est moindre ( $r = .23$ ) que celle mesurée pour l'intervalle 'pré-post1' ( $r = .24$ ). Par contre,

le contraste pour l'intervalle 'post1-post2' a montré que cette différence n'était pas significative,  $F(1, 98) = 0.323$ . Cela signifie que, entre le prétest et le posttest 2, l'attitude du groupe S/E envers les coûts académiques de l'intégration des élèves avec une différence fonctionnelle sensorielle est restée plus positive que celle des deux autres groupes (voir Figure 8.5). Lorsque comparé aux groupes I/M et C, l'attitude du groupe S/E s'est maintenue dans l'intervalle 'post1-post2'.

**Tableau 8.5 - Résultats du contraste entre les groupe S/E, I/M et C pour chaque incapacité (CAI).**

Incapacité	Différence Prétest/Posttest 2 pour les trois groupes <i>M(ET)</i>			<i>F</i> df(1, 98)
	S/E	I/M	C	
Physique	0.65 (1.30)	0.14 (1.23)	0.36 (1.02)	1.59
Sensorielle	- 0.29 (1.13)	- 1.17 (1.05)	- 0.82 (1.07)	6.14*
Mentale	0.85 (1.08)	0.52 (1.13)	0.67 (1.43)	.554

\* $p < .01$

L'analyse a également montré que l'effet général de la comparaison 'pré-post2' était significatif pour les incapacités physique et mentale. Couplé aux résultats du Tableau 8.5, cela nous indique que les groupes ont développé une attitude plus positive envers les CAI des élèves en situation de handicap physique ou mental dans l'intervalle 'pré-post2'.

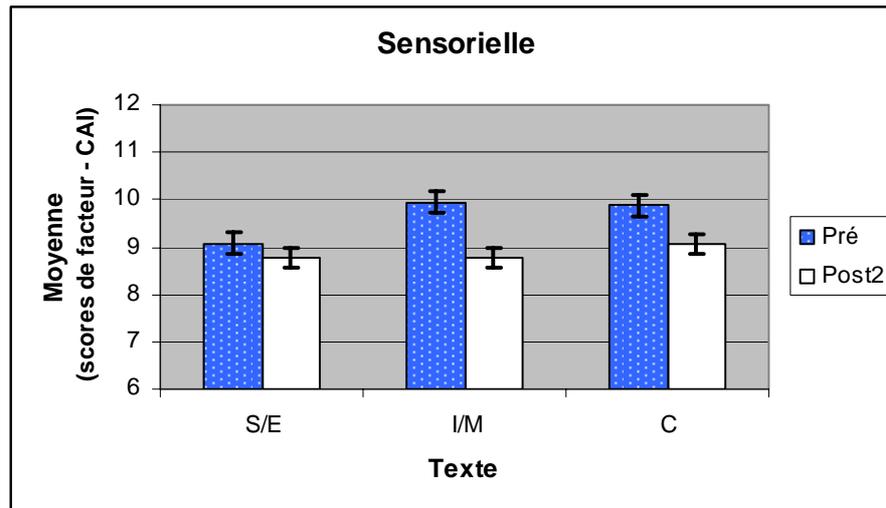


Figure 8.5 - Interaction entre le test et le texte dans la comparaison entre le prétest et le posttest 2 pour l'incapacité sensorielle (CAI).

### Les Coûts Socio-Émotionnels de la Ségrégation (CSES)

#### Analyse des données en tenant compte des incapacités (CSES)

Tous les contrastes étaient significatifs (voir Tableau 8.6). La taille d'effet était moins grande dans l'intervalle 'pré-post2' que 'pré-post1' pour l'incapacité sensorielle. Par contre, le contraste pour l'intervalle 'post1-post2' a montré que cette différence n'était pas significative,  $F(1, 98) = 0.233$ . Cela signifie que, entre le prétest et le posttest 2, l'attitude du groupe S/E envers les coûts socio-émotionnels de la ségrégation des élèves avec une différence fonctionnelle sensorielle est donc significativement restée plus positive que celle des deux autres groupes. Lorsque comparé aux groupes I/M et C, l'attitude du groupe S/E n'a pas changé dans l'intervalle 'post1-post2'.

Les tailles d'effet était plus grande dans l'intervalle 'pré-post2' que 'pré-post1' pour les incapacités physique et mentale. Nous avons tout de même testé le contraste dans l'intervalle 'post1-post2'. Celui-ci était non significatif pour les deux incapacités (physique:  $F(1, 98) = 2.46$ ; et sensorielle:  $F(1, 98) = 0.898$ ). Nous avons aussi fait des ANOVA pour voir si les groupes différaient entre eux d'une façon que le contraste n'aurait pas détectée. Ceux-ci étaient également non significatifs,  $F(1, 98) = 1.24$  et  $F(1, 98) = 0.639$  respectivement. L'attitude du groupe S/E envers les CSES est donc demeurée positive pour ces incapacités

comparativement aux groupes I/M et C dans l'intervalle 'pré-post2'(voir Tableau 8.6), et cette attitude n'a pas changé durant l'intervalle 'post1-post2'.

**Tableau 8.6 – Résultats du contraste entre les groupe S/E, I/M et C pour chaque incapacité (CSES).**

Incapacité	Différence Prétest/Posttest 2 pour les trois groupes <i>M(ET)</i>			<i>F</i> df(1, 98)
	S/E	I/M	C	
Physique	0.70 (1.48)	- 0.41 (1.29)	- 0.26 (1.77)	.841**
Sensorielle	1.31 (1.67)	0.44 (1.98)	0.45 (2.26)	3.73*
Mentale	0.57 (1.47)	- 0.42 (1.36)	-0.55 (1.57)	11.00**

\**p* < .05 (one-tailed). \*\**p* < .01 (two-tailed).

### *Hypothèse 3: Tableau récapitulatif (Intégration scolaire)*

Nous avons placé les résultats pour les *coûts académiques de l'intégration* et les *coûts socio-émotionnels de la ségrégation* se rapportant à l'hypothèse 3 dans le Tableau 8.7.

**Tableau 8.7 - Tableau récapitulatif des résultats de l'hypothèse 3 (taille d'effet du contraste).**

Incapacité	Coûts Académiques de l'Intégration (CAI)	Coûts Socio-Émotionnels de la Ségrégation (CSES)
(Phys+Sens+Ment)	<b><i>r</i> = .17</b>	<b><i>r</i> = .34</b>
Physique	<i>ns</i>	<b><i>r</i> = .28</b>
Sensorielle	<b><i>r</i> = .23</b>	<b><i>r</i> = .19</b>
Mentale	<i>ns</i>	<b><i>r</i> = .32</b>

*Notes.* A - les résultats en **caractères gras** sont les résultats analysés pour vérifier l'hypothèse 3; (ceux qui étaient significatifs dans l'intervalle 'pré-post1').

Aucun des résultats n'a confirmé notre hypothèse. Les résultats montrent que toutes les différences dans le changement d'attitude pour le groupe S/E dans l'intervalle 'pré-post1' n'ont

ni augmenté ou diminué durant l'intervalle 'post1-post2'. Il est à noter que dans les deux cas où les données ne pouvaient pas être utilisées pour vérifier l'hypothèse 3 (cases blanches), il n'y avait pas de différence entre les groupes. L'attitude envers les CAI physique et mental a augmenté pour chacun d'entre eux.

#### *L'attitude envers les personnes avec des différences fonctionnelles*

Nous avons analysé les deux mêmes facteurs décrits auparavant: Inclusion Sociale et Compétence.

Sauf si indiqué autrement, tous les effets mentionnés sont significatifs ( $p < .05$ ). Lorsque le contraste 2 n'est pas mentionné, cela signifie qu'il est non significatif.

#### *L'Inclusion Sociale*

##### *Analyse des données en tenant compte des incapacités (Incl. Soc.)*

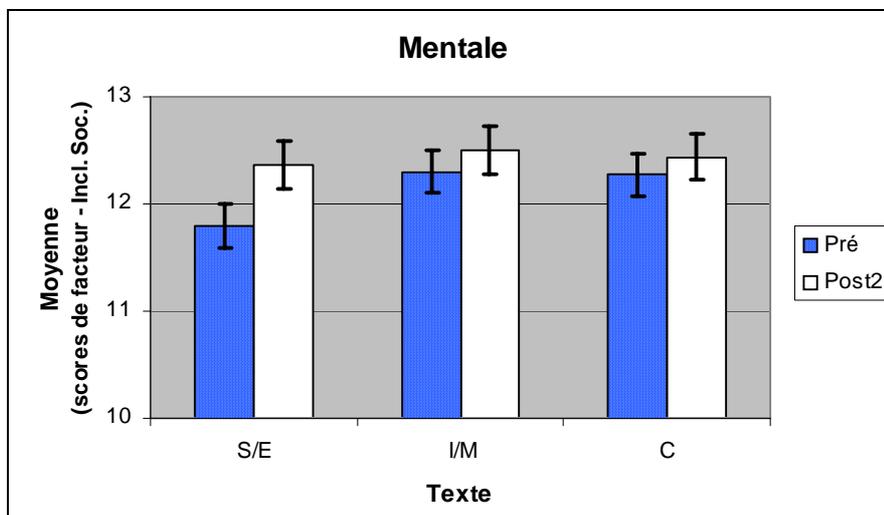
L'analyse n'a démontré un contraste significatif que pour l'incapacité mentale (voir Tableau 8.8). La taille de l'effet qu'on retrouve ici est moindre ( $r = .19$ ) que celle mesurée pour l'intervalle 'pré-post1' ( $r = .28$ ). Par contre, le contraste pour l'intervalle 'post1-post2' a montré que cette différence n'était pas significative,  $F(1, 98) = 0.761$ . Cela signifie que, entre le prétest et le posttest 2, l'attitude du groupe S/E envers l'inclusion sociale des personnes avec une différence fonctionnelle mentale est donc significativement restée plus positive que celle des deux autres groupes (voir Figure 8.6). Lorsque comparé aux groupes I/M et C, l'attitude du groupe S/E s'est maintenue durant l'intervalle 'post1-post2'.

**Tableau 8.8 - Résultats du contraste entre les groupe S/E, I/M et C pour chaque incapacité (Inclusion Sociale).**

Différence Prétest/Posttest 2 pour les trois groupes <i>M(ET)</i>				
Incapacité	S/E	I/M	C	<i>F</i> df(1, 98)
Physique	0.07 (0.89)	0.25 (0.99)	- 0.32 (0.95)	1.72
Sensorielle	- 0.03 (0.81)	- 0.03 (0.86)	- 0.16 (0.92)	.290
Mentale	0.58 (0.95)	0.20 (0.95)	0.17 (0.94)	3.53*

\**p* < .05

L'analyse a aussi montré que l'effet général de la comparaison 'pré-post2' était non significatif pour les incapacités physique et sensorielle. Couplé aux résultats du Tableau 8.8, cela nous indique que les groupes n'ont pas changé d'attitude envers les CAI des élèves en situation de handicap physique ou sensoriel dans l'intervalle 'pré-post2'.



**Figure 8.6 - Interaction entre le test et le texte dans la comparaison entre le prétest et le posttest 2 pour l'incapacité sensorielle (Inclusion Sociale).**

## La Compétence

### Analyse des données en tenant compte des incapacités (Comp.)

Nous n'avons pas pu vérifier l'hypothèse 3 avec ces données puisque nous n'avons obtenu aucun résultat significatif dans l'analyse de l'intervalle 'pré-post1'.

Nous avons quand même observé que, pour l'intervalle 'pré-post2', le contraste n'était significatif que pour l'incapacité sensorielle (voir Tableau 8.9). Par contre, le même contraste pour l'intervalle 'post1-post2' ne montre pas de différence entre le groupe S/E et les deux autres groupes. Cela signifie que, entre le prétest et le posttest 2, le groupe S/E a donc développé une attitude significativement plus positive envers la compétence des personnes avec une différence fonctionnelle sensorielle que les deux autres groupes. Puisque les contrastes des intervalles 'pré-post1' et 'post1-post2' étaient non significatifs, cette différence est donc due aux changements graduels qui se sont opérés dans les trois groupes lors de ces deux intervalles.

**Tableau 8.9 - Résultats du contraste entre les groupe S/E, I/M et C pour chaque incapacité (Compétence).**

Incapacité	Différence Prétest/Posttest 2 pour les trois groupes <i>M(ET)</i>			<i>F</i> df(1, 98)
	S/E	I/M	C	
Physique	0.67 (1.13)	0.01 (0.99)	0.54 (1.10)	.924
Sensorielle	0.84 (1.01)	0.15 (1.03)	0.37 (1.09)	4.73*
Mentale	0.53 (1.32)	0.14 (1.39)	0.34 (1.15)	.628

\* $p < .05$

L'analyse a aussi montré que l'effet général de la comparaison 'pré-post2' était significatif pour les incapacités physique et mentale. Couplé aux résultats du Tableau 8.9, cela nous indique que les groupes ont développé une attitude plus positive envers la compétence des personnes en situation de handicap physique ou mental dans l'intervalle 'pré-post2'.

### Hypothèse 3: Tableau récapitulatif (Personnes en situation de handicap)

Nous avons placé les résultats pour l'inclusion sociale et la compétence des personnes en situation de handicap se rapportant à l'hypothèse 3 dans le Tableau 8.10. Notez que dans l'indice de significativité indique le résultat du contraste, mais n'est pas directement lié à notre hypothèse. Nous avons cru bon de l'inclure tout de même pour fin de discussion.

Tableau 8.10 - Tableau récapitulatif des résultats de l'hypothèse 3 (taille d'effet du contraste).

Incapacité	Inclusion Sociale	Compétence
(Phys+Sens+Ment)	<i>ns</i>	<i>ns</i>
Physique	<i>ns</i>	<i>ns</i>
Sensorielle	<i>ns</i>	$r = .21$
Mentale	$r = .19$	<i>ns</i>

Notes. A - les résultats en **caractères gras** sont les résultats analysés pour vérifier l'hypothèse 3; (ceux qui furent significatifs dans l'intervalle 'pré-post1').

Aucun des résultats n'a confirmé notre hypothèse. Le changement d'attitude envers l'inclusion sociale obtenu dans l'intervalle 'pré-post1' ne s'est maintenu que pour l'incapacité mentale.

Il est à noter que sur les cinq cas où les données ne pouvaient pas être utilisées pour vérifier l'hypothèse 3 (cases blanches), un seul a montré une différence entre les groupes - telle que mesurée par notre contraste. En effet, comparé aux groupes I/M et C, le groupe S/E a développé une différence d'attitude envers la compétence des personnes avec une différence fonctionnelle sensorielle qui n'a pas été observée dans l'intervalle 'pré-post1'.

### Vérification de l'hypothèse 4 - effet des textes sur les croyances centrales

Tel que mentionné auparavant, pour vérifier l'hypothèse 4, nous avons utilisé un contraste différents des trois premières hypothèses. Ici, les deux groupes chez qui nous n'anticipons pas de changement ont le même coefficient. Nous allons d'abord rapporter les résultats de l'analyse

pour la croyance envers les facteurs environnementaux, puis pour la croyance envers les facteurs personnels. Pour chacune des croyances, nous donnerons les résultats obtenus pour les intervalles ‘pré-post1’ et ‘pré-post2’. Pour ce dernier intervalle, lorsque le résultat était significatif, nous nous sommes servis des résultats de l’intervalle ‘post1-post2’ pour savoir si la croyance avait significativement continué d’augmenter; si elle était restée la même; ou si elle avait diminué. Nous mentionnons donc cette information au besoin. Sauf si indiqué autrement, tous les effets mentionnés sont significatifs ( $p < .05$ ). Lorsque le contraste 2 n’est pas mentionné, cela signifie qu’il est non significatif.

*Croyance envers les facteurs environnementaux*

L’analyse a montré que le contraste 1 était significatif pour l’intervalle ‘pré-post1’, ( $F(1, 98) = 3.61, r = .19$ ) et l’intervalle ‘pré-post2’ ( $F(1, 98) = 17.14, r = .39$ ). Nous avons donc aussi testé le contraste pour l’intervalle ‘post1-post2’ et nous y avons aussi trouvé un résultat significatif,  $F(1, 98) = 8.52, r = .28$ . Cela signifie que, lorsque comparé aux deux autres groupes, le groupe qui a lu le texte S/E a changé significativement sa croyance vis-à-vis le rôle des facteurs environnementaux dans les situations de handicap. De plus ce changement a non seulement persisté en posttest 2, mais a augmenté significativement dans l’intervalle ‘post1-post2’ (voir Figure 8.7).

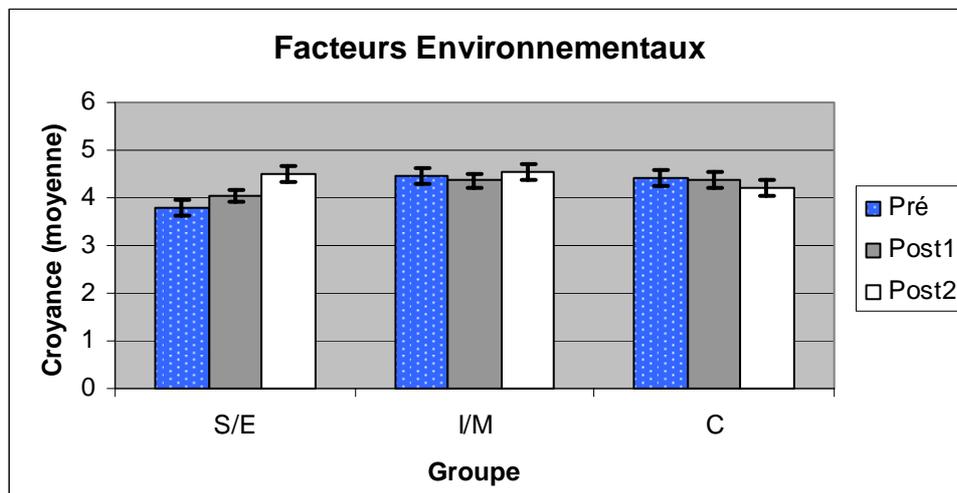


Figure 8.7 - Effet pour la croyance envers le rôle des facteurs environnementaux.

### Croyance envers les facteurs personnels

L'analyse a montré que le contraste 1 était non significatif pour l'intervalle 'pré-post1',  $F(1, 98) = 0.22$ . Par contre, le contraste était significatif pour l'intervalle 'pré-post2' ( $F(1, 98) = 4.46$ ,  $r = .21$ ). Nous avons donc aussi testé le contraste pour l'intervalle 'post1-post2' et nous y avons trouvé un résultat non significatif,  $F(1, 98) = 3.41$ . Cela signifie que, lorsque comparé aux deux autres groupes, le groupe qui a lu le texte I/M a graduellement changé sa croyance vis-à-vis le rôle des facteurs personnels dans les situations de handicap. Le changement total qui a pris place dans les intervalles 'pré-post1' et 'post1-post2' marquait une différence significative quant à cette croyance pour le groupe I/M (voir Figure 8.8).

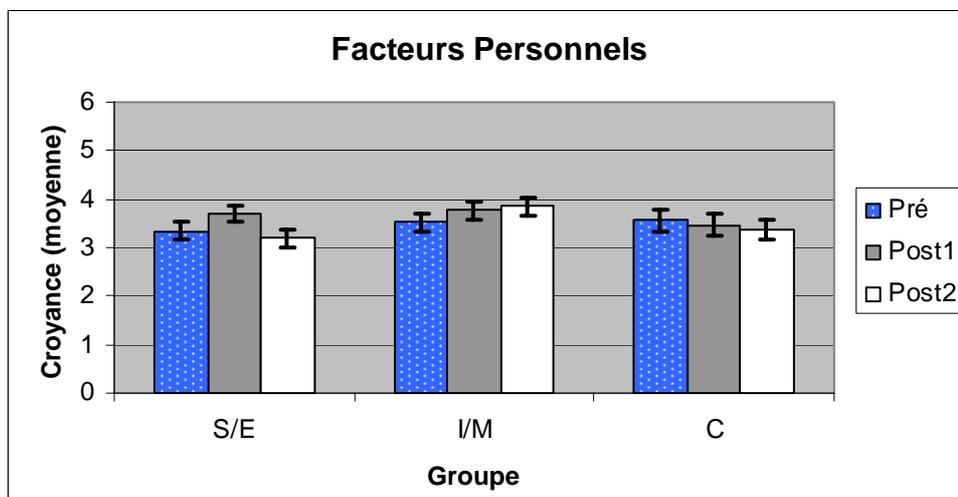


Figure 8.8 - Effet pour la croyance envers le rôle des facteurs personnels.

Il est à noter que, dans l'intervalle 'pré-post1', le groupe S/E a augmenté tout comme il l'avait fait vis-à-vis la croyance pour les facteurs environnementaux (l'ANOVA ne montrait cependant pas de différence entre les groupes pour cet intervalle,  $F(1, 97) = 1.62$ ). Nous reviendrons sur cette observation dans la discussion de cette étude. Additionnellement, l'ANOVA nous a montré que, sans tenir compte des groupes, lorsque nous avons analysé les scores en prétest, les participant-e-s avaient en général donné des scores plus élevés dans leur évaluation de la croyance liée aux facteurs environnementaux ( $M = 4.22$ ,  $ET = 0.96$ ) que dans leur évaluation de la croyance liée aux facteurs personnels ( $M = 3.47$ ,  $ET = 1.11$ ),  $F(1, 201) = 26.22$ ,  $r = .34$ . Nous reviendrons sur cette observation dans la discussion générale.

### *Résultats des corrélations entre les facteurs des deux catégories d'attitudes*

Tel que mentionné auparavant, nous avons analysé les corrélations de toutes les paires possibles (CAI-Inclusion Sociale, CSES-Inclusion Sociale, CAI-Compétence, CSES-Compétence) dans les intervalles 'pré-post1' et 'post1-post2'. Nous donnerons uniquement les résultats significatifs de cette analyse (significatifs à  $p < .05$ ). Il faut noter que toutes ces corrélations significatives ont été trouvées chez le groupe qui a lu le texte S/E.

L'analyse a montré que deux paires de facteurs corrélaient dans leur changement d'attitudes dans l'intervalle 'pré-post1'. La première corrélation était entre l'attitude envers les CAI et l'attitude envers l'inclusion sociale des personnes ayant des différences fonctionnelles,  $r = .39$ . Cela signifie que les futur-e-s enseignant-e-s (qui ont lu le texte S/E) veulent voir réussir les élèves en situation de handicap pour qu'ils puissent être inclus par la suite dans la société en général. La deuxième était entre l'attitude envers les CSES et l'attitude envers la compétence des personnes ayant des différences fonctionnelles,  $r = .36$ . Cela signifie que, pour les futur-e-s enseignant-e-s ayant lu le texte S/E, intégrer des enfants dits 'compétents' peut entraîner des coûts sociaux et affectifs importants pour ces enfants.

L'analyse n'a montré qu'une seule paire de facteurs qui corrélaient dans leur changement d'attitude dans l'intervalle 'post1-post2'. C'était la paire 'CAI – Compétence',  $r = .43$ . Cette corrélation signifie que les futur-e-s enseignant-e-s qui ont lu le texte S/E croient que les enfants en situation de handicap intégrés dans les classes régulières peuvent atteindre leurs objectifs académiques en classe et peuvent donc également être inclus socialement dans l'ensemble de la société. Puisque cette corrélation se trouve dans l'intervalle 'post1-post2', cela signifie également que la relation entre les facteurs de cette paire est importante pour le maintien de ces attitudes.

### *Résultat de la régression avec les prédicteurs du changement d'attitude envers l'intégration scolaire (Pré-Post1)*

Tel que mentionné auparavant, nous étions aussi intéressé de voir quelles étaient les variables variables qui pouvaient agir comme prédicteurs du changement d'attitude envers les deux facteurs de notre questionnaire sur l'intégration scolaire. Suite aux résultats obtenus pour les hypothèses 1 et 2, nous avons fait cette régression en utilisant les scores généraux (toutes incapacités confondues) des trois groupes (S/E, I/M et C).

Nous avons donc introduit les sept variables suivantes (leurs scores en prétest): (1) facteur ‘Inclusion Sociale’, (2) facteur ‘Compétence’, (3) intérêt personnel, (4) croyance (facteurs environnementaux), (5) croyance (facteurs personnels), (6) connaissances démontrées et (7) connaissances perçues. Nous avons introduit les sept prédicteurs et effectué une procédure de régression par élimination (backward). Notre but était d’obtenir le meilleur modèle possible.

Comme nous l’avons fait précédemment, nous présentons les résultats seulement pour les facteurs du questionnaire sur l’intégration scolaire où il y a eut un résultat significatif. Sauf si indiqué autrement, tous les effets mentionnés sont significatifs ( $p < .05$ ). Nous n’avons pas tenu compte des incapacités dans cette analyse.

### *Les Coûts Académiques de l’Intégration (CAI)*

L’analyse avec les données des groupes I/M et C n’a pour sa part pas montré d’interaction significative entre les CAI et les variables introduites. Cela signifie qu’avec les variables reliées au handicap que nous avons introduites, aucun modèle n’interagissait avec le changement d’attitude envers les CAI.

Par contre, contre nos attentes, pour le groupe S/E l’analyse des résultats de la régression a montré une interaction significative entre les coûts académiques de l’intégration et cinq des variables introduites,  $F(5, 27) = 3.11$ ,  $R^2 = .365$ ,  $\omega = .28$ . Le Tableau 8.11 montre que l’intérêt personnel est le prédicteur le plus important du présent modèle quand il s’agit de prédire le changement d’attitude envers les coûts académiques de l’intégration. Celui-ci (de même que les croyances envers les facteurs environnementaux et les connaissances démontrées<sup>45</sup>) corrèle négativement avec le changement d’attitude envers les CAI. Cela signifie que, lorsque toutes les autres variables du modèle demeurent constantes, les valeurs de ces variables varient dans des directions opposées (lorsqu’une grandit, l’autre diminue et vice versa). En ce qui concerne les connaissances perçues et la compétence des personnes en situation de handicap, ces deux prédicteurs corrèlent positivement avec les CAI. Cela signifie que, lorsque toutes les autres variables du modèle demeurent constantes, la valeur de ces variables et du changement

---

<sup>45</sup> Comme mentionnée auparavant, les connaissances démontrées et perçues sont les connaissances envers le modèle du handicap contenu dans le texte lu par le groupe. Le groupe contrôle a été questionné sur les deux modèles, nous avons donc fait la moyenne des réponses à ces variables pour ce groupe.

d'attitude envers les CAI augmentent et diminuent conjointement. Nous reviendrons sur ces résultats dans la discussion.

**Tableau 8.11 - Résultats du modèle issu de la régression par élimination (backward) des variables reliées au handicap sur le changement d'attitude envers les CAI (groupe S/E).**

Variables	$r^2$	$B$	Erreur-Type $B$	$\beta$
Intérêt Personnel	0.060	-.268	.133	-.363
Croyance (Facteurs Environnementaux)	0.049	-.259	.142	-.301
Connaissances Perçues	0.046	.173	.098	.324
Connaissances Démonstrées	0.042	-.341	.201	-.293
Compétence	0.025	.123	.094	.223

*Résultat de la régression avec les prédicteurs du changement d'attitude envers l'intégration scolaire (Post1-Post2)*

Tel que mentionné auparavant, nous avons anticipé que, pour chacun des groupes, *l'intérêt situationnel* (intérêt pour le texte) et *la compréhensibilité* (texte facile ou difficile à comprendre) ne seraient pas des prédicteurs de la différence entre les scores de posttest 1 et 2 (donc, indépendamment de leur intérêt pour le texte et du niveau de compréhensibilité perçu, la variation de leurs scores d'attitude sur les facteurs CAI et CSES resterait la même).

Nous avons analysé les données de la même façon que pour les prédicteurs de l'intervalle 'pré-post1'. Tous les effets mentionnés comme significatifs ( $p < .05$ ). Nous n'avons pas inclus les tableaux de résultats dans les cas où aucune des étapes de la régression ne résultait en une ANOVA significative. Nous avons simplement mentionné l'absence d'un effet significatif pour les groupes et variables concernés.

## Résultats de la régression sans tenir compte des incapacités

### Les Coûts Socio-Émotionnels de la Ségrégation (CSES)

L'analyse avec les données des groupes S/E et C n'a pas montré d'interaction significative entre les CSES et les variables introduites. Cela signifie que les variables d'intérêt situationnel et de compréhensibilité du texte n'ont pas prédit le changement d'attitude envers les coûts académiques de l'intégration des élèves en situation de handicap.

Par contre, le groupe I/M a démontré une interaction significative entre les CSES et la compréhensibilité du texte,  $F(1, 33) = 4.31$ ,  $R^2 = .119$ ,  $\omega = .30$ . Le Tableau 8.12 montre que la compréhensibilité corrèle négativement avec le changement d'attitude envers les CSES. Cela signifie que, lorsque toute autre variable demeure constante, les valeurs de ces variables varient dans des directions opposées (lorsqu'une grandit, l'autre diminue et vice versa). Par exemple, moins un-e participant-e-s a trouvé le texte compréhensible, plus son attitude a changé positivement entre le posttest 1 et le posttest 2. Nous reviendrons sur ce résultat dans la discussion.

**Tableau 8.12 - Résultat de la régression par élimination (backward) des deux variables reliées à la lecture sur leur relation avec le changement d'attitude envers les CSES (groupe I/M).**

Variable	B	Erreur Type B	$\beta$
Compréhensibilité	-.350	.169	-.344*

\* $p < .05$

#### 8.2.4.2 Discussion des résultats de l'analyse des hypothèses de l'Étude 1

##### Discussion des résultats de l'hypothèse 1

Tel que mentionné auparavant, l'hypothèse 1 portait sur l'effet que les différents textes lus allaient avoir sur l'attitude envers l'intégration scolaire. Nous avons analysé le changement d'attitude entre le prétest et le posttest 1 pour deux facteurs extraits du questionnaire d'attitude envers l'intégration scolaire (CAI et CSES). Nous allons discuter de ces deux facteurs

séparément.

### *Les Coûts Académiques de l'Intégration (CAI)*

Les résultats ont montré que le texte S/E a eu une influence sur l'attitude envers les CAI des élèves avec des différences fonctionnelles en général. Les arguments du modèle social/environnemental du handicap semblent pouvoir influencer les attitudes envers les coûts académiques de l'intégration des futur-e-s enseignant-e-s. Ce résultat montre l'effet indirect que peut avoir le contenu du texte sur l'attitude mesurée (CAI). En effet, tel que mentionné auparavant, nous avons défini les coûts académiques de l'intégration comme suit: « L'attitude envers la qualité de l'apprentissage qui a lieu dans une classe où un ou plusieurs élèves avec des différences fonctionnelles sont intégrés ». Le texte (S/E) parle des droits des personnes en situation de handicap et des changements dans l'environnement qui doivent être en place pour minimiser les inégalités entre la majorité de la société et ces personnes.

Il semble donc que, conjointement, ces deux thèmes aient influencé l'attitude envers les CAI. Par contre, le thème des droits (dont le droit de fréquenter une classe régulière) nous semble posséder le lien le moins direct avec le thème des CAI et le texte. En effet, il semble approprié de dire que le droit de profiter de l'enseignement régulier a moins d'impact sur la qualité de l'apprentissage que des changements apportés à l'environnement où l'enseignement a lieu. De plus, la littérature démontre que les futur-e-s enseignant-e-s ne reconnaissent pas le droit à l'intégration pour tous. Ils favorisent une forme limitée d'intégration (Ward & Le Déan, 1996; Winzer, 1984) souvent basée sur le type d'incapacité des élèves concernés (Ward & Le Déan, 1996) ou leur potentiel à ne pas nuire à l'apprentissage global de la classe (Wilczenski, 1991, in Avramidis & Norwich, 2002). Par contre, nous estimons que le lien entre l'adaptation de l'environnement et les CAI existe, mais qu'il est plus direct que celui avec les droits.

En effet, il est possible que des changements dans l'environnement facilitent le travail de l'enseignant-e et l'apprentissage de tous les élèves de la classe. Par exemple, dans une revue de la littérature parue de 1984 à 2000, Avramidis & Norwich (2002) rapportent que la recherche a régulièrement démontrée que le support potentiel apporté par des éducateurs ou éducatrices spécialisé-e-s, ou encore l'accès à du matériel didactique ou technologique facilitant les situations d'apprentissage ont un effet sur l'attitude des enseignant-e-s envers l'intégration. Malgré le fait que le texte expérimental S/E ne mentionnait pas spécifiquement l'environnement à l'école, nous pensons donc que ce concept a influencé le changement d'attitude de façon plus

importante que le thème des droits. D'autres investigations seraient nécessaires pour déterminer la part d'influence des deux catégories du modèle social/environnemental suggérées par Rioux (1997), soit les droits humains et l'environnement.

Indépendamment du texte, il faut aussi noter que les participant-e-s étaient suffisamment motivés et en mesure de traiter l'information du texte S/E (Eagly & Chaiken, 1993; Petty & Cacioppo, 1986b). Ensuite, la pertinence des informations contenues dans les arguments du texte S/E a créé le changement d'attitude envers les CAI anticipé (sans tenir compte des incapacités). Il nous reste également à expliquer les résultats obtenus pour chaque incapacité prise séparément.

Nous anticipions des changements significatifs positifs pour toutes les incapacités. Après que les incapacités eurent été analysées séparément, le changement d'attitude ne se retrouvait présent que pour l'incapacité sensorielle. Notre première explication concerne l'absence de changement d'attitude pour l'incapacité mentale. Tel que mentionné auparavant, les futur-e-s enseignant-e-s ne semblent pas ouvert à l'idée d'intégrer des élèves qui ne feraient que peu ou pas de progrès, et pourraient ralentir la progression des autres (Wilczenski, 1991, in Avramidis & Norwich, 2002). Nous estimons que cette attitude - directement liée aux coûts académiques de l'intégration - peut être responsable de l'absence de changement d'attitude face à l'incapacité mentale. En effet, les progrès académiques sont liés aux capacités cognitives, et les progrès plus lents d'un élève avec une incapacité mentale pourraient aussi retarder toute la classe (la moins grande disponibilité de l'enseignant-e et un nivellement du curriculum par le bas sont deux exemples).

Notre deuxième explication concerne à la fois l'absence de changement d'attitude envers les CAI face aux incapacités physique et mentale, et le changement d'attitude face à l'incapacité sensorielle. Lorsqu'il est question d'intégration, la recherche montre que les incapacités qui inquiètent le plus les enseignant-e-s et futur-e-s enseignant-e-s sont les incapacités physiques, sensorielles ou mentales sévères (Ward et al., 1994; Ward & Le Déan, 1996), ainsi que celles qui se caractérisent par des troubles du comportement (Ward & Le Déan, 1996). Lorsqu'elles et ils ont rempli les questionnaires d'attitude, les participant-e-s ont toujours eu accès à une feuille sur laquelle nous avons placé des sous-catégories liées aux types d'incapacités avec une description et un exemple (voir annexe J). Puisqu'elle ne concernait que les sens, l'incapacité sensorielle n'avait qu'une seule sous-catégorie et l'exemple inclus se lisait comme suit: « une personne malvoyante ». Les deux autres types d'incapacités avaient respectivement 4 (physique)

et 3 (mentale) sous-catégories.

Il nous apparaît que deux choses pourraient être responsable des résultats obtenus: (1) le nombre de sous-catégories pour les incapacités physique et mentale pourrait avoir influencé l'impression de sévérité (de multi-handicaps) qui, comme mentionné auparavant, semble influencer négativement les futur-e-s enseignant-e-s quant à leur attitude envers l'intégration (de plus, l'incapacité mentale avait une sous-catégorie qui mentionnait les troubles du comportement); et (2) le mot *malvoyant* a pu être jugé comme correspondant à une condition peu sévère, et a moins inquiété les participant-e-s (dans la recherche de Ward et Le Déan (1996), 93% des futur-e-s enseignant-e-s étaient d'accord pour intégrer des élèves avec des incapacités visuelles faibles à modérées, mais ce chiffre baissait à 64% lorsqu'il était question de l'intégration d'élèves avec une incapacité visuelle sévère; dans la recherche de Ward et al. (1994), les enseignant-e-s étaient contre l'intégration des élèves dits 'aveugles'). L'utilisation du mot *aveugle* (une condition plus sévère) aurait pu avoir un impact différent sur les résultats.

La recherche de Wall (2002) vient supporter cette dernière explication. Ce chercheur a interrogé trois groupes d'enseignant-e-s: un groupe qui avait de l'expérience dans l'enseignement à des élèves ayant une déficience visuelle (groupe 1); un groupe qui avait de l'expérience indirecte avec ces élèves (groupe 2); et un dernier groupe sans expérience, choisi au hasard (groupe 3). Les participant-e-s des trois groupes devaient évaluer le placement d'élèves avec soit 'une déficience visuelle sévère' (low vision) ou une 'incapacité visuelle totale' (blind). L'auteur leur a demandé de recommander un type de placement parmi ces six: classe régulière, programme spécial, classe spéciale, école spéciale, institution ou foyer. Les résultats ont montré que, dans tous les groupes, la majorité des participant-e-s a toujours recommandé le placement en classe régulière pour les deux niveaux de la déficience visuelle. Par contre, dans chaque groupe, le pourcentage de recommandations dans la classe régulière était toujours plus haut pour la déficience visuelle sévère que pour l'incapacité visuelle totale. Ceci supporte notre interprétation et confirme les résultats des autres recherches mentionnées auparavant qui montrent que les future-s enseignant-e-s ne sont pas d'accord d'intégrer tous les élèves indépendamment de leur incapacité.

### *Les Coûts Socio-Émotionnels de la Ségrégation (CSES)*

Les résultats ont montré que le texte S/E a eu une influence sur l'attitude envers les CSES des élèves avec des différences fonctionnelles en général, ainsi que pour chacune des incapacités

prises séparément. Les arguments du modèle social/environnemental du handicap semblent pouvoir influencer l'attitude envers les coûts socio-émotionnels de la ségrégation des futur-e-s enseignant-e-s. À notre avis, cela n'est pas un résultat très surprenant. En effet, les thèmes du texte S/E et du facteur CSES se rejoignent de bien des façons.

Tel que mentionné auparavant, nous avons défini les coûts socio-émotionnels de la ségrégation comme suit: « L'attitude envers l'impact de la ségrégation en classes spéciales sur le développement social et affectif des enfants ayant une différence fonctionnelle ». Cette dimension de l'attitude envers l'intégration scolaire semble avoir une place importante dans la littérature. Premièrement, il est important de rappeler que nous avons obtenu ce facteur suite à notre analyse factorielle, mais que cette sous-échelle existait déjà dans le questionnaire de Schmelkin (1981). D'autres chercheuses et chercheurs ont aussi observé l'importance de ce thème dans leurs recherches. Larrivee (1982), par exemple, a développé une échelle de mesure de l'attitude envers l'intégration. L'auteure avait anticipé trouver huit facteurs: (1) l'éducation en général; (2) la philosophie de l'intégration; (3) l'effet de l'intégration sur le développement social, émotionnel et cognitif de l'enfant avec des besoins spéciaux; (4) l'effet de l'intégration sur le développement social, émotionnel et cognitif de l'enfant sans besoin spécial; (5) le comportement en classe de l'enfant avec des besoins spéciaux; (6) le fonctionnement cognitif de l'enfant avec des besoins spéciaux; (7) les parents de l'enfant avec des besoins spéciaux; (8) la perception de la capacité d'enseigner à un enfant avec des besoins spéciaux. Elle a soumis le questionnaire de 30 items à 941 enseignant-e-s. L'analyse finale a révélé cinq facteurs, et sur cette échelle, le facteur qui expliquait le plus de variance (32%) était celui que Larrivee (1982) a désigné comme 'l'impact de l'intégration sur le développement affectif et l'ajustement émotionnel des enfants avec et sans besoins spéciaux'. D'autres recherches appuient l'importance de cette attitude par des données qualitatives.

Par l'entremise d'interviews, Meyers, Gelzheiser, Yelich et Gallagher (1990), par exemple, ont récolté des données sur la ségrégation partielle (où les enfants avec des besoins spéciaux fréquentent une classe à part un certain nombre d'heures par jour). Ils et elles ont questionné 40 enseignant-e-s de classes régulières, 9 enseignant-e-s spécialisé-e-s dans l'aide pour la lecture et 8 enseignant-e-s de classes de support. Ils ont trouvé qu'un bon nombre d'entre eux ne croyaient pas qu'un tel programme pouvait servir le bien-être socio-émotionnel des enfants. Un-e des participant-e-s a même mentionné que ces enfants ne pouvaient jamais être considéré comme faisant partie du groupe formé par la classe régulière qu'il fréquente à temps partiel.

Comme derniers exemples, Conroy (1988) et Ammer (1984) ont également trouvé que les enseignant-e-s voyaient la ségrégation comme créant une stigmatisation qui pouvait affecter les enfants avec des besoins spéciaux. Tous ces résultats semblent indiquer l'importance qu'accordent les enseignant-e-s au bien-être socio-émotionnel des enfants intégrés une classe régulière. Voyons comment le texte a pu influencer l'attitude envers les CSES.

Le texte (S/E) parle des droits des personnes en situation de handicap et des changements dans l'environnement qui doivent être en place pour minimiser les inégalités entre la majorité de la société et ces personnes. Il donne des solutions pour minimiser l'isolement et la ségrégation des personnes avec des différences fonctionnelles. Bien qu'il parle de 'coûts sociaux' et d'égalité, les 'coûts émotionnels' peuvent être inférés dans certains passages des deux sections principales du texte (droits et environnement) comme, par exemple:

*(droits)*: « Les gens qui n'ont pas d'incapacité qui les désavantage socialement ne se questionnent pas à savoir s'ils auront, par exemple, le droit de devenir parent, le droit de s'asseoir avec leurs enfants au cinéma ou le droit de recevoir de l'assistance pour s'occuper des enfants chez eux si le besoin se manifeste ».

*(environnement)*: « La société n'a pas de redevance spéciale envers les personnes avec des déficiences; en fait, ce qu'elle doit à une de ces personnes est précisément ce qu'elle doit à une personne sans déficience, mais elle gagne à leur donner une chance égale de participer dans la société ».

Il semble donc que, conjointement, ces deux thèmes aient influencé l'attitude envers les CSES. Les participant-e-s étaient suffisamment motivés et en mesure de traiter l'information du texte S/E (Eagly & Chaiken, 1993; Petty & Cacioppo, 1986b). Ensuite, la pertinence des informations contenues dans les arguments du texte S/E a créé le changement d'attitude envers les CSES anticipé dans toutes les catégories d'incapacité. Nous pouvons dire que les arguments que nous avons utilisés sont des arguments forts quand il s'agit de changer l'attitude de futur-e-s enseignant-e-s envers les coûts socio-émotionnels de la ségrégation.

#### *Discussion des résultats de l'hypothèse 2 (révisée)*

Tel que mentionné auparavant, nous avons dû réviser l'hypothèse pour diverses raisons, touchant principalement le lien entre les thèmes des facteurs et celui du texte. Bien que nous ayons pris soin d'évoquer le rôle de la société dans la solution de chacun des thèmes des

arguments du texte I/M, il semble que cela n'ait pas été suffisant pour faire le lien avec, au moins, l'inclusion sociale. En fait, l'évocation du rôle de la société a peut-être même affaibli les arguments du texte I/M.

Romero (1996) mentionne que selon la théorie de la rhétorique classique, l'effet de persuasion d'un argument se trouve dans la validité de la conclusion (thèse) tirée des propositions principales (p. ex., raison, garantie, fondement). Par exemple, si je dis «(1) tous les snowboarders ont les cheveux blonds; (2) Jean est un snowboarder; (C) Jean a les cheveux noirs », la conclusion tirée des deux autres propositions s'avère fautive. Nous sommes donc en présence d'un argument non valide. Dans notre cas, il est possible que le thème des propositions principales se soit opposé à la conclusion. En effet, puisque le modèle individuel/médical du handicap place la responsabilité du changement sur les individus avec des différences fonctionnelles, il est possible que l'implication de la société (sous forme de soutien financier) ait été implicitement jugée comme une conclusion non valide.

Le contenu du texte a pu avoir un autre impact sur le processus de persuasion. En effet, selon Simons (1986), la solidité d'un argument dépend de la justesse des propositions principales. L'évaluation de la justesse des propositions par les participant-e-s doit provenir d'observations, d'expériences ou d'une expertise dans le domaine donné (Simons, 1986). Dans notre exemple du paragraphe précédent, on peut facilement remettre en question la justesse de la première proposition. On pourrait dire que l'argument n'est pas solide. Dans notre cas, il est possible que les participant-e-s aient eu de la difficulté à évaluer les propositions des arguments du texte I/M par manque de connaissances sur le sujet et que cela ait affecté le processus de persuasion. En effet, la recherche sur l'interaction entre les connaissances préalables et l'effet persuasif a démontré qu'il était plus probable de changer les croyances d'une personne qui possède quelques connaissances pertinentes, mais pas en trop grand nombre (Buehl et al., 2001; Eagly & Chaiken, 1993; Johnson, 1994).

Finalement, il est également réaliste de dire qu'il n'est peut-être pas possible de changer l'attitude de futur-e-s enseignant-e-s envers les personnes en situation de handicap en utilisant les arguments du modèle individuel/médical du handicap. Autrement dit, exposer cette catégorie de personnes à ce thème dans un texte persuasif ne crée pas l'effet persuasif que l'on retrouve lorsqu'on utilise le thème social/environnemental. Nous allons maintenant discuter des résultats obtenus lors de l'analyse de l'hypothèse 2 révisée; donc les changements chez le groupe S/E

comparé aux changements chez les groupes I/M et C.

Tel que mentionné auparavant, l'hypothèse 2 révisée portait sur l'effet que les différents textes lus allaient avoir sur l'attitude envers les personnes en situation de handicap. Nous avons analysé le changement d'attitude entre le prétest et le posttest 1 pour deux facteurs extraits du questionnaire sur l'attitude envers les personnes en situation de handicap (Inclusion Sociale et Compétence). Nous allons discuter de ces deux facteurs séparément.

### *L'Inclusion Sociale*

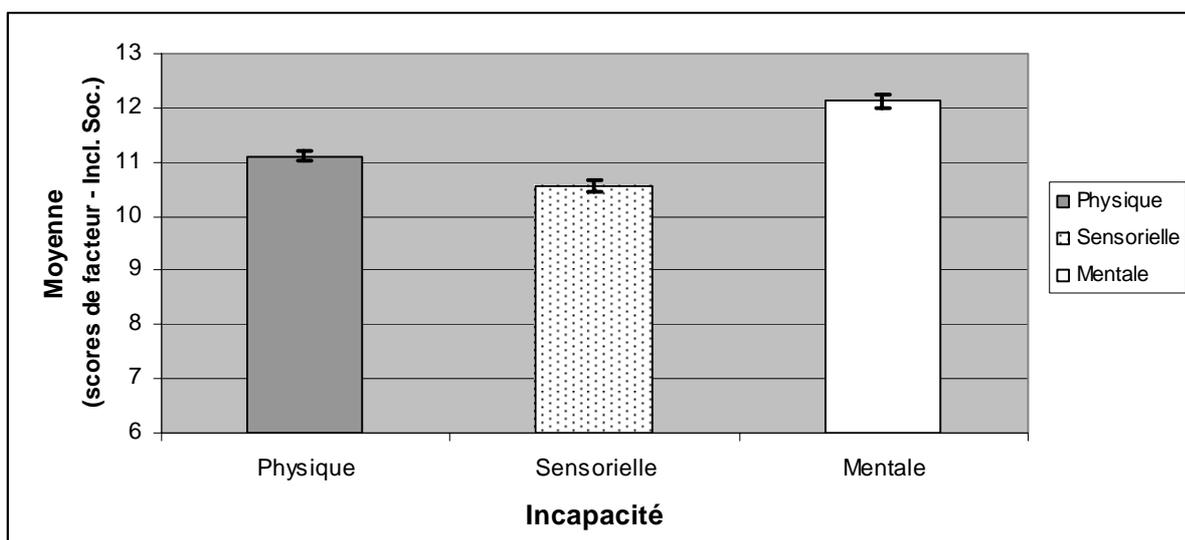
Les résultats ont montré que le texte S/E a eu une influence sur l'attitude envers l'inclusion sociale avec des différences fonctionnelles en général. Les arguments du modèle social/environnemental du handicap semblent pouvoir influencer l'attitude des futur-e-s enseignant-e-s envers l'inclusion sociale des personnes avec des différences fonctionnelles. Ici, nous ne pouvons pas avancer une interprétation basée sur l'importance de cette attitude pour les participant-e-s. En effet, les résultats des recherches sur l'attitude des futur-e-s enseignant-e-s envers l'intégration feraient douter de cette affirmation. Notre interprétation fait plutôt le lien entre le thème du texte et celui du facteur 'Inclusion Sociale'. Le thème de ce facteur est semblable à celui véhiculé par le texte S/E.

Tel que mentionné auparavant, nous avons défini l'inclusion sociale comme suit: « L'attitude envers les inégalités entre les personnes en situation de handicap et le reste de la société ». Le texte (S/E) parle des droits des personnes en situation de handicap et des changements dans l'environnement qui doivent être en place pour minimiser les inégalités entre la majorité de la société et ces personnes. Il semble donc que l'information transmise sur ces deux thèmes ait influencé l'attitude envers l'inclusion sociale des personnes avec des différences fonctionnelles. Étant donnée l'importante similarité du contenu des thèmes du facteur et du texte, nous pouvons supposer plutôt que les arguments du texte étaient suffisamment solides et convaincants pour servir de matériel réfutatif (McGuire, 1961, in Eagly & Chaiken, 1993). Dans les items du questionnaire composant ce facteur, plusieurs étaient écrites 'négativement' et leurs scores devaient être renversé (p. ex., 'les personnes ayant une incapacité sont, de bien des façons, comme des enfants'). Ces items ont pu jouer le rôle d'attaque contre les arguments fraîchement lus et acceptés. En effet, une fois le texte lu, le(la) participant-e est mis-e en face des items du questionnaire qui s'apparentent à des attaques contre les arguments du texte (puisque même les items 'positivement' écrits doivent être jugés, nous pouvons dire qu'ils sont également remis

en question). Selon McGuire (1964), ces éléments de réfutations acquis passivement sont efficaces lorsque les attaques sur les arguments en cause suivent tout de suite après; ce qui était dans le contexte de l'analyse de l'hypothèse 2, puisque le questionnaire suivait la lecture du texte. Pour appuyer cette interprétation, il faut noter que cette différence qui était significative dans l'intervalle 'pré-post1' ne l'était plus dans l'intervalle 'pré-post2'. Nous passons maintenant à l'interprétation des résultats en tenant compte des incapacités.

Nous anticipions des changements significatifs positifs pour toutes les incapacités, mais ce ne fut pas le cas. Comme mentionné auparavant, les futur-e-s enseignant-e-s sont pour une forme limitée d'intégration scolaire (p. ex., Winzer, 1984). Nous estimons que cela correspond à approuver une forme limitée d'inclusion sociale. Cela pourrait en partie expliquer pourquoi nous n'avons pas trouvé de changement d'attitude pour l'incapacité sensorielle. Il nous reste à expliquer pourquoi cette incapacité n'a pas également obtenu un changement dans l'intervalle 'pré-post1'.

Parmi les trois incapacités, il faut noter que, pour chacun des groupes (S/E, I/M et C), l'incapacité sensorielle a reçu les scores les plus bas pour ce qui est de l'inclusion sociale (voir Figure 8.9). Donc, à la base, tous les participant-e-s avaient déjà une attitude significativement moins positive que pour les deux autres incapacités.



**Figure 8.9 – Effet général de l'incapacité en prétest pour le facteur 'Inclusion Sociale'.**

Une première explication serait que cette attitude envers l'inclusion sociale des personnes en situation de handicap sensoriel était plus négativement ancrée que les autres (d'où l'attribution

de scores plus bas), et que cette négativité a persisté même chez le groupe S/E pour cette raison. Nous estimons que la raison pour laquelle elle serait plus négativement ancrée se trouve dans l'exposition au groupe des personnes en situation de handicap sensoriel. En effet, la recherche sur le phénomène de simple exposition (Zajonc, 1968, in Bohner & Wänke, 2002) nous dit que de voir et revoir un stimulus plusieurs fois suffit pour commencer à le percevoir plus favorablement. Le groupe des personnes avec une incapacité sensorielle est, dans leur environnement social, moins visible que les deux autres groupes. Premièrement, à moins que deux d'entre elles ne soient en pleine conversation, les personnes malentendantes ont une incapacité non visible; et même lorsqu'elles portent un appareil dans l'oreille, celui-ci est souvent caché par la chevelure ou trop petit pour être aperçu (il peut aussi être présent sous forme d'implant).

Deuxièmement, les personnes avec une incapacité visuelle faible à moyenne compensent par des lunettes ou des verres de contact de différente force. Le port des lunettes est visible, mais peut-être assez fréquent pour ne pas être vu comme une différence ou une incapacité. Seul la personne avec des problèmes de vision sévère et qui doit utiliser une canne blanche pour se déplacer est visiblement fonctionnellement différente. Ces constatations sur ces deux types d'incapacités sensorielles nous amènent à évaluer comme plus faible la probabilité d'être exposé à une personne avec une incapacité sensorielle. Berkowitz (1975, in Schmelkin, 1986) affirme que le manque d'expérience avec une catégorie de gens mène à une définition très large et diffuse de cette catégorie. En conséquence, le moins les gens sont familiers avec un groupe en particulier, le plus souvent ils vont penser à ce groupe en terme de stéréotype social. Il serait donc possible que les participant-e-s aient eu recours à ce procédé dans le cas du facteur d'inclusion sociale, et que le stéréotype de l'incapacité sensorielle associé au thème de ce facteur ait été négatif. Nous estimons qu'en ce qui concerne l'inclusion sociale des personnes en situation de handicap sensoriel, le stéréotype plus négatif choisi par les participant-e-s a pu dépendre du phénomène de simple exposition.

Notre deuxième explication est reliée à cette première interprétation et le matériel que nous avons utilisé. Nous aurions pu être plus explicite quant aux incapacités sensorielles sur la feuille qui décrivait les incapacités. Par exemple, nous aurions pu donner plus d'exemples de déficiences liées aux cinq sens. Cela aurait pu compenser pour ce manque d'expérience avec le handicap sensoriel. En effet, les participant-e-s se sont peut-être servi uniquement de l'incapacité sensorielle visuelle donnée comme exemple sur la feuille avec les descriptions des

incapacités (« une personne malvoyante »). Puisque l'exemple cité dans le texte S/E faisait référence à une personne malentendante, il est possible qu'il n'est pas associé la catégorie 'incapacité sensorielle' aussi fortement avec le texte pour le facteur 'Inclusion Sociale'. Leur évaluation des items reliés à l'inclusion sociale dans le questionnaire aurait donc été moins influencée par le texte.

### *La Compétence*

Les résultats ont montré que le texte S/E n'a pas eu d'influence sur l'attitude envers la compétence des personnes avec des différences fonctionnelles en général et pour chacune des incapacités prises séparément. Les arguments du modèle social/environnemental du handicap ne semblent donc pas pouvoir influencer l'attitude des futur-e-s enseignant-e-s envers la compétence des personnes en situation de handicap. En fait, comme mentionné précédemment, l'hypothèse 2 prévoyait initialement que le texte I/M allait influencer l'attitude envers les personnes en situation de handicap. Puisque ce texte parlait de réhabilitation et de prévention (visant la maximisation du potentiel physique et mental, donc une facette de la compétence), on aurait pu s'attendre à ce que, pour le facteur 'compétence', le texte I/M ait un effet sur l'attitude.

À l'opposé, le texte S/E ne parle pas du tout des compétences des personnes avec des différences fonctionnelles. Le texte affirme que ces personnes devraient avoir droit à une participation sociale égale à celle du reste de la société (indépendamment de leur niveau de compétence). Il semble donc que les participant-e-s ont fait la différence entre être inclus et être compétent. Pour les futur-e-s enseignant-e-s, des arguments allant dans le sens de la parité quant à la participation sociale ne semblent donc pas avoir d'effet positif sur la perception de compétence des personnes en situation de handicap.

### *Discussion des résultats de l'hypothèse 3*

Tel que mentionné auparavant, l'hypothèse 3 portait sur l'effet que les différents textes lus allaient avoir sur l'attitude envers les personnes en situation de handicap, mais environ 3 mois après la lecture du texte. Nous avons anticipé que là où le texte S/E avait eu un effet significatif en posttest 1, cet effet persisterait en posttest 2, mais la taille de l'effet serait moins grande (lorsque comparée aux deux autres groupes). Nous avons analysé le changement d'attitude entre le prétest et le posttest 2 pour les deux facteurs extraits du questionnaire sur l'attitude envers l'intégration scolaire (CAI et CSES), ainsi que les deux facteurs extraits du questionnaire sur

l'attitude envers les personnes en situation de handicap (Inclusion Sociale et Compétence). Puisque les deux facteurs du questionnaire sur l'intégration scolaire ont tous les deux donné des résultats qui ont persisté en posttest 2, nous les analyserons ensemble. Nous discuterons ensuite séparément des deux facteurs du questionnaire sur les personnes en situation de handicap.

*Les Coûts Académiques de l'Intégration et les Coûts Socio-Émotionnels de la Ségrégation (après 3 mois)*

Tous les changements d'attitude obtenus dans l'intervalle 'pré-post1' ont persisté en posttest 2. L'influence du texte S/E sur l'attitude envers les CAI et les CSES a donc été assez forte pour créer un changement durable. Puisque cette persistance est déterminée en rapport avec les deux autres groupes, nous parlerons donc de persistance relative (Cook & Flay, 1978). Les arguments du modèle social/environnemental du handicap semblent donc relativement efficaces lorsqu'il s'agit de persuader les futur-e-s enseignant-e-s à ce sujet, même après plusieurs mois. La persistance est un signe qu'il y a eu un traitement systématique de l'information de la part des participant-e-s (Chaiken & Eagly, 1983, in Eagly & Chaiken, 1993; Petty & Cacioppo, 1986a). Cela signifie que les participant-e-s étaient suffisamment motivés à et capables de traiter l'information que le texte S/E contenait. Ce traitement de l'information qui a mené à un changement d'attitude positif, montre que les arguments du texte S/E étaient des arguments suffisamment forts pour créer cette persistance suite au changement d'attitude envers les CAI et les CSES.

Comme nous l'avons souligné pour le changement qui a pris place dans l'intervalle 'pré-post1', cela est un des résultats les plus intéressants car nous estimons qu'il montre l'effet le plus indirect par rapport à l'attitude mesurée (CAI et CSES) et au contenu du texte S/E. Le fait qu'il ait persisté en posttest 2 est donc d'autant plus intéressant et nous permet de dire que nous avons possiblement créé une attitude positive forte. En effet, la persistance est une des qualités de la force d'une attitude (Bohner & Wänke, 2002; Eagly & Chaiken, 1993; Petty & Krosnick, 1995). La littérature ne donne pas de définition claire quant à la force d'une attitude (Bohner & Wänke, 2002). Elle semble plutôt se définir par les concepts qui lui attribuent cette 'force' (p. ex., l'absence d'ambivalence envers l'attitude ou la polarisation de l'attitude sont deux qualités qui en font une attitude forte). En résumé, il semble possible que la lecture du texte S/E ait donné lieu à un traitement de l'information qu'il contenait, et que cela ait produit un changement d'attitude qui a persisté et qui a créé une attitude positive forte envers les CAI et CSES (en

général et pour les catégories d'incapacités concernées).

### *L'Inclusion Sociale (après 3 mois)*

Pour ce facteur, les résultats pour l'incapacité mentale ont montré que le changement d'attitude obtenu dans l'intervalle 'pré-post1' a persisté en posttest 2. Les arguments du modèle social/environnemental du handicap peuvent influencer positivement l'attitude des futur-e-s enseignant-e-s envers l'inclusion sociale des personnes en situation de handicap mental, même après plusieurs mois. Les explications apportées pour interpréter cette persistance relative dans le changement d'attitude envers l'inclusion sociale des personnes en situation de handicap mental sont les mêmes que celles pour les CAI et CSES; nous n'allons donc pas les répéter ici (voir section précédente). Il est cependant à noter que bien qu'elle ait persisté, la différence relative entre les groupes a quand même tendanciellement diminuée (passant d'une taille d'effet de .28 à .19). Bien que non significative, cette différence peut permettre d'expliquer en partie la diminution de la différence générale (toutes incapacités confondues) dont nous allons maintenant traiter.

Une diminution de la différence relative entre les groupes est également survenue pour l'incapacité physique qui est passée d'une taille d'effet significative de .18 (pré-post1) à non significative (pré-post2). Pour ce qui est de l'incapacité sensorielle, la différence était non significative dans les deux intervalles. En conséquence, ces deux baisses (face aux incapacités physique et mentale) peuvent expliquer le résultat non significatif pour les données générales (toutes incapacités confondues). Nous sommes en face d'une baisse typique du changement d'attitude initial due au passage du temps telle que décrite par Cook et Flay (1978). En effet, pour ce qui est de l'incapacité physique, il faut d'abord souligner que le résultat pour l'intervalle 'pré-post1' donnait un changement d'attitude relativement plus faible ( $r = .18$ ) que celui pour l'incapacité mentale ( $r = .28$ ). Nous estimons que cela explique pourquoi le changement n'a pas persisté après trois mois dans le cas de l'incapacité physique, mais seulement pour l'incapacité mentale qui avait obtenu un changement initial plus important (Cook & Flay, 1978; Eagly & Chaiken, 1993).

Il est possible que ces baisses signifient que ces attitudes ne sont pas devenues fortes et que cela soit dû à une ambivalence envers l'inclusion sociale des personnes en situation de handicap. L'ambivalence envers un objet d'attitude se définit par la reconnaissance de caractéristiques désirables et indésirables chez l'objet de l'attitude (Scott, 1969). Si ces caractéristiques sont très

polarisés (désirables = très positives et indésirables = très négatives), l'ambivalence sera d'autant plus grande (Kaplan, 1972). La présence d'une ambivalence envers un objet d'attitude empêche la formation d'une attitude positive forte envers cet objet (p. ex., Thompson, Zanna & Griffin, 1995). En conséquence, les différences moins grandes dans l'intervalle 'pré-post2' pour l'inclusion sociale peuvent être dues à l'ambivalence qui persiste autour de l'idée d'avoir à intégrer tout le monde à l'école (p. ex., Winzer, 1984). En effet, ceci rejoint le thème d'inclusion sociale des personnes en situation de handicap. Il se peut que pour nos participant-e-s, l'acceptation de l'inclusion sociale en général vienne en conflit avec la croyance que cela ne peut pas se faire dans leur classe. Si elles et ils croient fermement au bien fondé de l'inclusion sociale (forte polarisation positive), mais que ce n'est vraiment pas une bonne idée dans le contexte scolaire (forte polarisation négative), alors l'ambivalence augmente, et le changement d'attitude ne peut persister. Le changement d'attitude relatif qui était encore détectable dans l'intervalle 'pré-post2' pour l'incapacité mentale, n'aurait pas été détecté s'il avait été mesuré plus tard (p. ex., après 6 mois au lieu de 3 mois).

#### *La Compétence (après 3 mois)*

Aucun des résultats obtenus pour l'intervalle 'pré-post1' ne pouvait être utilisé pour confirmer notre troisième hypothèse puisqu'ils étaient tous non significatifs. Nous avons quand même analysé les données de l'intervalle 'pré-post2' en utilisant le contraste de notre hypothèse. Comme mentionné précédemment, pour les données générales (toutes incapacités confondues), nous n'avons pas trouvé de différence entre le groupe qui a lu le texte S/E et les deux autres groupes. En tenant compte des incapacités, nous avons trouvé cette différence uniquement pour l'incapacité sensorielle. Puisque cette différence n'était pas significative pour l'intervalle 'post1-post2', cela signifie que ce changement d'attitude s'est graduellement fait entre le prétest et le posttest 2 (et non pas soudainement entre le posttest 1 et le posttest 2). Nous attribuons ce changement graduel envers la compétence des personnes avec une différence fonctionnelle sensorielle à la représentation moins 'sévère' de cette incapacité.

Comme mentionné auparavant, la recherche montre que les incapacités qui inquiètent le plus les enseignant-e-s et futur-e-s enseignant-e-s sont les incapacités physiques, sensorielles ou mentales sévères (Ward et al., 1994; Ward & Le Déan, 1996), ainsi que celles qui se caractérisent par des troubles du comportement (Ward & Le Déan, 1996). Lorsqu'elles et ils ont rempli les questionnaires d'attitude, les participant-e-s ont toujours eu accès à une feuille sur

laquelle nous avons placé des sous-catégories liées aux types d'incapacités avec une description et un exemple (voir annexe J). Puisqu'elle ne concerne que les sens, l'incapacité sensorielle n'avait qu'une seule sous-catégorie et l'exemple inclus se lisait comme suit: « une personne malvoyante ». Les deux autres types d'incapacités avaient respectivement 4 (physique) et 3 (mentale) sous-catégories. Il nous apparaît que deux choses pourraient être responsable des résultats obtenus: (1) le nombre de sous-catégories pour les incapacités physique et mentale pourrait avoir influencé l'impression de sévérité (de multi-handicaps) qui, comme mentionné auparavant, semble influencé négativement les futur-e-s enseignant-e-s quant à leur attitude envers l'intégration (de plus, l'incapacité mentale avait une sous-catégorie qui mentionnait les troubles du comportement); et (2) le mot *malvoyant* a pu être jugé comme correspondant à une condition peu sévère, et a influencé les participant-e-s quant à la compétence des personnes en situation de handicap sensoriel.

#### *Discussion des résultats de l'hypothèse 4*

Tel que mentionné auparavant, nous avons anticipé que le degré de certitude envers les croyances centrales quant au rôle des facteurs environnementaux et personnels allait changer significativement en fonction du texte lu. Nous allons discuter des analyses séparément pour les deux groupes (S/E et I/M) en utilisant les changements obtenus envers les deux croyances centrales pour interpréter ces résultats.

#### *Croyances – analyse pour le groupe S/E*

Pour analyser les scores obtenus pour la croyance envers les facteurs environnementaux, nous avons comparé les changements chez le groupe S/E avec les changements chez les groupes I/M et C. La différence était significative dans tous les intervalles. Nous anticipions ce résultat pour les intervalles 'pré-post1' et 'pré-post2' puisque notre hypothèse supposait un changement dans le degré de certitude envers la croyance, qui devait affecter les attitudes par la suite. La croyance centrale que nous avons choisi de tester forme la base des arguments contenus dans le texte du modèle social/environnemental du handicap. Nous estimons que le changement - qui s'est opéré dans le degré de certitude de cette croyance (Abelson, 1979) - reflète un traitement systématique de l'information contenu dans le texte (Eagly & Chaiken, 1993; Petty & Cacioppo, 1986a). Autrement dit, les participant-e-s ont évalué l'information contenu dans le message et l'ont comparé à l'information qu'elles et ils possédaient déjà (Chaiken, 1987, in Eagly &

Chaiken, 1993; Kuhn, 1992; Petty & Cacioppo, 1986b). Le traitement systématique de l'information (Eagly & Chaiken, 1993) ou par la route centrale (Petty & Cacioppo, 1986b) ne peut se faire que si les participant-e-s sont motivés et capables de s'en acquitter. C'est donc la motivation et la capacité des participant-e-s à traiter les arguments persuasifs, ainsi que la qualité de ces derniers qui ont fait que l'information contenue dans le texte S/E a augmenté le degré de certitude de la croyance envers les facteurs environnementaux. En effet, la différence obtenue montre que les arguments contenus dans le texte S/E étaient suffisamment forts pour influencer les croyances déjà en place (prétest) chez les participant-e-s du groupe S/E.

Il semble que le texte et son interaction avec les lectrices et les lecteurs ait produit un autre résultat intéressant. En effet, le degré de certitude envers cette croyance a continué d'augmenter dans les trois mois qui ont suivi la lecture du texte S/E. Comme nous avons démontré le lien étroit entre les croyances et les attitudes auparavant, nous estimons qu'il est justifié d'interpréter ce résultat à la lumière d'autres résultats obtenus dans la recherche sur le changement d'attitude. Notre première interprétation se réfère à un effet étudié par Hovland, Lumsdaine et Sheffield (1949, in Eagly & Chaiken, 1993) appelé l'effet d'assoupissement (*sleeper effect*). Cet effet veut que le changement d'attitude mesuré peu après le message persuasif soit moins grand que le changement mesuré plus longtemps après. Selon Hovland et ses collègues (1953, in Eagly & Chaiken, 1993), la cause vient d'une information (associée au message) qui déprécie la validité du message lors de la première mesure du changement d'attitude, mais qui en vient, avec le temps, à être dissocié du reste du message. Cet 'oubli' permet au message d'avoir un plus grand impact sur l'attitude lors d'une mesure subséquente. Des exemples d'informations dépréciatrices seraient une source peu crédible (par manque d'expertise ou par mauvaise réputation), ou encore un message qui dénigre ce qui vient tout juste d'être communiqué dans le message persuasif.

Cook, Gruder et Hennigan (1979) proposent quatre modalités afin de produire un effet d'assoupissement à partir d'un stimulus discréditant: (1) le message utilisé doit être persuasif; (2) l'effet du stimulus discréditant doit être assez important pour inhiber le changement d'attitude qui aurait normalement pris place en son absence; (3) il doit s'écouler assez de temps avant le deuxième posttest pour que le stimulus discréditant et le message se dissocient; et (4) l'impact du message lui-même ne doit pas avoir descendu sous un seuil où il n'est plus possible d'enregistrer de différence avec le résultat du premier posttest. Par exemple, Gruder, Cook, Hennigan, Flay, Alessis et Halamaj (1978) ont vérifié la validité de ces modalités. Ils ont testé des messages persuasifs en incluant, dans certaines conditions, un stimulus discréditant à la fin

du message. Ce stimulus disait que le message était incorrect et que sa conclusion était fausse. Le premier posttest fut administré tout de suite après la lecture des messages persuasifs et du stimulus discréditant. Les données du posttest 2 furent récoltées 6 semaines plus tard. Dans toutes les conditions où les quatre modalités suggérées par Cook et al. (1979) ont été respectées, ils ont observé un effet d'assoupissement.

Dans notre cas, nous rencontrons aussi les quatre modalités qui justifient une interprétation par l'effet d'assoupissement. Premièrement, les résultats en posttest 1 ont montré notre texte était persuasif quant à cette croyance centrale. Deuxièmement, nos résultats indiquent que l'effet du stimulus discréditant était assez important pour inhiber le changement de degré de certitude envers cette croyance qui aurait normalement pris place en posttest 1. Troisièmement, nous avons effectué le deuxième posttest environ entre 14 – 18 semaines après la lecture du texte persuasif, ce qui est plus que suffisant (tel que suggéré par Gruder et al., 1978). Finalement, l'impact du texte sur cette croyance mesuré lors du posttest 2 était suffisamment important pour montrer une différence relative significative avec le résultat obtenu au posttest 1. Puisque nous estimons être en présence d'un effet d'assoupissement, nous allons maintenant donner notre interprétation quant au stimulus discréditant.

La recherche sur l'effet d'assoupissement suggère que, pour que celui-ci soit efficace, le stimulus discréditant doit être introduit à la fin du message persuasif (Eagly & Chaiken, 1993). En effet, il semble que ce stimulus peut être plus facilement dissocié du message persuasif et produire un effet d'assoupissement lorsqu'il suit le message persuasif (voir, p. ex., Praktanis, Greenwald, Leippe & Baumgardner, 1988). Nous croyons donc que, dans notre cas, le stimulus discréditant pour le texte S/E ait pu être la conclusion. Nous avançons deux raisons pour lesquelles pensons que la conclusion ait pu jouer ce rôle.

La conclusion du texte S/E se lisait ainsi:

« Ce n'est qu'en dirigeant les ressources économiques allouées aux personnes ayant une incapacité vers le respect de leurs droits et vers l'adaptation d'un environnement qui leur permette une pleine participation dans la société, que nous nous rapprocherons d'une situation égalitaire entre les gens ici en Suisse et sur toute notre planète ».

Elle stipulait donc que seulement cette solution était la bonne et pas d'autres. Cette affirmation est venue s'opposer à la représentation de la double réalité de la situation de handicap: individuelle/médicale et sociale/environnementale qui existait chez nos participant-e-s, et a

donc, au départ, amoindri l'impact des arguments persuasifs du texte S/E. De plus, l'augmentation dans l'intervalle 'pré-post1' du score pour la croyance envers les facteurs personnels chez le groupe S/E va aussi dans le sens de cette explication.

En effet, cette augmentation pointe aussi vers une réaction opposée à l'affirmation que seulement les facteurs environnementaux peuvent diminuer ou éliminer les situations de handicap. Ceci correspond bien avec le principe central de la théorie de la réactivité (Brehm, 1972). Ce principe propose que les gens préfèrent se sentir libres de choisir une position vis-à-vis d'une question. Lorsqu'ils sentent cette liberté menacée, ils vont réagir en maintenant la position qu'ils avaient auparavant ou en prenant la position opposée à celle véhiculée par le message persuasif (Brehm, 1972). Ce n'est pas exactement ce qui s'est passé dans notre cas, mais cela rejoint exactement notre position quant à la co-existence des deux réalités à la base des modèles du handicap. Nous estimons que les participant-e-s ont bien vu que les deux côtés de la question étaient plausibles. En conséquence, au lieu de réagir en adoptant la position inverse au message, elles et ils ont partiellement accepté le contenu des arguments et modifié leur croyance envers le rôle des facteurs environnementaux dans les situations de handicap en posttest 1. Par contre, les participant-e-s ont aussi signalé leur désaccord avec la conclusion (le stimulus discréditant) en attribuant également des scores plus élevés à la croyance envers le rôle des facteurs personnels dans les situations de handicap aussi en posttest 1. Nous croyons que c'était leur façon de dire et d'insister sur le «oui, mais il y a aussi une explication individuelle/médicale aux situations de handicap».

Finalement, nous croyons que la baisse des scores obtenus pour la croyance envers les facteurs personnels dans l'intervalle 'post1-post2' est également une indication de l'effet du stimulus discréditant. En effet, il semble possible que, une fois le stimulus discréditant 'oublié', les arguments du texte S/E aient influencé la baisse des scores pour la croyance envers les facteurs personnels dans l'intervalle 'post1-post2'.

Notre deuxième interprétation - de l'augmentation du degré de certitude envers la croyance quant au rôle des facteurs environnementaux suite à la lecture du texte S/E - est reliée aux travaux de Moscovici et ses collègues sur l'influence des minorités (Moscovici & Faucheux, 1972; Moscovici & Nemeth, 1974). Leurs recherches sont venues contredire les modèles classiques d'influence de l'époque qui minimisaient l'impact de l'influence que les minorités pouvaient exercer.

En général, les gens adhèrent à la position majoritaire suite à une comparaison de leurs réponses (à la question au centre du débat) avec celles du groupe majoritaire (Moscovici, 1985). Cette comparaison se fait dans le but d'atteindre un consensus avec la majorité. À l'opposé, l'influence des minorités se base sur la création d'un conflit. Ce conflit trouve sa genèse dans les idées innovatrices de la minorité qui viennent défier les normes de la majorité (Moscovici, 1985; Mugny, Butera, Pérez, & Huguet, 1993). L'influence minoritaire repose sur des tensions sociales. Lorsque la minorité insiste sur les idées de son message et semble inflexible, les récepteurs du message vont évaluer ces idées et essayer de les vérifier et les valider en les comparant à la réalité (Moscovici, 1985). Pour faire diminuer le conflit et les tensions, les récepteurs du message n'ont d'autres choix que de revoir leur point de vue. Moins le conflit est réglé d'une façon *publique*, plus il provoquera des changements cognitifs *privés* (Mugny et al., 1993). Il a été confirmé que cet effet de *conversion* (Moscovici, 1985) se produit d'une façon latente (voir, p. ex., Moscovici & Personnaz, 1980). Ce changement latent proviendrait du conflit social considérable qui force les récepteurs à redéfinir l'objet d'attitude, et cet effort cognitif provoquerait des effets à retardement (Moscovici, Mugny & Papastamou, 1981).

Dans notre cas, le texte S/E pouvait tenir place de message provenant d'une source minoritaire parce qu'il adoptait des arguments qui pointaient vers des pratiques gouvernementales discriminatoires. En conséquence, ces arguments ont créé un conflit en s'opposant d'une façon absolue aux positions sociales dominantes (Moscovici, 1976). Le contenu du texte a donc pu être associé à une source minoritaire et provoquer l'effet latent décrit auparavant. De plus, selon (Moscovici et al., 1981, p. 203) « l'influence minoritaire sera plus probable si elle propose des positions qui reflètent une évolution sociale pertinente pour les sujets considérés ». Dans notre cas, les scores en prétest pour le degré de croyance vis-à-vis le rôle des facteurs environnementaux étaient significativement plus hauts que les scores pour le rôle des facteurs personnels. Moscovici et al. (1981, p.203) ajoutent que « des minorités progressistes sont plus influentes dans une population déjà quelque peu 'polarisée à gauche' ». En conséquence, les prédispositions des participant-e-s et le message ont interagi pour donner l'effet latent que nous avons retrouvé dans l'intervalle 'post1-post2'.

### *Croyances – analyse du groupe I/M*

Pour analyser les scores obtenus pour la croyance envers les facteurs personnels, nous avons comparé les changements chez le groupe I/M avec les changements chez les groupes S/E et C.

La différence n'était significative que pour l'intervalle 'pré-post2'. Nous avons également anticipé un résultat significatif pour l'intervalle 'pré-post1' puisque notre hypothèse supposait un changement dans le degré de certitude envers la croyance, qui devait affecter les attitudes par la suite. Le changement a pris place, mais seulement si on additionne les effets des intervalles 'pré-post1' et 'post1-post2'. Autrement dit, les participant-e-s du groupe I/M ont donc augmenté le degré de certitude envers le rôle que jouent les facteurs personnels dans le processus de création du handicap, mais graduellement durant l'expérimentation lorsque comparés aux deux autres groupes. Ici, nous estimons pouvoir interpréter ce résultat en fonction des représentations.

La croyance centrale que nous avons choisi de tester forme la base des arguments contenus dans le texte du modèle individuel/médical du handicap. Nous avons estimé que nos arguments et la façon dont ils étaient présentés seraient suffisants pour créer un changement dans le degré de certitude envers la croyance vis-à-vis les facteurs personnels. Nous croyons que notre texte n'était pas assez persuasif. En effet, si c'est la représentation individuelle/médicale qui domine chez nos participant-e-s, un texte qui confirme la représentation dominante sans être suffisamment persuasif (p. ex., en apportant de nouveaux arguments) n'opèrera pas de changements après la lecture (Eagly & Chaiken, 1993; Murphy, 2001). Ceci semble rejoindre le principe qui dit qu'il est relativement plus facile de persuader les gens qui en connaissent un peu, mais pas trop sur un sujet (Buehl et al., 2001; Johnson, 1994). Si les connaissances véhiculées dans le texte n'apportaient rien de nouveau aux connaissances/représentations des participant-e-s, il est possible que cela ait annulé l'effet persuasif. Par contre, il semble que le texte et ses arguments aient quand même eu un effet suffisamment fort pour faire augmenter les scores lors des deux tests (post1 et post2) comparativement aux deux autres groupes. Nous croyons donc que les arguments du modèle I/M du handicap que nous avons choisis ont tout de même renforcé le degré de certitude envers la croyance vis-à-vis le rôle des facteurs personnels pour le groupe I/M, mais pas aussi fortement que les arguments du texte S/E ont pu le faire quant au degré de certitude envers la croyance vis-à-vis le rôle des facteurs environnementaux pour le groupe S/E. Nous estimons que le texte lui-même et les représentations déjà en place chez les participant-e-s ont mené à ces résultats.

#### *Discussion des résultats des régressions*

Nous allons ici tenter d'interpréter les résultats significatifs et simplement commenter là où la régression n'a pas permis d'identifier de variables explicatives.

### *Prédicteurs pour les changements dans l'intervalle 'pré-post1' - CAI*

Tel que mentionné auparavant, nous avons introduit les sept variables suivantes: (1) facteur 'Inclusion Sociale', (2) facteur 'Compétence', (3) intérêt personnel, (4) croyance (facteurs environnementaux), (5) croyance (facteurs personnels), (6) connaissances démontrées et (7) connaissances perçues.

La régression n'a pas montré de modèle prédictif pour les groupes I/M et C avec les sept variables introduites. Il semble donc que ces variables ne soient pas utiles pour prédire les changements d'attitude envers les CAI (qui furent moins importants que pour le groupe S/E) chez les groupes I/M et C.

Pour ce qui est du groupe S/E, les résultats ont montré que l'intérêt personnel est le prédicteur le plus important du modèle quand il s'agit de prédire le changement d'attitude envers les coûts académiques de l'intégration. Celui-ci corrèle négativement avec le changement d'attitude envers les CAI. Cela signifie que, par exemple, lorsque toutes les autres variables du modèle demeurent constantes, un grand intérêt pour les thèmes qui concernent les personnes en situation de handicap correspond à un moins grand changement d'attitude envers les CAI. Autrement dit, suite à la lecture du texte S/E, un-e participant-e avec beaucoup d'intérêt pour les thèmes qui concernent les personnes avec des différences fonctionnelles n'a pas changé beaucoup d'attitude envers la qualité de l'apprentissage qui a lieu dans une classe où un(e) ou plusieurs élèves avec des différences fonctionnelles sont intégrés. En conséquence, elle ou il a peu changé d'avis sur ce qu'il en coûte d'intégrer un élève en situation de handicap au niveau de son apprentissage.

À l'opposé, un-e participant-e avec peu d'intérêt personnel pour ces thèmes a beaucoup plus changé d'attitude envers la qualité de l'apprentissage qui a lieu dans une classe où un(e) ou plusieurs élèves avec des différences fonctionnelles sont intégrés. Donc, suite à lecture d'un texte avec des arguments du modèle social/environnemental du handicap, un-e futur-e enseignant-e avec peu d'intérêt pour des thèmes qui concernent les personnes en situation de handicap, sera plus facilement convaincue (que les participant-e-s avec beaucoup d'intérêt) qu'il n'est pas académiquement désavantageux pour un élève en situation de handicap d'être intégré en classe régulière. Buehl et al. (2001) mentionnent que les modèles contemporains en persuasion prédisent une forte relation linéaire entre l'intérêt personnel et le changement d'attitudes ou de croyances. Le résultat de notre régression montre que ce n'est pas toujours le cas. La relation entre l'intérêt personnel et le changement d'attitude envers les CAI que nous avons obtenu va dans le même sens que les résultats obtenus par Murphy et Alexander (2004)

qui montrent que le niveau d'intérêt personnel (bas ou haut) peut entraver le processus de persuasion de plus d'une façon. En effet, l'intérêt pour un sujet va souvent fournir plus de matériel à un-e participant-e, ce qui lui permet de contrer les affirmations allant dans le sens de l'attitude en question (Buehl et al., 2001).

Cette interprétation de la relation de l'intérêt personnel avec l'attitude envers les CAI va de pair avec les résultats obtenus avec les connaissances démontrées et perçues. Comme le mentionnent Buehl et al. (2001), l'intérêt personnel s'accompagne souvent d'un plus grand nombre de connaissances dans le domaine. Ici, les connaissances démontrées<sup>46</sup> des participant-e-s corrélaient aussi négativement avec le changement d'attitude envers les CAI. Ceci rejoint ce que nous avons dit plus tôt sur la persuasion et le niveau de connaissances des personnes qui reçoivent le message persuasif: plus les personnes possèdent de connaissances sur le sujet, moins elles seront facilement persuadées (Buehl et al., 2001; Johnson, 1994). Par contre, les connaissances perçues par les participant-e-s au sujet du modèle social/environnemental du handicap corrélaient positivement avec le changement d'attitude envers les CAI. En conséquence, plus les gens pensent savoir de chose sur ce modèle, plus leur attitude envers les CAI changera. Bien qu'une haute évaluation des connaissances perçues semblent parfois entraver le processus de persuasion (voir p. ex., Murphy, 1998, in Buehl et al. 2001), d'autres chercheuses et chercheurs ont trouvé qu'un certain niveau de connaissances perçues semblait nécessaire pour obtenir un changement d'attitude (voir, p. ex., Cacioppo & Petty, 1982).

Contrairement aux connaissances perçues, la croyance envers le rôle des facteurs environnementaux dans les situations de handicap corréla négativement avec le changement d'attitude. C'est donc dire que les participant-e-s dont le degré de certitude pour cette croyance était le plus bas ont le plus changer leur attitude envers les CAI dans l'intervalle 'pré-post1'. Il semble que, face à un message persuasif efficace, ce sont les participants avec le degré de certitude le plus bas envers la croyance centrale au message qui obtiendront le changement d'attitude le plus marqué (Chambliss & Garner, 1996; Eagly & Chaiken, 1993; Petty & Cacioppo, 1986a). Notre message a donc été suffisamment efficace pour recréer cet effet.

---

<sup>46</sup> *Rappel* : les connaissances démontrées et perçues sont les connaissances envers le modèle du handicap contenu dans le texte lu par le groupe. Le groupe contrôle a été questionné sur les deux modèles, nous avons donc fait la moyenne des réponses à ces variables pour ce groupe.

Finalement, pour ce qui est du prédicteur 'compétence', les participant-e-s du groupe S/E semblent avoir logiquement fait l'association entre cette qualité et l'attitude envers les CAI. En effet, la compétence des personnes en situation de handicap corrèle positivement avec le changement dans l'intervalle 'pré-post1' vis-à-vis cette attitude. Il semble donc qu'une attitude positive envers la compétence des personnes en situation de handicap est une des variables qui permet de prédire le changement d'attitude envers les coûts académiques de l'intégration. Nous estimons que ce lien était intuitivement très probable puisqu'un certain niveau de compétence aidera sans doute les élèves intégrés à mieux réussir académiquement.

#### *Prédicteurs pour les changements dans l'intervalle 'pré-post1' - CSES*

La régression sur les données des CSES des groupes S/E, I/M et C n'a pas donné de modèle explicatif avec les deux variables introduites. Cela signifie qu'avec les variables reliées au handicap que nous avons introduites, aucun modèle n'interagissait avec le changement d'attitude envers les CSES. Nous avons été tout de même surpris de ce résultat pour le groupe S/E.

Tel que mentionné auparavant, nous estimons que les CSES ont un lien plus direct avec le contenu du texte S/E que les CAI. Intuitivement et suite aux résultats avec les CAI, nous anticipions trouver un modèle avec au moins quelques prédicteurs. Nous estimons que puisque les deux facteurs (CAI et CSES) ne corrèlent pas entre eux, cela peut expliquer l'absence de prédicteurs pour les CSES puisque déjà cinq variables sur sept agissaient comme prédicteurs pour les CAI. De plus, il est possible que la variation à l'intérieur des résultats de l'intervalle 'pré-post1' des CSES ne permette pas de trouver un modèle avec même une de ces sept variables. En conclusion, il ne semble pas possible d'affiner les prédictions du changement d'attitude envers les CSES pour l'intervalle 'pré-post1' avec les sept variables que nous avons choisies.

#### *Prédicteurs pour les changements dans l'intervalle 'post1-post2' – CAI*

Tel que mentionné auparavant, nous avons introduit les deux variables suivantes qui sont des évaluations du texte par les participant-e-s récoltées après la lecture: (1) intérêt situationnel (intérêt pour le texte), (2) compréhension.

La régression sur les données des CAI des groupes S/E, I/M et C n'a pas donné de modèle

explicatif avec les deux variables introduites. Cela signifie que les variables d'intérêt situationnel et de compréhensibilité du texte n'ont pas prédit le changement d'attitude envers les coûts académiques de l'intégration des élèves en situation de handicap. Il semble donc que ces deux variables ne sont pas utiles pour affiner les prédictions du changement d'attitude envers les CAI dans l'intervalle 'post1-post2'.

#### *Prédicteurs pour les changements dans l'intervalle 'post1-post2' – CSES*

La régression sur les données des CSES des groupes S/E et C n'a pas donné de modèle explicatif avec les deux variables introduites. Cela signifie que les variables d'intérêt situationnel et de compréhensibilité du texte n'ont pas aidé à prédire le changement d'attitude envers les coûts socio-émotionnels de la ségrégation des élèves en situation de handicap pour ces deux groupes.

Par contre, le groupe I/M a démontré une interaction significative entre les CSES et la compréhensibilité du texte. Cette variable corrèle négativement avec le changement d'attitude envers les CSES. Cela signifie que, par exemple, lorsque toute autre variable demeure constante, plus les participant-e-s ont trouvé le texte compréhensible, moins ils ont eu un changement d'attitude envers les CSES. La compréhensibilité d'un texte facilite le traitement de l'information (Chaiken, 1987, in Eagly & Chaiken, 1993; Petty & Cacioppo, 1986b). Puisque, face à un texte persuasif, le traitement de l'information devrait mener à un changement d'attitude, cela voudrait dire que les arguments du texte I/M n'étaient pas suffisamment persuasifs pour provoquer un changement d'attitude envers les CSES. Cela rejoint notre hypothèse de départ qui disait que le texte I/M ne devait pas avoir d'effet sur l'attitude envers l'intégration scolaire.

Lorsqu'un stimulus pertinent autre que le texte est présent et que la capacité à traiter l'information est entravée, les gens peuvent choisir de baser leur décisions sur le stimulus pertinent. Petty et Cacioppo (1986b) l'ont baptisé la route périphérique de la persuasion; Eagly et Chaiken (1993) parlent d'un heuristique aidant à faciliter les décisions. Nous croyons que les participant-e-s qui ont jugé le texte difficile à comprendre ont possiblement basé leurs réponses sur l'expertise d'un des deux auteur-e-s (ou des deux), et ils ont donc obtenu des changements d'attitude plus marqués que les participant-e-s qui ont bien compris le texte.



## 9. Étude 2: influence des textes bilatéraux non réfutatifs

### 9.1 Introduction

Dans cette deuxième étude, nous avons voulu vérifier l'impact des arguments des deux modèles du handicap lorsque placés dans le même texte. Nos hypothèses générales quant aux changements dans les scores de facteurs des questionnaires d'attitude, ainsi que le changement dans le degré de certitude des croyances centrales ont été posées au départ comme suit :

*Effet des textes sur la différence 'posttest 1 vs. prétest' quant à l'attitude envers l'intégration scolaire et l'attitude envers les personnes en situation de handicap*

La lecture des textes bilatéraux aura un effet positif sur l'attitude envers l'intégration scolaire et sur l'attitude envers les personnes avec des différences fonctionnelles, et que ce changement sera significativement différent du changement observé chez les participant-e-s ayant lu le texte contrôle (comme nous l'avons souligné depuis le début, cette présomption était centrale à cette recherche).

*Effet des textes sur la différence 'prétest vs. posttest 2' quant à l'attitude envers l'intégration scolaire et l'attitude envers les personnes en situation de handicap*

Dans les cas où l'hypothèse 1 s'avèrera vérifiée, les changements dans l'intervalle 'pré-post1' persisteront en posttest 2 (les différences entre les groupes resteront les mêmes, donc le temps écoulé n'affectera pas l'attitude acquise).

*Effet des textes sur le degré de certitude quant aux croyances centrales*

Nous anticipons que la lecture des textes expérimentaux (S-I et i-s) influencera le degré de certitude envers les croyances centrales chez les deux groupes et que cette différence obtenue dans l'intervalle 'pré-post1' persistera en posttest 2 (lorsque comparé au groupe contrôle).

Nous avons donc anticipé que les textes bilatéraux auraient l'influence positive la plus importante sur l'attitude des participant-e-s envers l'intégration scolaire ainsi qu'envers les personnes en situation de handicap. Autrement dit, notre hypothèse de départ était que tous les scores de facteur allaient augmenter suite à la lecture des textes bilatéraux. Nous avons déjà

souligné que dans certaines circonstances, une discussion abordant deux approches distinctes envers un thème peut agir comme message persuasif (O’Keefe, 1999; Rowan, 1994).

Nous anticipions que les deux réalités du handicap placées dans le même texte produiraient un contexte où l’effet persuasif serait maximisé. Par contre, suite aux résultats de l’Étude 1, nous proposons aussi une autre possibilité quant à l’influence des textes bilatéraux. Le texte I/M de l’Étude 1 n’a pas eu l’influence escomptée sur l’attitude envers les personnes en situation de handicap, alors que le texte S/E a eu un impact sur l’attitude envers l’intégration scolaire et également sur l’attitude envers les personnes en situation de handicap. En conséquence, nous envisageons qu’il est également possible que la présence des arguments du modèle I/M du handicap annule l’effet attendu en venant diminuer l’impact des arguments du modèle S/E du handicap. Les arguments du modèle I/M pourraient avoir cet effet par leur contenu et/ou la place qu’ils enlèvent à des arguments supplémentaires qui proviendraient du modèle S/E.

Les résultats de l’Étude 1 ont les mêmes implications pour les changements anticipés dans le degré de certitude envers les croyances centrales. Nous ferons un rappel et une classification de toutes ces hypothèses dans la section 9.2.4.1.

## **9.2 Description**

### **9.2.1 Participant-e-s**

#### *9.2.1.1 Recrutement*

A la fin du mois de septembre 2004, nous avons contacté les mêmes institutions qui avaient accepté de participer à l’Étude 1. Nous avons demandé leur permission et leur aide pour faire parvenir un courriel aux étudiants francophones fréquentant leur institution. Après quelques jours, nous avons dû nous rendre à St-Maurice (HEP Valais) pour solliciter des participant-e-s. Il nous fallait plus d’étudiant-e-s de cette institution pour que la population testée ressemble le plus possible à celle de l’Étude 1. Finalement, le nombre d’étudiant-e-s provenant de cette institution a augmenté et le nombre total de participant-e-s recrutés pour l’Étude 2 était de 44.

#### *9.2.1.2 Caractéristiques*

Sur les 44 personnes qui participent à cette phase; 36 sont des femmes. Ils fréquentent les HEP Vaud (13 femmes et 4 hommes), Fribourg (13 femmes et 1 homme) et St-Maurice (10 femmes

et 3 hommes). Nous avons placé cette information et d'autres renseignements pertinents à notre thème de recherche dans le Tableau 9.1.

## 9.2.2 Matériel

### 9.2.2.1 Les textes expérimentaux

Pour construire les textes bilatéraux, nous avons naturellement besoin d'arguments provenant des deux modèles. Nous avons donc décidé de demander l'avis des participant-e-s de l'Étude 1 afin de pouvoir utiliser les arguments qui touchaient le plus notre population cible. Une fois l'Étude 1 terminée, nous avons contacté les participant-e-s des groupes S/E et I/M par courriel. Nous y avons joint le texte qu'elles et ils avaient lu lors de la journée expérimentale. Nous leur avons posé la question suivante: « Quels sont d'après vous les arguments les plus forts des auteurs quand ils parlent de la bonne façon d'approcher le handicap? ». Nous avons reçu des réponses de 64% des participant-e-s du groupe S/E et 53% du groupe I/M. Nous avons analysé les réponses en les comparant au contenu des paragraphes des textes. Pour une réponse donnée, nous avons noté le numéro du paragraphe jugé correspondant (si cette identification était impossible, nous avons inscrit une croix). Nous avons ensuite fait vérifier ce classement par deux autres juges. Les textes expérimentaux ont donc été construits à partir des évaluations des participant-e-s quant aux arguments les plus forts appartenant aux textes S/E et I/M de l'Étude 1.

**Tableau 9.1 - Données sur les participant-e-s de l'Étude 2.**

<b><u>Données générales sur les participant-e-s.</u></b>											
Âge	Sexe		Pays d'origine	Langue Première	Écoles				Année de formation à l'institution		
	M	F							1ère	2ème	3ème
<i>M(ET)</i>	%		%	%	%		%		%		
Années	M	F	SUI	Français	Hep-VD	Hep-FR	Hep-VS	SFM	1ère	2ème	3ème
23.5 (4.1)	18.0	82.0	95.0	91.0	39.0	32.0	29.0	0.0	61.0	14.0	25.0

(caractéristiques des participant-e-s de l'Étude 2 – suite)

**Contact avec les personnes ayant des incapacités.**

Connaît une ou des personne(s) ayant des incapacités <sup>47</sup>			Fréquence de contact	
	%		%	
Non	Oui (ami, connaissance)	Oui (Famille immédiate)	1 fois/mois ou moins	Plus de 1 fois/mois
18.0	50.0	32.0	72.0	28.0

**Expérience théorique et pratique concernant l'intégration**

Nombre de cours suivis sur l'intégration	Nombre de stage(s) avec des enfants ayant une incapacité	Type d'incapacité chez les enfants intégrés			Valence de l'interaction avec élève(s) intégré(s)
		%			%
<i>M(ET)</i>	<i>M(ET)</i>	Physique	Sensoriel	Mental	Positive
0.98 (0.93)	0.80 (0.90)	23.0	12.0	65.0	100.0

*Création des textes bilatéraux 'S-I' et 'i-s'*

Pour éviter toute confusion avec l'Étude 1, nous avons choisi d'utiliser seulement les premières lettres désignant les modèles pour référer aux textes de l'Étude 2 (**S** ou **s** = modèle social/environnemental; **I** ou **i** = modèle individuel/médical). Afin de plus facilement les différencier, nous avons décidé d'en écrire un en lettres majuscules (**S – I**) et l'autre en lettres minuscules (**i – s**). L'ordre des lettres des modèles représente l'ordre dans lequel les paragraphes des modèles sont présentés dans le texte. Ces textes se trouvent dans l'annexe I.

Nous avons conservé le même titre et les mêmes auteurs pour les deux textes. Nous avons utilisé les trois paragraphes d'introduction des textes de l'Étude 1 pour construire le début de nos textes

<sup>47</sup> Lorsque le(la) participant-e a mentionné plus d'une personne, nous avons choisi de garder celle qu'elle ou il disait fréquenter le plus souvent (statistique adjacente, 'Fréquence de contact') pour nos statistiques.

bilatéraux. En fait, nous avons gardé le même paragraphe d'introduction que dans l'Étude 1, et nous avons modifié les paragraphes 2 et 3 afin qu'ils mentionnent les deux modèles du handicap. Pour créer le texte 'S-I', nous avons ensuite introduit les trois paragraphes du texte S/E que nous avons sélectionnés (voir paragraphe précédent). Nous avons ensuite créé un paragraphe pour permettre la transition entre les arguments du texte S/E et ceux du texte I/M. Nous avons ensuite placé les trois paragraphes du texte I/M que nous avons sélectionnés. Finalement, nous avons modifié le paragraphe de conclusion de l'Étude 1 pour qu'il mentionne les deux modèles du handicap. Le texte 'i-s' a été créé de la même façon, mais en inversant la position des paragraphes des textes S/E et I/M après l'introduction. Les deux textes bilatéraux sont donc similaires. Ils sont également semblables aux textes de l'Étude 1 quant au nombre de mots et de paragraphes. De plus, puisqu'ils ont été construits à partir des mêmes paragraphes (à part un seul), ils comportent un langage semblable.

#### *Validation des textes bilatéraux*

Les textes ont été validés en utilisant une procédure semblable à celle utilisée dans l'Étude 1. Pour les détails de cette procédure, vous pouvez contacter l'auteur.

#### *Les questionnaires et échelles de mesure*

Nous avons utilisé les mêmes instruments que lors de l'Étude 1 (voir chapitre 8). La seule différence se situe au niveau des données sur les connaissances démontrées et perçues. Dans l'Étude 1 les participant-e-s des groupes S/E et I/M n'évaluaient leurs connaissances que sur un seul des modèles du handicap (celui correspondant au texte de leur groupe). Dans l'Étude 2, puisque les textes contenaient des arguments des deux modèles du handicap, les participant-e-s ont été questionnés sur chacun d'eux quant aux connaissances démontrées et perçues.

### **9.2.3 Procédure**

La procédure fut la même que pour l'Étude 1. La seule différence se situe au niveau de l'envoi du posttest 2 qui a été fait 12 semaines après la dernière partie du posttest 1 (contrairement à 13 semaines dans l'Étude 1). Les participant-e-s ont répondu à ces questions entre 13 et 16 semaines après la séance expérimentale (contrairement à entre 14 et 18 semaines dans l'Étude 1).

## 9.2.4 Résultats et analyse

### 9.2.4.1 Comparaison des groupes expérimentaux exposés aux textes bilatéraux

#### *Rappel des hypothèses*

*Effet des textes sur la différence 'prétest vs. posttest 1' pour les questionnaire sur l'intégration scolaire et sur les personnes avec des différences fonctionnelles*

*Hypothèses 1 et 2:* Tel que mentionné auparavant, nous avons posé comme hypothèse de départ que la lecture des textes bilatéraux aurait un effet positif sur l'attitude envers l'intégration scolaire et sur l'attitude envers les personnes avec des différences fonctionnelles, et que ce changement serait significativement différent du changement observé chez les participant-e-s ayant lu le texte contrôle (pour faciliter les comparaisons, nous avons utilisé les données du groupe contrôle récoltées lors de l'Étude 1). Par contre, comme nous l'avons indiqué dans l'introduction de ce chapitre, les résultats de l'Étude 1 nous ont encouragés à émettre une deuxième possibilité quant à l'effet des textes bilatéraux sur les attitudes qui nous intéressent. Ainsi nous proposons également que, puisqu'ils n'ont pas eu l'impact anticipé dans l'Étude 1, la présence des arguments du modèle I/M du handicap puisse annuler l'effet attendu en venant diminuer l'impact des arguments du modèle S/E du handicap (par leur contenu et la place qu'ils enlèvent à des arguments supplémentaires qui proviendraient du modèle S/E).

*Effet des textes sur la différence 'prétest vs. posttest 2'*

*Hypothèses 3 et 4:* Nous posons ici deux hypothèses qui découlent des résultats potentiels des deux premières hypothèses: (hypothèse 3) tout comme pour l'Étude 1, nous avons également posé comme hypothèse que, dans le cas où l'hypothèse 1 s'avèrerait vérifiée, les changements dans l'intervalle 'pré-post1' persisteraient en posttest 2; ou (hypothèse 4) dans le cas où l'hypothèse 2 s'avèrerait vérifiée, on ne retrouvera pas de différence entre les textes bilatéraux et le texte contrôle dans l'intervalle 'pré-post2'.

*Effet des textes sur les croyances centrales (facteurs environnementaux et facteurs personnels)*

*Hypothèse 5 et 6:* Ici aussi, nous posons deux hypothèses qui découlent des résultats de l'Étude 1: (hypothèse 5) si les deux types d'arguments se complètent, nous anticipons que la lecture des textes expérimentaux (S-I et i-s) influencera les scores des croyances centrales chez les deux

groupes et que cette différence persistera en posttest 2 (lorsque comparé au groupe contrôle); ou (hypothèse 6), tel que mentionné auparavant, si l'agencement des deux types d'arguments nuit au processus de persuasion, il n'y aura pas de changement dans les scores des croyances centrales chez les deux groupes expérimentaux.

### *Description de l'analyse*

L'analyse a été faite exactement de la même façon que lors de l'Étude 1 (voir chapitre 8). La seule différence se situait au niveau des coefficients des contrastes utilisés pour analyser les hypothèses 1 et 2. Puisque nous anticipions des effets similaires des deux textes bilatéraux, les coefficients de nos contrastes furent établis comme suit: 'Contraste 1' [.5, .5, -1] (le premier représentant le texte/groupe 'S-I', le deuxième représentant le texte/groupe 'i-s', et le dernier représentant le groupe contrôle). Dans le cas où le premier contraste était significatif, le deuxième contraste devait être non significatif afin de valider la description des moyennes fournie par le premier contraste (Brauer & McClelland, 2005). Dans notre cas, ce deuxième contraste représentait la comparaison entre les deux textes/groupes expérimentaux: 'Contraste 2' [.5, -.5, 0] (tel que suggéré par Field, 2005).

Pour les hypothèses 5 et 6, l'influence du texte supposait un changement dans les deux groupes expérimentaux. Les coefficients de nos contrastes furent donc établis comme suit (le dernier représentant le groupe contrôle): 'Contraste 1' [.5, .5, -1] et 'Contraste 2' [1, -1, 0].

Nous avons également effectué la même régression a posteriori que dans l'Étude 1 sur les données des groupes 'S-I' et 'i-s'.

### *Vérification des hypothèses 1 et 2 - effet des textes bilatéraux sur la différence 'prétest-posttest 1'*

#### *L'attitude envers l'intégration scolaire*

Nous rappelons ici que l'hypothèse 2 représente l'hypothèse alternative où le texte n'aura pas d'effet sur les attitudes. Nous avons analysé les mêmes facteurs que lors de l'Étude 1: (Facteur 1) Coûts Académiques de l'Intégration (CAI), (Facteur 2) Coûts Socio-Émotionnels de la Ségrégation (CSES). Les catégories d'incapacité étaient les suivantes: physique (P), sensorielle (S) et mentale (M).

Sauf si indiqué autrement, tous les effets mentionnés sont significatifs ( $p < .05$ ). Lorsque le contraste 2 n'est pas mentionné, cela signifie qu'il est non significatif.

### *Les Coûts Académiques de l'Intégration (CAI)*

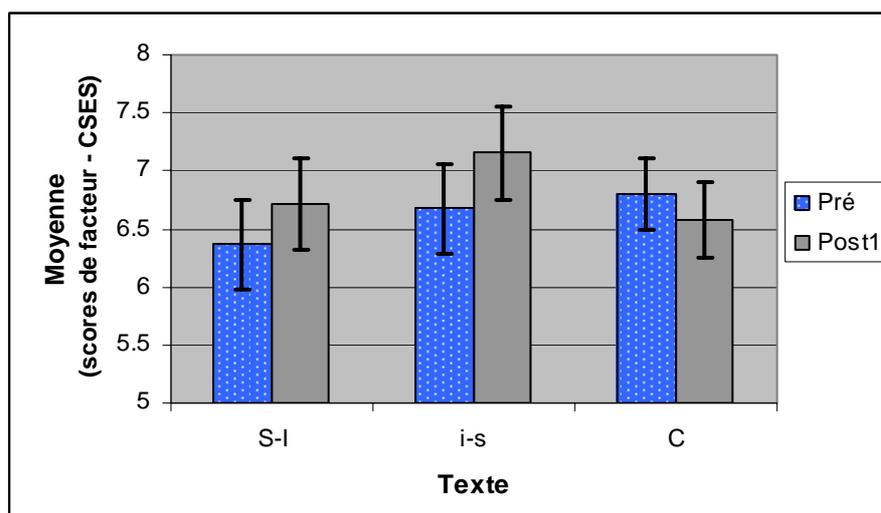
#### *Analyse des données en tenant compte des incapacités (CAI)*

En utilisant les incapacités comme variables indépendantes, l'analyse a montré que le contraste n'était significatif pour aucune incapacité. Ceci indique que, dans l'intervalle 'Pré-Post1', pour chacune des incapacités, il n'y pas eu la différence anticipée entre les participant-e-s des trois groupes dans le changement d'attitude envers les CAI.

### *Les Coûts Socio-Émotionnels de la Ségrégation (CSES)*

#### *Analyse des données complètes (CSES) – en tenant compte des incapacités*

En utilisant les incapacités comme variables indépendantes, l'analyse a révélé que le contraste n'était significatif que pour l'incapacité mentale,  $F(1, 75) = 5.07$ ,  $r = .25$ . Couplé à la Figure 9.1, ceci veut dire que les groupes ayant lu les textes bilatéraux ont eu un changement (positif) significativement différent du groupe contrôle en ce qui concerne l'attitude envers les coûts socio-émotionnels de la ségrégation des élèves en situation de handicap mental. Pour ce qui est des incapacités physique et sensorielle, l'analyse a montré que l'attitude des participant-e-s envers les CSES est restée la même dans l'intervalle 'pré-post1' dans les deux cas. Nous reviendrons sur ces résultats dans la discussion.



**Figure 9.1 - Interaction entre le test et le texte dans la comparaison entre le prétest et le posttest 1 pour l'incapacité mentale (CSES).**

### *L'attitude envers les personnes en situation de handicap*

Nous avons analysé les mêmes facteurs que lors de l'Étude 1: Pour les incapacités physiques (P) et sensorielles (S), nous avons nommé le Facteur 1 'Inclusion Sociale' et le Facteur 2, 'Compétence'. Pour ce qui est des incapacités mentales (M), le Facteur 1 devient 'Compétence' et le Facteur 2, 'Inclusion Sociale'.

Sauf si indiqué autrement, tous les effets mentionnés sont significatifs ( $p < .05$ ). Lorsque le contraste 2 n'est pas mentionné, cela signifie qu'il est non significatif.

### *L'Inclusion Sociale*

#### *Analyse des données en tenant compte des incapacités (Incl. Soc.)*

En utilisant les incapacités comme variables indépendantes, l'analyse a montré que le contraste n'était significatif pour aucune incapacité. Ceci signifie que, dans l'intervalle 'Pré-Post1', pour chacune des incapacités, il n'y pas eu la différence anticipée entre les participant-e-s des trois groupes dans le changement d'attitude envers l'inclusion sociale des personnes en situation de handicap.

## La Compétence

### Analyse des données en tenant compte des incapacités (Comp.)

En utilisant les incapacités comme variables indépendantes, l'analyse a montré que le contraste n'était significatif pour aucune incapacité. Ceci signifie que, dans l'intervalle 'Pré-Post1', pour chacune des incapacités, il n'y a pas eu la différence attendue entre les trois groupes dans le changement d'attitude envers la compétence des personnes avec des différences fonctionnelles.

### Hypothèses 1 et 2: Tableau récapitulatif

Dans le Tableau 9.2, nous avons placé les résultats se rapportant aux hypothèses 1 et 2. Nous y avons inscrit les grandeurs d'effets ( $r$ ). Cohen (1992, in Field, 2005) a suggéré de juger de la grandeur de l'effet selon l'échelle suivante: petit effet ( $r = .10$ ), effet moyen ( $r = .30$ ), grand effet ( $r = .50$ ). L'effet doit naturellement être significatif (et non pas dû au hasard) pour en tenir compte. La première ligne de résultats du tableau correspond aux résultats sans tenir compte des incapacités (toutes incapacités confondues).

Tableau 9.2 - Tableau récapitulatif des résultats des hypothèses 1 et 2 de l'Étude 2.

Incapacité	Coûts Académiques de l'Intégration (CAI)	Coûts Socio-Émotionnels de la Ségrégation (CSES)	Inclusion Sociale	Compétence
(Phys+Sens+Ment)	<i>ns</i>	<b><math>r = .19</math></b>	<i>ns</i>	<i>ns</i>
Physique	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>
Sensorielle	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>
Mentale	<i>ns</i>	<b><math>r = .25</math></b>	<i>ns</i>	<i>ns</i>

Notes. Les résultats en accord avec l'hypothèse 1 apparaissent en **caractère gras**. Tous les autres sont en accord avec l'hypothèse 2 (hypothèse alternative).

### *Vérification des hypothèses 3 et 4 - effet des textes sur la différence 'prétest-posttest 2'*

Pour vérifier l'hypothèse 3, nous avons analysé les résultats significatifs du contraste dans l'intervalle 'pré-post1'. Ceci représentait une base nécessaire puisqu'un effet non significatif (donc dû au hasard) ne pouvait pas être testé pour valider un effet moindre (lui aussi dû au hasard). En conséquence, seuls celles les catégories dont les résultats étaient significatifs pour le contraste dans l'intervalle 'pré-post1' pouvaient confirmer l'hypothèse 3. Indépendamment si les conditions se pliaient ou non à cette stipulation, nous avons quand même effectué les contrastes pour l'intervalle 'pré-post2' dans chaque cas afin de pouvoir commenter sur la différence ou la similarité entre les groupes S/E, I/M et C.

Dans le cas où le résultat du contraste 'pré-post2' était significatif, afin de vérifier si la différence entre les deux analyses (intervalle 'pré-post1' et intervalle 'pré-post2') était significative, nous avons répété le contraste pour l'intervalle 'post1-post2' (ici, le même contraste pouvait être utilisé puisque nous anticipions des changements proportionnels à ceux de l'intervalle 'pré-post2').

En résumé, pour que l'hypothèse 3 soit vérifiée, il était nécessaire: (1) que le résultat du contraste 'pré-post1' soit significatif pour la catégorie analysée; (2) que le résultat du contraste 'pré-post2' soit significatif; (3) d'obtenir un effet non significatif dans l'intervalle 'post1-post2' (pas de différence entre les groupes expérimentaux et le groupe contrôle).

Nous rappelons ici que l'hypothèse 4 représente l'hypothèse alternative qui dit que, s'il n'y a eu d'effet des textes dans l'intervalle 'pré-post1', il n'y en aura pas non plus dans l'intervalle 'pré-post2'.

### *L'attitude envers l'intégration scolaire*

Nous avons analysé les mêmes facteurs décrits auparavant: Coûts Académiques de l'Intégration (CAI) et Coûts Socio-Émotionnels de la Ségrégation (CSES).

Sauf si indiqué autrement, tous les effets mentionnés sont significatifs ( $p < .05$ ). Lorsque le contraste 2 n'est pas mentionné, cela signifie qu'il est non significatif.

### *Les Coûts Académiques de l'Intégration (CAI)*

#### *Analyse des données en tenant compte des incapacités (CAI)*

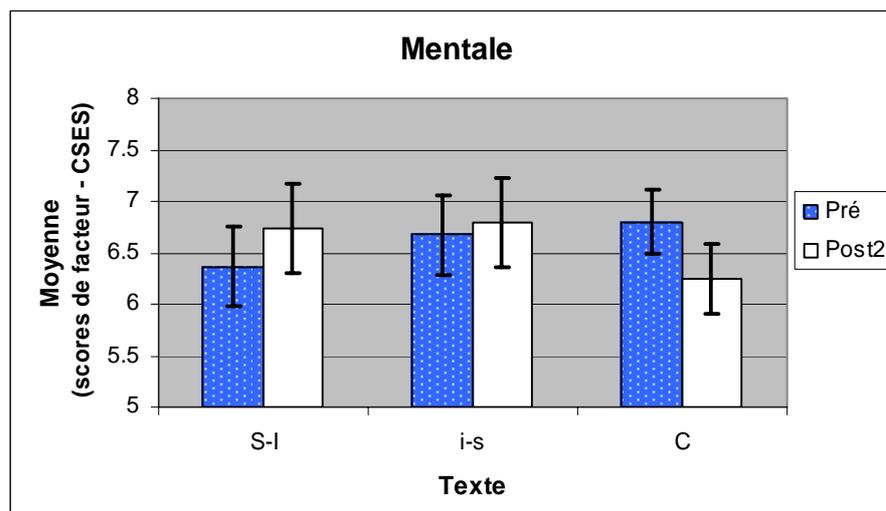
Nous n'avons pas pu vérifier l'hypothèse 3 avec ces données puisque nous n'avons obtenu aucun résultat significatif dans l'analyse de l'intervalle 'pré-post1'.

Quant à l'hypothèse 4, nous avons observé que, pour chaque incapacité, le contraste n'a montré aucune différence entre les groupes. Cela signifie que, en ce qui concerne l'attitude envers les CAI, il n'y avait pas de différence entre les deux groupes qui ont lu les textes bilatéraux et le groupe qui a lu le texte contrôle pour chacune des incapacités.

### *Les Coûts Socio-Émotionnels de la Ségrégation (CSES)*

#### *Analyse des données en tenant compte des incapacités (CSES)*

Afin de vérifier l'hypothèse 3, nous avons fait l'analyse pour les données de l'incapacité mentale. Le contraste a montré une différence significative entre les groupes qui ont lu les textes bilatéraux et le groupe qui a lu le texte contrôle,  $F(1, 98) = 6.46$ ,  $r = .28$ . De plus, le contraste pour l'intervalle 'post1-post2' n'a pas indiqué de différence entre les groupes,  $F(1, 75) = 0.30$ . Cela signifie que, dans l'intervalle 'pré-post2', les groupes S-I et i-s ont développé une attitude significativement plus positive envers les CSES des élèves en situation de handicap mental que le groupe contrôle (voir Figure 9.2), et cette différence était semblable à celle trouvée dans l'intervalle 'pré-post1'. Notre hypothèse est donc vérifiée. Nous reviendrons sur ce résultat dans la discussion.



**Figure 9.2 - Interaction entre le test et le texte dans la comparaison entre le prétest et le posttest 2 pour l'incapacité mentale (CSES).**

Quant à l'hypothèse 4, nous avons observé que, pour les incapacités physique et sensorielle, le contraste n'a pas montré de différence entre les groupes. Cela signifie que, en ce qui concerne l'attitude envers les CSES, il n'y avait pas de différence entre les deux groupes qui ont lu les textes bilatéraux et le groupe qui a lu le texte contrôle pour ces deux incapacités.

*Hypothèse 3 et 4: Tableau récapitulatif (Intégration scolaire)*

Nous avons placé les résultats pour les *coûts académiques de l'intégration* et les *coûts socio-émotionnels de la ségrégation* se rapportant à l'hypothèse 3 et 4 dans le Tableau 9.3. Les résultats montrent que les deux catégories analysées (cases foncées) donnent un résultat qui confirme l'hypothèse 3. Dans ces deux cas, la différence obtenue en posttest 1 s'est maintenue en posttest 2.

En ce qui concerne l'hypothèse 4 (hypothèse alternative), toutes les conditions analysées confirment nos attentes. Le temps n'a pas eu d'effet sur l'influence des textes bilatéraux lorsque comparés au texte contrôle.

**Tableau 9.3 - Tableau récapitulatif des résultats de l'hypothèse 3.**

Incapacité	Coûts Académiques de l'Intégration (CAI)	Coûts Socio-Émotionnels de la Ségrégation (CSES)
(Phys+Sens+Ment)	<i>ns</i>	<b><i>r = .28</i></b>
Physique	<i>ns</i>	<i>ns</i>
Sensorielle	<i>ns</i>	<i>ns</i>
Mentale	<i>ns</i>	<b><i>r = .28</i></b>

*Notes.* Les **résultats en caractères gras** représentent les catégories analysés pour vérifier l'hypothèse 3; les autres cases contiennent les résultats analysés pour vérifier l'hypothèse 4 (hypothèse alternative).

*L'attitude envers les personnes avec des différences fonctionnelles*

Nous avons analysé les deux mêmes facteurs décrits auparavant: Inclusion Sociale et Compétence. Sauf si indiqué autrement, tous les effets mentionnés sont significatifs ( $p < .05$ ). Lorsque le contraste 2 n'est pas mentionné, cela signifie qu'il est non significatif.

*L'Inclusion Sociale*

*Analyse des données en tenant compte des incapacités (Incl. Soc.)*

Nous n'avons pas pu vérifier l'hypothèse 3 avec ces données puisque nous n'avons obtenu aucun résultat significatif dans l'analyse de l'intervalle 'pré-post1'.

Quant à l'hypothèse 4, nous avons observé que, pour chaque incapacité, le contraste n'a montré aucune différence entre les groupes. Cela signifie que, en ce qui concerne l'attitude envers l'inclusion sociale, il n'y avait pas de différence entre les deux groupes qui ont lu les textes bilatéraux et le groupe qui a lu le texte contrôle pour chacune des incapacités.

## *La Compétence*

### *Analyse des données en tenant compte des incapacités (Comp.)*

Nous n'avons pas pu vérifier l'hypothèse 3 avec ces données puisque nous n'avons obtenu aucun résultat significatif dans l'analyse de l'intervalle 'pré-post1'.

Quant à l'hypothèse 4, pour l'incapacité physique, nous avons retrouvé la même situation où le groupe contrôle a développé une attitude plus positive envers la compétence que les groupes S-I et i-s. Cela signifie que les textes bilatéraux ont eu encore moins d'influence positive sur l'attitude envers la compétence des personnes en situation de handicap physique que le texte contrôle. Cette différence d'attitude entre les groupes s'est développée graduellement dans les intervalles 'pré-post1' et 'post1-post2'.

Pour les deux autres incapacités, il n'y avait pas de différence entre les groupes. Cela signifie que, en ce qui concerne l'attitude envers la compétence des personnes en situation de handicap, il n'y avait pas de différence entre les deux groupes qui ont lu les textes bilatéraux et le groupe qui a lu le texte contrôle pour chacune des incapacités.

### *Hypothèse 3: Tableau récapitulatif (Personnes en situation de handicap)*

Nous avons placé les résultats pour l'*inclusion sociale* et la *compétence* se rapportant à l'hypothèse 3 dans le Tableau 9.4.

En ce qui concerne l'hypothèse 4 (hypothèse alternative), toutes les conditions analysées sauf deux confirment nos attentes. Là où l'hypothèse 4 est confirmée, cela signifie que, lorsque comparés au texte contrôle, les textes bilatéraux n'ont pas interagit avec le temps pour influencer les attitudes envers l'inclusion sociale et la compétence. Dans les deux catégories où cette hypothèse n'est pas confirmée, le temps a même eu un effet négatif sur l'attitude envers la compétence des personnes en situation de handicap pour les participant-e-s qui ont lu les textes S-I et i-s.

**Tableau 9.4 - Tableau récapitulatif des résultats de l'hypothèse 3.**

Incapacité	Inclusion Sociale	Compétence
(Phys+Sens+Ment)	<i>ns</i>	$r = .20^a$
Physique	<i>ns</i>	$r = .19^a$
Sensorielle	<i>ns</i>	<i>ns</i>
Mentale	<i>ns</i>	<i>ns</i>

a. (C > S-I & i-s). Ici, les groupes expérimentaux ont obtenu des diminutions des scores de facteurs par rapport au groupe contrôle.

Notes. Il n'était possible d'utiliser aucune des données pour vérifier l'hypothèse 3; le tableau contient les résultats analysés pour vérifier l'hypothèse 4 (hypothèse alternative).

#### *Vérification de l'hypothèse 5 et 6 – effet des textes sur les croyances centrales*

Nous rappelons ici que l'hypothèse 6 est l'hypothèse alternative qui dit qu'il n'y aura pas de changement dans le degré de certitude des croyances envers les facteurs environnementaux et les facteurs personnels.

Nous allons d'abord rapporter les résultats de l'analyse pour la croyance envers les facteurs environnementaux, puis pour la croyance envers les facteurs personnels. Pour chacune des croyances, nous donnerons les résultats obtenus pour les intervalles 'pré-post1' et 'pré-post2'. Pour ce dernier intervalle, lorsque le résultat était significatif, nous nous sommes servis des résultats de l'intervalle 'post1-post2' pour savoir si la croyance avait significativement continué d'augmenter; si elle était restée la même; ou si elle avait diminué. Nous mentionnons donc cette information au besoin. Sauf si indiqué autrement, tous les effets mentionnés sont significatifs ( $p < .05$ ). Lorsque le contraste 2 n'est pas mentionné, cela signifie qu'il est non significatif.

#### *Croyance envers les facteurs environnementaux*

L'analyse a montré que le contraste 1 n'était significatif ni pour l'intervalle 'pré-post1', ( $F(1, 75) = 0.11$ ) et ni l'intervalle 'pré-post2' ( $F(1, 75) = 0.04$ ). Cela signifie que l'hypothèse 5

est infirmée et que l'hypothèse 6 (hypothèse alternative) est vérifiée; donc, il n'y avait aucune différence entre les groupes dans le changement de degré de certitude vis-à-vis la croyance envers le rôle des facteurs environnementaux dans les situations de handicap dans ces deux intervalles.

#### *Croyance envers les facteurs personnels*

L'analyse a montré que le contraste 1 n'était significatif ni pour l'intervalle 'pré-post1', ( $F(1, 75) = 0.81$ ) et ni l'intervalle 'pré-post2' ( $F(1, 75) = 1.93$ ). Cela signifie que l'hypothèse 5 est infirmée et que l'hypothèse 6 est vérifiée; donc, il n'y avait aucune différence entre les groupes dans le changement de degré de certitude vis-à-vis la croyance envers le rôle des facteurs personnels dans les situations de handicap dans ces deux intervalles.

#### *Résultat de la régression avec les prédicteurs du changement d'attitude envers l'intégration scolaire (Pré-Post1)*

Tout comme lors de l'Étude 1, nous avons effectué une procédure de régression par élimination (backward) avec les sept mêmes facteurs (voir chapitre 8). Nous n'avons pas analysé le groupe contrôle puisque cela avait été fait lors de l'Étude 1 et n'avait montré aucun résultat pour ce groupe. Sauf si indiqué autrement, tous les résultats rapportés sont significatifs ( $p < .05$ ).

L'analyse avec les données des groupes S-I et i-s n'a pas montré d'interaction significative entre les CAI ou les CSES et les variables introduites. Cela signifie qu'avec les variables reliées au handicap que nous avons introduites, aucun modèle n'interagissait avec le changement d'attitude envers les CAI ou les CSES.

#### *Résultat de la régression avec les prédicteurs du changement d'attitude envers l'intégration scolaire (Post1-Post2)*

Tout comme lors de l'Étude 1, nous avons effectué une procédure de régression par élimination (backward) avec les deux mêmes prédicteurs (voir chapitre 8). Nous n'avons pas analysé le groupe contrôle puisque cela avait été fait lors de l'Étude 1 et n'avait montré aucun résultat pour ce groupe. Sauf si indiqué autrement, tous les effets mentionnés sont significatifs ( $p < .05$ ).

L'analyse avec les données des groupes S-I et i-s n'a pas montré d'interaction significative entre les CAI ou les CSES et les variables introduites. Cela signifie que les variables d'intérêt

situationnel et de compréhensibilité du texte n'ont pas prédit le changement d'attitude envers les coûts académiques de l'intégration ou les coûts socio-émotionnels de la ségrégation des élèves en situation de handicap.

#### *9.2.4.2 Discussion des résultats de l'analyse des hypothèses de l'Étude 2*

##### *Discussion des résultats des hypothèses 1 et 2*

Tel que mentionné auparavant, nous avons posé comme hypothèse de départ (hypothèse 1) que la lecture des textes bilatéraux aurait un effet positif sur l'attitude envers l'intégration scolaire et sur l'attitude envers les personnes avec des différences fonctionnelles, et que ce changement serait significativement différent du changement observé chez les participant-e-s ayant lu le texte contrôle. Nous avons analysé le changement d'attitude entre le prétest et le posttest 1 pour deux facteurs extraits du questionnaire d'attitude envers l'intégration scolaire (CAI et CSES) et deux facteurs extraits du questionnaire d'attitude envers les personnes en situation de handicap (Inclusion Sociale et Compétence). L'hypothèse 1 n'a été confirmée que pour deux résultats pour l'attitude envers les CSES. L'hypothèse 2 (hypothèse alternative) a été confirmée pour tous les autres résultats. Nous allons donc discuter séparément des résultats liés à chacune des hypothèses. Nous débutons avec les résultats de l'hypothèse 2 puisqu'ils sont majoritaires.

##### *Résultats liés à l'hypothèse 2 (absence de changement d'attitude pour les facteurs CAI, Inclusion Sociale et Compétence)*

Nous avons d'abord regardé les différences de contenu entre le texte S/E (qui avait produit des changements relatifs aux texte I/M et C dans l'Étude 1) et les textes bilatéraux de l'Étude 2. Premièrement, il nous allons discuter du nombre d'arguments persuasifs présents; et deuxièmement, nous donnerons une autre interprétation possible liée aux arguments en présence et à la structure du texte.

Comme démontré dans l'Étude 1, le seul texte qui a influencé le processus de persuasion est le texte S/E. Pour construire les textes de l'Étude 2, nous avons gardé trois arguments provenant du texte S/E de l'Étude 1 (ces arguments avaient été suggérés par les participant-e-s de l'Étude 1 comme étant les arguments les plus 'forts' du texte). Nous avons donc fait passer le nombre d'arguments pertinents pour le changement d'attitude visé de sept à trois. Plusieurs chercheuses et chercheurs ont étudié la variation dans le processus de persuasion en changeant le nombre d'arguments persuasifs. Elles et ils ont généralement trouvé que l'effet persuasif diminue

lorsque l'on réduit le nombre d'arguments (p. ex., Chaiken, 1980; Insko, Lind & LaTour, 1976; Petty & Cacioppo, 1984). Par exemple, Chaiken (1980) a manipulé les variables d'engagement (à quel point l'objet d'attitude concerne les participant-e-s), d'amabilité du communicateur et du nombre d'arguments. Elle a trouvé que, indépendamment de l'amabilité du communicateur, les participant-e-s très engagé-e-s envers l'objet de l'attitude changeaient d'opinion lorsque exposés à un nombre plus élevé d'arguments (six vs. un seul), mais que le nombre d'arguments présentés n'affectait pas l'opinion des participant-e-s peu engagés. Similairement, Insko et al. (1976) ont étudié l'effet d'arguments pour ou contre la culpabilité d'un accusé. Ils ont trouvé que l'augmentation du nombre d'arguments pour ou contre la culpabilité de l'accusé tendait à faire pencher le jugement des participant-e-s dans la direction des arguments proposés. Dans notre cas, pour construire les textes de l'Étude 2, nous avons dû réduire de moitié les arguments qui s'étaient avérés persuasifs lors de l'Étude 1. Dans notre cas, cela peut déjà expliquer l'absence d'effet persuasif marqué à la suite de la lecture des textes bilatéraux.

Petty et Cacioppo (1984) ont montré que la qualité des arguments jouait un rôle lorsque le nombre d'arguments augmente. Ils ont manipulé l'engagement des participant-e-s, ainsi que le nombre et la qualité des arguments présentés (forts ou faibles)<sup>48</sup>. Ils se basaient sur des recherches précédentes qui ont montré que des participant-e-s peu engagés sont moins motivés à traiter l'information comparativement à celles et ceux très engagés. Leur objectif était de montrer qu'il était possible d'obtenir un effet persuasif en manipulant le nombre d'arguments. Ils ont démontré que, chez les participant-e-s peu engagés envers l'objet d'attitude le nombre d'arguments jouait un rôle de stimulus périphérique. En conséquence, plus il y avait d'arguments (forts ou faibles), plus l'attitude changeait. Par contre, chez les participant-e-s qui étaient motivés à traiter l'information (très engagés), le nombre et la qualité des arguments influençaient l'attitude en posttest. Petty et Cacioppo (1984) ont montré que la présentation de six arguments (3 forts et 3 faibles) à des participant-e-s moins motivés à traiter l'information créait un effet persuasif, mais pas chez les participant-e-s motivés à traiter l'information présentée. De plus, lorsque l'on présentait seulement trois arguments forts aux participant-e-s motivés à traiter l'information, le résultat était semblable à celui avec les six arguments (3 forts et 3 faibles).

---

<sup>48</sup> Tel que mentionné auparavant, Petty et Cacioppo classaient les arguments comme étant forts ou faibles en les prétestant auprès d'une population similaire à celle de la recherche en cours.

Dans notre cas, pour construire les textes de l'Étude 2, nous avons réduit le nombre d'arguments qui se sont avérés persuasifs dans l'Étude 1 (provenant du modèle S/E du handicap) de sept à trois. De plus, nous y avons joint trois arguments qui n'ont pas eu d'effet dans l'Étude 1 (provenant du modèle I/M du handicap). Nous avons anticipé que, une fois juxtaposés aux arguments du modèle S/E, les arguments du modèle I/M seraient perçus comme des arguments forts. Cela aurait donné un nombre pratiquement semblable d'arguments forts que celui de l'Étude 1 (6 au lieu de 7). Par contre, les résultats nous ont montré que, même juxtaposés aux arguments du modèle S/E, les arguments du modèle I/M sont demeurés des arguments 'faibles' (non pertinents) lorsqu'il est question de changer l'attitude de futur-e-s enseignant-e-s envers l'intégration scolaire ou envers les personnes avec des différences fonctionnelles. Il resterait à savoir si le processus persuasif a été entravé, non seulement par la diminution du nombre d'arguments forts, mais également par la présence d'arguments perçus comme faibles (non pertinents). Autrement dit, puisque nous avons fait choisir les arguments les plus forts parmi les arguments du texte S/E par notre population cible, il est encore possible qu'en l'absence des arguments faibles (I/M), ces arguments forts (S/E) eurent créé un effet persuasif même en nombre réduit.

D'une façon semblable à celle de Petty et Cacioppo (1984), nous avons également mesuré l'engagement (intérêt personnel pour les thèmes qui concernent les situations de handicap) de nos participant-e-s. Nous n'avons pas trouvé de lien entre le changement d'attitude dans l'intervalle 'pré-post1' pour les CAI et l'intérêt personnel. En conséquence, dans notre cas, nous pourrions dire que l'engagement envers les thèmes qui concernent les personnes en situation de handicap n'a pas joué un rôle dans le changement d'attitude envers les coûts académiques de l'intégration d'élèves avec des différences fonctionnelles.

Conjointement à ce raisonnement, il est aussi possible que nous ayons pu obtenir des résultats en utilisant d'autres arguments provenant du texte S/E dans nos textes bilatéraux. Par contre, nous venons de montrer que les arguments du modèle I/M ne resteraient qu'un obstacle à surmonter pour en arriver à un effet persuasif maximal. Il serait plus utile de tester les arguments du texte S/E en changeant le nombre et les combinaisons. Nous reviendrons sur ce point dans nos suggestions pour des recherches futures.

Notre deuxième interprétation rejoint les résultats de la recherche sur la structure des textes persuasifs telle qu'elle s'applique aux arguments sur les modèles du handicap présents dans les textes. Notre première hypothèse mentionnait que l'utilisation des arguments des deux modèles

du handicap à l'intérieur d'un même texte (bilatéral non réfutatif) donnerait un effet persuasif supérieur à celui où les arguments de chacun des modèles seraient utilisés seuls à l'intérieur d'un texte (unilatéral). Il nous apparaissait clair que nous n'étions pas en présence d'arguments 'pour ou contre' classiques. Les deux modèles du handicap démontrent seulement des approches avec des solutions différentes. Nous anticipions que les deux modèles allaient se compléter; que la présence des arguments des deux approches pour solutionner les situations de handicap allait consolider la crédibilité de la réalité des situations de handicap (O'Keefe, 1999; Rowan, 1994) et pouvoir ainsi changer les attitudes visées.

Par contre, bien que ces arguments reflètent deux points de vue d'une réalité objective (l'individu ET la société sont 'défectueux' par rapport à une situation idéale), ils se trouvent en opposition. Par exemple, Michailakis (2003) note que les caractéristiques quant aux capacités d'un individu ne peuvent être examinées et expliquées d'un seul point de vue. Certaines descriptions entre en conflit et elles ne peuvent pas être hiérarchisées. Il ajoute que « dans la recherche sur le handicap, la controverse entre les modèles médical et social est un exemple de descriptions de deux systèmes spécifiquement distincts qui concourent » (Michailakis, 2003, p. 223). Tel que mentionné auparavant, la recherche a démontré que les textes unilatéraux étaient plus persuasifs que les textes bilatéraux non réfutatifs (voir, p. ex., Allen, 1991). Notre deuxième interprétation est que les arguments des deux modèles se sont comportés comme des arguments qui s'opposent. En conséquence, tel que prédit par la littérature, ceci explique pourquoi le texte bilatéral a été moins persuasif pour trois des quatre facteurs analysés. Il nous reste également à expliquer l'influence que les textes ont eu sur le quatrième facteur analysé (CSES).

#### *Résultats liés à l'hypothèse 1 (changement d'attitude pour le facteur CSES)*

Nos résultats ont montré que l'hypothèse 1 était confirmée pour deux catégories du facteur CSES: (1) sans tenir compte des incapacités, et (2) la variable 'incapacité mentale'. L'hypothèse supposait que les arguments des deux modèles qui composaient le texte allaient produire l'effet persuasif. Par contre, suite aux résultats dans les autres catégories, nos interprétations ne tiennent pas compte de la participation des arguments du modèle I/M dans le processus persuasif. Nous nous basons sur les résultats de l'Étude 1 qui n'ont pas montré de différence entre le groupe qui a lu les arguments du modèle I/M et le groupe contrôle pour ce facteur. Il apparaît clair que ces arguments n'ont pas le pouvoir d'influencer l'attitude envers les CSES, et cela, même lorsque associés à des arguments du modèle S/E. Les résultats non significatifs sur

les autres facteurs ont aussi influencés notre décision de ne pas inclure les arguments I/M comme stimulus persuasif dans nos interprétations des résultats de l'Étude 2 pour les CSES.

Nous avançons deux interprétations pour ce résultat. La première suppose un lien spécifique entre le facteur CSES et les arguments du modèle S/E inclus dans les textes bilatéraux. Nous avons défini les coûts socio-émotionnels de la ségrégation comme suit: « L'attitude envers l'impact de la ségrégation en classes spéciales sur le développement social et affectif des enfants avec une incapacité ». Tel que mentionné auparavant dans l'interprétation de certains résultats de l'Étude 1, il est possible que certains arguments spécifiques du modèle S/E du handicap aient eu plus d'influence sur certaines attitudes en particulier. Il est également possible que cette spécificité ait été assez importante pour faire en sorte que le nombre réduit d'arguments (par rapport à l'Étude 1), la présence des arguments du modèle I/M et l'ordre de présentation des arguments<sup>49</sup> des modèles ne viennent pas entraver le processus persuasif. Autrement dit, le résultat serait le même avec les trois arguments du modèle S/E utilisés seuls. L'argument du premier paragraphe mentionne les enfants et la ségrégation des personnes en situation de handicap; l'argument du deuxième paragraphe mentionne qu'il faut mettre un frein à la perpétuation de l'isolement de ces personnes; et, finalement, l'argument du troisième paragraphe parle d'éviter de garder les personnes en situation de handicap hors du marché du travail, de leur donner une chance de participation sociale égale. Comme mentionné précédemment, le côté affectif des situations d'isolement n'y est pas mentionné, mais peut être inféré. Comme l'ont démontré Gygax et al. (in press), l'affect est une dimension inférée automatiquement durant la lecture. Selon nous, ces arguments possèdent la pertinence nécessaire pour influencer à eux seuls l'attitude envers les CSES. Notre deuxième interprétation de fait pas appel à ce lien spécifique.

La seconde explication que nous proposons se base sur le fait que les résultats de l'Étude 1 montrent déjà que ce facteur semble plus sensible aux arguments du texte S/E que les autres facteurs. En effet, il est le seul facteur à avoir obtenu des changements d'attitude dans toutes les catégories durant l'intervalle 'pré-post1' de l'Étude 1 (sans tenir compte des incapacités, ainsi que pour chacune des incapacités). En conséquence, il est possible que, peu important les arguments que nous aurions choisis d'inclure dans les textes bilatéraux, ils auraient influencé

---

<sup>49</sup> Dans notre cas, l'analyse n'a de toute façon pas montré de différence entre le groupe S-I et i-s.

l'attitude des participant-e-s envers les résultats généraux du facteur CSES. Il resterait encore à trouver l'arrangement qui maximise le changement d'attitude (nombre et types d'arguments). Ceci dit, il nous faut également expliquer pourquoi l'attitude envers les CSES des élèves avec des différences fonctionnelles mentales a été influencée par les textes bilatéraux.

Bien que les différences entre les tailles d'effet n'aient pas été importantes pour les trois incapacités durant l'Étude 1, il faut quand même noter que l'incapacité mentale était celle avec la taille d'effet la plus élevée (mentale = .28, sensorielle = .23 et physique = .17). Il est donc possible que cette incapacité ait été la plus sensible aux arguments du texte S/E dès le départ. La représentation de la différence mentale chez nos participant-e-s peut avoir fait apparaître les élèves de cette catégorie comme déjà isolés des autres, coupés de la même réalité (Foucault, 1974; Stiker, 1982). En conséquence, de par sa nature, l'incapacité mentale peut avoir motivé nos participant-e-s à voir la ségrégation et l'isolement comme encore plus graves chez ces élèves. Ici, les deux mêmes possibilités apparaissent quant au rôle des arguments du texte S/E. Comme mentionné auparavant, il se peut que les arguments du texte S/E sélectionnés pour construire nos textes bilatéraux soient spécifiquement les meilleurs possibles ou qu'une autre combinaison de ces arguments maximiserait l'effet persuasif sur ce facteur pour l'incapacité mentale.

#### *Discussion des résultats des hypothèses 3 et 4 (après 3 mois)*

Tel que mentionné auparavant, nous avons posé comme hypothèse de départ (hypothèse 3) que le changement d'attitude positif produit par les textes bilatéraux allait persister lors du posttest 2. Nous avons analysé le changement d'attitude entre le prétest et le posttest 2 pour les mêmes facteurs que l'intervalle 'pré-post1'. Comme nous venons de le voir, puisque une des conditions pour confirmer l'hypothèse 3 était un résultat significatif pour l'intervalle 'pré-post1', seulement les catégories générale (toutes incapacités confondues) et mentale des CSES se prêtaient à cette analyse. Toutes les autres catégories ont été analysées pour tester l'hypothèse 4. Celle-ci mentionnait que nous n'anticipions pas de différence entre les textes bilatéraux et le texte contrôle dans l'intervalle 'pré-post2'. Toute différence significative apparaissant en testant l'hypothèse 4 s'explique donc par une différence apparue dans l'intervalle 'post1-post2' ou encore une différence qui s'est développée 'graduellement' (c'est-à-dire, non significative dans les intervalles plus courts 'pré-post1' et 'post1-post2', mais significative dans l'intervalle plus long 'pré-post2'). L'hypothèse 3 a été confirmée pour les deux catégories des CSES analysées. L'hypothèse 4 a été confirmée pour toutes les autres catégories sauf deux (facteur

‘Compétence’: générale et physique) où l’attitude est devenue plus négative. Nous débutons notre discussion avec ces derniers résultats puisqu’ils sont majoritaires.

*Résultats liés à l’hypothèse 4 (analyse des catégories qui ne pouvaient pas confirmer l’hypothèse 3 – après 3 mois)*

Nous n’avons aucune raison d’anticiper un effet latent ou graduel des textes bilatéraux. Pour ce qui est de l’absence d’un effet graduel, nos interprétations quant aux analyses de l’intervalle ‘pré-post1’ en donnent les raisons. En ce qui concerne l’effet latent, il aurait fallu, par exemple, qu’un effet d’assoupissement soit possible (voir analyse des croyances, chapitre 8). Pour cela, une information dépréciatrice aurait dû être présente à la fin des textes bilatéraux. Notre conclusion ne pouvait pas servir de information dépréciatrice puisqu’elle reflétait l’importance des deux modèles du handicap dans la solution aux situations de handicap.

Il est légitime de se demander si l’influence minoritaire aurait pu être l’autre cause d’un effet latent (Moscovici, 1985). Dans notre cas, puisque les solutions apportées visaient à venir en aide à une minorité, il était plausible de penser que le message ait pu avoir cet effet latent que Moscovici (1976) a appelé effet de conversion. Par contre, en incluant les deux réalités du handicap, même si les solutions visaient à défendre la situation d’une minorité, les arguments véhiculés provenaient d’une source minoritaire (tel qu’expliqué dans la discussion sur les croyances au chapitre 8, section 0) et d’une source majoritaire (le corps médical). En conséquence, il est logique que l’influence minoritaire n’ait pas joué de rôle et qu’il n’y ait pas eu d’effet latent des textes bilatéraux.

Les textes bilatéraux ont par contre exercé un effet persuasif négatif graduel entre le prétest et le posttest 2 dans deux catégories du facteur ‘Compétence’. Il faut se rappeler que durant l’Étude 1 (dans tous les intervalles) et dans l’intervalle ‘pre-post1’ de l’Étude 2, l’attitude des participant-e-s envers la compétence des personnes en situation de handicap n’avait pas changé. En conséquence, les arguments des modèles du handicap pris séparément n’ont pas eu d’effet à court ou long terme sur l’attitude envers la compétence. Par contre, il semble que les arguments placés ensemble dans un texte n’ont pas d’effet à court terme sur cette attitude, mais des effets négatifs après 3 mois. Ici, nous croyons que la présence des deux modèles a eu cette influence négative. Mis en face des solutions aux situations de handicap des deux modèles du handicap, les participant-e-s sont restés avec l’impression que, malgré ces solutions, les compétences des personnes avec des différences fonctionnelles ne s’en voyaient pas améliorées. Puisque l’on doit

leur fournir toutes ces solutions, les participant-e-s y ont même vu exposé plus fortement le manque de compétence de ces personnes. Cette évaluation de la compétence des personnes en situation de handicap a persisté et a pu graduellement creusé l'écart entre les réponses du groupe contrôle et celles des participant-e-s qui ont lu les textes bilatéraux.

Nous avons également trouvé cet écart significatif pour l'incapacité physique, mais pas pour les deux autres incapacités. Notre interprétation pour la catégorie générale (toutes incapacités confondues) s'applique encore ici, mais nous avançons aussi une explication pour le résultat significatif pour l'incapacité physique. Puisque les textes bilatéraux incluaient un argument sur le travail, il est possible que les participant-e-s aient fait le lien 'travail - physique'. Suite à la lecture du texte et ses solutions aux situations de handicap, en évaluant les compétences des personnes en situation de handicap physique, les participant-e-s ont jugé leur compétence comme encore moins grande. La juxtaposition des arguments du modèle I/M - suggérant des moyens de prévention et de réhabilitation - a pu faire augmenter cette impression de 'fragilité' physique chez les personnes avec ce type d'incapacité.

*Résultats liés à l'hypothèse 3 (analyse des catégories avec un résultat significatif dans l'intervalle 'pré-post1' – après 3 mois)*

Tel que mentionné auparavant, le changement d'attitude envers les CSES observé pour les catégories générale (toutes incapacités confondues) et mentale a persisté dans l'intervalle 'pré-post2'. Nous interprétons cette persistance de la même façon dont nous avons expliqué le changement dans l'intervalle 'pré-post1'. Les arguments du modèle S/E inclus dans les textes bilatéraux semblent avoir été suffisamment spécifiques et convaincants pour passer outre leur nombre réduit (comparé à l'Étude 1) et la présence des arguments du modèle I/M. La persistance de ce changement d'attitude nous indique que nous avons possiblement créé une attitude forte (Bohner & Wänke, 2002; Eagly & Chaiken, 1993; Petty & Krosnick, 1995).

*Discussion des résultats des hypothèses 5 et 6 (croyances)*

Tel que mentionné auparavant, si les deux types d'arguments se complétaient, nous anticipions que la lecture des textes expérimentaux (S-I et i-s) influencerait les scores des croyances centrales chez les deux groupes et que cette différence persistera en posttest 2 (lorsque comparé au groupe contrôle) (hypothèse 5); ou, si l'agencement des deux types d'arguments nuisait au processus de persuasion, il n'y aurait pas de changement dans les scores des croyances centrales

chez les deux groupes expérimentaux (hypothèse 6). Cette dernière hypothèse a été confirmée.

Il faut se rappeler que dans l'Étude 1, le degré de certitude de la croyance envers le rôle des facteurs environnementaux avait changé positivement dans les intervalles 'pré-post1' et 'post1-post2'. Le degré de certitude de la croyance envers le rôle des facteurs personnels avait changé positivement graduellement dans l'intervalle 'pré-post2'. L'absence de changement suite à la lecture des textes bilatéraux nous montre que soit, (1) les arguments choisis n'étaient pas assez forts pour changer les croyances centrales aux deux modèles; ou que (2) le nombre d'arguments (passé de sept dans l'Étude 1 à trois dans l'Étude 2) n'était pas suffisant pour avoir un effet sur les croyances; ou, finalement, que (3) les arguments des deux modèles se sont simplement annulés. Nous penchons d'avantage vers les deux dernières explications. Nous commenterons d'abord sur la deuxième interprétation.

Il est plausible que le texte n'ait pas fourni assez de matériel pour que les participant-e-s puissent construire une représentation significative de chaque modèle du handicap lors de la lecture du texte. En l'absence de cette qualité du texte (nombre suffisant d'informations), les participant-e-s n'ont pas actualisé leurs représentations du rôle des facteurs environnementaux et personnels. De plus, lorsque placée en premier dans le texte (avant les arguments de l'autre modèle), l'interruption de la courte série d'arguments pouvait faire en sorte que les arguments lus (même s'ils étaient 'forts') étaient rapidement oubliés. Il resterait à voir si une augmentation des arguments des modèles provoquerait un changement dans le degré de certitude quant aux croyances ou si l'effet s'annulerait quand même, comme nous l'avons suggéré dans notre troisième interprétation.

En effet, il est possible que la présence d'arguments d'un modèle dilue l'influence de l'autre juste en proposant des solutions aux situations de handicap sur un autre niveau. Les participant-e-s peuvent avoir été d'accord avec ce qui était proposé dans les deux cas, mais la présence de deux points de vue les a empêchés d'actualiser chacune des représentations pour en venir à changer le degré de certitude de leurs croyances. C'est comme si, par exemple, les participant-e-s s'étaient dits « oui c'est vrai, je suis d'accord avec ces arguments, mais puisqu'il y a ceux-la en plus, je reste d'accord avec tous, mais sans plus ». Pour ce qui est du degré de certitude envers les croyances centrales, les textes bilatéraux non réfutatifs se sont donc comportés comme la majorité de la recherche sur les textes persuasifs prédit: les arguments des deux modèles dans cette structure de texte n'ont pas eu d'effet persuasif. Cette interprétation exclut le nombre ou la force des arguments présents dans les textes bilatéraux, mais y inclut la structure

même du texte combinée au contexte de la relation entre les arguments des deux modèles du handicap. Tel que mentionné auparavant, cette structure de texte peut, dans certains cas, avoir un effet persuasif (O'Keefe, 1999).

### *Discussion des résultats des régressions*

#### *Prédicteurs pour les changements dans l'intervalle 'pré-post1' – CAI et CSES*

Tel que mentionné auparavant, nous avons introduit les sept variables suivantes: (1) facteur 'Inclusion Sociale', (2) facteur 'Compétence', (3) intérêt personnel, (4) croyance (facteurs environnementaux), (5) croyance (facteurs personnels), (6) connaissances démontrées et (7) connaissances perçues.

La régression n'a pas montré de modèle prédictif pour les groupes S-I et i-s avec les sept variables introduites. Il semble donc que ces variables ne soient pas utiles pour prédire les changements d'attitude envers les CAI ou les CSES. Puisque ces deux facteurs avaient produit des résultats différents pour cet intervalle, nous pensions trouver un modèle explicatif pour au moins un des deux. Nous devons cependant conclure qu'il n'est pas possible d'affiner les prédictions du changement d'attitude envers les CAI et les CSES pour l'intervalle 'pré-post1' avec les sept variables que nous avons choisies.

#### *Prédicteurs pour les changements dans l'intervalle 'post1-post2' – CAI et CSES*

Tel que mentionné auparavant, nous avons introduit les deux variables suivantes qui sont des évaluations du texte par les participant-e-s récoltées après la lecture: (1) intérêt situationnel (intérêt pour le texte), (2) compréhensibilité.

Ici également, la régression n'a pas montré de modèle prédictif pour les groupes S-I et i-s avec les sept variables introduites. Il semble donc que ces variables ne soient pas utiles pour prédire les changements d'attitude envers les CAI ou les CSES qui prenaient place entre le posttest 1 et 2. Ces deux facteurs avaient produit des résultats similaires pour cet intervalle, nous avons été moins surpris de ne pas trouver de modèle explicatif pour les deux. La variation à l'intérieur des résultats de l'intervalle 'post1-post2' des CAI et CSES ne permette pas de trouver un modèle avec même une de ces sept variables. Nous devons conclure qu'il n'est pas possible d'affiner les prédictions du changement d'attitude envers les CAI et les CSES pour l'intervalle 'pré-post1' avec les sept variables que nous avons choisies.



## **10. Étude 3: temps de lecture des paragraphes (textes bilatéraux)**

### **10.1 Introduction**

Suite aux résultats majoritairement non significatifs quant aux effets persuasifs de nos textes bilatéraux de l'Étude 2, nous avons voulu savoir si la façon dont le texte avait été lu pouvait nous donner des informations sur l'interaction entre les paragraphes des deux types d'arguments et l'interaction entre les différents paragraphes d'un même type d'argument. Nous voulions évaluer la vitesse de lecture des participant-e-s des différents arguments des deux modèles du handicap en fonction de leur disposition dans les textes. Nous nous sommes donc servis d'un paradigme de temps de lecture principalement utilisé dans les mesures d'inférences (Keenan, Potts, Golding, & Jennings, 1990). Cette méthode est appelée 'on-line' parce qu'elle sert à collecter des informations sur le processus de compréhension *durant* la lecture. Pour bien situer notre approche, nous allons d'abord amener une théorie psycholinguistique pour expliquer notre utilisation de cet outil de compréhension de texte; puis, nous allons énumérer et expliquer les résultats que nous envisageons possibles quant aux temps de lecture des différents paragraphes de nos deux modèles du handicap. Nous donnerons ensuite une description de l'Étude 3 (participant-e-s, matériel, procédure, résultats et analyse, discussion).

### **10.2 La mesure de compréhension d'un texte en cours de traitement (on-line)**

Selon les théories sur la compréhension de texte, les lectrices et les lecteurs se forment une représentation mentale du texte en cours de lecture (Graesser, Singer & Trabasso, 1994). Pour se représenter un texte, la personne qui lit le texte doit faire appel à des connaissances acquises antérieurement (Blanc & Brouillet, 2005) et les informations explicitement ou implicitement décrites dans le texte (Garnham, 1996). Si les conditions sont réunies (par exemple, si les participant-e-s ont la motivation nécessaire), les lectrices et les lecteurs cherchent à donner un sens à ce qu'elles et ils lisent dans le but de construire une représentation cohérente du texte (Graesser et al., 1994). Cette interaction entre les informations contenues dans le texte et les connaissances antérieures de la lectrice ou du lecteur crée un *modèle mental* du texte (Blanc & Brouillet, 2005). Ce modèle mental est créé principalement parce qu'il n'est pas possible, ni souhaitable, d'intégrer toute l'information explicite présentée lors de la lecture d'un texte. Durant la construction de la représentation, la lectrice ou le lecteur active les éléments du texte

en cours de traitement, mais aussi des éléments qui leur sont associés. Ces éléments peuvent faire partie des connaissances antérieures de la lectrice ou du lecteur, ou apparaître dû à des aspects du contexte de lecture (voir, p. ex., Kintsch, 1988).

À mesure qu'elle ou il avance dans la lecture, la lectrice ou le lecteur ajoute des éléments pour construire sa représentation. Ces éléments peuvent provenir du texte ou des inférences qui ont été créées. Les inférences sont le résultat d'une interprétation d'un élément du texte basée sur des connaissances provenant de la mémoire à long terme du lecteur ou de la lectrice (Gygax, Tapiero & Carruzzo, in press). Dans notre cas, il serait difficile d'interpréter nos résultats en parlant d'inférences puisque notre recherche n'était pas construite pour tester ce concept. Il nous est cependant possible d'interpréter les temps de lecture des différents paragraphes par rapport à la vitesse normale de lecture des participant-e-s, ainsi qu'en faisant référence au modèle mental mis en place durant la lecture. Par exemple, si les lectrices ou lecteurs rencontrent un élément inattendu (parce qu'allant contre le modèle mental en place) durant la lecture du texte, elles et ils liront cette portion de texte moins vite (Keenan et al., 1990). En contrepartie, si elles ou ils accélèrent leur lecture, cela veut dire que l'élément rencontré s'intègre bien dans le modèle mental qui a été mis en place et mis à jour au cours de la lecture (Blanc & Brouillet, 2005).

### **10.3 Question de recherche et possibilités quant aux temps de lecture**

Dans cette troisième étude, nous voulions savoir quelle serait l'influence des différents arguments des deux modèles du handicap sur la vitesse de lecture des participant-e-s. Nous énumérons ici les résultats que nous envisageons possibles.

#### *Vitesses de lecture plus lentes*

Nous anticipions deux scénarios où les vitesses de lecture pourraient être plus lentes. Notre première supposition était que tout élément nouveau (ne correspondant pas à leurs connaissances générales) ou toute information allant contre le modèle mental mis en place au cours de la lecture allait ralentir la lecture du paragraphe correspondant. Cela indiquerait une réflexion quant à certains thèmes ou éléments du texte, et pourrait nous aider à tracer un portrait général des représentations ou connaissances en place des participant-e-s.

Ce concept de réflexion (dans le sens de traitement de l'information plus accentué) est à la base de notre deuxième supposition quant à la cause de temps de lecture plus longs. Cette deuxième

possibilité est en lien avec les deux modèles de persuasion qui ont influencé la construction des textes et l'interprétation des résultats des Études 1 et 2. Nous nous sommes principalement inspiré d'une interprétation venant d'une étude sur les messages préventifs de santé faite par Gnesa et Gyax (2005). Il et elle ont avancé une interprétation allant dans le sens d'un traitement de l'information plus accentué pour expliquer les temps de lecture plus long lorsque des participant-e-s étaient exposés à des messages se rapportant à des maladies plus graves. Ils ont conclu qu'il était possible que les participant-e-s aient alloué plus d'attention et réfléchi d'avantage au contenu de ces messages. Cette interprétation n'est pas sans rappeler les hypothèses de traitement de l'information par la route centrale de Petty et Cacioppo (1986a) et le traitement systématique de l'information décrit par Chaiken (1980) dans le processus persuasif. Selon les modèles décrits par Petty et Cacioppo (1986a) et Chaiken (1980), un effet persuasif correspondrait à un traitement par la route centrale ou systématique de l'information. Ce qui voudrait dire que lorsque le message produit un effet persuasif, c'est parce que les gens ont porté une attention particulière au message.

Petty et Cacioppo (1986a) utilisent l'expression 'argument scrutiny' lorsqu'ils parlent de la route centrale du traitement de l'information. Le dictionnaire Cambridge *online* (2007) définit 'scrutiny' comme suit: « the careful and detailed examination of something in order to obtain information about it ». Lorsque l'on suit ce raisonnement, cette attention spéciale devrait pouvoir se démarquer dans les différences de vitesse de lecture des paragraphes. Autrement dit, porter plus d'attention au message pourrait vouloir dire lire plus lentement. L'Étude 1 a montré que le texte avec les arguments du modèle social/environnemental (S/E) du handicap avait eu une influence positive sur les attitudes mesurées. Si des temps de lecture plus longs correspondent à une réflexion plus accrue, ce sont les paragraphes S/E qui devraient être lu plus lentement. En conséquence, si ce n'est pas le cas, nous pourrions donc conclure que l'attention particulière dont parlent ces auteur-e-s n'est pas un processus qui prend place au moment de la lecture ou encore, porter une attention particulière à un message persuasif n'en ralentit pas la lecture.

#### *Vitesses de lecture normales*

Des vitesses de lecture normales voudraient dire que les participant-e-s n'ont pas rencontré d'éléments qui ne s'intégraient pas bien au modèle mental du texte mis en place ou encore qu'ils n'ont pas généré d'inférence qui leur a permis d'accélérer leur lecture. Pour les paragraphes S/E,

si le type de traitement de l'information persuasive (tel que décrit par Petty et Cacioppo, ainsi que par Chaiken) se passe à un niveau autre qu'au moment de la lecture, alors nous devrions trouver des vitesses de lecture normales. Nous avons des raisons de croire que le traitement de l'information persuasive dont ces chercheurs et cette chercheuse parlent n'affectera pas négativement le temps de lecture. En effet, les préceptes du ELM (Petty & Cacioppo, 1986b) et du modèle Heuristique-Systematique (Chaiken, 1980) mentionnent que le traitement de l'information par la route centrale ou systématique est affecté par la motivation du lecteur, le contexte de réception du message (distractions), etc. Similairement, selon Graesser, Singer et Trabasso (1994), des variables semblables (motivation, distraction) peuvent entraver la génération d'inférences. Puisque la génération d'inférence dépend de processus implicites faisant appel aux connaissances antérieures de la lectrice ou du lecteur, elle ne correspond pas à un ralentissement dans la lecture. En résumé, puisqu'il faut porter attention à un message pour générer des inférences, et que la génération d'inférence ne ralentit pas la lecture, le concept de « porter une attention particulière à un message » (tel que mentionné par le ELM et le modèle Heuristique-Systematique) ne veut peut-être pas dire que la lecture du message sera ralentie.

L'attention particulière portée au message dont parlent les deux modèles auparavant cités (ELM et Heuristique-Systematique) fait peut-être référence à des phénomènes implicites comme la génération d'inférences. Puisque la terminologie utilisée par Petty et Cacioppo (1986b) et Chaiken (1980) peut porter à confusion, nous espérons pouvoir éclaircir ce point par l'entremise des résultats des temps de lecture des différents paragraphes. En résumé, si l'attention particulière portée au message se passe à un autre niveau que celui de la lecture, cette attention particulière ne serait pas la cause d'un ralentissement de la vitesse de lecture. De plus, en l'absence d'un élément nouveau (ne correspondant pas à leurs connaissances générales) ou d'une information allant dans le même sens ou contre le modèle mental mis en place, nous devrions trouver des temps de lecture voisinant la vitesse normale de lecture.

#### *Vitesses de lecture plus rapides*

Finalement, les temps de lecture plus rapides pour certains paragraphes voudraient dire que les participant-e-s ont lu un paragraphe contenant un argument pour lequel elles et ils auraient préalablement généré une inférence. Comme mentionné auparavant, cette inférence proviendrait de l'interaction entre les connaissances antérieures des participant-e-s et l'information contenue dans le texte. L'utilisation des deux ordres de présentation des modèles du handicap pouvait

nous servir à détecter si un ordre ou l'autre facilitait ou entravait la lecture, ou, plus spécifiquement, la génération d'inférences.

## **10.4 Description: récolte des données**

### **10.4.1 Participant-e-s**

#### *10.4.1.1 Recrutement*

A la fin du mois de janvier 2005, nous avons contacté les mêmes institutions qui avaient accepté de participer à l'Étude 2. Nous avons demandé leur permission et leur aide pour faire parvenir un courriel aux étudiants francophones fréquentant leur institution. Une semaine plus tard nous avons réussi à recruter 14 personnes pour l'Étude 3.

#### *10.4.1.2 Caractéristiques*

Sur les 14 personnes qui participent à cette phase; 13 sont des femmes et une seule est un homme. Ils fréquentent les HEP Vaud (7 femmes), Fribourg (2 femmes) et St-Maurice (4 femmes et 1 homme). Nous avons placé cette information et d'autres renseignements pertinents à notre thème de recherche dans le Tableau 10.1 (page suivante).

## **10.5 Matériel**

### **10.5.1 Les textes expérimentaux**

Nous avons utilisé les mêmes textes que pour l'Étude 2 (voir annexe I).

### **10.5.2 Équipement**

Les textes ont été présentés en 12 parties, chacune composée d'un paragraphe, sur un 'Powerbook Macintosh G3' en utilisant le logiciel 'Pyscope' (Cohen, MacWhinney, Flatt & Provost, 1993). Les temps de lecture étaient enregistrés par l'entremise d'une boîte avec un bouton que les participant-e-s devaient presser pour passer d'une partie à l'autre. Les temps de lecture étaient enregistrés au millième de seconde.

Tableau 10.1 - Données sur les participant-e-s de l'Étude 3.

<b><u>Données générales sur les participant-e-s</u></b>											
Âge	Sexe		Pays d'origine	Langue Première	Écoles				Année de formation à l'institution		
<i>M(ET)</i>	%		%	%	%				%		
Années	M	F	SUI	Français	Hep-VD	Hep-FR	Hep-VS	SFM	1ère	2ème	3ème
25.2 (6.2)	7.0	93.0	100.0	93.0	57.0	7.0	36.0	0.0	29.0	50.0	21.0

**Contact avec les personnes ayant des différences fonctionnelles**

Connaît une ou des personne(s) avec des incapacités <sup>50</sup>			Fréquence de contact	
%			%	
Non	Oui (ami, connaissance)	Oui (Famille immédiate)	1 fois/mois ou moins	Plus de 1 fois/mois
43.0	14.0	36.0	57.0	43.0

**Expérience théorique et pratique concernant l'intégration**

Nombre de cours suivis sur l'intégration	Nombre de stage(s) avec des enfants ayant une incapacité	Type d'incapacité chez les enfants intégrés <sup>51</sup>			Valence de l'interaction avec élève(s) intégré(s)
<i>M(ET)</i>	<i>M(ET)</i>	%			%
Cours	Stage	Physique	Sensoriel	Mental	Positive
0.86 (0.77)	0.79 (0.80)	0.0	0.0	88.0	75.0

<sup>50</sup> Lorsque le(la) participant-e a mentionné plus d'une personne, nous avons choisi de garder celle qu'elle ou il disait fréquenter le plus souvent (statistique adjacente, 'Fréquence de contact') pour nos statistiques. Notez également que le pourcentage total n'atteint pas 100% car une personne n'a pas donné de réponse.

<sup>51</sup> Un était un cas de multi-incapacités et représente le 12% manquant.

### **10.5.3 Les questionnaires et échelles de mesure**

Dans le but de faire passer ces participant-e-s par les mêmes étapes que ceux(celles) des deux Études précédentes, nous avons utilisé les mêmes instruments que lors des Études 1 et 2 (voir chapitre 8 et 9). Pour ce qui est des données sur les connaissances démontrées et perçues, nous avons procédé de la même façon que lors de l'Étude 2 (voir chapitre 9).

## **10.6 Procédure**

À part deux différences, la procédure fut la même que pour les Études 1 et 2. La première différence se situait au niveau de la lecture du texte. Celui-ci devait être lu sur l'écran d'un ordinateur et le texte apparaissait un paragraphe à la fois. Nous avons utilisé une procédure d'auto-présentation (Graesser, Millis & Zwaan, 1997) où après la lecture d'un paragraphe, les participant-e-s devaient appuyer sur une touche pour passer au prochain. Les temps de lecture de chaque paragraphe étaient enregistrés pour chaque paragraphe (du titre à la conclusion). La deuxième différence concernait le fait que les participant-e-s à l'étude n'ont pas eu à remplir de deuxième posttest.

## **10.7 Résultats et analyse**

### **10.7.1 Manipulations menant aux données quantitatives finales (vitesse de lecture)**

#### *Utilisation des temps de lecture résiduels*

Avant de procéder à l'analyse statistique, nous avons transformé les données. Nous voulions tenir compte du fait que les paragraphes n'étaient pas tous de la même longueur. Nous nous sommes inspirés de Trueswell, Tanenhaus et Garnsey (1994) pour effectuer la procédure de transformation. Elle a été appliquée de la façon suivante: Pour chaque participant-e-s, nous avons créé une régression du temps de lecture de chaque paragraphe sur le nombre de mots dans chaque paragraphe. La régression a été calculée en utilisant la pente et l'ordonnée à l'origine. Dans ce calcul, la droite de régression correspond à une représentation de la vitesse moyenne de lecture de chaque participant-e (on pourrait aussi l'appeler leur vitesse 'normale' de lecture). Les temps de lecture résiduels ont été calculés pour chaque participant-e en soustrayant les temps de lectures réels aux temps de lecture prédits par l'équation de la régression. Nous avons ensuite fait les analyses en utilisant les temps de lecture résiduels. Cela nous permet de savoir si la personne a accéléré ou ralenti par rapport à sa vitesse habituelle. Par exemple, les temps

résiduels négatifs correspondent à des temps de lecture plus long que prévu. Bien que relativement complexe, cette transformation des données était nécessaire pour tenir compte des différences dans la longueur des paragraphes et des variations entre les participant-e-s. En conséquence, il n'a pas été nécessaire d'obtenir une 'baseline' puisque celle-ci est incluse dans la ligne de régression de chaque participant-e.

### **10.7.2 Comparaison des temps de lecture des groupes expérimentaux exposés aux textes bilatéraux**

Cette étude visait à brosser un tableau qui montrait la façon dont les participant-e-s intégraient les paragraphes présentés durant la lecture des arguments des deux modèles du handicap placés dans le même texte. La comparaison des groupes nous permettait de voir l'effet d'ordre dans la présentation des arguments des deux modèles du handicap. Nous espérions que les temps de lecture et l'ordre de présentation des modèles du handicap nous aideraient à interpréter les moments où le modèle mental du texte se prêtait ou non aux éléments présentés. Nous avons émis des possibilités (voir section 10.3) qui pouvaient servir d'interprétations de ces processus. Le texte 'S-I' est le texte où les arguments du modèle social/environnemental sont présentés en premier, et le texte 'i-s' est celui où les arguments du modèle individuel/médical sont présentés en premier.

La Figure 10.1 montre les temps de lecture pour chacun des paragraphes des deux textes. On peut voir que les textes 'S-I' et 'i-s' ont été lus de façon très semblable. Tout comme dans l'étude pilote, les participant-e-s ont obtenu des temps de lecture plus longs dans le premier paragraphe après la deuxième transition, indépendamment du modèle du handicap qui leur était présenté. L'analyse a montré que les temps de lecture des deux paragraphes avant et après la transition 2 ( $t_2$ ) étaient significativement différents pour les deux textes: texte S-I ( $t(12) = 5.27$ ,  $p < .001$ ) et texte i-s ( $t(12) = 3.26$ ,  $p < .01$ ). Cela signifie que, malgré l'information contenue dans la transition 2, ce paragraphe a été plus difficile à lire lorsque placé en deuxième position dans le texte (première et deuxième positions réfèrent aux positions des séries de paragraphes des modèles dans le texte - tel que démontré dans la Figure 10.1). Il faut également noter que les paragraphes 't1' ( $t = -1.78$ ,  $p = .12$ ) du texte S-I et 'intro2' ( $t = -2.31$ ,  $p = .06$ ) du texte i-s semblent montrer des tendances de ralentissement de la lecture, mais l'analyse a montré qu'ils n'étaient pas significativement différents de la vitesse normale de lecture.

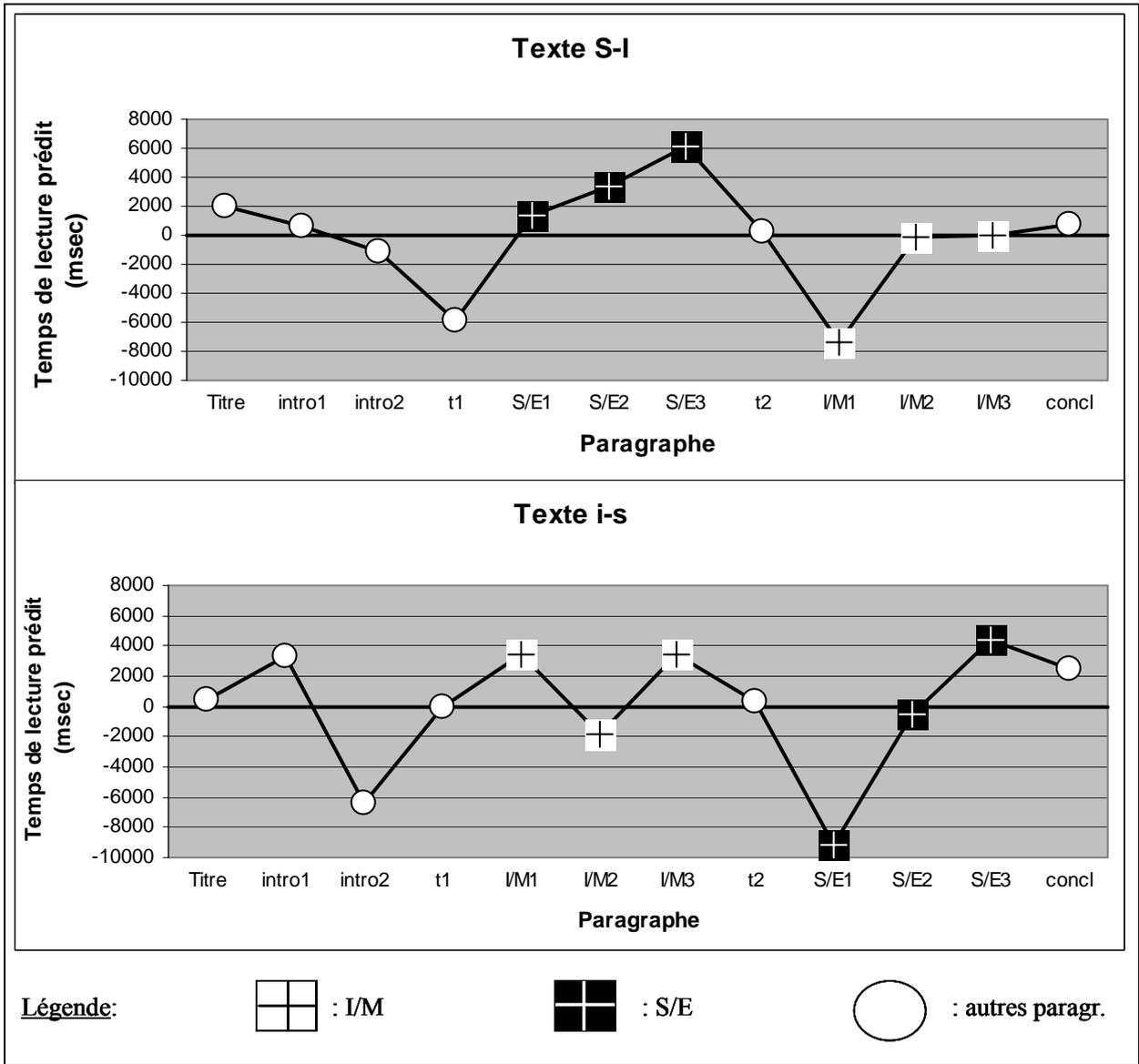


Figure 10.1 – Temps de lecture des différents paragraphes des deux textes bilatéraux (t1 et t2 sont les deux paragraphes de transition).

La Figure 10.2 montre la moyenne des paragraphes des deux modèles du handicap selon leur ordre de présentation. On constate que les participant-e-s ont pris plus de temps à lire les paragraphes des deux modèles du handicap lorsqu'ils sont présentés en second. Un coup d'œil à la Figure 10.1 nous indique que ce résultat est principalement dû au temps de lecture plus long du paragraphe qui suit immédiatement la deuxième transition; mais peut également voir que pour chaque paragraphe tous les temps de lecture étaient plus lents (sauf le paragraphe 2 du modèle I/M) lorsque les paragraphes apparaissaient en second. La Figure 10.2 nous indique également qu'il n'y a pas d'interaction entre l'ordre de présentation et la provenance des

arguments (modèles du handicap).

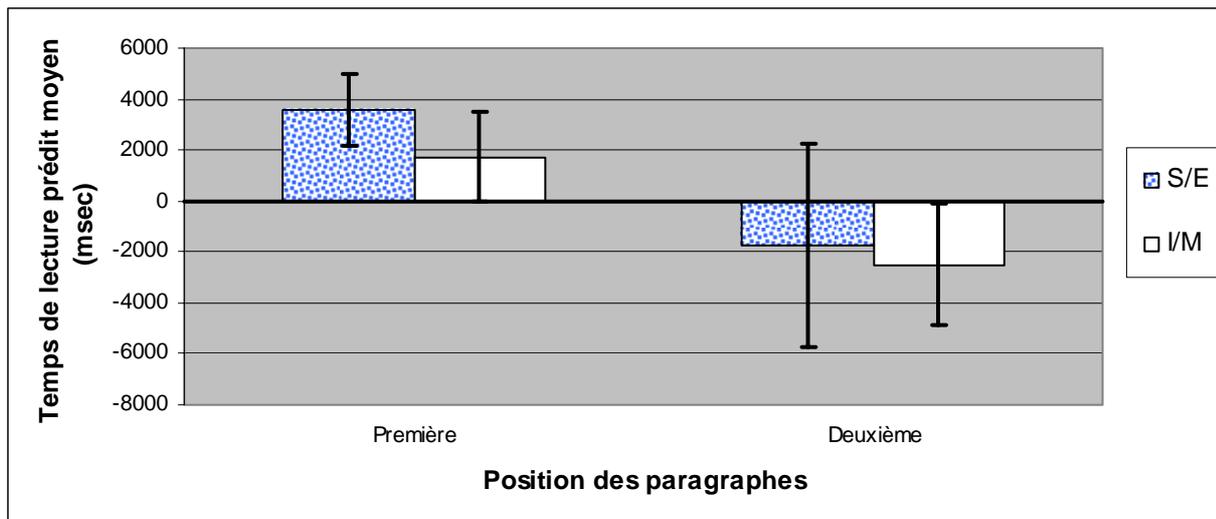


Figure 10.2 – Moyenne des temps de lecture prédits 3 paragraphes de chaque modèle en fonction de leur position dans le texte.

Finalement, la Figure 10.3 et l'analyse ont montré que l'ordre des paragraphes a causé une différence significative dans seulement deux cas: les participant-e-s ont en moyenne lu le premier paragraphe des deux modèles plus vite lorsqu'il était placé en première plutôt qu'en deuxième position dans le texte (S/E,  $t(12) = 3.61$ ,  $p < .01$ ; I/M,  $t(12) = 2.68$ ,  $p < .05$ ). De plus, lorsque placé en deuxième position dans le texte, les temps de lecture des premiers paragraphes des deux approches du handicap sont significativement différents de la vitesse normale de lecture: S/E ( $t = -3.30$ ) et I/M ( $t = -3.34$ ),  $p < .01$ . Le paragraphe 3 du modèle S/E est lu plus rapidement que la vitesse normale indépendamment si il est en première ( $t(6) = 7.67$ ,  $p < .01$ ) ou en deuxième position ( $t(6) = 6.33$ ,  $p < .01$ ) dans le texte. Tous les autres paragraphes ont été lus à des vitesses non significativement différentes de la vitesse normale de lecture.

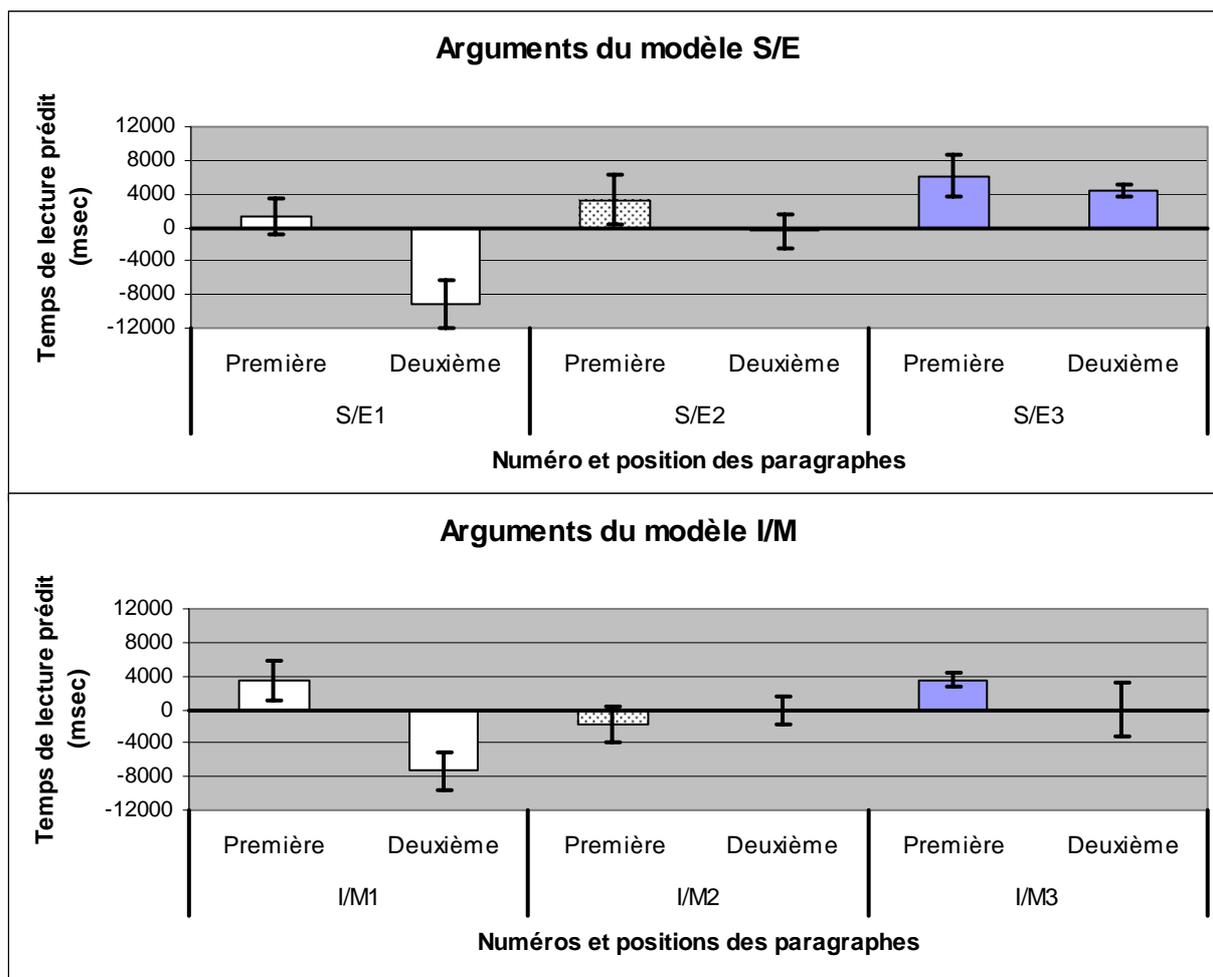


Figure 10.3 - Comparaison des temps de lecture de chaque paragraphe en fonction de leur position dans le texte.

Cela signifie que, malgré l'information contenue dans la transition 2, le paragraphe qui la suit ne s'intègre pas bien dans le modèle mental construit jusque là, quel que soit le modèle du handicap présenté. Un coup d'œil à la Figure 10.2 nous permet de constater que les participant-e-s ont en général accéléré lors de la lecture des paragraphes des deux modèles du handicap lorsqu'ils sont présentés en premier, et elles et ils ont ralenti lorsque les paragraphes sont présentés en second.

## 10.8 Discussion des résultats de l'Étude 3

L'Étude 3 avait pour but d'utiliser le paradigme de temps de lecture qui permettait de voir quels éléments étaient intégrés plus facilement ou difficilement que d'autres dans le modèle mental du texte durant la lecture des arguments relatifs aux deux modèles du handicap. Nous allons discuter des résultats en fonction des catégories énumérées auparavant: vitesses de lecture plus

lentes, normales et plus rapides. Nous nous référerons aux possibilités que nous avons énumérées dans chacune des catégories pour interpréter les temps de lecture des paragraphes des deux modèles du handicap. Nous ne discuterons pas directement des résultats de l'étude pilote, mais nous les utiliserons pour appuyer ou contraster les résultats obtenus avec les participant-e-s des HEP.

### *Vitesses de lecture plus lentes*

Les temps de lecture se sont avérés significativement plus longs à un endroit et, cela, pour les deux modèles du handicap. En effet, les participant-e-s ont ralenti pendant la lecture du paragraphe qui suivait la deuxième transition. Il faut également noter que nous avons retrouvé le même résultat significatif lors de l'étude pilote. Pour ce qui est des participant-e-s des HEP, malgré l'information contenue dans la transition 2, il leur a fallu un effort cognitif pour continuer à lire le nouveau thème présenté. Les participant-e-s ont donc eu de la difficulté à faire le lien entre les deux modèles du handicap et, cela, même avec une préparation (paragraphe de transition 2) au nouveau thème qui arrivait. De plus, les premiers paragraphes d'introduction (intro2) et de transition (t1) mentionnaient également les deux approches/modèles du handicap.

Ce ralentissement dans la lecture indique que, même si ils pointent vers des solutions au même problème, les thèmes des deux modèles du handicap sont suffisamment différents pour créer obstacle à ce qu'ils coexistent dans un même texte, voire dans un même modèle mental. Comme Michailakis (2003) le mentionne, les représentations ou points de vue auxquels ces deux modèles du handicap réfèrent se trouvent à concourir trop fortement pour que, sans un effort cognitif, un puisse être perçu comme complétant l'autre. Il faut se rappeler que les participant-e-s ont lu les textes en recherchant un sens à ce qu'elles ou ils lisaient (Graesser et al., 1994), et en cherchant à intégrer les éléments du texte dans leur modèle mental. Il semble que le modèle mental mis en place durant la lecture des trois paragraphes d'un modèle du handicap ne facilite pas du tout la lecture du premier paragraphe de l'autre modèle. Cela rejoint la notion de cohérence globale. Lorsque celle-ci n'est pas maintenue, la lecture devient automatiquement plus longue car la recherche de sens devient plus ardue (voir, p. ex., Blanc & Brouillet, 2005). Par contre, la vitesse de lecture qui redevient normale lors de la lecture du paragraphe qui suit la transition 2 nous dit que la nouvelle représentation du texte se met en place rapidement dans le modèle mental.

La première explication est que les participant-e-s n'étaient pas certain-e-s de la signification des termes 'individuel/médical' et 'social/environnemental' tels qu'ils s'appliquent au handicap. La difficulté à identifier les termes employés pointerait vers une lacune dans les connaissances antérieures des participant-e-s. Cela pourrait d'ailleurs expliquer les temps tendanciellement plus longs lors de la lecture du deuxième paragraphe d'introduction (intro2, texte 'i-s') et de la première transition (t1, texte 'S-I') (voir Figure 10.1). Puisque les inférences dépendent des connaissances antérieures de la lectrice ou du lecteur, le manque de connaissance a pu empêcher la génération d'inférences sur les solutions que les modèles pouvaient proposer. Notre deuxième explication part de l'interaction entre les modèles (en supposant que les connaissances des participant-e-s étaient suffisantes pour comprendre ce à quoi réfèrent les noms des modèles). Puisque le deuxième paragraphe d'introduction et la première transition discutaient des deux modèles, la mention de l'autre modèle dans ces deux paragraphes pouvait déjà empêcher la génération d'inférences. En supposant qu'elles ou ils ont essayé d'établir un lien entre les deux modèles - ce qui pourrait également expliquer les temps tendanciellement plus longs lors de la lecture du deuxième paragraphe d'introduction du texte 'i-s' et de la première transition du texte 'S-I' - cela entravait la génération d'inférence propre à un modèle ou l'autre. En l'absence d'inférences générées dans ces paragraphes du début, les participant-e-s commençait donc la lecture à vitesse normale. Les deux premiers paragraphes des modèles pouvaient aussi servir de source d'inférences, mais ça n'a pas été le cas pour le modèle I/M.

### *Vitesses de lecture normales*

Huit des douze paragraphes ont été lus à vitesse normale. Pour ces paragraphes, cela suggère une intégration normale des éléments qu'ils contenaient dans le modèle mental des participant-e-s (Gygax et al, in press). En conséquence, concernant les paragraphes lorsque placés en première position, l'information qui a précédé les deux premiers paragraphes S/E et l'information qui a précédé tous les paragraphes I/M n'a pas fourni des éléments impliquant un ralentissement ou une accélération lors de la lecture de ces paragraphes. Lorsque placés en deuxième position, la lecture du deuxième paragraphe S/E et des paragraphes 2 et 3 du modèle I/M n'a également pas été influencée par l'information qui a précédé. Finalement, indépendamment de la position des trois paragraphes dans le texte (première ou deuxième) les premiers paragraphes I/M n'ont pas influencé la lecture des paragraphes suivants du même modèle du handicap.

### *Vitesses de lecture plus rapides*

Indépendamment de la position de la série de paragraphes (première ou deuxième), le troisième paragraphe S/E a été lu significativement plus vite que la vitesse normale de lecture. Des temps de lecture significativement différents du temps de lecture normal veulent dire que l'élément du texte s'intégrait très bien dans le modèle mental mis en place au cours de la lecture des éléments qui ont précédé. Le troisième paragraphe S/E avait comme thème d'intégrer les personnes en situation de handicap dans le milieu du travail. Les deux paragraphes du même modèle qui le précédaient mentionnent les droits comme fondamentaux pour chaque citoyen, ainsi que la lutte contre la discrimination et l'isolement des personnes en situation de handicap. Il est possible que ces thèmes aient facilité la lecture sur le droit de travailler, et que la mention du fait que ces personnes ne devraient pas être limitées à rester à la maison ou dans des institutions ait aidé à intégrer plus facilement dans le modèle mental la notion d'intégration au milieu du travail.

Il faut noter que le troisième paragraphe S/E a également été lu plus rapidement par les participant-e-s de l'étude pilote, mais seulement lorsqu'en première position dans le texte. Il semble donc que cette population a été plus affecté par le changement de thème que les participant-e-s des HEP. Cela suggère que les connaissances antérieures des participant-e-s des HEP sont peut-être plus aptes à faciliter l'actualisation de la représentation du texte après la deuxième transition.

## V. DISCUSSION GÉNÉRALE ET CONCLUSION

---

*«We know that equality of individual ability  
has never existed and never will,  
but we do insist that equality of opportunity  
still must be sought ».*

*- Franklin D. Roosevelt*

### 11. Discussion générale

En nous servant d'un message persuasif dans une brève intervention (lecture d'un texte), nous avons voulu montrer qu'il est possible d'influencer les attitudes des futur-e-s enseignant-e-s envers l'intégration scolaire d'élèves avec des besoins spéciaux et envers les personnes en situation de handicap. L'Étude 1 visait à démontrer que les arguments des modèles Social/Environnemental (S/E) et Individuel/Médical (I/M) du handicap utilisées dans deux textes indépendants peuvent influencer positivement des attitudes précises et les croyances centrales qui leur sont associées. Par contre, nous avons dû revoir notre hypothèse concernant l'influence des textes sur les attitudes envers les personnes en situation de handicap. En effet, alors que nous anticipions un effet après la lecture du texte I/M, c'est plutôt le texte S/E qui a influencé les attitudes. L'Étude 1 a également servi à préparer les textes de l'Étude 2 (en consultation avec les participant-e-s). L'Étude 2 visait à démontrer que les arguments des modèles S/E et I/M du handicap peuvent être utilisés à l'intérieur d'un même texte et exercer une influence positive encore plus importante sur les attitudes mesurées et les croyances centrales qui leur sont associées. Finalement, l'Étude 3 visait à sonder les vitesses de lecture des paragraphes des textes de l'Étude 2 afin de voir quels étaient les arguments qui s'intégraient plus facilement ou plus difficilement dans le modèle mental des participant-e-s durant la lecture.

Nos résultats ont confirmé certaines de nos hypothèses concernant l'influence du texte S/E de l'Étude 1, mais n'ont pas confirmé notre hypothèse centrale. Les textes bilatéraux de l'Étude 2 n'ont eu d'effet que sur un facteur. Nous avons expliqué ce résultat par la présence d'arguments du modèle S/E, et non pas par l'association des arguments des deux modèles dans le même texte. Malgré ce résultat qui a contredit notre hypothèse sur l'agencement des arguments de nos deux modèles du handicap, les résultats obtenus avec le texte S/E ont prouvé que le contenu et la présentation d'un message persuasif construit avec des arguments du modèle S/E du handicap

peut influencer les attitudes envers l'intégration scolaire et les personnes en situation de handicap. Puisque nous avons déjà discuté des résultats de chaque facteur individuellement pour chacune des hypothèses, nous allons ici principalement discuter des liens entre ces résultats. Nous allons tout d'abord discuter de l'influence générale des arguments des deux modèles. Nous discuterons également des liens entre les différents facteurs en commençant par les résultats sans tenir compte des incapacités. Ensuite, nous comparerons les résultats des changements des degrés de certitude au niveau des croyances centrales suite à la lecture des textes I/M et S/E et nous résumerons les résultats principaux de la régression sur les CAI<sup>52</sup>. Nous enchaînerons avec des commentaires sur les Études 2 et 3. Finalement, nous proposerons quelques directions pour de futures recherches qui pourraient préciser les moyens à utiliser pour changer les deux types d'attitudes mentionnées dans ce travail.

### **11.1 Les arguments S/E et I/M et leurs effets persuasifs**

Les résultats obtenus dans l'intervalle 'pré-post1', nous indiquent que le texte contenant les arguments du modèle S/E du handicap a influencé positivement les attitudes envers les deux facteurs du questionnaire d'attitude sur l'intégration scolaire (CAI et CSES<sup>53</sup>), ainsi que l'attitude envers l'inclusion sociale des personnes avec des différences fonctionnelles, mais pas l'attitude envers la compétence de ces personnes. Cela démontre que notre supposition du début qui disait que le texte S/E allait principalement influencer l'attitude envers l'intégration scolaire était juste. Par contre, il nous est apparu que le texte n'a pas eu d'effet sur l'attitude envers la compétence, simplement parce que ses arguments n'allaient pas dans ce sens. Des arguments forts dans certaines circonstances peuvent devenir des arguments faibles vis-à-vis d'un autre objet d'attitude (Romero, 1996). Le texte argumentait plutôt pour l'égalité et la lutte contre la discrimination; deux concepts à la base du modèle S/E du handicap (Oliver, 1990a; Rioux, 1997). Les participant-e-s n'ont donc pas perçu les personnes avec des différences fonctionnelles comme plus compétentes après la lecture du texte. Notre texte a donc eu un impact sur tous les facteurs touchant un aspect social (intégration scolaire et inclusion dans la société en général). Selon Steyaert (1987), le message informatif qui influence les attitudes est construit avec des arguments convaincants. Nous pouvons donc affirmer que les arguments du

---

<sup>52</sup> *Rappel* : Coûts Académiques de l'Intégration.

<sup>53</sup> *Rappel* : Coûts Socio-Émotionnels de la Ségrégation.

modèle S/E du handicap sont des arguments convaincants quand il est question d'influencer deux attitudes importantes envers l'intégration scolaire (CAI et CSES) et une attitude capitale envers les personnes avec des différences fonctionnelles (Inclusion Sociale).

Les arguments du modèle S/E du handicap ont prouvé leur effet persuasif également dans l'Étude 2. En effet, au vu des résultats de l'Étude 1, nous pensons que ce sont les trois arguments du modèle S/E qui ont eu une influence sur l'attitude envers les CSES, et qu'ils sont aussi responsables de la persistance de ce changement en posttest 2. De plus, les vitesses de lecture de l'Étude 3 ont montré qu'il était difficile de lire un texte où des arguments de nos deux modèles du handicap étaient insérés. Malgré cette difficulté, les arguments du modèle S/E se sont démarqués et ont tout de même engendré un changement positif d'attitude.

Les arguments du modèle individuel/médical sont probablement également persuasifs, mais pas face à des attitudes qui touchent des domaines sociaux. Associés aux objets d'attitudes qui nous intéressaient ils n'avaient pas la pertinence voulue pour être persuasif (Romero, 1996; Steyaert, 1987). Bien que nous ayons essayé d'en faire des *actions sociales* à l'intérieur du texte I/M, le contenu des solutions traitant de la prévention et de la réhabilitation n'est pas assez près de la notion de projet de société. Les participant-e-s y ont peut-être principalement vu une question de médecine qui n'est pas de leur ressort. Il est possible que le point de vue médical du modèle supplante le point de vue *individuel* sur lequel nous comptons pour influencer les attitudes envers les *individus* en situation de handicap (en mettant de l'avant l'idée du projet de société à l'intérieur du texte). La dichotomie entre la médecine et le social dont parlent certains auteurs (voir, p. ex. Imrie, 2004) semble trop forte pour atténuer les arguments de l'un avec ceux de l'autre. Notre intention était que les participant-e-s développent l'intention d'aider les individus avec des différences fonctionnelles à atteindre de meilleurs standards de vie. Nous anticipions que, malgré le contenu médical du texte I/M, le point de vue individuel placé dans un cadre de projet de société allait pouvoir influencer l'attitude envers les personnes en situation de handicap telle que mesurée par notre questionnaire.

Nous mentionnons cette dualité (questionnaire – texte) parce qu'elle est reliée au champ élargi de la problématique mentionné au chapitre 2. En effet, les attitudes envers les personnes avec des différences fonctionnelles sont souvent mesurées sous un angle de lutte contre la discrimination et les représentations des personnes en situation de handicap qui nourrissent les attitudes discriminantes (voir, p. ex., Gething & Wheeler, 1992; Yuker, 1960). Le questionnaire que nous avons choisi (traduction française d'Antonak, 1982) ne fait pas exception à cette règle.

Par le fait même, nous avons démontré que les arguments du modèle I/M du handicap ne se prêtent pas à la lutte contre l'oppression et la discrimination des personnes en situation de handicap, et cela, même en essayant d'inclure un point de vue d'un projet de société à ces arguments.

## 11.2 Les liens entre les attitudes mesurées

La présence d'un effet persuasif positif sur l'attitude envers les coûts académiques de l'intégration combiné à l'absence d'un effet sur l'attitude envers la compétence des personnes en situation de handicap est pour nous un résultat surprenant. En effet, les coûts académiques de l'intégration relèvent de la compétence des élèves intégrés à atteindre les niveaux d'apprentissage fixés par les enseignant-e-s (Schmelkin, 1981). Il est légitime de penser que plus les thèmes des attitudes se rapprochent ou se complètent, plus un changement sur un peut avoir un effet sur l'autre (Eagly & Chaiken, 1993). Telle qu'elle est définie<sup>54</sup>, l'attitude envers les coûts académiques de l'intégration semble dépendre de l'attitude envers la compétence des personnes en situation de handicap. En conséquence, nous aurions pu nous attendre à ce que ces deux facteurs (CAI et Compétence) soient tous les deux absents, tous les deux présents ou que les changements d'attitude dans l'intervalle 'pré-post1' corrèlent positivement entre eux pour ces deux facteurs, mais cela n'a pas été le cas. Les analyses ont montré qu'il n'y avait pas de corrélation entre les changements d'attitudes envers les CAI et la Compétence dans cet intervalle. En conséquence, les résultats obtenus nous font dire que les futur-e-s enseignant-e-s ne voient pas la compétence des élèves en situation de handicap comme un obstacle à l'atteinte des apprentissages dans une classe régulière. Il est également possible que les futur-e-s enseignant-e-s anticipent de fixer des objectifs moins élevés pour les élèves intégrés (Campbell et al., 2003; Forlin et al., 1999), et que de cette façon leur compétence n'entre pas en ligne de compte pour pouvoir réussir dans leur classe.

Malgré cette absence de corrélation dans l'intervalle 'pré-post1', nous avons tout de même trouvé deux liens entre ces attitudes dans un autre intervalle. Le premier lien provient de la régression sur le changement d'attitude de l'intervalle 'pré-post1'. En effet, la régression avec les scores du facteur Compétence en prétest faite sur le changement d'attitude envers les CAI

---

<sup>54</sup> Rappel de la définition des CAI : « L'attitude envers la qualité de l'apprentissage qui a lieu dans une classe où un ou plusieurs élèves avec des différences fonctionnelles sont intégrés ».

dans l'intervalle 'pré-post1' a montré que la Compétence faisait partie du modèle qui pouvait expliquer ce changement. Lorsque toutes les autres variables étaient maintenues semblables, la compétence des personnes en situation de handicap corrélait positivement avec le changement d'attitude envers les CAI. Bien que l'association entre ces deux facteurs se fasse au travers d'autres variables, ces résultats démontrent tout de même le lien étroit mentionné auparavant entre les deux types d'attitudes mesurés dans ce travail.

Le deuxième lien se trouve dans l'intervalle 'post1-post2'. En effet, dans cet intervalle, les changements d'attitude envers les CAI et envers la compétence des personnes en situation de handicap corrélaient positivement. Encore ici, bien qu'il ne soit pas possible d'établir de lien causal, il semble justifié de dire que la persistance de l'attitude envers la compétence des personnes avec des différences fonctionnelles joue un rôle dans l'explication de la persistance de l'attitude envers les coûts académiques de l'intégration. Autrement dit, nos participant-e-s vont conserver l'attitude plus positive qu'ils ont acquis envers la capacité de réussir académiquement des élèves intégrés, tant et aussi longtemps qu'ils continuent de croire en leur compétence. En résumé, suite à la lecture du texte S/E, l'attitude envers la compétence des personnes en situation de handicap n'influence pas le changement d'attitude envers les CAI, mais joue plutôt un rôle dans le maintien de cette attitude. Ceci pourrait vouloir dire que, concernant le lien entre ces deux attitudes spécifiques, le passage du temps a fait prendre de l'importance à la notion de véritable intégration. En d'autres mots, si la compétence est une variable que les futur-e-s enseignant-e-s considèrent de temps à autre, c'est peut-être parce qu'elles et ils sont incertain-e-s dans leur intention de fixer des objectifs moins élevés pour les élèves intégrés. Cette dernière interprétation met en relief l'importance du lien entre les deux types d'attitudes que nous avons mesurés. Ce lien est d'ailleurs mentionné par certains auteur-e-s (voir, p. ex., Campbell et al, 2003). Cette interprétation montre aussi qu'il serait bénéfique d'influencer l'attitude envers la compétence et, donc, qu'il serait important de modifier le texte S/E à cette fin. Nous reviendrons plus tard sur ce point.

Nous avons trouvé une autre relation entre les attitudes envers l'intégration scolaire et envers les personnes avec une différence fonctionnelle. En effet, dans l'intervalle 'pré-post1' nous avons trouvé une corrélation positive entre les changements d'attitude envers les CAI et envers l'Inclusion Sociale. Autrement dit, pour un-e futur-e enseignant-e qui a lu le texte S/E, un élève intégré qui peut atteindre ses objectifs d'apprentissage dans une classe régulière peut également être inclus socialement. Ceci est un résultat qui va dans le sens de notre hypothèse sur le lien

étroit positif entre les attitudes envers les personnes en situation de handicap et envers l'intégration scolaire. De plus, ce résultat appuie nos idées sur les effets de ce lien étroit. En effet, la corrélation positive entre les CAI et l'inclusion sociale des personnes en situation de handicap pourrait signifier que les futur-e-s enseignant-e-s veulent voir réussir les élèves en situation de handicap pour qu'ils puissent être inclus par la suite dans la société en général. Ce lien peut faire en sorte d'augmenter les attentes des (futur-e-s) enseignant-e-s envers leurs élèves en situation de handicap. En effet, contrairement à un-e enseignant-e qui croit que la personne pourra toujours être prise en charge si elle ne peut pas utiliser ses apprentissages pour se faire une place dans la société, l'enseignant-e qui croit fermement en la justesse et la possibilité d'une inclusion sociale préparera ces élèves à ce scénario. Cela fera donc apparaître des attentes et fixations d'objectifs plus élevées pour ces élèves que chez les enseignant-e-s qui ont une moins bonne attitude envers l'inclusion sociale des personnes en situation de handicap. Ces attentes plus élevées sont un but important dans une véritable intégration (Tesser & Shaffer, 1990).

On retrouve également un lien étroit entre les attitudes envers les CSES et envers la Compétence. En effet, l'analyse a montré que ces deux facteurs corrélaient positivement pour les changements d'attitudes qui ont pris place dans l'intervalle 'pré-post1'. Ce qui veut dire que, pour les participant-e-s ayant lu le texte S/E, ne pas intégrer des enfants dits 'compétents' engendre des coûts sociaux et affectifs chez ses enfants. En conséquence, la ségrégation d'élèves ayant le potentiel pour être inclus et réussir dans une classe régulière est d'autant plus dommageable au niveau socio-émotionnel pour ces jeunes. Ce résultat montre encore l'importance de réussir à développer une attitude positive envers la compétence des personnes en situation de handicap chez les futur-e-s enseignant-e-s pour seconder l'attitude envers l'intégration scolaire.

Nous avons déjà donné une explication quant à la différence entre les résultats de l'Inclusion Sociale et la Compétence suite à la lecture du texte S/E. Nous allons maintenant discuter de la différence entre les résultats des CAI et CSES. Rappelons que, suite à la lecture du texte S/E, les résultats (les tailles d'effet sans tenir compte des incapacités) des changements d'attitudes envers les CSES étaient plus importants que les résultats des CAI pour tous les intervalles mesurés. Cette différence dans les tailles d'effet est très petite dans l'intervalle 'pré-post1'. Par contre, elle triple dans les trois mois qui suivent le posttest 1 (intervalle 'pré-post2'). Nous interprétons ces différences de résultats de deux façons. Premièrement, tel que mentionné dans la discussion de l'Étude 1, la composante affective incluse dans le thème des CSES a pu être

plus grandement influencée suite à la lecture du texte d'où les participant-e-s ont pu inférer des émotions (Gygax et al., in press) en lisant les arguments liés à l'exclusion. Deuxièmement, comme nous l'avons mentionné auparavant, nous croyons que l'attitude envers la compétence peut être une influence importante sur l'attitude envers l'intégration scolaire. En conséquence, il est possible que la corrélation entre la compétence et les CSES mentionnée auparavant explique les résultats plus importants pour ce dernier facteur.

Nous pensons que, même si le texte a eu un effet positif sur l'attitude envers les CAI qui a persisté en posttest 2, si nous avons réussi à influencer également l'attitude envers la compétence des personnes avec des différences fonctionnelles, il n'y aurait pas eu ces différences entre les CAI et les CSES, particulièrement pas dans l'intervalle 'pré-post2'. Nous croyons que développer une attitude plus positive envers la compétence de ces personnes peut faire en sorte que les futur-e-s enseignant-e-s vont développer une attitude encore plus positive et persistante envers les CAI. Nous pourrions alors espérer que les attentes des futur-e-s enseignant-e-s deviendraient plus élevées envers leurs élèves avec des incapacités. Ces attentes plus élevées peuvent influencer les gains dans les habiletés, les connaissances et le sentiment de compétence des élèves en situation de handicap (Tesser & Shaffer, 1990).

L'importance de s'attarder à changer les attitudes envers les personnes en situation de handicap chez les futur-e-s enseignant-e-s apparaît également dans un autre de nos résultats et amène des spéculations de notre part. Tel que nous l'avons démontré au début de ce travail et au travers de nos résultats, l'attitude envers l'intégration scolaire est étroitement liée à l'attitude envers les personnes en situation de handicap. Tel que mentionné au début de ce travail, ce lien apparaît dans les nuances que les futur-e-s enseignant-e-s apportent à leur acceptation de la notion d'intégration (Ward & Le Dean, 1996; Wilczenski, 1991; Winzer, 1984). Dans notre cas, la différence dans la persistance des changements d'attitudes envers l'intégration scolaire contraste avec le déclin en posttest 2 du changement d'attitude envers l'inclusion sociale des personnes avec des différences fonctionnelles. Bien qu'il y ait eu un changement relatif d'attitude envers les personnes en situation de handicap en posttest 1 (Inclusion Sociale), celui-ci n'a pas persisté en posttest 2. Notre but était de changer les deux types d'attitudes afin d'optimiser les chances que les changements d'attitudes envers l'intégration persistent dans le temps. Pour cette raison, nous voulions développer des attitudes fortes (donc qui persistent – tel que suggéré par Bohner & Wänke, 2002) pour les deux types d'attitudes (envers l'intégration scolaire et les personnes en situation de handicap). En conséquence, il était également important que cette dernière attitude

persiste et devienne une attitude dite « forte ».

Malgré que nous n'ayons pas testé cette éventualité, nous craignons qu'en ne créant pas une attitude envers les personnes en situation de handicap qui persiste dans le temps, nous n'atteindrons pas l'objectif de développer des attitudes positives envers l'intégration scolaire qui persistent et mènent à une véritable intégration. De plus, notre recherche ne permet pas de vérifier si les changements d'attitudes obtenus seraient encore présents, par exemple, six mois après le posttest 2. Les conclusions sur la persistance obtenue dans une recherche changent aussitôt que l'on fait varier la longueur de l'intervalle avant le dernier posttest (Cook & Flay, 1978).

Pour en arriver à résoudre cette différence dans les effets produits sur les deux types d'attitudes par le texte S/E, il faut se questionner sur ce qui crée une attitude positive forte (donc qui persiste). Tel que mentionné auparavant, le *contenu* et la *façon de le présenter* (p. ex., la fréquence) influencent le traitement de l'information tel qu'il s'applique à l'attitude visée (Buehl et al., 2001; Eagly & Chaiken, 1993). Comme nous l'avons mentionné plus tôt, le texte S/E traite d'égalité et de lutte contre la discrimination. Il concerne donc plus directement les *situations* de handicap (travail, loisir, etc.) et, en conséquence, l'intégration scolaire. Les *personnes* en situation de handicap sont indirectement concernées par le contenu du texte, mais suffisamment pour créer une influence sur l'attitude envers leur intégration sociale. Cela nous indique que les participant-e-s ont tout de même pu faire le lien entre ces *situations* et les *personnes* qui les vivent grâce au contenu du texte.

Pour que ce lien soit encore plus solidement établi, il faudrait peut-être plus de temps aux participant-e-s pour l'établir. En conséquence, il faudrait peut-être présenter le texte à une autre fréquence (au lieu d'une seule fois). Petty et Cacioppo (1979) ont démontré que l'exposition répéter à un message avec des arguments forts favorisait des changements positifs d'attitudes plus importants envers l'objet d'attitude visé par le message qu'une simple exposition (dans leur étude, l'effet sur les attitudes devenait négatif après cinq expositions). Selon ces chercheurs, le temps supplémentaire pour traiter l'information alloué par la répétition du message permet d'augmenter l'effet positif sur les attitudes (jusqu'à un certain nombre de répétitions). Le traitement systématique (ou par la route centrale) de l'information augmente les chances de créer des attitudes qui persistent (Eagly & Chaiken, 1993; Petty & Cacioppo, 1986b). En conséquence, la répétition de notre message (texte S/E) pourrait donner le temps à nos participant-e-s d'établir le lien entre les *situations de handicap* et les *personnes* qui les vivent,

tout en favorisant un changement à long terme dans leur attitude envers l'inclusion sociale des personnes avec des différences fonctionnelles.

### **11.3 Croyances centrales: les rôles des facteurs environnementaux et personnels**

Les changements positifs obtenus dans le degré de certitude envers la croyance centrale sur le rôle des facteurs environnementaux a bien démontré le lien que nous avons établi entre les attitudes et les croyances (section 4.3). Les changements positifs pour cette croyance ont correspondu à des changements positifs dans (presque toutes) les attitudes mesurées. Il faut noter que les participant-e-s ont, dès le départ, démontré qu'elles et ils croyaient que les facteurs environnementaux jouaient un rôle plus important dans la genèse des situations de handicap. En effet, il y avait une différence significative en prétest entre les deux catégories de croyances (rôle des facteurs personnels *vs.* rôle des facteurs environnementaux). En d'autres mots, les futur-e-s enseignant-e-s de notre étude favorisaient déjà au départ le modèle S/E du handicap et, malgré cela, la lecture des arguments du texte S/E a tout de même fait augmenter le degré de certitude envers la croyance centrale à ce modèle. De plus, cet effet a non seulement persisté en posttest 2, mais a augmenté relativement aux deux autres groupes dans l'intervalle 'post1-post2'. Ces résultats parlent en faveur de la qualité du contenu et de la construction du texte S/E dans le processus de persuasion qui nous a intéressé.

Le degré de certitude de la croyance vis-à-vis des facteurs personnels a également augmenté, mais seulement si on prend les résultats de l'intervalle 'pré-post2'. Le texte I/M n'a pas été aussi influent que le texte S/E pour changer le degré de certitude envers la croyance centrale liée au rôle de facteurs personnels dans la genèse des situations de handicap. Ce résultat peut s'expliquer par l'interférence du thème individuel du contenu du texte avec la tournure de projet de société que nous avons voulu lui donner. Sans cet ajout, nous croyons que le degré de certitude de la croyance vis-à-vis les facteurs personnels se serait comporté comme pour les facteurs environnementaux (sauf pour l'effet latent de l'intervalle 'post1-post2' – une explication a été donnée dans la section 0). Le texte I/M a malgré tout créé un changement relatif dans la croyance centrale liée aux facteurs personnels. C'est donc dire que, hypothétiquement, l'exposition à des arguments du modèle I/M pourrait influencer les croyances des gens et avoir un impact sur leur comportement lorsque vient le temps de voter pour, par exemple, des allocations de fonds (recherche *vs.* adaptation de l'environnement).

Notre intention était de faire augmenter le degré de certitude face à cette croyance avec le texte I/M en parallèle avec le développement d'une attitude plus positive envers les personnes en situation de handicap. Les arguments du texte I/M ont produit une combinaison qui n'est pas souhaitable pour l'avancement de la participation sociale des personnes en situation de handicap: les arguments du texte I/M ont fait augmenter le degré de certitude que la réhabilitation de leur corps est prioritaire et, cela, sans provoquer de changement dans l'attitude envers les personnes en situation de handicap.

En conséquence, la manipulation de ces arguments doit être bien ciblée. Par exemple, si on considère son contenu, la revue 'Paraplégie' publiée par le Centre Suisse pour la Paraplégie (Nottwil, CH) est un outil qui fera augmenter le degré de certitude de la croyance que le corps doit être soigné en priorité. La revue comporte généralement des articles sur des techniques de réhabilitation, ainsi qu'un ou deux articles sur l'histoire de personnes avec une paralysie médullaire (de l'accident à la réhabilitation). Cette approche - qui se rapproche du thème véhiculé par notre texte I/M - est idéale pour recevoir des dons, mais pas pour changer l'attitude envers les personnes en situation de handicap. Par contre, il est certain que l'avancement de la recherche médicale peut également servir la cause de la participation sociale des personnes avec des différences fonctionnelles, mais ses limites font en sorte que cette approche du handicap ne peut pas être l'unique approche.

#### **11.4 Effets du texte S/E et les catégories d'incapacités**

Nous avons anticipé que le texte S/E aurait un effet sur les deux types d'attitudes mesurés pour chacune des incapacités. Bien que nous n'ayons pas obtenu ce résultat, nous avons influencé les attitudes pour chacune des incapacités à moment ou à un autre. Autrement dit, le texte a eu une influence sur les attitudes pour les trois catégories d'incapacités introduites. C'est un résultat important car il signale que le texte peut avoir un effet positif sur tous les types d'incapacités et, dans plusieurs cas, un résultat positif qui persiste. Dans le cas où une catégorie d'incapacité en particulier aurait résisté au message persuasif, il aurait fallu remanier le contenu du texte en fonction de cette incapacité sans affecter les autres.

Il faut noter que, sans tenir compte des facteurs, le texte a influencé positivement l'attitude envers l'intégration scolaire pour toutes les incapacités et ce changement a persisté en posttest 2. L'incapacité sensorielle a connu des changements pour les attitudes mesurées par les deux facteurs du questionnaire d'attitude envers l'intégration scolaire (CAI et CSES). Par contre, le

texte n'a pas influencé les attitudes envers les personnes en situation de handicap pour l'incapacité sensorielle (Inclusion Sociale et Compétence). Les connaissances préalables ont peut-être joué un rôle dans ces résultats (nous ne parlerons ici que du facteur Inclusion Sociale pour pouvoir comparer les résultats pour l'incapacité sensorielle avec les deux autres incapacités).

En effet, il est possible que les participant-e-s connaissent beaucoup mieux les solutions à l'inclusion sociale des personnes en situation de handicap physique et mentale. Pour ce qui est de l'incapacité physique, il est presque certain qu'ils ont vu à un moment ou à un autre des moyens mis en place pour favoriser l'accessibilité accompagnés du signe avec une personne en fauteuil (rampe, ascenseur, toilettes et places de stationnement spéciales). Pour ce qui est de l'incapacité mentale, les futur-e-s enseignant-e-s ont probablement été exposés à des solutions visant l'inclusion sociale de ce groupe par le biais de ce qu'elles et ils apprennent durant leur formation. En effet, les cours qui ont trait à l'intégration sont la plupart du temps axés sur la façon d'intégrer des élèves avec des difficultés d'apprentissage. Par contre, bien qu'elles et ils semblent prêt-e-s à les accueillir dans leur classe, les futur-e-s enseignant-e-s ne possèdent peut-être pas autant de connaissances quant aux moyens (techniques ou autres) d'améliorer l'inclusion sociale des personnes avec une différence fonctionnelle sensorielle (Ford, Pugach, Otis-Wilborn, 2001). Cela représente un bon exemple de l'importance de changer les attitudes envers les personnes en situation de handicap parallèlement à l'attitude envers l'intégration scolaire chez les futur-e-s enseignant-e-s. En effet, il apparaît suspect que les participant-e-s aient développé une attitude plus positive envers l'intégration scolaire des élèves avec une différence fonctionnelle sensorielle, mais que leur attitude envers l'inclusion sociale de ces personnes soit restée la même. Puisque les deux attitudes sont intimement reliées, nous pourrions nous attendre à ce qu'il n'y ait pas une véritable intégration scolaire des élèves ayant une incapacité sensorielle.

Dans le cas des incapacités physique et mentale, l'attitude envers les CSES a changé, mais pas l'attitude envers les CAI. Par contre, pour ce qui est de l'attitude envers les personnes en situation de handicap, le texte a influencé positivement l'attitude envers l'inclusion sociale des personnes avec une différence fonctionnelle physique et de celles avec une différence fonctionnelle mentale. En nous basant toujours sur l'importance que certains auteurs donnent aux deux types d'attitudes dans la réussite d'un projet d'intégration (voir, p. ex., Forlin et al. 1999), nous croyons que la présence de changements dans les deux catégories d'attitudes

mesurées est un signe encourageant. Elle laisse croire en la possibilité de voir arriver une véritable intégration pour les élèves avec ces types d'incapacités. En résumé, tous ces résultats qui diffèrent entre eux montrent l'importance de tenir compte des types d'incapacités dans la formation des futur-e-s enseignant-e-s lorsqu'on cherche à modifier leurs attitudes positivement.

### **11.5 Attitudes envers les CAI: caractéristiques individuelles et lecture**

Typiquement les recherches sur les attitudes des enseignant-e-s et futur-e-s enseignant-e-s envers l'intégration scolaire utilisant des régressions se sont concentrées sur des variables démographiques en les régressant sur les attitudes du moment (voir, p. ex., Antonak, 1981; Parasuram, 2006). Nous avons plutôt décidé d'explorer des caractéristiques individuelles qui pouvaient influencer la lecture du texte. La régression sur les sept variables introduites n'a donné des résultats significatifs que pour le changement d'attitude envers les CAI dans l'intervalle 'pré-post1'. Tel que nous l'avons montré dans la discussion de l'Étude 1 (chapitre 8), le profil de la future enseignant-e ou du futur enseignant qui semble le plus influençable par notre texte quant aux attitudes envers les CAI rejoint plusieurs résultats d'autres recherches. Cette personne a peu de connaissances sur le modèle S/E du handicap, peu d'intérêt personnel pour les thèmes concernant les personnes en situation de handicap et un faible degré de certitude dans la croyance que les facteurs environnementaux sont responsables des situations de handicap. Par contre, cette personne pense être bien informée sur le modèle S/E du handicap et a déjà une bonne attitude envers la compétence des personnes en situation de handicap. Ce dernier point appuie ce que nous avons mentionné sur le lien étroit entre les attitudes envers les personnes en situation de handicap et les attitudes envers l'intégration scolaire. De plus, tout comme la littérature le souligne, il est préférable que la réceptrice ou le récepteur du message persuasif ne possède que peu de connaissances sur le sujet pour être influencée (voir, p. ex. Buehl et al., 2001). Ce point semble logiquement s'associer à un faible intérêt personnel et un faible degré de certitude dans la croyance au sujet du thème associé à l'objet d'attitude (CAI).

Ces résultats rejoignent les conclusions de certaines recherches qui mentionnent qu'un texte persuasif devrait être construit en prenant en considération les connaissances et croyances préalables (voir, p. ex., Chambliss, 1994), ainsi que l'intérêt (Johnson, 1994) de la personne qui va lire. Il est important de souligner que le profil dépeint ici souligne les caractéristiques des futur-e-s enseignant-e-s qui seront *les plus influençables* par les arguments du texte S/E, mais cela ne signifie pas qu'une exposition plus prolongée et plus détaillée au même thème n'influencera pas les futur-e-s enseignant-e-s qui, par exemple, ont un niveau de connaissances

préalables élevé ou de l'intérêt pour le sujet. D'un autre côté, dans le cas où la répétition ou l'ajout d'éléments n'augmente pas l'effet persuasif chez ces autres participant-e-s, il faudrait voir comment modifier la structure du texte (p. ex., un texte bilatéral réfutatif) ou des éléments de ses paragraphes (p. ex., éliminer la *garantie* et laisser la lectrices ou lecteur l'inférer) pour influencer des lectrices et lecteurs présentant des profils très précis.

## **11.6 Étude 2 et 3 : les textes bilatéraux**

Dans l'Étude 2, la régression sur les changements d'attitude envers les CAI et les CSES n'a montré aucun modèle qui pouvait aider à expliquer ces changements. D'ailleurs, l'Étude 2 n'a abouti qu'à deux résultats significatifs que nous avons précédemment interprétés comme provenant de la présence des arguments S/E dans les textes bilatéraux. Ces résultats confirment ce que la recherche a démontré concernant le pouvoir persuasif relatif des textes unilatéraux et bilatéraux non réfutatifs (Buehl et al., 2001). En effet, plusieurs méta-analyses ont montré que les textes unilatéraux étaient en général plus persuasifs que les textes bilatéraux non réfutatifs (Allen et al., 1990; O'Keefe, 1999).

Lors de l'élaboration de ce projet de recherche, nous avons cru être en présence d'une exception à cette règle à cause des arguments que nous avons choisis. En effet, en pensant aux façons dont le handicap peut être produit et solutionné (Fougeyrollas, 1998, 2004), la complémentarité des arguments des modèles S/E et I/M nous est apparu comme un facteur important. Cela nous a fait dire qu'il pouvait s'agir d'un de ces cas où le texte bilatéral non réfutatif serait plus persuasif que le texte unilatéral (O'Keefe, 1999; Rowan, 1994). De plus, suite aux résultats de l'Étude 1, nous avons également envisagé une autre possibilité. Puisque les arguments du modèle I/M n'avaient pas eu d'effet persuasif sur les deux attitudes mesurées, nous pensions qu'ils pourraient peut-être agir comme arguments opposés. Certains auteurs suggèrent que la présence des arguments opposés aux arguments persuasifs principaux montre que l'auteur est honnête dans sa démarche, et peut augmenter sa crédibilité et l'effet persuasif du message (O'Keefe, 1999). Selon nous, l'utilisation conjointe des deux types d'arguments (S/E et I/M) pouvait donc avoir un effet par plus d'un chemin. Finalement, l'absence de changements d'attitudes suite à la lecture des textes bilatéraux n'a concrétisé aucune de ces attentes.

Les résultats de l'Étude 1 nous ont aidé à interpréter ces résultats. Les arguments du modèle I/M n'ont pas eu d'effet persuasif lorsqu'utilisés seuls (texte unilatéral). Lorsqu'utilisés dans les textes bilatéraux, ils ont donc réduit les effets des arguments S/E par leur simple présence en

tant qu'arguments opposés, et en diminuant le nombre d'arguments persuasifs pertinents (Eagly & Chaiken, 1993; O'Keefe, 1999). Cette diminution du nombre d'arguments de chaque modèle est probablement en partie responsable de l'absence de changement dans le degré de certitude des deux croyances centrales. Cependant, nous croyons que c'est la présence des deux *types* d'arguments (S/E et I/M) qui a principalement empêché d'augmenter le degré de certitude pour chacune des croyances. La présence des arguments S/E et des arguments I/M a vraisemblablement créé une incertitude quant à la genèse des situations de handicap. Cette incertitude a mené les participant-e-s à rester sur leurs positions quant aux rôles des facteurs environnementaux et des facteurs personnels dans le processus de production du handicap.

Les résultats de l'Étude 3 soutiennent cette dernière interprétation. Les vitesses de lecture des participant-e-s nous ont montré que, même si nous avons gardé tous les arguments des deux modèles du handicap pour les inclure dans un même texte, ces deux types d'arguments sont difficiles à intégrer dans un même modèle mental (par modèle mental nous entendons la représentation du texte formé pendant la lecture par la personne qui lit le texte). Cette difficulté à intégrer les arguments S/E et I/M dans un même modèle mental pourrait être associée à l'incertitude dont nous venons de parler. Cette limite dans la représentation mentale du texte a elle-même limité les changements d'attitudes et de degré de certitude dans les croyances suite à la lecture des textes bilatéraux. Par contre, cette limite est apparue en utilisant les deux types d'arguments dans un contexte *non réfutatif*. La recherche a montré que les structures de texte réfutatives sont plus persuasives que les structures unilatérales et les structures non réfutatives (Allen, 1990; O'Keefe, 1999). Il faudrait donc également tester les vitesses de lecture et les changements d'attitudes en *réfutant* les arguments du modèle I/M.

## **11.7 Recherches futures**

Nous venons de conclure la section précédente avec une suggestion pour des recherches futures. Nous allons maintenant faire d'autres suggestions plus détaillées. Les aspects de l'exposition aux arguments du modèle S/E font partie des variables possibles à manipuler lorsqu'on pense à des recherches possibles utilisant ce point de départ. Premièrement, la fréquence d'exposition au message pourrait être manipulée. Nos participant-e-s n'ont été exposé-e-s qu'une seule fois à un texte qui a pris environ entre 5 et 10 minutes à lire. Puisque la répétition d'un message persuasif a un impact sur la persuasion (Bohner & Wänke, 2002; Eagly & Chaiken, 1993; Petty & Cacioppo, 1986a), il est donc très probable que des expositions supplémentaires au message

produiraient des effets plus importants et feraient peut-être même apparaître des changements d'attitude dans l'intervalle 'pré-post1' là où il n'y en a pas eu. Deuxièmement, le contenu pourrait être revu pour tenter d'avoir un effet persuasif pour tous les facteurs et toutes les incapacités. Par exemple, nous croyons fermement que si nous ne réussissons pas à changer l'attitude envers la compétence des gens avec des différences fonctionnelles, nous hypothéquons une partie importante de l'objectif visé: l'intégration effective des élèves en situation de handicap (et non seulement l'intention d'intégrer de la part des futur-e-s enseignant-e-s).

Des solutions devraient donc être mise de l'avant pour solidifier les changements dans les représentations des futur-e-s enseignant-e-s afin de changer l'attitude envers la compétence des personnes en situation de handicap. Modifier ou ajouter des éléments au texte S/E pourrait être une voie de recherche. Des exemples relatant la compétence des personnes avec des différences fonctionnelles pourraient être insérés dans le texte. Ces exemples citeraient les accomplissements objectifs liés au travail ou au sport (sans les faire passer pour des héros) de personnes en situation de handicap ou encore feraient tomber certains mythes quant à ces compétences (p. ex., une femme paraplégique ne peut pas avoir d'enfant ou un sourd est nécessairement muet). Cette information pourrait également être acquise sous forme de contact avec des personnes en situation de handicap. Ces personnes pourraient venir discuter de l'exemple lié à la compétence choisi.

D'ailleurs, lors de discussions informelles tenues après le posttest 2, l'opinion de certains de nos participant-e-s sur le meilleur moyen de changer positivement l'attitude d'un-e futur-e enseignant-e envers les personnes en situation de handicap et envers l'intégration scolaire concernait principalement le contact comme forme de persuasion à privilégier. Le contact a souvent été cité comme une variable importante dans le développement d'attitudes positives envers les personnes en situation de handicap (Donaldson, 1980; Hastings et al., 1996; Yucker, 1986). La qualité du contact (agréable) et un contact avec une personne de statut égal connaissant un certain succès dans sa vie semblent être des caractéristiques centrales pour obtenir un changement d'attitude (Donaldson, 1980; Yucker, 1986). Plusieurs participant-e-s ont également mentionné l'information en plus du contact comme moyen d'influencer ces attitudes. Plusieurs études citent cette combinaison comme étant celle qui produit le plus de changement positif sur les attitudes (Beattie et al., 1997; Campbell et al., 2003; Eichinger et al., 1991; Ford et al., 2001). Nous pourrions donc envisager de travailler avec ces deux variables, mais toujours en les manipulant de façon à pouvoir optimiser les chance d'identifier les éléments qui influence

des attitudes spécifiques (p. ex., envers la compétence des personnes en situation de handicap).

En nous servant des mêmes questionnaires, nous suggérons donc la progression suivante pour vérifier l'effet sur les quatre facteurs (naturellement, cette progression pourrait changer en fonction des résultats à chaque étape): (1) manipuler la fréquence d'exposition au texte S/E; (2) ajouter des éléments pour tenter d'influencer les attitudes qui ne semble pas affectées par la fréquence; (3) ajouter des épisodes de contact sous forme de séances d'information donné par une ou des personne(s) en situation de handicap (où l'information serait liée à l'attitude et/ou l'incapacité ciblée). Dans cette dernière variation, l'incapacité de la personne invitée devrait également être considérée comme une variable. Le nombre de séances d'information pourrait ensuite être augmenté graduellement afin de voir à quel moment les changements d'attitudes sont optimaux.

La deuxième étape de la progression de recherche que nous venons de mentionnée parle d'ajouter des éléments au texte. L'ajout d'élément pourrait aussi être combiné avec un changement dans la structure du texte persuasif. En persuasion, l'effet des textes bilatéraux réfutatifs est quelque fois plus grand que l'effet des textes unilatéraux (Allen, 1991; Buehl et al., 2001; O'Keefe, 1990). Les éléments ajouter au texte S/E pourrait donc être des solutions du modèle I/M, mais qui cette fois seraient réfutés plutôt que seulement juxtaposés à ceux du modèle S/E. Il faudrait cependant pratiquement créer un nouveau texte où l'introduction annonce tout de même les deux modèles et le penchant vers le modèle S/E et ses solutions aux problèmes de situation de handicap.

Les suggestions qui précèdent visent toutes à améliorer les attitudes envers les personnes en situation de handicap et envers l'intégration scolaire. Le but final – qui n'était pas vérifiable dans cette recherche - est d'en arriver à un véritable 'comportement' d'intégration de la part des futur-e-s enseignant-e-s (un fois qu'elles ou ils seront dans cette situation en tant qu'enseignant-e). Nous ne sous-estimons pas le côté 'compétences perçues' des participant-e-s (comment les futur-e-s enseignant-e-s évaluent leur propre compétence à gérer une classe avec un ou des élèves en situation de handicap). Lors de discussions informelles tenues après le posttest 2, plusieurs participant-e-s ont mentionné qu'elles et ils n'estimaient pas comme très bonne leur compétence à bien gérer une telle classe.

Comme nous l'avons démontré au travers du modèle de la Theory of Planned Behavior (Figure 4.3), cette composante peut influencer l'attitude envers l'intégration et, selon le modèle, peut

également influencer directement le comportement. C'est donc une composante importante qui devrait être incluse dans le programme de formation. La recherche sur ce thème devrait examiner quels sont les thèmes qui influencent le plus les compétences perçues d'une façon positive. Autrement dit, quelles informations sur les rudiments de l'intégration transmises durant leur formation font en sorte que les futur-e-s enseignant-e-s se sentent plus confiant-e-s à ce sujet (p. ex., planification et fixation d'objectifs d'apprentissage, gestion des diverses activités d'apprentissage, etc.). La recherche sur les compétences perçues devrait nécessairement également s'intéresser aux expériences vécues en stage où des situations d'intégration surviennent. Nous suggérons la progression suivante pour chercher à optimiser le cadre où la compétence perçue des futur-e-s enseignant-e-s pourra augmenter: (1) questionner les futur-e-s enseignant-e-s sur ce qu'il perçoivent être leurs plus grandes lacunes pour faire face à une classe où un (ou des) élève(s) avec des besoins spéciaux est (ou sont) intégrés; (2) donner des informations sur les sujets mentionnés par les participant-e-s (mais en les associant toujours à un thème du modèle S/E du handicap)<sup>55</sup>; (3) les mettre en situation (stage) pour tester l'information acquise; (4) recommencer le cycle (1)-(2)-(3). Des mesures d'attitudes et degré de compétence perçue (vs. la tâche d'avoir à gérer une classe où il y a une intégration) devraient être prise après les étapes (2) et (3). Il serait alors également possible de comparer les changements dans la compétence perçue avec les changements dans les attitudes envers l'intégration scolaire.

## 12. Conclusion

Dans l'introduction de la problématique de ce travail, nous avons mentionné quatre questions qui ont guidé les démarches de notre recherche. Celles-ci demandaient: (1) si un même message persuasif pouvait avoir le potentiel d'influencer les deux catégories d'attitudes mesurées dans ce travail (intégration et personnes); (2) si de l'information spécifique sur les solutions aux situations de handicap placée dans un texte persuasif pouvait influencer les deux catégories d'attitudes mesurées dans ce travail; (3) si des solutions liées aux deux modèles dominant du

---

<sup>55</sup> Les futur-e-s enseignant-e-s devraient, par exemple, fixer des objectifs avec l'idée que l'élève réussisse à faire sa place dans la société par la suite; non pas qu'il se débrouille uniquement dans la classe qui l'accueille.

handicap (I/M et S/E) pouvaient influencer les deux catégories d'attitudes mesurées dans ce travail; et (4) si les arguments de deux modèles du handicap peuvent être utilisés conjointement dans un texte persuasif pour influencer les deux types d'attitudes mesurées dans ce travail. Nous allons maintenant élaborer sur la contribution de cette recherche à éclaircir les réponses à ces quatre questions. Ensuite, nous terminerons en suggérant une approche plus large quant aux attitudes à changer durant la formation des futur-e-s enseignant-e-s.

La présente recherche a montré qu'il est possible d'influencer les attitudes des futur-e-s enseignant-e-s envers l'intégration scolaire et envers les personnes avec des différences fonctionnelles avec un même message persuasif. Ceci démontre le lien étroit entre ces deux types d'attitudes et, par le fait même, nous en déduisons l'importance de chercher à optimiser chacune d'entre elles pour avoir un impact sur un projet d'intégration plus complet. Puisque nous n'avons utilisé qu'un seul médium de communication, cela nous permet également d'affirmer qu'il est possible d'avoir un effet persuasif sur ces deux attitudes en utilisant *uniquement* de l'information écrite. Cela est un résultat que plusieurs recherches n'ont pas réussi à obtenir, et même, dans certains cas, après avoir communiqué de l'information aux futur-e-s enseignant-e-s pendant tout un semestre (voir, p. ex., Hastings et al., 1996).

Cela indique que le type d'information et sa forme sont en jeu quand il s'agit de changer ces attitudes. Notre recherche a démontré qu'il était possible d'influencer les attitudes envers l'intégration scolaire et envers les personnes en situation de handicap en les exposant à certaines façons de solutionner les situations de handicap. La présentation sous forme de solutions a permis de structurer les paragraphes pour leur donner un caractère persuasif en utilisant des notions d'argumentation (Romero, 1996; Toulmin, 1958). De plus, l'attention particulière aux éléments qui pouvaient optimiser la motivation et la capacité à traiter l'information a porté fruit puisque nous avons obtenu des effets. Selon les modèles de persuasion ELM (Petty & Cacioppo, 1986b) et HSM (Chaiken, 1980) sur lesquelles nous avons basé ce raisonnement, si les participants s'étaient laissé convaincre par d'autres stimulus que le contenu, nous aurions obtenu des résultats pour les textes I/M, S-I et i-s semblables aux résultats obtenus pour le texte S/E. En résumé, l'utilisation de solutions aux situations de handicap structurées de façon persuasive et de façon à optimiser le traitement de l'information peut influencer les attitudes envers l'intégration scolaire et envers les personnes en situation de handicap.

Finalement, cette recherche a démontré que seulement les arguments d'un des modèles du handicap utilisés dans ce travail pouvaient influencer les deux types d'attitudes que nous avons

mesurés. Le contenu du modèle S/E est pertinent aux deux objets d'attitude, contrairement aux arguments du modèle I/M (même mentionné sous forme de projet de société) qui n'ont pas influencé les deux catégories d'attitudes mesurées. De plus, la combinaison des arguments des deux modèles à l'intérieur d'un texte non réfutatif n'a pas produit pas d'effet persuasif quant aux deux types d'attitudes mesurées dans ce travail. Ces résultats prouvent que contrairement au modèle I/M, le modèle S/E peut agir sur les représentations pour s'opposer des situations d'oppression. Comme Terzi (2004, p. 155) le mentionne: « the social model of disability acts as a powerful and important corrective to our understanding of disability, to simplistic views on the experience of disability and, more importantly, to the oppressive nature of some social arrangements ».

Les résultats obtenus avec les arguments S/E à l'intérieur d'une exposition aussi brève montrent que ce type d'information transmise sous forme de message persuasif peut changer les attitudes. Ces résultats vont à l'encontre des idées de certains auteurs (voir, p. ex., Bury, 2000; Michailakis, 2003) qui mentionnent que les caractéristiques trop sociales du modèle S/E le rendent parfois inutilisable quant aux besoins pratiques des gens en situation de handicap ou aux besoins de la communauté scientifique. Par contre, ils vont dans la direction des changements influencés par l'approche des droits civiques qui, selon Bickenbach et al. (1999), est responsable des changements d'attitudes envers les personnes avec des différences fonctionnelles dans les deux dernières décennies du vingtième siècle.

Bien que nous n'ayons pas testé les changements de comportement suite à notre intervention, nous y voyons un pas dans la bonne direction. Des attitudes positives envers l'intégration et envers les élèves en situation de handicap amélioreront certainement la qualité de l'expérience vécue par les enseignant-e-s et les élèves. De plus, changer les attitudes des futur-e-s enseignant-e-s ne peut qu'améliorer les chances de voir plus de vrais projets d'intégration scolaire se mettre en place. « La philosophie derrière la formation des futur-e-s enseignant-e-s et sa contribution au développement d'une pensée et d'une pratique inclusive est d'une importance fondamentale »<sup>56</sup> (Barton, 2003, p. 19). Booth, Nes et Stromstad (2003) posent une question qui s'avère fondamentale dans une perspective de justice sociale: jusqu'à quel point le programme de formation des enseignant-e-s encourage-t-il le développement de l'inclusion dans les écoles ?

---

<sup>56</sup> Traduction libre de l'auteur

Barton (2003) suggère d'ailleurs d'inclure un entraînement de sensibilisation au handicap et à l'égalité dans la formation des futur-e-s enseignant-e-s. Nous devons même en arriver à ne plus parler de besoins spéciaux, mais seulement de besoins (Zola, 1989, in Bickenbach et al., 1999). Qui sait ? Peut-être qu'un jour l'*intégration* cèdera partout sa place à l'*inclusion*.

### *Formation des futur-e-s enseignant-e-s: un programme complet*

En terminant, nous aimerions ouvrir une courte parenthèse qui fait le lien entre la notion d'inclusion, l'approche de justice sociale dont nous avons fait mention au début de ce travail et la formation des futur-e-s enseignant-e-s. Notre recherche ne concernait qu'un des groupes qui subissent une discrimination et/ou de l'oppression (voir Tableau 2.1). Aujourd'hui en Suisse, les familles et personnes sont d'origines très diverses et reflètent plusieurs cultures, religions, langues, expériences et façons de vivre. Face à cette réalité, il est pratiquement indéniable que les enfants auront à vivre et apprendre avec des gens qui seront très différents d'eux (Gussin Paley, 1995). Afin que les enfants soient prêt-e-s à vivre dans une société hétérogène et pour collaborer à les protéger contre les préjugés et la discrimination, les enseignant-e-s peuvent stimuler les sentiments positifs chez les enfants tout en encourageant la compréhension et l'acceptation de capacités, d'apparences, de croyances, de valeurs et de traditions différentes (Derman-Sparks, 1992; Marulis, 2000). Les enseignantes peuvent donner plein d'exemples positifs de la diversité humaine aux enfants. Par exemple, choisir des livres, des jouets, des jeux, des activités ou des sorties qui permettent de montrer des personnes d'âge, de race, de sexe différents et ayant diverses capacités ou morphologies comme étant des gens compétents qui pratiquent différentes d'activités et croient en différentes choses (Derman-Sparks, 1992; Gussin Paley, 1995). Les enseignant-e-s peuvent également donner l'exemple par leurs paroles et leurs gestes, ainsi que par l'intérêt qu'elles et ils manifestent à l'égard de diverses personnes ayant des capacités, apparences, coutumes, convictions et comportements différents (Marulis, 2000).

Le rôle central que joue l'école et les enseignant-e-s dans la socialisation des enfants nous amène à penser qu'un travail de changement d'attitude envers tous ces groupes doit être fait (Harro, 2000). Pour cela, les futur-e-s enseignant-e-s doivent être mis en contact avec les principes qui régissent un monde qui vise à traiter tous et chacun de la même façon. Nos résultats avec les arguments du modèle social/environnemental du handicap nous indiquent que des éléments liés à des principes de justice sociale (placés dans un texte persuasif) ont un effet persuasif. Partant de ce résultat, en se servant des préceptes de la justice sociale, le programme

informerait les futur-e-s enseignant-e-s sur les éléments qui entretiennent l'injustice au travers du cycle de socialisation (Harro, 2000) tels que, les préjugés, le privilège, la discrimination, etc. Le programme inclurait des modules qui traiterait chacun d'un '-isme' différent. En conséquence, ce programme viserait à rendre les futur-e-s enseignant-e-s conscient-e-s de leurs attitudes capacitistes, sexistes, racistes, homophobiques, etc. et à les changer en des attitudes plus positives et non-biaisées envers les groupes concernés. Le programme viserait également à donner des outils aux futur-e-s enseignant-e-s. Certaines institutions spécialisées dans la formation des futur-e-s enseignant-e-s basent leur approche sur ces principes (p. ex., le Pacific Oaks College, Californie, U.S.A.). Comme eux, nous y voyons une partie de la solution quant au projet d'une société où les attitudes discriminantes viendront à disparaître.



## BIBLIOGRAPHIE

---

- Abberley, P. (1987). The concept of oppression and the development of a social theory of disability. *Disability, Handicap & Society*, 2, 5-19.
- Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Albert, B. (2004, September). *Briefing note: The social model of disability, human rights and development*. *Disability KaR: Knowledge and Research*. Retrieved March 22, 2006, from [http://www.disabilitykar.net/pdfs/social\\_model\\_briefing.pdf](http://www.disabilitykar.net/pdfs/social_model_briefing.pdf).
- Alexander, P.A., & Dochy, F.J.R.C. (1994). Adults' views about knowing and believing. In P.A. Garner & P.A. Alexander (Eds), *Beliefs about text and instruction with text* (pp.223-243). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alexander, P.A., Kulikowich, J.M., & Jetton, T.L. (1994). The role of subject-matter knowledge and interest in the processing of linear and nonlinear texts. *Review of Educational Research*, 64(2), 201-252.
- Allen, M. (1991). Meta-analysis comparing the persuasiveness of one-sided and two-sided messages. *Western Journal of Speech Communication*, 55, 390-404.
- Allen, M., Hale, J., Mongeau, P., Berkowitz-Stafford, S., Stafford, S., Shannahan, W., Agee, P., Dillion, K., Jackson, R., & Ray, C. (1990). Testing a model of message sidedness: Three replications. *Communication Monographs*, 57, 275-291.
- Ammer, J.J. (1984). The mechanics of mainstreaming: Considering the regular educator's perspective. *Remedial and Special Education*, 5, 15-20.
- Andrews, L.M. (2002). More choices for disabled kids: Lessons from abroad. *Policy Review*(Avril), 41-52.
- Antonak, R.F. (1980). A hierarchy of attitudes toward exceptionality. *Journal of Special Education*, 14, 231-241.
- Antonak, R.F. (1981). Prediction of attitudes toward disabled persons: A multivariate analysis. *The Journal of General Psychology*, 104, 119-123.
- Antonak, R.F. (1982). Development and psychometric analysis of the Scale of Attitudes Toward Disabled Persons. *The Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 13, 22-29.

- Antonak, R.F., & Livneh, H. (1988). *The measurement of attitudes toward people with disabilities*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- American Psychological Association. (2005). *Publication manual of the American Psychological Association* (5<sup>th</sup> ed.). Washington, DC: APA.
- Areni, C.S. (2003). The effects of structural and grammatical variables on persuasion: An elaboration likelihood model perspective. *Psychology and Marketing*, 20(4), 349-375.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teacher's attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Baker, E.T., Wang, M.C., & Walberg, H.J. (1994). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52(4), 33-35.
- Balboni, G., de Falco, S. & Venuti, P. (2005). Evaluation of inclusion of students with disabilities: Integration of different methods. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 18, 139-151.
- Ballard, K. (1996). Inclusive education in New Zealand: Culture, context and ideology. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 33-45.
- Ballard, K., & MacDonald, T. (1998). New Zealand: Inclusive school, inclusive philosophy? In T. Booth & M. Ainscow (Eds.), *From them to us* (pp.68-94). London: Routledge.
- Barker, R.G. (1948). The social psychology of physical disability. *Journal of Social Issues*, 4(4), 28-42.
- Barnes, C. (1991). *Disabled people in Britain and discrimination: a case for anti-discrimination legislation*. London: Hurst.
- Barnes, C. (1996a). Theories of disability and the origins of the oppression of disabled people in Western society. In L. Barton (Ed.), *Disability and society*. London: Longman.
- Barnes, C. (1996b, July 23). *Social models as a basis for commissioning: The social model, user involvement and services*. Presentation made at the July 23, 1996 Executive Seminar on User Involvement. Retrieved March 21, 2006, from [www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/index.html](http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/index.html).
- Barnes, C., & Mercer, G. (2001). Disability Culture: Assimilation or inclusion? In G.L. Albrecht, K.D. Seelman & M. Bury (Eds.), *Handbook of disability studies* (pp.515-534). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Barton, L. (1993). The struggle for citizenship: the case of disabled people. *Disability, Handicap & Society*, 8, 235-248.
- Barton, L. (Ed) (1996). *Disability and society: emerging issues and insights*. London: Longman.
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: a basis for hope or a discourse of delusion*. Hertfordshire: Pear Tree Press Limited.
- Barton, L., & Armstrong, F. (2001). Disability, Education, and Inclusion. In G.L. Albrecht, K.D. Seelman & M. Bury (Eds.), *Handbook of disability studies* (pp.693-710). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Beattie, J.R., Anderson, R.J. & Antonak, R.F. (1997). Modifying attitudes of prospective educators toward students with disabilities and their integration into regular classrooms. *The Journal of Psychology*, 131(3), 245-259.
- Becker, H.S. (1963). *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. New York: Free Press.
- Bélanger, S. (2002). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau & S. Bélanger (Eds), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp.37-55). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bem, D.J. (1970). *Beliefs, attitudes, and human affairs*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Berkson, G. (2004). Intellectual and physical disabilities in prehistory and early civilization. *Mental Retardation*, 42(3), 195-208.
- BFI. (2005). *The history of attitudes to disabled people*. British Film Institute. from <http://www.bfi.org.uk/education/teaching/disability/thinking/#bible>.
- Bickenbach, J.E., Chatterji, S., Badley, E.M., & Üstün, T.B. (1999). Models of disablement, universalism and the international classification of impairments, disabilities and handicaps. *Social Science & Medecine*, 48, 1173-1187.
- Blanc, N., & Brouillet, D. (2005). *Comprendre un texte: l'évaluation des processus cognitifs*. Paris: In Press.
- Bless, G. (1995). Éléves handicapés dans les classes régulières: Aperçu des résultats de la recherche sur l'intégration. In G. Sturny-Bossart & A.-M. Besse (Eds), *L'École Suisse - une école pour tous? Scolariser ensemble les enfants non-handicapés et handicapés* (pp.49-56). Lucerne: SZH:SPC.
- Bless, G. (2001). Résultats de la recherche sur l'intégration scolaire d'enfants handicapés. In I. Panchaud Mingrone & H. Lauper (Eds.), *Intégration: L'école en changement* (pp.59-68). Berne, Stuttgart, Vienne: Haupt.
- Block, M.E. (2000). *A teacher's guide to including students with disabilities in regular Physical education*. Baltimore: Brookes.

- Bohner, G., & Wänke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. New York: Taylor & Francis Group.
- Booth, T., & Ainscow, M. (Eds.) (1998). *From them to us*. London: Routledge.
- Booth, T., Nes, K., & Stromstad, M. (Eds) (2003). *Developing inclusive teacher education*. London: Routledge.
- Boucher, N. (2003). Handicap, recherche et changement social. *Lien Social et Politiques, RIAC, 50*, 147-164.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist america*. New York: Basic.
- Bradshaw, L., & Mundia, L. (2005). Understanding pre-service teachers' construct of disability: a metacognitive process. *Disability & Society, 20*(5), 563-574.
- Brauer, M., & McClelland, G. (2005). L'utilisation des contrastes dans l'analyse des données: comment tester des hypothèses spécifiques dans la recherche en psychologie? *L'Année Psychologique, 105*, 273-305.
- Brehm, J.W. (1972). Responses to loss of freedom: a theory of psychological reactance. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Buehl, M.M., Alexander, P.A., Murphy, P.K., & Sperl, C.T. (2001). Profiling persuasion: The role of beliefs, knowledge, and interest in the processing of persuasive texts that vary by argument structure. *Journal of Learning Research, 33*(2), 269-301.
- Buell, M.J., Hallam, R., & Gamel-McGormick, M. (1999). A survey of general and special education teachers' perception and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education, 46*(2), 143-156.
- Bürli, A. (1987). *À propos de l'intégration des enfants handicapés en Suisse*. Lucerne: SZH:SPC.
- Bury, M. (2000). A Comment on the ICIDH2. *Disability and Society, 15* (7) 1073-1078.
- Cacioppo, J.A., & Petty, R.E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 116-131.
- Cambridge online dictionary (2007). From: <http://dictionary.cambridge.org/>
- Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 4*(December), 369-379.
- Carey, A.C. (2003). Beyond the medical model: a reconsideration of "feble-mindedness", citizenship, and eugenic restrictions. *Disability & Society, 18*(4), 411-430.

- Chaiken, S. (1980). Heuristic versus systematic information processing and the use of source versus message cues in persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 752-766.
- Chambliss, M.J. (1994). Why do readers fail to change their beliefs after reading persuasive text? In P.A. Garner & P.A. Alexander, *Beliefs about text and instruction with text* (pp.75-85). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chambliss, M.J., & Garner, R. (1996). Do adults change their minds after reading persuasive text? *Written Communication*, 13, 291-313.
- Chappell, A.L. (1992). Towards a sociological critique of the normalization principle. *Disability, Handicap & Society*, 7, 101-113.
- Chappell, A.L., Goodley, D., & Lawthom, R. (2001). Making connections: the relevance of the social model of disability for people with learning difficulties. *British Journal of Learning Disabilities*, 29, 45-50.
- Chesler, M.A. (1965). Ethnocentrism and attitudes towards the physically disabled. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 877-882.
- Chisman, F.P. (1976). *Attitude psychology and the study of public opinion*. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.
- Chow, P., Blais, L., & Hemingway, J. (1999). An outsider looking in: Total inclusion and the concept of equifinality. *Education*, 119(3), 459-464.
- Colley, K., Van Dyke, R., & Stallings, M.A. (1995). How to build an inclusive school community: a success story. *Phi Delta Kappan*, 76(6), 475-479.
- Conroy, M. (1988). How teachers rate pullout reading programs. *Learning*, 16, 70-74.
- Cook, B.G. (2004). Inclusive teacher's attitudes toward their students with disabilities: A replication and extension. *The Elementary School Journal*, 104(4), 307-320.
- Cook, T.D., & Flay, B.R. (1978). The persistence of experimentally induced attitude change. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp.1-57). New York: Academic Press.
- Cook, T.D., Gruder, C.L., Hennigan, K.M., & Flay, B.R. (1979). History of the sleeper effect: Some logical pitfalls in accepting the null hypothesis. *Psychological Bulletin*, 86, 662-679.
- Corbett, E.P.J. (1990). *Classical rhetoric for the modern student*. New York: Oxford University Press.

- Crisp, R.J., & Hewstone, M. (2001). Multiple categorization and implicit intergroup bias: differential category dominance and the positive-negative asymmetry effect. *European Journal of Social Psychology*, 31, 45-62.
- Crockett, J.B., & Kauffman, J.M. (1998). Taking inclusion back to its roots. *Educational Leadership*, 56(2), 74-77.
- Crystal, D.S., Watanabe, H., & Chen, R. (1999). Children's reactions to physical disability: A cross national and developmental study. *International Journal of Behavioral Development*, 23(1), 91-111.
- De Grandmont, N. (2004). Acceptation de la différence dans la société: perspective historique et éléments réflexifs. In N. Rousseau & S. Bélanger (Eds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp.7-20). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- DeBettencourt, L.U. (1999). General educators' attitudes toward students with mild disabilities and their use of instructional strategies: Implications for training. *Remedial and Special Education*, 20(1), 27-35.
- Derman-Sparks, L. (1992). Anti-Bias, multicultural curriculum: What is developmentally appropriate? In S. Bredekamp and T. Rosegrant, (Eds.), *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (pp. 9-27). Washington, DC: NAEYC.
- Devine, P.G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- DiGiacomo, J.-P. (1986). Alliances et rejets intergroupes au sein d'un mouvement de contestation. In W. Doise & A. Palmonari (Eds), *L'Étude des représentations sociales* (pp.118-138). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Direction de l'Instruction Publique de la Culture et du Sport du Canton de Fribourg (1999). *Concept d'intégration des enfants handicapés dans les classes ordinaires*. Fribourg: Direction de l'instruction publique
- Direction de l'Instruction Publique du Canton de Vaud (1997). *L'intégration scolaire d'un élève avec un handicap*. Vaud: Direction de l'Instruction Publique
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales: définition d'un concept. In W. Doise & A. Palmonari (Eds), *L'Étude des représentations sociales* (pp.81-94). Paris: Delachaux et Niestlé.
- DOK. (1998). *Diskriminierung behinderter Menschen in der Schweiz*. from [http://www.pascale-bruderer.ch/src/pol\\_dossier\\_diskriminierungsbericht.pdf](http://www.pascale-bruderer.ch/src/pol_dossier_diskriminierungsbericht.pdf).

- Donaldson, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of research. *Exceptional Children*, 46, 504-514.
- Doyle, L.H. (2002). Leadership and inclusion: Reculturing for reform. *International Journal of Educational Reform*, 11(1), 38-59.
- Eagly, A.H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eichinger, J., Rizzo, T. & Sirotnik, B. (1991). Changing attitudes toward people with disabilities. *teacher Education and Special Education*, 14(2), 121-126.
- Farr, R.M., & Marková, I. (1995). Professional and lay representations of health, illness and handicap: a theoretical overview. In I. Marková & R.M. Farr (Eds), *Representations of health, illness and handicap* (pp.93-110). Chur: Harwood Academic Publishers.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Fine, M., & Asch, A. (2000). Disability beyond stigma: Social interaction, discrimination, and activism. In M. Adams, W.J. Blumenfeld, R. Castañeda, H.W. Hackman, M.L. Peters & X. (Eds.) Zúñiga, *Readings for diversity and social justice: An anthology on racism, antisemitism, sexism, heterosexism, ableism, and alassism* (pp.330-339). New York and London: Routledge.
- Finkelstein, V. (1980). *Attitudes and disabled people: issues for discussion*. New York: World Rehabilitation Fund.
- Finkelstein, V. (2001, December 1st). *The social model of disability repossessed*. Retrieved December 8, 2005, from <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/finkelstein/soc%20mod%20repossessed.pdf>.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fisher, D., Roach, V., & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 63-78.
- Ford, A., Pugach, M.A., & Otis-Wilborn, A. (2001). Preparing general educators to work well with students who have disabilities: What's reasonable at the preservice level? *Learning Disability Quarterly*, 24(4), 275-285.
- Forlin, C., Douglas, G., & Hattie, J. (1996). Inclusive practices: how accepting are teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 43(2), 119-133.
- Forlin, C., Tait, K., Carroll, A., & Jobling, A. (1999). Teacher education for diversity. *Queensland Journal of Educational Research*, 15(2), 207-225. Retrieved September 21<sup>st</sup>, 2005, from [www.iier.org.au/qjer/qjer15/forlin.html](http://www.iier.org.au/qjer/qjer15/forlin.html).

- Foucault, M. (1972). *Histoire de la folie*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1975). *The Birth of clinic. an archeology of medical perception*. New York: Vintage Books.
- Fougeyrollas, P. (1995). *Le processus de production culturelle du handicap*. Québec: CQCIDIH/SCCIDIH.
- Fougeyrollas, P. (2002). L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap: Enjeux socio-politiques et contributions québécoises. *Pistes*, 4(2), 1-26.
- Fougeyrollas, P. (2004). Le modèle du processus de production du handicap de Fougeyrollas. In N. Rousseau & S. Bélanger (Eds), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp.125-152). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J., & St-Michel, G. (1998). *Classification québécoise: Processus de production du handicap*. Lac St-Charles (Québec): Réseau international sur le processus de production du handicap.
- Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J., & Monsen, J.J. (2004). Mainstreaming-special school inclusion partnerships: Pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37-57.
- Freidson, E. (1965). *Disability as social deviance*. Washington D.C.: American Sociological Association.
- French, S. (1993). What's so great about independence? In J. Swain, V. Finkelstein, S. French & M. Oliver (Eds.), *Disabling barriers - enabling environments* (pp.44-48). London: Sage.
- French, S., & Swain, J. (2004). Whose tragedy? Towards a personal non-tragedy view of disability. In J. Swain, S. French, C. Barnes & C. Thomas, *Disabling barriers - enabling environments* (pp.34-40). London: Sage.
- Friend, M., & Bursuck, W.D. (2006). *Including students with special needs: a practical guide for classroom teachers*. Boston, MA: Ally and Bacon.
- Frye, M (1983). *The politics of reality: essays in feminist theory*. Trumansburg, N.Y.: Crossing Press.
- Gygax, P., Gabriel, U, Sarrasin, O., Oakhill, J., & Garnham, A. (2007). Generically intended, but specifically interpreted: When beauticians, musicians and mechanics are all men. Manuscript soumis pour publication.
- Gygax, P. & Gesto, N. (in press). Féminisation et lourdeur de texte. *L'Année Psychologique*.
- Gardou, C. (2004). Les représentations du handicap: Le point de vue de la société civile. In DESCO (Ed.), *Répondre aux besoins éducatifs des élèves handicapés: Quels choix en Europe?* (pp.21-24). Paris: MENESR.

- Garner, P. (1996). Students' views on special educational needs courses in Initial Teacher Education. *British Journal of Special Education*, 23(4), 176-179.
- Garner, R., Alexander, P.A. (Eds.) (1994). Beliefs about text and about instruction with text. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Garnham, A. (1996). The other side of mental models: Theories of Language Comprehension. In J. Oakhill A. Garnham (Eds.), *Mental models in cognitive science: Essays in honour of Phil Johnson-Laird*. Hove: Psychology Press.
- Gething, L., & Wheeler, B. (1992). The interaction with disabled persons scale: A new Australian instrument to measure attitudes toward people with disabilities. *Australian Journal of Psychology*, 44, 75-82.
- Giangreco, M.F., & Putnam, J.W. (1991). Supporting the education of students with severe disabilities in regular education environments. In L. H. Meyer, C. A. Peck & L. Brown (Eds.), *Critical issues in the lives of people with severe disabilities* (pp.155-187). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Gill, C.J. (2001). Divided understandings: The social experience of disability. In G.L. Albrecht, K.D. Seelman & M. Bury (Eds.), *Handbook of disability studies* (pp.351-372). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gnesa, R., & Gygax, P. (2005). Pertinence des messages de santé : Une étude sur les temps de lecture des phrases à messages préventifs. *Bulletin de Psychologie*, 58(2), 233-239.
- Goering, S. (2002). Beyond the medical model? Disability, formal justice, and the exception for the "profoundly impaired". *Kennedy Institute of Ethics Journal*, 12(4), 373-388.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: notes on the management of the spoiled identity*. New York: Simon & Schuster.
- Goffman, E. (1975). *Stigmaté, les usages sociaux des handicaps*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Graesser, A.C., Millis, K.K., & Zwaan, R.A. (1997). Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology*, 48, 163-189.
- Graesser, A.C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.
- Grebenstein, E.B. (1994). Once the shouting dies down. *Educational Leadership*, 52(4), 87.
- Grenot-Scheyer, M. (1994). The nature of interactions between students with severe disabilities and their friends and acquaintances without disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 253-262.

- Gruder, C.L., Cook, T.D., Hennigan, K.M., Flay, B.R., Alessis, C., & Halamaj, J. (1978). Empirical tests of the absolute sleeper effect predicted from the discounting cue hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1061-1074.
- Gussin Paley, V. (1995). *Kwanzaa and me: A teacher's story*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gygax, P., Tapiero, I., & Carruzzo, E. (in press). Emotion inferences during reading comprehension: What evidence can the self-paced reading paradigm provide? *Discourse Processes*.
- Hahn, H. (2002). Academic debates and political advocacy: The US disability movement. In C. Barnes, M. Oliver and L. Barton, (Eds.), *Disability studies today* (pp.162-189). Cambridge: Polity Press.
- Hales, G. (1996). *Beyond disability*. London: Sage.
- Hamill, L.B. (1999). *One School District's Efforts to Develop a Formal Inclusion Program at the Secondary Level (Report)* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 436 065).
- Hamre, B., & Oyler, C. (2004). Preparing teachers for inclusive classrooms: Learning from a collaborative inquiry group. *Journal of Teacher Education*, 55(2), 154-163.
- Handel, A.F. (1960). Community attitudes and adjustment to disability. *Outlook for the Blind*, 54, 363.
- Hannah, M.E. (1986). Teacher attitudes toward children with disabilities: An ecological analysis. In H.E. Yuker (Ed.), *Attitudes toward persons with disabilities* (pp. 154-170). New York: Springer.
- Harasymiw, S.J., & Horne, M.D. (1975). Integration of handicapped children: its effect on teacher attitudes. *Education*, 96(2), 153-158.
- Harro, B. (2000). The cycle of socialization. In M. Adams, W.J. Blumenfeld, R. Castañeda, H.W. Hackman, M.L. Peters & X. Zúñiga (Eds.), *Readings for diversity and social justice: An anthology on racism, antisemitism, sexism, heterosexism, ableism, and classism* (pp.15-21). New York and London: Routledge.
- Hastings, R.P., Hewes, A., Lock, S., & Witting, A. (1996). Do special educational needs courses have any impact on student teachers' perceptions of children with severe learning difficulties? *British Journal of Special Education*, 23, 139-144.
- Hastings, R.P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology: Dorchester on Thames*, 23(1), 87-94.

- Hays, P.A. (1996). Addressing the Complexities of Culture and Gender in Counseling. *Journal of Counseling and Development*, 74, 332-338.
- Hehir, T. (2002). Eliminating ableism in education. *Harvard Educational Review*, 72(1), 1-32.
- Herzlich, C. (1972). La représentation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (pp.303-325). Paris: Larousse.
- Hidi, S. (1990). Interest and Its Contribution as a Mental Resource for Learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 549-571.
- Higbee, J.L. (2000). An introduction to universal design. *Academic Exchange Quarterly*, 4(3), 83.
- Hilyard, D. (1966). One-sided vs. two-sided messages: An experiment in counterconditioning. *Dissertation Abstracts. A, The Humanities and Social Sciences*, 27(04-A), 1109. (UMI No. 6608460).
- Hovland, C.I., Janis, I.L., & Kelly, H.H. (1953). *Communication and persuasion: psychological studies of opinion change*. New haven, CT: Yale University Press.
- Hughes, B., & Paterson, K. (1997). The social model of disability and the disappearing body: towards a sociology of impairment. *Disability & Society*, 12(3), 325-340.
- Imrie, R. (2004). Demystifying disability: A review of the International Classification of Functioning, *Disability and Health. Sociology of Health & Illness*, 26(3), 287-305.
- Ingstad, B., & Whyte, S.R. (1995). *Disability and culture*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Insko, C.A., Lind, E.A., & LaTour, S. (1976). Persuasion, recall, and thoughts. *Representative Research in Social Psychology*, 7, 66-78.
- Jeffreys, D., & Tait, J. (2000). Disability, madness, and social exclusion in dynastic Egypt. In J. Humphrey (Ed.), *Madness, disability and social exclusion: The archeology and anthropology of "difference"* (pp. 87-95). London: Routledge.
- Jess, D. Our attitudes and beliefs about people with disabilities. Attitude scale available from the author at: [djess@facstaff.wis.edu](mailto:djess@facstaff.wis.edu)
- Johnson, A. (1987). Attitudes toward mainstreaming: Implications for inservice training and teaching the handicapped. *Educational Leadership*, 107, 229-233.
- Johnson, B.T. (1994). Effects of outcome-relevant involvement and prior information on persuasion. *Journal of Experimental Social Psychology*, 30(6), 556-579.
- Johnson, R.T. (1998). Attitudes of typical students, parents and teachers concerning children with apparent physical and mental disabilities. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 59(3-A), 0724. (UMI No. 9826753).

- Jones, M., & Basser Marks, L.A. (1999). Law and the social construction of disability. In M. Jones & L.A. Basser Marks, *Disability, divers-ability and legal change*, 56 (pp.1-24). Leiden, The Netherlands & Herndon, VA: Martinus Nijhoff Publishers.
- Kamménou, A. (1994). *Formation pour une intégration au préscolaire*. Lucerne: SZH:SPC.
- Kaplan, K.J. (1972). On the ambivalence-indifference problem in attitude theory and measurement: A suggested modification of the semantic differential technique. *Psychological Bulletin*, 77, 361-372.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *The Public Opinion Quarterly*, 24(2), 163-204.
- Keenan, J.M., Potts, G.R., Golding, J.M., & Jennings, T.M. (1990). Which elaborative inferences are drawn during reading? A question of methodologies. In D.A. Balota, G.B. Flores D'Arcais et K. Rayner (Eds.), *Comprehension processes in reading* (pp. 377-400). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kelly, M., & Field, D. (1994). Comments on the rejection of the biomedical model in sociological discourse. *Medical Sociology News*, 19(3), 34-37.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a constructive-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kirk, R. (1996). Five questions about people with special needs. Questionnaire available from the author at: [kirkr@uwplatt.edu](mailto:kirkr@uwplatt.edu)
- Kirk, R. (1998). The link between university course and pre-service teachers' attitudes toward students with special learning needs. *College Student Journal*, 32, 153-160.
- Kishi, G.S., & Miller, L.H. (1994). What children report and remember: A six-year follow-up of the effects of social contact between peers with and without severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 277-289.
- Klein, C. (2002). La loi, un instrument efficace pour supprimer le handicap? In R. de Riedmatten (Ed.), *Une nouvelle approche de la différence: Comment repenser le handicap* (pp.197-212). Genève, Suisse: éditions Médecine & Hygiène.
- Kliwer, C., & Fitzgerald, L.M. (2001). Disability, schooling, and the artifacts of colonialism. *Teachers College Record*, 103(3), 450-470.
- Kochhar, C. A., West, L. L., & Taymans, J. M. (2000). *Successful inclusion: practical strategies for a shared responsibility*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Krapp, A., Hidi, S., & Renninger, A. (1992). Interest, learning and development. In A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Kuhn, D. (1992). Thinking as argument. *Harvard Educational Review*, 62, 155-178.
- Lamontagne-Müller, L. (2006). *Eine Schule für alle: Auch für Kinder im Rollstuhl*. Luzern: SZH.
- Landis, J.R., & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Larrivee, B. (1982). Factors underlying regular classroom teachers' attitude toward mainstreaming. *Psychology in the Schools*, 19, 374-379.
- Law, M. (1993). Changing disabling environments through participatory research. *Canadian Journal of Rehabilitation*, 7(1), 22-23.
- Lehman, S., & Schraw, G. (2002). Effects of coherence and relevance on shallow and deep text processing. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 738-750.
- Linville, P.W., Salovey, P., & Fisher, G.W. (1986). Stereotyping and perceived distributions of social characteristics. In J.F. Dovidio & S.L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, discrimination, and racism* (pp.165-208). Orlando, FL: Academic Press.
- Loi Scolaire, État de Vaud § 400.01 (1984)
- Loi sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école du cycle d'orientation (loi scolaire), § 411.0.1 (1985)
- Loi sur l'Égalité pour les Handicapés (LHand), Assemblée fédérale de la confédération suisse § RS 151.3 (2002)
- Loi sur l'Enseignement Spécialisé, État de Vaud § 417.31 (1977)
- Loi sur l'Enseignement Spécialisé, État du Valais § 411.3 (1986)
- Louvet, E., & Rohmer, O. (2006). Le handicap physique: Une catégorie de base? *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3(4), 215-235.
- Lücker-Babel, M.-F. (2001). Les droits de l'enfant. In I. Panchaud Mingrone & H. Lauper (Eds.), *Intégration: L'école en changement* (pp.83-86). Berne: Haupt.
- Mainville, S. (1997). *Exploration d'une méthodologie du diagnostic des difficultés dans le cadre d'un cours de méthodologie de la recherche en éducation* (Université de Montréal - unpublished doctoral dissertation). Retrieved April 27, 2006, from [http://www.pum.umontreal.ca/theses/pilote/mainville/these\\_front.html](http://www.pum.umontreal.ca/theses/pilote/mainville/these_front.html).
- Marková, I., & Farr, R.M. (Eds.) (1995). *Representations of health, illness and handicap*. Chur: Harwood Academic Publishers.
- Marulis, L. (2000). Anti-bias teaching to address cultural diversity. *Multicultural Education*, 7(3), 27-31.

- Mason, L. (2001). The process of change through persuasion: a commentary. *International Journal of Educational Research*, 35, 715-729.
- McDaniel, M.A., Waddill, P.J., Finstad, K., & Bourg, T. (2000). The effects of text-based interest on attention and recall. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 492-502.
- McGregor, G. (1993). Inclusion: A powerful pedagogy. *Front Line*, 2(1), 8-10.
- McGuire, W.J. (1964). Inducing resistance to persuasion: Some contemporary approaches. *Advances in Experimental Social Psychology*, 1, 191-229.
- Meyers, J., Gelzheiser, L., Yelich, G., & Gallagher, M. (1990). Classroom, remedial, and resource teacher's views of pullout programs. *The Elementary School Journal*, 90(5), 532-545.
- Michailakis, D. (1997). When opportunity is the thing to be equalized. *Disability & Society*, 12(1), 17-30.
- Michailakis, D. (2003). The systems theory concept of disability: one is not born a disabled person, one is observed to be one. *Disability & Society*, 18(2), 209-229.
- Miles, M. (2000). Disability on a different model: Glimpses of an asian heritage. *Disability & Society*, 15(4), 603-618.
- Miller, G.R. (1980). On being persuaded: Some basic distinctions. In M.E. Roloff & G.R. Miller (Eds.), *Persuasion: New directions in theory and research* (pp.11-28). Beverly Hills, CA: Sage.
- Miller Parker, D. (1998). Including everyone. In E.A. Tertell, S.M. Klein & J.L. Jewett (Eds.), *When teachers reflect: Journeys toward effective, inclusive practice* (pp.99-118). Washington, D.C.: NAEYC.
- Minaire, P. (1983). Le handicap en porte à faux. *Prospective et Santé*, 26, 39-46.
- Minaire, P. (1992). Disease, illness and health: theoretical models of the disablement process. *Bulletin of the World Health Organisation*, 70(3), 373-379.
- Misès, R. (1975). *L'enfant déficient mental*. Paris: Le fil rouge.
- Mitchell, D.T., & Snyder, S.L. (2001). Representation and its discontents. In G.L. Albrecht, K.D. Seelman & M. Bury (Eds.), *Handbook of disability studies* (pp.195-218). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moeschler, J., & Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris: Seuil.
- Moisio, M. (1994). *A survey of attitudes of undergraduate education majors toward inclusion*. (Eric Document Reproduction Service No. ED 376688)

- Mordal, K.N., & Stromstad, M. (1998). Norway: Adapted education for all? In T. Booth & M. Ainscow (Eds.), *From them to us: An international study of inclusion in education* (pp.101-117). London: Routledge.
- Moreau, A.C., Maltais, C., & Herry, Y. (2004). *Vers des communautés éducatives inclusives* Université du Québec en Outaouais
- Moscovici, S. (1960). *Étude de la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1976). *Social influence and social change*. London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1984). Préface. In C. Herzlich, *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Paris: Mouton.
- Moscovici, S. (1985). Social influence and conformity. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (3rd ed., Vol. 2, pp. 347-412). New York: Random House.
- Moscovici, S., Faucheux, C. (1972). Social influence, conformity bias and the study of active minorities. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 6, pp. 149–202). New York: Academic Press.
- Moscovici, S., Mugny, G., & Papastamou, S. (1981). "Sleeper effect" et/ou effet minoritaire? Étude théorique et expérimentale de l'influence sociale à retardement. *Cahiers de Psychologie Cognitive, 1*, 199-221.
- Moscovici, S., & Nemeth, C. (1974). Social influence: II. Minority influence. In C. Nemeth (Ed.), *Social psychology: Classic and contemporary integrations* (pp. 217-249). Chicago: Rand McNally.
- Moscovici, S., & Personnaz, B. (1980). Studies in social influence: Minority influence and conversion behavior in a perceptual task. *Journal of Experimental Psychology, 16*, 270-282.
- Mugny, G., Butera, F., Pérez, J.A., & Huguet, P. (1993). Les routes de la conversion: influences minoritaires et majoritaires. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil (Eds), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (pp.195-218). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Murphy, D.M. (1996). Implications of inclusion for general and special education. *Elementary School Journal, 96*, 469-493.
- Murphy, P.K. (2001). What makes a text persuasive? Comparing students' and experts' conceptions of persuasiveness. *International Journal of Educational Research, 35*, 675-698.

- Murphy, P.K., & Alexander, P.A. (2004). Persuasion as a dynamic, multidimensional process: An investigation of individual and intraindividual differences. *American Educational Research Journal*, 41(2), 337-363.
- Muthukrishna, N. (2002). Inclusive education in a rural context in South Africa: Emerging policies and practices. *International Journal of Special Education*, 17(1), 5-14.
- Nagi, S.Z. (1965). Some conceptual issues in disability and rehabilitation. In M.B. Sussman, *Sociology and rehabilitation* (pp.100-113). Washington, D.C.: American Sociological Association.
- Ndayisaba, J., & De Grandmont, N. (1999). *Les enfants différents*. Montréal: Logiques.
- Nendaz, P. (2001). Que signifie intégration? Quel enfant est apte à l'intégration? In I. Panchaud Mingrone & H. Lauper (Eds.), *Intégration: L'école en changement* (pp.23-32). Berne: Haupt.
- Niedenthal, P.M., Brauer, M., Robin, L., & Innes-Ker, A.H. (2002). Adult attachment and the perception of facial expression of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(3), 419-433.
- Nieto, L. (in press). *Beyond inclusion*.
- Nootens, P., & Debeurme, G. (2004). Pour l'inclusion d'élèves en difficultés langagières: Quels besoins chez l'enseignant? *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 15(1), 41-55.
- O'Keefe, D.J. (1990). *Persuasion: theory and practice*. Newbury Park: Sage.
- O'Keefe, D.J. (1999). How to handle opposing arguments in persuasive messages: a meta-analytic review of the effects of one-sided and two-sided messages. In M.E. Roloff (Ed.), *Communication yearbook*, 22 (pp.209-249).
- Oliver, M. (1983). *Social work with disabled people*. Basingstoke: Macmillans.
- Oliver, M. (1987). Re-defining disability: some issues for research. *Research, Policy and Planning*, 5, 9-13.
- Oliver, M. (1990a, July 23). *The individual and social models of disability*. Joint workshop of the Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians. Retrieved March 8, 2006, from [www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/index.html](http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/index.html).
- Oliver, M. (1990b). *The Politics of disablement*. London: Macmillan.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: from theory to practice*. London: Macmillan Press.

- OMS (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)*. Genève: Organisation Mondiale de la Santé.
- ONU (1975). *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme*. Genève: Organisation des Nations Unies.
- ONU (1994). *Règles pour l'égalisation des chances des handicapés*. Genève: Organisation des Nations Unies.
- ONU (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Genève: Organisation des Nations Unies.
- Paicheler, H., Beaufiles, B., & Ravaud, J.-F. (1987). Personnalisation et stigmatisations sociales. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil, *Perspectives cognitives et conduites sociales I* (pp.45-60). Cousset: Delval.
- Panchaud Mingrone, I., & Lauper, H. (Eds.) (2001). *Intégration: L'école en changement*. Berne: Haupt.
- Parasuram, K. (2006). *Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India*. *Disability & Society*, 21(3), 231-242.
- Parent, G. (2004). Rôles de la direction dans une école inclusive. In N. Rousseau & S. Bélanger (Eds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp.99-122). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Parmenter, T.R. (2001). Intellectual Disabilities - Quo Vadis? In G.L. Albrecht, K.D. Seelman & M. Bury (Eds.), *Handbook of disability studies* (pp.267-296). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paterson, J., & Jamieson, M. (1999). The attitudes of community based rehabilitation workers towards people with disabilities in south India. *International Journal of Rehabilitation Research*, 22(2), 85-92.
- Peck, C. A., Donaldson, J., & Pezzoli, M. (1990). Some benefits adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15, 241-249.
- Petty, R.E., & Cacioppo, J.A. (1979). Issue involvement can increase or decrease persuasion by enhancing message-relevant cognitive responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1915-1926.
- Petty, R.E., & Cacioppo, J.A. (1984). The effects of involvement on responses to argument quantity and quality: central and peripheral routes to persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(1), 69-81.

- Petty, R.E., & Cacioppo, J.T. (1986a). The elaboration likelihood model of persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 19, 124-203.
- Petty, R.E., & Cacioppo, J.T. (1986b). *Communication and persuasion: central and peripheral routes to attitude change*. New York: Springer-Verlag.
- Petty, R.E., & Krosnick, J.A. (Eds.) (1995). *Attitude strength: antecedents and consequences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Pfeuti, S. (1996). Représentations sociales: quelques aspects théoriques et méthodologiques. *Vous Avez Dit Pédagogie*, 42, 1-24.
- Pincus, F.L. (2000). Discrimination comes in many forms: individual, institutional, and structural. In M. Adams, W.J. Blumenfeld, R. Castañeda, H.W. Hackman, M.L. Peters & X. Zúñiga (Eds.), *Readings for diversity and social justice: An anthology on racism, antisemitism, sexism, heterosexism, ableism, and classism* (pp.31-34). New York and London: Routledge.
- Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Council for Exceptional Children*, 69(1), 97-107.
- Praktanis, A.R., Greenwald, A.G., Leippe, M.R., & Baumgardner, M.H. (1988). In search of reliable persuasion effects: III. The sleeper effect is dead. Long live the sleeper effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 203-218.
- Priestley, M. (1998). Constructions and creations: idealism, materialism and disability theory. *Disability & Society*, 13(1), 75-94.
- Quinn, G., & Degener, T. (2002). Les impératifs moraux qui justifient le changement - Les valeurs qui fondent les droits de l'homme et le mouvement mondial de réforme des lois sur l'invalidité. In G. Quinn & T. Degener (Eds.), *Droits de l'Homme et invalidité* (pp.21-38). New York et Genève: ONU.
- Rankin, D., Hallick, A., Ban, S., Hartley, P., Bost, C., & Uggla, N. (1994). Reader response: Who's dreaming? - A general education perspective on inclusion. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 235-237.
- Rauscher, L., & McClintock, J. (1996). Ableism curriculum design. In M. Adams, L.A. Bell & P. Griffen (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (pp.198-231). New York: Routledge.
- Ravaud, J.-F. (1999). Modèle individuel, modèle médical, modèle social: la question du sujet. *Handicap, Revue de Sciences Humaines et Sociales*, 81, 64-75.

- Ravaud, J.-F. (2001). Vers un modèle social du handicap: L'influence des organisations internationales et des mouvements de personnes handicapées. In, *Une nouvelle approche de la différence: Comment repenser le handicap*. Genève: Médecine & Hygiène.
- Ravaud, J.-F., & Stiker, H.-J. (2001). Inclusion/exclusion: An analysis of historical and cultural meanings. In G.L. Albrecht, K.D. Seelman & M. Bury, *Handbook of disability studies* (pp.490-514). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Règlement d'exécution de la loi scolaire, État de Fribourg § 411.0.11 (1986)
- Rioux, M.H. (1997). Disability: the place of judgment in a world of fact. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41, 102-111.
- Rioux, M.H. (2002). Disability, citizenship and rights in a changing world. In C. Barnes, M. Oliver & L. Barton (Eds), *Disability studies today* (pp.210-227). Cambridge: Polity Press.
- Ritchie, M. (2001). Lorsque les parents doivent se faire les avocats de leurs enfants. In I. Panchaud Mingrone & H. Lauper (Eds), *Intégration: L'école en changement* (pp.69-82). Berne, Stuttgart, Vienne: Haupt.
- Rojewski, J.W., & Pollard, R.R. (1990). A multivariate analysis of perception held by secondary academic teachers toward students with special needs. *Teacher Education and Special Education*, 16, 330-341.
- Rokeach, M. (1972). *Beliefs, attitudes and values: a theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Romano, K., & Chambliss, C. (2000). *K-12 Teachers' and Administrators Attitudes Toward Inclusive Educational Practices* (Eric Document Reproduction Service No. ED 443 215)
- Romero, A.A. (1996). The components of argument quality: What makes an argument strong or weak? *Dissertation Abstracts International. B. The Sciences and Engineering*, 57(05-B), 3454. (UMI No. 9631976)
- Rosnow, R.L. (1968). One-sided versus two-sided communication under indirect awareness of persuasive intent. *The Public Opinion Quarterly*, 32, 95-101.
- Rowan, K.E. (1994). The technical and democratic approaches to risk situations: Their appeal, limitations, and rhetorical alternative. *Argumentation*, 8, 391-409.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Salend, S.J., & Duhaney, S.G. (1999). The impact of inclusion on children with and without disabilities. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-127.
- Schmelkin, L.P. (1981). Teachers' and non-teachers' attitudes toward mainstreaming. *Exceptional Children*, 48, 42-47.

- Schmelkin, L.P. (1986). Multidimensional Perspectives in the Perception of Disabilities. In H.E. Yunker (Ed.), *Attitudes toward persons with disabilities* (pp. 127-140). New York: Springer.
- Schmelkin, L.P., & Lieberman, L.L. (1984). Education students' awareness of mainstreaming concerns: Implications for improving training programs. *Education, 104*(3), 258-263.
- Schwarz, N., & Bohner, G. (2001). The construction of attitudes. In A. Tesser & N. Schwarz (Eds), *Blackwell handbook of social psychology (vol. 1, pp.436-457)*. New York: Blackwell.
- Scott, W.A. (1969). Structure of natural cognitions. *Journal of Personality and Social Psychology, 12*, 261-278.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children, 63*, 59-74.
- Shakespeare, T. (1994). Cultural representation of disabled people: Dustbins for disavowal? *Disability & Society, 9*(3), 283-299.
- Shakespeare, T., & Watson, N. (2002). The social model of disability: an outdated ideology. *Research in Social Science and Disability, 2*, 9-28.
- Shippen, M.E., Crites, S.A., Houchins, D.E., Ramsey, M.L., & Simon, M. (2005). Preservice teachers' perceptions of including students with disabilities. *Teacher Education and Special Education, 28*(2), 92-99.
- Shoeman, M., & Shoeman, M. (2002). Disability and the ideology of professionalism. *International Journal of Special Education, 17*(1), 15-20.
- Siminski, P. (2003). Patterns of disability and norms of participation through the life course: empirical support for a social model of disability. *Disability & Society, 18*(6), 707-718.
- Simons, H.W. (1986). *Persuasion: Understanding, practice, and analysis*. Lanham, MD: University Press of America.
- Singh, D.K., & Sakofs, M. (2006). General education teachers and students with physical disabilities: A revisit. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 494 775).
- Sinha, D., & Dahwan, N. (1971). Nature of communication, intelligence, suggestibility and attitude change. *Journal of Indian Academy of Applied Psychology, 8*, 53-58.
- Sklaroff, S. (1994). A.F.T. Urges halt to 'full inclusion' movement. *Education Week, 13*(16), 7.
- Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research. *International Journal of Inclusive Education, 5*(2/3), 167-177.

- Snyder, R. (1999). Inclusion: A qualitative study of in-service general education teachers' attitudes and concerns. *Education, 120*, 234-245.
- Staub, D., & Peck, C. A. (1995). What are the outcomes for non-disabled students? *Educational Leadership, 52*(4), 36-40.
- Stein, J.U. (1994). Total inclusion or least restrictive environment? *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 65*(9), 21-25.
- Steyaert, J.P. (1987). Conceptualizing and changing attitudes toward persons with disability using the elaboration likelihood model of attitude change. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 47*(9-B), 3973. (UMI No. 8700652).
- Stiff, J.B. (1994). *Persuasive communication*. New York: The Guilford Press.
- Stiker, H.-J. (1982). *Corps infirmes et sociétés*. Paris: Dunod.
- Stiker, H.-J. (1999). Quand les personnes handicapées bousculent les politiques sociales. *Esprit, 12*, 75-105.
- Stiker, H.-J. (2002). Aspects socio-historiques du handicap moteur. In Association des Paralysés de France (D. Melcey, Ed.), *Déficiences motrices et situations de handicaps: Aspects sociaux, psychologiques, médicaux, techniques, troubles associés* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 38-47). Paris: APF.
- Sturny-Bossart, G. (1995). L'intégration scolaire en Suisse. In G. Sturny-Bossart & A.-M. Besse (Eds), *L'École suisse - une école pour tous? Scolariser ensemble les enfants non-handicapés et handicapés*. Lucerne: SZH/SPC.
- Sturny-Bossart, G. (2001). Bases juridiques et financières de l'intégration. In I. Panchaud Mingrone & H. Lauper (Eds), *Intégration: L'école en changement* (pp.87-100). Berne: Haupt.
- Swain, J., Finkelstein, V., French, S., & Oliver, M. (1993). *Disabling barriers - enabling environments*. London: Sage.
- Taylor, R.R. (2005). Can the social model explain all of disability experience? Perspectives of persons with chronic fatigue syndrome. *American Journal of Occupational Therapy, 59*, 497-506.
- Terzi, L. (2004). The social model of disability: A philosophical critique. *Journal of Applied Philosophy, 21*(2), 141-157.
- Tesser, A., & Shaffer, D.R. (1990). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology, 41*, 479-523.

- Thomas, C. (1999). *Female forms: Experiencing and understanding disability*. Buckingham: Open University Press.
- Thomas, C. (2002). Disability theory: Key ideas, issues and thinkers. In C. Barnes, M. Oliver & L. Barton (Eds), *Disability studies today* (pp.38-57). Cambridge: Polity Press.
- Thomas, G., & Dwyfor Davies, J. (1999). England and Wales: Competition and control - or stakeholding and inclusion. In H. Daniels & P. Garner (Eds), *Inclusive education*. London: Kogan Page.
- Thompson, M.M., Zanna, M.P., & Griffin, D.W. (1995). Let's not be indifferent about (attitudinal) ambivalence. In R.E. Petty & J.R. Krosnick (Eds.), *Attitude strength: Antecedents and consequences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tort, P. (1998, Juin). *L'affaire Carel: Sur la question de l'eugénisme*. Retrieved February 25, 2006, from <http://www.monde-diplomatique.fr/1998/06/TORT/10609.html>.
- Toulmin, S.E. (1958). *The uses of argument*. UK: Cambridge University Press.
- Trueswell, J.C., Tanenhaus, M.K., & Garnsey, S.M. (1994). Semantic influences on parsing - use of thematic role information in syntactic ambiguity resolution. *Journal of Memory and Language*, 33, 285-318.
- Trump, G.C., & Hange, J.E. (1996). *Concerns about and Effective Strategies for Inclusion: Focus Group Interview Finding from West Virginia Teachers* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 397 578)
- UNESCO. (1994, June 10). *La déclaration et cadre d'action de Salamanque*. Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux: Accès et qualités. Retrieved November 14, 2005, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>.
- UPIAS (1976). *Fundamental principles of disability*. London: Union of Physically Impaired Against Segregation.
- Vaidya, S. R., & Zaslavsky, H.N. (2000). Teacher education reform effort for inclusion classroom: Knowledge versus pedagogy. *Education*, 121(1), 145-152.
- Vienneau, R. (1992). *Attitudes et croyances des enseignant(e)s face à l'intégration scolaire des élèves en difficulté*. Unpublished doctoral dissertation, Université de Montréal, Montréal
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. In N. Rousseau & S. Bélanger (Eds), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp.125-152). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Ville, I. (2002). Identité, représentations sociales et handicap. In APF, *Déficiences motrices et situations de handicap* (pp.48-52). Paris: Association des Paralysés de France.

- Ville, I., Ravaud, J.-F., & Diard, C. (1994). Representation of self and physical impairment in different historical periods: A social constructivist approach, *Sociology of Health and Illness*, 16, 301-321.
- Voeltz, L.M., & Brennan, J. (1983). Analysis of the interactions between nonhandicapped and severely handicapped peers using multiple measures. In J.M. Berg (Ed.), *Perspectives and progress in mental retardation* (pp.61-72). Baltimore: University Park Press.
- Vosniadou, S. (2001). What can persuasion research tell us about conceptual change that we did not already know? *International Journal of Educational Research*, 35, 731-737.
- Wall, R. (2002). Teachers' exposure to people with visual impairments and the effect on attitude toward inclusion. *RE:view*, 34(3), 111-119.
- Walther-Thomas, C.S., Bryant, M., & Land, S. (1996). Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion. *Remedial and Special Education*, 17(4), 255-264.
- Ward, J., Center, Y., & Bochner, S. (1994). A question of attitudes: Integrating children with disabilities into regular classrooms? *British Journal of Special Education*, 21(1), 34-39.
- Ward, J., & Le Déan, L. (1996). Student teachers' attitudes towards special education provision. *Educational Psychology*, 16(2), 207-218.
- Wilczenski, F.L. (1991). Use of the 'Attitudes Toward Mainstreaming Scale' with undergraduate education students (ERIC Document Reproduction Service No. ED 332 802).
- Wilczenski, F.L. (1993). Changes in attitudes toward mainstreaming among undergraduate education preservice teachers. *Educational Research Quarterly*, 17(1), 5-17.
- Wilczenski, F.L., Barry-Schneider, E., Reddington, T., Blais, K., Carreira, K., & Daniello, A. (1997). *Using Stakeholder Interviews to Evaluate Inclusive Education (Report)* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 413 697)
- Wilkins, T. & Nietfield, J.L. (2004). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teacher's attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 115-121.
- Wilson, B.A. (1999). Inclusion: empirical guidelines and unanswered questions. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34(2), 119-133.
- Winzer, M. (1984). Mainstreaming the handicapped child: attitudes of teachers and non-teachers. *Canadian Journal for Exceptional Children*, 1(1), 23-26.
- Winzer, M. (1999). The inclusion movement in Canada: philosophies, promises, and practice. In H. Daniels & T. Garner (Eds.), *Inclusive education* (pp.134-155). London: Kogan Page.

- Wolf, D., & Bless, G. (1994). L'intégration scolaire en Suisse: Rapport de la Suisse pour le projet de l'OCDE. In G. Bless & A. Bürli (Eds), *L'Intégration scolaire des élèves handicapés: Exemples en Suisse* (pp.17-27). Lucerne: SZH:SPC.
- Wolfensberger, W. (1972). *Normalization: The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute of Mental Retardation.
- Wood, J.G. (2002). Teacher attributional response to students with disabilities: One size fits all? *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62(12-A), 4062. (UMI No. 3034992).
- Wood, P. (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)*. Geneva: WHO.
- Woods, B.S., & Murphy, P.K. (2001). Separated at birth: the shared lineage of research on conceptual change and persuasion. *International Journal of Educational Research*, 35, 633-649.
- Young, I.M. (2000). Five faces of oppression. In M. Adams, W.J. Blumenfeld, R. Castañeda, H.W. Hackman, M.L. Peters & X. Zúñiga (Eds.), *Readings for diversity and social justice: An anthology on racism, antisemitism, sexism, heterosexism, ableism, and alassism* (pp. 35-49). New York and London: Routledge.
- Yuker, H.E. (Ed.) (1986). *Attitudes toward persons with disabilities*. New York: Springer.
- Yuker, H.E. (1986). The effects of contact on attitudes toward disabled persons: some empirical generalizations. In H.E. Yuker (Ed.), *Attitudes toward persons with disabilities* (pp. 262-274). New York: Springer.
- Yuker, H.E., Block, J.R. & Campbell, W.J. (1960). *A scale to measure attitudes toward disabled persons*. Albertson, N.Y.: Human Resources Center.
- Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1996). *Connaître et juger autrui: Une introduction à la cognition sociale*. Grenoble: PUG.

# ANNEXES

## Annexe A: Mesures pour les connaissances perçues et connaissances démontrées

Que pensez-vous savoir du modèle social/environnemental du handicap ?  
(encerclez le chiffre correspondant)

Absolument rien	$\leq 1$	$6 \Rightarrow$	Pas mal de choses
Presque rien	$\leq 2$	$7 \Rightarrow$	Beaucoup de choses
Très peu de chose	$\leq 3$	$8 \Rightarrow$	Un grand nombre de choses
Peu de chose	$\leq 4$	$9 \Rightarrow$	Un très grand nombre de choses
Un certain nombre de choses	$\leq 5$	$10 \Rightarrow$	Énormément de choses

S.V.P., si cela s'applique, veuillez écrire ce que vous avez appris de nouveau sur ce thème  
(modèle social/environnemental du handicap).

---

---

---

---

---

---

---

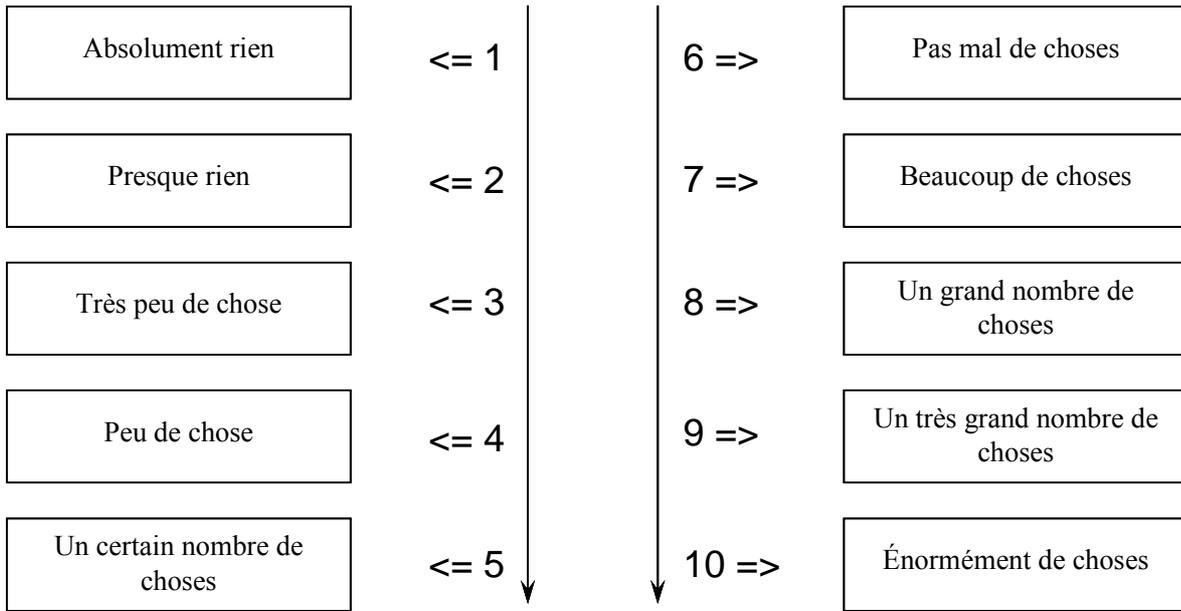
---

---

---

(si vous manquez de place, utilisez l'autre côté de cette page)

Que pensez-vous savoir du modèle médical/individuel du handicap ?  
(encerclez le chiffre correspondant)



S.V.P., si cela s'applique, veuillez écrire ce que vous avez appris de nouveau sur ce thème (modèle médical/individuel du handicap).

---



---



---



---



---



---



---



---

(si vous manquez de place, utilisez l'autre côté de cette page)

## Annexe B: Mesures pour l'intérêt personnel et l'intérêt situationnel

### Intérêt personnel:

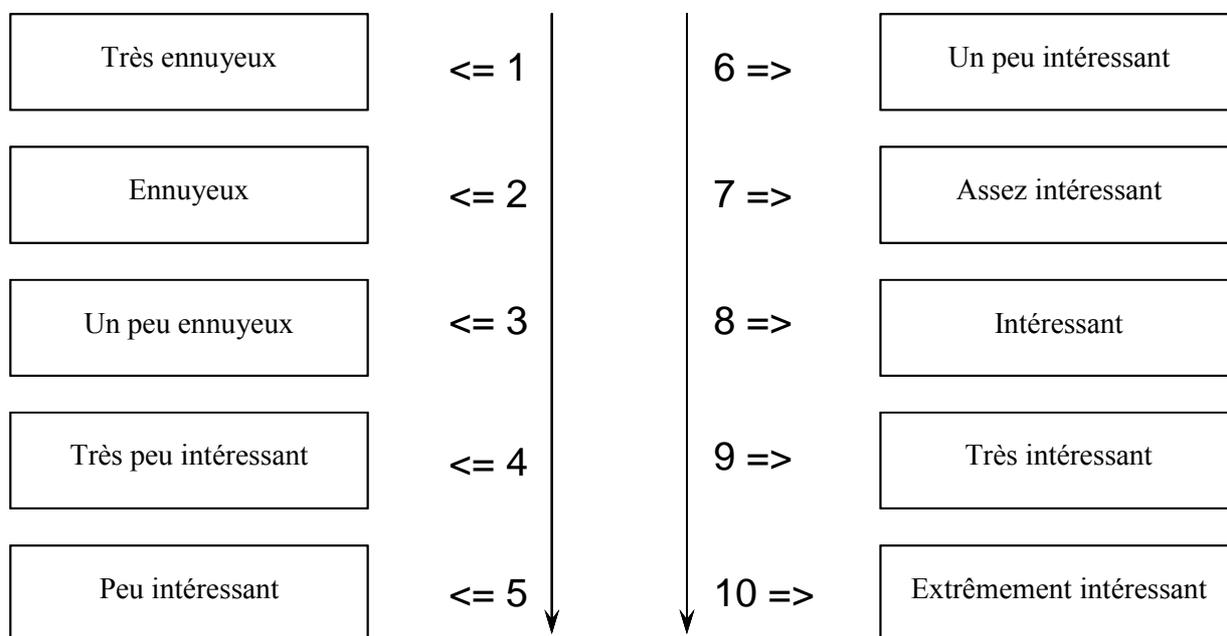
Sur la ligne ici en-bas, placez une croix (X) à l'endroit où se situe votre opinion personnelle quant à l'affirmation suivante:

*« Je m'intéresse aux thèmes qui concernent les personnes en situation de handicap »*



### Intérêt situationnel:

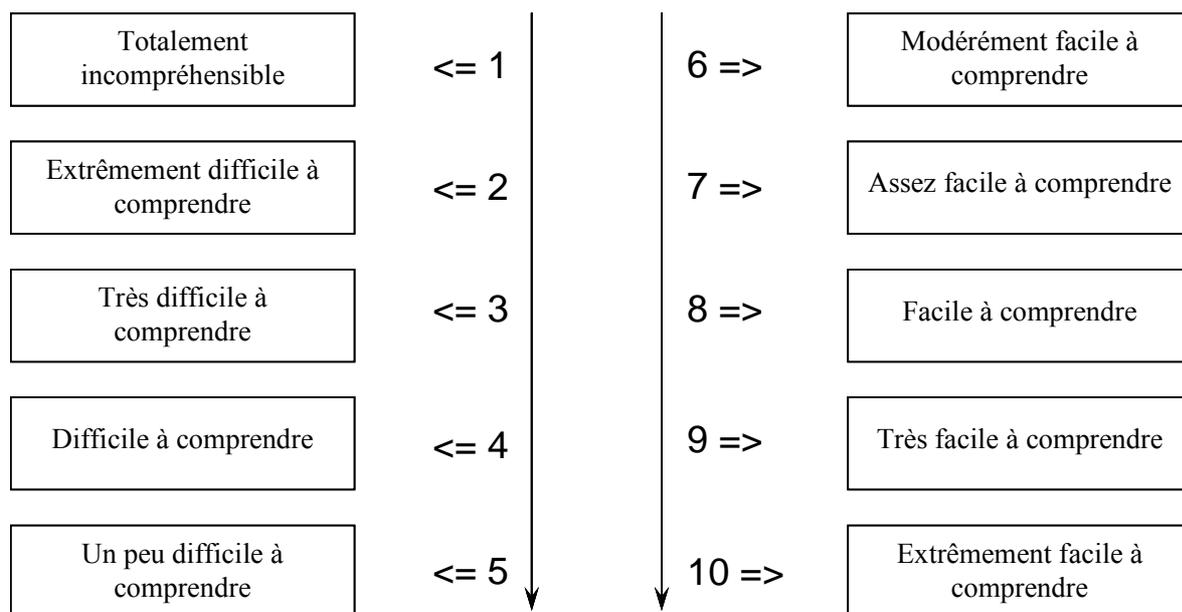
S.V.P., donnez votre opinion sur le texte en utilisant cette échelle:  
(encerclez le chiffre correspondant)



**Annexe C: Mesure pour la compréhension du texte**

Compréhensibilité du texte:

S.V.P., donnez aussi votre évaluation du niveau de compréhension du texte:



## *Texte Individuel/Médical (I/M)*

### La bonne approche pour éliminer les situations de handicap

par Mme Sandra Kahoon

- *Mme Kahoon est directrice du World Institute on Disability (Institut Mondial du Handicap)*

avec la collaboration de M. Alain Jacquet

- *M. Jacquet est directeur des relations publiques chez Handipro (Suisse)*

En Suisse, environ 700 000 personnes vivent avec une ou plusieurs formes de déficiences ou d'incapacité. Dans d'autres pays – particulièrement ceux où la guerre a sévi – le pourcentage est encore plus élevé, et peut toucher jusqu'au quart de la population. De plus, le vieillissement marqué de la population ne fait qu'ajouter annuellement à ces statistiques partout dans le monde.

Une situation de handicap est une condition physique, sensorielle ou mentale faisant partie intégrante de l'individu handicapé. Cette condition diminue la qualité de vie et cause des désavantages marqués. En fait, le handicap est une perturbation dans la réalisation d'habitudes de vie résultant de déficiences ou d'incapacités. Les gens avec les déficiences sont ainsi « handicapés » par leur propre corps et cela réprime leur pleine participation dans la communauté.

Les problèmes individuels créés par cette perturbation sont des réalités avec lesquelles la personne doit vivre et qui l'obligent à accepter qu'il y ait plusieurs choses qu'elle ne peut pas faire à cause de sa ou ses différence(s) physiques, sensorielle(s) ou mentale(s). Il est donc logique qu'une société compatissante et juste utilise ses ressources pour médicalement guérir et éliminer les déficiences et incapacités qui causent les situations de handicap. Dans ce même but, la société doit aussi accorder une grande importance à la réhabilitation de la personne ayant une déficience pour qu'elle puisse s'adapter à son environnement le mieux possible malgré tout.

#### **Réhabilitation**

Le traitement doit viser à guérir par tous les moyens médicaux ou technologiques et chaque ressource monétaire et humaine doit tendre vers ce but: redonner ses capacités à la personne. En effet, le domaine de la recherche médicale en réhabilitation doit être soutenu pour contribuer à ce que les patients regagnent toute ou du moins une partie de leur intégrité physique, sensorielle et/ou mentale. Par exemple, plusieurs découvertes récentes nous encouragent aujourd'hui à proposer de soutenir la recherche médicale en pharmacologie sur les surdités et cécités acquises, afin de permettre aux médecins de traiter efficacement ces déficiences sensorielles dès qu'elles sont détectées, soit les empêcher d'évoluer et voire même de permettre une certaine

récupération. De plus, un autre exemple prouvant les bénéfices de la recherche liée à la réhabilitation est la découverte de la Cethrin, une protéine thérapeutique recombinante conçue pour pénétrer les tissus du système nerveux central et réparer chacun des neurones endommagés. Il est clair qu'investir dans la recherche en réhabilitation donne des résultats et que c'est en conséquence un choix judicieux pour la société.

Si la guérison n'est pas possible, les ressources doivent être investies dans la maximisation des possibilités fonctionnelles, la préparation de l'individu à son environnement et les dispositions pour le meilleur confort possible. Par exemple, grâce à la thérapie manuelle (qui consiste en des massages et des manipulations), les personnes avec une déficience motrice bénéficient d'une nette amélioration de leur qualité de vie; il en va de même pour certaines personnes ayant une incapacité mentale qui profitent de l'aide d'accompagnateurs pour faciliter certaines activités. Les ressources peuvent donc être utilisées avec succès pour augmenter le bien-être des individus ayant différents types d'incapacités.

Dans certains cas de réhabilitation, un traitement psychologique est nécessaire et la place du jugement porté par la personne sur ses déficiences doit être considérée si on veut vraiment traiter toute la personne. Dans le cas d'un accident (provoquant, par exemple, paralysie ou cécité) ou d'une maladie qui se déclare (par exemple, sclérose en plaques ou maladie de Parkinson), autant il n'est pas obligatoire d'entamer systématiquement une psychothérapie après l'annonce du diagnostic, autant il est essentiel que l'annonce du diagnostic soit accompagnée d'un soutien psychologique. Si une psychothérapie est décidée, souvent, seulement quelques entretiens psychologiques ponctuels vont aider un malade à reprendre confiance. En effet, ce soutien psychologique est capital pour aider la personne à juger ses déficiences plus objectivement et vivre mieux avec elle-même.

Évidemment, une psychothérapie prend tout son sens quand elle est entreprise en complément du travail effectué avec l'ensemble des partenaires impliqués. En effet, la qualité de la relation du patient avec les médecins (au sens large, qui inclut également les acteurs paramédicaux) intervient également en tant que facteur d'adaptation psychologique. Un patient espère toujours pouvoir s'appuyer matériellement et émotionnellement sur son médecin en cas de difficultés. Tous les membres du groupe d'intervention participent donc au mieux-être psychologique de la personne en jouant un rôle à un moment ou l'autre de sa réhabilitation.

## **Prévention**

Il n'est pas toujours possible de guérir un individu avec une déficience et l'accent doit être mis sur la prévention au moyen d'interventions biologiques ou génétiques, le dépistage prénatal visant à en faire chuter l'incidence. La thérapie génique est une avenue prometteuse pour atteindre ce but. C'est une nouvelle approche de traitement ou de prévention des maladies qui utilise les gènes comme médicaments.

Pour réussir à faire cette correction chez l'individu, l'intervention passe par plusieurs étapes. Tout d'abord, avant la consultation, le conseiller en génétique rassemble un maximum de documentation sur la maladie dont il peut s'agir; ensuite, l'intervention consiste à transférer des gènes dans les cellules des patients afin de produire des protéines thérapeutiques spécifiques nécessaires et combattre ou corriger les maladies visées. Cette thérapie peut être utilisée pour réduire l'incidence des déficiences, donc aussi l'incidence des incapacités. Par exemple, les personnes avec des incapacités mentales sont très nombreuses et les causes de cet état cognitif sont multiples; une des formes les plus communes est la trisomie (environ un bébé sur mille est

atteint par cette anomalie génétique). Les développements en thérapie génétique pourraient donc devenir des outils incontournables et aider à éliminer ces déficiences.

La recherche et ses acteurs occupent donc une place centrale dans l'élimination des situations de handicap. En conséquence, il est important d'allouer des ressources pour encourager et récompenser les chercheurs en médecine qui dirigent leurs efforts vers la prévention, les traitements ou la guérison des déficiences. Comme par exemple le prix Jonas Salk (une bourse de \$10 000) remis par l'organisme international « March of Dimes » chaque année à un médecin-chercheur qui s'est distingué par ses découvertes. La société doit donc utiliser une partie de ses ressources pour reconnaître le travail des chercheurs derrière les découvertes qui mènent à la diminution des situations de handicap.

Ce n'est qu'en dirigeant les ressources économiques allouées aux personnes ayant une incapacité vers la réhabilitation (ou guérison) et la prévention (ou élimination) des déficiences et incapacités, que nous nous rapprocherons d'une situation égalitaire entre les gens ici en Suisse et sur toute notre planète.

**13.**

**La bonne approche pour  
éliminer les situations de handicap**

par Sandra Kahoon

- *Mme Kahoon est directrice du World Institute on Disability (Institut Mondial du Handicap)*

avec la collaboration de Alain Jacquet

- *M. Jacquet est directeur des relations publiques chez Handipro (Suisse)*

En Suisse, environ 700 000 personnes vivent avec une ou plusieurs formes de déficiences ou d'incapacités. Dans d'autres pays – particulièrement ceux où la guerre a sévi – le pourcentage est encore plus élevé et peut toucher jusqu'au quart de la population. De plus, le vieillissement marqué de la population ne fait qu'ajouter annuellement à ces statistiques partout dans le monde.

Une situation de handicap est une condition environnementale et sociale indépendante de la personne avec une déficience. Cette condition diminue la qualité de vie et cause des désavantages marqués. En fait, le handicap est une perturbation dans la réalisation d'habitudes de vie résultant d'obstacles qui découlent de facteurs environnementaux. Les gens avec les déficiences sont ainsi « handicapés » par la façon dont la société érige des barrières et réprime leur pleine participation dans la communauté.

Les problèmes de participation sociale créés par cette perturbation sont des réalités pour la personne et la structure de la société est la cause de ces réalités. Il est donc logique qu'une société compatissante et juste utilise ses ressources pour éliminer les dispositifs qui causent les situations de handicap. Dans ce même but, la société doit aussi accorder une grande importance aux droits des personnes ayant des déficiences et incapacités pour qu'elle puisse être en mesure de vraiment participer socialement.

**Droits**

Dans une société, un droit est un élément qui s'applique essentiellement à chaque citoyen. Les gens qui n'ont pas d'incapacité qui les désavantage socialement ne se questionnent pas à savoir s'ils auront, par exemple, le droit de devenir parent, le droit de s'asseoir avec leurs enfants au cinéma ou le droit de recevoir de l'assistance pour s'occuper des enfants chez eux si le besoin se manifeste. Il est donc primordial de s'attarder à ce que les différences soient reconnues d'une façon positive ou neutre et permettent de meilleures chances d'atteindre une équité sur le plan des droits humains. De plus, il faut développer une éthique de soin qui, en partant du principe que tous ont les mêmes droits en tant qu'êtres humains, reconnaît aussi les conditions supplémentaires nécessaires à certains pour avoir accès à ces droits. Il apparaît évident que la société doit allouer des ressources pour atteindre ces buts et rendre à la personne ayant une incapacité sa pleine citoyenneté en influant sur l'ensemble de la société.

Les politiques gouvernementales doivent se concentrer moins sur la distribution d'appuis financiers et plus sur la prévention de la discrimination. Par exemple, il faut se méfier des arrangements légaux qui octroient plus de ressources aux personnes avec des déficiences, car cela perpétue leur isolement (en les limitant à rester à la maison ou dans des institutions) et réprime l'exercice de leurs droits en tant que citoyens. Les dispositions légales liées aux ressources doivent servir à libérer et non à limiter l'individu.

Les droits mentionnés ici sont directement reliés à la notion de « vie autonome ». Ce concept ne veut pas dire que les personnes avec des déficiences veulent tout faire par elles-mêmes, car personne ne vit isolé du reste du monde; nous dépendons tous des autres et c'est pourquoi nous vivons en société. Une vie autonome veut plutôt dire que quelqu'un a le contrôle sur sa vie et un mot à dire sur ce qui se passe dans celle-ci, donc les mêmes droits que ses concitoyens. Comme on peut le constater, droits et autonomie sont donc intimement liés et il est important d'aider cette partie de la population à fonctionner en cherchant à éliminer toutes les formes de discrimination qui existent envers eux.

## **Environnement**

La société ne crée pas les dispositifs incapacitants dans l'environnement avec l'intention de limiter les personnes avec des déficiences. C'est plutôt qu'elle oublie de considérer les différences physiques, sensorielles et mentales lorsqu'elle se structure. D'ailleurs les divergences sur les termes (« anomalie », « déviance » ou simple « différence ») démontrent bien l'ampleur de l'influence sociale sur la production de la déviance et de la marginalité. Conséquemment, même si ce n'est pas volontaire, la société handicape les personnes avec des déficiences.

Plusieurs travaux en sciences humaines et sociales démontrent que « l'anormalité » est une construction sociale. Par exemple, une déficience de laquelle découle une incapacité comme la dyslexie ne causera un handicap que dans une société où l'apprentissage et le travail par la lecture sont primordiaux. Il en va de même dans une communauté où le travail physique est le soutien principal, donc où la mobilité et l'endurance physique sont là des valeurs plus importantes que les atouts intellectuels. L'inverse serait vrai dans une communauté où on valoriserait plus spécialement la vie de l'esprit.

L'aspect culturel joue donc un rôle dans ce phénomène. Il encourage ou limite la participation sociale. Les gens avec les déficiences sont ainsi "handicapés" par le manque d'adaptations tel que l'accès physique, l'attitude des gens (comme envers les incapacités mentales), la discrimination structurale (venant du désavantage économique dû à l'accès restreint au marché du travail par exemple) et beaucoup d'autres barrières que la société peut ériger devant eux. Aborder le handicap sous cet angle signifie qu'un obstacle à la participation pour une personne ayant une incapacité auditive peut être, par exemple, l'absence d'un interprète ou d'une boucle à induction sur place. Pour qu'une société donne une chance égale à tous, elle doit éliminer les obstacles; par exemple, créer et maintenir des bureaux, maisons, foyers, moyens de transport et possibilités récréatives que tous ses citoyens – incluant les personnes avec des déficiences et incapacités – peuvent utiliser efficacement.

Cela concerne aussi la possibilité d'obtenir un travail rémunéré. Il est erroné de croire qu'inclure des personnes avec des déficiences sur le marché du travail compromet l'efficacité et la productivité. Il faut réfléchir à ce que garder ces personnes hors du marché du travail veut dire: ils seront alors dépendants de la sécurité sociale, l'argent, les biens et les services provenant de la production à laquelle ils n'auront pas participé. La société n'a pas de redevance spéciale envers les personnes avec des déficiences; en fait, ce qu'elle doit à une de ces personnes est précisément ce qu'elle doit à une personne sans déficience, mais elle gagne à leur donner une chance égale de participer dans la société.

Ce n'est qu'en dirigeant les ressources économiques allouées aux personnes ayant une incapacité vers le respect de leurs droits et vers l'adaptation d'un environnement qui leur permette une pleine participation dans la société, que nous nous rapprocherons d'une situation égalitaire entre les gens ici en Suisse et sur toute notre planète.

*Annexe E: Mesure de validation des textes unilatéraux (I/M et S/E)*

Évaluez les propositions qui suivent en encerclant le chiffre qui correspond à votre opinion. Utilisez cette échelle :

Très fortement en <b>désaccord</b>	= 1	Je ne sais pas = 4	En accord	= 5
Fortement en désaccord	= 2		Fortement en accord	= 6
En désaccord	= 3		Très fortement en <b>accord</b>	= 7

Les auteurs disent que le domaine de la recherche médicale en réhabilitation doit être soutenu.	1	2	3	4	5	6	7
Le texte mentionne l'aspect psychologique en réhabilitation.	1	2	3	4	5	6	7
Le texte souligne qu'il faut récompenser les chercheurs en médecine.	1	2	3	4	5	6	7
Les auteurs appuient la réhabilitation et la prévention comme solutions aux situations de handicap.	1	2	3	4	5	6	7
Le texte souligne qu'il faut chercher à éliminer les barrières à la participation sociale qui limitent les personnes ayant une incapacité.	1	2	3	4	5	6	7
De manière générale, le texte est basé sur le rôle que la structure de la société joue dans les situations de handicap.	1	2	3	4	5	6	7
Le texte parle de la situation de handicap comme une condition indépendante de la personne avec une déficience.	1	2	3	4	5	6	7
Les auteurs mentionnent que la thérapie génétique est une solution aux situations de handicap.	1	2	3	4	5	6	7
Les auteurs disent qu'il est important que tous aient les mêmes droits.	1	2	3	4	5	6	7
Les auteurs mentionnent que les personnes avec des déficiences sont « handicapés » par le manque d'adaptations.	1	2	3	4	5	6	7
Les auteurs appuient le respect des droits et l'adaptation de l'environnement comme solutions aux situations de handicap.	1	2	3	4	5	6	7
Le texte parle de la situation de handicap comme une condition faisant partie intégrante de l'individu handicapé.	1	2	3	4	5	6	7
Le texte dit qu'il est mieux d'inclure les personnes ayant une incapacité sur le marché du travail.	1	2	3	4	5	6	7
De manière générale, le texte est basé sur l'importance que la guérison ou le traitement des individus joue dans l'élimination des situations de handicap.	1	2	3	4	5	6	7

## Annexe F: Questionnaire d'attitudes envers l'intégration scolaire

Cette échelle vise à récolter votre opinion sur diverses propositions concernant l'intégration. Les 3 groupes que vous connaissez déjà - incapacités physiques (P), incapacités sensorielles (S) et incapacités mentales (M) - sont décrits sur la 1<sup>ère</sup> page de ce document. Veuillez vous y référer si vous en avez besoin. Donner votre opinion pour chacun de ces groupes en vous servant des instructions ci-dessous.

**Instructions:** répondez à chacune des propositions en utilisant ce système.

Très fortement en accord:	+3	Très fortement en désaccord:	-3
Fortement en accord:	+2	Fortement en désaccord:	-2
En accord:	+1	En désaccord:	-1

Par exemple, si vous êtes très fortement en accord avec une proposition pour un des trois groupes mentionnés, écrivez +3 sur la ligne correspondante au groupe; mais si vous êtes fortement en désaccord, écrivez -2, etc.

**Exemple:** 31. Les enfants ayant une incapacité (...)  
P: +3 S: -1 M: +1

Répondez de votre mieux à chaque proposition et pour chaque groupe. Allez-y rapidement, mais attentivement. Ne passez pas trop de temps sur un item; essayez de répondre et de passer au prochain.  
C'est parti !

1. La présence d'un enfant ayant une incapacité dans la salle de classe régulière réduit l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
2. Les classes régulières aident à préparer les enfants ayant une incapacité à vivre dans un monde intégré.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
3. Les élèves ayant une incapacité échouent à faire des progrès adéquats lorsqu'ils sont intégrés dans les classes régulières.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
4. Le temps d'attention plus court de certains élèves ayant une incapacité les empêche de bénéficier d'un placement dans une salle de classe régulière.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
5. Les salles de classes spéciales indépendantes ne peuvent pas pourvoir aux besoins sociaux des enfants ayant une incapacité.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
6. Se faire placer dans une classe spéciale donne l'impression aux enfants ayant une incapacité d'être négligés et rejetés.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_

7. Les problèmes potentiels associés au fait d'être placé en classe régulière pour l'élève ayant une incapacité – tel que d'être plus conscient de son incapacité – sont surpassés par le stigmatisme associé avec un placement en classe spéciale.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
8. L'enfant ayant une incapacité ne peut pas gérer les défis d'une classe régulière aussi bien qu'un enfant ayant toutes ses capacités.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
9. Les enfants ayant une incapacité ne sont pas dérangés beaucoup par leurs différences à moins qu'ils ne soient confrontés à des enfants ayant toutes leurs capacités.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
10. L'intégration en classes régulières d'enfants ayant une incapacité mène à la perturbation des routines habituelles de la classe.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
11. Le contact avec les enfants ayant une incapacité en classes régulières aide les enfants sans incapacité à s'apercevoir que leurs propres problèmes ne sont pas uniques.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
12. Placer des enfants ayant une incapacité dans une salle de classe régulière accentue les différences entre eux et leurs collègues sans incapacité.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
13. Les classes spéciales pour les enfants ayant une incapacité ne favorisent pas le développement du désir de réussir.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
14. Les enfants placés dans des classes spéciales indépendantes ont plus de chance d'être perçus comme différents, contrairement à quand ils sont placés dans des classes régulières.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
15. Le fait qu'ils soient placés dans une classe spéciale mène à un éloignement entre les enfants ayant une incapacité et les enfants ayant toutes leurs capacités.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
16. L'enfant ayant une incapacité placé dans une salle de classe régulière demande trop d'attention et de temps à l'enseignant(e).  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
17. Le fait d'être placé dans une classe spéciale entraîne une perte d'estime de soi chez les élèves ayant une incapacité.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
18. Lorsque placés dans une classe régulière, les enfants ayant une incapacité démontrent un comportement inapproprié.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
19. Intégrer les enfants ayant une incapacité dans le système d'éducation régulier contribue à des modes de comportements négatifs de la part des enfants sans incapacité.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_

20. La présence d'un enfant ayant une incapacité dans une salle de classe régulière empêche la progression de leurs collègues sans incapacité.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
21. La ségrégation des enfants ayant une incapacité en éducation leur donne une vision déformée de la réalité qui aggrave leur situation de handicap.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
22. La ségrégation des enfants ayant une incapacité dans des classes spéciales contribue au phénomène de « fait accompli » qui se produit quand les enfants sont étiquetés.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
23. Le statut social des enfants ayant une incapacité tel que perçu par leurs collègues sans incapacité sera rehaussé par l'intermédiaire de leurs interactions dans les salles de classes régulières.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
24. Dans les classes spéciales, l'accent est placé plus sur l'incapacité que sur la capacité.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
25. L'intégration d'enfants ayant une incapacité avec des enfants ayant toutes leurs capacités fournit des modèles à émuler aux enfants ayant une incapacité.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
26. La gamme de capacités auxquelles fait face un(e) enseignant(e) régulier(e) quand les élèves ayant une incapacité sont présents dans la classe, réduit l'efficacité de l'enseignant(e).  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
27. Les enfants ayant une incapacité ne peuvent pas profiter grandement de l'enseignement régulier.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
28. La ségrégation des enfants ayant une incapacité libère les élèves ayant toutes leurs capacités des restrictions qu'on leur impose quand ils sont mis en interaction avec les enfants ayant une incapacité.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
29. Les enfants ayant une incapacité placés dans des classes spéciales ont des attitudes plus négatives par rapport à l'école quand on les compare à ceux placés dans des classes régulières.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
30. Vu leur manque de contrôle d'eux-mêmes, il est déconseillé d'intégrer les enfants ayant une incapacité en classe régulière.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_

## ***Annexe G: Questionnaire d'attitudes envers les personnes avec des différences fonctionnelles***

Cette échelle vise à récolter votre opinion sur diverses propositions concernant les personnes ayant une incapacité. Puisqu'il serait difficile et long de vous questionner sur chacune des propositions pour toutes les incapacités possibles, elles ont été regroupées. Les 3 groupes (incapacités physiques (P), incapacités sensorielles (S) et incapacités mentales (M)) sont décrits à la 1<sup>ère</sup> page de ce document. Veuillez vous y référer si vous en avez besoin. Donner votre opinion pour chacun de ces groupes en vous servant des instructions ci-dessous.

**Instructions:** répondez à chacune des propositions en utilisant le système ci-dessous.

Très fortement en accord:	+3	Très fortement en désaccord:	-3
Fortement en accord:	+2	Fortement en désaccord:	-2
En accord:	+1	En désaccord:	-1

Par exemple, si vous êtes très fortement en accord avec une proposition pour un des trois groupes mentionnés, écrivez +3 sur la ligne correspondante; mais si vous êtes fortement en désaccord, écrivez-y -2, etc.

***Exemple:*** 25. *Les personnes ayant une incapacité (...)*  
P: +1      S: -1      M: -2

Répondez de votre mieux à chaque proposition et pour chaque groupe. Allez-y rapidement, mais attentivement. Ne passez pas trop de temps sur un item; essayez de répondre et de passer au prochain.

C'est parti !

1. Les enfants ayant une incapacité ne devraient pas avoir accès à l'éducation publique gratuite.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
2. Les personnes ayant une incapacité sont plus susceptibles d'avoir des accidents que d'autres personnes.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
3. Un individu ayant une incapacité n'est pas capable de prendre des décisions morales.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
4. On devrait empêcher les personnes ayant une incapacité d'avoir des enfants.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
5. Les personnes ayant une incapacité devraient avoir la permission de vivre où et de la façon dont ils choisissent de le faire.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_

6. Des habitations adéquates pour les personnes ayant une incapacité ne sont ni trop coûteuses et ni trop difficiles à construire.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
7. Les programmes de réhabilitation pour les personnes ayant une incapacité sont trop coûteux à pratiquer.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
8. Les personnes ayant une incapacité sont, de bien des façons, comme des enfants.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
9. Les personnes ayant une incapacité ont seulement besoin de l'environnement et de l'occasion propices pour développer et exprimer des tendances criminelles.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
10. Les adultes ayant une incapacité devraient être placés en institution sans leur consentement après leur arrestation.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
11. La plupart des personnes ayant une incapacité désirent travailler.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
12. Les individus ayant une incapacité sont capables de s'adapter à la vie hors de l'environnement d'une institution.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
13. Il ne devrait pas être interdit aux personnes ayant une incapacité d'obtenir un permis de conduire.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
14. Les personnes ayant une incapacité devraient vivre avec d'autres ayant des incapacités semblables.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
15. Les réglementations de zones habitables ne devraient pas discriminer contre les personnes ayant une incapacité en interdisant des habitations communautaires dans les quartiers résidentiels.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
16. La possibilité d'obtenir un emploi rémunéré devrait être donné aux personnes ayant une incapacité.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
17. Les enfants ayant une incapacité en salles de classes régulières ont un effet défavorable sur les autres enfants.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_
18. Un simple travail répétitif est approprié pour les personnes ayant une incapacité.  
P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_

19. Les personnes ayant une incapacité démontrent un profil de personnalité hors du commun.

P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_

20. Des possibilités d'emploi égales devraient être disponibles pour les personnes ayant une incapacité.

P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_

21. Des lois qui empêchent les employeurs de discriminer contre les personnes ayant une incapacité devraient être passées.

P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_

22. Les personnes ayant une incapacité pratiquent des activités sexuelles bizarres et hors du commun.

P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_

23. Les employés ayant une incapacité devraient au moins recevoir le salaire minimum déterminé pour leur travail.

P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_

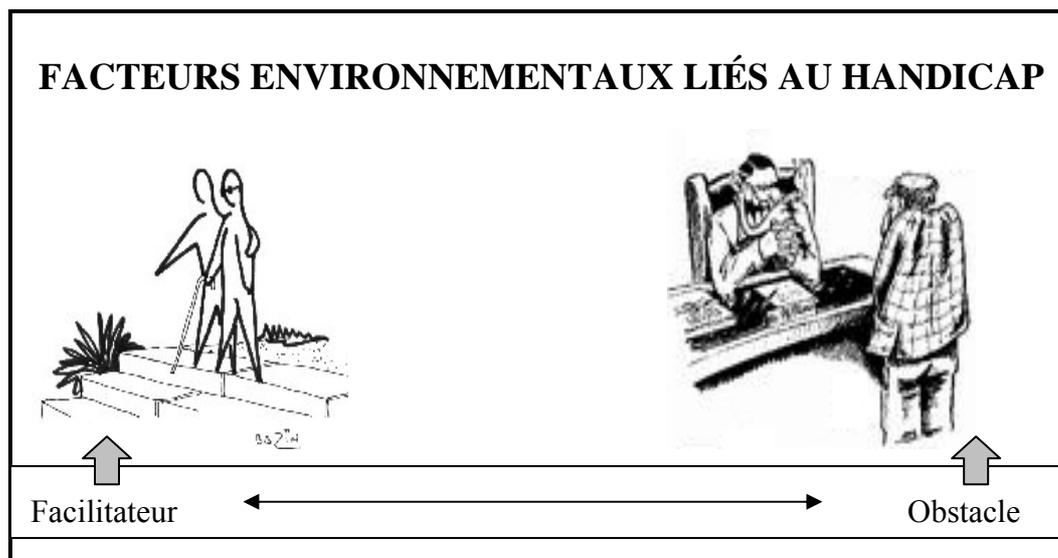
24. On peut s'attendre à ce que les individus ayant une incapacité trouvent leur place dans une société compétitive.

P: \_\_\_\_\_ S: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_\_\_

**Annexe H: Mesures des croyances centrales sur les rôles des facteurs environnementaux et des facteurs personnels.**

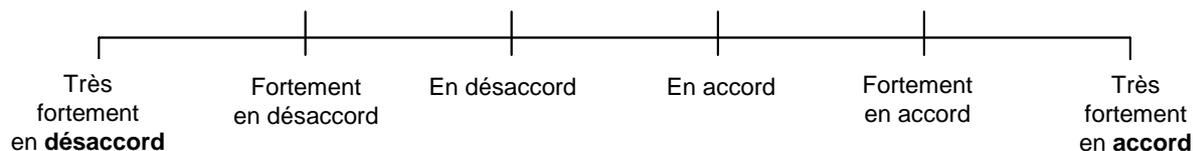
Les **facteurs environnementaux** liés au handicap dépendent de « Facilitateurs » ou d'« Obstacles ».

Si on définit « **obstacle** » comme **un facteur qui entrave la réalisation d'habitudes de vie,**



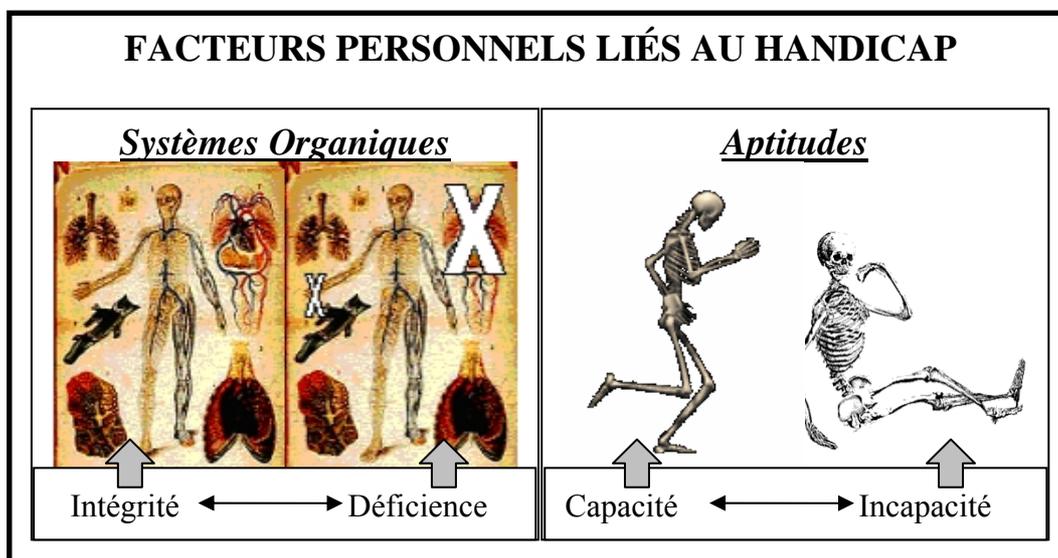
Sur la ligne ici en-bas, placez une croix à l'endroit où se situe votre opinion personnelle quant à l'affirmation suivante:

*« Les **facteurs environnementaux** sont responsables de la situation de handicap d'un individu ».*



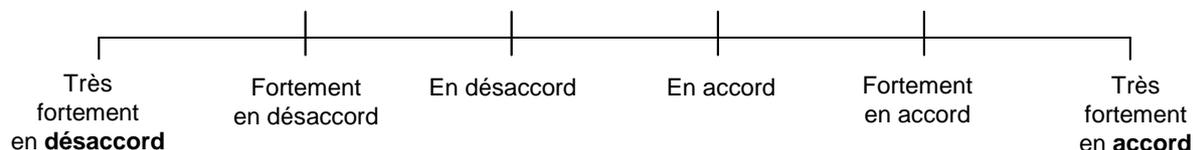
Les **facteurs personnels** liés au handicap dépendent de « l'Intégrité ou la Déficience » des systèmes organiques et du niveau des « Capacités ou Incapacités » des aptitudes.

Si on définit « **déficience** » comme **toute anomalie ou modification physiologique ou anatomique**; et « **incapacité** » comme **toute perturbation (résultant de la déficience), de la capacité de réaliser des activités physiques et mentales considérées comme normales pour un être humain**,



Sur la ligne ici en-bas, placez une croix (X) à l'endroit où se situe votre opinion personnelle quant à l'affirmation suivante:

*« Les **facteurs personnels** sont responsables de la situation de handicap d'un individu ».*



*Texte S-I*

**La bonne approche pour  
éliminer les situations de handicap**

par Sandra Kahoon

- *Mme Kahoon est directrice du World Institute on Disability (Institut Mondial du Handicap)*

avec la collaboration de Alain Jacquet

- *M. Jacquet est directeur des relations publiques chez Handipro (Suisse)*

En Suisse, environ 700 000 personnes vivent avec une ou plusieurs formes de déficiences ou d'incapacité. Dans d'autres pays – particulièrement ceux où la guerre a sévi – le pourcentage est encore plus élevé, et peut toucher jusqu'au quart de la population. De plus, le vieillissement marqué de la population ne fait qu'ajouter annuellement à ces statistiques partout dans le monde.

Une situation de handicap est due à une condition physique, sensorielle ou mentale chez l'individu ou à une condition environnementale et sociale indépendante de la personne. En fait, le handicap est une perturbation dans la réalisation d'habitudes de vie résultant d'une part de déficiences ou d'incapacités et d'autre part d'obstacles découlant de facteurs environnementaux. Les gens avec des déficiences sont ainsi « handicapés » par leur propre corps et par la façon dont la société érige des barrières. Ces deux faits répriment leur pleine participation dans la communauté.

Les problèmes créés par cette perturbation sont des réalités avec lesquelles la personne doit vivre et qui l'empêchent d'accomplir une multitude de choses. Pour en arriver à éliminer les causes des situations de handicap, il est donc logique d'adopter deux approches: une approche individuelle/médicale (chercher à supprimer les dispositifs physiologiques qui en sont responsables par la prévention et la réhabilitation), ainsi qu'une approche sociale/environnementale (chercher à supprimer les dispositifs environnementaux et sociaux qui en sont responsables). Cette dernière offre d'ailleurs plusieurs solutions intéressantes.

### **Droits et Travail**

Dans une société, un droit est un élément qui s'applique essentiellement à chaque citoyen. Les gens qui n'ont pas d'incapacité qui les désavantage socialement ne se questionnent pas à savoir s'ils auront, par exemple, le droit de devenir parent, le droit de s'asseoir avec leurs enfants au cinéma ou le droit de recevoir de l'assistance pour s'occuper des enfants chez eux si le besoin se manifeste. Il est donc primordial de s'attarder à ce que les différences soient reconnues d'une façon positive ou neutre et permettent de meilleures chances d'atteindre une équité sur le plan des droits humains. De plus, il faut développer une éthique de soin qui, en partant du principe que tous ont les mêmes droits en tant qu'êtres humains, reconnaît aussi les conditions supplémentaires nécessaires à certains pour avoir accès à ces droits. Il apparaît évident que la

société doit allouer des ressources pour atteindre ces buts et rendre à la personne ayant une incapacité sa pleine citoyenneté en influant sur l'ensemble de la société.

Les politiques gouvernementales doivent se concentrer moins sur la distribution d'appuis financiers et plus sur la prévention de la discrimination. Par exemple, il faut se méfier des arrangements légaux qui octroient plus de ressources aux personnes avec des déficiences, car cela perpétue leur isolement (en les limitant à rester à la maison ou dans des institutions) et réprime l'exercice de leurs droits en tant que citoyens. Les dispositions légales liées aux ressources doivent servir à libérer et non à limiter l'individu.

Cela concerne aussi la possibilité d'obtenir un travail rémunéré. Il est erroné de croire qu'inclure des personnes avec des déficiences sur le marché du travail compromet l'efficacité et la productivité. Il faut réfléchir à ce que garder ces personnes hors du marché du travail veut dire: ils seront alors dépendants de la sécurité sociale, l'argent, les biens et les services provenant de la production à laquelle ils n'auront pas participé. La société n'a pas de redevance spéciale envers les personnes avec des déficiences; en fait, ce qu'elle doit à une de ces personnes est précisément ce qu'elle doit à une personne sans déficience, mais elle gagne à leur donner une chance égale de participer dans la société.

Tout comme l'approche sociale/environnementale peut fournir des solutions aux situations de handicap, l'approche individuelle/médicale est elle aussi centrale à ce but. La société doit non seulement chercher des solutions dans la prévention des incapacités, mais doit aussi accorder une grande importance à la réhabilitation de la personne pour qu'elle puisse s'adapter à son environnement le mieux possible malgré tout.

## **Réhabilitation et Prévention**

Un traitement doit viser à guérir par tous les moyens médicaux ou technologiques. Des ressources monétaires et humaines doivent tendre vers ce but: redonner ses capacités à la personne. En effet, le domaine de la recherche médicale en réhabilitation doit être soutenu pour contribuer à ce que les patients regagnent toute ou du moins une partie de leur intégrité physique, sensorielle et/ou mentale. Par exemple, plusieurs découvertes récentes nous encouragent aujourd'hui à proposer de soutenir la recherche médicale en pharmacologie sur les surdités et cécités acquises, afin de permettre aux médecins de traiter efficacement ces déficiences sensorielles dès qu'elles sont détectées, soit les empêcher d'évoluer et voire même de permettre une certaine récupération. De plus, un autre exemple prouvant les bénéfices de la recherche liée à la réhabilitation est la découverte de la Cethrin, une protéine thérapeutique recombinante conçue pour pénétrer les tissus du système nerveux central et réparer chacun des neurones endommagés. Il est clair qu'investir dans la recherche en réhabilitation donne des résultats et que c'est en conséquence une approche judicieuse.

D'un autre côté, il n'est pas toujours possible de guérir un individu avec une déficience et l'accent doit donc être mis sur la prévention. Ceci peut se faire au moyen d'interventions biologiques ou génétiques; le dépistage prénatal visant à en faire chuter l'incidence. La thérapie génique est certainement une avenue prometteuse pour atteindre ce but. C'est une nouvelle approche en prévention qui utilise les gènes comme médicaments. En les prévenant, la thérapie génique pourrait devenir une solution aux situations de handicap.

Comme on peut voir, la recherche et ses acteurs occupent donc une place centrale dans l'élimination des situations de handicap. En conséquence, il est important d'allouer des

ressources pour encourager et récompenser les chercheurs en médecine qui dirigent leurs efforts vers la prévention, les traitements ou la guérison des déficiences. Comme par exemple le prix Jonas Salk (une bourse de \$10 000) remis par l'organisme international « March of Dimes » chaque année à un médecin-chercheur qui s'est distingué par ses découvertes. Il est donc sensé d'utiliser des ressources pour reconnaître le travail des chercheurs derrière les découvertes qui mènent à la diminution des situations de handicap.

Les deux approches des situations de handicap comportent donc des points positifs qui peuvent amener des solutions et ainsi permettre aux personnes avec des incapacités une pleine participation dans la société. C'est en utilisant ces solutions conjointement que nous nous rapprocherons d'une situation égalitaire entre les gens ici en Suisse et sur toute notre planète.

## **La bonne approche pour éliminer les situations de handicap**

par Sandra Kahoon

- *Mme Kahoon est directrice du World Institute on Disability (Institut Mondial du Handicap)*

avec la collaboration de Alain Jacquet

- *M. Jacquet est directeur des relations publiques chez Handipro (Suisse)*

En Suisse, environ 700 000 personnes vivent avec une ou plusieurs formes de déficiences ou d'incapacité. Dans d'autres pays – particulièrement ceux où la guerre a sévi – le pourcentage est encore plus élevé, et peut toucher jusqu'au quart de la population. De plus, le vieillissement marqué de la population ne fait qu'ajouter annuellement à ces statistiques partout dans le monde.

Une situation de handicap est due à une condition physique, sensorielle ou mentale chez l'individu ou à une condition environnementale et sociale indépendante de la personne. En fait, le handicap est une perturbation dans la réalisation d'habitudes de vie résultant d'une part de déficiences ou d'incapacités et d'autre part d'obstacles découlant de facteurs environnementaux. Les gens avec des déficiences sont ainsi « handicapés » par leur propre corps et par la façon dont la société érige des barrières. Ces deux faits répriment leur pleine participation dans la communauté.

Les problèmes créés par cette perturbation sont des réalités avec lesquelles la personne doit vivre et qui l'empêchent d'accomplir une multitude de choses. Pour en arriver à éliminer les causes des situations de handicap, il est donc logique d'adopter deux approches: une approche sociale/environnementale (chercher à supprimer les dispositifs environnementaux et sociaux qui en sont responsables) ainsi qu'une approche individuelle/médicale (chercher à supprimer les dispositifs physiologiques qui en sont responsables par la prévention et la réhabilitation). Cette dernière offre d'ailleurs plusieurs solutions intéressantes.

### **Réhabilitation et Prévention**

Un traitement doit viser à guérir par tous les moyens médicaux ou technologiques. Des ressources monétaires et humaines doivent tendre vers ce but: redonner ses capacités à la personne. En effet, le domaine de la recherche médicale en réhabilitation doit être soutenu pour contribuer à ce que les patients regagnent toute ou du moins une partie de leur intégrité physique, sensorielle et/ou mentale. Par exemple, plusieurs découvertes récentes nous encouragent aujourd'hui à proposer de soutenir la recherche médicale en pharmacologie sur les surdités et cécités acquises, afin de permettre aux médecins de traiter efficacement ces déficiences sensorielles dès qu'elles sont détectées, soit les empêcher d'évoluer et voire même de permettre une certaine récupération. De plus, un autre exemple prouvant les bénéfices de la recherche liée à la réhabilitation est la découverte de la Cethrin, une protéine thérapeutique recombinante conçue pour pénétrer les tissus du système nerveux central et réparer chacun des

neurones endommagés. Il est clair qu'investir dans la recherche en réhabilitation donne des résultats et que c'est en conséquence une approche judicieuse.

D'un autre côté, il n'est pas toujours possible de guérir un individu avec une déficience et l'accent doit donc être mis sur la prévention. Ceci peut se faire au moyen d'interventions biologiques ou génétiques; le dépistage prénatal visant à en faire chuter l'incidence. La thérapie génique est certainement une avenue prometteuse pour atteindre ce but. C'est une nouvelle approche en prévention qui utilise les gènes comme médicaments. En les prévenant, la thérapie génique pourrait devenir une solution aux situations de handicap.

Comme on peut voir, la recherche et ses acteurs occupent donc une place centrale dans l'élimination des situations de handicap. En conséquence, il est important d'allouer des ressources pour encourager et récompenser les chercheurs en médecine qui dirigent leurs efforts vers la prévention, les traitements ou la guérison des déficiences. Comme par exemple le prix Jonas Salk (une bourse de \$10 000) remis par l'organisme international « March of Dimes » chaque année à un médecin-chercheur qui s'est distingué par ses découvertes. Il est donc sensé d'utiliser des ressources pour reconnaître le travail des chercheurs derrière les découvertes qui mènent à la diminution des situations de handicap.

Tout comme l'approche individuelle/médicale peut fournir des solutions aux situations de handicap, l'approche sociale/environnementale est elle aussi centrale à ce but. La société doit non seulement chercher des solutions dans l'adaptation de l'environnement, mais doit aussi accorder une grande importance aux droits des personnes ayant des déficiences et incapacités pour qu'elles puissent être en mesure de vraiment participer socialement.

## **Droits et Travail**

Dans une société, un droit est un élément qui s'applique essentiellement à chaque citoyen. Les gens qui n'ont pas d'incapacité qui les désavantage socialement ne se questionnent pas à savoir s'ils auront, par exemple, le droit de devenir parent, le droit de s'asseoir avec leurs enfants au cinéma ou le droit de recevoir de l'assistance pour s'occuper des enfants chez eux si le besoin se manifeste. Il est donc primordial de s'attarder à ce que les différences soient reconnues d'une façon positive ou neutre et permettent de meilleures chances d'atteindre une équité sur le plan des droits humains. De plus, il faut développer une éthique de soin qui, en partant du principe que tous ont les mêmes droits en tant qu'êtres humains, reconnaît aussi les conditions supplémentaires nécessaires à certains pour avoir accès à ces droits. Il apparaît évident que la société doit allouer des ressources pour atteindre ces buts et rendre à la personne ayant une incapacité sa pleine citoyenneté en influant sur l'ensemble de la société.

Les politiques gouvernementales doivent se concentrer moins sur la distribution d'appuis financiers et plus sur la prévention de la discrimination. Par exemple, il faut se méfier des arrangements légaux qui octroient plus de ressources aux personnes avec des déficiences, car cela perpétue leur isolement (en les limitant à rester à la maison ou dans des institutions) et réprime l'exercice de leurs droits en tant que citoyens. Les dispositions légales liées aux ressources doivent servir à libérer et non à limiter l'individu.

Cela concerne aussi la possibilité d'obtenir un travail rémunéré. Il est erroné de croire qu'inclure des personnes avec des déficiences sur le marché du travail compromet l'efficacité et la productivité. Il faut réfléchir à ce que garder ces personnes hors du marché du travail veut dire: ils seront alors dépendants de la sécurité sociale, l'argent, les biens et les services provenant de

la production à laquelle ils n'auront pas participé. La société n'a pas de redevance spéciale envers les personnes avec des déficiences; en fait, ce qu'elle doit à une de ces personnes est précisément ce qu'elle doit à une personne sans déficience, mais elle gagne à leur donner une chance égale de participer dans la société.

Les deux approches des situations de handicap comportent donc des points positifs qui peuvent amener des solutions et ainsi permettre aux personnes avec des incapacités une pleine participation dans la société. C'est en utilisant ces solutions conjointement que nous nous rapprocherons d'une situation égalitaire entre les gens ici en Suisse et sur toute notre planète.

## ***Annexe J: Instructions des questionnaires d'attitudes***

Bonjour,

L'information qui suit vous servira à répondre aux propositions des questionnaires.

A) Ces deux définitions vous seront utiles pour remplir les questionnaires. N'hésitez pas à vous y référer.

1) **Déficiences**: toute anomalie ou modification physiologique ou anatomique.

2) **Incapacité**: toute perturbation (résultant de la déficience), de la capacité de réaliser des activités physiques et mentales considérées comme normales pour un être humain.

B) Ces regroupements vous aideront à guider vos réponses aux propositions des questionnaires. Ils concernent la classification des incapacités. Puisqu'il en existe plusieurs, celles qui nous concernent ont été regroupées et définies pour vous faciliter la tâche. N'hésitez pas à vous y référer au besoin.

Incapacités Physiques: représentées par un « P » dans les questionnaires. Celles-ci regroupent:

- Incapacités reliées au **langage**  
(communication par le corps, la parole ou l'écriture)  
ex.: une personne sans l'usage de la parole
- Incapacités reliées aux **activités motrices**  
(mouvements et au maintien de positions du corps)  
ex.: une personne paraplégique
- Incapacités reliées à la **respiration, digestion et excrétion**  
(circulation d'air dans les voies respiratoires, assimilation d'aliments dans le tube digestif et élimination des déchets de l'organisme)  
ex.: une personne qui a la fibrose kystique
- Incapacités reliées à la **protection** et à la **résistance**  
(protection ou à la résistance à une contrainte, un effort ou un facteur de l'environnement)  
ex.: une personne allergique aux rayons du soleil

Incapacités Sensorielles: représentées par un « S » dans les questionnaires. Celles-ci regroupent:

- Incapacités reliées aux **sens** et à la **perception**  
(reconnaissance des objets par les sens)  
ex.: une personne malvoyante

Incapacités Mentales: représentées par un « M » dans les questionnaires. Celles-ci regroupent:

- Incapacités reliées aux **activités intellectuelles**  
(conception et organisation des idées, concepts et représentations ainsi qu'à leur utilisation)  
ex.: une personne qui ne peut évoquer des faits ou des personnes
- Incapacités reliées au **language**  
(communication par le corps, la parole ou l'écriture)  
ex.: une personne sans l'usage de la parole, ni de l'écriture
- Incapacités reliées aux **comportements**  
(volonté, affectivité et manière d'agir)  
ex.: une personne hyperactive

**Annexe K: Tableau des propositions de la validation de l'Étude 2**

Évaluez les propositions qui suivent en encerclant le chiffre qui correspond à votre opinion. Utilisez cette échelle :

Très fortement en <b>désaccord</b>	= 1	Je ne sais pas = 4	En accord	= 5
Fortement en désaccord	= 2		Fortement en accord	= 6
En désaccord	= 3		Très fortement en <b>accord</b>	= 7

- Les auteurs appuient la réhabilitation et la prévention comme solutions aux situations de handicap. 1 2 3 4 5 6 7
- Le texte dit qu'il est mieux d'inclure les personnes ayant une incapacité sur le marché du travail. 1 2 3 4 5 6 7
- Le texte mentionne l'approche individuelle/médicale comme solution aux situations de handicap. 1 2 3 4 5 6 7
- Les auteurs disent qu'il est important que tous aient les mêmes droits. 1 2 3 4 5 6 7
- Le texte dit qu'une situation de handicap est due à des dispositifs physiologiques et environnementaux. 1 2 3 4 5 6 7
- Le texte mentionne l'approche sociale/environnementale comme solution aux situations de handicap. 1 2 3 4 5 6 7
- Le texte souligne que la prévention de la discrimination a son importance. 1 2 3 4 5 6 7
- Les auteurs disent que le domaine de la recherche médicale en réhabilitation doit être soutenu. 1 2 3 4 5 6 7
- Le texte est seulement basé sur le rôle que des facteurs sociaux/environnementaux jouent dans les solutions aux situations de handicap. 1 2 3 4 5 6 7
- Le texte est seulement basé sur l'importance que les facteurs individuels/médicaux jouent dans les solutions aux situations de handicap. 1 2 3 4 5 6 7
- Le texte souligne qu'il faut récompenser les chercheurs en médecine. 1 2 3 4 5 6 7
- Les auteurs appuient le respect des droits et l'intégration au marché du travail comme solutions aux situations de handicap. 1 2 3 4 5 6 7
- Les auteurs mentionnent qu'il est plus important d'investir du côté médical que du côté social pour trouver des solutions aux situations de handicap. 1 2 3 4 5 6 7
- Les auteurs mentionnent que la thérapie génique pourrait devenir une solution aux situations de handicap. 1 2 3 4 5 6 7

Remise de la version intégrale le 07.03.2007

Fin de révision pour publication le ?? . ?? .2007