

Le statut sociométrique des élèves handicapés de la vue intégrés dans les classes régulières du Québec

Georgette Goupil*
université du québec à montréal

Michelle Comeau
université de montréal

Cet article présente les données d'une recherche sur l'intégration sociale d'élèves handicapés de la vue dans les écoles régulières du Québec. Les résultats obtenus révèlent que l'acceptation sociale telle que mesurée par le statut sociométrique est significativement moins élevée que celle des enfants sans problèmes visuels. Les auteurs soulignent la nécessité d'approfondir l'étude de l'intégration sociale de ces élèves.

This article presents research data on the social integration of visually handicapped students in the regular schools of Québec. The results revealed that their social acceptance, as measured by sociometric status, was significantly less than that of children without visual problems. The authors emphasize the necessity for the thorough study of the social integration of these students.

Avec la parution du rapport COPEX (ministère de l'Éducation, (1976) et celle de l'École québécoise (ministère de l'Éducation, 1979), il est de plus en plus question de l'intégration des enfants en difficulté dans les classes régulières.

Mais la politique québécoise en matière d'intégration est relativement jeune (ministère de l'Éducation, 1976; 1979) et, à ce jour, encore très incomplètement actualisée. En 1979-80 et 1980-81, plusieurs projets-pilotes de recherche ont été mis sur pied dans le cadre de l'action "projet-pilote de la Direction générale du développement pédagogique du ministère de l'Éducation." Malgré ces quelques recherches, il existe très peu d'études sur l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans les classes régulières du Québec.

Cette remarque est vraie, en particulier dans le cas des élèves handicapés

* Nous tenons à remercier l'Institut Nazareth et Louis-Braille et son directeur général, Monsieur Normand Giroux, pour leur collaboration à cette recherche. Cet article a été tiré d'une partie des données obtenues dans une thèse de doctorat réalisée à la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

de la vue. Pourtant, dès 1974, le rapport Girard (ministère des Affaires sociales) recommandait l'intégration de ces enfants.

Le plan quinquennal (1977-82), du ministère des Affaires sociales (1977), dans son projet de services aux enfants déficients visuels, favorise également l'intégration des enfants handicapés de la vue :

Compte tenu des objectifs du ministère des Affaires sociales qui visent, entre autres, le maintien de l'enfant dans son milieu familial et naturel de vie, le ministère entend axer le développement des services auprès des déficients visuels sur l'intégration dans le milieu (p. 19)

Ce plan de développement propose que de plus en plus les enfants quittent les centres d'accueil et soient pris en charge par leurs commissions scolaires. Cela constitue un virage assez net dans les politiques puisque, jusqu'à tout récemment, le système scolaire québécois francophone plaçait l'accent sur la scolarisation en centre d'accueil, une situation située au dernier niveau du modèle en cascade (COPEX, 1976). Les statistiques du ministère des Affaires sociales (1977) indiquent que 74% des aveugles entre 6 et 17 ans seraient scolarisés en centre d'accueil, où l'on retrouve aussi 17% des demi-voyants.

La situation est nettement plus diversifiée aux Etats-Unis, où dès le siècle dernier, le Docteur Samuel Gridley Howen, premier directeur de l'école Perkins pour les aveugles, affirmait que ces enfants devaient être scolarisés dans les mêmes écoles que leurs pairs voyants (Maron et Martinez, 1980). Selon Spungin (1977), dès 1900, des programmes avaient été créés pour les handicapés de la vue, à l'intérieur des écoles publiques. Jusqu'en 1948, toutefois, selon ce même auteur, à peine 10% des sujets étaient intégrés. Par la suite, la situation s'est transformée assez rapidement. Depuis 1960 (Hanninen, 1975) plus de la moitié des sujets légalement aveugles et la quasi-totalité des élèves demivoyants sont intégrés dans les écoles régulières américaines.

Les principes à la base de l'intégration des élèves handicapés de la vue s'apparentent à ceux de la normalisation. Pourquoi ne pas intégrer immédiatement les enfants handicapés de la vue puisque tôt ou tard, ils seront appelés à vivre dans un monde de voyants? "La croissance et le développement de certains enfants aveugles se réalisent de façon plus complète et efficace lorsqu'on leur donne l'occasion de participer avec des enfants voyants" (The Pine Book Report, 1954, in Martin and Hoben, 1977, p.v.).

Cette position d'intégration pour les handicapés de la vue fut défendue par de nombreux auteurs, dont Gesell et Amatruda's (1974). "L'enfant d'une institution est confronté avec d'autres enfants aveugles également inadaptés. L'institution devient alors ou bien trop stéréotypée ou bien introduit trop de variables incontrôlables" (p. 310).

Ces quelques citations soulignent l'importance des compagnons quotidiens dans la normalisation et l'intégration de l'élève handicapé de la vue. Bien que les attitudes et les comportements de l'enseignant et du personnel

para-pédagogique, les ressources mises en place et les modèles de scolarisation représentent des facteurs importants dans l'intégration, les autres élèves de la classe seront les compagnons quotidiens de l'élève handicapé de la vue. L'information (Scheffers, 1977) communiquée peut modifier leurs attitudes. Maron et Martinez indiquent que les compagnons de classe peuvent, par des gestes quotidiens, faciliter l'intégration de l'enfant handicapé de la vue: partager des responsabilités, l'aider à transporter son matériel, participer avec lui à différentes activités, etc.

En général (Bartel et Guskin, 1976), les attitudes des individus envers les personnes handicapées diffèrent. Jones, Lavine et Shell (1972) ont utilisé des questionnaires sociométriques pour évaluer le statut social des enfants aveugles intégrés dans des classes régulières. Les sociogrammes ont révélé que, bien que certains enfants handicapés de la vue obtiennent des cotes les situant dans la moyenne ou au-dessus, dans l'ensemble, les résultats précisent que la plupart des sujets handicapés de la vue obtiennent des résultats inférieurs à la médiane. Les auteurs recommandent alors de développement de programmes augmentant l'acceptation de ces enfants en classe.

Eaglestein (1975) a également procédé à une étude sur l'intégration sociale des enfants aveugles dans les classes régulières. Ses conclusions diffèrent quelque peu de celles de Jones, Lavine, et Shell. Les résultats obtenus montrent que ces enfants aveugles obtiennent des résultats comparables à ceux des enfants voyants. "Cependant, il y a eu évidence que plus les enfants voyants étaient exposés à leurs camarades aveugles, plus leur acceptation sociale décroissait" (p. 447).

Il faut cependant apporter des réserves aux conclusions de cette recherche puisqu'elle fut réalisée avec seulement neuf sujets. Ces conclusions vont aussi à l'encontre de celles obtenues par Steinzor (1966). Dans une étude sur les pairs des enfants handicapés de la vue, elle rapporte les résultats de 108 entrevues avec des garçons et des filles en contact avec des enfants handicapés de la vue. Ses conclusions indiquent que les attitudes sont plus positives chez les enfants ayant eu le plus d'expérience avec les sujets handicapés de la vue. Bateman (1962) indique également que les enfants qui ont connu des élèves handicapés de la vue les croient plus autonomes que ceux ayant eu peu de contact avec ces enfants.

Plusieurs auteurs recommandent donc sans réserve à la suite de leurs études, l'intégration des enfants handicapés de la vue avec leurs pairs voyants. "D'après ces résultats, on peut donc recommander sans réserve, la complète participation des adolescents handicapés de la vue dans les écoles pour voyants" (Steinzor, 1966, p. 314). Toutefois, au Québec nous ne possédons que peu de données sur l'intégration des élèves handicapés de la vue dans les classes régulières. Cette recherche a pour objet l'étude du statut sociométrique d'élèves handicapés de la vue intégrés dans les classes régulières.

TABLEAU 1
Répartition des sujets selon le mode de communication écrite

<i>Groupe</i>	<i>N</i>	<i>N de sujets usant du caractère noir</i>	<i>N de sujets usant du caractère braille</i>
A	11	10	1
B	8	3	5
C	9	9	

TABLEAU 2
Distribution des sujets selon le type du handicap

<i>Groupe</i>	<i>N de sujets aveugles selon la loi canadienne</i>	<i>N de sujets demi-voyants selon la loi québécoise</i>	<i>N de sujets considérés par la commission scolaire comme nécessitant des services</i>
A	3	5	3
B	7	1	
C	7	2	

LES SUJETS

Le groupe de sujets inclut 28 enfants scolarisés dans 18 écoles régulières différentes. Ces écoles se répartissent dans plusieurs commissions scolaires de la province de Québec. Compte tenu du nombre restreint de sujets handicapés de la vue intégrés dans des écoles régulières, il a été nécessaire de visiter des écoles dispersées sur un territoire géographique très vaste. Les modalités de scolarisation de ces élèves déterminèrent 3 groupes: (1) onze sujets au secondaire régulier et intégrés totalement; (2) huit sujets intégrés partiellement dans un cours secondaire régulier; (3) neuf sujets intégrés complètement au primaire régulier.

Il est à noter que les sujets du groupe B sont intégrés dans une polyvalente spécialement organisée pour recevoir des enfants handicapés de la vue. Cette polyvalente leur offre effectivement des services spéciaux sur place: des locaux, des services techniques, un service de transcription braille, etc. Ces enfants ne sont intégrés que pour quelques matières, dont le français et la géographie. Ces sujets n'étant pas intégrés pour les cours de mathématiques, les mesures prises dans leurs cas se rapportent au français uniquement. Parmi ces sujets, six utilisent le braille comme médium. Les autres enfants utilisent le caractère imprimé "noir" comme moyen de communication écrite: le tableau 1 présente la répartition de ces sujets.

De ces 28 sujets, 17 sont aveugles¹ légalement et huit sont demi-voyants² selon la loi. Les trois autres sujets ne sont pas handicapés selon la loi canadienne. Toutefois, leur commission scolaire considère que leur problème

visuel est suffisamment grave pour nécessiter des services spéciaux pour élèves handicapés de la vue. Le tableau 2 présente leur répartition.

LE QUESTIONNAIRE SOCIOMÉTRIQUE

L'ensemble de mesures recueillies auprès des sujets l'a été à l'aide de questionnaires sociométriques comprenant trois questions. Les deux premières portent sur les choix des compagnons de travail en français et en mathématiques. La troisième question demande aux enfants de choisir des compagnons pour participer avec eux à une activité sociale, soit une fête d'anniversaire. Ces questionnaires ont été élaborés à partir des travaux de Mary Northway (1957) et Roger Mucchielli (1973).

Dans les classes où le groupe d'élèves demeurait le même, à la fois pour les cours de français et de mathématiques, le questionnaire a été administré en une seule séance et chaque élève devait indiquer trois choix à chacune des questions. Pour les classes où les groupes d'élèves ne sont pas les mêmes pour les activités de français et de mathématiques, la procédure est la même mais l'instrument sociométrique se présente sous la forme de deux questionnaires. Le premier comporte deux questions portant sur les choix des compagnons pour l'activité sociale. Le second comprend la seule question sur le choix des compagnons de travail en mathématiques.

Puisque deux questions avaient trait au français et aux mathématiques, il convient de souligner que les résultats dans ces matières ont été recueillis pour chaque sujet handicapé de la vue. Les moyennes dans ces mêmes matières ont aussi été notées pour chacune des classes d'appartenance des enfants.

LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Les données furent recueillies à l'aide des questionnaires sociométriques. L'interviewer indiquait alors aux élèves de la classe qu'il menait une recherche sur la constitution des groupes d'amis au primaire ou secondaire (selon le cas).

Dans les classes où les groupes étaient les mêmes pour le français et les mathématiques, les trois questions étaient administrées en même temps. Dans les groupes variant pour ces deux matières, deux rencontres étaient alors nécessaires, une afin de poser les questions sur le choix en français et pour l'activité sociale et une autre pour poser la question sur les choix en mathématiques.

LES RÉSULTATS AUX QUESTIONNAIRES SOCIOMÉTRIQUES

Les choix obtenus de chacune des classes où étaient intégrés les sujets handicapés de la vue ont été compliés selon les méthodes suggérées par Mary

TABLEAU 3
Résultats des sujets handicapés de la vue et de leurs classes d'appartenance sur les choix sociométriques en français

Groupe	Sujets handicapés de la vue		Classes témoins		U
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	
A	1,36	1,69	2,72	0,28	22,0*
B	1,88	1,73	2,84	0,11	16,0*
C	1,22	1,30	2,83	0,22	9,0†

*U significatif à $P < 0,05$
†U significatif à $P < 0,01$

Northway (1957) et Roger Mucchielli (1973). Pour chacune des trois questions, la moyenne, sa limite inférieure et sa limite supérieure ont été calculées et ce, pour chacune des classes où les sociogrammes ont été administrés. Ces mêmes statistiques ont aussi été effectuées pour l'ensemble du questionnaire, c'est-à-dire les trois questions réunies. Plusieurs analyses ont été effectuées à partir des moyennes et de leurs limites.

La première de ces analyses a consisté à comparer les moyennes obtenues aux sociogrammes par chacun des groupes de sujets handicapés de la vue aux moyennes obtenues par les enfants des classes d'appartenance des sujets.

Les comparaisons ont été effectuées pour chacun des groupes A, B, et C. Pour les groupes A et C, les comparaisons ont été effectuées pour les trois questions séparément et pour l'ensemble de celles-ci réunies. En ce qui a trait au groupe B, la comparaison n'a pu être effectuée que sur deux questions seulement (celles portant sur les choix en français et sur l'activité sociale), les sujets de ce groupe n'étant pas intégrés pour les activités en mathématiques dans des classes régulières.

Les tableaux suivants présentent les résultats obtenus par le calcul de ces moyennes ainsi que les comparaisons effectuées à l'aide du Test U de Mann-Whitney.

Les résultats du tableau 3 indiquent une différence significative à $P < 0,05$ pour les trois groupes. Cette différence avantage les sujets voyants. C'est donc dire que pour les activités en français, les sujets handicapés de la vue des groupes A, B, et C sont significativement moins choisis que l'ensemble des sujets voyants des mêmes classes.

Le tableau 4 présente les résultats sociométriques au mathématiques. Là encore, on note que les moyennes des sujets handicapés de la vue diffèrent significativement de celles des enfants voyants de mêmes classes. En mathématiques, ces sujets handicapés de la vue seraient donc moins choisis que leurs compagnons de classe.

TABLEAU 4
Résultats des sujets handicapés de la vue et de leurs classes d'appartenance sur les choix sociométriques en mathématiques

Groupe	Sujets handicapés de la vue		Classes témoins		U
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	
A	1,10	1,45	2,61	0,45	29,0*
B	1,11	1,27	2,78	0,27	13,0†

*U significatif à $P < 0,05$
†U significatif à $P < 0,01$

TABLEAU 5
Résultats des sujets handicapés de la vue et de leurs classes d'appartenance sur les choix sociométriques à une activité sociale

Groupe	Sujets handicapés de la vue		Classes-témoins		U
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	
A	1,27	1,79	2,58	0,44	24,0*
B	1,75	1,73	2,84	0,11	15,5*
C	1,22	1,20	2,73	0,28	14,0†

*U significatif à $P < 0,05$
†U significatif à $P < 0,01$

Le tableau 3 présente les résultats sociométrique pour l'activité sociale. Les résultats indiquent que la moyenne des sujets handicapés de la vue est significativement moins élevée que la moyenne de leurs classes d'appartenance. Ces sujets handicapés de la vue seraient donc moins choisis que leurs compagnons pour cette activité d'ordre social, la fête d'anniversaire.

Lorsque les moyennes sont calculées pour l'ensemble des questions administrées à chacun des groupes, les moyennes des sujets handicapés de la vue sont significativement moins élevées que celles des classes d'appartenance.

Une analyse complémentaire a également été réalisée afin de montrer si les sujets handicapés de la vue sont moins choisis au primaire qu'au secondaire. Les statistiques effectuées à l'aide du Test *U* de Mann-Whitney n'indiquent aucune différence.

Donc, les résultats obtenus n'indiquent pas que les sujets d'un groupe ou l'autre sont davantage choisis.

Un second type d'analyse a été réalisé. Le pourcentage d'enfants "voyants" sous la limite inférieure de la moyenne a été calculé dans cha-

TABLEAU 6
*Résultats des sujets handicapés de la vue et de leurs classes
d'appartenance à l'ensemble des questions sociométriques*

Groupe	Sujets handicapés de la vue		Classes-témoins		U
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	
A	3,64	4,46	7,71	1,44	24,0*
B	3,63	3,62	5,46	0,34	16,0*
C	3,56	3,28	8,34	0,76	9,5†

*U significatif à $P < 0,05$

†U significatif à $P < 0,01$

TABLEAU 7
*Résultats des sujets du secondaire et du primaire au questionnaire
sociométrique*

Question	Secondaire		Elémentaire		U
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	
Français	1,36	1,69	1,22	1,30	48,5*
Mathématiques	1,10	1,45	1,11	1,27	45,5*
"Party"	1,27	1,79	1,22	1,20	44,5*
Ensemble du questionnaire	3,64	4,46	3,56	3,28	44,0†

*U significatif à $P < 0,05$

†U significatif à $P < 0,01$

cune des classes où les questionnaires sociométriques ont été administrés. Puis, pour chacun des groupes *A*, *B*, et *C*, le pourcentage de sujets handicapés de la vue dont les résultats se situent sous la limite inférieure de la moyenne a été également calculé. Le tableau 8 présente les résultats de cette analyse. Ce pourcentage indiquent clairement que deux fois plus d'enfants handicapés de la vue obtiennent des résultats sociométriques situés sous la limite inférieure de la moyenne.

Que l'on compare les résultats à chacune des questions et à l'ensemble de l'échelle à l'aide du Test *U* de Mann-Whitney, ou encore que l'on observe les pourcentages d'enfants rejetés dans les groupes *A*, *B* et *C*, il ressort que les sujets handicapés de la vue sont moins choisis que leurs pairs voyants des mêmes classes.

Des données supplémentaires³ ont été recueillies de manière à éclairer l'interprétation des résultats: résultats scolaires des élèves, informations reçues par les maîtres, modifications apportées par les enseignants à leurs comportements pédagogiques. Ainsi, ces données indiquent que 60% des

TABLEAU 8
*Pourcentage d'enfants sous la limite inférieure de la
 moyenne chez les sujets handicapés de la vue et chez
 les voyants (%)*

<i>Groupe</i>	<i>Handicapés de la vue</i>	<i>Enfants voyants</i>
A	70,0	26,7
B	50,0	22,0
C	55,6	25,6

enseignants n'ont pas été renseignés avant l'arrivée de l'élève handicapé de la vue dans leur classe, que 53 % demandent de l'aide aux compagnons de classe et que 24 % ralentissent leur vitesse de présentation en classe. Le relevé des résultats en français et en mathématiques n'indique aucune différence significative entre les sujets "voyants" et les sujets handicapés de la vue.

INTERPRÉTATION

Les résultats sociométrique ont indiqué que les sujets handicapés de la vue sont nettement moins choisis que leurs pairs. Les deux premières questions portaient sur les choix des compagnons de travail en français et en mathématiques. Le fait d'être moins choisis pour ces deux activités ne peut s'expliquer par un rendement scolaire moindre, puisque les résultats, en termes de notes, sont équivalents à ceux des autres élèves. Comment alors expliquer ce fait? Plusieurs hypothèses peuvent être ici soulevées. En premier lieu, le handicap et toutes les caractéristiques qui lui sont rattachées créent en soi une forme de marginalisation (Lowenfeld, 1976; Bartel et Guskin, 1976). Deuxièmement, la présence de l'élève handicapé modifie peut-être les compartements habituels des autres élèves: 53 % des enseignants interrogés ne demandait-ils pas à un compagnon de classe de donner une aide particulière à l'élève handicapé et 24 % ne ralentissent-ils pas leur vitesse de présentation en classe? De plus, 19 sujets ont indiqué avoir des difficultés à percevoir ce qui est au tableau: dans ces circonstances, ne s'approchent-ils pas au point de cacher le texte aux autres? Il importe de pouvoir identifier ces comportements, de manière à faciliter l'intégration de l'enfant handicapé de la vue dans la classe régulière. Les résultats étant les mêmes pour les groupes du secondaire et de l'élémentaire, il ne semble donc pas qu'être choisi ou non par les pairs, soit lié à l'âge des enfants.

Plusieurs auteurs (Scheffers, 1977; Maron & Martinez, 1980) estiment que l'information donnée aux pairs peut faciliter l'intégration de l'élève handicapé de la vue. Bien que nous n'ayons pas vérifié l'information reçue par les pairs, il est fort possible qu'il y ait eu des lacunes à ce niveau puisque

seulement 34% des enseignants ont dit avoir reçu de l'information sur les enfants handicapés de la vue: comment auraient-ils pu alors renseigner adéquatement les autres élèves de la classe?

Les résultats obtenus vont aussi dans le même sens que ceux d'Eaglestein (1975): les sujets intégrés depuis plus d'un an sont moins choisis que ceux intégrés depuis moins d'une année. Est-ce qu'effectivement plus la durée de l'intégration augmente, plus l'acceptation des élèves handicapés de la vue par leurs compagnons diminue? Les résultats indiquent également que les sujets utilisant le braille ne présentent pas ces différences liées à une acceptation sociale moindre. Il est très difficile d'expliquer ces résultats. D'une part, la population étudiée n'incluait que six sujets utilisant le braille et d'autre part, de multiples facteurs entrent en jeu. Parmi ceux-ci notons: les sujets utilisant le braille sont intégrés depuis moins d'un an et cinq d'entre eux fréquentent une polyvalente offrant de multiples services spécialisés. Il est donc impossible de cerner la cause réelle de ces résultats.

À la lumière des données recueillies, il paraît urgent de pousser plus loin les recherches sur l'intégration sociale des sujets handicapés de la vue. Il conviendrait d'identifier les répertoires de comportements chez ces enfants. À partir de cette identification, il serait sans doute possible d'aider plus efficacement ces élèves dans un contexte d'intégration. Il serait nécessaire également d'étudier si des services d'aide psychologique n'auraient pas un rôle de soutien à jouer dans un tel processus.

NOTES

- ¹ Loi sur les aveugles. Règlements concernant les aveugles. P.C. 1962-1038, 25 juillet 1962, Ottawa (*en* I.N.C.A., 1978).
- ² "Pour les buts d'enseignement, un enfant avec vision partielle est celui qui est doté d'une acuité visuelle de 20/70 au moins dans le meilleur oeil après la meilleure correction possible," (Société nationale pour la prévention de la cécité *en* Brosseau, 1978).
- ³ Ces données ont fait l'objet d'un article paru dans la *Revue des Sciences de l'éducation*, VIII (1).

RÉFÉRENCES

- Bartel, N. R., & Guskin, S. A handicap as a social phenomenon. In W. N. Cruickshank (Ed.), *The psychology of exceptional children and youth*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1976.
- Brosseau, Pauline. *La prévention et le dépistage des déficiences visuelles chez l'enfant*. Éditeur officiel du Québec, 1978.
- Eaglestein, A. S. The social acceptance of blind high school students in an integrated school. *New outlook for the blind*, 1975, 69, 447-451.
- Gesell, A., & Amatruda, S. *Developmental diagnosis*. New York: Harper & Row, 1974.

- Goupil, G. & Comeau, M. L'intégration des élèves handicapés de la vue. *Revue des sciences de l'éducation*, 1982, 8(1), 103-113.
- Hanninen, K. A. *Teaching the visually handicapped*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1975.
- Institut National Canadien pour les aveugles. 49e Rapport annuel. Montréal: I.N.C.A., 1978.
- Jones, R., Lavine, K., & Shell, J. Blind children integrated in classroom with sighted children: A sociometric study. *New outlook for the blind*, 1972, 66, 78-80.
- Lowenfeld, B. Psychological problems of children with impaired vision. In W. N. Cruickshank (Ed.), *The psychology of exceptional children and youth*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1976, 211-307.
- Maron, S. S., & Martinez, D. H. Environmental alternatives for the visually handicapped. In Schisany, J. Netal (Ed.), *Implanting learning in the least restrictive environment*. Baltimore: University Press, 1980.
- Martin, G. J., & Hoben, M. *Supporting visually impaired students in the mainstream*. Minneapolis: Institute/special education, 1977.
- Ministère des Affaires sociales. *Rapport sur la situation des handicapés visuels au Québec* Rapport Girard, 1974.
- Ministère des Affaires sociales. *Plan quinquennal (1977-82) Services aux enfants handicapés moteurs et/ou sensoriels* (Vol. 2). Plan de services avec enfants déficients visuels. Québec: Ministère des Affaires sociales, 1977.
- Ministère de l'Éducation du Québec. L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX). Québec: service général des Communications du ministère de l'éducation, 1976.
- Ministère de l'Éducation du Québec. *L'école Québécoise, énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Ministère de l'Éducation, 1979.
- Mucchielli, R. *Organigrammes et sociogrammes: Connaissance du problème, applications pratiques*. Paris: Entreprises modernes d'édition, 1973.
- Northway, M., & Weld, L. *Sociometric testing: A guide for teachers*. Toronto: University of Toronto Press, 1957.
- Scheffers, W. Sighted children learn about blindness. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 1977, 77, 258-261.
- Spungin, Susano J. *Competency based curriculum for teachers of the visually handicapped: A national study*. New York: American Foundation for the Blind, Inc., 1977.
- Steinzor, L. V. School peers of visually handicapped children. *New Outlook for the Blind*, 1966, 60, 312-314.

Georgette Goupil est professeure, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, H3C 3P8.

Michelle Comeau est professeure agrégée, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal, Québec H3C 3Tc.