

***Bibliothèque
et Archives
nationales***

Québec



La présente publication en ligne est une fusion de plusieurs fichiers PDF reçue en dépôt légal et archivée par Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Version visionnée sur le site Internet d'origine le 7 avril 2009.

Section du dépôt légal

ENTRAÎNEMENT AUX HABILETÉS SOCIALES ET DISCRIMINATION DES STIMULI SOCIAUX AUPRÈS D'ADOLESCENTS AYANT UNE LIMITATION INTELLECTUELLE MODÉRÉE

Ghyslaine Parent, Daniel Boisvert, Charles Paré, Isabelle Gariepy et Anne Ayotte

Cette étude évalue l'efficacité d'un programme de développement des habiletés sociales auprès de 6 adolescents (3 garçons et 3 filles) fréquentant une classe spéciale du secondaire pour élèves présentant une déficience intellectuelle modérée. Dix séances d'une heure de médiation des habiletés sociales utilisant, entre autres, la formation cognitive, le jeu de rôles et le modelage ont été utilisées pour développer des habiletés sociales de base. Le programme est évalué selon une procédure inspirée de Audy (1988) qui considère le nombre d'éléments sociaux identifiés d'une façon SPONTANÉE et SUR DEMANDE sur 10 planches dessinées à la main présentant des situations sociales. Bien que les résultats ne soient pas statistiquement significatifs, des tendances sont observées à l'effet qu'un programme de 10 heures puisse permettre un progrès dans l'identification SPONTANÉE de stimuli sociaux. Au post-test, les sujets discriminent en moyenne 19,50 éléments sociaux sur l'ensemble des dix planches; alors qu'ils n'en identifiaient que 10,33 au prétest. Par ailleurs, les résultats indiquent que, sous SOLlicitation de la part de l'animatrice, les sujets discriminent en moyenne 49,17 éléments au prétest et 58,50 éléments au post-test. Ces résultats laissent croire que les sujets possèdent un bagage important de notions théoriques qu'ils peuvent mettre en «rappel» lorsqu'ils sont sollicités mais qu'ils ne peuvent se rappeler de façon spontanée.

INTRODUCTION

Depuis quelques années, des chercheurs qui se préoccupent de la déficience intellectuelle soutiennent que la mesure du déficit intellectuel ne peut être uniquement liée au «Quotient intellectuel». La nouvelle définition du retard mental indique

même qu'il doit être mesuré aussi en regard du déficit dans différents domaines comportementaux qui comprennent, entre autres, les compétences sociales (Association Américaine pour le Retard Mental, 1992). De plus, certains (Meyer *et al.*, 1990) croient que la maîtrise de comportements sociaux de base est un des plus forts prédicteurs de l'adaptation sociale.

Ghyslaine Parent, Professeur au département des sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières; Daniel Boisvert, Professeur, Département de génagogie de l'Université du Québec à Trois-Rivières; Charles Paré, Agent de planification, de programmation et de recherche en déficience intellectuelle au Centre La Triade de Charlesbourg; Isabelle Gariepy, Etudiante en adaptation scolaire au département des sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières; Anne Ayotte, Intervenante au Centre Hospitalier Malartic.

Des observations permettent de constater que les élèves ayant une limitation intellectuelle présentent un manque d'habiletés au niveau des compétences sociales qui peut nuire à leur intégration scolaire (Moreau et Leduc, 1993; Parent *et al.*, 1993; Gresham, 1982). L'importance du principe de «la normalisation» (Wolfensberger, 1972) et celui de la

«valorisation des rôles sociaux» (Wolfensberger, 1991) invite à établir certains fondements permettant de développer les habiletés sociales des adolescents ayant un déficit intellectuel.

Parmi tant d'autres, certains chercheurs se sont intéressés à l'intégration sociale et scolaire de personnes ayant des limitations intellectuelles (Paré, 1994; Moreau et Leduc, 1993; Gagnon et Vitaro, 1990; Laman et Reiss, 1987; Gresham, 1982). Les données empiriques ne permettent pas de supporter l'énoncé selon lequel l'élève ayant une déficience intellectuelle s'intègre et réagit automatiquement avec les autres (Moreau, 1990). Aussi, un accroissement significatif des interactions avec les pairs non handicapés est donc important pour permettre l'intégration sociale et scolaire de cet élève (Parent *et al.*, 1993; Bandura, 1980). Ces considérations rejoignent probablement les préoccupations de Wolfensberger (1991) qui précise qu'il y a nécessité d'améliorer, dans la population environnante, l'image sociale des personnes marginalisées. En effet, les travaux de Gagnon et Vitaro (1990) indiquent que les pairs de la classe ordinaire ne démontrent pas d'attitudes positives à l'égard des déficients intellectuels. Puisque, selon Staats (1986), les comportements sociaux sont appris, entre autres, parce qu'ils sont renforcés par la réponse de l'interlocuteur, il devient nécessaire que la personne ayant une limitation intellectuelle soit attentive aux stimuli sociaux émis par ses camarades.

Différents auteurs précisent que les interventions pour modifier les compétences sociales sont plus efficaces en contexte réel d'apprentissage ou en situations naturelles (Strain, 1982: voir Moreau, 1990) et en tenant compte des réalités de l'environnement (Chadsey-Rusch, 1990; Meichenbaum *et al.*, 1981). En effet, ces chercheurs tendent à définir les comportements sociaux comme une gamme de comportements spécifiques à des environnements spécifiques donnés. Ceci implique alors que c'est l'environnement qui détermine le type précis du répertoire comportemental à développer au niveau de la compétence sociale. Pour

l'adolescent ayant un déficit intellectuel, l'école ordinaire est un des milieux des plus normalisants qui lui permet d'utiliser un des moyens les plus efficaces pour réaliser l'apprentissage d'habiletés sociales: l'imitation (Bandura, 1980). Mais, pour être capable d'utiliser efficacement l'imitation, l'adolescent doit être capable d'identifier certains signaux sociaux. Selon Meichenbaum, Butler et Gruson (1981) toute compétence sociale doit, en effet, considérer certains processus cognitifs qui précèdent, accompagnent ou suivent les comportements présents spécifiquement dans toute situation sociale.

CONTEXTE THEORIQUE

L'intégration sociale peut se définir comme le partage d'activités communes par les sujets ayant un déficit intellectuel et avec les pairs non handicapés (Parent *et al.*, 1993; Zigler et Hodapp, 1986). Elle peut être mesurée objectivement par la participation satisfaisante et spontanée à des activités normalisantes de la vie courante (Arsenault *et al.*, 1990).

Pour qu'il y ait une réelle intégration, il faut que s'instaure un processus d'acceptation par les autres et ce processus d'acceptation débute nécessairement par l'émission de comportements sociaux, adaptés à un environnement social spécifique, et acceptés tacitement par l'ensemble des membres (Meichenbaum *et al.*, 1981). Théoriquement, l'évaluation adéquate de la réalité sociale est un des préalables pour permettre d'identifier adéquatement les stimuli de l'environnement qui suscitent ou déclenchent l'émission d'un comportement social spécifique (Staats, 1986). Devant ce fait, il devient pertinent de faire maîtriser, par la personne ayant un déficit intellectuel, des habiletés cognitives lui permettant de discriminer correctement les messages de l'environnement. Puisque les compétences sociales font appel à une correspondance adaptée à un environnement spécifique (Goldstein, 1981: voir Ouellet et L'Abbé, 1986), si le sujet déficient intellectuel réussit à accroître ses compétences à

discriminer ces signaux, il pourra répondre d'une façon plus pertinente aux attentes sociales et aux pressions de son environnement et, voire même, modifier cet environnement (Chadsey-Rusch, 1990; Cartledge et Milburn, 1983; voir Chadsey-Rusch, 1990).

Meichenbaum *et al.* (1981) insistent sur l'importance pour la personne d'être capable de bien évaluer l'information lorsqu'elle est confrontée à une situation sociale. Le processus de traitement des informations se traduit habituellement par un dialogue intérieur qui s'accompagne de comportements qui sont le reflet d'émotions et de pensées intérieures quant à la situation et quant à lui-même [la façon dont l'individu approche la situation en fonction de l'évaluation de ses compétences personnelles ou situationnelles aussi bien que par la somme et la nature de l'information qu'il possède au sujet de la situation]. Selon ces auteurs, les intervenants qui animent des activités de développement des compétences sociales doivent faire verbaliser le «dialogue interne» que se fait personne. Ceci permettrait d'identifier et de corriger les mauvaises croyances et les erreurs cognitives qu'elle se dit habituellement à elle-même lorsqu'elle est confrontée à une situation sociale.

Plusieurs études (Collet-Klingenberg et Chadsey-Rush, 1990; Abbedutto et Nuccio, 1989; Katims et Alexander, 1987) soulignent que les programmes de formation cognitive sont efficaces pour faire acquérir ou développer des habiletés sociales. D'autres (Moreau et Leduc, 1993; King, Heller et Jackson, 1983; Fleming et Fleming, 1982; Gresham, 1982) montrent que l'école est un milieu privilégié pour développer les habiletés sociales des élèves en difficulté. Les interventions d'apprentissage de compétences sociales doivent être spécifiques et s'adresser à la clientèle visée, mais elles doivent aussi s'actualiser dans un contexte qui rejoint les pairs (Moreau et Leduc, 1993; Bandura, 1980). Meichenbaum *et al.* (1981) ajoutent même que toute définition de la compétence sociale doit inclure non seulement les dimensions comportementales et cognitives de l'individu face à une situation sociale,

mais doit également viser sa capacité à agir activement pour modifier l'environnement social. De ce fait, la personne ayant un déficit intellectuel, par l'acquisition de nouvelles compétences à agir sur son environnement, développe une meilleure appropriation (Bonin, 1991) et développe ce que Wolfensberger (1991) appelle les rôles valorisés. En effet, les individus peuvent créer leur environnement en choisissant les situations sociales et leurs partenaires ou en sélectionnant l'information sociale et leurs comportements interpersonnels. Pour ce faire, la personne doit être entraînée à discriminer ses situations sociales qui sont, entre autres choses, spécifiques à un environnement. En effet, nombre d'études insistent sur la nécessité de réaliser les interventions dans des environnements associés à la réalité (Bender *et al.*, 1976; Chadsey-Rush, 1990). Cette recommandation réside sans doute dans la plus grande facilité, pour les individus, à généraliser les comportements acquis et favoriser ainsi un renforcement naturel par les pairs (Staats, 1986).

Puisque les attitudes s'apprennent et se modifient selon les principes et les corollaires du conditionnement classique (Staats, 1986), des études (Moreau, 1990; Ouellet et L'Abbé, 1986) démontrent la pertinence d'utiliser efficacement des techniques de modification de comportement auprès de clientèles présentant une déficience intellectuelle afin d'accroître leur répertoire de compétences sociales. Entre autres, Ouellet et L'Abbé (1986) et Chadsey-Rusch (1990) proposent des programmes qui utilisent des techniques comme le «modelage», le jeu de rôle, la rétroaction et la généralisation. Cependant certains programmes précédemment nommés concernent des clientèles ayant un potentiel intellectuel ne présentant pas de déficit (Ouellet et L'Abbé, 1986) ou encore s'adressent à de jeunes enfants du primaire (Moreau et Leduc, 1993).

Le répertoire de «*l'Apprentissage Fonctionnel à l'Interdépendance*» [A.F.I.] (Institut québécois de la déficience mentale [IQDM], 1977) proposait 50 habiletés sociales. Mais, puisque ces élèves ont de la difficulté à apprendre un grand nombre de concepts ou d'habiletés, il est nécessaire d'en réduire le

contenu à un nombre relativement restreint. Parmi ces 50 compétence, nous en avons sélectionnés dix qui peuvent être très utiles dans plusieurs environnements: (1) Utiliser un vocabulaire social de base; (2) Demander de l'aide ou de l'information quand il en a besoin; (3) Utiliser des termes de politesse; (4) Ne pas déranger lorsque quelqu'un est occupé; (5) Savoir écouter lorsque quelqu'un lui adresse la parole, ne pas l'interrompre; (6) Regarder les personnes lorsqu'il parle; (7) Ne pas emprunter sans permission; (8) Être gentil avec les autres et ne pas rire d'eux; (9) Venir en aide lorsqu'une personne est malade, ne va pas bien ou a de la misère à effectuer quelque chose et (10) Démontrer son affection sans pour autant embarrasser les autres personnes.

Différentes techniques d'entraînement à la compétence sociale basées sur les théories behaviorales sont efficaces auprès de ces clientèles (Collet-Klingenberg et Chadsey-Rush, 1990; Ouellet et L'Abbé, 1986; Fleming et Fleming, 1982; French et Tyne, 1982) et plusieurs études visent à faire adopter de nouveaux comportements sociaux chez ces élèves. Plusieurs auteurs (Paré, 1994; Moreau et Leduc, 1993; David, 1981) utilisent des mesures comportementales pour quantifier l'amélioration des compétences sociales et ainsi définir l'efficacité des programmes d'intervention en habiletés sociales auprès de personnes ayant une différence intellectuelle ou auprès de populations psychiatriques. Bien que plusieurs auteurs (Chadsey-Rush, 1990; Katims et Alexander, 1987; Meichenbaum *et al.*, 1981) insistent sur les habiletés cognitives pour la maîtrise des compétences sociales, peu de personnes ont utilisé des éléments de cette dimension pour mesurer les déficits ou le niveau d'amélioration des habiletés sociales des individus.

Dans le domaine de la mesure de l'efficacité cognitive, Audy (1992) fournit une méthodologie qui permet de tracer le profil d'efficacité cognitive de différents sujets. Dans sa méthodologie, Audy (1992) utilise, entre autres, une planche, «*La visite de Paul et Marie*» pour quantifier les capacités de la personne à organiser différents stimuli. Audy

(1992) emploie les termes «spontané» et «sur demande» pour qualifier les réponses verbales fournies par l'élève à la présentation de la consigne «*Dis-moi ce que tu vois ou observes?*». À partir des réponses du sujet, le médiateur quantifie et qualifie celles-ci pour établir les habiletés cognitives de l'élève. Cette méthodologie semble pertinente à utiliser pour explorer les compétences sociales sous le regard d'une approche qualitative reliée à la dimension cognitive. En effet, les différents constats trouvés dans les écrits invitent à la mise sur pied et à l'expérimentation d'un programme de développement d'habiletés sociales [Compréhension verbale réceptive et Communication verbale expressive], auprès de jeunes adolescents (13-17 ans) ayant un déficit intellectuel modéré, qui utilise l'entraînement à la discrimination des stimuli sociaux.

METHODE

Hypothèses de recherche

L'hypothèse prévoit qu'un programme utilisant le conditionnement classique, le modelage et les jeux de rôle permettra l'entraînement à la discrimination des stimuli sociaux d'adolescents déficients intellectuels participant à des activités inspirées des travaux de Ouellet et L'Abbé (1986) et Chadsey-Rush (1990). Cette amélioration passera par une meilleure identification, spontanée et sur demande, des stimuli sociaux de l'environnement présents dans dix planches portant sur les habiletés sociales. En d'autres termes, les sujets, à la fin du programme, devront reconnaître un plus grand nombre de stimuli sociaux sur les planches présentées. Un exemple de quatre de ces planches est présenté à la figure 1.

Sujets

Six adolescents, 3 filles et 3 garçons, présentant une différence intellectuelle modérée ont participé au programme d'activités. Les participants sont âgés de 13 ans et demi à 17 ans. Tous les six fréquentent une classe spéciale intégrée dans une école ordinaire.

Figure 1



Le programme d'intervention

Une étudiante inscrite au baccalauréat d'enseignement en adaptation scolaire a animé toutes les activités à l'occasion d'un stage intensif qui a duré cinq semaines. Entre autres stratégies d'apprentissage, cette animatrice a utilisé la formation cognitive, la présentation d'un modèle, le jeu de rôles, l'objectivation et la généralisation.

La formation cognitive consiste en l'explication des thèmes abordés. Elle sert à expliquer verbalement les notions à acquérir et elle vise également à situer les acquis cognitifs des sujets. Les adolescents doivent ainsi parler de leurs expériences personnelles et l'animatrice s'implique en racontant également son vécu. Parfois, de courtes histoires se rapportant aux thèmes sont lues et, par la suite, les sujets doivent répondre à des questions ou donner leurs impressions.

La présentation d'un modèle consiste à démontrer les habiletés sociales visées, à l'aide d'exemples concrets, dans différentes situations afin d'offrir aux sujets plusieurs modèles adaptés. À cette occasion, l'animatrice démontrait la compétence visée. Par la suite, elle demande à un volontaire de répéter le comportement cible. Suite à chacune des présentations, la médiatrice donne ses commentaires, répond aux interrogations et pose des questions aux sujets.

Les jeux de rôles tiennent une place primordiale dans cet entraînement et il est la pierre angulaire de ce programme d'apprentissage des compétences sociales. En effet, les postulats à la base du programme sont qu'il sera plus facile d'apprendre et de maîtriser ces comportements si les sujets ont participé à des jeux de rôle. Dans un premier temps, le jeu de rôle est dirigé par l'animatrice qui propose les thèmes et les situations. Ces jeux de rôles sont variés et tentent de cerner l'ensemble des dix comportements cibles. Par la suite, les jeux de rôles sont libres et les sujets composent eux-mêmes un scénario sur le thème abordé. L'animatrice n'apporte de l'aide que sur demande et les sujets doivent,

autant que possible, créer des situations nouvelles. Les jeux de rôle libres permettent à la médiatrice de voir si les notions enseignées ont été réellement comprises par les sujets ou si ceux-ci doivent recevoir des exemples et des explications supplémentaires.

L'objectivation est cette période qui, à la fin de l'activité, consiste à faire prendre conscience aux sujets des connaissances qu'ils ont acquises. Cette période d'objectivation comprend des questions sur le thème, une récapitulation des étapes importantes, un partage des opinions et des expériences personnelles. Lors de cette étape, la médiatrice dirige la conversation tout en la laissant évoluer selon les intérêts du groupe.

La généralisation est une stratégie qui permet aux sujets de faire le transfert des acquis dans des situations réelles de la vie quotidienne. Pour ce faire, la médiatrice prescrit aux sujets un «devoir» à effectuer pendant la semaine. Ils ont alors à appliquer, à des situations de la vie courante, les comportements cibles appris à l'école. L'animatrice donne une liste des situations où le comportement peut être appliqué et elle invite aussi les sujets à nommer de telles situations.

Le tableau 1 présente le contenu d'une activité parmi les dix présentées aux sujets. Cette activité comprend: (1) la formation cognitive pour l'entraînement à la discrimination de stimuli sociaux spécifiques; (2) la présentation d'un modèle; (3) des jeux de rôles et des échanges entre tous les participants du groupe sur l'habileté sociale; (4) l'objectivation sur les exercices, scénarios et jeux de rôle; et (5) la généralisation.

L'instrument de mesure

Cette recherche exploratoire s'inspire d'une méthode utilisée par Audy (1988). Cette méthode de recherche qualitative permet d'identifier le nombre d'énoncés verbalisés par chaque sujet. Les commentaires verbaux de chaque sujet ont été recueillis par bandes sonores et une transcription

Tableau 1

Contenu de l'activité de médiation: *utilisation des termes de politesse*

1- Formation cognitive

- A- Contenus notionnels à acquérir: «*Je m'excuse*», «*Pardon*», etc.
- B- Que doit-on dire à une personne que l'on bouscule accidentellement?
- C- Identification des situations où on peut avoir à s'excuser.
- D- Que fait-on lorsque quelqu'un nous bouscule et s'excuse?

2- Présentation d'un modèle

L'animatrice démontre la situation suivante: Je me promène au centre commercial. Je suis dans un magasin, je veux passer dans une rangée, mais il y a une dame qui me bloque le passage. Elle ne m'a pas vu. Je lui dis: «*Excusez-moi Madame*». Elle me voit et me laisse passer. Je lui dis: «*Merci Madame*».

3- Jeux de rôle

- * Le sujet 2 se promène avec un objet dans les mains. Le sujet 5 marche en regardant ailleurs et bouscule le sujet 2 qui échappe tous ses paquets.
- * Le sujet 6 est assis et regarde la télévision. Le sujet 1 va se placer devant la télévision pour prendre une revue.
- * Le sujet 3 est en train de faire quelque chose et le sujet 4 arrive. Il veut passer mais il n'y a pas de place.

4- Objectivation

- A- Que dit-on lorsqu'on veut qu'une personne nous pardonne?
- B- Que dit-on lorsque quelqu'un s'excuse?
- C- Comment peut-on démontrer aux gens que l'on est pas fâché?

5- Généralisation

Au cours de la semaine, s'il vous arrive de vous retrouver dans des situations semblables à celles que nous venons de voir, essayez de rester calme. Essayez aussi de penser à vous excuser lorsque vous bousculez quelqu'un involontairement dans le corridor ou dans la cour d'école. Essayez de vous souvenir des situations qui vous arrivent et nous en reparlerons au prochain cours.

manuscrite des bandes est réalisée par l'animatrice. Le tableau 2 présente un exemple des verbalisations du sujet 2 à la planche 1. Les commentaires verbalisés sont codifiés de la façon suivante: (1) les commentaires «SPONTANÉS» concernent le nombre de stimuli sociaux repérés par le sujet sans sollicitation; et (2) les commentaires «SPONTANÉS ET SUR DEMANDE» concernent le nombre de commentaires recueillis après sollicitation, auquel nombre est ajouté le nombre d'éléments recueillis sans sollicitation. L'utilisation de 10 planches présentant diverses scènes et environnements sociaux spécifiques reliées au répertoire de l'*Apprentissage Fonctionnel à l'Interdépendance* [A.F.I.] (Institut québécois de la déficience mentale, 1977) permet de quantifier le nombre de stimuli sociaux discriminés. Pour les fins de la présente étude, nous définissons un «stimulus social» comme étant toute indication, identifiée verbalement par le sujet, qui fait appel à la communication [ou la non communication] entre deux ou plusieurs individus représentés sur les planches. Considérant la nature même de l'instrument et de l'expérimentation qui se veut surtout exploratoire, le nombre de stimuli perceptible sur chacune des planches n'est pas limité.

Description des 10 planches utilisées

Les dix planches ont été dessinées, à la main, à l'encre noire et quelques éléments ont été spécifiquement colorés afin d'attirer l'attention des sujets. Les dix compétences retenues sont celles qui peuvent être émises dans une gamme assez diversifiée d'environnements.

Planche 1: *Utilise un vocabulaire social de base: «Bonjour», «Comment ça va?», «Avez-vous du feu?», «Où sont les salles de toilette?»*

Deux hommes qui se rencontrent dans un magasin. Il y a une bulle au-dessus des deux personnages.

Planche 2: *Peut demander de l'aide ou de l'information quand il en a besoin.*

Un enfant de six ans perdu dans un commerce de jouets, avec un ourson de peluche dans ses mains.

Il pleure près d'un comptoir et hésite à demander des informations à la vendeuse. La vendeuse le regarde attentivement.

Planche 3: *Utilise des termes de politesse, tels que: «S'il vous plaît», «Merci», «Excusez-moi», «Je vous demande pardon».*

Une personne vient de faire tomber accidentellement l'épicerie d'une autre personne qui sortait avec les bras chargés.

Planche 4: *Ne dérange pas lorsque quelqu'un dort ou est occupé.*

Un homme regarde la télévision et il semble fâché parce qu'il y a quelqu'un près de lui qui passe l'aspirateur.

Planche 5: *Sait écouter lorsque quelqu'un lui adresse la parole, ne l'interrompt pas.*

Deux femmes sont assises à une table. Il y a une bulle au-dessus de la personne qui parle et l'autre l'écoute attentivement.

Planche 6: *Regarde les personnes lorsqu'il parle.*

Une femme parle et un homme ne l'écoute pas: il regarde ailleurs. Il y a une bulle au-dessus de la femme.

Planche 7: *N'emprunter pas sans demander la permission.*

Une personne lit un livre et une autre personne, avec une tasse à la main, lui demande si elle peut emprunter du café.

Planche 8: *Gentil avec les autres, ne rie pas des gens.*

Deux jeunes enfants semblent se moquer d'un autre enfant qui est infirme: il marche avec une canne et il a un appareil orthopédique à la jambe.

Planche 9: *Peut venir en aide lorsqu'une personne est malade, ne va pas bien ou a de la misère à effectuer quelque chose.*

Une dame aide sa grand-mère à traverser la rue.

Planche 10: *Démontre son affection sans pour*

Tableau 2

Exemple des verbalisations du sujet 2 à la planche 1

Planche 1: Utilise un vocabulaire social de base: «Bonjour», «Comment ça va?», «Avez-vous du feu?», «Où sont les salles de toilette?»

Deux hommes qui se rencontrent dans un magasin. Il y a une bulle au-dessus des deux personnages. (Voir figure 1)

COMMENTAIRES SPONTANES

SUJET 2:

- Je vois un monsieur. Deux messieurs qui se rencontrent et ils se touchent. On voit aussi une madame qui magasine. Les messieurs se touchent. Ils se disent: -«*Qu'est-ce que je t'ai fait?*»

COMMENTAIRES SUR DEMANDE

MEDIATRICE:

- Est-ce possible que ce soit deux vieux amis qui se rencontrent à l'épicerie?

SUJET 2:

- Oui, ils se rencontrent à l'épicerie.

MEDIATRICE:

- Que se disent-ils?

SUJET 2:

- Ils disent: «*Comment ça va?*», «*Ça va bien.*»

autant embarrasser les autres personnes.

Deux adolescentes marchent sur un trottoir en souriant. Elles ne se donnent pas la main.

Déroulement de l'expérience

Le programme d'intervention a été appliqué, lors d'activités de groupe, pendant 11 périodes de 60 minutes. Dix activités portant sur les dix compétences spécifiques retenues parmi les 50 habiletés contenues dans le répertoire de «*l'Apprentissage Fonctionnel à l'Interdépendance*» [A.F.I.] (Institut québécois de la déficience mentale [IQDM], 1977) et une onzième servant à produire la

récapitulation des dix séances. De plus, le programme comprenait deux périodes individuelles où l'animatrice effectuait les mesures du niveau de base individuel au début de l'intervention et les mesures des résultats à la fin de l'intervention.

PRESENTATION DES RESULTATS

Le tableau 3 présente les résultats obtenus, en terme d'éléments sociaux verbalisés de façon SPONTANEE, par l'ensemble des sujets (n=6) au prétest et au post-test pour chacune des planches proposant des situations sociales.

Tableau 3

Nombre moyen d'éléments sociaux identifiés de façon SPONTANEE au prétest et au post-test par les sujets (n=6) et résultat au test non paramétrique de Wilcoxon pour la comparaison des deux moyennes pour chacune des planches des situations sociales

PLANCHE	PRETEST SPONTANE (Nbre moyen)	POST-TEST SPONTANE (Nbre moyen)	VALEUR DE Z	SIGN
Planche 01	0,83 (S= 1,60)	2,00 (S= 0,89)	1,73 (P=0,084)	NS
Planche 02	1,67 (S= 1,03)	2,17 (S= 1,47)	0,66 (P=0,510)	NS
Planche 03	1,33 (S= 1,51)	2,33 (S= 2,34)	0,92 (P=0,357)	NS
Planche 04	1,00 (S= 0,63)	2,00 (S= 1,26)	1,70 (P=0,090)	NS
Planche 05	0,83 (S= 1,33)	2,33 (S= 1,97)	1,57 (P=0,117)	NS
Planche 06	1,00 (S= 1,55)	2,17 (S= 1,83)	1,17 (P=0,244)	NS
Planche 07	0,83 (S= 1,17)	1,33 (S= 1,51)	0,59 (P=0,554)	NS
Planche 08	1,33 (S= 0,82)	2,17 (S= 1,17)	1,10 (P=0,271)	NS
Planche 09	0,67 (S= 1,21)	1,50 (S= 1,87)	0,95 (P=0,343)	NS
Planche 10	0,83 (S= 1,17)	1,50 (S= 0,84)	1,38 (P=0,167)	NS
TOTAL	10,33 (S= 10,56)	19,50 (S= 13,08)	1,69 (P=0,092)	NS

NS= non significatif

Bien que les résultats du tableau 3 indiquent qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives, au niveau du nombre d'éléments retrouvés de façon SPONTANÉE, des tendances peuvent cependant être observées. Les sujets, après un programme de dix heures en développement des habiletés sociales, ont pu identifier près du double d'éléments sociaux dans l'ensemble des dix planches. En effet, alors qu'au prétest, les sujets

identifiaient, en moyenne, 10,33 éléments, ils en ont identifié 19,50 au post-test.

Le tableau 4 présente les résultats obtenus, en terme d'éléments sociaux verbalisés de façon SUR DEMANDE, par l'ensemble des sujets (n=6) au prétest et au post-test pour chacune des planches proposant des situations sociales.

Tableau 4

Nombre moyen d'éléments sociaux identifiés de façon SUR DEMANDE au prétest et au post-test par les sujets (n=6) et résultat au test non paramétrique de Wilcoxon pour la comparaison des deux moyennes pour chacune des planches des situations sociales

PLANCHE	PRETEST SUR DEMANDE (Nbre moyen)	POST-TEST SUR DEMANDE (Nbre moyen)	VALEUR DE Z	SIGN
Planche 01	5,00 (S= 1,10)	5,83 (S= 1,72)	0,59 (P=0,554)	NS
Planche 02	6,00 (S= 2,68)	5,67 (S= 1,51)	0,66 (P=0,508)	NS
Planche 03	5,00 (S= 2,00)	6,33 (S= 1,37)	1,46 (P=0,145)	NS
Planche 04	5,67 (S= 2,16)	3,83 (S= 0,75)	1,56 (P=0,118)	NS
Planche 05	4,67 (S= 1,75)	5,67 (S= 1,75)	0,89 (P=0,373)	NS
Planche 06	4,17 (S= 0,75)	5,67 (S= 1,03)	2,15 (P=0,032)	*
Planche 07	5,83 (S= 1,72)	6,67 (S= 2,07)	0,57 (P=0,567)	NS
Planche 08	4,17 (S= 1,94)	6,67 (S= 0,52)	2,57 (P=0,010)	**
Planche 09	2,83 (S= 1,47)	4,67 (S= 1,03)	1,97 (P=0,049)	NS
Planche 10	5,83 (S= 1,83)	7,50 (S= 1,52)	1,46 (P=0,144)	NS
TOTAL	49,17 (S= 13,56)	58,50 (S= 6,95)	1,45 (P=0,147)	NS

* ≤ 0,05

** ≤ 0,01

NS = non significatif

Les résultats du tableau 4 informent que des différences statistiquement significatives ($z = 2,15$; $p = 0,032$) ont été retrouvées à la planche 06 qui indiquent qu'au post-test, SUR DEMANDE, les sujets ont identifié, en moyenne, 5,67 stimuli alors qu'ils en avaient identifiés 4,17 au prétest. Par ailleurs, d'autres différences statistiquement significatives ($z = 2,57$; $p = 0,010$) ont été retrouvées à la planche 08 qui indiquent que les sujets, au post-test, ont identifié, en moyenne, 6,67 stimuli alors qu'ils en avaient identifiés 4,17 au prétest. Aucun autre résultat statistiquement significatif n'a été

retrouvé. Encore une fois, des tendances indiquent cependant qu'en moyenne, les sujets ont pu verbaliser, sur demande, 58,50 éléments sociaux au post-test pour l'ensemble des 10 planches alors qu'il n'en avait identifiés que 49,17 au prétest.

Le tableau 5 présente les résultats obtenus, en terme d'éléments sociaux verbalisés de façon SPONTANEE et SUR DEMANDE, par l'ensemble des sujets ($n=6$) au prétest pour chacune des planches proposant des situations sociales.

Tableau 5

Nombre moyen d'éléments sociaux identifiés de façon SPONTANEE et SUR DEMANDE au prétest par les sujets ($n=6$) et résultat au test non paramétrique de Wilcoxon pour la comparaison des deux moyennes pour chacune des planches des situations sociales

PLANCHE	SPONTANE (Nbre moyen)	SUR DEMANDE (Nbre moyen)	VALEUR DE Z	SIGN
Planche 01	0,83 ($S = 1,60$)	5,00 ($S = 1,10$)	2,71 ($P = 0,007$)	**
Planche 02	1,67 ($S = 1,03$)	6,00 ($S = 2,68$)	2,11 ($P = 0,035$)	*
Planche 03	1,33 ($S = 1,51$)	5,00 ($S = 2,00$)	2,39 ($P = 0,017$)	*
Planche 04	1,00 ($S = 0,63$)	5,67 ($S = 2,16$)	2,85 ($P = 0,004$)	**
Planche 05	0,83 ($S = 1,33$)	4,67 ($S = 1,75$)	2,62 ($P = 0,009$)	**
Planche 06	1,00 ($S = 1,55$)	4,17 ($S = 0,75$)	2,47 ($P = 0,013$)	*
Planche 07	0,83 ($S = 1,17$)	5,83 ($S = 1,72$)	2,76 ($P = 0,006$)	**
Planche 08	1,33 ($S = 0,82$)	4,17 ($S = 1,94$)	2,20 ($P = 0,028$)	*
Planche 09	0,67 ($S = 1,21$)	2,83 ($S = 1,47$)	2,21 ($P = 0,027$)	*
Planche 10	0,83 ($S = 1,17$)	5,83 ($S = 1,83$)	2,84 ($P = 0,005$)	**
TOTAL	10,33 ($S = 10,56$)	49,17 ($S = 13,56$)	2,66 ($P = 0,008$)	**

* $\leq 0,05$

** $\leq 0,01$

Les résultats présentés au tableau 5 indiquent qu'au prétest, d'une façon SPONTANEE, les sujets ont été capables de discriminer, en moyenne 10,33 stimuli sociaux dans l'ensemble des 10 planches présentant des situations sociales. Cependant, SUR DEMANDE, après sollicitation par l'animatrice, les sujets en identifiaient 49,17. Des différences statistiquement significatives ($z = 2,66$; $p = 0,008$) ont été trouvées entre les deux évaluations. Ces résultats indiquent qu'au prétest, les sujets réalisaient un gain moyen de 38,84 stimuli identifiés entre les deux formes d'évaluation.

INTERPRETATION DES RESULTATS

Bien sûr, cette étude contient de nombreuses limites: le nombre restreint de sujets, l'absence d'indice de fidélité ou accord inter-juges des stimuli sociaux identifiés. Devant ces faits, les résultats présentés de cette étude, ne peuvent nullement être généralisés. En effet, cette recherche, qui se voulait surtout exploratoire, laisse entrevoir certaines pistes intéressantes pour une exploration future.

Comme le présumaient les écrits consultés dans cette étude, les résultats bien que non statistiquement significatifs permettent de croire qu'un programme, utilisant les techniques de formation cognitive, de présentation d'un modèle, de jeux de rôles, d'objectivation et de généralisation, pourrait favoriser la discrimination d'éléments sociaux dans différentes planches présentant des scènes de la vie courante. En effet, même si les résultats statistiques ne peuvent démontrer l'efficacité réelle du programme, les tendances observées entre les évaluations «SPONTANEE» et «SUR DEMANDE» permettent de voir que les sujets peuvent tirer certains bénéfices d'activités de développement des habiletés sociales. Ces résultats, quoique très fragmentaires, semblent soutenir les propos de Collet-Klingenberg et Chadsey-Rush (1990), Abbeduto et Nuccio (1989) et Katims et Alexander (1987). En effet, ces auteurs soutiennent que le développement des compétences sociales passent par divers entraînements cognitifs.

Par ailleurs, les résultats indiquent que les sujets obtiennent une meilleure performance aux évaluations «SUR DEMANDE» qu'aux évaluations de façon «SPONTANEE». Ces résultats laissent penser que les sujets, même au prétest, possèdent des notions reliées à la compétence sociale, mais ils ont besoin de la médiation de l'animatrice pour faire ce rappel. Les sujets présentant une déficience intellectuelle modérée ont donc de la difficulté à utiliser, de façon spontanée, des éléments et concepts théoriques qu'ils possèdent. Cette difficulté est également observable au post-test lorsque les sujets refont l'évaluation «SPONTANEE» des planches utilisées au prétest. Lors de cette évaluation «spontanée» du post-test, les sujets obtiennent un résultat nettement inférieur de seulement 19,50 éléments identifiés alors que, cinq semaines auparavant, ils avaient réussi à en identifier 49,17 lors de l'évaluation «sur demande» du prétest.

CONCLUSION, PERTINENCE SOCIALE ET PISTES DE RECHERCHE SUBSEQUENTES

La nécessité d'intervenir adéquatement pour développer les habiletés sociales auprès de personnes ayant des limitations intellectuelles a été démontrée (Office des personnes handicapées du Québec, 1994). La présente étude permet de croire qu'un programme d'entraînement à la discrimination des stimuli sociaux est prometteur. Puisqu'il n'existe pratiquement pas de programmes d'intervention pour des élèves ayant une limitation intellectuelle modérée, les résultats esquissent la nécessité d'élaborer, en contexte québécois, un matériel d'intervention spécifique pour cette clientèle.

Par ailleurs, les écrits consultés tracent certaines pistes de recherche pertinentes pour élaborer un projet de partenariat, de continuité et de complicité avec différents milieux qui peuvent assurer un suivi à l'intervention. En effet, Moreau (1990) et Gagnon et Vitaro (1990) indiquent la nécessité d'utiliser les camarades non handicapés pour développer les compétences sociales. Par ailleurs, Meichenbaum *et al.* (1981) et Strain (1982: voir Moreau, 1990)

suggèrent que l'apprentissage des compétences sociales est facilité dans des contextes réels de communication. Devant ces faits, il pourrait être intéressant d'utiliser une combinaison des techniques de formation cognitive et d'entraînement à l'imitation pour permettre aux adolescents ayant une limitation intellectuelle de regarder comment des pairs non handicapés discriminent les stimuli sociaux sociaux.

L'étude démontre aussi que les adolescents ayant une différence intellectuelle modérée ont de la difficulté à faire le rappel, de façon spontanée, des connaissances théoriques acquises. Ce fait laisse

croire que les sujets ont des connaissances sur les différentes compétences sociales, mais ils ne savent utiliser ces connaissances adéquatement. Devant ces résultats, les programmes de développement des habiletés sociales des personnes ayant une différence intellectuelle doivent viser des compétences dans des environnements et des contextes très spécifiques: dans le quotidien de la vie, par l'entraînement aux courses au marché d'alimentation, voire même dans la pratique ou l'observation de certains sports et spectacles. De tels programmes favoriseraient la maîtrise de la discrimination de stimuli sociaux spécifiques à chacun des environnements.

TRAINING IN SOCIAL HABILITIES AND STIMULI DISCRIMINATION IN ADOLESCENTS WITH MODERATE MENTAL RETARDATION

This study evaluates the efficiency of a social skills training program with 6 teenagers (3 boys and 3 girls) in a special group of high school's pupils with moderate mental retardation. Ten one-hour activities, using cognitive formation, role playing, and modelling, were used in order to develop basic social skills. The program is evaluated with a modification of Audy's (1988) procedure who suggest the consideration of the number of social stimuli identified in "SPONTANEOUSLY" and "ON REQUEST" ways on ten handed-draws presenting social situation. Although the results are not statistically significant, tendencies indicated that a program of 10 hours allows a progress in the "SPONTANEOUSLY" identification of social stimuli. At the Post-test, subjects discriminated, in mean, 19,50 social elements out of the 10 illustrations; while they had identified only 10,33 during the Pre-test. Besides, the results indicated that, "ON REQUEST" from the monitor, subjects found, in mean, 49,17 elements at Pre-test and 58,50 elements at Post-test. These results indicate that subjects had some theoretical notions that they can use adequately on request but they cannot remind these same notions, spontaneously.

BIBLIOGRAPHIE

ABBEDUTO, L., NUCCIO, J. (1989) Evaluating the Pragmatic Aspects of Communication in School-Age Children and Adolescents: Insight from Research on Atypical Development. *School Psychology Review*, 18(4), 502-512.

ASSOCIATION AMERICAINE POUR LE RETARD MENTAL (1992) *Mental Retardation. Definition, Classification and Systems of supports* (9e édition), Washington: American Association on Mental Retardation.

- ARSENAULT, R., PILON, W., LACHANCE, R. (1990) Inventaire d'intégration sociale (I.I.S.). Beauport: Centre de recherche Université Laval/Robert-Giffard.
- AUDY, P. (1988) *Les composantes et les méta-composantes de l'efficacité cognitive: intégration des modèles de Feuerstein (1979) et Sternberg (1986)*. Rouyn-Noranda: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- AUDY, P. (1992) *Profil d'efficacité spontanée et sur demande. Manuel des règles de cotation pour l'établissement du diagnostic de l'efficacité cognitive*. Rouyn-Noranda: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- BANDURA, A. (1980) *L'apprentissage social*. (Traduit par Rondal, J. A.). Bruxelles: P. Mardaga. (Publication originale: 1976).
- BENDER, M., VALETTUTI, P. J., BENDER, R. (1976) *Teaching the moderately and severely handicapped*. Baltimore: University Park Press.
- BONIN, L. (1991) Le concept de l'appropriation: un apport en intervention précoce. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 2(1), 71-78.
- CHADSEY-RUSCH, J. (1990) Toward a Definition of Social Skills: Implications for Adults with Mental Retardation in Employment Setting. Dans: Rusch F. R. (Ed.), *Research in Secondary Special Education and Transitional Employment*. Illinois.
- COLLET-KLINGENBERG, L. ET CHADSEY-RUSH, J. (1990) Using a Cognitive-Process Approach to Teach Social Skill. Dans: Rusch F. R. (Ed.), *Research in Secondary Special Education and Transitional Employment*. Illinois.
- DAVID, R. (1981) L'entraînement aux habiletés sociales dans les centres de jour. *La technologie du comportement*, 5, 159-165.
- FLEMING, E. R., FLEMING, D. C. (1982) Social Skill Training for Educable Mentally Retarded Children. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 17(1), 44-50.
- FRENCH, D. C., TYNE, T. F. (1982) The Identification and Treatment of Children with Peer-Relationship Difficulties. Dans: Curran, J. P. et Monti, P. M. (Eds.), *Social Skills Training. A Practical Handbook for Assessment and Treatment*. New York: Guilford Press. 280-311.
- GAGNON, G., VITARO, F. (1990) L'effets des comportements sociaux d'un enfant avec un handicap intellectuel sur l'attitude des pairs normaux. *Comportement humain*, 4(2), 51-66.
- GRESHAM, F. M. (1982) Misguided Mainstreaming: The Case for Social Skills Training with Handicapped Children. *Exceptional children*, 48(5), 422-435.
- INSTITUT QUEBECOIS DE LA DEFICIENCE MENTALE (1977) *A.F.I. Apprentissage fonctionnel à l'interdépendance. Test no 3*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- KATIMS, D. S., ALEXANDER, R. N. (1987) *Cognitive Strategy Training: Implications, Applications, Limitations*. Communication présentée au 65th Annual Convention of the Council for Exceptional Children. 20-24 avril. Service de Reproduction ERIC: ED 303936.
- KING, N. J., HELLER, V. R., JACKSON, H. J. (1983) L'entraînement des enfants et des adolescents déficients mentaux aux habiletés sociales. *La technologie du comportement*, (7), 133-140.
- LAMAN, D. S., REISS, S. (1987) Social Skill Deficiencies Associated with Depressed Mood of Mentally Retarded Adults. *American Journal of Mental Deficiency*, 92(2), 224-229.
- MEICHENBAUM, D., BUTHER, L., GRUSON, L. (1981) Toward a conceptual model of social competence. Dans: Wine, J. D. et Smye, M. D. (Eds.), *Social Competence*. New York: Guilford Press. 36-60.
- MEYER, L. H., COLE, D. A., MCQUARTER, R., REICHLE, J. (1990) Validation of «Assessment of Social Competence for Children and Young Adults with Developmental Disabilities». *Journal of the Association for persons with severe Handicaps*, 15(2), 57-68.

- MOREAU, C. A. (1990) L'entraînement aux interactions sociales réciproques auprès d'enfants ayant une déficience intellectuelle: contributions des recensions d'écrits. *Comportement humain*, 4(2), 87-101.
- MOREAU, C. A., LEDUC, A. (1993) L'efficacité d'un programme sur l'apprentissage d'interactions sociales positives d'un élève ayant un déficit intellectuel. *Comportement humain*, 7(2), 99-116.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPEES DU QUEBEC (1994) *Elargir les horizons. Perspectives scientifiques sur l'intégration sociale*. Québec: Editions Multi Mondes.
- OUELLET, R., L'ABBE, Y. (1986) Programme d'entraînement aux habiletés sociales. Brossard: Editions Behaviora.
- PARE, C. (1994) *L'influence du processus de désinstitutionnalisation en relation avec les comportements adaptatifs, l'intégration sociale et la qualité de vie des personnes présentant une déficience intellectuelle sévère et profonde*. Thèse de doctorat inédite. Université Laval.
- PARENT, G. (1989) *Comparaison entre la gestion de l'intégration scolaire des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage par les directions d'école provenant d'une région périphérique et leurs homologues de la région métropolitaine*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- PARENT, G., FORCIER, R., BOISVERT, R. (1993) Perception des enseignants du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire des enfants handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 4(2), 177-197.
- STAATS, W. A. (1986) *Behaviorisme social*. (Traduit par Leduc, A. et Beausoleil, R.). Brossard: Behaviora. (Publication originale: 1975).
- WOLFENSBERGER, W. (1972) *The Principle of Normalization in Human Services*. Toronto: National Institute of Mental Retardation.
- WOLFENSBERGER, W. (1983) Social Role Valorization: A proposed New term for the Principle of Normalization. *Mental Retardation*, 21, 234-239.
- WOLFENSBERGER, W. (1991) *La Valorisation des rôles sociaux: Introduction à un concept de référence pour l'organisation des services*. Genève: Editions des Deux continents.
- ZIGLER, E., HODAPP, R. M. (1986) *Understanding mental retardation*. New York: Cambridge University Press.

COMPREHENSION ET PRODUCTION DES CLASSES FORMELLES ET DES STRUCTURES PHRASTIQUES CHEZ LES ENFANTS ET ADOLESCENTS RETARDES MENTAUX

Michèle Fayasse, Annick Comblain et Jean A. Rondal

La Batterie d'Evaluation de la Morpho-syntaxe (B.E.M.S.) a été administré à 68 enfants, adolescents et adultes ayant un retard mental léger ou moyen (âges mentaux: de 3 à 10 ans) et à 15 enfants âgés de 8 mois à 11 ans qui ne présentent pas de retard. Les données sont analysées selon la performance globale, l'hierarchie de la difficulté des items pour chaque tâche morpho-syntaxique, et le type et la fréquence des erreurs. Les résultats des analyses illustrent une grande ressemblance dans la hiérarchie des difficultés des items grammaticaux, les types d'erreurs, et les séquences développementales entre les trois groupes (retard léger, retard moyen, aucun retard), en dépit de différences significatives entre les groupes concernant la fréquence des erreurs. Ces résultats supportent l'hypothèse de séquences et de mécanismes similaires dans le développement grammatical des enfants, tel que le prédit le modèle organisationnel-développemental présenté dans cet article.

INTRODUCTION

Une intervention langagière efficace avec les sujets retardés mentaux (RM) suppose, premièrement, qu'on ait une idée valable et suffisamment précise de la nature du développement linguistique chez ces sujets et, secondement, qu'on dispose de suffisamment d'informations relatives au cours de ce développement.¹

En ce qui concerne le premier point, il est apparu depuis le début des recherches systématiques sur la

question (particulièrement en langue anglaise) dans les années 60 (cf. Yoder & Miller, 1972; Rondal, 1975) que le développement langagier des sujets RM était à la fois "semblable et différent" par rapport au développement normal (tenant compte, évidemment, des importantes différences interindividuelles existant chez ces sujets et chez les sujets normaux). "Semblable" parce que dans ses grandes lignes, et surtout si on considère séparément les séquences d'acquisitions pour les différentes composantes langagières (phonologie, lexicale, sémantique thématique, morpho-syntaxe, régulations pragmatiques), le développement langagier des sujets

Michèle Fayasse, Annick Comblain et Jean A. Rondal, Laboratoire de Psycholinguistique, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Liège, B32-Boulevard du Rectorat, 5- Sart Tilman, 4000- Liège (Belgique).

Recherche subsidée par l'Exécutif de la Communauté Française de Belgique, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'Organisation des Etudes (Convention N° 17/92).

-
1. Il s'agit d'une double condition nécessaire pour la définition des programmes d'intervention mais évidemment non suffisante. Ceux-ci doivent, en outre, répondre à des exigences stratégiques particulières. Dans le présent article, nous n'envisageons pas la programmation des interventions langagières elles-mêmes (cf., à ce sujet, Rondal, 1986, 1993).

RM (légers, moyens et graves)^{2,3} représente une version décalée dans le temps (et incomplète) du développement normal. "Différent" parce que, dans le cours de ce développement, des déficits apparaissent régulièrement (au-delà des décalages temporels) qui concernent particulièrement les aspects (plus) avancés du fonctionnement langagier, et parce que les dysynchronies et les plateaux développementaux affectant le dispositif langagier envisagé dans son ensemble aboutissent à singulariser ce dernier par rapport au fonctionnement normal. Si on cherche à spécifier le développement langagier des sujets RM, c'est dans ces dysynchronies et ces plateaux développementaux touchant différenciellement les composantes du langage qu'il faut chercher. Mais, au total, il y a bien

davantage de similarités que de différences (et celles-ci ne sont jamais "exotiques" au sens où elles ne pourraient s'expliquer en rapport avec le développement langagier normal). A l'opposition quelque peu fallacieuse délai-différence (si on la prend trop schématiquement) qui a été beaucoup discutée pendant les deux dernières décennies (cf. Yoder & Miller, 1972; Rosenberg, 1982; Rosenberg & Abbeduto, 1993; Rondal, 1985, 1987, pour des analyses détaillées), Rondal et Edwards (en préparation) proposent de substituer, pour caractériser le développement langagier des sujets RM une perspective dite "développementale-organisationnelle" (au sens général de Cicchetti & Beeghly, 1990) dans laquelle les dysynchronies et autres différences quantitatives et qualitatives existant dans le développement du langage chez les sujets RM sont considérées comme des variations (quelle que soit leur magnitude) par rapport à un processus de développement unitaire et normal dans ses fondements, ou encore comme des distorsions pathologiques de phases développementales fondamentalement normales⁴.

L'hypothèse développementale-organisationnelle postule une continuité et une similarité séquentielle et structurale entre le développement pathologique et le développement normal; parenté qui n'exclut nullement, dans le premier cas, l'existence de déficits particuliers et le caractère incomplet du développement. Cette position comporte deux implications majeures. La première est qu'il est théoriquement et pratiquement avantageux d'évaluer et de caractériser le développement et le fonctionnement langagier des sujets RM par rapport et en comparaison avec le développement normal. La seconde implication est que l'étude détaillée du développement et du fonctionnement retardé est de nature à éclairer de façon intéressante notre compré-

2. Par retardés mentaux légers, nous entendons, à la suggestion du DSM-III-R (1989), des sujets présentant un quotient intellectuel (QI) compris entre 50 et environ 70 points, avec déficits concomitants ou altérations du comportement adaptatif. Par retardés mentaux moyens, nous entendons des sujets dont le QI est compris entre 35-40 et 50-55, avec déficits concomitants ou altérations du comportement adaptatif. L'expression retardés mentaux graves désigne les sujets dont le QI est compris entre 20 et 35-40, avec déficits concomitants ou altérations du comportement adaptatif. Il s'agit d'une simple opération de classification selon le degré de gravité du retard mental (globalement appréhendé) et nullement de l'expression d'une conception théorique qui chercherait à ramener les profils cognitifs et comportementaux nécessairement diversifiés de ces sujets à une caractéristique psychométrique unique. Il en va de même pour les notions d'âge mental (AM) et/ou d'âge de développement (AD) auxquelles nous faisons appel dans la suite de l'article.

3. Il n'est pas établi à ce jour, malgré le succès rencontré par les tentatives heureuses d'établir une communication gestuelle prothétique élémentaire, écrite et/ou verbale (cf., par exemple, Sontag, Smith, & Certo, 1977; Light, Remington, & Porter, 1982; Light, Remington, Clarke, & Watson, 1989), que les sujets retardés mentaux profonds (QI < 20 avec déficits majeurs du comportement adaptatif) aient la capacité de développer un langage au sens fort du terme.

4. Un des premiers auteurs à avoir utilisé ce dernier concept en pathologie (aux alentours des années 1950) paraît avoir été Margaret Mahler (dans le contexte de ses analyses des psychoses infantiles) - cf. l'intéressant essai de Puig-Vergès (1993).

hension des mécanismes du développement normal, puisqu'elle fournit autant d'expériences naturelles (invoquées) dans un secteur où il est malaisé (et surtout moralement exclu) de procéder à des expériences provoquées (cf. Rondal, 1994a, 1994b).

En ce qui concerne le second point mentionné au début de cette introduction, à savoir la nécessité de disposer d'informations en quantité et en précision sur le cours du développement linguistique chez les sujets RM, il faut reconnaître que les données empiriques en langue française sont encore insuffisantes. Les carences sont particulièrement importantes pour ce qui est des aspects morpho-syntaxiques "avancés", c'est à dire la production et la compréhension de structures grammaticales comme les articles, les pronoms personnels, les flexions temporelles au niveau des verbes, la coordination et la subordination propositionnelle, les hrases interrogatives, les phrases négatives, et le marquage emphatique au niveau des phrases passives. Ces carences privent les rééducateurs et les enseignants de points de repères essentiels pour "cibler" et "calibrer" leur intervention avec les enfants et les adolescents retardés mentaux. Le présent travail a pour objectif majeur de contribuer à pallier, au moins partiellement, à ces carences.

METHODE

Sujets

Les données ont été recueillies auprès de 83 enfants et adolescents belges francophones de la région liégeoise se répartissant de la manière suivante:

- 22 sujets retardés mentaux légers (RML) dont l'âge chronologique (AC) varie de 8;3 à 15;1 ans et l'âge de développement (AD, mesuré à l'aide des E.D.E.I. de Perron-Borelli, 1974) de 4;3 ans à 10 ans;
- 46 sujets retardés mentaux moyens (RMM) dont l'AC varie de 6;8 ans à 24;6 ans et l'AD

de 3 ans à 8;7 ans. Parmi les sujets RMM, on trouve 33 sujets porteurs d'une trisomie 21 standard (syndrome de Down);

- 15 enfants non retardés (NR) dont l'AC varie de 3;8 ans à 11;5 ans.

Les sujets retardés fréquentaient l'enseignement spécial primaire et secondaire pour élèves retardés mentaux de la Communauté Française de Belgique. Les données ont été recueillies dans les établissements scolaires. La comparaison des résultats des deux groupes de sujets retardés et du groupe des enfants normaux se fera sur base de l'âge de développement pour les premiers et de l'âge chronologique pour le second.

Description des épreuves

(B.E.M.S. - Batterie d'Evaluation de la Morpho-Syntaxe - Comblain, Fayasse, & Rondal, 1993a, 1993b)

Les épreuves sont destinées à cerner au mieux les capacités morpho-syntaxiques sous le double aspect de la compréhension et de la production. Les différentes structures et contrastes sont mesurés dans diverses circonstances afin d'assurer une meilleure validité empirique de l'évaluation.

1. Epreuves de compréhension

Les 8 tâches proposées évaluent chacune la compréhension d'une structure ou d'un contraste grammatical particulier.

Les trois premières structures sont évaluées à l'aide de dessins illustrant la proposition ou le contraste concerné, ou, au contraire, servant de distracteurs. Il s'agit de:

- *La coréférence pronominale (désignation sur dessin):* évaluation de la coréférence pronominale pour les pronoms personnels de la 3ème personne du singulier et du pluriel dans les fonctions grammaticales de sujet et

objet.

Exemple: La petite fille dessine; elle a beaucoup de crayons - Le gendarme a arrêté le conducteur; il roulait beaucoup trop vite).

- *Les articles définis et indéfinis (désignation parmi 4 images):* évaluation des articles le - la - les, les uns par rapport aux autres et en contraste avec les articles indéfinis un - une - des.
- *Les propositions coordonnées (désignation parmi 4 images):* évaluation de la coordination de deux propositions au moyen des conjonctions et, mais, car, donc et alors.

Exemple: La petite fille téléphone et caresse le chat - Le garçon roule en moto mais il n'a pas de casque.

Les deux structures suivantes sont testées à l'aide d'un matériel Playmobil définissant de petites configurations tridimensionnelles. Comme pour les tâches précédentes, certaines situations illustrent exactement la proposition concernée, d'autres servent de distracteurs. Elles concernent:

- *Les propositions relatives (désignation parmi 4 situations):* évaluation de la compréhension des propositions subordonnées relatives introduites par qui et que, uniquement dans le cadre des expansions du groupe du verbe.
Exemple: Montre-moi les enfants qui se tiennent par la main. - Montre-moi le cadeau que porte la dame...
- *Les phrases négatives (désignation parmi 4 situations):* évaluation de la compréhension de la négation par la particule ne... pas.
Exemple: L'enfant n'a pas de petits copains - La plante n'est pas renversée.

L'évaluation des 3 dernières structures est effectuée

par une procédure d'"acting out" où le sujet traduit en action les énoncés qui lui sont proposés avec de petits objets, animaux, ou personnages. Ces tâches concernent:

- *Les propositions subordonnées (acting out):* évaluation de la compréhension des propositions subordonnées de temps, de lieu, de but, de cause et de conséquence, respectivement introduites par quand, où, pour, parce que, et si.

Exemple: La dame met son chapeau pour aller se promener - Si le monsieur a le bras levé, la voiture peut avancer.

Une première difficulté réside dans la compréhension de la nature même de la conjonction de subordination et des relations qu'elle permet d'exprimer (lieu, temps, but...). Une seconde difficulté surgit lorsque l'ordre d'expression des événements (La police arrive parce qu'il y a eu un accident ne correspond pas à l'ordre réel dans lequel ces événements se déroulent. Pour manifester une compréhension correcte, le sujet doit d'abord mimer un accident puis amener la police sur le lieu de celui-ci.

- *Les phrases passives (acting out):* tous les énoncés utilisés dans l'évaluation de la compréhension de la voix passive sont plausibles. La moitié d'entre eux est plausiblement réversible (La voiture est suivie par la moto - Le garçon est poussé par la fille); l'autre moitié ne l'est pas (La plante est mangée par la vache - Les fleurs sont arrosées par le jardinier). On connaît l'importance de la plausibilité des phrases dans l'interprétation des passives (cf. Rondal, Thibaut, & Cession, 1990, et Thibaut, Rondal, & Kaens, sous presse).
- *Les flexions temporelles (acting out):* évaluation de la compréhension des flexions temporelles verbales simples (présent,

imparfait et futur de l'indicatif). Le sujet doit situer à l'aide de repères le moment où se déroule l'action. Le sujet lui-même sert de repère pour le temps présent. L'espace qui est devant lui symbolise ce qui va arriver, ce qui est futur; l'espace qui est derrière lui ce qui est passé, terminé. Dans une phase préliminaire, ces repères spatiaux sont fortement associés aux adverbes de temps aujourd'hui, demain et hier. Le sujet doit déposer un objet (palet, jeton) devant lui s'il considère que l'action se déroule "demain", à ses pieds si c'est "maintenant" et derrière lui si c'est "passé". Cette procédure de réponse non verbale permet d'apprécier si le sujet a conscience des moments qui correspondent aux trois temps simples, même s'il est encore incapable de les dénommer.

La diversité du matériel utilisé dans les épreuves de compréhension tient au fait qu'il n'est pas raisonnable de vouloir évaluer finement toutes les structures et les contrastes grammaticaux avec le même type de matériel. En effet, s'il est aisé de représenter graphiquement le contraste défini-indéfini au niveau des articles ainsi que leur variation en genre et en nombre, il n'est pas pensable d'évaluer la compréhension correcte d'une relation temporelle ou causale de la même manière. Dans ce dernier cas, on demande au sujet de mimer lui-même ou de faire jouer la phrase proposée par de petits personnages. Les diverses procédures utilisées permettent de détecter et d'analyser les erreurs les plus fréquemment commises par les sujets retardés mentaux.

- *Articles définis - indéfinis (désignation parmi 4 images):* confusions singulier / pluriel et défini / indéfini.
- *Propositions coordonnées (désignation parmi 4 images):* une image illustre parfaitement les deux propositions coordonnées (La petite fille téléphone et caresse le chat); une autre correspond à la première proposition seulement (La petite fille téléphone); une autre

encore correspond à la seconde proposition (La petite fille caresse le chat); et la dernière met uniquement en scène les éléments lexicaux des deux propositions (une petite fille, un chat et un téléphone). Il est donc possible de savoir si une erreur est due à la mauvaise compréhension de la conjonction de coordination, à l'attention limitée du sujet sur l'une ou l'autre des deux propositions ou à la centration sur les éléments lexicaux sans tenir compte des relations qu'ils entretiennent entre eux.

- *Propositions subordonnées de temps (acting out):* La police arrive parce qu'il y a eu un accident: l'action effectuée respecte-t-elle l'énoncé dans son entièreté (2 propositions, principale et subordonnée), dans l'ordre correct, ou le sujet ne réalise-t-il qu'une seule partie de l'énoncé (dans ce cas, laquelle?) ou encore fait-il tout autre chose?

2. Epreuves de production

Trois tâches permettent d'évaluer, dans des circonstances diverses, la complexité grammaticale des productions. Il s'agit du:

- *Complètement de phrases:* l'enfant doit compléter et terminer un énoncé commencé par l'examineur. L'amorçage verbal est diversifié: un groupe nominal, un pronom, un verbe, un adverbe, ou une proposition suivie d'une conjonction de coordination ou de subordination. On obtient ainsi des informations sur le degré de complexité du langage du sujet en fonction des caractéristiques morphologiques de l'amorce qui lui est fournie.

Exemple: Hier, nous sommes..... - Dès que tu auras fait tes devoirs,..... - Pourquoi..... - C'est le chien du voisin qui.....

- *Énoncés lacunaires:* Le sujet doit trouver le mot ou la partie d'énoncé qui manque dans la

production de l'expérimentateur. La tâche est nettement plus complexe que la précédente car elle réduit fortement le nombre de solutions possibles. Elle nécessite également la rétention de l'entièreté de l'énoncé lacunaire en mémoire avant de traiter l'information et de sélectionner la bonne solution.

Exemples: C'est le chat du voisin a mangé le poisson rouge - Marie et toi un dessin - Si, tu ne serais pas tombé.

Production spontanée: l'analyse porte sur un échantillon de langage spontané (conversation libre entre le sujet et un adulte familial) enregistré, transcrit et segmenté en énoncés grammaticalement analysables selon la procédure détaillée par Rondal, Bachelet, & Perée, 1986). Une fiche de dépouillement permet de dénombrer les énoncés grammaticalement complets et incomplets ainsi que le type de phrases principalement utilisé, et d'analyser la composition du groupe sujet et du groupe verbal.

L'analyse des productions porte essentiellement sur l'accord sujet-verbe, l'utilisation des pronoms, les temps et modes des verbes, les mots de liaison, les déterminants, l'emploi de la coordination et de la subordination, les types de phrases utilisés.

RESULTATS ET DISCUSSION

Compréhension

Les protocoles des épreuves fournissent le détail des réponses possibles. Lors de la passation, les réponses du sujet sont d'abord soit identifiées parmi les possibilités offertes, soit décrites in extenso. Elles sont ensuite cotées 1 ou 0. Ce type de notation permet d'analyser les erreurs les plus fréquemment commises par les sujets RM, mais aussi d'établir une hiérarchie des difficultés morpho-syntaxiques et de la comparer à celle obtenue avec des enfants NR aux

mêmes épreuves.

Description des résultats

La Figure 1 illustre la réussite globale des trois groupes d'enfants aux huit épreuves de compréhension morpho-syntaxique.

Les épreuves ont été rangées par ordre décroissant de réussite chez les sujets NR de manière à permettre une comparaison rapide avec les sujets retardés. Il apparaît d'abord que les épreuves évaluant les capacités morphologiques grammaticales (flexions temporelles des verbes, articles et coréférence pronominale) sont globalement moins bien réussies que celles évaluant la compréhension des structures syntaxiques proprement dites. Cette différence apparaît particulièrement nettement chez les sujets RMM (respectivement 39, 46 et 52 % de réussite seulement pour les trois épreuves morphologiques grammaticales). D'autre part, les résultats des sujets RML sont proches de ceux des sujets NR, alors que les performances des sujets RMM sont largement inférieures à celles des sujets NR. Les résultats obtenus par ces derniers avoisinent les 50 % de réussite.

L'application du test de Fisher aux données reprises à la Figure 1 révèle que, pour 7 épreuves sur 8, il n'existe aucune différence significative entre les sujets NR et RML. Par contre, les résultats des sujets RMM sont significativement inférieurs ($p \leq .05$) à la fois à ceux des sujets NR et des sujets RML. En ce qui concerne les articles définis et indéfinis, une différence significative ($p \leq .05$) existe entre les sujets NR et RML. Le Tableau 1 fournit le résultat des différentes comparaisons statistiques effectuées.

Ces données permettent d'apprécier les difficultés manifestes des RMM et leur retard dans la compréhension des structures et contrastes grammaticaux, par rapport à des sujets moins retardés et à des enfants normaux. Malgré ces différences parfois importantes, on constate que le progrès dans la compréhension globale des structures

Figure 1

**Pourcentage de réussite des trois groupes de sujets
aux huit épreuves de compréhension morpho-syntaxique**

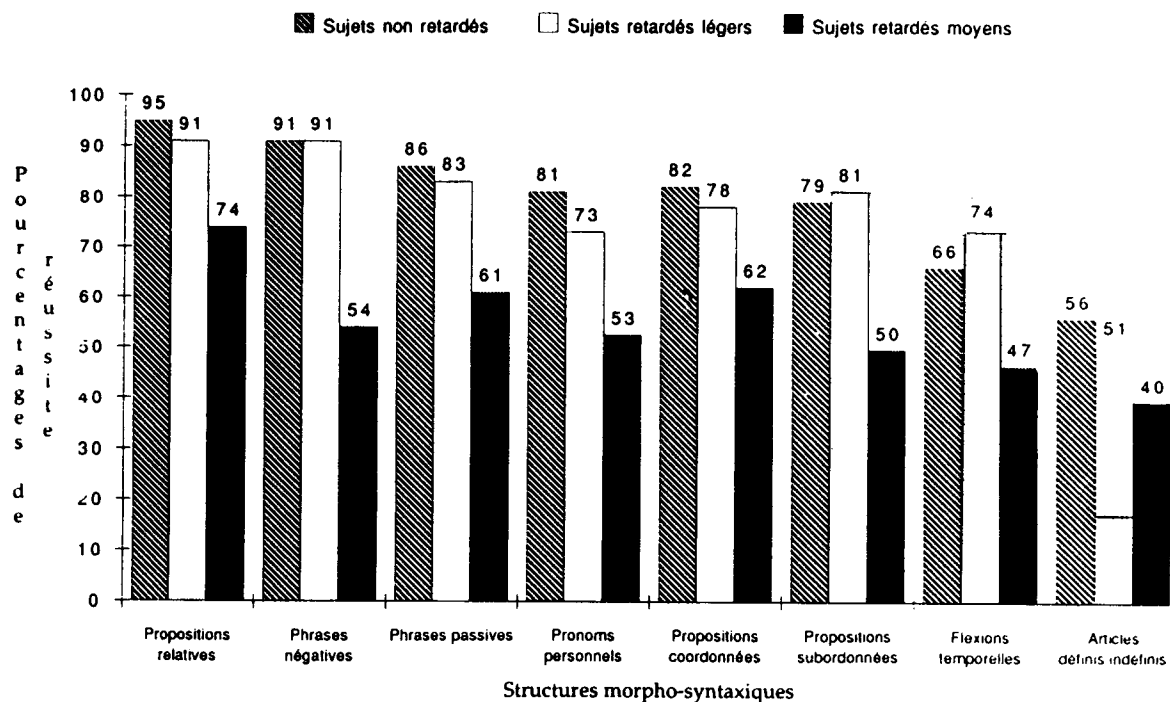


Tableau 1

Différences significatives (>) ou non significatives (n.s. entre les trois groupes de sujets pour les huit épreuves de compréhension (Test de Fisher: $p < .05$)

EPREUVES	SUJETS NR VS RML	SUJETS NR VS RMM	SUJETS RML VS RMM
Articles définis/indéfinis	NR > RL	NR > RM	RL > RM
Coréférence pronominale	n.s.	NR > RM	RL > RM
Flexions Temporelles	n.s.	NR > RM	RL > RM
Phrases passives	n.s.	NR > RM	RL > RM
Phrases négatives	n.s.	NR > RM	RL > RM
Propositions coordonnées	n.s.	NR > RM	RL > RM
Propositions subordonnées	n.s.	NR > RM	RL > RM
Propositions relatives	n.s.	NR > RM	RL > RM

Note: NR= sujets non retardés; RMM= sujets retardés mentaux moyens; RML= sujets retardés mentaux légers.

morpho-syntaxiques est fortement corrélé avec l'évolution en âge (AC pour les sujets normaux et AD pour les sujets retardés): corrélation [produit-moment (Pearson)] de .93 chez les enfants NR, .82 chez les RML et .87 chez les RMM (toutes trois significatives à $p \leq .05$). On notera, cependant, que des corrélations élevées ne se retrouvent pas nécessairement lorsqu'on étudie l'évolution des performances selon l'âge dans les diverses catégories morpho-syntaxiques (cf. Tableau 2), ce qui est en partie explicable par l'effet connu de la réduction de la variance sur la magnitude des coefficients de

corrélation.

La Figure 2 illustre l'évolution des résultats en fonction de l'âge dans les 3 groupes de sujets pour la compréhension globale des épreuves et pour 3 catégories morpho-syntaxiques particulières. Le nombre et l'âge des sujets des trois groupes (AC pour les sujets NR, AD pour les sujets retardés) ne correspondant pas rigoureusement, il n'a pas été possible de synthétiser sur un seul graphique l'évolution des trois groupes. La Figure 2 est donc scindée en 4 parties (2.1., 2.2., 2.3. et 2.4.) qui

Tableau 2

Corrélations entre l'évolution de l'âge (AC pour les sujets non retardés; AD pour les sujets retardés mentaux) et les résultats des 3 groupes de sujets quant aux propositions relatives, la coréférence pronominale et les propositions subordonnées. Toutes les corrélations sont significatives ($p < .05$) sauf celle notée n.s.

GROUPE DE SUJETS	PROPOSITIONS RELATIVES	COREFERENCE PRONOMINALE	PROPOSITIONS SUBORDONNEES
Sujets non retardés	.83	.86	.79
Sujets retardés mentaux légers	.29 (n.s.)	.58	.46
Sujets retardés mentaux moyens	.70	.40	.53

Note: AC = âge chronologique; AD = âge de développement (mesuré par les EDEI).

documentent respectivement la compréhension morpho-syntaxique globale, la compréhension des propositions relatives, de la coréférence pronominale, et des propositions subordonnées. Chaque partie comprend 3 courbes reprenant, dans l'ordre, l'évolution des résultats des enfants NR (2.1.1., 2.2.1. ...), des RML (2.1.2., 2.2.2....), et des RMM (2.1.3., 2.2.3....).

Comme le montre la Figure 2 dans ses diverses composantes, les sujets RML et RMM présentent une évolution moins régulière que celle des enfants NR. Non seulement les résultats moyens des sujets RMM sont inférieurs à ceux des deux autres groupes, mais l'évolution de leurs résultats selon l'âge est plus désordonnée que celle des sujets RML (cf. les corrélations entre l'évolution de l'âge et celle des résultats, présentée dans le Tableau 2).

Hiérarchisation des difficultés

Malgré des niveaux de réussite parfois très différents, il existe une corrélation élevée et significative entre les hiérarchisations qu'on peut effectuer selon le degré de réussite dans le groupe des sujets NR et celles des sujets retardés mentaux (nombres entre parenthèse dans le relevé ci-dessous).

Les hiérarchisations proposées s'interprètent toujours des items les mieux réussis (numéro 1) aux moins bien réussis (numéros 2 et suivants).

Analyse des erreurs

L'analyse des erreurs les plus fréquemment commises par l'ensemble des sujets (retardés et non

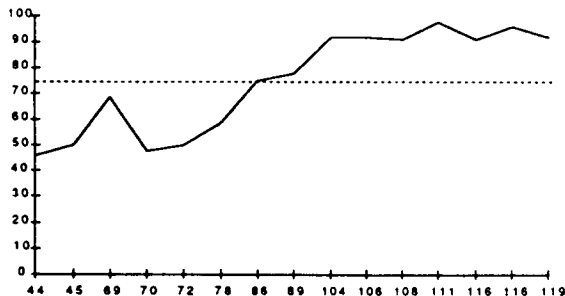
Figure 2

Evolution des résultats en fonction de l'âge dans les trois groupes de sujets pour la compréhension globale des épreuves et pour trois catégories morpho-syntaxiques

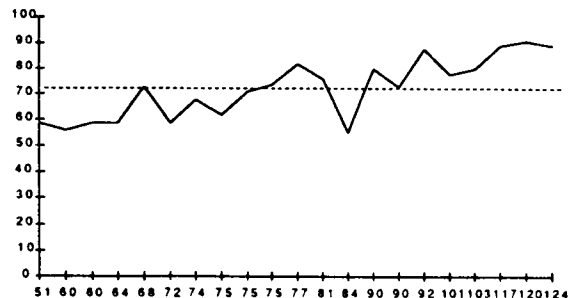
- l'axe des ordonnées exprime un pourcentage de réussite
- L'axe des abscisses exprime en mois l'âge des sujets (âge chronologique pour les enfants non retardés; âge de développement pour les sujets retardés mentaux).
- le trait interrompu indique le résultat moyen obtenu par l'ensemble des sujets de chaque groupe

Figure 2.1. Compréhension globale des épreuves de morphosyntaxe. Evolution des résultats selon l'âge.

2.1.1. Sujets non retardés



2.1.2. Sujets retardés mentaux légers



2.1.3. Sujets retardés mentaux moyens

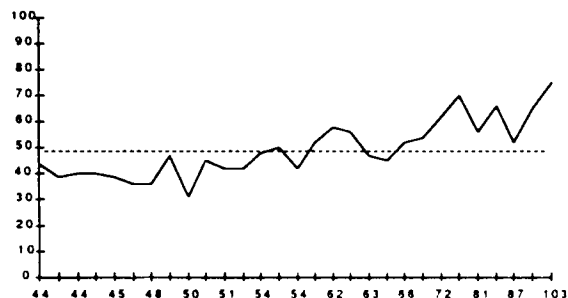
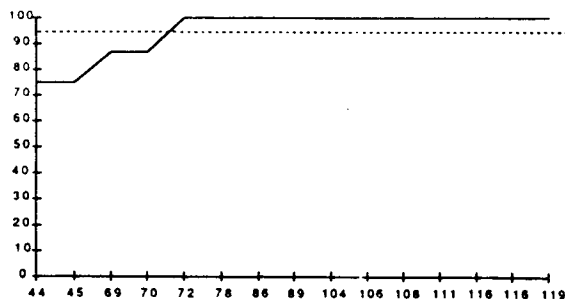
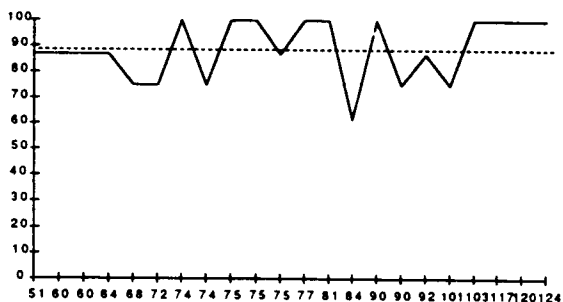


Figure 2.2. Compréhension des propositions relatives. Evolution des résultats selon l'âge.

2.2.1 Sujets non retardés



2.2.2. Sujets retardés mentaux légers



2.2.3. Sujets retardés mentaux moyens.

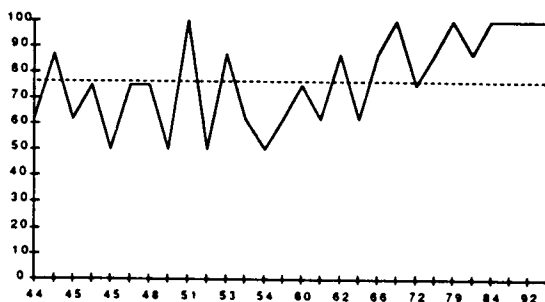
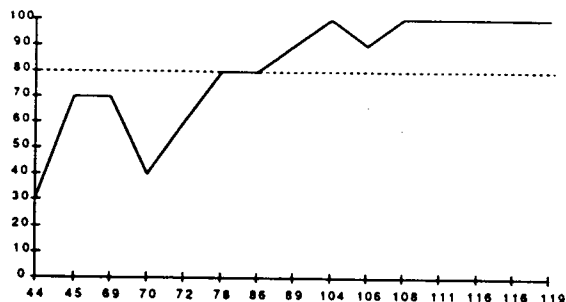
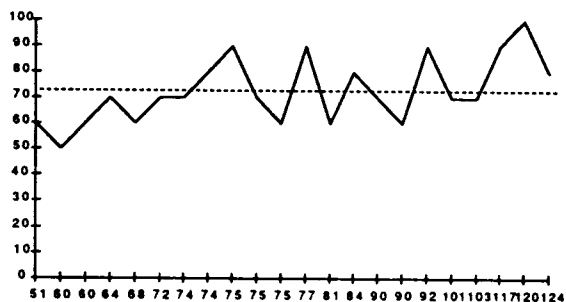


Figure 2.3. Compréhension de la co-référence pronominale. Evolution des résultats selon l'âge.

2.3.1. Sujets non retardés



2.3.2. Sujets retardés mentaux légers



2.3.3. Sujets retardés mentaux moyens

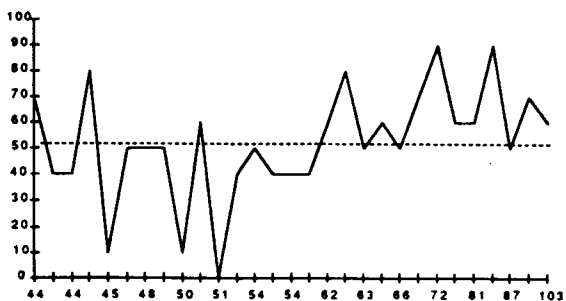
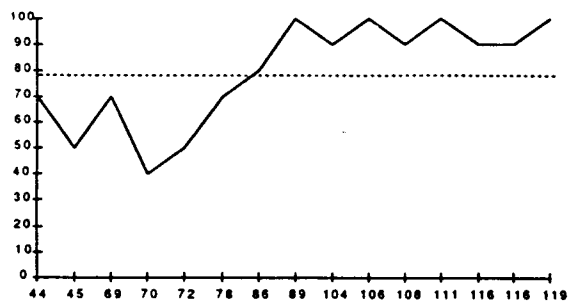
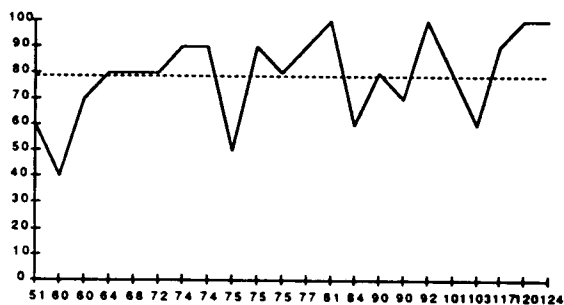


Figure 2.4. Compréhension des propositions subordonnées. Evolution des résultats selon l'âge.

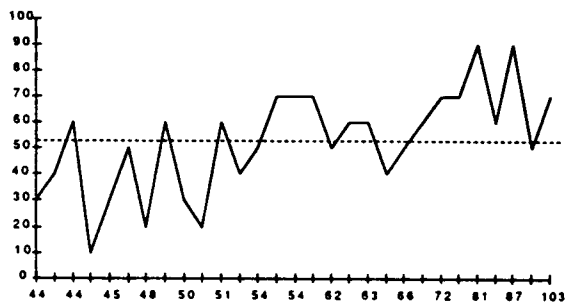
2.4.1. Sujets non retardés



2.4.2. Sujets retardés mentaux légers



2.4.3. Sujets retardés mentaux moyens.



retardés) éclaire d'une autre manière la nature des difficultés morpho-syntaxiques propres aux sujets retardés mentaux.

Dans le cas de la *coréférence pronominale*, les performances diffèrent largement selon la fonction grammaticale du nom référent dans la première proposition et celle du pronom dans la seconde. Ce sont les phrases dans lesquelles le référent et le pronom jouent tous les deux le rôle d'objet grammatical qui provoquent le plus d'erreurs d'interprétation dans les trois groupes de sujets. Les items les mieux réussis présentent les caractéris-

tiques suivantes: nom et pronom ont fonction de sujet grammatical, et les référents sont des animés. Les erreurs d'identification du nom coréférent proviennent d'une stratégie de décodage primitive connue chez les jeunes enfants normaux et dite du "non changement de rôle" (Rondal, Leyens, Brédart, & Perée, 1984). Les jeunes enfants NR tendent à conserver dans la seconde proposition (contenant le pronom) la même relation fonctionnelle que dans la première proposition. Ce type de décodage peut entraîner de nombreuses erreurs: par exemple: dans Le docteur soigne la fille, il lui donne du sirop, l'identification sera correcte; par contre dans Le

<i>Pronoms personnels (.94; $p \leq .0005$)</i> 1. Référent sujet / pronom sujet: <u>La petite fille</u> dessine; <u>elle</u> a beaucoup de crayons. 2. Référent sujet / pronom objet: <u>La petite fille</u> est malade; le docteur <u>la</u> soigne. 3. Référent objet / pronom sujet: Le gendarme a arrêté <u>le conducteur</u>; <u>il</u> roulait beaucoup trop vite. 4. Référent objet / pronom objet: Les enfants cueillent <u>des fleurs</u> pour <u>les</u> offrir à maman.	<i>Articles (.78; $p \leq .0005$)</i> 1. Articles définis singuliers: <u>le</u> - <u>la</u> - <u>l'</u>. 2. Articles définis pluriel: <u>les</u>. 3. Articles indéfinis singulier / pluriel: <u>un</u> - <u>une</u> / <u>des</u>.
<i>Propositions relatives (.74; $p \leq .025$)</i> 1. Relatives introduites par <u>qui</u> (<u>Les enfants qui se tiennent par la main</u>). 2. Relatives introduites par <u>que</u> (<u>L'animal que caresse l'enfant</u>). L'évaluation ne portait que sur des propositions relatives complétant le groupe verbal.	<i>Propositions coordonnées (.74; $p \leq .025$)</i> 1. Propositions coordonnées par <u>et</u>. 2. Propositions coordonnées par <u>donc</u>, <u>mais</u> et <u>car</u>. 3. Propositions coordonnées par <u>alors</u>.

<i>Propositions subordonnées (.85; $p \leq .005$)</i> 1. Les items dans lesquels l'ordre d'énonciation correspond à l'ordre réel d'occurrence des événements: <u>La dame met son chapeau pour aller se promener.</u> 2. Les items dans lesquels l'ordre d'énonciation des propositions ne correspond pas à l'ordre d'occurrence des événements dans la réalité sont plus difficilement compris que: <u>La police arrive parce qu'il y a eu un accident).</u> 3. Les subordonnées de cause introduite par <u>parce que</u> sont moins bien comprises que les autres types de subordonnées (introduites par <u>où</u>, <u>quand</u>, <u>pour</u> et <u>si</u>).	<i>Phrases négatives (.93; $p \leq .0005$)</i> 1. Les items pour lesquels la bonne réponse n'implique que la désignation d'un seul objet: <u>L'enfant n'est pas assis</u> (il suffit de désigner un enfant debout). 2. Les items pour lesquels la réponse complète implique la désignation de deux éléments distincts dans la configuration: <u>Les casseroles ne sont pas sur le banc</u> (il faut désigner une casserole par terre et une casserole sur la table).
<i>Phrases passives (.77; $p \leq .025$)</i> 1. Passives non plausiblement réversibles (<u>La plante est mangée par la vache</u>). La phrase active correspondante (<u>La plante mange la vache</u>) ne se rattache à rien dans la réalité. 2. Passives plausiblement réversibles (<u>La voiture est suivie par la moto</u>). La phrase active correspondante (<u>La voiture suit la moto</u>) est tout à fait plausible.	<i>Flexions temporelles</i> Aucune hiérarchie n'a pu être établie entre les différents items.

boulangier surveille le pain, il ne doit pas brûler, l'identification sera incorrecte. Le contexte pragmatique du message verbal peut toutefois réduire la fréquence de ces erreurs. Dans l'exemple Le gendarme a arrêté le conducteur; il roulait beaucoup trop vite, 80% des sujets retardés donnent le gendarme comme coréférent du pronom il, car il est clair, même pour des personnes mentalement retardées, que c'est généralement le gendarme qui

arrête l'automobiliste. Il est donc utile pour favoriser la compréhension grammaticale des sujets retardés mentaux en situation naturelle de "désambigüiser" les productions verbales en fournissant un maximum d'indices pragmatiques.

En ce qui concerne les *articles*, la majorité des confusions des sujets NR et RML se situe au niveau de la caractéristique définie ou indéfinie de l'article.

Cette spécification est également malaisée pour l'enfant normal qui ne la maîtrise que tardivement (Rondal, 1982). L'usage veut que l'article indéfini soit utilisé si le nom accompagné désigne n'importe quel représentant d'une classe donnée ou une classe de référents en général sans autre spécification. L'article défini est utilisé si le référent a été préalablement introduit dans la conversation ou s'il est connu par ailleurs de l'interlocuteur, c'est à dire si le référent a été précédemment identifié comme une entité particulière d'une classe déterminée de référents. C'est donc la connaissance prêtée à l'interlocuteur du caractère défini ou non du référent qui doit déterminer la sélection de l'article défini ou indéfini. Jusqu'à environ 6 ans, l'enfant normal a tendance à employer l'article indéfini en lieu et place du défini. Il est souvent peu capable d'apprécier la connaissance spécifique de l'interlocuteur et de se décentrer cognitivement. Il est également souvent incapable d'intégrer en mémoire les spécifications intervenues dans la ou les conversations préalables et qui peuvent contribuer à déterminer la sélection de l'article. Le Tableau 3 confirme cette évolution chez les enfants NR et les sujets RML: les articles sont mieux maîtrisés après 7 ans dans les 2 groupes. La différence avant/après 7 ans est statistiquement significative ($p \leq .05$) chez les sujets NR (il s'agit d'AC) mais ne l'est pas chez les sujets RML (il s'agit d'AD) - cf. Tableau 3. Ceci est vraisemblablement dû au fait que les sujets RML, dont les compétences sont pratiquement identiques à celles des sujets NR en-dessous de 7 ans, atteignent un moins bon niveau de réussite après 7 ans (53% de réussite moyenne contre 66% chez les sujets NR).

Chez les sujets RMM, par contre, les erreurs ne se limitent pas à une confusion défini/indéfini ou singulier/pluriel des articles de même nature. Des erreurs "croisées", c'est à dire entre article singulier d'une catégorie et article pluriel de l'autre catégorie ne sont pas rares (par exemple confusion entre le et des, ou encore entre une et le). Cette diversité dans les erreurs atteste l'absence de maîtrise de la notion d'article chez ces sujets et la nécessité, en rééducation, d'assurer la maîtrise des notions d'unité

et de pluralité avant d'aborder la compréhension de la nature définie ou indéfinie des référents désignés.

Les *flexions temporelles* sont réussies de manière inégale par l'ensemble des sujets (retardés mentaux et non retardés). On sait que c'est vers 9 ans seulement que l'enfant non retardé utilise les flexions verbales d'une manière proche de celle de l'adulte. Ceci n'implique pas toutefois qu'il s'en serve uniquement pour marquer le rapport de temps entre le moment de l'énonciation et celui de l'action exprimée par le verbe ou entre les différents événements référés dans l'énoncé. Jusqu'à 6 ans au moins, les flexions verbales serviraient surtout à exprimer des caractéristiques aspectuelles de l'action, par exemple, la distinction entre action en cours /action intemporelle, le centrage sur le résultat de l'action ou sur son déroulement, la distinction entre événement isolé et répétitif, la convention dans l'imaginaire...(Ferreiro, 1971; Bronckart, 1976). Si les flexions verbales simples (renvoyant aux temps passé, présent et futur) et leur signification dans le temps sont sans doute en cours d'acquisition chez les sujets RML (75% de réussite à l'épreuve), les résultats sont médiocres chez les RMM. Ces derniers répondent le plus souvent au hasard, ou selon des routines comportementales apparaissant en cours de passation des épreuves.

Parmi les types propositionnels étudiés, les *propositions relatives* sont les mieux comprises. La totalité des propositions relatives utilisées dans les épreuves sont "dérivées à droite" ou juxtaposées (voir ci-dessous). La littérature sur le développement psycholinguistique de l'enfant normal met en évidence différentes étapes dans la maîtrise des propositions relatives (cf. Rondal, 1982): (a) aux alentours de la troisième année, l'enfant produit de fausses relatives (par exemple Bébé qui pleure), dans lesquelles il n'y a pas de véritable subordination mais simple positionnement d'un pronom relatif entre le sujet et le verbe d'une phrase monopropositionnelle; (b) l'enfant produit des constructions dans lesquelles il y a subordination dans les faits mais où le pronom relais manque (Regarde la poupée Saint Nicolas a apporté); (c)

Tableau 3

Evolution des pourcentages de réussite à l'épreuve des articles avant et après l'âge de 7 ans (AC pour les sujets non retardés et AD pour les sujets retardés mentaux) chez les sujets non retardés et retardés mentaux légers

SUJETS NON RETARDÉS				SUJETS RETARDÉS MENTAUX LÉGERS			
AC	Réussite	AC	Réussite	AD	Réussite	AD	Réussite
3;8	37	7;2	62	4;3	37	7	37
3;9	37	7;5	50	5	37	7;6	62
5;9	62	8;8	69	5	31	7;6	50
5;10	25	8;10	69	5;4	25	7;8	56
6	37	9	56	5;8	62	8;5	37
6;8	50	9;3	87	6	50	8;7	44
		9;8	62	6;2	50	9;9	75
		9;8	81	6;2	50	10	56
		9;11	56	6;3	44	10;4	56
				6;3	37		
				6;3	50		
				6;5	56		
				6;9	62		
AC moyen 5;3 ans	% moyen 42	AC moyen 8;10 ans	% moyen 66	AD moyen 5;10 ans	% moyen 43	AD moyen 8;6 ans	% moyen 53

Note: AC = âge chronologique; AD = âge de développement (mesuré par les EDEI).

lorsque les relatives correctement construites apparaissent, elles sont présentes presque exclusivement dans le syntagme verbal; (d) l'enfant produit des relatives enchâssées dans le groupe nominal sujet. Ce type de relatives distancie le syntagme nominal sujet par rapport au verbe principal. Il est rare, même dans le parler adulte, en raison sans doute du poids procédural plus important sur la mémoire à court terme.

Les erreurs les plus fréquemment commises par les trois groupes de sujets concernent les propositions introduites par le pronom relatif objet *que*. Plusieurs aspects doivent être pris en considération dans le traitement des propositions relatives (Rondal, 1994b). Le premier aspect concerne les dépendances structurales: la proposition relative peut être soit enchâssée dans la proposition principale (La pomme qui est dans le panier / que j'ai cueillie est pourrie) ou juxtaposée à la droite de la proposition principale (J'ai mangé la pomme qui était dans le panier / que tu m'as donnée). Comme on l'a indiqué plus haut, toutes les propositions relatives de la BEMS appartiennent à cette seconde catégorie. Un deuxième élément important est l'ordre séquentiel canonique des constituants. Les relatives introduites par *qui* suivent un ordre SVO (La pomme qui est dans le panier est pourrie) tandis que les relatives introduites par le pronom *que* suivent un ordre OSV (La pomme que j'ai cueillie est pourrie). Un troisième facteur qui peut influencer la compréhension des propositions relatives est l'identité ou la non identité des fonctions grammaticales dans les propositions principales et relatives. Dans les relatives sujet enchâssées, le coréférent et le pronom font tous deux fonction de sujet grammatical (relatives du type SS: La pomme qui est dans le panier est pourrie). Dans les relatives objets juxtaposées, la fonction commune au coréférent et au pronom est celle d'objet grammatical (relatives du type OO: J'ai mangé la pomme que tu m'as donnée). Mais il existe deux cas où les fonctions grammaticales sont croisées: le cas des relatives SO (La pomme que j'ai cueillie est pourrie) et des relatives OS (J'ai mangé la pomme qui était dans le panier). Enfin, la réversibilité

thématique plausible peut rendre la compréhension des propositions relatives plus difficile.

Ces divers éléments permettent de mieux comprendre les difficultés rencontrées dans le traitement des propositions relatives. Les relatives sujets introduites par le pronom relatif *qui*, et dont l'ordre des constituants grammaticaux est SVO (Montre-moi la dame qui porte un paquet), peuvent être interprétées correctement, en fait, en faisant abstraction du pronom relatif (*Montre-moi la dame porte un paquet). Par contre, l'interprétation des propositions relatives objets introduites par le pronom *que* est plus difficile et peut donner lieu à de nombreuses erreurs. L'ordre des éléments grammaticaux y est OSV (Montre-moi la dame que l'enfant regarde) [voire OVS (Montre-moi l'animal que caresse l'enfant)]. La suppression du pronom relatif engendre alors une interprétation incorrecte de la phrase initiale, qui devient *Montre-moi la dame regarde l'enfant. Dans la présente étude, cette modification de l'ordre est plus déterminante pour la compréhension des relatives que l'identité ou le croisement des fonctions grammaticales: des phrases du type OS (fonctions croisées) mais dans lesquelles l'ordre séquentiel canonique est SVO sont mieux comprises que des phrases du type OO, dans lesquelles l'ordre est OSV ou OVS.

Les sujets non retardés et les sujets retardés mentaux testés ont seulement commencé à traiter les structures relatives mais leur connaissance en est encore lacunaire et son traitement incomplet.

Dans les *propositions coordonnées*, la majorité des erreurs porte sur la désignation d'une image représentant une seule des deux propositions. Lorsqu'ils se trompent, les sujets RML désignent le plus souvent l'image représentant la seconde proposition. Par contre, chez les sujets RMM et les enfants NR de moins de 6 ans d'AC, c'est l'illustration de la première proposition qui est désignée majoritairement en cas d'erreur. Il pourrait s'agir d'un effet de récence chez les RML, capables de traiter les deux propositions et d'un centrage stratégique des RMM sur la première proposition, la

seule qu'il peuvent intégrer en raison de la longueur de l'énoncé coordonné à traiter, et de leur capacité limitée de rétention en mémoire de travail. Seule l'expérimentation pourrait permettre de tester ces hypothèses explicatives.

Pour les *propositions subordonnées*, trois catégories d'erreurs ont été identifiées: (a) le sujet ne traduit en action que la première proposition énoncée; (b) il ne traduit en action que la seconde proposition; (c) il effectue autre chose que ce qui est dit dans l'énoncé. La majorité des erreurs commise par les sujets RMM se situe dans la troisième catégorie.

Les sujets retardés mentaux et non retardés commettent le plus souvent des erreurs de type (a). Ces erreurs témoignent à nouveau sans doute de la difficulté des sujets retardés mentaux à traiter l'entièreté de l'information proposée dans des énoncés complexes. Ceux-ci font l'objet des données discutées dans Rondal (1982) qui portent sur les propositions subordonnées circonstancielles de cause, de conséquence et de temps (les plus nombreuses) et permettent de situer la présente analyse. Les circonstances de cause et de conséquences apparaissent les premières dans le langage de l'enfant normal. On en repère déjà vers 4 ans (parfois même avant). Le passage à la subordination dans le cas des propositions temporelles s'effectue entre 5 et 10 ans. Ce type de structure implique que l'un des deux événements décrit soit pris comme point de référence (temporel) pour situer l'autre dans un rapport de simultanéité ou de non-simultanéité (antériorité ou postériorité). Pour les propositions circonstancielles, la mise en relation des événements est arbitraire puisque l'ordre d'énonciation des propositions peut ne pas correspondre à celui de l'occurrence des événements. La complexité des repérages cognitifs à effectuer, celle du marquage lexico-syntaxique, et l'indépendance de l'ordre d'énonciation par rapport à l'ordre réel des événements constituent souvent un problème pour l'enfant normal jusqu'à au moins 9 ou 10 ans.

Si les *phrases négatives* sont bien traitées par les sujets RML et les enfants NR, le mécanisme de la

négation semble loin d'être compris par tous les sujets RMM. La majorité des erreurs consiste à ne pas tenir compte de la négation et à interpréter la proposition comme une affirmative correspondante. Selon Tager-Flusberg (1985), les jeunes enfants NR différencient les phrases négatives selon leur fonction sémantique. Mais ils peuvent également être sensibles à des facteurs contextuels ou pragmatiques qui influencent la compréhension de la négation. Wason (1965) observe que les jeunes enfants normaux font davantage d'erreurs d'interprétation avec des négatives non plausibles et prennent davantage de temps pour répondre à des situations non ou moins plausibles. Ceci pourrait expliquer une erreur fréquemment commise par les plus jeunes enfants non retardé, les sujets RML, et par la majorité des sujets RMM dans l'interprétation d'une phrase négative de la BEMS. Lorsque, parmi quatre casseroles dont deux sont sur un banc, une par terre et une sur une table, on demande aux sujets de montrer Les casseroles ne sont pas sur le banc, ils se limitent à montrer la situation où La casserole est par terre (tout ce qui n'est pas sur quelque chose étant souvent par terre) et omettent La casserole est sur la table.

Les *phrases passives*, enfin, donnent lieu à 2 catégories d'erreurs: soit l'enfant transforme une passive réversible en une active correspondante (par exemple: La voiture est suivie par la moto; l'enfant met la voiture derrière la moto, ce qui atteste de la compréhension de l'active correspondante La voiture suit la moto); soit, comme dans le cas des propositions subordonnées, il réalise autre chose (par exemple: il dispose voiture et moto côte à côte; ou il provoque un accident entre la voiture et la moto; ou encore il prend la moto et la promène dans toute la configuration). Chez les sujets RMM, les erreurs les plus fréquentes appartiennent à la seconde catégorie ci-dessus, qu'il s'agisse de passives réversibles (Le garçon est poussé par la fille) ou non réversibles (La plante est mangée par la vache). Dans le groupe des sujets RML et dans celui des enfants NR, le pourcentage d'erreurs est partagé entre les deux catégories ci-dessus. Soit le sujet transforme une passive réversible en active

correspondante (Le garçon est poussé par la fille devient Le garçon pousse la fille), soit il utilise les objets et/ou les personnages à sa disposition pour faire autre chose. Aucun sujet des trois groupes ne transforme une passive non réversible en une active correspondante (par exemple, La plante est mangée par la vache en La plante mange la vache), sans doute en raison de la perception correcte des contraintes pragmatiques impliquées sur base lexicale dans les phrases en question. Ces observations correspondent bien au développement de la compréhension de la voix passive chez l'enfant normal tel qu'il est décrit dans la littérature spécialisée. Les enfants normaux comprennent les passives non réversibles nettement plus tôt que les passives réversibles. Dans une phrase du type Le cadeau est porté par la dame, un seul des deux noms peut plausiblement jouer le rôle de l'agent. Il n'est pas indispensable de procéder à une analyse syntaxique pour comprendre un énoncé passif non réversible. Une certaine connaissance des éléments lexicaux impliqués dans la phrase et des réalités pragmatiques peuvent suffire. Par contre, certaines phrases passives sont sémantiquement réversibles, les deux noms pouvant plausiblement jouer les rôles d'agent et d'objet sémantique. La voiture est suivie par la moto est tout aussi plausible, d'un point de vue sémantique ou pragmatique, que La moto est suivie par la voiture. L'interprétation correcte des passives réversibles exige par contre une analyse syntaxique. A 4-5 ans, et bien plus tard encore, les erreurs d'interprétation concernant les phrases passives réversibles sont fréquentes. Les enfants permutent agent et objet sémantiques et réagissent comme s'il s'agissait d'une phrase à la voix active (par exemple, La voiture est poussée par le camion est interprétée comme La voiture pousse le camion). Les jeunes enfants paraissent avoir développé une règle qu'ils généralisent indûment, à savoir toute séquence nom - verbe - nom renvoie à une structure sémantique agent - action - objet sémantique. Dans des phrases déclaratives à la voix active, cette règle permet une interprétation correcte. Il n'en va pas de même dans le cas des passives. Lorsque les jeunes enfants entendent une phrase à la voix passive (nom + est + verbe au participe passé + par + nom), ils

ignorent les marqueurs est et par, et interprètent la passive sur la seule base de l'ordre des mots, le premier jouant le rôle d'agent et le second celui d'objet sémantique, comme dans les phrases actives.

Diverses caractéristiques sémantiques peuvent également entraîner des différences dans l'interprétation des passives par les enfants non retardés. Maratsos, Kuczaj, Fox, et Chalkley (1979) ont constaté que les enfants comprenaient mieux les passives actionnelles (c'est-à-dire impliquant des verbes d'action comme porter, frapper) que les passives non actionnelles (impliquant des verbes non actionnels comme imaginer, aimer). En raison de la technique utilisée pour l'évaluation de la compréhension des passives dans la présente étude (traduction de l'énoncé en action), tous les verbes proposés sont actionnels (pousser, ouvrir, manger, suivre, porter, photographier et renverser).

La notion de transitivité sémantique permet d'expliquer la meilleure compréhension de certaines phrases passives par rapport à d'autres. Selon Hopper et Thompson (1980), la transitivité sémantique renvoie au transfert d'une propriété d'un sujet grammatical sous-jacent à un objet grammatical sous-jacent, par l'intermédiaire d'un verbe. Dans la phrase Le garçon pousse la fille ou La fille est poussée par le garçon, le garçon est le sujet grammatical sous-jacent, et la fille l'objet grammatical sous-jacent. La transitivité sémantique correspond à une série de caractéristiques telles que l'actionnalité (passive actionnelle: La fille est frappée par le garçon / passive non actionnelle: Le garçon est aimé par la fille), la ponctualité (passive ponctuelle: La fille est mordue par le chien / non ponctuelle: L'oiseau est soigné par le garçon), et la plausibilité (passive plausiblement réversible: Le vélo est suivi par la voiture / non plausiblement réversible: La plante est arrosée par le jardinier). En particulier, l'actionnalité du verbe facilite la compréhension des déclaratives, actives ou passives, ponctuelles ou non ponctuelles, plausibles ou non plausibles (cf. Rondal, Thibaut & Cession, 1990, et Thibaut, Rondal & Kaens, sous presse).

Production

Dans le discours des enfants RML et de certains enfants RMM, le *rapport sujet-verbe* est généralement bien marqué. Cependant, il subsiste de nombreuses erreurs d'accord lorsque le groupe sujet est complexe et comprend, par exemple, plus d'un élément nominal (ou pronominal). La *reprise pronominale* du sujet est très fréquente et donne lieu à de nombreuses erreurs quant au genre du pronom utilisé. On note également une abondante utilisation des *pronoms* je et on (souvent lors de reprises pronominales du sujet). Ces données correspondent à la chronologie d'acquisition des pronoms personnels observée chez l'enfant normal (cf. Rondal, 1982). En effet, ce sont les pronoms personnels sujets et objets de première et de deuxième personne du singulier qui apparaissent d'abord dans les productions du jeune enfant. Les pronoms de troisième personne sont plus tardifs. Avant 6-7 ans, l'enfant n'utilise pas systématiquement les marques de genre et de nombre pour identifier le nom coréférent du pronom. A cette fin, la première stratégie chronologique de l'enfant est de prendre pour coréférent le nom le plus proche dans la chaîne parlée (stratégie dite "de la distance minimale"). La seconde stratégie, chronologiquement parlant, est le "non changement de rôle" (Cette stratégie a été précédemment décrite lors de l'analyse des erreurs dans la compréhension de la coréférence pronominale). D'une manière générale, les jeunes enfants sont insensibles à l'ambiguïté éventuelle de la référence pronominale jusqu'à assez tard dans le développement (Rondal, 1982; Rondal, Leyens, Brédart, & Perée, 1984). Dans le discours spontané de l'enfant normal, on remarque que les erreurs les plus fréquentes en matière de coréférence pronominale sont la substitution d'un nom propre à un pronom et l'inversion des pronoms de première et de deuxième personne. L'explication de ce phénomène est simple. L'enfant éprouve de la difficulté à comprendre qu'un seul et même pronom puisse faire référence à différentes personnes selon leur rôle discursif alors qu'un nom renvoie toujours à la même entité. L'analyse des corpus de langage des sujets retardés mentaux, tant légers que moyens,

met en évidence le même type de phénomène. Cela se traduit concrètement par une utilisation restreinte de la pronominalisation dans le discours. Ces sujets préfèrent généralement employer le nom des référents et utilisent de manière souvent abusive le pronom personnel je (se rapportant toujours à eux-mêmes dans leur discours) ou le pronom indéfini on (contournant ainsi la difficulté du choix de la personne et de l'accord avec le verbe).

L'utilisation des *temps de l'indicatif* est généralement correcte dans les phrases simples mais la concordance de ces temps simples entre les phrases est souvent inadéquate. On sait que l'enfant normal, jusqu'à 6 ans (au moins), utilise plus fréquemment des adverbes et des conjonctions de temps plutôt que des flexions verbales pour exprimer les relations temporelles entre les événements. Le temps du verbe prend en compte les relations d'antériorité, de postériorité, et de simultanéité dont la maîtrise est difficile pour les sujets retardés mentaux. Les verbes sont, chez la plupart des sujets de l'étude, produits principalement à la forme infinitive, au présent, et au passé composé. Seuls les sujets dont l'AD est le plus élevé utilisent le futur (souvent dans sa forme progressive - Demain on va manger du gâteau - plutôt que dans la forme simple - Demain, on mangera du gâteau).

Les *conjonctions de coordination* et et puis ainsi que l'adverbe de temps après sont davantage utilisés comme relais narratifs que pour coordonner réellement des éléments nominaux ou propositionnels. Si on se rapporte aux données de la psycholinguistique développementale, il apparaît que c'est vers 2;6 ans que l'enfant normal commence à combiner plusieurs groupes syntagmatiques ou propositions afin d'exprimer des propositions complexes. Le moyen le plus simple et le plus fréquemment utilisé consiste à employer la conjonction de coordination et comme lien. L'enfant utilise cette conjonction pour encoder une grande variété de significations, lesquelles semblent apparaître dans un ordre invariable: (a) l'enfant exprime une signification d'addition sans marquer de dépendance entre les propositions liées (par exemple:

Je pousse le train et je pousse la wagon); (b) et est utilisé pour encoder une relation temporelle entre deux propositions liées (séquence chronologique précise) (par exemple: Je rentre à la maison et enlève mon pull); (c) et est utilisé pour marquer une relation causale (par exemple: Elle a mis une fleur à son chapeau et ça le rend plus beau). Au début du développement de la coordination, les jeunes enfants emploient la conjonction et de manière sémantiquement limitée. L'analyse des résultats des sujets retardés mentaux met en évidence, chez la plupart d'entre eux, une utilisation exclusive du et dans un sens additif, c'est à dire une pseudo-coordination de propositions sans lien particulier entre elles. L'usage de la conjonction et pour marquer un rapport de causalité n'apparaît pas dans leur discours spontané. Les sujets les plus retardés utilisent, quant à eux, essentiellement une juxtaposition de mots sans verbe conjugué.

La *subordination* n'est pas fréquente. Les subordonnées les plus utilisées sont des temporelles introduites par quand. Les sujets retardés mentaux préfèrent la coordination ou la simple juxtaposition de propositions indépendantes. Le type de phrases le plus couramment utilisé est la déclarative affirmative. Chez l'enfant normal, Rondal (1982) note que les subordonnées de type circonstancielles sont les plus nombreuses. Les circonstancielles de cause et de conséquence apparaissent les premières dans le langage de l'enfant vers 4 ans. Les circonstancielles temporelles n'émergent qu'entre 5 et 10 ans. Les caractéristiques de ces structures propositionnelles ont déjà été décrites dans la partie dévolue à la compréhension (cf. supra). Parmi les sujets retardés mentaux, seuls ceux dont l'âge de développement est le plus élevé utilisent des propositions subordonnées. L'ordre d'énonciation correspond toujours à l'ordre réel des événements dans la réalité.

Les *relatives* introduites par qui sont correctement formées. Les autres relatives posent énormément de problèmes, essentiellement au niveau du choix du pronom relatif (dont est souvent négligé au profit de que, comme par exemple dans L'homme que je te

parle). Les jeunes enfants normaux commettent le même type d'erreurs dans leur développement. Soit ils oublient le pronom relatif, soit ils lui substituent un autre relatif, casuellement incorrect. La relativisation est formellement plus compliquée que la coordination. En général, elle commence à apparaître dans le discours de l'enfant vers 3 ans et ne se développe réellement que vers 5-6 ans. La chronologie d'acquisition de la relativisation que présente Tager-Flusberg (1985) met en évidence comparativement le retard qu'accusent les sujets retardés mentaux dans ce domaine. Il semble qu'ils en restent à un stade de subordination avec omission du pronom relatif et qu'ils n'accèdent que rarement à la relativisation complète dans le cadre de l'expansion du syntagme verbal.

Les *négatives* sont rares. L'idée de négation est souvent uniquement véhiculée par le verbe. Lorsqu'elle est marquée, elle reste incomplète. La particule pas (ou jamais, plus, etc.) est produite. Ne est omis le plus souvent. La constatation n'est pas étonnante. En effet, dans le parler familial, la particule ne est souvent omise également.

Les *phrases à compléter* proposées ont toujours été complétées de manière très rudimentaire: peu ou pas de concordance des temps, simple répétition de ce qui a été dit, répétition du sujet de la phrase, accord du verbe au singulier alors que le stimulus sujet comprend deux noms (ou pronoms). Les résultats obtenus à cette épreuve avec les sujets retardés mentaux confirment une indication précédente de Semmel, Barrit et Bennet et Perfetti (1968). Même si les performances des sujets retardés mentaux à une épreuve de complétion de phrase restent inférieures à celles des enfants non retardés appariés avec les premiers sur base de l'âge (âge de développement pour les sujets retardés, âge chronologique pour les sujets non retardés), la *capacité paradigmatique de choisir telle catégorie grammaticale* plutôt que telle autre pour compléter un énoncé est grossièrement semblable dans les deux groupes. Tous les sujets trouvent plus facilement le mot manquant lorsqu'il s'agit d'un nom que lorsqu'il s'agit d'un verbe.

CONCLUSION

On notera avec intérêt la sensibilité de la Batterie d'Evaluation de la Morpho-syntaxe mise ici à l'épreuve, pour la détection des carences morpho-syntaxiques dans l'organisation langagière des sujets retardés mentaux légers et moyens et leur évaluation. Le dispositif permet de spécifier les cibles principales d'une intervention langagière avec ces sujets. La batterie est de nature à aider considérablement le clinicien du langage dans son travail avec les enfants, les adolescents et les jeunes adultes retardés mentaux.

Au niveau des résultats, on ne peut manquer de remarquer l'étroite correspondance illustrée à de nombreuses reprises dans nos analyses entre la hiérarchie des difficultés, les types d'erreurs commises, et les séquences développementales dans l'acquisition des principales structures morpho-syntaxiques, chez les enfants en développement normal, les enfants et les adolescents retardés mentaux légers, et les enfants, les adolescents, et les jeunes adultes retardés mentaux moyens étudiés. Il s'agit de données de première importance qui corroborent nettement l'hypothèse d'une similarité des *séquences développementales chez ces sujets (et sans doute aussi d'une similarité des mécanismes développementaux sous-jacents, mais ce dernier point reste hypothétique dans l'état de nos connaissances).*

A l'intérieur du cadrage théorique utilisé, il n'est nullement exclu d'observer d'importantes différences fonctionnelles entre niveaux psychométriques de retard mental. Le présent travail documente de façon claire la distance fonctionnelle qui existe quant aux aspects morphologiques langagiers réceptifs et productifs entre sujets retardés légers et moyens. Les similitudes structurales et séquentielles développementales observées vont cependant à l'encontre de

l'hypothèse d'une discontinuité fonctionnelle entre ces niveaux de retard mental (hypothèse défendue par Zigler - en général, et sans référence particulière au langage - cf. par exemple Zigler 1969, 1973; voir aussi la critique de Rondal, 1980)⁵. A notre avis, les importantes différences langagières entre sujets retardés mentaux légers et moyens, sur fond de séquences de développement similaires, renvoient principalement aux effets des altérations neurologiques caractéristiques des premiers sur le développement langagier (cf. Rondal, 1994c, pour une présentation et une discussion de ces questions d'un point de vue comparatif intersyndromique) ainsi que vraisemblablement sur les autres mécanismes cognitifs impliqués dans le développement du langage comme la mémoire de travail (Baddeley, 1990) dont on sait qu'elle est lente à se développer et reste habituellement peu opérante chez les sujets retardés moyens (cf. Rondal, 1994c et Comblain, 1994). On n'oubliera pas non plus le fait que le développement morpho-syntaxique étant particulièrement lent chez les sujets retardés mentaux moyens, ceux-ci se trouvent aux alentours de 13-14 ans dans la difficile situation d'avoir dépassé les limites de la période favorable (critique) pour ce type de développement alors que les acquisitions concernées sont encore de loin incomplètes. Il est très probable, en effet, qu'il existe une période critique pour le développement des aspects morpho-syntaxiques du langage qui est également valable pour les sujets retardés mentaux (cf. Rondal & Comblain, sous presse, pour une revue empirique et une discussion de ce point). L'élucidation de certains des problèmes mentionnés ci-dessus fera l'objet de travaux ultérieurs.

5. On notera, cependant, que plus récemment Zigler semble avoir abandonné cette hypothèse (cf. Hodapp & Zigler, 1990).

COMPREHENSION AND PRODUCTION OF FORMAL CLASSES AND SENTENCES' STRUCTURES IN CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH MENTAL RETARDATION

The Evaluation Batterie of the Morpho-syntaxe (B.E.M.S.) was administered to 68 mildly and moderately mentally retarded (MR) children, adolescents, and adults (mental ages: 3 to 10 years) as well as to 15 non retarded (NR) children (aged 3 years 8 months to 11 years). The data were analysed according to global level of success, hierarchy of item difficulty for each morpho-syntactic task, and type and frequency of errors. Results of the analyses illustrate the remarkable similarities in the hierarchies of the difficulty of the grammatical items, the types of errors, and the developmental sequences across the three groups of subjects (mildly MR, moderately MR, and NR), in spite of marked differences between the categories of subjects in absolute frequencies of errors. These data support the hypothesis of similar sequences and similar mechanisms in the grammatical development of the children, as predicted by the developmental-organizational framework advocated in the paper.

BIBLIOGRAPHIE

- BADDELEY, A. (1990) *Human memory*. Hove, GB: Erlbaum.
- BRONCKART, J. P. (1976) *Genèse et organisation des formes verbales*. Bruxelles: Mardaga
- CICCHETTI, D., BEEGLY, M. (Eds) (1990) *Children with Down syndrome: A developmental perspective*. New York: Cambridge University Press.
- COMBLAIN, A. (1994) Working memory in Down's syndrome: Training the rehearsal strategy. *Down's syndrome: Research and Practice*, 2(3), 123-126.
- COMBLAIN, A., FAYASSE, M., RONDAL, J. A. (1993a) *Le B.E.M.S.: Batterie d'Évaluation de la Morpho-syntaxe*. (Version expérimentale non publiée). Université de Liège: Laboratoire de Psycholinguistique.
- COMBLAIN, A., FAYASSE, M., RONDAL, J. A. (1993b) *Évaluation des aspects morpho-syntaxiques du langage des élèves de l'enseignement spécial de type I et II (retard mental léger, modéré et sévère)*. Université de Liège: Laboratoire de Psycholinguistique (non publié).
- FERREIRO, E. (1971) *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Genève: Droz.
- HODAPP, R., ZIGLER, E. (1990) Applying the developmental perspective to individuals with Down syndrome. In: D. Cicchetti, M. Beeghly (Eds), *Children with Down syndrome*, 1-28. New York: Cambridge University Press.
- HOPPER, P., THOMPSON, S. (1980) Transitivity in grammar and discourse. *Language*, 56, 251-299.
- LIGHT, P., REMINGTON, B., CLARKE, S., WATSON, J. (1989) Signs of language. In: M. Beveridge, G. Conti-Ramsden, I. Leudar (Eds.), *Language and communication in mentally handicapped people*, 57-79. Londres: Chapman.
- LIGHT, P., REMINGTON, B., PORTER, D. (1982) Substitutes for speech? Nonvocal approaches to communication. In: M. Beveridge (Ed.), *Children thinking through language*, 216-238. Londres: Arnold.
- MARATSOS, M., KUCZAJ, S. A., FOX, D. E., CHALKLEY, M. A. (1979) Some empirical studies in the acquisition of transformational relations: Passives, negatives and the past tense. In: W.A. Collins (Ed.), *Children's language and communication*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- PERRON-BORELLI, M. (1974) *Les Echelles Différentielles d'Efficiences Intellectuelles. Manuel (EDEI - C)*. Issy-Les-Moulineaux (France): Editions Scientifiques et Psychologiques.

- PUIG-VERGÈS, N. (1993) *Margaret S. Mahler. Une vie, une oeuvre*. Paris: Desclée de Brouwer.
- RONDAL, J. A. (1975) Développement du langage et retard mental: Une revue critique de la littérature en langue anglaise. *L'Année Psychologique*, 75, 513-547.
- RONDAL, J. A. (1980) Une note sur la théorie cognitivo-motivationnelle d'Edward Zigler en matière de retard mental culturel-familial. *Psychologica Belgica*, 20, 61-82.
- RONDAL, J. A. (1982) Développement psycholinguistique. In: J. A. Rondal, M. Hurtig (sous la direction de). *Manuel de psychologie de l'enfant*, 2, 455-492. Bruxelles: Mardaga.
- RONDAL, J. A. (1985) *Langage et communication chez les handicapés mentaux*. Bruxelles: Mardaga.
- RONDAL, J. A. (1986) *Le développement du langage chez l'enfant trisomique 21. Manuel pratique d'aide et d'intervention*. Bruxelles: Mardaga.
- RONDAL, J. A. (1987) Language development and mental retardation. In: W. Yule, M. Rutter (Eds.), *Language development disorders*, 248-261. Oxford: Blackwell.
- RONDAL, J. A. (1993) *Comment faire parler l'enfant trisomique 21 et améliorer son langage? Un programme d'intervention psycholinguistique*. Heusy (Verviers): European Down Syndrome Association (EDSA).
- RONDAL, J. A. (1994a) Exceptional language development in mental retardation. Natural experiments in language modularity. *Current Psychology of Cognition*, 13(3), 427-467.
- RONDAL, J. A. (1994b) *Exceptional language development in Down syndrome. Implications for the cognition-language relationship*. New York: Cambridge University Press.
- RONDAL, J. A. (1994c) *Spécificité syndromique langagière*. Manuscrit non publié. Université de Liège. Laboratoire de Psycholinguistique.
- RONDAL, J. A., BACHELET, J. F., PERÉE, F. (1986) Analyse du langage et des interactions adultes-enfants. *Bulletin d'audiophonologie*, 5-6, 507-536.
- RONDAL, J. A., COMBLAIN, A. (sous presse). The language of Down syndrome adults. In: S. Buckley (Ed), *Language and cognition in Down syndrome*. Londres: Chapman and Hall.
- RONDAL, J. A., EDWARDS, S. (en préparation). *Language in mental retardation. Acquisition, problems, theory, and remediation*. Londres: Whurr.
- RONDAL, J. A., LEYENS, N., BRÉDART, S., PERÉE, F. (1984) Coréférence et stratégie des fonctions dans le cas des pronoms anaphoriques ambigus. *Cahiers de Psychologie cognitive*, 4, 151-170.
- RONDAL, J. A., THIBAUT, J. P., CESSION A. (1990) Transitivity effects on children's sentence comprehension. *European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 385-400.
- ROSENBERG, S. (1982) The language of the mentally retarded: Development, processes, intervention. In: S. Rosenberg (Ed.), *Handbook of applied psycholinguistics*, 329-393. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ROSENBERG, S., ABBEDUTO, L. (1993) *Language and communication in mental retardation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SEMMEI, M. I., BARRIT, L. S., BENNET, S. W., PERFETTI, C. A. (1968) A grammatical analysis of words association of educable mentally retarded and normal children. *American Journal of Mental Deficiency*, 72, 567-576.
- SONTAG, E., SMITH, J., CERTO, W. (Eds) (1972) *Educational programming for the severely and profoundly handicapped*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- TAGER-FLUSBERG, H. (1985) Putting words together: Morphology and syntax in the preschool years. In: J. Berko-Gleason (Ed.), *The development of language*, 139-171. Columbus, OH: Merrill.
- THIBAUT, J. P., RONDAL, J. A., KAENS, A. M. (sous presse). Actionality and mental imagery in children's comprehension of declaratives. *Journal of Child Language*.

- YODER, D., MILLER, J. (1972) What we may know and what we can do: Input towards a system. *In*: J. McLean, D. Yoder, R. Schieffebusch (Eds.), *Language intervention with the retarded: developping strategies*, 89-107. Baltimore: University Park Press.
- WASON, P. C. (1965) The context of plausible denial. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 4, 7-11.
- ZIGLER, E. (1969) Developmental versus difference theories of mental retardation and the problem of motivation. *American Journal of Mental Deficiency*, 73, 536-556.
- ZIGLER, E. (1973) The retarded children as a whole person. *In*: D. Routh (Ed.), *The experimental psychology of mental retardation*, 231-322. Chicago: Aldine.

APPRENDRE A INTERAGIR POSITIVEMENT POUR MIEUX S'INTEGRER SOCIALEMENT: QUELQUES STRATEGIES PEDAGOGIQUES

C. André Moreau

Ce texte présente une démarche composée de quelques stratégies pédagogiques visant l'intégration sociale, en milieu scolaire régulier, d'un élève ayant une déficience intellectuelle et des comportements de retrait social. Cette démarche élaborée pour les élèves de la maternelle peut s'adapter à d'autres groupes d'âge. Plus précisément, il s'agit des stratégies à privilégier en classe, du programme de formation des pairs moniteurs et de la présentation de quelques résultats de l'application de cette démarche.

Le programme d'apprentissage aux interactions sociales positives constitue l'une des principales contributions des travaux de Moreau (1992, 1994). L'origine de ce projet vise à identifier les stratégies pédagogiques efficaces qui favorisent l'intégration, en classe ordinaire, d'élèves ayant une déficience intellectuelle de niveau préscolaire.

Actuellement au Québec, les Commissions scolaires se donnent comme objectif d'offrir, dans la mesure du possible, les services éducatifs en classe régulière pour l'ensemble des élèves de leur territoire. Dans ce cadre, les enseignantes et enseignants du secteur régulier héritent du mandat d'accueillir dans leur classe des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Ces élèves bénéficient également de services individualisés. C'est entre autres le cas des élèves ayant une déficience intellectuelle connue. L'enseignante ou l'enseignant de la classe régulière se voit ainsi confier le rôle d'assurer une part importante des services éducatifs à ces élèves. Ce

contexte incite l'enseignante ou l'enseignant à se questionner sur les différents aspects de sa pratique éducative. L'une de ces questions vise à savoir quelles sont les formules pédagogiques à privilégier? Doit-on adopter deux formules d'enseignement, une pour le groupe d'élèves du régulier et une autre pour l'élève ayant une déficience intellectuelle? Ou, doit-on s'inspirer de formules pédagogiques dont tous les élèves du groupe pourront bénéficier?

L'approche présentée ici opte pour ce deuxième choix. L'objectif général vise le développement des interactions sociales réciproques entre l'élève ayant une déficience intellectuelle et ses pairs non handicapés. Plus précisément, les objectifs spécifiques liés à l'élève ayant une déficience intellectuelle et des comportements de retrait social visent à: 1) acquérir, en situation de jeux et d'activités scolaires, des habiletés d'interaction sociale positive entre pairs et 2) être accepté socialement par une majorité d'élèves de son groupe classe et ainsi éviter le rejet de leur part. La démarche permet également aux élèves moniteurs de ou d': 1) acquérir, en situation de jeux ou d'activités scolaires, des habiletés favorisant les

C. André Moreau, Centre hospitalier de Granby, 279- rue Providence, Granby (Québec), J2G 9H9.

interactions sociales positives entre pairs et 2) jouer le rôle de médiateur (moniteur) des comportements d'interaction sociale positive auprès d'un élève ayant une déficience intellectuelle.

La démarche d'intervention s'adresse aux élèves de niveau préscolaire. Plus précisément, les élèves qui présentent des comportements de retrait en situation d'activité de groupe ou de jeux bénéficient davantage de cette démarche. La clientèle ciblée ici réfère à l'élève (sujet) ayant un retard de développement ou un diagnostic de déficience intellectuelle, ayant des comportements de retrait social, fréquentant une classe régulière et ne présentant pas de troubles de la conduite grave. Ce choix de clientèle permet de mieux préciser les effets de l'intervention sur les élèves ayant un haut niveau de handicap. La démarche nécessite peu de ressources extérieures si les intervenants reçoivent une formation préalable. Enfin, les différentes stratégies suggérées représentent une source d'inspiration, pour d'autres groupes d'âge, sur le comment accueillir et favoriser l'intégration sociale et scolaire de l'élève ayant une déficience intellectuelle.

STRATEGIES D'INTERVENTION

Les recensions des écrits de Greham (1981, 1982), Odom et Strain (1984), Stainback *et al.* (1981), Strain (1982), Strain *et al.* (1984) et Moreau (1992, 1994) nous permettent de connaître certains résultats comparatifs de différentes stratégies favorisant les interactions sociales positives. À titre d'exemple, les chercheurs ont évalué les stratégies telles que l'organisation et la structure de la classe, le matériel d'activité, l'enseignement de comportements sociaux par des méthodes traditionnelles, les activités de sociodrame, l'utilisation de tâches ou de jeux coopératifs, les programmes de renforcement comme les jetons, le modelage ou l'imitation d'un pair et les procédés d'intervention médiatrice d'un pair. Parmi ce dernier groupe, il existe une gamme de stratégies; il s'agit entre autres du procédé de proximité d'un pair, d'initiation d'un pair et du procédé d'un pair

moniteur qui incite le sujet à interagir. Trois stratégies retiennent notre attention en raison de leur haut niveau d'efficacité. Il s'agit de celles liées à la gestion de la classe soit les formules d'animation par ateliers et le matériel, du système de motivation et de la stratégie d'initiation de moniteurs multiples. Cette dernière stratégie s'inspire des procédés d'intervention médiatrice d'un pair. Moreau (1992) a mis au point cette stratégie. La démarche implique tous les élèves du groupe; ceux-ci suivent, préalablement, une formation de moniteurs. Cette modalité s'avère relativement courte et demande peu d'implication en temps. Une fois formés, les moniteurs sont invités à faire de leur mieux pour jouer ou interagir positivement avec l'élève intégré. Cette formule d'enseignement par les pairs favorise la réciprocité des interactions sociales positives entre sujet et ses pairs. Voyons plus en détails ces stratégies.

En classe maternelle, les formules d'animation adoptées par l'enseignante ou l'enseignant sont liées à l'intention poursuivie. Dans ce programme, les jeux ou les activités de petit groupe servent de prétexte aux apprentissages d'habiletés d'interaction sociale positive et constituent, ici la formule à privilégier. En classe maternelle, les enseignantes ou enseignants connaissent bien la formule d'enseignement par atelier; également, cette formule semble être bien implantée dans le milieu. Ainsi, les activités d'apprentissage peuvent s'intégrer à l'horaire de la classe c'est-à-dire, elles se réalisent lors de périodes d'ateliers. S'ajoute à cette stratégie le choix du matériel de jeux et activités. Le choix du matériel s'avère très important pour favoriser un haut niveau d'interactions sociales. Selon certains auteurs, il existe une relation entre le type de matériel utilisé et la quantité d'interactions sociales observées (Cole, 1986; Errett, 1987; Hendrickson *et al.*, 1982; Quilitch *et al.*, 1977). Les jeux et activités qui favorisent un haut niveau d'interactions sociales sont, entre autres, les blocs, les véhicules, les coins de poupées, les coins de cuisinette (ensemble de vaisselle), les coins de costumes et les ballons. La démarche ici consiste à faire un

inventaire des jeux et des activités existantes dans la classe. Une fois la liste complétée, le choix des jeux et des activités qui favorisent les interactions sociales s'effectue.

La deuxième stratégie consiste à concevoir un système de renforcement appliqué par les élèves eux-mêmes. Les études ont démontré que les systèmes de renforcement traditionnels, appliqués par l'adulte, ont pour effet de couper les interactions sociales entre élèves et d'augmenter les interactions entre l'adulte et le sujet au lieu de favoriser les interactions entre le sujet et ses pairs. La stratégie consiste ici à enseigner aux élèves à utiliser eux-mêmes le système. L'intervention de l'adulte doit être très discrète. Par exemple, après une interaction sociale réussie entre le sujet et un moniteur, l'adulte dépose discrètement sur la main d'un moniteur des autocollants. Le moniteur prend les deux autocollants s'en attribue un sur son macaron et l'autre, il le donne au sujet. Ces autocollants peuvent être échangés contre des objets ou des événements positifs (récompenses). Ce système vise à motiver les élèves et à maintenir l'intérêt à poursuivre l'interaction. Selon Leduc (1993), il y a deux principes d'application du système de jetons. Il faut choisir des renforçateurs efficaces pour chaque élève et effectuer une distribution des récompenses adaptée à chacun. Par exemple, l'intervenante ou l'intervenant peut demander ce que chaque élève aime le plus quand il s'agit de jeux, de petites collations, de musique, de petits achats etc. Ainsi, les élèves peuvent échanger, selon leur intérêt, leurs autocollants pour une récompense de leur choix. Bref, l'attention de l'élève et sa participation permettent de juger si les récompenses sont efficaces et si la façon de les administrer semble adéquate. Dans le cas où les moniteurs et l'élève ne poursuivent pas l'interaction sociale, l'intervenant doit réajuster le système ou diminuer la longueur des ateliers ou changer d'activité de jeux. Cette façon de faire nécessite, de la part de l'adulte, une évaluation continue de la stratégie en se disant que ce ne sont pas les élèves qui sont en cause, mais la façon d'intervenir avec eux.

La troisième stratégie réfère au procédé d'initiation de moniteurs multiples. Ce procédé implique au préalable la formation de moniteurs. La section subséquente présente cette formation. Une fois les pairs formés, les ateliers d'apprentissage aux interactions sociales positives peuvent débuter. Le procédé d'initiation de moniteurs multiples consiste en des ateliers de jeux ou des activités de petit groupe qui impliquent le sujet (élève ayant une déficience intellectuelle) et les moniteurs. Plus précisément, l'enseignante ou l'enseignant demande d'abord aux élèves de se regrouper pour faire les ateliers ou les jeux. Par la suite, l'atelier d'apprentissage (moniteurs et sujet) débute. L'animateur demande aux moniteurs et au sujet de se diriger vers le coin de jeux ou d'activités; il s'assure que ceux-ci acceptent de participer aux ateliers. Il suggère les jeux ou les activités utilisées lors des ateliers. Un contrôle des allées et venues des autres élèves facilite le fonctionnement des ateliers. Puis, l'atelier d'apprentissage débute lorsque l'animateur demande aux moniteurs de faire de leur mieux pour interagir avec le sujet (10 minutes). Il donne la consigne suivante: "faites de votre mieux pour jouer et travailler avec ____ (prénom du sujet)". Si, au cours de l'atelier, le sujet se trouve laissé à lui-même plus d'une minute sans que les moniteurs essaient d'interagir, l'animateur répète la consigne. Le sujet et les moniteurs reçoivent un autocollant, un petit coeur, suite aux interactions sociales réussies. À la fin de l'atelier, l'animateur complimente les moniteurs et le sujet pour leurs interactions réussies ("c'est beau!", "bravo!") et donne une rétroaction ("tu as réussi à jouer et interagir avec ____ (prénom du sujet)"). Le sujet et les moniteurs échangent ensuite les autocollants pour des renforçateurs d'appui. Suite à l'atelier d'apprentissage, il y a l'atelier de généralisation qui implique des situations de jeux ou d'activités; le sujet interagit alors avec d'autres élèves. Ces ateliers se déroulent également dans la classe, elles permettent d'évaluer si le sujet poursuit ses interactions avec d'autres élèves sans qu'il y ait aucune intervention.

FORMATION DES MONITEURS

Tous les élèves du groupe classe peuvent être invités à la formation des moniteurs. Entre autres, les travaux d'Young et Kerr (1979) démontrent que le procédé peut être efficace lorsque les moniteurs sont des élèves sans handicap ou ceux ayant une déficience intellectuelle. Certaines modalités aident à déterminer les participants, entre autres, les élèves qui désirent suivre la formation doivent se porter volontaire et, également, ne pas présenter des troubles de la conduite. Les séances sont animées par deux adultes. L'un qui reproduit les modèles de comportements et l'autre qui adopte les comportements de l'élève intégré en classe. La durée des séances de formation est d'environ 20 minutes. Afin de rendre les séances agréables pour tous, les animateurs ajustent le nombre d'essais à la capacité d'attention et de l'intérêt de chaque élève. Les animateurs utilisent quelques jeux et activités de la classe lors des séances de formation. Les animateurs préparent les macarons et les autocollants. Aussi, l'utilisation d'une caméra VHS s'avère utile pour la révision de chacune des séances après leur réalisation.

Le plan général des séances se résume comme suit: la première séance vise à informer le groupe classe du but du programme. Les travaux d'Hops (1983) et de Stainback *et al.* (1981) insistent sur l'information à donner aux élèves du groupe classe concernant l'objectif du programme. Les quatre dernières rencontres visent l'acquisition des comportements suivants: organiser des jeux (ex.: "viens jouer", "viens prendre les blocs"), partager ou échanger (ex.: offrir un objet en échange ou accepter un objet qui est offert) et porter assistance. Il s'agit aussi des comportements suivants: inciter autrui à interagir ou persister dans ses demandes et complimenter suite à une interaction (ex.: "c'est beau", "bravo", "c'est comme ça que j'ai fait..."), sourire, toucher et donner des marques d'affection (Strain *et al.*, 1979). Les travaux de Strain (1983) et de Tremblay *et al.* (1981) fournissent des données normatives sur les comportements d'interaction considérés comme plus efficaces.

Le scénario d'une séance se compose de démonstrations, de jeux de rôle et de pratiques (Strain, 1984; Strain *et al.*, 1977; Strain *et al.*, 1979). Par exemple, lors de la première séance, les animateurs présentent le programme comme des situations de jeux où les moniteurs apprennent certaines façons de se faire des amis et d'aider un autre élève à s'en faire. Les séances d'entraînement débutent lorsque les animateurs donnent aux moniteurs la consigne: "faites de votre mieux pour jouer et travailler avec ____ (prénom du sujet)". Premièrement, les deux animateurs présentent un modèle du comportement d'interaction sociale visé; l'un d'entre eux joue le rôle du tuteur et l'autre, celui du sujet. Dans un deuxième temps, les moniteurs participent à des jeux de rôle avec un des animateurs. Dans ces situations, l'adulte adopte des comportements de retrait, d'opposition et d'autres comportements caractéristiques du sujet. Chaque moniteur a cinq tentatives de pratiquer des initiations en utilisant des formules telles que "viens jouer aux blocs", "viens jouer avec moi". Au cours de ces cinq essais, les animateurs ignorent, pendant dix secondes, le moniteur afin que celui-ci persiste dans ses demandes. Les animateurs disent au moniteur que le sujet refuse parfois de jouer ou de répondre à ses demandes mais qu'il s'avère important de continuer à essayer d'initier un jeu. Les animateurs utilisent le même matériel scolaire ou les jeux disponibles dans la classe. Les moniteurs font dix essais. À la fin de chaque séance, les moniteurs peuvent échanger leurs autocollants pour des renforçateurs. Le tableau 1 présente la fiche d'animation de cette séance. Cette fiche comprend entre autres l'objectif, le matériel et les consignes.

QUELQUES RESULTATS

Moreau (1992) a élaboré, un programme qui intègre les trois stratégies décrites précédemment. Ce programme a été expérimenté dans une classe régulière de la Commission scolaire des Cantons. Avant la rentrée scolaire 91-92, l'une des enseignantes de la maternelle a accepté de participer à l'application et l'évaluation de ce programme.

Tableau 1

Séance d'entraînement des tuteurs

LA FICHE D'ANIMATION

L'objectif spécifique

À partir de modèles, de jeux de rôle et de matériel de jeux ou d'activités, l'élève organise un jeu avec un interlocuteur qui présente des comportements de retrait. Le critère de réussite est de 3 essais sur 5 sans incitation de l'animateur sur une possibilité de 20 essais.

Le matériel

Les jeux

Les macarons des tuteurs

Les autocollants

La fiche de notation et d'évaluation

Les renforçateurs d'appui (voir la liste des renforçateurs)

Les consignes

1. La mise en situation

"Aujourd'hui nous allons apprendre des façons d'organiser des jeux avec un ami. Parfois cet ami ne veut pas jouer."

2. La présentation de modèles

Les deux animateurs font un jeu de rôle où l'un d'eux joue le rôle du tuteur et l'autre joue le rôle du sujet. Ce dernier adopte des comportements d'opposition et de retrait.

3. L'activité d'entraînement

L'animateur joue le rôle du sujet. Il donne la consigne.

"C'est à ton tour"

"Fais de ton mieux pour jouer et interagir avec ____ (prénom du sujet)".

Tableau 1 (Suite)

Séance d'entraînement des tuteurs

Lorsque le tuteur réussit, l'animateur donne une rétroaction et un renforçateur verbal et un autocollant. "Tu as réussi à me faire participer, à interagir."

"Bravo!", "C'est beau!"

Lors des cinq derniers essais, l'animateur ignore, durant dix secondes, le tuteur. Si le tuteur ne persiste pas, l'animateur dit:

"Parfois les amis refusent de jouer ou de répondre à tes demandes, mais il est important de continuer d'initier le jeu."

Si le tuteur n'émet pas les comportements d'interaction sociale visés, l'animateur ignore les comportements émis et rappelle la consigne:

"Fais de ton mieux pour jouer et interagir avec _____ (prénom du sujet)".

4. La pratique

Lors des 10 à 20 autres essais, le tuteur reprend la même séquence avec d'autres jeux ou d'autres activités jusqu'à l'obtention du critère de réussite.

L'animateur passe d'un programme de renforcement continu à un programme de renforcement intermittent. Il renforce à la fin d'une série d'exercices.

À la fin de la séance, le tuteur peut échanger ses autocollants pour un renforçateur d'appui (voir la liste des renforçateurs d'appui).

Préalablement, les parents d'un enfant ayant une déficience intellectuelle avaient exprimé le désir de voir leur fils débiter sa scolarité en classe régulière. Après une longue réflexion de la part des membres de la direction d'école, une mère, agissant comme bénévole à l'école, fut embauchée pour les trois premiers mois de l'année scolaire. Cette personne devait assister l'enseignante. Le responsable du projet s'engageait, pour sa part, à

fournir son expertise au niveau de la formation, de la supervision de cette personne et de l'application du programme. L'un des objectifs de la démarche visait à évaluer l'efficacité du programme.

L'implantation du programme s'est effectué en trois étapes. Le projet a débuté lors de la rentrée des classes. L'accompagnatrice a passé les deux premières semaines en classe ce qui lui permettait de

s'adapter au fonctionnement du groupe. Cette étape préparatoire lui a aussi permis de recevoir la formation d'animatrice pour l'entraînement des moniteurs; cette formation consiste en cinq rencontres d'une heure. Puis, au cours de la première semaine du mois d'octobre, l'animatrice et le responsable du projet ont réalisé la formation des moniteurs. Cette formation était offerte aux 19 élèves du groupe dont 16 ont accepté d'y participer. La semaine suivante, deuxième étape, les ateliers d'apprentissage aux interactions sociales positives débutaient. Par exemple, lors des périodes d'atelier de petit groupe, l'animatrice invitait deux ou trois moniteurs à faire de leur mieux pour jouer avec l'élève ayant une déficience intellectuelle. Après un dix minutes de jeux, l'animatrice invitait deux ou trois élèves, autres que les moniteurs, à faire une autre activité de jeux; l'animatrice utilisait ni consigne, ni renforçateur pour favoriser les interactions sociales entre l'élève ayant une déficience intellectuelle et ses pairs. Ce deuxième atelier permettait de vérifier la généralisation des apprentissages. Le programme s'est poursuivi ainsi pendant plus de deux semaines. Après l'arrêt du programme, troisième étape, l'animatrice a continué à être disponible pour les élèves tout en cessant d'utiliser les stratégies d'incitation et de renforcement.

L'évaluation du programme consistait à prendre, avant le début du programme, des mesures du niveau de base des interactions sociales (observation systématique) de l'élève ayant une déficience intellectuelle et de l'attitude (mesure sociométrique) des élèves à son égard. Une fois le niveau de base effectué, le programme a débuté. Lors du pro-

gramme, une mesure des interactions sociales a été effectuée à chaque atelier d'apprentissage et de généralisation. À la fin du programme, une dernière mesure de l'attitude des pairs à l'égard de l'élève ayant une déficience intellectuelle a été réalisée. Enfin, plus d'un mois après l'arrêt du programme, une dernière mesure (relance) permettait de connaître si les interactions sociales positives se maintenaient entre l'élève ayant une déficience intellectuelle et ses pairs.

Les résultats obtenus réfèrent, entre autres, à la fréquence des interactions sociales et du statut sociométrique de l'élève intégré. Dès l'introduction des stratégies d'intervention en classe, les interactions sociales entre l'élève ayant une déficience intellectuelle et ses pairs augmentaient de façon importante. Par exemple, les résultats passaient de 1,6 interactions sociales positives à la minute, au niveau de base, à 6,9 lors de la période de l'application du programme. Les résultats sont similaires lors des ateliers de généralisation. En ce qui concerne de l'effet du programme sur l'évaluation sociométrique des pairs, l'élève ayant une déficience intellectuelle était rejeté avant l'application du programme et, après, non seulement il n'était plus rejeté mais il obtenait le deuxième rang dans son groupe. Également, l'enseignante observait que les élèves collaboraient davantage entre eux après l'application du programme. Enfin, lors de la relance plus d'un mois après l'arrêt du programme, le résultat était de 4,8 interactions sociales à la minute chez l'élève intégré (Moreau, 1992). Actuellement, ces résultats positifs motivent les personnes à poursuivre les recherches dans le même sens.

LEARNING TO INTERACT POSITIVELY TO BETTER INTEGRATE OURSELVES SOCIALLY: SOME LEARNING STRATEGIES

This text presents a procedure made up of learning strategies aiming at social integration, in a regular school setting, of a retarded child with social withdrawal behaviors. Although this procedure was elaborated for kindergarten students, it can be adapted to other age groups. More precisely, it presents classroom strategies to be privileged for peer monitor formation and the presentation of some results of the application of this procedure.

BIBLIOGRAPHIE

- COLE, D. A. (1986) Facilitating play in children's peer relationships: are we having fun yet? *American education research journal*, 23, 201-215.
- ERRETT, M. K. (1987) *The effects of peer administrated methods for increasing social interaction between young handicapped and nonhandicapped children: social interaction between young handicapped and nonhandicapped children*. Unpublished doctoral dissertation, University Michigan, Michigan.
- GRESHAM, F. M. (1981) Social skills training with handicapped children: a review. *Review of educational research*, 51, 139-176.
- GRESHAM, F. M. (1982) Misguided mainstreaming: the case for social skills training with handicapped children. *Exceptional children*, 48, 422-433.
- HENDRICKSON, J. M., STRAIN, P. S., TREMBLAY, A., SHORES, R. E. (1982) Interactions of behaviorally handicapped children: functional effects of peer social initiations. *Behavior modification*, 6, 323-353.
- HOPS, H. (1983) Children's social competence and skills: current research practices and future directions. *Behavior therapy*, 14, 3-18.
- LEDUC, A. (1993) *L'apprentissage des premières habiletés numériques*. Brossard: Behaviora.
- MOREAU, C. A. (1994) L'efficacité des procédés de médiation sociale des pairs sur l'acquisition d'interactions sociales positives d'enfants ayant une déficience intellectuelle: l'analyse des études primaires. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*.
- MOREAU, C. A. (1992) *L'effet du procédé d'initiation de tuteurs multiples sur l'acquisition, la généralisation et le maintien des interactions sociales positives entre un élève vivant avec une déficience intellectuelle et ses pairs normaux*. Thèse inédite, Université Laval.
- ODOM, S. L., STRAIN, P. S. (1984) Peer-mediated approaches for promoting children's social interaction: a review. *American journal of orthopsyciaty*, 54, 544-557.
- QUILITCH, H. R., CHRISTOPHERSON, E. R., RISLEY, T. R. (1977) The evaluation of children's play material. *Journal of applied behavior analysis*, 10, 501-502.
- STAINBACK, W., STAINBACK, S., RASCHKE, D., ANDERSON, R.J. (1981). Three methods for encouraging interactions between severely retarded and nonhandicapped students. *Education and training of the mentally retarded*, 16, 188-192.
- STRAIN, P. S. (1982) Peer-mediated treatment of exceptional children's social withdrawal. In: P. Strain (Ed.), *Social development of exceptional children*, 93-105. Rockville: Aspen Systems Corporation.
- STRAIN, P. S. (1983) Identification of social skill curriculum targets for severely handicapped children in mainstream preschools. *Applied research in mental retardation*, 4, 369-382.
- STRAIN, P. S. (1984) Social interactions of handicapped preschoolers in developmentally integrated and segregated settings: a study of generalization effects. In: T. Field, J. L. Roopnarine, M. Segal (Ed.), *Friendships in normal and handicapped children*, 187-207. Norwood: Ablex publishing corporation.
- STRAIN, P. S., KERR, M. M., RAGLAND, E. U. (1979) Effects of peer-mediated social initiations and prompt reinforcement procedures on the social behavior of autistic children. *Journal of autism and developmental disorders*, 9, 41-54.
- STRAIN, P. S., ODOM, S. L., TIMM, M. A. (1984) Promoting social reciprocity of exceptional children: identification, target skill selection and interventions. *Remedial and special education*, 5, 41-54.
- STRAIN, P. S., SHORES, R. E., TIMM, M. A. (1977) Effects of peer social initiations on the behavior of withdrawn preschool children. *Journal of applied behavior analysis*, 10, 289-298.
- YOUNG, C. C., KERR, M. M. (1979) The effect of a retarded child's initiations on the behavior of severely retarded school-aged peers. *Education and treatment of the mentally retarded*, 14, 185-190.

LA SITUATION DE L'INTEGRATION DES ELEVES AYANT UNE DEFICIENCE INTELLECTUELLE AU SECONDAIRE

Louis-Philippe Boucher et Jean-Robert Poulin

Cette étude veut faire le point sur la scolarisation des élèves du secondaire qui ont une déficience intellectuelle ainsi que sur l'état de leur intégration dans l'école et dans la classe ordinaire. Les données utilisées pour réaliser cette étude proviennent, d'une part, du Ministère de l'éducation du Québec et, d'autre part, d'une enquête menée auprès de 140 commissions scolaires québécoises. Ces données permettent de brosser un tableau concernant les caractéristiques de ces élèves, les ressources et les services mis à leur disposition, les politiques des commissions scolaires relativement à leur intégration, les différents types d'intégration mis de l'avant et enfin, la préparation du personnel enseignant en ce qui a trait à l'intégration de cette clientèle.

INTRODUCTION

Le présent article veut rendre compte des résultats d'une étude réalisée au cours de l'année 1993-1994 par deux chercheurs de l'Université du Québec à Chicoutimi, membres du groupe de recherche "Intégration et déficience intellectuelle". Cette étude a pour but de connaître la situation qui prévaut actuellement dans les écoles secondaires du Québec concernant l'intégration des élèves d'âge secondaire ayant une déficience intellectuelle. Elle constitue une première étape d'un programme de recherche qui a pour ambition de développer et d'expérimenter un modèle permettant de réaliser, dans les meilleures conditions possibles, l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle à l'école secondaire.

Les données utilisées pour réaliser cette étude proviennent, d'une part, du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et, d'autre part, d'une enquête menée auprès de l'ensemble des commissions scolaires du Québec. Plus de 50 % d'entre elles, soit 71, y ont participé en complétant un questionnaire mis au point à cette fin par l'équipe de recherche. Nous tenons à remercier en particulier les responsables de l'adaptation scolaire de ces commissions scolaires pour leur précieuse collaboration.

Après avoir rappelé succinctement la problématique, le but et les objectifs de l'étude, nous en présentons les principaux éléments méthodologiques, à savoir les sources de données et la représentativité de l'échantillon. La majeure partie du texte sera consacrée à la présentation des résultats de l'étude. Les principaux thèmes abordés sont: les élèves d'âge secondaire ayant une déficience intellectuelle, les élèves ayant une déficience intellectuelle intégrés en classe ordinaire à plus de 50 % du temps ou à moins de 50 % du temps, les caractéristiques des

Louis-Philippe Boucher, Ph.D., et Jean-Robert Poulin, Ph.D.,
Université du Québec à Chicoutimi, Département des Sciences
de l'Éducation.

commissions scolaires qui font de l'intégration, le passage du primaire au secondaire, la préparation du personnel enseignant et les politiques d'intégration élaborées par les commissions scolaires.

La présente étude a le mérite, croyons-nous, de circonscrire l'ampleur du phénomène et de tracer un portrait de la situation qui prévaut actuellement concernant les élèves ayant une déficience intellectuelle et leur intégration en classe ordinaire au secondaire.

PROBLEMATIQUE, BUT ET OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

La problématique

Au Québec, selon Garon (1992), "l'accès à la classe ordinaire constitue un droit implicite pour les élèves présentant une déficience intellectuelle". Bien que l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire soit un phénomène récent, celui-ci tend à progresser de façon continue et même à prendre une certaine ampleur au primaire. Il touche actuellement près de 30 % de cette clientèle. Toutefois au secondaire, le phénomène apparaît encore marginal. L'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire au secondaire semble donc de toute évidence poser des difficultés particulières et importantes.

Quels sont les impacts de l'intégration en classe ordinaire au secondaire des élèves ayant une déficience intellectuelle au plan de leurs apprentissages scolaires et de leur développement social et personnel? Qu'est-ce qu'il est possible de faire pour intégrer ces élèves en classe ordinaire et comment le faire? Voilà quelques unes des questions auxquelles il est important d'apporter des éléments de réponse.

C'est à cette problématique que le groupe de recherche "Intégration et déficience intellectuelle" constitué de deux chercheurs de l'Université du

Québec à Chicoutimi, Messieurs Louis-Philippe Boucher et Jean-Robert Poulin et de trois chercheurs de l'Université du Québec à Montréal, Messieurs Jean-Pierre Brunet, Robert Doré et Serge Wagner, veut s'attaquer. À cette fin, ces chercheurs ont élaboré un programme de recherche comportant plusieurs étapes. Une des premières tâches que s'est donnée l'équipe de recherche à l'intérieur de ce programme, c'est de connaître la situation qui prévaut actuellement concernant l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle au secondaire et d'identifier des expériences d'intégration réussies pour éventuellement en tirer des enseignements utiles en vue d'élaborer et d'expérimenter un modèle d'intervention pouvant faciliter l'intégration de ces élèves en classe ordinaire.

Le présent rapport de recherche veut rendre compte d'une étude dont le but premier est justement de tracer un portrait de la situation qui prévaut présentement concernant l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire dans les écoles publiques québécoises.

Les objectifs de la recherche

L'étude a pour but de connaître la situation de la scolarisation des élèves d'âge secondaire ayant une déficience intellectuelle (de 12 à 21 ans) et celle de leur intégration en classe ordinaire au secondaire régulier. D'une façon plus précise, elle a pour objectifs spécifiques de:

- décrire la situation de la scolarisation des élèves d'âge secondaire ayant une déficience intellectuelle;
- tracer un portrait des élèves ayant une déficience intellectuelle qui sont intégrés en classe ordinaire au secondaire;
- mettre en évidence les caractéristiques des commissions scolaires qui intègrent des élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire;

- préciser les conditions dans lesquelles se fait l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle et plus particulièrement celles relatives à la prise de décision d'intégrer ces élèves, aux politiques concernant les modalités de leur intégration, aux ressources mises à leur disposition, à la préparation des enseignements et enfin, aux politiques concernant les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention.

ELEMENTS METHODOLOGIQUES

Dans un premier temps, nous présentons les sources de données utilisées pour la réalisation de cette étude, puis nous décrivons la façon dont le questionnaire d'enquête a été préparé et la manière dont l'enquête proprement dite a été réalisée. Pour terminer, nous établissons la représentativité de l'échantillon par rapport à la population, soit les commissions scolaires du Québec.

Les sources de données

La présente étude a été réalisée à partir de deux sources de données, à savoir: 1) les statistiques officielles pour l'année scolaire 1993-1994 fournies par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et 2) les résultats d'une enquête menée auprès des commissions scolaires du Québec.

Les données provenant du MEQ

Les données provenant du ministère de l'Éducation du Québec nous ont été fournies, à notre demande, par le responsable de la direction de la gestion des systèmes de la collecte des statistiques, monsieur Bernard Thibault. Ces statistiques concernant les élèves ayant une déficience intellectuelle d'âge secondaire résultent d'une compilation des informations fournies par les commissions scolaires au 30 septembre 1993.

Les informations demandées au MEQ se rapportent aux aspects suivants: 1) le nombre de garçons et de

filles qui fréquentent l'école secondaire, 2) le nombre d'élèves (garçons et filles) ayant une déficience intellectuelle (avec ou sans déficience associées) au secondaire, 3) le nombre d'élèves ayant une déficience intellectuelle intégrés en classe ordinaire (avec soutien à l'enseignant et l'élève ou avec participation à une classe ressource) au secondaire, 4) le nombre d'élèves scolarisés en classe spéciale homogène, en classe spéciale hétérogène, dans une école spéciale, dans un centre d'accueil, dans un centre hospitalier et à domicile, 5) le nom des commissions scolaires qui intègrent des élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire au secondaire.

Cette source de données qui a l'avantage de couvrir l'ensemble des commissions scolaires du Québec a cependant certaines limites. En effet, elle ne fournit pas d'informations sur l'intégration en classe ordinaire à 50 % et moins du temps de classe, des élèves ayant une déficience intellectuelle, sur les types d'intégration qui prévalent à l'école secondaire concernant ces élèves, sur les services et les ressources humaines mises à la disposition de cette clientèle, sur la préparation du personnel enseignant ainsi que sur les politiques des commissions scolaires relativement à l'intégration scolaire de ces élèves ayant une déficience intellectuelle. Pour réaliser pleinement les objectifs de notre étude, il nous a semblé nécessaire d'aller chercher ce complément d'informations à l'aide d'une enquête auprès de l'ensemble des commissions scolaires du Québec.

Les données de l'enquête

Pour réaliser cette enquête, un questionnaire fut élaboré et validé. Une première version du questionnaire fut soumise, pour fin de validation, à trois personnes-ressources du milieu scolaire de la région immédiate. Il s'agit d'un directeur d'école responsable d'élèves ayant une déficience intellectuelle, d'un directeur de l'enseignement et d'un directeur adjoint de l'enseignement. Suite à leurs commentaires et suggestions, un bon nombre de corrections furent apportées à l'instrument. La

version finale du questionnaire comportait 29 questions¹ regroupées en six sections, à savoir:

1. les élèves d'âge secondaire ayant une déficience intellectuelle,
2. les services et les ressources,
3. les élèves ayant une déficience intégrés en classe ordinaire,
4. la préparation du personnel,
5. les politiques institutionnelles,
6. les informations générales concernant le répondant.

Une fois mis au point le questionnaire fut acheminé par la poste aux 140 commissions scolaires du Québec offrant des services au niveau secondaire. Plus de 50 % (soit 71) d'entre elles l'ont complété et retourné. Dans quelle mesure les données provenant des commissions scolaires qui ont complété le questionnaire d'enquête peuvent être représentatives de la population, c'est-à-dire de l'ensemble des commissions scolaires du Québec? C'est ce que nous avons tenté d'établir en comparant l'échantillon à la population en ce qui concerne la

taille, la langue et la confessionnalité.

La représentativité de l'échantillon

Lorsque nous comparons le pourcentage des commissions scolaires provenant de l'échantillon en regard de l'importance de leur taille (petite, moyenne et grande) à celui de la population, il n'y apparaît pas de différences significatives. Comme le tableau 1 l'indique, 55 % des commissions scolaires de l'échantillon contre 52,9 % de la population sont de petite taille (moins de 2000 élèves au secondaire), alors que 32,4 % des commissions scolaires de l'échantillon contre 35 % de celles de la population sont de taille moyenne (entre 2000 et 5000 élèves), et que 12,6 % contre 12,1 % sont de grande taille (5000 élèves et plus). Ces statistiques nous apparaissent jusqu'à un certain point trompeuses, c'est-à-dire ne reflétant pas la réalité de façon précise. Le nombre total d'élèves du niveau secondaire fréquentant les commissions scolaires de l'échantillon ne représente que 42 % de l'ensemble des élèves qui fréquentent le niveau secondaire (tableau 2), bien que 50,7 % des commissions sco-

Tableau 1

Comparaison de l'échantillon à la population au plan de la taille

Catégorie de taille	Echantillon		Population	
	N	%	N	%
1. Petites	39	55,0	74	52,8
2. Moyennes	23	32,4	49	35,0
3. Grandes	9	12,6	17	12,2
TOTAL	71	100	140	100

1. Pour obtenir une copie du questionnaire ayant servi à l'enquête, s'adresser à l'un ou l'autre des auteurs.

lares aient complété le questionnaire d'enquête (l'échantillon). Ce qui signifie que les commissions scolaires de l'échantillon sont fréquentées par un nombre moins élevé d'élèves que ne le sont celles de la population. Ce fait est de nature à introduire certains biais dans l'échantillon.

En ce qui concerne la dimension linguistique, on

constate que l'échantillon apparaît tout à fait représentatif de la population. En effet, 67,6 % des commissions scolaires de l'échantillon sont francophones contre 67,9 % dans la population, 31 % contre 29,3 % des commissions scolaires sont francophones-anglophones et 1,4 % contre 2,8 % des commissions scolaires sont anglophones (tableau 3). Ces différences ne sont pas assez grandes pour

Tableau 2

Représentativité de l'échantillon par rapport à la population

	C.S.	Nombre d'élèves fréquentant les commissions scolaires		Nombre d'élèves ayant une déficience intellectuelle		Nombre d'élèves intégrés à plus de 50 %	
	N	F	G	F	G	F	G
Echantillon	71	79 586	95 456	883	1 186	8	7
Population	140	198 735	216 283	2 172	2 925	79	76

Tableau 3

Comparaison de l'échantillon à la population au plan linguistique

Catégorie de commissions scolaires linguistiques	Echantillon		Population	
	N	%	N	%
1. Francophones	48	67,6	95	67,9
2. Francophones-anglophones	22	31,0	41	29,3
3. Anglophones	1	1,4	4	2,8
TOTAL	71	100	140	100

être significatives.

En ce qui concerne le statut confessionnel, on constate que la presque totalité des commissions scolaires de l'échantillon, soit 98,6 %, sont catholiques contre 90,7 % dans la population et 1,4 % sont protestantes contre 7,8 %. Les commissions scolaires protestantes et celles ayant un statut particulier sont donc sous-représentées dans l'échantillon. Ces différences peuvent introduire certains biais dans l'échantillon.

Compte tenu de certaines différences constatées entre l'échantillon et la population au plan de la taille et du statut confessionnel des commissions scolaires, on peut s'attendre à ce que ces biais apportent certaines distorsions dans les résultats provenant de l'enquête. En d'autres termes, on doit s'attendre à ce que les résultats de l'enquête reflètent davantage la réalité des petites commissions scolaires francophones que celle des commissions scolaires de grande taille et de confessionnalité protestante. Le fait que les commissions scolaires qui ont participé à l'enquête (un peu plus de 50 %) n'accueillent que 9,6 % de tous élèves ayant une déficience intellec-

tuelle intégrés à plus de 50 % du temps en classe ordinaire dans les écoles secondaires publiques du Québec illustre bien une des distorsions apportées par ces biais.

PRESENTATION DES RESULTATS

Les résultats de l'étude sont présentés dans cette partie du rapport. Les aspects suivants seront tour à tour abordés, à savoir 1) les élèves d'âge secondaire ayant une déficience intellectuelle qui fréquentent l'école secondaire publique, 2) les élèves ayant une déficience intellectuelle qui sont intégrés en classe ordinaire, 3) les commissions scolaires qui intègrent en classe ordinaire des élèves ayant une déficience intellectuelle, 4) les formes limitées ou partielles d'intégration, 5, les personnes qui participent à la décision d'intégrer, 6) Les services et les ressources à la disposition des élèves ayant une déficience intellectuelle, 7) la préparation du personnel enseignant, 8) le passage du primaire au secondaire et 9) les politiques d'intégration établies par les commissions scolaires.

Tableau 4

**Comparaison de l'échantillon à la population
en ce qui concerne le statut confessionnel**

Catégorie de statut confessionnel	Echantillon		Population	
	N	%	N	%
1. Catholique	70	98,6	127	90,7
2. Protestante	1	1,4	11	7,8
3. Statut particulier	---	----	2	1,5
TOTAL	71	100	140	100

Les élèves d'âge secondaire ayant une déficience intellectuelle

Nous savons qu'un certain nombre d'élèves d'âge secondaire ont une déficience intellectuelle. Combien sont-ils? Qui sont-ils? Quel genre de classe ou d'institution fréquentent-ils? Voilà quelques-unes des questions auxquelles nous tenterons de répondre.

L'ampleur de la clientèle

Pour l'ensemble du Québec, 415 018 élèves fréquentent l'école secondaire publique, dont 198 735 filles et 216 283 garçons. Les filles représentent 47,9 % des élèves et les garçons, 52,1 %. Il y a donc 4,2 % plus de garçons que de filles qui fréquentent l'école secondaire publique.

Parmi les élèves du secondaire, 5 097 élèves ont une déficience intellectuelle, dont 2 172 filles (42,6 %) et 2 925 garçons (57,4 %). Ils représentent 1,23 % de toute la clientèle étudiante du secondaire. La proportion de garçons ayant une déficience intellectuelle est d'un peu plus de 5 % supérieure à la proportion de garçons dans l'ensemble de la clientèle qui fréquente l'école secondaire.

Comme le tableau 6 l'indique, 58,4 % des élèves qui ont une déficience intellectuelle font partie de la catégorie déficience légère, 33,6 % de la catégorie déficience moyenne à sévère, 8 % de la catégorie déficience profonde.

Les élèves ayant une déficience intellectuelle ne suivent pas habituellement le cheminement scolaire régulier. Dans la partie qui suit, nous tentons de voir dans quel type de classe ou type d'institution se retrouvent ces élèves compte tenu de leur degré de déficience et du fait qu'ils ont ou non des déficiences associées.

Leur répartition en fonction des lieux de scolarisation

Les élèves ayant une déficience intellectuelle sont scolarisés dans divers lieux. Il peut s'agir de la classe ordinaire, de la classe spéciale homogène, de la classe spéciale hétérogène, de l'école spéciale, du centre d'accueil, du centre hospitalier ou du domicile de l'élève. Examinons les données à ce sujet.

La grande majorité (63,3 %) des élèves ayant une déficience intellectuelle avec déficiences associées

Tableau 5

Nombre et pourcentage de garçons et de filles ayant une déficience intellectuelle et qui fréquentent l'école secondaire dans l'ensemble des commissions scolaires du Québec

Sexe	Elèves qui fréquentent l'école secondaire	Elèves ayant une déficience intellectuelle	
	N	N	%
Féminin	216 283	2 172	42,6
Masculin	198 735	2 925	57,4
TOTAL	415 018	5 097	100

Tableau 6

**Nombre et pourcentage d'élèves ayant une déficience
intellectuelle selon les diverses catégories de déficience**

Catégorie déficience intellectuelle	Elèves ayant une déficience intellectuelle	
	N	%
Légère	2 978	58,4
Moyenne à sévère	1 709	33,6
Profonde	410	8,0
TOTAL	5 097	100

(A.D.A.) ou sans déficiences associées (S.D.A.) fréquentent, comme nous le montre le tableau 7, une classe spéciale, qu'elle soit homogène (11 %) ou hétérogène (52,3 %). De plus, près du tiers (32,5 %) fréquentent une école spéciale. Donc, près de 96 % des élèves ayant une déficience intellectuelle sont en classe spéciale ou à l'école spéciale. Seulement 3 % des élèves sont intégrés en classe ordinaire avec soutien à l'enseignant et à l'élève ou encore avec participation à la classe ressource. Enfin environ 1 % d'entre eux sont scolarisés dans une autre milieu que l'école. Il peut s'agir d'un Centre d'accueil, d'un Centre hospitalier ou tout simplement du domicile de l'élève.

La fréquentation des principaux milieux de scolarisation varie en fonction de la catégorie de déficience intellectuelle (légère, moyenne à sévère et profonde) et en fonction de la présence ou non de déficiences associées comme l'indique le tableau 7. La classe spéciale, qu'elle soit homogène (14,3 %) ou hétérogène (60,5 %) constitue le lieu de scolarisation de près des trois-quarts (74,8 %) des élèves ayant une déficience intellectuelle légère. Seulement 21 % de ces élèves sont dans une école spéciale. Les élèves ayant une déficience moyenne à

sévère se retrouvent principalement en classe spéciale hétérogène (44,5 %) ou à l'école spéciale (48 %). Quant aux élèves ayant une déficience profonde, ils fréquentent en majorité (52 %) l'école spéciale et un peu plus de 40 % sont en classe spéciale hétérogène (25,8 %) ou homogène (15,3 %).

Les élèves ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne à sévère avec déficiences associées ont tendance à fréquenter l'école spéciale dans une plus grande proportion que ceux qui n'ont pas de déficiences associées. Ceux qui n'ont pas de déficiences associées fréquentent dans une plus grande proportion la classe spéciale soit homogène ou hétérogène que l'école spéciale.

Faits saillants:

- Les élèves ayant une déficience intellectuelle d'âge secondaire représentent 1,23 % de toute la clientèle qui fréquente l'école secondaire.
- La proportion des garçons ayant une déficience intellectuelle qui fréquentent l'école secondaire est sensiblement plus élevée que

Tableau 7

Répartition des élèves du secondaire ayant une déficience intellectuelle
en fonction du lieu de scolarisation pour l'ensemble du Québec

Déficience	Classe ordinaire	Classe ordinaire	Classe spéciale homogène	Classe spéciale hétérogène	Ecole spéciale	Centre d'accueil	Centre hospitalier	Domicile	TOTAL
Légère									
A.D.A.	12	18	132	549	301	10	0	1	1023
S.D.A.	52	27	296	1 253	326	0	0	1	1955
	(2,1 %)	(1,5 %)	(14,3 %)	(60,5 %)	(21 %)	(0,3 %)	-	(0,06 %)	2978
Moyenne à sévère									
A.D.A.	8	6	35	271	400	16	0	1	737
S.D.A.	12	17	35	489	419	0	0	0	972
	(1,2 %)	(1,3 %)	(4,1 %)	(44,5 %)	(48 %)	(0,9 %)	-	(0,06 %)	1709
Profonde									
	1	2	63	106	214	6	13	5	410
	(0,25 %)	(0,5 %)	(15,3 %)	(25,8 %)	(52 %)	(1,4 %)	(3 %)	(1,2 %)	
TOTAL									
	85	70	561	2 668	1 660	32	13	8	5 097
	(1,7 %)	(1,4 %)	(11 %)	(52,3 %)	(32,5 %)	(0,63 %)	(0,25 %)	(0,15 %)	(100 %)

celle des filles de la même catégorie.

- Environ trois pour cent des élèves ayant une déficience intellectuelle sont intégrés en classe ordinaire à plus de 50 % du temps, que ce soit avec soutien à l'enseignant et à l'élève, ou avec participation à une classe ressource.
- La fréquentation des principaux milieux de scolarisation varie en fonction de la catégorie de déficience intellectuelle (légère, moyenne à sévère et profonde) et en fonction de la présence ou non de déficiences associées chez les élèves.
- Les élèves ayant une déficience intellectuelle légère fréquentent en grande majorité (60,5 %) une classe spéciale hétérogène, alors que ceux qui ont une déficience profonde fréquentent en majorité une école spéciale et ceux qui ont une déficience moyenne à sévère se répartissent pour la plupart entre la classe spéciale (44,5 %) et l'école spéciale (48 %).
- Dans l'ensemble du Québec, environ le tiers de tous les élèves ayant une déficience intellectuelle fréquentent une école spéciale alors que près des deux-tiers fréquentent une classe spéciale dans une école ordinaire.
- Les élèves ayant une déficience légère ou une déficience moyenne à sévère avec déficiences associées fréquentent l'école spéciale dans une proportion plus grande que ceux qui n'ont pas de déficiences associées.

Les élèves ayant une déficience intellectuelle intégrés en classe ordinaire à plus de 50 % du temps

Après avoir tracé un portrait général des élèves d'âge secondaire ayant une déficience intellectuelle et avoir décrit leur répartition en fonction des types de classes et d'institutions fréquentées, nous nous attardons plus particulièrement aux caractéristiques personnelles et scolaires des élèves qui sont intégrés.

Qui sont-ils?

Leurs caractéristiques personnelles

Comme nous le montre le tableau 8, dans l'ensemble du Québec, 155 élèves ayant une déficience intellectuelle sont intégrés à plus de 50 % du temps en classe ordinaire au secondaire. Ils représentent 3 % seulement des élèves d'âge secondaire ayant une déficience intellectuelle. Si on compare la situation de 1987-1988 avec celle de 1993-1994, on constate qu'il y a six ans, 7 % des élèves présentant une déficience intellectuelle légère étaient intégrés en classe ordinaire alors que présentement, il n'y en a que 3 %. Il y a donc eu une régression importante concernant l'intégration en classe ordinaire de cette clientèle. Ce phénomène semble être lié pour une large part à l'avènement des cheminements particuliers. Par ailleurs, chez les élèves qui ont une déficience intellectuelle moyenne, le pourcentage d'élèves intégrés aurait augmenté de 0,7 % au cours de la même période.

Parmi les 155 élèves ayant une déficience intellectuelle intégrés en classe ordinaire, 79 sont des filles et 76 des garçons. La proportion des filles ayant une déficience intellectuelle intégrées en classe ordinaire est légèrement supérieure (51 %) à celle de l'ensemble des filles ayant une déficience intellectuelle (42,6 %). En ce qui concerne les garçons, on observe le phénomène inverse: il y en a 49 % d'intégrés par rapport à 57,4 % des garçons ayant une déficience intellectuelle. Il semble que ce soit plus facile d'intégrer en classe ordinaire à plus de 50 % du temps les filles que les garçons ayant une déficience intellectuelle.

Parmi les élèves ayant une déficience intellectuelle intégrés en classe ordinaire à plus de 50 % du temps, 70,3 % ont une déficience intellectuelle légère, 27,7 % ont une déficience intellectuelle moyenne à sévère et seulement 2 % ont une déficience profonde. Les élèves ayant une déficience intellectuelle légère sont intégrés dans une proportion de 1/27, ceux ayant une déficience moyenne à sévère le sont dans une proportion de

Tableau 8

Répartition, selon le sexe et le type de déficience, des élèves ayant une déficience intellectuelle intégrés en classe ordinaire

Déficience intellectuelle	Filles		Garçons		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Légère	53	48,6	56	51,4	109	70,3
Moyenne à sévère	23	53,5	20	46,5	43	27,7
Profonde	3	100	---	----	3	2,0
TOTAL	79	51,0	76	49,0	155	100

1/40 et les élèves qui ont une déficience profonde le sont dans une proportion de 1/137. En définitive, moins la déficience d'un élève est sévère, plus il semble facile d'intégrer cet élève.

Le fait d'avoir une ou des déficiences associées ne semble pas constituer un obstacle majeur à l'intégration. Comme le tableau 9 l'indique, 2,5 % des élèves ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne à sévère avec déficiences associées et 3,7 % de ceux qui n'ont pas de déficience associée sont intégrés en classe ordinaire. Il s'agit d'un rapport quelque peu supérieur à 2/3.

Le tableau 10 permet de constater que parmi les élèves ayant une déficience intellectuelle intégrés en classe ordinaire, 54,8 % le sont avec soutien à l'enseignant et à l'élève contre 45,2 % avec participation à une classe ressource. Il y a donc un peu plus d'élèves ayant une déficience intellectuelle intégrés en classe ordinaire avec soutien à l'enseignant et à l'élève qu'avec participation à une classe ressource. Dans l'une ou l'autre des formules, l'intégration des élèves sans déficiences associées est favorisée par rapport à celle des élèves qui ont une ou des déficiences associées.

Leurs caractéristiques scolaires

A quels niveaux ou degrés scolaires retrouve-t-on les élèves ayant une déficience intellectuelle intégrés en classe ordinaire? D'après les résultats de l'enquête, 11 des 15 élèves intégrés en classe ordinaire fréquentent la première ou la deuxième secondaire. Les quatre autres élèves fréquentent la troisième ou la quatrième secondaire. Aucun ne fréquente la cinquième secondaire.

Nous avons voulu savoir si ces élèves suivent un programme de lecture (ou pré-lecture), d'écriture (ou pré-écriture) et de calcul (ou pré-calcul) et, le cas échéant, par qui sont préparées les activités de ces programmes.

Selon les responsables de l'adaptation scolaire qui ont collaboré à l'enquête, la plupart des élèves (12/13) ayant une déficience légère intégrés en classe ordinaire suivent de tels programmes. Pour cinq d'entre eux, les activités sont préparées par l'enseignant de la classe ordinaire alors que pour les sept autres, la préparation est assumée par une autre personne. Dans la majorité des cas (10/12), ces

Tableau 9

**Nombres et proportions d'élèves ayant une déficience intellectuelle
sans et avec déficiences associées, intégrés en classe ordinaire
au secondaire dans l'ensemble des commissions scolaires**

Catégorie de déficience intellectuelle	Elèves S.D.A.			Elèves A.D.A.		
	Tous N	Intégrés N	%	Tous N	Intégrés N	%
Légère	1 955	79	4,0	1 023	30	2,9
Moyenne à sévère	972	29	3,0	737	13	1,9
TOTAL:	2 927	108	3,7	1 760	44	2,5
Profonde	3/410 (0,1 %)					

Tableau 10

**Les élèves ayant une déficience intellectuelle intégrés en classe
ordinaire selon le type de regroupement et la catégorie de
déficience pour l'ensemble des commissions scolaires du Québec**

Déficience intellectuelle	Intégration en classe ordinaire avec soutien à l'enseignement et à l'élève		Intégration en classe ordinaire avec participation à une classe ressource		Total
	Avec déficiences associées	Sans déficience associée	Avec déficiences associées	Sans déficience associée	
Légère	12	52	18	27	109
Moyenne à sévère	8	12	6	17	43
TOTAL:	20	64	24	44	152
Profonde	--	1	--	2	3
TOTAL:	85 (54,8 %)		70 (45,2 %)		155

activités sont dispensées par l'enseignant de la classe ordinaire avec, dans les deux tiers des cas (8/12), la collaboration d'une autre personne.

En ce qui concerne les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère, les résultats de l'enquête révèlent que tous (ou 2/2) suivent un programme en lecture (ou pré-lecture), en écriture (ou pré-écriture) et calcul (ou pré-calcul) dont les activités sont préparées par une personne autre que l'enseignant. Ces activités sont dispensées à la fois par l'enseignant de la classe ordinaire et par une autre personne.

Quant aux plans d'intervention personnalisés destinés à ces élèves, ils sont, selon les commentaires émis par les répondants, le fruit d'un travail réalisé en collaboration par divers intervenants. Parmi ces intervenants, on retrouve la direction de l'école, les enseignants, les professionnels de l'école (psycho-éducateur, orthopédagogue, éducateur spécialisé) et les parents. L'élève participe aussi à l'élaboration du plan d'intervention personnalisé. La fréquence des réunions des membres de l'équipe pour assurer le suivi d'un plan d'intervention varie beaucoup, allant d'une fois par mois à deux ou trois fois par année.

Faits saillants:

- Seulement 3 % de tous les élèves ayant une déficience intellectuelle sont intégrés en classe ordinaire au secondaire.
- La grande majorité (70 %) des élèves ayant une déficience intellectuelle qui sont intégrés en classe ordinaire ont une déficience légère, 28 % ont une déficience moyenne à sévère et seulement 2 % ont une déficience profonde. La proportion des élèves intégrés en classe ordinaire varie en fonction de la sévérité de la déficience.
- Les filles ayant une déficience intellectuelle sont intégrées en classe ordinaire dans une proportion plus grande que celle des garçons.

- Si on compare la situation de l'intégration en classe ordinaire de 1987-1988 avec celle de 1993-1994, on constate qu'il y a eu régression chez les élèves présentant une déficience intellectuelle légère. L'avènement des cheminements particuliers n'est certainement pas étranger à ce phénomène.
- Le fait d'avoir une ou des déficiences associées ne semble pas constituer un obstacle majeur à l'intégration.
- Il y a presque autant d'élèves ayant une déficience intellectuelle intégrés en classe ordinaire avec soutien à l'enseignant et à l'élève qu'il y en a avec participation à une classe ressource.
- La majorité (73 %) des élèves ayant une déficience intellectuelle intégrés en classe ordinaire qui ont été touchés par l'enquête menée auprès des commissions scolaires fréquentent la première ou la deuxième secondaire.
- Selon les résultats de l'enquête, une très forte majorité des élèves ayant une déficience intellectuelle intégrés en classe ordinaire suivent un programme de lecture (ou pré-lecture), d'écriture (ou pré-écriture) ou de calcul (ou pré-calcul). Quant aux enseignants des classes ordinaires qui intègrent ces élèves, ils s'impliquent généralement dans la dispensation des activités de ces différents programmes.

Les commissions scolaires qui intègrent des élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire à plus de 50 % du temps

Au Québec, 27,8 % des commissions scolaires, soit 39 sur 140, intègrent en classe ordinaire un ou des élève(s) ayant une déficience intellectuelle au secondaire et ce, pour un grand total de 155 élèves sur une possibilité de 5 097. Trente (30) de ces

commissions scolaires intègrent en classe ordinaire un total de 38 élèves ayant une déficience intellectuelle. En effet, 22 commissions scolaires intègrent un élève et huit commissions scolaires en intègrent deux. Par ailleurs, quatre commissions scolaires intègrent à elles seules 90 élèves, soit 58 % de tous les élèves intégrés en classe ordinaire. Elles intègrent respectivement 13, 17, 27 et 33 élèves ayant une déficience intellectuelle (tableau 11).

Dans quelle mesure le fait d'intégrer des élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire est lié à certaines caractéristiques telles que la taille ou le statut linguistique et confessionnel des commissions scolaires? Voici ce que les données obtenues du MEQ nous permettent de dégager.

Nous constatons, à partir du tableau 12, que 29,7 % (22/74) des commissions scolaires de petite taille (moins de 2,000 élèves) intègrent en classe ordinaire à plus de 50 % du temps des élèves ayant une

déficience intellectuelle, alors que 22,4 % (11/49) des commissions scolaires de taille moyenne (de 2000 à 5000 élèves) et 35,3 % (6/17) des commissions scolaires de grande taille (plus de 5000 élèves) font de même. Les commissions scolaires de grande taille ont donc davantage tendance à intégrer en classe ordinaire, à plus de 50 % du temps, des élèves ayant une déficience intellectuelle que ne le font celles de taille moyenne. Cette tendance ne nous apparaît toutefois pas significative. Il semble bien que le fait d'intégrer ou non des élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire au secondaire à plus de 50 % du temps soit davantage lié à d'autres facteurs, tels le statut confessionnel et le statut linguistique de la commission scolaire. C'est que nous avons cherché à élucider.

Lorsque nous examinons le tableau 13, nous nous rendons compte qu'il y a trois catégories de commissions scolaires qui apparaissent particulièrement favorables à l'intégration d'élèves ayant une

Tableau 11

Le nombre d'élèves ayant une déficience intellectuelle intégrés en classe ordinaire par les différentes commissions scolaires qui font de l'intégration

Nombre de commissions scolaires		Nombre d'élèves	
	22		1
	8		2
	1		3
	2		4
	2		8
	1		13
	1		17
	1		27
	1		33
Total:	39		155

Tableau 12

**Nombres et pourcentages de commissions scolaires qui font de
l'intégration en classe ordinaire et nombres et pourcentages
d'élèves intégrés par celles-ci en fonction de leur taille**

Taille	Commissions scolaires				Elèves	
	Québec		Qui intègrent		Intégrés	
	N	%	N	%	N	%
Légère	74	52,8	22	29,7	38	24,6
Moyenne à sévère	49	35,0	11	22,4	40	25,8
Profonde	17	12,2	6	35,3	77	49,6
TOTAL	59	51,0	39	27,8	155	100

déficience intellectuelle en classe ordinaire à plus de 50 % du temps. Il s'agit des commissions scolaires anglophones protestantes, des commissions scolaires francophones/anglophones protestantes et de celles à statut particulier. Les quatre commissions scolaires anglophones protestantes intègrent 24,5 % des élèves ayant une déficience intellectuelle sous leur responsabilité, alors que les commissions scolaires francophones/anglophones protestantes en intègrent 17,2 %. En ce qui concerne les deux commissions scolaires à statut particulier, elles intègrent chacune un élève, soit 100 % de leur clientèle. Mises à part les commissions scolaires à statut particulier qu'on peut considérer comme marginales compte tenu de leur nombre et de leur taille, le fait d'intégrer en classe ordinaire des élèves ayant une déficience intellectuelle apparaît nettement lié au statut confessionnel de la commission scolaire, en l'occurrence à la confessionnalité protestante. Le statut linguistique n'apparaît pas constituer en soi un facteur important d'intégration. Il le devient uniquement lorsque qu'il est associé à la confes-

sionnalité de la commission scolaire.

Faits saillants:

- Trente-neuf (39) commissions scolaires intègrent des élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire à plus de 50 % du temps. La grande majorité (76,9 %) d'entre elles intègrent seulement un ou deux élèves.
- La taille de la commission scolaire, considérée isolément, ne constitue pas un facteur déterminant d'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire à plus de 50 % du temps.
- Le fait d'intégrer en classe ordinaire des élèves ayant une déficience intellectuelle apparaît lié de façon importante au statut confessionnel de la commission scolaire, en l'occurrence à la confessionnalité protestante.

Tableau 13

Nombres et pourcentages d'élèves intégrés en classe ordinaire en fonction de la taille et du statut linguistique et confessionnel de la commission scolaire

Statut linguistique et confessionnel des commissions scolaires	Nombre de commissions scolaires et nombre d'élèves ayant une déficience intellectuelle	Nombre de commissions scolaires qui intègrent selon leur taille et le nombre d'élèves ayant une déficience intellectuelle qui sont intégrés			TOTAL	
		Petite: 74	Moyenne: 49	Grande: 17	N	%
1. Francophone catholique	C. scolaires: 95 Elèves: 2 814	13 19	7 9	1 1	21 29	22,1 0,7
2. Anglophone protestant	C. scolaires: 4 Elèves: 53	4 13	- -	- -	4 13	100 24,5
3. Francophone/anglophone catholique	C. scolaires: 32 Elèves: 1 716	1 1	2 6	3 16	6 23	18,7 1,3
4. Francophone/anglophone protestant	C. scolaires: 7 Elèves: 512	2 3	2 25	2 60	6 88	85,7 17,2
5. Francophone/anglophone statut particulier	C. scolaires: 2 Elèves: 2	2 2	-- --	-- --	2 2	100 100
TOTAL	C. scolaires: 140 Elèves: 5 097	22 38	11 40	6 77	39 155	27,8 3,0

Des formes d'intégration partielle

En plus de l'intégration en classe ordinaire à plus de 50 % du temps, nous avons voulu savoir par notre enquête s'il existe des formes d'intégration partielle. Les résultats de notre enquête permettent effectivement de mettre en évidence deux formes d'intégration partielle. Il s'agit de la participation en

classe ordinaire, sur une base individuelle ou collective et à moins de 50 % du temps, à des activités diverses de formation de toute nature (artistique, personnelle et sociale, physique, professionnelle, académique) et de la participation à des activités parascolaires dans l'école.

Dans les 71 commissions scolaires qui ont complété

le questionnaire, 105 élèves, dont 58 garçons et 47 filles ayant une déficience intellectuelle, participent sur une base régulière à des expériences de formation avec des élèves du régulier. La plupart des élèves (103/105) qui vivent une intégration partielle consacrent moins du quart de leur temps scolaire à ces activités d'intégration avec des élèves du régulier. Seulement 2 élèves y consacraient entre 25 et 50 % de leur temps scolaire. En somme, 5 % des élèves ayant une déficience intellectuelle touchés par l'enquête vivent ce genre d'expériences. Ce sont les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère qui en profitent dans une plus grande proportion (tableau 14).

Pour environ les trois-quarts des élèves, ce type d'activités se vit en groupe, c'est-à-dire qu'un groupe d'élèves ayant une déficience intellectuelle s'associe à une classe d'élèves du "régulier" pour vivre, sur une base régulière, des activités d'apprentissage se rapportant à une ou des matières de son programme de formation. Pour les autres élèves (26 %), il se vit de façon individuelle, c'est-à-dire qu'un élève ayant une déficience intellectuelle

s'intègre dans une classe ordinaire pour vivre, sur une base régulière, des activités d'apprentissage se rapportant à une ou des matières de son programme de formation.

Que ce soit en situation collective ou en situation individuelle, les matières les moins fréquentées par les élèves qui ont une déficience légère ou une déficience moyenne à sévère sont les matières scolaires de base. Par ailleurs, les matières les plus fréquentées sont dans l'ordre, la formation artistique, l'éducation physique et la formation personnelle et sociale. Pour les élèves ayant une déficience moyenne à sévère, la formation professionnelle vient au second rang.

Concernant la seconde forme d'intégration partielle à savoir les activités parascolaires, notre enquête révèle que 711 des 2069 élèves ayant une déficience intellectuelle touchés par l'enquête, soit 36,5 %, participent à ce type d'activités dans 40 commissions scolaires sur 71. Plus des deux tiers (67,2 %) de ces élèves ont une déficience intellectuelle légère, 30,5 % ont une déficience moyenne à sévère et

Tableau 14

Elèves ayant une déficience intellectuelle qui participent à moins de 50 % de leur temps sur une base régulière à des activités de formation avec des élèves du régulier

	Catégorie de déficience intellectuelle						TOTAL
	Légère		Moyenne à sévère		Profonde		
	G	F	G	F	G	F	
De 25 à 50 % du temps	1	--	1	--	--	--	2
De 1 à 24 % du temps	21	21	34	26	1	--	103
TOTAL	22	21	35	26	1	--	105

Tableau 15

Elèves ayant une déficience intellectuelle qui participent à des activités parascolaires à l'école secondaire par catégorie de déficience

Catégorie de déficience	Déficiences associées		Total	
	Sans	Avec	N	%
Légère	318	160	478	67,2
Moyenne à sévère	129	88	217	30,5
Profonde		16	16	2,3
TOTAL	447	264	711	100

seulement 2,3 % des élèves ont une déficience profonde (tableau 15).

En conclusion, on peut dire que l'intégration partielle des élèves présentant une déficience intellectuelle ne constitue pas, à notre avis, un phénomène marginal puisqu'il rejoint 816 individus: ce qui représente 39,4 % de la clientèle rejointe par l'enquête. C'est possiblement une voie importante d'intégration qui est en train de se développer.

Faits saillants:

- Il y a deux types d'intégration partielle qui semblent avoir une place importante au secondaire: 1) la participation sur une base régulière, de façon individuelle ou collective, à des activités de formation avec des élèves du régulier, 2) la participation à des activités parascolaires.
- Cinq pour cent (5 %) des élèves ayant une déficience intellectuelle touchés par l'enquête vivent sur une base régulière, de façon individuelle ou collective, des expériences

d'intégration partielle en classe ordinaire.

- La plupart des élèves (98 %) qui vivent une intégration partielle en classe ordinaire consacrent moins du quart de leur temps scolaire à ces activités d'intégration.
- Les matières les plus fréquentées sont dans l'ordre, la formation artistique, l'éducation physique et la formation personnelle et sociale. Les matières les moins fréquentées, que ce soit en groupe ou de façon individuelle, sont les matières académiques de base.
- Environ 36 % des élèves ayant une déficience intellectuelle rejoins par l'enquête participent à des activités parascolaires. Il s'agit en grande majorité (67,2 %) d'élèves ayant une déficience intellectuelle légère.
- Près de quatre élèves sur dix rejoins par l'enquête vivent une forme d'intégration partielle, soit en classe ordinaire soit dans des activités parascolaires.

Les personnes qui participent à la décision d'intégrer en classe ordinaire les élèves ayant une déficience intellectuelle

A la question qui prend la décision d'intégrer en classe ordinaire à 50 % et plus du temps ou à moins de 50 % du temps, les répondants de l'enquête ont mentionné que la direction d'école et les enseignants participent toujours à cette prise de décision. Dans la plupart des cas, les parents et le psychologue sont associés à la décision. Le responsable de l'adaptation scolaire l'est assez souvent (2 fois sur 3).

Faits saillants:

- La décision d'intégrer en classe ordinaire un élève ayant une déficience intellectuelle se prend toujours en collégialité. Le directeur et l'enseignant de l'élève y participent toujours, les parents ainsi que le psychologue la plupart du temps et le responsable de l'adaptation scolaire assez souvent.

Les ressources mises à la disposition des élèves ayant une déficience intellectuelle

Dans cette section, il est question des ressources mises à la disposition des élèves présentant une déficience intellectuelle. Nous les avons regroupées en quatre champs d'activités, à savoir: l'éducation, la rééducation, l'intervention psychosociale et les services auxiliaires. L'éducation regroupe les orthopédagogues et les éducateurs spécialisés. La rééducation comprend les orthophonistes, les physiothérapeutes, les ergothérapeutes et les psychoéducateurs. Enfin, en ce qui concerne les ressources auxiliaires, nous retrouvons les surveillants, les préposés, les moniteurs et les aides techniques. Les données utilisées proviennent de l'enquête, soit des 71 commissions scolaires qui ont complété le questionnaire.

Nous constatons à partir du tableau 16 que la majeure partie des ressources spécialisées, soit 70 %, va au champ de l'éducation, alors que 5,4 % des ressources vont à celui de la rééducation, 16 %

à celui de l'intervention psychosociale et 8,6 % aux services auxiliaires.

La majeure partie (83,5 %) des ressources dans le champ de l'éducation sont des enseignants spécialisés ou des orthopédagogues. Ils constituent 58,5 % de toutes les ressources spécialisées et 73,6 % d'entre eux oeuvrent à temps plein auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle. Les éducateurs spécialisés constituent 11,5 % de l'ensemble des ressources et 50 % d'entre eux oeuvrent à temps plein.

Seulement 5,4 % des ressources sont affectées à la rééducation. Uniquement 4 % d'entre elles interviennent à plein temps auprès de cette clientèle. La plupart (96 %) interviennent dix heures et moins par semaine. Les orthophonistes et les psychoéducateurs constituent numériquement les deux groupes les plus importants de spécialistes dans ce champ.

En ce qui concerne le champ de l'intervention psychosociale, on retrouve en ordre d'importance numérique, les psychologues, les infirmières et les travailleurs sociaux. Bien qu'ils constituent 16 % de l'ensemble des ressources mises à la disposition des élèves présentant une déficience intellectuelle, seulement 2,3 % oeuvrent auprès d'eux à temps plein. La plupart (86 %) leur consacrent 10 heures et moins par semaine.

Parmi les ressources auxiliaires (surveillants, aides-techniques, préposés, moniteurs), les surveillants sont les plus nombreux. La grande majorité (85 %) de ces ressources ne consacrent qu'une partie de leur temps auprès de cette clientèle.

Il est à noter que 50,7 % des ressources spécialisées interviennent à temps complet auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle. Il s'agit surtout d'enseignants et d'éducateurs spécialisés. Les ressources des autres catégories interviennent surtout à temps partiel, dont 75 % moins de 10 heures par semaine.

Tableau 16

Le nombre de ressources qui interviennent à temps plein et à temps partiel auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle au secondaire dans les 71 commissions scolaires constituant l'échantillon

CHAMPS D'INTERVENTION	Temps plein	Temps partiel (10 hres et plus)	Temps partiel (moins de 10 hres)	TOTAL	
				N	%
1. Education					
. Enseignant(e)s spécialisé(e)s	598	107	108	813	58,5
. Educateurs(trices) spécialisé(e)s	80	59	21	160	11,5
TOTAL:	678	166	129	973	70,0
2. Rééducation:					
. Orthophonistes	---	2	26	28	
. Physiothérapeutes	---	2	6	8	
. Ergothérapeutes	---	3	9	12	
. Psycho-éducateurs(trices)	3	6	17	26	
TOTAL:	3	13	58	74	5,4
3. Intervention psychosociale					
. Infirmières et auxiliaires	2	8	63	73	
. Psychologues	2	13	66	81	
. Travailleurs(travailleuses) sociaux(sociales)	1	4	53	58	
. Conseillers(conseillères) en orientation	-	1	9	10	
TOTAL:	5	26	191	222	16,0
4. Auxiliaires:					
. Surveillants	3	16	43	62	
. Aides-techniques et préposés	15	23	20	58	
TOTAL:	18	39	63	120	8,6
GRAND TOTAL:	704	244	441		
%:	50,7 %	17,6 %	31,7 %	1 389	100

Nous avons voulu savoir si les 18 commissions scolaires qui intégraient des élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire attribuaient à cette clientèle essentiellement la même proportion de ressources et si leur répartition était semblable à celle de l'ensemble des commissions scolaires. Les résultats de l'enquête, nous permettent d'affirmer que ces 18 commissions scolaires qui représentent 25,4 % de l'ensemble des commissions scolaires ayant complété le questionnaire d'enquête, mettent à la disposition de leurs élèves ayant une déficience intellectuelle sensiblement la même proportion de ressources spécialisées, soit 24,3 %. Leur répartition diffère toutefois quelque peu de celle de l'ensemble des commissions scolaires qui ont participé à l'enquête.

Lorsque nous comparons, à partir des tableaux 16 et 17, les proportions de ressources attribuées à chacun des champs, nous constatons que les commissions scolaires qui intègrent mettent à la disposition de cette clientèle une proportion plus grande d'éducateurs spécialisés (18,6 % contre 11,5 %), de spécialistes de la rééducation (9 % contre 5,4 %) et de ressources dans le champ de l'intervention psychosociale (18,3 % contre 16,0 %). On peut penser que les commissions scolaires qui intègrent un certain nombre d'élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire, doivent faire appel à plus d'éducateurs spécialisés et de spécialistes de la rééducation pour supporter les enseignants du régulier qui reçoivent dans leur classe ces élèves. Par ailleurs, étant donné qu'un certain nombre d'élèves sont intégrés, il est normal qu'elles aient moins besoin d'enseignants spécialisés.

A une autre question que nous avons posée, à savoir dans quel type de classe oeuvrent les orthopédagogues et les éducateurs spécialisés, la réponse qui ressort des données est très claire: la plupart (93,7) des orthopédagogues et des éducateurs spécialisés interviennent en classe spéciale. Seulement 1,5 % interviennent en classe ordinaire et 0,8 % en classe ressource. Les autres, soit 4 % interviennent en formation professionnelle ou en milieu de travail (tableau 18). Il semble bien que ce

type de ressources ne sert pas à appuyer l'action des enseignants qui accueillent dans leur classe des élèves ayant une déficience intellectuelle, mais plutôt à assurer la formation de cette clientèle en classe spéciale.

Les faits saillants:

- Une gamme importante de ressources humaines interviennent auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle. Toutefois, si on exclut les orthopédagogues et les éducateurs spécialisés, force est de constater que la plupart des ressources spécialisées n'interviennent qu'à temps partiel.
- Environ 70 % des ressources spécialisées oeuvrent dans le champ de l'éducation, 5,4 % dans celui de la rééducation, 16 % dans celui de l'intervention psychosociale et 8,6 % dans celui des services auxiliaires.
- La majeure partie (83,5 %) des ressources du champ éducation sont des orthopédagogues. L'autre partie est constituée d'éducateurs spécialisés.
- Près des trois quarts des enseignants spécialisés (orthopédagogues) interviennent à plein temps et pour la plupart en classe spéciale.
- La grande majorité (84 %) des ressources du champ de la rééducation et de celui de l'intervention psychosociale consacrent moins de 10 heures par semaine aux élèves ayant une déficience intellectuelle.
- Les commissions scolaires qui intègrent des élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire mettent à la disposition de cette clientèle sensiblement la même proportion de ressources spécialisées que l'ensemble des commissions scolaires. La répartition de ces ressources diffère toutefois quelque peu.

Tableau 17

Le nombre de ressources qui interviennent à temps plein et à temps partiel auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle au secondaire dans les 18 commissions scolaires qui intègrent ces élèves en classe ordinaire et leur proportion par rapport à l'ensemble de l'échantillon

CHAMPS D'INTERVENTION	Temps plein	Temps partiel (10 hrs et plus)	Temps partiel (moins de 10 hrs)	TOTAL	
				N	%
1. Education					
. Enseignant(e)s spécialisé(e)s	104	31	22	157	46,4
. Educateurs(trices) spécialisé(e)s	20	31	12	63	18,6
TOTAL:	124	62	34	220	65,0
2. Rééducation:					
. Orthophonistes	---	--	11	11	
. Physiothérapeutes	---	--	4	4	
. Ergothérapeutes	---	--	6	6	
. Psycho-éducateurs(trices)	2	2	5	9	
TOTAL:	2	2	26	30	9,0
3. Intervention psychosociale					
. Infirmières et auxiliaires	-	3	20	23	
. Psychologues	-	2	19	21	
. Travailleurs(travailleuses) sociaux(sociales)	-	1	15	16	
. Conseillers(conseillères) en orientation	-	1	1	2	
TOTAL:	-	7	55	62	18,3
4. Auxiliaires:					
. Surveillants	1	8	7	16	
. Aides-techniques et préposés	3	4	3	10	
TOTAL:	4	12	10	26	7,7
GRAND TOTAL:	130	83	125	338	100
Proportion par rapport à l'ensemble de l'échantillon:	18,5 %	34,0 %	28,3 %		24,3 %

Tableau 18

**La répartition des enseignants et des éducateurs
spécialisés en fonction des divers types de classe**

Type de ressources	Types de classe					Total
	Spéc.	Ordin.	Ressource	Profes.	Milieu	
Enseignants	443	5	4	7	7	466
Educateurs	127	4	1	2	8	142
TOTAL: N	570	9	5	9	15	608
%	93,7	1,5	0,8	1,5	2,5	100

- Les ressources des trois champs autres que celui de l'éducation interviennent pour la plupart, à temps partiel.

La préparation du personnel enseignant

La préparation du personnel enseignant constitue, selon plusieurs auteurs, un facteur-clé de succès de tout changement que l'on veut introduire dans une organisation. L'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle n'échappe certainement pas à cette règle. Un certain nombre de chercheurs (Beaupré, 1990; Childs, 1981; Rosenberg, 1980; Beaupré et Poulin, 1993; Mandell et Strain, 1978) ont d'ailleurs insisté sur l'importance de la préparation des maîtres de classe ordinaire à l'intégration de ces élèves. Dans quelle mesure les commissions scolaires se préoccupent-elles de préparer leur personnel enseignant à l'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire? Qui assure cette formation? Ce sont des questions auxquelles nous avons cherché une réponse à partir des résultats de l'enquête.

Seulement la moitié des commissions scolaires qui intègrent un ou des élèves ayant une déficience

intellectuelle en classe ordinaire, que ce soit sur une base individuelle ou collective, disent préparer leur personnel enseignant. Plus précisément, 50 % des commissions scolaires qui intègrent des élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire à plus de 50 % du temps scolaire, 55 % de celles qui intègrent sur une base individuelle à moins de 50 % du temps de classe et 33,3 % de celles qui font de l'intégration collective à moins de 50 % du temps de classe prennent des mesures pour préparer le personnel enseignant à l'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle.

Dans 44,5 % des cas où il y a préparation, c'est la commission scolaire seule qui assure la préparation. Dans 33,3 % cas, c'est la commission scolaire en collaboration avec le MEQ. Dans 11,1 % des cas, c'est la commission scolaire avec le MEQ et l'Université. Enfin, dans 11,1 % cas, c'est le MEQ (service régional de soutien en déficience intellectuelle). Donc, les commissions scolaires seules ou en collaboration avec le ministère de l'Éducation assurent dans la plupart des cas la préparation des enseignants à l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle. L'Université occupe donc une place plutôt modeste dans le

processus de préparation du personnel enseignant à l'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle. Quelle est l'efficacité de cette formation? Il n'est pas possible de répondre à cette question.

Faits saillants:

- Environ 50 % des commissions scolaires qui intègrent un ou des élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire se préoccupent de préparer leur personnel enseignant.
- Dans la plupart des cas où il se donne de la formation, c'est la commission scolaire seule ou en collaboration avec le MEQ qui assure cette formation.

Le passage du primaire au secondaire

Est-ce que les commissions scolaires prennent des mesures pour assurer le passage des élèves ayant une déficience intellectuelle du primaire au secondaire? Une majorité de commissions scolaires (60 %) disent avoir mis en place de telles mesures. Les commissions scolaires qui intègrent en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle (66,6 %) ont un peu plus tendance que celles qui n'intègrent pas (58,5 %) à prendre des mesures pour assurer cette transition.

Quelles sont les mesures prises par les commissions scolaires? Les différentes mesures mentionnées sont: 1) la rencontre d'une équipe multidisciplinaire, 2) l'étude de cas de chaque élève, 3) l'analyse et la révision des plans d'intervention avec l'équipe-école, 4) la poursuite des plans personnalisés amorcés au primaire, 5) la rencontre du personnel de l'école pour discuter des programmes, 6) la visite des lieux par les parents et les élèves, 7) des activités d'accueil et d'intégration à l'école secondaire en début d'année, 8) la familiarisation avec les services offerts, 9) l'accueil dans les classes de cheminement particulier. Il y a donc toute une série de mesures qui sont expérimentées présentement par les

commissions scolaires pour faciliter le passage des élèves ayant une déficience intellectuelle du primaire au secondaire. La valeur de ces mesures mériterait sans doute d'être établie.

Faits saillants:

- Une majorité (60 %) de commissions scolaires disent prendre des mesures pour assurer le passage des élèves ayant une déficience intellectuelle du primaire au secondaire.
- Parmi les mesures utilisées pour assurer la transition du primaire au secondaire, on retrouve les études de dossiers, l'analyse et la poursuite des plans d'intervention initiés au primaire et la visite de l'école par les parents et les élèves.

Les politiques

Selon la Loi sur l'instruction publique sanctionnée en 1988, toute "commission scolaire doit adopter, par règlement, après consultation du comité consultatif des services aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, les normes d'organisation des services éducatifs à ces élèves de manière à faciliter leurs apprentissages et leur insertion sociale". Ce règlement doit prévoir, entre autres, d'après l'article 235, "les modalités d'intégration de ces élèves dans les classes ou groupes ordinaires et aux activités de l'école ainsi que les services d'appui à cette intégration" et "les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention destinés à ces élèves".

Dans quelle mesure les commissions scolaires ont établi les modalités d'intégration des élèves handicapés, en particulier ceux ayant une déficience intellectuelle? Comment se fait l'élaboration et l'évaluation des plans d'intervention destinés à ces élèves? C'est à ces questions que nous allons tenter de répondre à partir des données obtenues au moyen de l'enquête.

Tableau 19

Les normes d'organisation des services aux élèves handicapés en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans les commissions scolaires qui intègrent et celles qui n'intègrent pas d'élèves ayant une déficience intellectuelle dans les classes ou les groupes ordinaires

Commissions scolaires	Existence d'un règlement sur les normes d'organisation tel qu'exigé par la loi		Règlement sur les normes d'organisation tel qu'exigé par la loi en consultation		Absence de règlement mais présence d'une conduite concernant l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle		Absence de règlement		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Qui intègrent	12	66,6	1	5,6	2	11,1	3	16,7	18
Qui n'intègrent pas	23	43,4	5	9,4	14	26,4	11	20,8	53
TOTAL	35	49,3	6	8,5	16	22,5	14	19,7	71

Les modalités d'intégration

Comme l'indique le tableau 19, malgré l'obligation qui est faite à chaque commission scolaire, en vertu de la Loi sur l'instruction publique, de se doter d'un règlement concernant les normes d'organisation des services aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, un peu moins de la moitié des commissions scolaires (49,3 %) de l'échantillon ont adopté un tel règlement et 8,5 % ont un projet de règlement en consultation. Il importe cependant de souligner que plus de la moitié des commissions scolaires qui n'ont pas de règlement ou de projet de règlement en consultation ont tout de même une ligne de conduite ou une position officielle concernant l'intégration en classe ordinaire ou dans l'école ordinaire des élèves ayant une déficience intellectuelle. L'examen du tableau 19 révèle aussi que les commissions scolaires qui intègrent en classe ordinaire des élèves ayant une déficience intellectuelle ont, dans une proportion plus grande que celles qui n'en intègrent pas (66,6 % contre 43,4 %), un règlement officiel où sont précisées les modalités d'intégration des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Il n'est cependant pas certain que cette tendance soit significative.

Les informations fournies par les répondants au questionnaire d'enquête ont permis de dégager un certain nombre de positions que l'on peut retrouver actuellement dans les commissions scolaires du Québec concernant l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle. Voici ces positions:

- 1) Les élèves ayant une déficience intellectuelle devraient être intégrés en classe ordinaire en autant que cela leur rende service.
- 2) Les élèves ayant une déficience intellectuelle peuvent être intégrés en classe ordinaire à la condition que des mesures de support appropriées soient mises en place.
- 3) Les élèves ayant une déficience légère doivent être intégrés en cheminement particulier

temporaire ou continu ou encore regroupés avec des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage.

- 4) Les élèves ayant une déficience moyenne à sévère devraient être intégrés de façon partielle ou référés à une école spéciale.
- 5) Les élèves ayant une déficience intellectuelle devraient être regroupés en classe spéciale dans l'école ordinaire.
- 6) Les élèves ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne à sévère devraient faire l'objet d'une intégration sociale seulement. Les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde ne devraient pas être intégrés.
- 7) Les élèves ayant une déficience intellectuelle ne devraient pas être intégrés en classe ordinaire. On devrait leur réserver l'école spéciale.

Les positions des commissions scolaires en matière d'intégration des élèves d'âge secondaire ayant une déficience intellectuelle vont donc du refus de toute forme d'intégration au désir de les intégrer en classe ordinaire en autant que cela leur rende service, en passant par des positions intermédiaires, à savoir que les élèves ayant une déficience légère soient intégrés en classe ordinaire et que ceux ayant une déficience moyenne à sévère soient placés en classe spéciale dans une école ordinaire ou fassent l'objet d'une intégration partielle. Donc, comme l'affirme un répondant, il semble bien que l'intégration soit encore largement "une affaire de bonne volonté et de compromis".

Les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention

Toutes les commissions scolaires participantes à l'enquête et qui intègrent en classe ordinaire des élèves ayant une déficience intellectuelle au secondaire ont une politique d'élaboration et d'évaluation de plans individualisés d'intervention tel

que le prévoit l'article 235 de la Loi sur l'instruction publique. Chacune d'elles a remis une copie de sa politique (règlement) à cet égard. Les trois quarts (75 %) d'entre elles ont aussi développé un guide d'élaboration des plans individualisés d'intervention ainsi que des outils d'évaluation pour vérifier l'atteinte des objectifs visés.

Faits saillants:

- Un peu moins de la moitié (49,3 %) des commissions scolaires qui ont accepté de participer à l'enquête ont adopté un règlement concernant les normes d'organisation des services aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage tel qu'exigé par l'article 235 de la Loi sur l'instruction publique et 8,5 % ont un projet de règlement en consultation.
- Un peu plus de la moitié (53,3 %) des commissions scolaires qui ont participé à l'enquête et qui n'ont pas de règlement ou de projet de règlement en consultation concernant les normes d'organisation des services aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ont tout de même une ligne de conduite ou une politique officielle concernant l'intégration en classe ordinaire ou dans l'école ordinaire des élèves du secondaire ayant une déficience intellectuelle.
- Toutes les commissions scolaires qui intègrent en classe ordinaire des élèves ayant une déficience intellectuelle au secondaire ont une politique qui précise les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention adaptés aux besoins de l'élève tel que le prévoit l'article 235 de la Loi sur l'instruction publique. De plus, les trois quarts de ces commissions scolaires ont développé un guide d'élaboration des plans individualisés ainsi que des outils d'évaluation pour vérifier l'atteinte des objectifs visés.

CONCLUSIONS GÉNÉRALES

Actuellement, la majorité des élèves du secondaire qui ont une déficience intellectuelle sont scolarisés dans des classes spéciales à l'intérieur de l'école régulière. Le système scolaire public québécois a donc réalisé des progrès importants en matière d'intégration de ces élèves dont la majorité fut longtemps exclue de l'école ordinaire.

Mais comme l'indique l'enquête, il n'en demeure pas moins qu'encore de nos jours, près du tiers de ces élèves (32,5 %) sont fortement ségrégués puisqu'ils fréquentent l'école spéciale. Le pourcentage varie cependant en fonction de la sévérité de la déficience. Il passe en effet de 21 % chez les élèves qui ont une déficience intellectuelle légère, à 48 % chez ceux qui ont une déficience moyenne à sévère et à 52 % chez ceux qui ont une déficience intellectuelle profonde. Il semble que ce sont surtout les commissions scolaires de grande taille qui, pour des raisons qu'il serait important de tenter de cerner, scolarisent les élèves ayant une déficience intellectuelle dans les écoles spéciales. Celles de petite taille ont plutôt tendance à les scolariser en classe spéciale hétérogène dans l'école ordinaire.

L'enquête révèle aussi que les commissions scolaires mettent à la disposition des élèves ayant une déficience intellectuelle une gamme importante de ressources humaines. Toutefois, si on exclut les enseignants spécialisés ou orthopédagogues et les éducateurs spécialisés, on est forcé de reconnaître que la grande majorité de ces ressources ne consacrent qu'une petite partie de leur temps de travail à cette clientèle.

Enfin, il est intéressant de constater qu'une majorité (60 %) de commissions scolaires se préoccupent du passage des élèves ayant une déficience intellectuelle du primaire au secondaire. Plusieurs mesures ont été développées et expérimentées pour faciliter ce passage.

Par ailleurs, si au primaire l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire ne constitue plus un phénomène marginal puisque près de 30 % de ces élèves vivent cette expérience, on ne peut certainement pas en dire autant du secondaire étant donné que seulement 3 % des élèves ayant une déficience intellectuelle sont intégrés en classe ordinaire. L'intégration en classe ordinaire de ces élèves n'a guère progressé depuis 1987-1988. On observe même une certaine régression du pourcentage d'élèves ayant une déficience intellectuelle légère intégrés en classe ordinaire. Ce phénomène semble attribuable pour une large part à l'avènement des cheminements particuliers continues et temporaires. Effectivement, plus de 75 % des élèves ayant une déficience intellectuelle légère fréquentent, selon les données de notre enquête, des classes spéciales homogènes (14,3 %) et hétérogènes (60,5 %) dans une école ordinaire, types de classes correspondant aux cheminements particuliers.

Notre étude a mis en évidence que l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire au secondaire est essentiellement l'affaire des commissions scolaires à statut confessionnel protestant qu'elles soient de statut linguistique anglophone ou francophone-anglophone. Ce sont nettement les commissions scolaires protestantes qui se démarquent en cette matière.

Toutefois, lorsque nous examinons les formes d'intégration partielles qui se développent dans les écoles (participation à des activités parascolaires et à des activités de formation en classe ordinaire), il y a lieu d'être optimiste. Selon les données de l'enquête, 39,4 % des élèves ayant une déficience intellectuelle vivent de telles formes d'intégration partielle. Il s'agit de formes d'intégration qui sont sans doute appelées à se développer au cours des prochaines années et qu'il convient d'encourager car de toute évidence, elles peuvent constituer une des voies importantes par lesquelles peut passer l'intégration des élèves ayant une déficience intel-

lectuelle en classe ordinaire au secondaire.

Quant à la préparation du personnel enseignant, elle apparaît être un facteur d'intégration négligé. Seulement 50 % des commissions scolaires se préoccupent d'assurer à leur personnel enseignant une certaine préparation à l'intégration. De plus, on ne connaît pas précisément l'ampleur de cette formation. Compte tenu que plusieurs chercheurs considèrent la préparation du personnel concerné comme une condition importante de réussite, les commissions scolaires qui veulent favoriser l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle en milieu scolaire régulier et plus particulièrement en classe ordinaire auraient avantage à consacrer beaucoup plus d'efforts à la préparation de leur personnel enseignant.

En terminant, il importe d'insister sur le fait que même si le législateur, par sa Loi sur l'instruction publique votée en 1988, a obligé les commissions scolaires à se donner des normes d'organisation des services éducatifs de manière à faciliter les apprentissages et l'insertion sociale des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, environ la moitié d'entre elles, selon notre enquête, n'ont pas encore de politique officielle concernant les modalités d'intégration et les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention destinés à ces élèves. Lorsqu'elles ont une telle politique, elle est souvent très générale et par conséquent peu ou pas contraignante pour les écoles. Ces dernières ont en quelque sorte une grande liberté d'intégrer ou non les élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire. Face à cette situation, il apparaît tout à fait évident que des changements profonds vont devoir s'opérer au plan des mentalités et des attitudes chez les personnels scolaires pour qu'au secondaire, l'accès à la classe ordinaire (ce que plusieurs considèrent comme un droit) devienne un jour réalité pour bon nombre d'élèves ayant une déficience intellectuelle.

THE SITUATION OF INTEGRATION IN SECONDARY FOR MENTALLY RETARDED STUDENTS

This research wishes to draw an educational portrait of mentally retarded students in secondary schools and to establish the state of their integration in the regular schools and classes. The data we used to carry out this study come from the ministry of education of Quebec on one hand and from a survey taken among 140 school boards of Quebec on the other hand. These data permitted us to know more of the situation concerning the characteristics of these students, the human resources and services placed at their disposition, the policies of the school boards regarding their integration, the different types of integration proposed and finally the training of the teaching personnel in order to facilitate the integration of mentally retarded students.

BIBLIOGRAPHIE

- BEAUPRE, P. (1990) La controverse sur les acquisitions et sur les conditions d'intégration scolaire des enfants présentant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 1(1), 59-68.
- BEAUPRE, P., POULIN, J. R. (1993) Le perfectionnement des maîtres de classe ordinaire en intégration scolaire: une condition essentielle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 4(2), 165-176.
- CHILDS, R. E. (1981) Perceptions of mainstreaming by regular classroom teachers who teach mainstreamed educable mentally retarded students in public schools. *Education and Training of the Mentally Retarded*, october, 225-227.
- GARON, M. (1992) *La déficience intellectuelle et le droit à l'intégration scolaire*. Montréal: Yves Blais inc.
- MANDELL, C. J., STRAIN, P. S. (1978) An analysis of factors related to the attitudes of regular classroom teachers toward mainstreaming mildly handicapped children. *Contemporary Educational Psychology*, 3(2), 154-162.
- ROSENBERG, R. L. (1980) *A multidimensional case study exploring the dynamics of the integration of mildly handicapped students*. Thèse de doctorat, The University of Wisconsin-Madison.

ETUDE DES COMPORTEMENTS ADAPTATIFS DES PERSONNES AGEES AYANT UNE DEFICIENCE INTELLECTUELLE DE LA REGION MAURICIE/BOIS-FRANCS

Daniel Boisvert, Lucie Bonin, Michel Boutet et Yves Lachapelle

La présente étude analyse l'autonomie fonctionnelle d'un échantillon de personnes présentant une déficience intellectuelle de la région Mauricie/Bois-Francis. La méthode employée consiste à évaluer l'autonomie fonctionnelle de deux groupes de personnes, âgées respectivement de 40 à 54 ans (N= 38) et de 55 ans et plus (N= 43). L'instrument de mesure utilisé est une adaptation française de l'Adult Functional and Adaptive Behavior Scale de Pierce (1989). Les résultats indiquent, entre autres, que les personnes évaluées sont plus autonomes en regard des activités de la vie quotidienne qu'en regard des activités de la vie domestique. Les dimensions où les personnes évaluées se montrent le plus autonomes sont la mobilité et la propreté alors que la gestion de l'argent représente un problème pour la majorité d'entre elles. De plus, les personnes du premier groupe se montrent significativement plus autonomes que les personnes du second groupe en regard à l'hygiène, à l'orientation dans l'environnement et à la communication verbale expressive.

Les progrès dans le domaine de la santé, de l'éducation et l'amélioration du niveau de vie favorisent l'augmentation de l'espérance de vie de toute la population. Ainsi, à l'instar des personnes âgées, les personnes âgées ayant une déficience intellectuelle voient leur espérance de vie s'accroître de façon substantielle. Même si la proportion des individus qui atteint 65 ans est encore plus faible chez les personnes ayant une déficience intellectuelle

que dans la population générale, cette proportion de personnes âgées augmente plus rapidement chez les personnes ayant une déficience intellectuelle (Anderson; voir Sutton, Factor, Hawkin Heller & Seltzer, 1993). Encore en 1960, peu de personnes atteignaient l'âge de la retraite. Walz, Harper et Wilson (1986) estiment que les personnes âgées de 65 ans et plus représentent environ 12 % de l'ensemble des personnes ayant des incapacités intellectuelles, pourcentage similaire à celui de la population générale.

Daniel Boisvert, Ph.D., Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, G9A 5H7; Dr Lucie Bonin, Direction de la santé publique, Régie régionale de la santé et des services sociaux Mauricie/Bois-Francis, 550-Bonaventure, Trois-Rivières, G9A 2B5; Michel Boutet, M. Sc. Ed., Centre de services en déficience intellectuelle Mauricie/Bois-Francis, 2255- boul. des Récollets, Trois-Rivières, Québec, G8Z 3X6; Yves Lachapelle, M. A., Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, G9A 5H7.

Actuellement, dans la région Mauricie/Bois-Francis, 132 des 1270 personnes ayant une déficience intellectuelle (10,4 %) qui reçoivent des services du centre de services en déficience intellectuelle, sont

Les demandes de tirés à part peuvent être adressées au premier auteur.

âgées de 55 ans et plus¹. De plus les personnes déficientes intellectuelles âgées entre 40 et 54 ans sont au nombre de 221, ce qui représente 17 % de lapopulation. Selon les données fournies par le centre de services en déficience intellectuelle (CSDI) de la région Mauricie/Bois-Francis, plus de deux cents personnes auront au moins 55 ans d'ici dix ans. De fait, le nombre de personnes âgées ayant une déficience intellectuelle va continuer à augmenter pour les années à venir (Janicki & Jacobson, 1986).

Actuellement, beaucoup d'aspects sur le vieillissement et sur la déficience intellectuelle sont connus. Toutefois, peu de d'aspects sont connus en regard au vieillissement des personnes présentant une déficience intellectuelle. Comment ces personnes vieillissent-elles? Quelle est la proportion des personnes âgées présentant une déficience intellectuelle qui risque de présenter une perte d'autonomie significative durant la période de vieillissement? Ce phénomène constitue une problématique nouvelle et pour laquelle plusieurs auteurs constatent l'aspect encore fragmentaire des données (Janicki & MacEachron, 1984; Seltzer, 1985 et Day, 1987). La vulnérabilité accrue et l'hétérogénéité des caractéristiques biopsychosociales et des besoins de la clientèle vieillissante qui en découlent, ressortent tant chez la personne âgée dite normale que chez celle présentant une déficience intellectuelle. L'avancement en âge des personnes ayant une déficience intellectuelle et le caractère individualisé de leurs besoins biopsychosociaux (Sherman *et al.*, 1984) rendent donc nécessaires des études et des efforts de compréhension additionnels en vue de la planification de programmes et de services accessibles et adaptés.

Cet article, s'inspire d'une recherche descriptive sur les caractéristiques biopsychosociales² d'adultes présentant une déficience intellectuelle et discute spécifiquement les résultats obtenus quant à l'autonomie fonctionnelle et les habilités adaptatives de ces personnes.

Dans la population générale, il importe de men-

tionner que la majorité des personnes âgées demeure fonctionnellement autonome (70 %) et ne requiert aucun service d'assistance spécialisée, du moins jusqu'à l'âge de 75 ans. La proportion de personnes âgées présentant une déficience intellectuelle qui ne présentera pas de pertes d'autonomie significative pendant la période de vieillissement demeure inconnue. De façon générale, les études démontrent qu'une forte proportion des personnes âgées déficientes intellectuelles est autonome pour les activités de la vie quotidienne (se laver, s'habiller, se nourrir). Les études indiquent également que ces personnes présentent davantage de besoins d'assistance (entre 70 % - 80 %) dans les activités de la vie domestique telles utiliser le téléphone, manipuler de l'argent, utiliser le transport en commun, faire l'épicerie et préparer les repas. Cependant, l'étude de Rinck et Griggs (1986) montre que chez le groupe de 65 ans et plus, 22 % des personnes requièrent de l'aide pour l'habillement et prendre un bain comparativement à 9 % pour le groupe des 54 à 65 ans. D'autres études (Janicki & Jacobson, 1986; Krauss & Seltzer, 1986) obtiennent également des résultats contradictoires où le niveau fonctionnel des personnes âgées présentant une déficience intellectuelle (surtout celles vivant en résidences spécialisées) est comparable sinon moins détérioré que pour le groupe de personnes plus jeunes.

Selon l'enquête Santé Québec 1992-1993, dans la population générale, 20 % des personnes âgées de 65 à 74 ans et 29 % des personnes âgées de 75 ans et plus vivent une perte d'autonomie fonctionnelle.

-
1. Source: Centre de services en déficience intellectuelle Mauricie/Bois-Francis, (mars 1994). Nouvelle perspective 2000: Programmes et services.
 2. Boisvert, D., Bonin, L. et Boutet, M. (1994) Etudes des caractéristiques biopsychosociales des personnes âgées ayant une déficience intellectuelle de la région Mauricie/Bois-Francis. Subvention conjointe du ministère de la Santé et des Services Sociaux et de la Régie Régionale de la santé et des services sociaux Mauricie/Bois-Francis.

Les résultats observés dans cette étude n'indiquent pas de changement significatif par rapport à l'enquête de 1987 (Santé Québec, 1987). Les pertes sensorielles auditives et visuelles augmentent avec l'âge chez la personne âgée avec ou sans déficience intellectuelle. Les incapacités au niveau de la mobilité et de l'agilité représentent d'autres facteurs limitant les personnes âgées dans leurs activités de la vie quotidienne et de la vie domestique. Un déficit intellectuel prononcé est souvent associé à de plus grands problèmes de mobilité (Janicki & MacEachron, 1984; Janicki & Jacobson, 1986). Chez les personnes présentant une déficience intellectuelle, les problèmes de mobilité affectent surtout les moins de 18 ans et les plus de 65 ans (Rinck & Griggs, 1986). Les handicaps résultants d'incapacités physiques tels les troubles de la mobilité et de l'agilité peuvent être prévenus ou compensés par un environnement physique adapté.

Les connaissances actuelles indiquent que les personnes ayant une déficience intellectuelle connaissent un processus de vieillissement semblable à celui de la population générale: perte au plan physique et sensoriel, augmentation de la fréquence d'apparition des maladies chroniques, deuils, diminution des interactions sociales. Sauf peut-être pour certains sous-groupes, le syndrome de Down, les multihandicapés, ceux dont le handicap intellectuel est plus sévère, le vieillissement est plus prématuré. Les connaissances sur le sujet sont encore restreintes, mais on peut penser que les limites cognitives ont probablement un impact sur la façon de vivre les différentes pertes associées au vieillissement.

En résumé, le vieillissement démographique peut entraîner une prévalence importante d'incapacités et de situations potentielles de handicaps. Ceci menace l'autonomie des personnes âgées, qui doivent alors faire appel à leurs ressources personnelles ou familiales pour prévenir le handicap. La cité de demain doit adapter ses services publics et communautaires de façon à répondre aux besoins des citoyens vieillissants.

METHODE

La section sur la méthode de recherche décrit d'abord les caractéristiques propres aux sujets et la procédure de sélection de l'échantillon. Elle décrit ensuite l'instrument de mesure utilisé ainsi que le déroulement de l'étude.

Sujets

Les sujets sont recrutés parmi les bénéficiaires de services de l'un ou l'autre des quatre établissements du CSDI de la région Mauricie/Bois-Francs à savoir: le Centre de réadaptation Les Deux Rives, le Centre de réadaptation Nor-Val, l'Atelier du Centre du Québec et le Centre de réadaptation du Lac Édouard. Pour faire partie de l'échantillon, les sujets doivent répondre aux trois critères suivants: présenter une déficience intellectuelle, être âgés de 40 ans ou plus et recevoir des services de l'un des quatre établissements ci-haut mentionnés.

L'échantillon initial est constitué de 96 sujets. Il se compose de 48 personnes âgées de 40 à 54 ans choisies au hasard et des 48 personnes âgées de 55 ans et plus³ inscrites au CSDI. Parmi les sujets sélectionnés, 15 dossiers sont retirés de la recherche pour cause de décès, de cessation de services ou de refus de participer à l'étude. L'échantillon final consiste donc en deux groupes totalisant 81 personnes. Le premier groupe se compose de 38 personnes (22 hommes et 16 femmes) âgées de 40 à 54 ans et le deuxième groupe de 43 personnes (23 hommes et 20 femmes) âgées de 55 ans et plus.

Tous les sujets de la recherche sont d'origine québécoise, parlent français, et la très grande majorité d'entre eux (98 %) sont célibataires. De fait, seulement trois personnes ont des enfants. Au plan de la pratique religieuse, 25 % des personnes fréquentent un lieu de culte. Aucune féminisation de

3. Au moment de l'étude les 48 personnes évaluées correspondent à la totalité des personnes âgées de 55 ans et plus inscrites au C.S.D.I. Mauricie/Bois-Francs.

la vieillesse⁴ n'est observée, la proportion d'hommes étant plus élevée dans les deux groupes d'âge de l'échantillon. La majorité est sans scolarité, sans emploi régulier et rémunérateur. Le passé institutionnel des sujets les plus âgés est presque trois fois plus important que chez les sujets les plus jeunes. Les répondants ont vécu des événements qui peuvent entraîner des situations de stress et d'anxiété (déménagement, décès, hospitalisation). Toutefois, la présence de ces événements de vie ne semble pas plus fréquente que dans la population générale. Enfin, les divers milieux de vie (appartement supervisé, ressources de type familial) accueillent des personnes dont les degrés d'autonomie s'avèrent fort différents.

Instrument de mesure

Afin de répondre à la question "Quels sont les comportements adaptatifs des personnes âgées déficiences intellectuelles?", l'étude utilise l'échelle de comportements adaptatifs et fonctionnels de l'adulte (E.C.A.F.A.). Il s'agit de la traduction de l'*Adult Functional and Adaptive Behavior Scale* de Pierce (1989; voir Boisvert, Bonin, Mercier & Rivest, 1993). L'échelle de comportements adaptatifs et fonctionnels de l'adulte doit être utilisée par des professionnels de la santé mentale (psychologue, ergothérapeute ou spécialiste de l'évaluation psychologique). L'administration de l'E.C.A.F.A. s'effectue par la personne connaissant le mieux la personne évaluée (conjoint, infirmier, préposé, parent ou ami).

L'échelle de comportements adaptatifs et fonctionnels de l'adulte (Boisvert *et al.*, 1993) couvre 14 dimensions du comportement adaptatif à savoir: a) alimentation, b) mobilité, c) propreté, d) habillement, e) hygiène, f) entretien domestique, g) socialisation, h) orientation dans l'environnement, i) orien-

tation dans la réalité, j) compréhension verbale réceptive, k) communication verbale expressive, l) mémoire, m) gestion de l'argent et n) gestion des besoins de santé. L'E.C.A.F.A. présente, pour chacune des dimensions, quatre items correspondant à un niveau de fonctionnement sévère, modéré, léger et autonome. Un score de 0, 0,5, 1 ou 1,5 est attribué à chaque item selon le plus haut niveau de fonctionnement de la personne évaluée. Par la suite, les scores obtenus aux 14 dimensions sont cumulés afin d'obtenir un score global pouvant varier de 0 à 21. Finalement, le score global est transposé, selon une table de conversion, en un niveau de fonctionnement adaptatif général. L'E.C.A.F.A. propose six niveaux de fonctionnement général soit: déficit profond (0 à 4), déficit sévère (4,5 à 8,5), déficit modéré (9 à 11), déficit léger (11,5 à 13,5), fonctionnement limite (14 à 16) et fonctionnement indépendant (16,5 à 21).

Une personne qui obtient une cote globale entre 0 et 4 présente un déficit profond nécessitant des soins de longue durée. Cette personne présente une dépendance dans toutes les activités de la vie quotidienne. Un score variant entre 4,5 et 8,5 correspond à un déficit sévère au niveau du comportement adaptatif. Les personnes de ce niveau nécessitent des soins de longue durée et présentent une dépendance significative dans certaines activités de la vie quotidienne. Les personnes présentant un déficit modéré (9 à 11) nécessitent des soins de longue durée en internat ou en milieu communautaire. À ce niveau, l'incontinence est souvent un facteur décisif. Un score variant de 11,5 à 13,5 témoigne d'un déficit léger où la personne présente des besoins de supervision très étroite des activités de la vie quotidienne. Par ailleurs, les personnes qui obtiennent un score entre 14 et 16 sont dites «bordeline» et nécessitent une supervision continue minimale. Enfin, un score variant de 16,5 à 21 correspond à un niveau de fonctionnement indépendant où aucun support professionnel n'est requis. Cependant, ces personnes requièrent occasionnellement une aide du réseau naturel.

La principale fonction de l'E.C.A.F.A. consiste à

4. La féminisation de la vieillesse correspond au phénomène où le ratio femme-homme s'agrandit en faveur des femmes dans une population vieillissante.

servir d'outil d'évaluation de l'autonomie fonctionnelle des adultes. Cet instrument de mesure permet d'obtenir le degré de fonctionnement adaptatif des personnes vieillissantes ayant une déficience intellectuelle qu'elles présentent, ou non, des pertes en termes d'autonomie physique, de déficits cognitifs ou de troubles psychiatriques, peu importe leur âge (Spirrison et Pierce, 1992). L'É.C.A.F.A. permet également d'identifier un grand nombre d'habiletés reliées aux activités quotidiennes et domestiques des personnes âgées, d'opérer une classification globale de leurs comportements et en offre une description fonctionnelle. Ceci permet d'identifier leurs véritables besoins et, par conséquent, d'identifier des services plus adéquats (Kerby, Wentworth & Cotten, 1989). Finalement, les qualités métriques et conceptuelles (Spirrison & Pierce, 1992) ainsi que la validité (Kerby *et al.*, 1989) de l'instrument ont déjà été démontrées.

Déroulement de l'étude

La majorité des sujets est rencontrée dans leur lieu de résidence ou sur le lieu de leur travail lorsque ceux-ci répondent aux questions des intervieweurs. Dans les situations qui sollicitent les intervenants à titre de répondants, les entrevues se déroulent à leur lieu de travail. Toutefois, compte tenu du nombre de questions et de leurs variétés, deux entrevues de plus courte durée sont réalisées auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle. L'administration de l'échelle de comportements adaptatifs et fonctionnels de l'adulte (E.C.A.F.A.) dure approximativement 30 minutes.

RÉSULTATS

La section résultats comporte trois sous-sections qui présentent: les résultats obtenus aux dimensions de l'É.C.A.F.A., ceux observés en fonction du niveau global de fonctionnement adaptatif et les différences de moyennes observés à la suite d'une analyse de variance ANOVA.

Résultats obtenus aux échelles de l'É.C.A.F.A.

La première sous-section présente les données recueillies à l'É.C.A.F.A. selon trois dimensions à savoir; les résultats pour la totalité des sujets, les résultats pour les personnes âgées de 40 à 54 ans et les résultats pour les personnes déficientes intellectuelles âgées de 55 ans et plus. Les données sont traitées en pourcentage selon le continuum "Les personnes évaluées présentent des difficultés sévères, modérées, légères ou sont autonomes quant à la dimension impliquée".

De façon générale, les résultats indiquent que la majorité des personnes évaluées présente des problèmes modérés ou légers aux diverses dimensions de l'É.C.A.F.A. (voir tableau 1). De fait, une seule des dimensions évaluées indique la présence de problèmes sévères pour la grande majorité des répondants (76 %) à savoir la gestion de l'argent. Les pourcentages de répondants présentant des problèmes modérés varient de 5 % à 66 % en fonction des diverses dimensions évaluées. Toutefois, seules les dimensions orientation dans l'environnement, orientation dans la réalité et communication verbale expressive présentent des pourcentages supérieurs à 50 %.

Par ailleurs, cinq dimensions (alimentation, habillement, entretien domestique, compréhension verbale réceptive et mémoire) font ressortir la présence de problèmes légers pour plus de la moitié des répondants (50 % à 81 %). Enfin, la grande majorité des répondants se montre autonome au niveau de la mobilité (72 %) et de la propreté (67 %). Le regroupement des pourcentages sévères-modérés et légers-autonome permet de constater que respectivement 95 % et 89 % des répondants sont autonomes ou ne présentent que de légers problèmes aux dimensions mobilité et propreté alors que 92 % d'entre eux indiquent avoir des problèmes sévères ou modérés en regard à la gestion de l'argent.

Les résultats observés chez les personnes âgées de 40 à 54 ans s'avèrent sensiblement similaires à ceux

Tableau 1

**Pourcentages des participants par niveau
d'autonomie selon les dimensions de l'E.C.A.F.A.**

Niveau d'autonomie	Sévère	Modéré	Léger	Autonome
Alimentation	00	38	61	01
Mobilité	00	05	23	72
Propreté	04	07	22	67
Habillement	01	22	74	03
Hygiène	07	27	48	18
Entretien domestique	12	29	50	09
Socialisation	11	45	35	09
Orientation dans envir.	01	54	30	15
Orientation dans réalité	02	74	09	15
Compréhension verb. réc.	00	25	68	07
Communication verb. exp.	01	66	18	15
Mémoire	02	15	81	02
Gestion de l'argent	76	16	07	01
Gestion besoins santé	15	41	39	05

Note: Les pourcentages supérieurs à 20 % sont en caractères gras afin de souligner une différence importante dont il faudra tenir compte dans l'élaboration de politiques et de programmes d'intégration communautaire et de maintien à domicile.

obtenus par l'ensemble des répondants (voir tableau 2). Ainsi, pour 9 des 14 dimensions évaluées par l'É.C.A.F.A., la majorité des répondants (77 % à 98 %) indique présenter des problèmes modérés ou légers. Toutefois, deux dimensions font ressortir la présence de problèmes sévères soit la gestion de l'argent (67 %) et la gestion des besoins de santé (31 %). Les dimensions où la moitié ou plus des répondants (49 % à 67 %) indiquent avoir des problèmes modérés sont l'orientation dans la réalité, la communication verbale expressive et la gestion des besoins de santé.

Plus de la moitié des répondants (51 % à 84 %) indiquent n'avoir que de légers problèmes en regard aux dimensions alimentation, habillement, hygiène, entretien domestique, compréhension verbale réceptive et mémoire. De plus, la majorité des personnes âgées de 40 à 54 ans se montre autonome au niveau de la mobilité (79 %) et de la propreté (74 %). Le regroupement des pourcentages sévères-modérés et légers-autonome permet de constater que respectivement 100 %, 92 % et 77 % des répondants sont autonomes ou ne présentent que de légers problèmes aux dimensions mobilité, propreté et compréhension verbale réceptive. Enfin, 87 % et 80 % d'entre eux indiquent avoir des problèmes sévères ou modérés en regard à la gestion de l'argent et à la gestion des besoins de santé.

Les résultats obtenus pour les personnes âgées de 55 ans et plus s'avèrent également très semblables à ceux obtenus tout âge confondu (voir tableau 3). Ainsi, pour 11 des 14 dimensions évaluées les personnes présentent des troubles modérés ou légers dans des proportions variant de 77 % à 100 %. Pour ce groupe de personnes, aucune dimension ne fait ressortir la présence de problèmes sévères. Toutefois, plus de la moitié des répondants (54 % à 84 %) indiquent avoir des problèmes modérés au niveau de la socialisation, de l'orientation dans l'environnement, de l'orientation dans la réalité, de la communication verbale expressive et de la gestion de l'argent.

La moitié ou plus des répondants (49 % à 77 %) indiquent n'avoir que de légers problèmes en regard aux dimensions alimentation, habillement, entretien domestique, compréhension verbale réceptive, mémoire et gestion des besoins de santé. De plus, la majorité des personnes âgées de 55 ans et plus se montre autonome au niveau de la mobilité (65 %) et de la propreté (60 %). Le regroupement des pourcentages sévères-modérés et légers-autonome permet de constater que respectivement 91 %, 86 % et 70 % des répondants sont autonomes ou ne présentent que de légers problèmes aux dimensions mobilité, propreté et hygiène.

Niveaux globaux de fonctionnement adaptatif

La seconde sous-section niveaux globaux de fonctionnement adaptatif présente la répartition des sujets de façon générale et selon leur groupe d'appartenance en fonction des six niveaux de fonctionnement présentés à la section instrument de mesure (voir tableau 4).

De façon générale, les participants à cette étude ne présentent pas de déficit profond au niveau du comportement adaptatif. De fait, plus de la moitié d'entre eux (57 %) présentent un déficit sévère ou modéré. Les premiers (20 %) nécessitent des soins de longue durée et présentent une dépendance significative dans les activités de la vie quotidienne alors que les autres (37 %) nécessitent des soins de longue durée en internat ou en milieu communautaire. Au niveau modéré, l'incontinence est souvent un facteur décisif. Le tiers (32 %) des autres participants présente des déficits légers ou limites. Les personnes présentant des déficits légers nécessitent une supervision très étroite de leurs activités de la vie quotidienne alors que celles présentant des déficits limites ne requièrent qu'une supervision continue minimale.

Parmi les personnes âgées de 40 à 54 ans la répartition en fonction de leur niveau de déficit indique que près de la moitié d'entre elles (48 %)

Tableau 2

**Pourcentages des participants du groupe 40 à 54 ans par
niveau d'autonomie selon les dimensions de l'E.C.A.F.A.**

Niveau d'autonomie	Sévère	Modéré	Léger	Autonome
Alimentation	00	31	67	02
Mobilité	00	00	21	79
Propreté	03	05	18	74
Habillement	00	21	74	05
Hygiène	15	23	59	03
Entretien domestique	10	26	51	13
Socialisation	08	36	48	08
Orientation dans envir.	00	41	33	26
Orientation dans réalité	02	67	13	18
Compréhension verb. réc.	00	23	67	10
Communication verb. exp.	00	59	18	23
Mémoire	03	10	84	03
Gestion de l'argent	67	20	10	03
Gestion besoins santé	31	49	15	05

Note: Les pourcentages supérieurs à 20 % sont en caractères gras afin de souligner une différence importante dont il faudra tenir compte dans l'élaboration de politiques et de programmes d'intégration communautaire et de maintien à domicile.

Tableau 3

**Pourcentages de participants du groupe des 55 ans et plus
par niveau d'autonomie selon les dimensions de l'E.C.A.F.A.**

Niveau d'autonomie	Sévère	Modéré	Léger	Autonome
Alimentation	00	44	56	00
Mobilité	00	09	26	65
Propreté	05	09	26	60
Habillement	02	23	75	00
Hygiène	00	30	37	33
Entretien domestique	14	32	49	05
Socialisation	14	54	23	09
Orientation dans envir.	02	65	28	05
Orientation dans réalité	02	81	05	12
Compréhension verb. réc.	00	25	70	05
Communication verb. exp.	02	72	19	07
Mémoire	02	19	77	02
Gestion de l'argent	00	84	11	05
Gestion besoins santé	00	35	60	05

Note: Les pourcentages supérieurs à 20 % sont en caractères gras afin de souligner une différence importante dont il faudra tenir compte dans l'élaboration de politiques et de programmes d'intégration communautaire et de maintien à domicile.

présentent un déficit sévère ou modéré alors qu'un peu plus de la moitié présente un niveau global de fonctionnement adaptatif léger, limite ou autonome. Le tiers (32 %) présente un niveau de fonctionnement modéré et nécessitent généralement des soins de longue durée en internat ou en milieu communautaire. Quant aux personnes ayant une déficience intellectuelle âgées de plus de 55 ans, 5 % présentent un déficit profond, 65 % présentent un déficit sévère ou modéré et 30 % présentent un niveau de fonctionnement léger, limite ou autonome.

Analyse de variance

La dernière sous-section présente les résultats

obtenus à une analyse de variance ANOVA One Way en regard aux scores moyens obtenus par les sujets des deux groupes d'âge à l'ensemble de l'É.C.A.F.A. et en fonction des diverses échelles. Le tableau 5 présente les valeurs F et les seuils de significations obtenus, la valeur critique de F étant 3,96.

L'analyse de variance dégage principalement deux constats. D'abord, il existe une différence significative entre les deux groupes en regard aux scores moyens globaux obtenus à l'É.C.A.F.A. ($F=5,33$). Les personnes du groupe des 40 à 54 ans se montrent plus autonomes que celles du groupe des 55 ans et plus. Ensuite, l'analyse relève des

Tableau 4

Nombres et pourcentages de sujets selon leur niveau global de fonctionnement adaptatif observé à l'É.C.A.F.A.

Niveau de fonctionnement	Total (N) %	40 à 54 ans N (%)	55 ans et plus (N) %
AUTONOME (16,5 à 21)	(7) 09	(5) 13	(2) 05
LIMITE (14 à 16)	(12) 15	(8) 21	(4) 09
LEGER (11,5 à 13,5)	(14) 17	(7) 18	(7) 16
MODERE (9 à 11)	(30) 37	(12) 32	(18) 42
SEVERE (4,5 à 8,5)	(16) 20	(6) 16	(10) 23
PROFOND (0 à 4)	(2) 02	-----	(2) 05

Tableau 5**Valeurs F obtenus à l'ANOVA pour l'échelle E.C.A.F.A.**

Niveau de fonctionnement	DL	F
Total	80	5,33 *
Alimentation	80	2,54
Mobilité	80	3,42 ***
Propreté	80	1,86
Habillemen.	80	1,18
Hygiène	80	7,17 **
Entretien domestique	80	1,77
Socialisation	80	2,87
Orientation dans environnement	80	9,49 **
Orientation dans réalité	80	1,66
Compréhension verb. réceptive	80	0,41
Communication verb. expressive	80	4,62 **
Mémoire	80	0,49
Gestion de l'argent	80	3,89 **
Gestion des besoins de santé	80	1,43

* Significatif à .01

** Significatif à .05

*** Tendence significative= .06

différences significatives entre les deux groupes en fonction des dimensions hygiène ($F= 7,17$), orientation dans l'environnement ($F= 9,49$), communication verbale expressive ($F= 4,61$) et gestion de l'argent ($F= 3,89$). Pour chacune de ces dimensions, le groupe des personnes plus jeunes se montrent significativement plus autonomes que les personnes âgées de 55 ans et plus sauf pour la gestion de l'argent. Bien que les personnes plus âgées semblent significativement plus autonomes que les personnes plus jeunes, ce résultat doit être considéré. En effet, il appert que la grande majorité des personnes de 40 à 54 ans présente des troubles sévères alors que la grande majorité des personnes âgées de 55 ans et plus éprouve des difficultés de niveau modérés. Ainsi, de façon générale, la grande majorité des personnes évaluées, tout âge confondu, éprouve des difficultés quant à la gestion de l'argent.

DISCUSSION

Les résultats généraux, tout âge confondu, vont dans le même sens que bon nombre d'études à savoir que les sujets présentant une déficience intellectuelle sont relativement autonomes en regard aux activités de la vie quotidienne (alimentation, propreté, habillement, hygiène). Toutefois, elles éprouvent plus de difficultés en regard aux activités de la vie domestique telles la préparation d'un repas, faire l'épicerie ou utiliser le transport en commun (Janicki & Jacobson, 1986; Rinck & Griggs, 1986 et Seltzer & Krauss, 1987). De plus, les résultats indiquent que la majorité des personnes évaluées ne présente pas de problèmes majeurs au niveau de la mobilité. Par exemple, la majorité des personnes marche sans aide.

De façon générale, les personnes plus jeunes se montrent significativement plus autonomes que celles plus âgées. Dans la présente étude, il se pourrait que l'effet de nombreuses années en institution (trois fois plus élevé pour les personnes du groupe des 55 ans et plus) puisse expliquer, en partie du moins, ce phénomène.

De façon plus particulière, les personnes plus jeunes se montrent significativement plus autonomes aux niveaux de l'hygiène, de l'orientation dans l'environnement et de la communication verbale expressive. Par ailleurs, les personnes âgées de 55 ans et plus se montrent plus autonomes que celles du groupe des 40 à 54 ans au niveau de la gestion des besoins de santé, et de la gestion de l'argent. Quelques unes des personnes de 55 ans et plus gèrent de petites sommes d'argent adéquatement.

Dans cette étude descriptive transversale, les personnes plus jeunes se montrent un peu plus autonomes que les personnes âgées. Toutefois, cette tendance à la diminution de l'autonomie fonctionnelle ne semble pas majeure et pourrait être associée en partie du moins, au processus normal du vieillissement ou aux caractéristiques biopsychosociales et aux conditions de vie de ces personnes. Ce questionnement amène les auteurs à suggérer que les études futures fassent l'objet d'une démarche expérimentale longitudinale. Ceci permettrait d'identifier la proportion de personnes présentant une déficience intellectuelle qui en vieillissant sont à risque de vivre une perte importante au niveau de leur autonomie fonctionnelle.

Durant la période de vieillissement, plusieurs types de déséquilibres (biologique, cognitif, psychologique et social) peuvent interférer dans le processus du vieillissement, pouvant ainsi réduire l'autonomie de la personne âgée. Il semble donc très important de reconnaître la répercussion de ces déficits sur les habiletés adaptatives et leurs effets sur le fonctionnement optimal de la personne. C'est pourquoi les habiletés adaptatives et fonctionnelles doivent être évaluées pour déterminer les besoins de soutien. Ainsi, il importe de développer ou d'adapter des outils d'évaluation des comportements adaptatifs pour les personnes âgées présentant une déficience intellectuelle.

De façon générale, les résultats de l'étude indiquent que les personnes âgées ayant une déficience intellectuelle semblent actuellement désavantagées

sous plusieurs aspects par rapport à leurs pairs plus jeunes et aux personnes âgées de la population en général. Cependant les résultats indiquent également que les personnes âgées déficientes intellectuelles représentent un groupe hétérogène dont les besoins sont aussi diversifiés que leurs pairs avec ou sans déficience ou incapacité. Les personnes âgées présentant une déficience intellectuelle évaluées dans cette étude vivent dans la communauté et présentent un niveau d'autonomie fonctionnelle similaire à celui de plusieurs personnes âgées de la population

québécoise qui reçoivent des soins de longue durée à domicile ou en milieu institutionnel. Les résultats généraux de cette étude militent en faveur de l'élaboration de politiques et de programmes d'intégration communautaire et de maintien à domicile. Les auteurs croient que le réseau de services aux âgées et le réseau de services en déficience intellectuelle tireraient avantage à partager leurs compétences et leurs expériences dans ce domaine.

STUDY OF THE FUNCTIONAL ADAPTIVE BEHAVIORS OF MENTALLY RETARDED ADULTS LIVING IN THE MAURICIE/BOIS-FRANCS AREA

The following study analyze the functional adaptive behaviors of mentally retarded adults living in the Mauricie/Bois-Francis area. The method consist in the evaluation of the functional adaptive behaviors of two groups of persons (group 1: age 40-54 yrs, N = 38; group 2: age 55 and up, N = 43) with a french adaptation of the Pierce Adult Functional Behavior Scale (1989). Results indicate that subjects rated high on the physical self-maintenance subscales but shown difficulties on the activities of daily living subscales. Dimensions where subjects rated best are ambulation and toileting whereas most of them scored low on the managing money subscale. Furthermore, the youngest group scored significantly higher than the older group on the grooming, environmental orientation and expressive communication subscales.

BIBLIOGRAPHIE

DAY, K. A. (1987) The elderly mentally handicapped in hospital: A clinical study. *Journal of mental deficiency research*, 31, 131-146.

GOVERNEMENT DU QUEBEC (1988) *Et la santé, Ça va?* Rapport de l'enquête Santé Québec de 1987, Québec: Les Publications du Québec.

GOVERNEMENT DU QUEBEC (1993) *Enquête sociale et de santé: Faits saillants*. Rapport de l'enquête Santé Québec de 1993, Québec: Direction des communications MSSS.

JANICKI, M. P., JACOBSON, J. W. (1986) Generational trends in sensory, physical, and behavioral abilities among older mentally retarded persons. *American Journal of Mental Deficiency*, 90(5), 490-500.

JANICKI, M. P., MACEACHRON, A. E. (1984) Residential, health, and social service needs of elderly developmentally disabled persons. *The Gerontologist*, 24(2), 128-137.

KERBY, D. S., WENTWORTH, R., COTTEN, P. D. (1989) Measuring adaptive behavior in elderly developmentally disabled clients. *The Journal of Applied Gerontology*, 8(2), 261-267.

- KRAUSS, M. W., SELTZER, M. M. (1986) Comparaison of Elderly and Adult Mentally Retarded Persons in Community and Institutional Settings. *American Journal of Mental Deficiency*, 91(3), 237-243.
- PIERCE, P. S. (1993) *Echelle de comportement adaptatif et fonctionnel de l'adulte* (Trad.: D. Boisvert, L. Bonin, C. Mercier, et C. Rivest). Trois-Rivières: Centre de services en déficience intellectuelle Mauricie/Bois-Francis. (L'ouvrage original a été publié en 1989).
- RINCK, C., GRIGGS, P. (1986) *The developmentally disabled client*. Denver: Annual Convention of the American Association of Mental Deficiency.
- SELTZER, M. M. (1985) Informal soutiens for aging mentally retarded persons. *American Journal on Mental Deficiency*, 90, 259-265.
- SELTZER, G. B., KRAUSS, M. W. (1987) *Aging and Mental Retardation: extending the continuum*. Washington: American Association of Mental Retardation.
- SHERMAN, S. R., FRENKEL, E. R., NEWMAN, E. S. (1984) Foster family care for older persons who are mentally retarded. *Mental Retardation*, 22(6), 302-308.
- SPIRRISON, C. L., PIERCE, P. S. (1992) Psychometric Characteristics of the Adult Functional Adaptive Behavior Scale (AFABS). *The gerontologist*, 32(2), 234-239.
- SUTTON, E., FACTOR, A. R., HAWKIN, B. A., HELLER, T., SELTZER, G. B. (1993) *Older adults with developmental disabilities: Optimizing choice and change*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- WALZ, T., HARPER, D., WILSON, J. (1986) The aging developmentally disabled person: A review. *The Gerontologist*, 26(6), 622-629.