

**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

## PEDAGOGIE DE LA GENERALISATION AUPRES DE L'AUTISTE

Raymond Leblanc

Ce texte décrit d'abord les conditions générales qui sont propices à la généralisation d'un apprentissage chez tout apprenant, ensuite chez les apprenants à besoins spéciaux et enfin chez la personne autiste. Un deuxième temps aborde les cinq problèmes majeurs rencontrés dans l'enseignement de la généralisation auprès de l'autiste. Un troisième et dernier temps propose des stratégies d'enseignement de la généralisation auprès de l'autiste inspirées par deux perspectives, à savoir la méthode d'enseignement à multiples exemplaires dans des contextes les plus naturels possibles (Carr, 1980) et l'intervention communautaire intensive (Sailor, 1988).

Les conditions optimales d'un apprentissage sont celles où les contingences de la relation éducative suscitent de façon spontanée une nouvelle compétence au répertoire du sujet et ce dans un contexte le plus naturel possible. Aucun programme systématique, aucune technique explicite, aucune manipulation ne contrôle ou régimente l'apprentissage. Ainsi, l'input ou les stimuli venant de l'entourage fournit une médiation éducative qui tout naturellement incite le sujet à prolonger, étendre et transférer ce qu'il a appris. C'est dire que les principes éducatifs sont alors efficaces et que l'éducateur a su identifier ce que le sujet était prêt à apprendre (sa zone proximale de développement) pour ainsi choisir le nombre d'exemplaires nécessaires à cette généralisation. Une contingence optimale s'allie avec un programme éducatif souple et enrichi et non avec un laisser-aller sans aucune médiation éducative.

Lorsqu'une personne présente un déficit fonctionnel

ou organique ou lorsque l'environnement n'apporte pas une stimulation adéquate (sous-stimulation ou sur-stimulation) la généralisation devient un problème épineux. Les conditions naturelles ou incidentes sont alors insuffisantes pour assurer une généralisation des compétences exercées. Sans une programmation explicite de la généralisation, la personne handicapée éprouvera des difficultés à transférer ce qu'il a appris dans une situation d'enseignement à une autre situation. Cette deuxième condition est appelée une contingence préévaluation contrôlée. Une troisième et dernière catégorie, la généralisation postintervention est articulée lorsque les contingences naturelles ou contrôlées n'ont pas mené à un transfert des apprentissages. Dès lors, des techniques additionnelles sont ajoutées. Néanmoins, si ces manipulations supplémentaires sont aussi imposantes que le programme antérieur, il y a lieu de conclure

---

Raymond Leblanc, Faculté d'Éducation, Université d'Ottawa,  
145- Jean-Jacques-Lussier, C.P. 450, Succ. A, Ottawa  
(Ontario), K1N 6N5.

- 
1. Dans ce texte la généralisation réfère aux conditions d'apprentissage qui forment ou suscitent chez le sujet-apprenant un transfert de la compétence enseignée à des contextes nouveaux. L'intervenant organise des conditions facilitantes généralisatrices et le sujet démontre un transfert par une performance compétente nouvelle.

que la généralisation a été un échec (Stokes & Baer, 1977). Si un contexte similaire à celui aménagé dans le programme d'intervention initial doit être élaboré pour produire un changement, on ne peut pas conclure qu'il y a eu effectivement généralisation. La généralisation doit révéler un transfert dans des conditions différentes (en termes de personnes, contextes, comportements, temps) que celles qui ont cours durant la phase d'enseignement.

Tout programme éducatif vise une généralisation des compétences enseignées, sinon l'enseignement est jugé inefficace. Lorsque l'apprenant généralise, il démontre un savoir nouveau car il peut l'appliquer dans d'autres sphères de sa vie. La plupart des programmes éducatifs ou curriculum pour enfants dits "normaux" espèrent que la généralisation et le maintien des compétences enseignées s'établissent de façon naturelle. La généralisation n'est pas contrôlée dans la démarche même de l'enseignement et les tests sommatifs administrés à la fin d'un programme vérifient plutôt une mémorisation des acquis qu'un contrôle sur les applications possibles des notions et concepts enseignés. La généralisation est rarement abordée de façon explicite dans l'enseignement régulier.

Chez l'apprenant handicapé, et d'autant plus chez certains handicapés tels l'autiste, la généralisation est fortement problématique (Koegel, Rincover & Egel, 1982). Espérer une généralisation naturelle qui s'opère d'elle-même est une pratique éducative irréaliste (Stokes & Baer, 1977). En conséquence, les programmes éducatifs pour enfants autistes doivent enseigner de façon systématique la généralisation de compétences et ce, en se basant sur une technologie qui contrôlerait de façon efficace les difficultés majeures rencontrées par ceux-ci dans leurs capacités à généraliser. Néanmoins, le programme de généralisation ne doit pas être conduit dans un contexte restrictif qui s'avérerait incompatible avec un transfert des acquis (Baer, 1981). Une meilleure perspective est celle où les éducateurs poursuivent des objectifs communs selon la méthode d'enseignement à

multiples exemplaires exercés dans diverses tâches et dans divers lieux (Carr, 1980; Handleman, 1979). Une autre perspective intéressante a été développée dans le cadre de l'intervention communautaire intensive de Sailor et collaborateurs (1988) ce, en fonction de la théorie de la pertinence contextuelle. La pertinence contextuelle est un système organisé des conséquences ou résultats prévus lorsque des objectifs personnels sont poursuivis dans le contexte social naturel des élèves.

Afin de contextualiser ces deux perspectives d'enseignement de la généralisation, nous allons exposer les problèmes de généralisation les plus importants de l'autiste tels que rapportés dans la littérature scientifique et ensuite présenter les stratégies et techniques principales qui résoudront chacun des problèmes de l'autiste. Ces stratégies et techniques seront articulées dans une démarche explicite de médiation généralisatrice auprès de l'autiste.

## **PROBLEMES DE GENERALISATION CHEZ L'AUTISTE**

### **Premier problème**

La personne autiste a tendance à répondre qu'à un nombre restreint de stimuli lorsqu'elle traite des informations verbales et non verbales qui lui sont présentées. Elle "hypersélectionne" un certain type d'informations, (le phénomène de "stimulus overselectivity" de Lovaas et al., 1971). Elle cible ou sélectionne que certains aspects des stimuli présentés. Devant un stimulus complexe comprenant des propriétés visuelles, auditives et tactiles, elle ne répond souvent qu'à un des repères (Lovaas et al., 1971). Lorsque des stimuli complexes appartiennent à la même modalité sensorielle, une "hyperdiscrimination" de ces stimuli est souvent rencontrée (Lovaas et al., 1979). Par conséquent, la situation d'enseignement doit être relativement dépouillée pour focaliser l'attention de l'enfant autiste sur les éléments

saillants d'un concept ou d'un mot, tout particulièrement si les événements antécédents qui contrôlent initialement un comportement ou une performance sont artificiels. Il s'ensuit une privation ou perte sensorielle qui suscite moins le sujet (Koegel & Koegel, 1988). Dans un contrôle des événements antécédents il faut tout à la fois préserver un contexte d'enseignement naturel, présenter un contenu d'enseignement et des événements antécédents qui se complètent et orienter l'autiste sur chaque élément saillant de la tâche.

### Deuxième problème

La classe des réponses de la personne autiste est fréquemment inappropriée : comportements d'agressivité, d'automutilation et d'autostimulations perturbent souvent la relation éducative. Ces comportements qui perturbent la situation d'enseignement seront d'autant plus problématiques dans les autres contextes de la vie. C'est par un enseignement prioritaire de compétences qui sont en soit généralisables telles le langage, le jeu et la complaisance générale que ces comportements inappropriés deviendront inopérants (Carr, 1980).

Les renforçateurs appuyant la réponse du sujet posent aussi un problème et ce, à deux niveaux. Un programme continu de renforcement est bien accueilli par l'enfant autiste mais lorsqu'on modifie les contingences de renforcement, il s'y ajuste plus difficilement. En ce qui concerne le choix de renforçateurs, le déficit social de l'autiste ne facilite pas la tâche du passage de renforçateurs matériels à des renforçateurs sociaux. Les renforçateurs sociaux s'avèrent souvent peu efficaces dans un programme éducatif initial.

### Troisième problème

La personne autiste résiste naturellement au changement. Si les contingences de renforcement qui ont cours dans le milieu d'enseignement sont différentes de celles utilisées dans le milieu naturel, l'autiste ne maintiendra pas les compétences acquises, c'est-à-dire qu'avec le temps, il perd ce

qu'il avait acquis. Ce problème de maintien des acquis semble s'expliquer par la différenciation entre la situation d'enseignement et les autres contextes de vie de l'autiste (Koegel & Rincover, 1977). Il ne voit pas ou ne réalise pas que ce qu'il a appris s'applique dans un autre contexte même si les deux environnements sont différents.

### Quatrième problème

Malgré les déficits sévères de langage présentés par l'autiste, l'enseignement direct et systématique de compétences langagières suscite des progrès lents mais réguliers. C'est autrement différent pour le discours spontané, en situation d'enseignement et d'autant plus dans le milieu naturel (Guess, Keough & Sailor, 1978). Chez la personne autiste, l'amorce ou la prise de parole initiale dans une interaction verbale est un problème important (Lovaas, Koegel, Simmons & Long, 1973). Pour contrer le langage préfabriqué que manifeste fréquemment la personne autiste, des stratégies de mobilisation de verbalisations spontanées et originales devront être aménagées autant dans le contexte d'enseignement que dans le contexte naturel. Une généralisation de la réponse verbale est donc visée.

### Cinquième problème

Un cinquième problème majeur concerne les objectifs globaux du curriculum. Des tâches d'enseignement non ajustées à l'âge chronologique du sujet, tâches non rencontrées dans l'environnement naturel et tâches enseignées dans un contexte contrôlé par des renforçateurs artificiels ne facilitent pas une généralisation de compétences (Koegel, Rincover & Egel, 1982).

## STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT DE LA GENERALISATION

### La résolution du problème de contrôle des stimuli

L'objectif visé est de modifier le contrôle des stimuli par un contrôle extra-stimuli, à savoir un

aménagement des conditions antécédentes. De façon générale, pour un autiste, les conditions antécédentes contrôlées de façon trop étroite (un enseignant dans un lieu présentant une consigne verbale précise) risque de l'orienter à "hypersélectionner" un nombre restreint d'indices qui pourraient l'amener à ne considérer qu'un ou que les éléments présentés. Au lieu d'apprendre à généraliser, il apprend à discriminer le contexte d'enseignement par rapport aux autres contextes de sa vie. Les conditions antécédentes qui faciliteraient la généralisation sont celles qui sont fonctionnelles, celles ayant une probabilité élevée d'être rencontrées dans d'autres environnements et événements et susceptibles d'être rencontrées dans l'environnement naturel. Plus ces événements antécédents se produisent de façon fréquente dans une journée ou une semaine régulière, plus on aura d'occasions de pratiquer la performance cible. Trois stratégies assurent une pertinence fonctionnelle des stimuli présentés: 1) la présentation d'un nombre suffisant d'exemplaires de stimuli (Stokes & Baer, 1977). Par exemple, dans un enseignement du concept de "chaise", une expérience de différents types de chaise; 2) la présentation de stimuli qui sont communs à ceux rencontrés dans le milieu naturel, stimuli physiques et sociaux de sa propre vie par exemple les paires réguliers pour apprentissage du jeu, utiliser un calendrier similaire à ceux qu'on retrouve à la maison ou dans un magasin pour enseigner des notions sur le temps; 3) un enseignement varié quant aux instructions ou consignes et aux renforcements dispensés pour ainsi maximiser la diversité des amorces dans le milieu naturel.

Dans une même veine, le contrôle exercé par un seul éducateur devrait être substitué par le recrutement de multiples éducateurs, c'est-à-dire tous ceux qui dans le contexte naturel sont des partenaires possibles dans la performance cible (Carr & Kologinsky, 1983; Garcia, 1974; Stokes, Baer & Sherman, 1974). D'abord les parents peuvent apporter une contribution pratique immédiate, tout particulièrement ceux qui ont été formés à appliquer des techniques comportementales

(Koegel, Rincover & Egel, 1982; Koegel, Glahn & Niemen, 1978). Les paires formés comme tuteurs sont des intervenants efficaces, surtout lorsqu'on cible des comportements sociaux (Strain, Kerr & Ragland, 1979). L'enseignement qui a lieu dans des groupes restreints, plus proche de ce qui se passe dans le milieu naturel et qui suscite un surapprentissage, facilite la généralisation (Oliver & Scott, 1981).

Quant au lieu d'apprentissage, il est rapporté que la généralisation ne se fait pas lorsqu'on limite l'intervention à un seul lieu (Rincover & Koegel, 1975). Comme solution à ce problème, trois stratégies ont été facilitantes : a) enseignement dans l'environnement naturel en utilisant des stimuli ayant une valeur fonctionnelle (McGee, Krantz, Mason & McClannahan, 1983; Brown, Branston, Hamre-Nietupski, Pumpian & Greenwald, 1979); b) un programme de renforcements similaire et constant entre la situation d'enseignement et les autres situation de vie du sujet (Koegel, Egel & Williams, 1980; Koegel & Rincover, 1977); c) une poursuite de l'enseignement dans les autres contextes de vie du sujet.

La théorie de la pertinence contextuelle propose des accommodements dans le contexte socio-environnemental d'enseignement qui maximisent la motivation de l'élève à apprendre et à généraliser une compétence nouvelle. Quatre principes pédagogiques servent d'ancrage à la médiation éducative à savoir, un contexte d'enseignement qui valorise les interactions réciproques. L'apprentissage et la généralisation d'une compétence sont rehaussés par:

- . le choix de compétences fonctionnelles;
- . un enseignement qui intègre indices et effets associés propres au style d'apprentissage de sujet;
- . une méthode d'interruption des chaînes habituelles de comportement est appliquée dans l'enseignement (Sailor et al., 1988).

La pertinence contextuelle est opérationnalisée en fonction des sept facteurs suivants (Sailor et al., 1988):

- . la compétence enseignée doit être d'utilité immédiate sinon essentielle à l'apprentissage d'une compétence plus générale (principe 2);
- . la compétence est désirée par l'élève; il choisirait spontanément d'y participer (principe 4);
- . la compétence est apprise dans un contexte social; son acquisition est le produit de transactions avec plusieurs personnes privilégiées (principe 1);
- . la compétence est apprise dans les contextes physiques actuelles ou il exercera celle-ci (principe 2);
- . la compétence est pratique c'est-à-dire qu'elle remplit un besoin fréquemment ressenti (principe 3);
- . la compétence est appropriée à l'âge chronologique; elle facilitera sa participation aux activités communautaires (principe 2);
- . la compétence est "adaptable" c'est-à-dire exercée dans de nombreuses situations avec accommodements appropriés (principe 3).

### **La résolution du problème de la généralisation pour les événements conséquents**

Au niveau du contrôle de la classe des réponses, il est indispensable d'enseigner de nombreux exemplaires de réponses qui se produisent dans l'environnement naturel de la personne autiste (des compétences fonctionnelles) ou des réponses qui prolongent les intérêts ou préférences de chaque sujet. De plus, il faut chercher à former un nombre suffisant de classes de réponses, celles-ci reflétant la diversité des réponses possibles (Stokes & Baer, 1977). Les compétences à enseigner en priorité

sont le langage et la communication, le jeu approprié, la complaisance, l'appréciation des renforcements intrinsèques et de nouveaux renforcements sociaux (Lovaas, 1978, Carr, 1980). Il faut aussi ajouter un enseignement explicite de la généralisation ou de l'extension des réponses à d'autres situations (p.ex. fournir des exemples ou susciter des exemples du groupe) qui permettent d'enrichir les applications possibles de ce qui est enseigné (Stokes & Baer, 1977). Au niveau des renforçateurs, les stratégies qui semblent favoriser la généralisation sont un ajustement progressif à des contingences naturelles (initialement un renforcement continu qui s'estompe vers un renforcement intermittent) imprévisibles. Un programme varié de renforcements naturels motive l'apprenant à être agent de son propre changement (Egel, 1980). La technique d'un contrôle personnel par auto-observation sur son comportement ou sa performance s'avère aussi facilitante (Stokes & Baer, 1977).

### **La résolution du problème du maintien de compétences**

Le maintien de compétences fonctionnelles est facilité par les trois stratégies suivantes : a) une situation d'enseignement la plus rapprochée possible de situations de vie régulière du sujet (Koegel & Rincover, 1977); b) une introduction des contingences de renforcement naturelles et non discriminables entre le milieu d'enseignement et les autres contextes de vie du sujet au terme desquelles le sujet apprend à s'autorenforcer et à s'affirmer comme agent de son propre changement (Stokes & Baer, 1977; Williams, Koegel & Egel, 1981); c) une formation des parents (Carr, 1980; Koegel, Rincover & Egel, 1982), enseignants et pairs (Gaylord-Ross, Haring, Breen & Pitts-Conway, 1984) à poursuivre les mêmes modalités d'intervention dans d'autres lieux (Carr & Kologinski, 1984). La généralisation dans le temps ou le maintien des compétences enseignées sont les seuls domaines où des preuves accumulées supportent l'efficacité générale d'une formation des parents, du moins des parents de classe moyenne

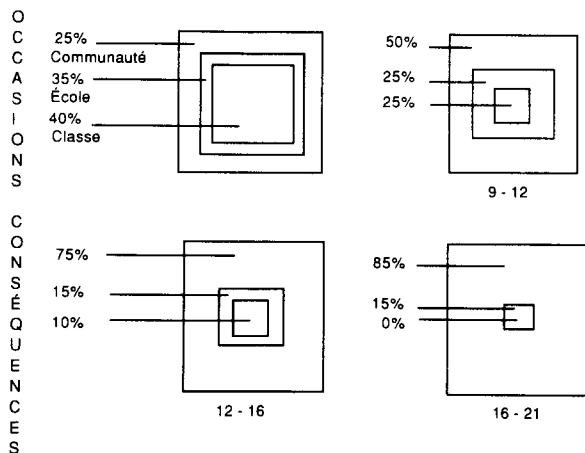
**Tableau 1**

**Occasions et conséquences de l'enseignement en situations naturelles et de l'enseignement dans le milieu**

SITUATIONS NATURELLES	ENSEIGNEMENT DANS LE MILIEU
Occasions (demandes d'interaction sociale présentes)	Mêmes occasions que dans des situations naturelles
<ul style="list-style-type: none"> <li>● La personne ne peut pas utiliser ces occasions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● La personne est aidée pour émettre la réponse appropriée.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fréquentes</li> <li>● Variables</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fréquentes</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Non systématiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Systématiques</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Renforceurs fonctionnels</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Renforceurs fonctionnels</li> </ul>

**Tableau 2**

**Les temps proportionnels d'instruction dans les trois environnements cibles (Sailor, W. et al., 1986)**



**Tableau 3**

**Matrice prioritaire des compétences fonctionnelles (Sailor & Guess, 1983)**

Afin de guider l'intervenant dans l'identification des compétences fonctionnelles, Sailor et Guess (1983) proposent une matrice que nous reproduisons:

<b>DOMAINES ENVIRONNEMENTAUX</b>					
<b>Fonctions critiques</b>	<b>Ecole</b>	<b>Vocationnelle</b>	<b>Domestique</b>	<b>Loisirs</b>	<b>Communauté</b>
Repas					
Toilette					
Mobilité					
Communication expressive					
Communication réceptive					
Interactions sociales horizontales					
Hygiène, propreté					
Urgence / Sécurité					
Habiletés scolaires critiques					

(Sanders & James, 1983). Les parents doivent être formés spécifiquement dans chacune des compétences qui sont enseignées à leur enfant (Koegel, Glahn & Nieminen, 1978). Il suffit de 25 à 50 heures de formation des parents par comparaison à 225 heures d'enseignement direct dans un milieu structuré pour produire une amélioration initiale similaire mais une amélioration durable plus prononcée dans une gamme de comportements (Koegel, Schreiberman, Bitten, Burke & O'Neil, 1980). Le facteur qui semble

contribuer à l'efficacité de la formation des parents est la compétence à appliquer une technologie de contrôle personnel: autorenforcement, auto-évaluation, autodiagnostic et identification du but à atteindre (Sanders & Glynn, 1981; Nay, 1979).

**La résolution du problème du langage préfabriqué**

Le langage spontané est le produit d'une intention ou d'un besoin suscité dans un contexte significatif.

C'est le langage initié par le sujet et non la réponse à une question ou à une consigne d'un partenaire. Le langage spontané est l'actualisation d'une prise de conscience que le contexte est source d'indices à une prise de parole (Sosne, Handleman & Harris, 1979). Une combinaison efficace des événements antécédents verbaux et non verbaux dans les environnements naturels est nécessaire. Les déterminants d'une production spontanée dans une telle situation sont un contexte quotidien qui présentent un input limité ou contrôlé d'antécédents verbaux (des scénarios rejoués tels "Qu'est-ce que tu veux?") qui suscitent un thème de conversation ou une requête et un adulte dont l'attention et l'approbation sont importantes à l'élève et qui l'aidera ou lui permettra d'accéder au matériel ou aux activités (Hart, 1981). Le sujet prendra conscience qu'il peut utiliser le langage pour obtenir des objets et l'attention des adultes. Ses actes de communication suscitent des changements positifs dans ses relations avec l'environnement, non seulement au niveau de leur valeur pratique immédiate mais au niveau de la motivation, du désir de communiquer. Lorsque le sujet produit une demande spontanée, il est immédiatement renforcé par l'adulte (Hart & Risley, 1980). De plus, l'adulte enseigne la généralisation de l'imitation en proposant un modeling ou une expansion des paroles produites par le sujet (Culatta & Page, 1982). À mesure que le sujet initiera des demandes et déclarations spontanées, des combinaisons nouvelles et variées d'antécédents verbaux et visuels sont introduits dans les situations de communication. On appelle un tel enseignement, enseignement dans le milieu dont les caractéristiques sont représentées schématiquement dans le tableau 1 emprunté à Haelewyck, Magerotte & Montreuil (1988).

Un modeling de quelques exemples de la production du sujet génère des réponses similaires correctes pour des exemples nouveaux et une généralisation de la production spontanée dans d'autres lieux (Prelock & Panagos, 1980; Wilcox & Leonard, 1978).

## La résolution du problème de la non-fonctionnalité du programme

Au préalable, il est indispensable que les éducateurs soient en accord sur des objectifs de programme communs destinés à la personne autiste. Ces objectifs comme tels doivent être établis en fonction des comportements problématiques ou des incompétences du sujet dans les situations spécifiques de sa vie qui l'empêchent d'être un participant actif dans sa communauté (Saunders & James, 1983). Ensuite, les éducateurs doivent établir une mise en oeuvre cohérente et constante pour atteindre les objectifs visés, c'est-à-dire un enseignement approprié au moment même où la compétence est taxée dans une situation significative de la vie. Un exemple de mise en oeuvre reflétant cette orientation est celui proposé par Koegel, Rincover & Egel en 1982. Pour ces auteurs un curriculum fonctionnel est basé sur une analyse systématique des activités et environnements dans lesquels le sujet sera appelé à participer: activités d'autonomie vocationnelle, de loisirs et communautaires. Les cinq étapes de cette démarche fonctionnelle sont: a) une description et une analyse des environnements naturels dans lesquels le sujet fonctionne et devra fonctionner; b) un inventaire des sous-environnements dans lesquels le sujet fonctionne et aura à fonctionner; c) un inventaire des activités qui ont cours dans ces sous-environnements; d) une description des compétences requises pour participer à ces activités; e) un enseignement systématique de tâches appropriées à l'âge chronologique du sujet, utilisables dans plusieurs environnements naturels, renforcées par des contingences naturelles et prolongées par l'apport de pairs/tuteurs. Dans le cadre du programme d'instruction communautaire intensif de Sailor et collaborateurs (1986) il est suggéré une répartition de temps d'instruction entre la classe, l'école et la communauté variant en fonction de l'âge chronologique de l'élève. Quatre cycles d'implication différents sont délimités, et ce vers des contextes d'apprentissage plus naturels et fonctionnels. Le tableau 2, emprunté à Sailor, W.,

Halvorsen, A. et al., 1986, illustre les portions de temps allouées aux différents groupes d'âges dans les trois environnements cibles.

Par contre, si les stratégies facilitant la généralisation s'avèrent inefficaces au terme de la mise en oeuvre d'un programme éducatif individualisé, il faut envisager de modifier de façon séquentielle les conditions dans lesquelles l'apprentissage n'a pas abouti: réponses, sujets, lieux, antécédents (Stokes & Baer, 1977). Dans chacune des conditions problématiques, il faut réviser et réaménager les contingences de renforcement là où la généralisation n'est pas apparue.

Un tel aménagement ou contextualisation des conditions optimales de généralisation enseigne à l'élève les indices discriminatifs dans les activités significatives de sa vie pour ainsi assurer une maîtrise ou compétence dans les événements fonctionnels naturels (Sailor, Goetz et al., 1988). Les principes généraux de l'intervention éducative à la généralisation que la recherche actuelle privilégie sont 1) de prendre avantage des renforcements naturels 2) d'enseigner de façon diversifiée et 3) d'incorporer des médiateurs fonctionnels (Stokes & Osnes, 1988). Les stratégies associées à ces trois principes constituent les variables indépendantes d'une généralisation escomptée.

## BIBLIOGRAPHIE

BAER, D. (1981) *How to plan for generalization*. Lawrence, KS: H and H Enterprises.

BROWN, L., BRANSTON, M. B., HAMRE-NIETUPSKI, S., PUMPIAN, I., CERTO, N., GREENWALD, L. (1979) A strategy for developing chronological age appropriate and functional curricular content for severely handicapped adolescents and young adults. *Journal of Special Education*, 13, 81-90.

CARR, E. G., KOLOGINSKI, E. (1983) Acquisition of sign language by autistic children II: Spontaneity and generalisation effects. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16, 297-314.

CARR, E. G. (1980) Generalization of treatment effects following educational interventions with autistic children. In: B. Wilcox & A. Thompson (Eds.), *Critical issues in educating autistic children and youth*. U.S. Department of Education, 118-134.

CULATTA, B., PAGE, J. (1982) Strategies for achieving generalization of grammatical constructions. *Communicative Disorders*, 7, 31-44.

EGEL, A. L. (1980) The effects of constant versus varied reinforcer presentation on responding by autistic children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 3, 455-463.

FEUERSTEIN, R., RAND, Y., HOFFMAN, M. B. (1980) *The dynamic assessment of retarded performers: Assessment device, theory instruments, and techniques*. Baltimore: University Park Press.

GALLAGHER, J. J. (1984) The search for developmental models for understanding mental retardation. In: P. H. Brooks, R. Sperber, & C. McCauley (Eds.), *Learning and cognition in the mentally retarded*, 33-55. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- GARCIA, E. (1974) The training and generalization of a conversational speech form in nonverbal retardates. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 137-149.
- GAYLORD-ROSS, R., HARING, T., BREEN, C., PITTS-CONWAY, V. (1984) The training and generalization of social interaction skills with autistic youth. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17, 229-247.
- HALEWYCK, M.-C., MAGEROTTE, G., MONTREUIL, N. (1988) Une méthode facilitant la généralisation: Le milieu "teaching". Dans *Etat de recherche en déficience mentale*, 459-471. (Premier congrès international francophone. Lausanne: AIRHM).
- HANDLEMAN, J. S. (1979) Generalization by autistic-like children of verbal responses across settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 273-282.
- HART, B. (1981) Pragmatics: How language is used. *Analysis and Intervention on Developmental Disabilities*, 1, 299-313.
- HART, B., RISLEY, T. (1980) In vivo language intervention, unanticipated general effects. *Journal of Applied Behaviour Analyses*, 13, 407-432.
- HORNER, R. H., DUNLAP, G., KOEGEL, R. L. (1988) *Generalization and maintenance (Life-style changes in applied settings)*. Baltimore: P. H. Brookes.
- KOEGEL, R. L., KOEGEL, L. K. (1988) Generalized responsivity and pivotal behavior. In: Horner, R. H., Dunlap, G., Koegel, R. L., *Generalized and maintenance (Life-style changes in applied settings)*, 41-67. Baltimore: P. H. Brookes.
- KOEGEL, R., RINCOVER, A., EGEL, A. L. (1982) *Educating and understanding autistic children*. San Diego: College-Hill Press.
- KOEGEL, R., SCHREIBMAN, L., BITTEN, K., BURKE, J., O'NEIL, R. (1981). A comparison of parent training to direct child treatment. In: R. Koegel, A. Rincover, A. Egel (Eds.), *Educating and understanding autistic children and youth*, 260-279. Houston, TX: College-Hill Press.
- KOEGEL, R. L., EGEL, A. L., WILLIAMS, J. A. (1980) Behavioral contrast and transfer across settings in teaching autistic children. *Journal of Experimental Psychology*, 30, 422-437.
- KOEGEL, R. L., GLAHN, T. J., NIEMINEN, G. S. (1978) Generalization of parent-training results. *Journal of Behavioral Analysis*, 11, 95-109.
- KOEGEL, R. L., RINCOVER, A. (1977) Some research on the difference between generalization and maintenance in extra-therapy settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 1-16.
- MCGEE, G., KRANTZ, P., MASON, D., MCCLANNAHAN, L. (1983) A modified incidental-teaching procedure for autistic youth: Acquisition and generalization of receptive object labels. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 329-338.
- NAY, W. R. (1979) Parents as real life reinforcers: The enhancement of parent training effects across conditions other than training. In: A. P. Goldstein, F. H. Kanfer (Eds.), *Maximizing treatment gains: transfer enhancement in psychotherapy*. New York: Academic Press.

- OLIVER, P., SCOTT, T. (1981) Group versus individual training in establishing generalization of language skills with severely handicapped individuals. *Mental Retardation*, 19, 285-289.
- PRELOCK, P., & PANAGOS, J. (1980) Mimicry versus initiative modeling. Facilitating sentence production in the speech of the retarded. *Journal of Psycholinguistic Research*, 9, 565-578.
- RINCOVER, A., KOEGEL, R. L. (1975) Setting generality and stimulus control in autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 235-246.
- SAILOR, S., GOETZ, L., ANDERSON, I., HUNT, P., GEE, K. (1988) Research on community intensive instruction as a model for building functional, generalized skills. In: R. H. Horner, G. Dunlop, & R. L. Koegel (Eds.) *Generalization and maintenance (Life-style changes in applied settings)*, 67-99. Baltimore: P. H. Brookes Publishing Co.
- SAILOR, W., HALVORSEN, A., ANDERSON, J., GEE, K., DVERING, K., HUNT, P. (1986) Community intensive instruction. In R. H. Horner, L. H. Meyer, & H. D. Fredericks (Eds.), *Education of learners with severe handicaps: Exemplary service strategies*. Baltimore: P. H. Brookes Publishers.
- SAILOR, W., & GUESS (1983) *Severely handicapped students: An instructional design*. Boston: Houghton Mifflin.
- SAUNDERS, M. R., JONES, J. J. (1983) The modification of parent behavior (A review of generalization and maintenance). *Behavior modification*, 1(7), 3-27.
- SAUNDERS, M. R., GLYNN, T. (1981) Training parents in behavioral self-management: An analysis of generalisation and maintenance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, 223-237.
- SAUNDERS, M. R., JAMES, J. J. (1983) The modification of parent behavior. (A review of generalization and maintenance). *Behavior Modification*, 1(7), 3-27.
- SOSNE, J., HANDLEMAN, J., & HARRIS, S. (1979) Teaching spontaneous-functional speech to autistic-type children. *Mental Retardation*, 17, 241-245.
- STOKES, T. F., OSNES, P. G. (1988) The developing applied technology of generalization and maintenance. In R. H. Horner, G. Dunlap & R. L. Koegel, (Eds.), (1988). *Generalization and maintenance (Life-style changes in applied settings)*. Baltimore: P. H. Brookes, 5-21.
- STOKES, T. F., BAER, D. M. (1977) An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 349-367.
- STRAIN, P., KERR, M., & RAGLAND, E. (1979) Effects of peer-mediated social initiations and prompting/reinforcement procedures on the social behavior of autistic children. *Journal of Autism and Developmental disorders*, 9, 41-54.
- WILCOX, M., LEONARD, L. (1978) Experimental acquisition of wb-questions in language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 21, 220-229.

## L'INTEGRATION AU TRAVAIL DE JEUNES ADULTES DEFICIENTS INTELLECTUELS

Bruno Bourassa

Les jeunes adultes présentant une déficience intellectuelle ont de la difficulté à s'intégrer au marché du travail après leur sortie de l'école. Au Québec, le programme des cheminements particuliers de formation visant l'insertion sociale et professionnelle implanté dans les écoles secondaires, vient préparer ces populations à risque pour qu'elles répondent avec succès aux exigences du monde du travail. Le présent article rapporte les résultats d'une recherche que nous avons menée auprès de 15 déficients intellectuels légers issus de ce programme. Ils ont d'abord été interviewés pour connaître les caractéristiques de leur cheminement d'intégration au marché du travail. Les données révèlent tout d'abord qu'une forte proportion de ces sujets ont obtenu du travail suite à leurs deux années de formation. Toutefois, plusieurs se sont montrés instables en emploi et un pourcentage considérable d'entre eux étaient au chômage au moment où nous les avons rencontrés. À l'aide d'une définition de l'employabilité, nous avons ensuite tenté d'identifier de façon spécifique le type de difficultés qu'ils ont éprouvées lors de cette expérience d'intégration. Les données indiquent des lacunes importantes au niveau de leurs habiletés, attitudes et connaissances nécessaires pour réussir leur insertion professionnelle. L'éducation au travail qu'ils ont reçue peut être améliorée. En conséquence, nous suggérons quelques pistes pour orienter une telle action.

### INTRODUCTION

Le nouveau programme des "*Cheminements particuliers de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des 16-18 ans*" est officiellement en application dans différentes écoles secondaires du Québec depuis septembre 1989. Les élèves qui bénéficient de ce programme accusent au moins deux ans de retard en français et en mathématiques. Ils présentent des difficultés d'apprentissage importantes qui les empêchent de profiter des programmes réguliers leur permettant d'obtenir un certificat ou un diplôme d'études secondaires. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1990), ce programme rejoint différents groupes d'élèves dont ceux affectés d'une déficience sensorielle, physique

ou intellectuelle les empêchant de se retrouver dans les filières du secteur régulier.

Nous avons réalisé une étude auprès de ces jeunes adultes quelques mois après qu'ils soient sortis de l'école. Il nous a été permis de connaître, par le biais d'entrevues, leur cheminement d'intégration au marché du travail et les principales difficultés qu'ils ont rencontrées lors de cette expérience. Dans cet article nous rapporterons les résultats relatifs à la cohorte des jeunes avec une déficience intellectuelle, qui ont bien voulu se prêter à nos entrevues.

### PROBLEMATIQUE

Selon Ionescu et Hautamaki (1990), en 1971, l'Organisation des Nations Unies reconnaissait

---

Bruno Bourassa, Professeur adjoint, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec), J1N 2R1.

officiellement le droit à l'éducation et à la qualification professionnelle des personnes déficientes intellectuelles. Leur intégration au marché du travail comporte à la fois des avantages socio-économiques et personnels. Comme le soulignent Palmonari et al. (1990): "*D'un point de vue économique, il est tout à fait justifié, même en période de crise, d'aider les personnes «assistées» à devenir des membres, à part entière, de la société, réduisant de cette façon les charges collectives.*" (p. 308). Sur le plan personnel, nous disons Pilon et al. (1991), "*Fournir l'occasion à l'individu (présentant une déficience intellectuelle) de gagner sa vie, amène celui-ci à affirmer une plus grande autonomie et à développer ses habiletés à exercer ses choix*" (p. 10).

Par ailleurs, ces jeunes adultes qui sortent de l'école, sont confrontés de nos jours à un marché du travail dont les exigences sont de plus en plus élevées. L'avènement des technologies nouvelles, la concurrence des marchés, la compétition entre les entreprises, incitent les employeurs à rechercher une main-d'oeuvre capable de fournir la quantité de travail demandée tout en respectant les normes de qualité établies. Même si ces jeunes en difficulté sont destinés à l'exécution de fonctions de travail simples, ils doivent se soumettre aux attentes des employeurs.

En 1993, au Canada, plus de 20,0% des 15-24 ans n'ayant pas complété leur études secondaires étaient en chômage (Statistique Canada, 1993). Nous pouvons penser qu'un bon nombre d'individus présentant une déficience intellectuelle, ayant assez de capacité pour occuper des emplois non spécialisés, se retrouvaient parmi ces chômeurs. La récession économique que nous traversons actuellement peut expliquer en partie cette situation déplorable. Cependant elle n'est pas la seule responsable. En effet, les employeurs ne croient pas toujours que ces personnes puissent devenir des employés efficaces dans leurs entreprises (Madgin et Foucher, 1989). Partant de préjugés dus à une mauvaise connaissance de ces déficients, il est possible que des employeurs soient résistants à leur

embauche. Bien que nous sachions maintenant que plusieurs d'entre eux aient un potentiel suffisant pour s'intégrer et s'adapter au travail (Brolin, 1989; Wehman, 1990), des études démontrent toutefois qu'un trop grand nombre de ces jeunes ne possèdent pas les habiletés requises pour satisfaire les attentes des employeurs (Biller, 1985; Salzberg et al., 1986).

### **Pourquoi de jeunes adultes déficients intellectuels se retrouvent-ils sans emploi?**

Comme nous le verrons, des études démontrent que plusieurs de ces personnes aux prises avec une déficience intellectuelle réussissent à s'inscrire sur le marché du travail. Par ailleurs, un nombre non négligeable d'entre elles ne parviendront pas à obtenir de l'emploi et d'autres ne conserveront pas celui qu'elles ont décroché comme le révèlent certaines recherches.

Même si l'étude souvent citée de Wanous et al. (1979) n'a pas été réalisée spécifiquement auprès de déficients intellectuels, celle-ci a cherché à comprendre le phénomène des pertes d'emploi chez les bas salariés. Ses résultats indiquent que sur 1,736 nouveaux travailleurs, 575 sont restés en emploi une semaine ou moins. Seulement 27,0% étaient toujours au travail sept mois après qu'ils aient débuté. Pour les autres (n= 1,239), 42,0% ont quitté volontairement leur emploi, 28,0% pour des raisons économiques (par exemple la fermeture d'une entreprise) et 30,0% ont été congédiés. Selon Salzberg et al. (1988), des chercheurs s'étant intéressés aux populations déficientes intellectuelles arrivent à des conclusions semblables. Par exemple, Brickey et al. (1982), Brickey et al. (1985) et Wehman et al. (1982) ont observé que plus la période d'intégration au marché du travail se prolonge, plus le nombre de chômeurs s'accroît. Qu'est-ce qui explique que ces populations plus défavorisées n'obtiennent pas ou ne gardent pas leur travail? Quelques éléments de réponse sont avancés par différents auteurs.

Le manque de maturité professionnelle est un

premier facteur général important à considérer pour expliquer ce problème d'intégration au marché du travail des jeunes adultes déficients. Ils ne sont souvent pas assez préparés pour déterminer et réaliser leurs choix professionnels. Des études menées auprès d'individus présentant des difficultés importantes d'adaptation et d'apprentissage (Billier, 1985; Bingham, 1980) ont effectivement mis en évidence que ces derniers connaissent peu ou mal leurs intérêts et leurs capacités professionnels. Certains n'arrivent pas vraiment à se voir comme futurs travailleurs, alors que d'autres surestiment leur potentiel en faisant des choix de carrière inaccessibles étant donné leur manque de qualification (Tollefson et al., 1980). Ils sortent de l'école en ayant trop peu exploré leurs possibilités professionnelles et la réalité du monde du travail. En conséquence, ils ne cherchent pas d'emploi ou ne se rendent pas aux bons endroits pour demander du travail. Duggan et Mazza (1986) et Fradette et Bérard (1987), mentionnent également que ces personnes en difficulté sont souvent malhabiles en entrevue d'embauche, ce qui fait en sorte que les employeurs hésitent ou refusent de les embaucher.

Il leur est également difficile de garder un emploi si on se fie aux statistiques précédemment apportées. Là encore, des études ont pu cerner quelques motifs venant expliquer que les déficients intellectuels quittent ou perdent un emploi. Selon Hill et al. (1986), les personnes avec un QI supérieur à 50 quittent leur travail pour des motifs liés à leurs comportements (par exemple, le manque d'habiletés, des attitudes négatives comme le manque d'intérêts ou des comportements inappropriés, perturbateurs ou agressifs) alors que ceux ayant un QI inférieur à 40 le quittent pour des motifs environnementaux (par exemple, la mauvaise conjoncture économique, le déménagement, l'obtention d'un autre emploi, le problème de transport).

Salzberg et al. (1988) ont effectué une recension des écrits regroupant des études identifiant les raisons pour lesquelles les travailleurs déficients intellec-

tuels sont congédiés. Ces études ont été faites auprès d'employeurs, de travailleurs sociaux, d'entraîneurs en entreprise et de travailleurs déficients intellectuels. Ils ont classifié l'ensemble des raisons de renvoi en fonction de trois grandes catégories: (1) être responsable au travail, (2) être compétent pour réaliser les tâches de production, (3) être compétent dans ses relations sociales [les compétences sociales reliées à la tâche - les compétences personnelles et sociales]. En ce qui a trait à la première catégorie, il est observé par plusieurs chercheurs que des problèmes d'assiduité et de ponctualité, le manque de motivation et d'initiative, l'exécution de vols sont des comportements irresponsables souvent déplorés (Brickey et al., 1982; Hanley-Maxwell et al., 1986). L'inhabilité à apprendre de nouvelles tâches et à effectuer des travaux diversifiés, la difficulté à répondre aux normes de qualité et de quantité sont principalement évoquées pour représenter les motifs reliés à la production qui président à la perte d'emploi de ces employés (Ford et al., 1984; Wehman et al., 1982). Sur le plan des compétences sociales reliées à la tâche, des comportements et des attitudes tels être réfractaire à la critique, ne pas suivre les instructions et ne pas clarifier les informations au sujet du travail à faire, l'absence ou la mauvaise coopération avec les pairs et les superviseurs, sont jugés inacceptables par l'employeur. Il en est de même pour les comportements bizarres, agressifs et excessifs, les conversations inappropriées, le manque de propreté qui relèvent des compétences personnelles et sociales (Greenspan et Shoultz, 1981; Hill et al., 1986; Salzberg et al., 1986).

Nous croyons, à la lecture d'autres auteurs (Brolin et Gysbers, 1989; Brolin et Kokaska, 1979; Salzberg et al., 1988), qu'une meilleure préparation au travail puisse contribuer à réduire, sinon éliminer, ces lacunes qui font en sorte que des déficients intellectuels demeurent des sans-emploi, deviennent des chômeurs ou des travailleurs instables et peu recherchés par les employeurs.

## L'EMPLOYABILITE DES JEUNES ADULTES DEFICIENTS INTELLECTUELS

La transition école-travail est une période déterminante pour l'insertion professionnelle de ces personnes en difficulté. Selon Bingham (1986), cette période qui s'étend sur quelques années, s'amorce avant le moment où l'étudiant quitte l'école et se continue après qu'il ait fait son entrée sur le marché du travail. Ce même auteur (Bingham, 1987) dans une étude réalisée pour l'Unesco "*Suggestions for policy regarding the integration of young people into working life*" insiste sur l'importance de développer l'employabilité pour réussir le processus de transition. Qu'est-ce qu'on entend par employabilité?

Pour Selz (1980) par exemple, l'employabilité c'est la capacité d'obtenir, de garder et de changer d'emploi. Dunn (1974), de son côté, la définit comme étant la capacité d'un individu de fonctionner dans une situation spécifique de travail ou dans une profession. A partir de cette définition de Dunn (1974), Herr (1984) précise que l'employabilité peut être générale et spécifique. Bingham (1987) en continuité avec ces auteurs présente une définition plus détaillée de l'employabilité en y incluant les habiletés affectives (par exemple les attitudes, les valeurs et les habitudes), celles reliées au contexte de travail (par exemple les relations avec les pairs et les superviseurs, l'assiduité, la bonne volonté à suivre les règles) et de la planification de carrière (par exemple la prise de décision, utiliser les ressources disponibles pour explorer ses intentions, la connaissance de soi et de ses opportunités d'emploi).

Bien que cette définition soit beaucoup plus détaillée et élaborée que celles des autres auteurs précédemment cités, elle nous apparaît tout de même encore incomplète. Nous avons cru bon d'ajouter les éléments reliés à la formation de base comme lire, écrire, faire des mathématiques, communiquer, ainsi que ceux touchant les

dimensions physiques et techniques du travail, qui peuvent être déterminants pour la réussite de l'intégration au travail en particulier des déficients intellectuels qui exécuteront des tâches non spécialisées. En conséquence, notre définition de l'employabilité se lit comme suit:

*"Ensemble des habiletés, attitudes et connaissances, générales et spécifiques requises pour entrer et s'adapter au marché du travail; elles sont regroupées en quatre catégories selon qu'elles sont liées au développement de carrière de l'individu (par exemple la prise de décision, la connaissance de soi et du monde du travail, la recherche et le maintien de l'emploi), au contexte de travail (par exemple la ponctualité, de bonnes relations interpersonnelles, la connaissance des règles de l'organisation), à la formation de base (par exemple lire, écrire, compter) et aux exigences physiques, perceptuelles et motrices (par exemple la force et l'endurance musculaire, la perception des formes, la dextérité digitale et manuelle)"*  
(Dupont et al., 1993).

Selon nous, cette définition permet de préciser ce que les personnes déficientes intellectuelles ont besoin pour bien s'intégrer au marché du travail non spécialisé. Les programmes de transition peuvent, nous semble-t-il, accroître l'efficacité de la préparation de ces jeunes en développant leur employabilité.

## OBJECTIFS ET PERTINENCE DE LA RECHERCHE

Pour les fins de notre recherche, nous avons d'abord décrit le cheminement d'intégration au marché du travail de jeunes adultes déficients intellectuels sortis de l'école depuis quelques mois. Ce premier exercice nous a permis de découvrir les caractéristiques de leur propre expérience d'insertion professionnelle. A partir de notre

définition de l'employabilité, nous avons par la suite essayé d'identifier les difficultés d'intégration qu'ils ont rencontrées. Cette étude nous apparaît originale parce qu'elle tient compte de tous les aspects de l'employabilité, les recherches que nous avons citées précédemment n'ayant souvent considéré que certains d'entre eux pour comprendre les problèmes de ces populations à risque. De plus, elles n'ont pas nécessairement porté leur attention sur les difficultés relatives à l'expérience d'intégration, même si elles se sont intéressées, de façon générale, à l'adaptation au travail.

## POPULATION

En tout, 15 jeunes, sept filles et huit garçons, ont bien voulu participer à notre étude. L'âge moyen des sujets de cette cohorte était de 21,5 ans. Il nous a été impossible de connaître précisément le niveau de développement intellectuel de ces sujets vu l'absence de résultats provenant de tests standardisés. Par ailleurs, aucun d'entre eux, selon les intervenants de l'école sont des déficients moyens ou sévères, ils sont plutôt des déficients légers. Tous ont complété les deux années de formation prévues par le programme d'insertion sociale et professionnelle. Ils ont donc eu la possibilité d'expérimenter les trois stages en milieu de travail comme le recommande le ministère de l'Éducation (1989). Quelques-uns ont même pu en faire plus de trois. On sait que ces stages sont reconnus par des attestations de capacités remises par l'école. Ainsi, le jeune se retrouve sur le marché du travail avec une reconnaissance écrite pouvant l'aider à chercher et à obtenir de l'emploi. Des 15 participants, neuf (60,0%) ont récolté plus de trois attestations de capacités, cinq (33,3%) en ont eu trois et un seulement moins de trois (6,7%). C'est donc dire qu'une forte majorité d'entre eux sont sortis de l'école avec, en principe, une formation assez complète si l'on s'en tient aux critères de base établis par le ministère de l'Éducation (1989).

## INSTRUMENT DE RECHERCHE

Une étude menée parallèlement à la nôtre (Tardif, 1993) a été effectuée auprès d'enseignants et d'employeurs pour connaître, à l'aide d'un questionnaire, l'importance qu'ils accordent aux habiletés, attitudes et connaissances d'employabilité nécessaires aux jeunes en difficulté pour qu'ils réussissent leur intégration au travail. Nous avons cru important également de recueillir l'opinion des jeunes, au sujet des difficultés qu'ils ont rencontrées lors de cette expérience d'intégration. A cet effet, un guide d'entrevue semi-dirigée adapté à cette population a été construit. Il a été prétesté auprès de sujets correspondant au même profil dans une autre commission scolaire. La validité de contenu de l'instrument a été vérifiée par des experts de la question de l'employabilité et de l'éducation au travail.

Une première série de questions vise à recueillir des informations factuelles concernant le cheminement d'intégration au marché du travail de chacun des jeunes depuis qu'ils sont sortis de l'école. Les autres questions veulent saisir l'expérience subjective des difficultés d'intégration au travail qu'ils ont vécues.

## CHEMINEMENT D'INTEGRATION AU MARCHE DU TRAVAIL

Au moment où nous avons réalisé la recherche, dix des 15 sujets étaient sur le marché du travail depuis dix mois, un depuis 12 mois, trois autres depuis 22 mois et un depuis 27 mois. Une forte proportion (n=12, 80,0%) de ces intégrés ont obtenu de l'emploi, alors que seulement trois des 15 sujets (20,0%) sont toujours demeurés sans travail. Parmi ceux qui ont travaillé, six (50,0%) ont décroché un seul emploi, trois (25,0%) en ont eu deux et trois (25,0%) en ont occupé quatre. Plusieurs d'entre eux ont reçu l'aide d'un organisme de placement de

la région pour se trouver du travail. Le groupe étudié est restreint, ce qui nous amène à être prudent par rapport à la généralisation de nos résultats. Toutefois, ces premières statistiques révèlent qu'il y a des possibilités d'emploi pour ces populations spéciales. De surcroît, pareil organisme venant supporter les jeunes dans leur recherche d'emploi agit sans contredire comme un allié indispensable aux intervenants du monde scolaire et du monde du travail pour développer l'employabilité et faciliter le processus de transition.

En référant à la Classification type des industries (Statistique Canada, 1980) et à la Classification nationale des professions (Emploi et immigration Canada, 1990), nous avons essayé d'identifier, le plus justement possible, les principaux milieux d'embauche de ces jeunes de même que le niveau de compétences exigé par les emplois obtenus. Sur les 24 emplois qu'ils ont occupés, sept (29,2%) proviennent de l'industrie de l'hébergement et de la restauration, six (25,0%) du commerce de détail, cinq (20,8%) du secteur manufacturier, deux (8,3%) des soins et services sociaux, deux (8,3%) des autres services, un (4,2%) du transport et de l'entreposage et enfin un (4,2%) de la construction. La plupart de ces emplois (n=19, 79,2%) se classent dans les professions non spécialisées (niveau de compétences I) et une proportion moins grande (n=5, 20,8%) sont des professions semi-spécialisées (niveau de compétences II). Nos données indiquent aussi que 70,9% des emplois occupés étaient à temps plein et 29,1% à temps partiel.

Ce premier portrait a priori fort encourageant concernant l'accès à l'emploi de ces clientèles plus défavorisées se détériore au fur et à mesure que l'expérience d'intégration se poursuit. La moyenne du temps travaillé (74,0%) et du temps chôme (26,0%) par rapport à la moyenne de la période d'intégration au travail (14,6 mois) des sujets, offre une image statique pouvant aussi nous laisser croire que ces derniers ont été plutôt actifs en emploi. Par contre, lorsque nous les avons rencontrés, cinq des 12 travailleurs (47,7%) étaient alors en chômage et

s'ajoutaient alors aux trois autres sans emplois. Ils étaient maintenant huit sur 15 (53,3%) à partager le même statut. Les motifs soulevés par les jeunes pour quitter leur emploi permettent de mieux comprendre ce phénomène. Le manque d'emploi a été évoqué à huit reprises (47,0%), l'insatisfaction de l'employeur explique trois départs (17,6%) de même que l'obtention d'un autre emploi (17,6%); deux emplois (11,8%) ont été quittés pour réaliser un autre projet (retour aux études, maternité), et enfin une personne (5,9%) est partie volontairement de son travail par manque d'intérêt.

Le manque d'emploi ressort comme étant le motif le plus important. Il est effectivement possible qu'ils aient pu perdre leurs emplois faute de travail, mais nous pouvons aussi penser que ce motif puisse cacher une autre réalité. L'employeur insatisfait de la performance du jeune peut aussi s'être servi de cette raison pour le congédier poliment. Cette question reste toutefois sans réponse. Un fait toutefois demeure: ces nouveaux travailleurs affichent une grande instabilité en emploi. D'autres caculs montrent que le temps moyen d'occupation d'un emploi de ceux qui l'ont perdu ou volontairement quitté un travail est de 3,4 mois. Des 12 sujets qui ont travaillé, seulement trois (25,0%) ont gardé le même emploi plus de trois mois et y était toujours au moment où nous les avons interviewés.

Il semble donc difficile pour plusieurs de ces personnes de dépasser la phase d'entrée dans une entreprise. Cette réalité n'est pas étrangère aux observations de Feldman (1988) et Louis (1980) qui remarquent habituellement un fort taux de roulement des employés pendant ces premiers mois de vie à l'intérieur d'un nouvel emploi. L'arrivant doit s'adapter à plusieurs attentes du milieu, tant sur le plan des relations que sur le plan de la production. D'emblée reconnues pour leurs difficultés importantes d'adaptation et d'apprentissage, les personnes déficientes sont probablement plus susceptibles que les autres d'être instabilisées par cette expérience éprouvante. Les réactions d'inconstance en emploi notées chez plusieurs

jeunes de notre étude viennent remettre en question la pertinence de certaines dimensions de la préparation au travail qu'ils ont reçue. Quelles sont, en conséquence, les lacunes de leur employabilité pouvant expliquer en bonne partie ces difficultés d'intégration au marché du travail?

## **DIFFICULTES D'INTEGRATION AU MARCHE DU TRAVAIL**

### **Une question ouverte**

Treize des 15 jeunes (86,7%) ont accepté de participer à l'entrevue en face à face. Une première question ouverte leur a été adressée: "*As-tu eu des difficultés à chercher et à trouver de l'emploi depuis que tu es sorti de l'école?*" Cette question a permis, dès le début, de connaître leur perception de cette expérience d'intégration. Neuf (69,2%) ont répondu oui et quatre (30,8%) ont répondu non. Pour expliquer ces difficultés, la gêne a été mentionnée à cinq reprises, le manque d'expérience quatre fois, le manque d'emploi a été cité à deux occasions et le fait de ne pas avoir de secondaire V et d'avoir de la difficulté à remplir un formulaire de demande d'emploi sont deux raisons qui ont été évoquées une seule fois.

Plus des deux tiers des jeunes reconnaissent que ce passage de l'école à l'emploi fut exigeant pour eux. Ils ont été confrontés à leurs limites si on en juge les explications apportées. Outre le manque d'emploi et l'absence d'un diplôme d'études secondaires, les autres raisons soulèvent les faiblesses potentielles de leur formation professionnelle. La question se pose à savoir si une éducation soutenue à la recherche d'emploi n'aurait pas eu pour finalité d'éliminer cette gêne inhibitrice? Le programme d'insertion sociale et professionnelle insiste-t-il suffisamment sur l'apprentissage des méthodes et techniques de recherche d'emploi? Les stages sont-ils assez nombreux et diversifiés pour réduire et contrer le manque d'expérience? Les réponses aux autres questions du guide d'entrevue apportent quelques

éclaircissements à ce sujet.

### **Le développement de carrière**

Inspirée de notre définition de l'employabilité, une première série de questions a tenté de spécifier les difficultés d'intégration au travail liées à leur développement de carrière. Les résultats sont présents en fonction de quatre dimensions inhérentes à cet aspect de l'employabilité: la recherche d'emploi, la connaissance de soi, la connaissance du monde du travail et l'exploration professionnelle (personnes et sources consultées et activités réalisées).

Quelles méthodes de recherche d'emploi ces jeunes ont-ils utilisées? Dix des 13 interviewés (76,9%) ont rencontré directement l'employeur et huit (61,5%) ont consulté les journaux. Un groupe beaucoup moins important (n=6, 46,1%) a référé aux centres d'emploi ou de placement et a demandé l'aide des gens de son entourage (n=5, 38,5%). Enfin une seule personne (7,7%) a cherché dans les pages jaunes pour identifier des milieux d'emploi potentiels et une autre (7,7%) a surveillé les offres dans les vitrines de magasins. Comme on peut le constater ces méthodes sont sous exploitées, ce qui peut sans contredit diminuer les chances d'accès à l'emploi. Ces premières données viennent peut-être expliquer en partie ce pourquoi certains n'ont pu obtenir d'emploi et que d'autres ont eu peine à retrouver du travail suite à une démission ou à un congédiement. Ils sont donc ignorants ou peu connaissant de ces méthodes, ou encore ils n'ont pu les mettre suffisamment en pratique lors de leur formation pour s'en servir aisément. La gêne et le manque d'expérience déplorés plus tôt peuvent sûrement être vus comme des conséquences logiques de ces lacunes.

Ces mêmes interviewés ont tout de même prétendu qu'ils savaient comment utiliser des techniques de recherche d'emploi requises habituellement pour accroître les possibilités d'embauche. En effet, tous (n=13, 100%) ont dit qu'ils savaient comment remplir un formulaire de demande d'emploi,

préparer un curriculum vitae et se présenter en entrevue. Par contre un petit nombre d'entre eux (n=8, 61,5%) savaient comment écrire une lettre demande d'emploi. Ces forts pourcentages méritent quelques réserves puisque nous ne savons pas si en réalité ils appliquent bien ces techniques.

En rapport avec la connaissance de soi, nous leur avons demandé si, au moment où ils étaient encore à l'école, ils savaient ce qu'ils aimeraient faire et dans quel travail ils seraient bons. Il ne fait pas de doute que la reconnaissance de ses intérêts et une conscience réaliste de ses aptitudes sont des facteurs déterminants pour bien s'intégrer au travail (Billier, 1985). Seulement un peu plus de la moitié des sujets (n=8, 61,5%) ont affirmé qu'ils savaient ce qu'ils aimeraient faire et neuf (69,2%) ce qu'ils étaient capables de faire comme travail. Dès lors un trop grand nombre de jeunes n'avaient aucune idée de ce qu'ils pouvaient devenir comme éventuels travailleurs. Aussi, plusieurs de ceux qui ont soutenu le contraire ont, pour illustrer leur intérêts et aptitudes, fourni des exemples de professions leur étant inaccessibles (par exemple mécanicien, concessionnaire automobile, menuisier, cuisinière). L'absence d'idée, tout comme la formulation de choix irréalistes sont des symptômes d'un manque de maturité professionnelle (Bingham, 1980). Sachant que ces personnes en difficulté se retrouveront dans des emplois non spécialisés à combler des fonctions "d'aide", nous croyons que des expériences pratiques, mais aussi les possibilités de choix professionnels qui s'offrent à eux, devraient leur être accessibles tout au long du processus de formation pour qu'ils s'explorent comme futurs travailleurs.

La connaissance qu'ils avaient du monde du travail avant qu'ils ne sortent de l'école n'est certes pas suffisante. A preuve, uniquement trois des 13 sujets (21,1%) connaissaient des milieux d'embauche, sept (53,1%) avaient une idée assez juste du salaire qu'ils pourraient gagner et huit (61,5%) étaient au fait des types d'emplois pouvant leur être accessibles. Une plus forte proportion des membres de la cohorte savaient que les syndicats

(n=10, 76,9%) et l'assurance chômage (n=11, 84,6%) existaient.

Enfin, nous leur avons demandé s'ils avaient consulté des personnes, des sources écrites et audiovisuelles ou réalisé des activités leur ayant permis de savoir ce qu'ils voulaient faire comme travail une fois sortis de l'école? Cette dimension de leur développement de carrière apparaît aussi insuffisamment exploitée. Les jeunes ont très peu consulté des personnes qui auraient pu les aider à préciser leurs choix professionnels. Un seul (7,7%) a consulté un travailleur social, un autre (7,7%) un employeur et deux (13,4%) un conseiller en orientation ou un psychologue pour cerner leurs intérêts. Quatre (30,8%) ont demandé l'avis des personnes de la famille ou de leurs amis (30,8%) et sept (53,8%) celui des services de professeurs à l'école.

Quelques rares sujets ont consulté d'autres sources: des livres (n=1, 7,7%), des émissions de télévision (n=1, 7,7%), des diapositives (n=1, 7,7%), des informations sur ordinateur (n=1, 7,7%), des brochures (n=2, 15,4%), des journaux (n=2, 15,4%) et des vidéos et des films (n=2, 15,4%). En terme d'activités réalisées, aucun jeune n'a assisté à des conférences qui auraient pu influencer son orientation professionnelle. Un (7,7%) a souligné l'aide du travail à temps partiel et quatre (30,8%) les visites dans les entreprises. Par contre 12 des 13 interviewés (92,3%) ont mentionné que les stages les ont beaucoup aidés à savoir ce qu'ils aimeraient faire comme travail une fois sortis de l'école. Cette dernière activité s'est avérée enrichissante à plusieurs égards selon eux. Dans leurs mots, ils ont spécifié que ces stages les avaient aidés par exemple à travailler avec les autres "*j'ai été plus habitué à travailler avec le monde*", à découvrir leurs aptitudes, à cerner des intérêts "*j'ai appris que j'aimais m'occuper des enfants*", et à identifier des milieux d'embauche possibles "*quand j'ai eu fini mes stages, j'ai dit, pourquoi je retourne pas donner mon nom au restaurant X*".

Ces derniers résultats, croyons-nous, ajoutent à la

compréhension que nous devons avoir des difficultés d'intégration que ces jeunes ont rencontrées. Les sujets n'ont pas fait suffisamment d'exploration professionnelle. Notons tout de même qu'ils reconnaissent l'apport d'activités concrètes comme les stages. Cette pratique gagnerait donc à être exploitée davantage. Par contre, l'ensemble des autres données dénotent des manques considérables au niveau des habiletés, attitudes et connaissances relatives à leur développement de carrière. Ces résultats remettent en cause certains aspects du programme actuel, mais du même coup précisent des pistes d'amélioration des contenus et des pratiques pour une meilleure éducation au travail de ces populations moins douées. Selon nous, il est utopique d'espérer une intégration réussie de ces jeunes sans l'acquisition de ces préalables d'employabilité. Le manque de maturité professionnelle conduira malheureusement ces non spécialisés à un retrait de la vie active.

### Le contexte de travail

L'expérience du travail, comme l'ont révélé entre autres les recherches de Foss et Peterson (1981), Gottlieb et Driscoll (1982) Hill et al. (1986) et Mueller (1988), est souvent déséquilibrante pour les personnes déficientes intellectuelles ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Les résultats de notre étude s'inscrivent en continuité avec plusieurs conclusions de ces recherches.

Dix des 12 sujets (83,3%) qui ont eu un emploi, ont accepté de participer à notre entrevue en face à face. Nous avons voulu savoir s'il leur avait été difficile de répondre aux attentes du contexte de travail. A la lumière de leur témoignage, des habiletés, des attitudes et des connaissances manquantes semblent à l'origine de certaines difficultés d'adaptation au travail qu'ils ont subies. Huit jeunes (80,0%) ont confié qu'ils avaient de la difficulté à contrôler certaines émotions. Principalement, le stress et l'agressivité sont deux émotions qu'ils n'ont pas toujours maîtrisées: "*j'étais stressé, j'allais pas assez vite, le patron surveillait, j'avais peur de gaffer*", "*quand les*

*autres sont de mauvaise humeur, moi je pogne les nerfs, je me choque*". Dans ces cas, l'émotion nuit à l'exécution de la tâche ou à la qualité des relations interpersonnelles. Vraisemblablement, la constance et l'intensité grandissantes du manque de contrôle peuvent motiver les pertes d'emploi ou les départs volontaires. L'arrivant doit s'attendre à être remis en question, corrigé, orienté par rapport au travail à faire, aux règles et aux rôles qu'il doit respecter. Faute de tolérance, il compromet là encore ses chances de pouvoir franchir avec succès la phase d'entrée dans un nouveau contexte de travail. Dans la même veine, six sujets (60,0%) ont spécifié la difficulté d'accepter la critique et aussi que quelqu'un leur montre comment faire leur travail (n=4, 40,0%). Le nouvel embauché doit aussi performer pour satisfaire les standards de la production. Il a été ardu pour des jeunes de combler les exigences de qualité (n=6, 60,0%) et de quantité (n=4, 40,0%) de travail demandées et aussi de bien utiliser les machines et les outils nécessaires à l'exécution de la tâche (n=4, 40,0%).

D'autres éléments d'employabilité requis par le contexte de travail ont affecté une proportion moins grande de sujets. Un faible pourcentage d'interviewés ont reconnu leur difficulté à être ponctuel (n=2, 20,0%), à apprendre de nouvelles tâches (n=2, 20,0%), à demander de l'aide (n=2, 20,0%), à travailler avec les autres (n=2, 20,0%), à être assidu (n=1, 10,0%), à être ponctuel après les pauses et les repas (n=1, 10,0%), à garder son endroit de travail propre (n=1, 10,0%), à être habillé convenablement (n=1, 10,0%). Selon les dix sujets, aucun des problèmes d'intégration rencontrés n'est imputable au non-respect des normes de sécurité et de santé au travail ou au manque de propreté personnelle.

Ces résultats ne sont pas étrangers à ceux provenant des études de Greenspan et Shoultz (1981) et Salzberg et al. (1986) qui font ressortir que les difficultés émotives et relationnelles gênent et même perturbent sérieusement le processus d'intégration au travail de ces jeunes. Cheney et Foss (1984) affirment même que les problèmes interpersonnels

sont souvent un obstacle majeur au maintien de l'emploi. Il faut se rappeler à l'instar du Conseil supérieur de l'éducation (1990), que ces derniers sont limités intellectuellement et une bonne proportion d'entre eux vivent aussi des problèmes psychoaffectifs importants et n'arrivent donc pas toujours à bien gérer leur vie émotive et à établir des relations positives nécessaires à leur adaptation professionnelle. Afin de faciliter la socialisation au travail (Feldman,1988), il est impératif que ces relations ne soient pas perçues comme menaçantes et insatisfaisantes par eux. Encore ici, on peut se demander si leurs réactions ne sont pas attribuables au fait que ces entrants ne sont pas assez familiers avec la réalité du monde du travail. L'accompagnement éducatif dans la transition est-il adapté et soutenu jusqu'à la fin du processus?

Ces interrogations valent également pour les difficultés ayant trait à la production. Gottlieb et Driscoll (1982) et Tardif (1993) dans des recherches menées auprès de larges échantillons d'employeurs démontrent que ces derniers accordent une grande importance au taux et à la qualité de la production de travail chez les non-spécialisés. Pour être compétitives, plusieurs entreprises doivent répondre à des normes d'efficacité leur procurant une reconnaissance du marché nécessaire à leur survie. Selon nous, ces clientèles déficientes au plan intellectuel peuvent performer.

### La formation de base

Etant donné leur déficience intellectuelle et leur difficulté grave d'apprentissage, ces jeunes adultes éprouvent évidemment des problèmes à acquérir les habiletés et les connaissances relatives à la formation de base. On a pu noter que pour une majorité des interviewés (n=8, 80,0%) c'est la difficulté à comprendre ce que veulent dire les autres qui a le plus affecté leur intégration au travail. A titre d'exemple, l'un des sujets a traduit ce problème dans les termes suivants: "*Au début, des fois on me disait de quoi, ça rentrait dans la tête mais heu... je reposais tout le temps la même question pour être sûr de faire l'ouvrage comme y*

*faut*".

D'autre part, seulement trois des dix participants (30,0%), ont reconnu avoir eu de la difficulté se faire comprendre par les autres. Eu égard aux matières académiques, des participants reconnaissent que l'utilisation de la lecture au travail (n=4, 40,0%), des mathématiques (n=4, 40,0%) et de l'écriture (n=2, 20,0%) a rendu leur expérience d'intégration malaisée. Selon Hull et Sechler (1987) et Serre et Desjardins (1990), les employeurs déplorent fortement ces carences de la formation de base. D'ailleurs, dans le document intitulé "*Les cheminements particuliers de formation au secondaire: Faire droit à la différence*", le Conseil supérieur de l'éducation (1990) recommande que les exercices de compréhension et l'enseignement des matières académiques soient faits avec de nouvelles méthodes didactiques. Un matériel pédagogique adapté reste à concevoir. A ce chapitre, Hoyt (1981) suggère que les matières scolaires soient davantage intégrées à des activités de préparation au travail de manière à les rendre concrètes et significatives.

### Les exigences physiques, motrices ou perceptuelles

Concernant les exigences physiques, nos résultats révèlent que quatre jeunes (40,0%) ont déploré leur mauvaise condition physique et trois (30,0%) leur manque de capacité physique pour bien réaliser leurs tâches de travail. Sur le plan de la motricité, quatre (40,0%) ont eu des difficultés à cause de leur perte d'équilibre physique, quatre (40,0%) à cause d'un manque de dextérité manuelle et digitale et enfin un seul (10,0%) relié à une mauvaise coordination des mouvements.

Des problèmes de vision (n=2, 20,0%) et d'audition (n=2, 20,0%) auraient également causé des difficultés d'adaptation à une petite proportion de travailleurs. Cependant personne ne s'est plaint que son odorat, son goût ou son toucher avait nui à cette expérience.

La plupart des emplois offerts aux jeunes sans formation professionnelle sont plutôt caractérisés par des exigences d'ordre technique (Conseil supérieur de l'éducation, 1990). L'entraînement à ces habiletés de l'employabilité doit en conséquence faire aussi l'objet d'une grande attention. La formation dans l'action par le biais d'ateliers, de stages (etc.), peut mettre davantage l'accent sur l'acquisition de ces habiletés. Le programme tel qu'il est appliqué actuellement, ne prévoit pas systématiquement des activités à réaliser pour développer la forme physique, la motricité et l'usage des sens requis par les tâches de travail à effectuer dans des emplois qu'ils obtiendront.

### Discussion

Le Conseil supérieur de l'éducation (1990) affirme avec conviction que *"le test ultime du cheminement d'élèves en insertion sociale et professionnelle demeurera toujours l'intégration définitive du stagiaire à l'entreprise"* (p. 51). L'analyse des données de notre étude laisse présager l'échec possible de cette expérience pour quelques-uns des jeunes interviewés.

Evidemment nous ne pouvons généraliser ces conclusions à cause du nombre restreint de sujets qui ont participé à cette étude. De plus, il faut garder à l'esprit que nos résultats sont le fruit de la perception des jeunes. Il est donc possible que des enseignants, des employeurs ou d'autres intervenants ayant assisté ces jeunes dans ce processus de transition école-travail aient une opinion différente au sujet des difficultés qu'ils ont rencontrées au moment de leur intégration. Du

même coup, cette étude est pertinente du fait qu'une éducation au travail adaptée doit pouvoir tenir compte de ce vécu exprimé par les acteurs qui font l'objet de ce programme d'insertion sociale et professionnelle. Nous remarquons aussi que nos résultats rejoignent en plusieurs points ceux d'autres recherches ayant porté sur cette question de l'intégration et de l'adaptation au travail de personnes déficientes. Les déficients légers peuvent donc être assez justes et réalistes par rapport à la reconnaissance de leur difficulté.

Face à ces quelques observations, nous croyons que leur éducation à l'employabilité requiert des améliorations. Chacune des habiletés, attitudes et connaissances reliées au développement de carrière, au contexte de travail, à la formation de base et aux exigences physiques, motrices et perceptuelles doivent être considérées avec sérieux par le programme afin de bien munir ces populations qui doivent devenir autonomes socialement et professionnellement. La création d'activités et de matériel didactique spécialisés s'impose pour permettre des apprentissages concrets en lien avec les attentes de la vie active et du monde du travail.

Puisque cette formule est encore récente, les pratiques éducatives ne sont pas encore bien coordonnées et partagées entre les différents acteurs concernés. Selon Hoyt (1981) et Wheman (1990), la collaboration entre l'école, les employeurs, la famille, et le vaste réseau des organisations communautaires est une condition indispensable pour aider les personnes en difficulté à réussir le processus de transition école-travail.

### BIBLIOGRAPHIE

BILLER, E. F. (1985) *Understanding and guiding the career development of adolescents and young adults with learning disabilities*. Springfield, IL & U.S.A.: Charles C. Thomas Publisher.

BINGHAM, G. (1980) Career maturity of learning disabled adolescents. *Psychology in the School*, vol. 17, 135-139.

- BINGHAM, W. C. (1986) *A cross-cultural analysis of transition from school to work*. Paris, Unesco: Division of Educational Policy and Planning.
- BINGHAM, W. C. (1987) Suggestions for policy regarding the integration of young people into working life. Paris, Unesco: Division of Educational Policy and Planning.
- BOURASSA, B. (1993) *L'intégration au travail de jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Thèse de doctorat non publiée. Montréal: Université de Montréal.
- BRICKEY, M. P., BROWNING, L. J., CAMPBELL, K.M. (1982) Vocational histories of sheltered workshop employees placed in projects with industry and competitive jobs. *Mental Retardation*, vol. 20, 52-57.
- BRICKEY, M. P., CAMPBELL, K. M., BROWNING, L. J. (1985) A five-year follow-up of sheltered workshop employees placed in competitive jobs. *Mental Retardation*, vol. 23, 67-73.
- BROLIN, D. E. (1989) *Life centered career education: a competency based approach* (3 edition). Reston, VA: Council for Exceptional Children (ERIC Document Reproduction Service No. ED 311 666).
- BROLIN, D. E., KOKASKA, C. J. (1979) *Career education for handicapped children and youth*. Toronto: Charles E. Merrill Publishing Company.
- CHENEY, D., FOSS, G. (1984) An examination of the social behavior of mentally retarded workers. *Educational and Training of the Mentally Retarded*, october, 216-221.
- CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION (1990) *Les cheminements particuliers de formation au secondaire: Faire droit à la différence*. Québec: Bibliothèque Nationale du Québec.
- DUGGAN, P., MAZZA, J. (1986) *Learning to work. Improving youth employability* (Education-Economic Development series 4). Northeast-Midwest inst., Washington, DC: Center for Regional Policy (ERIC Document Reproduction Service No. ED 289 987).
- DUNN, D. (1974) *Placement services in the vocational rehabilitation program*. Menomonie, WI: Research and Training Center, University of Wisconsin-Stout.
- DUPONT, P., BOURASSA, B., TARDIF, M. (1993) L'employabilité requise des jeunes en difficulté. *Les Actes du Conat*, 96-107. Toronto, Ontario: Colloque National Touchant le Développement de Carrière, Career Centre, University of Toronto.
- EMPLOI ET IMMIGRATION CANADA (1990) *Classification nationale des professions: première ébauche aux fins de discussions*. Ottawa: Direction des Informations sur les Professions et les Carrières, Gouvernement du Canada.
- FELDMAN, D. C. (1988) *Managing careers in organizations*. Boston & London: Scott, Foresman and Company.
- FORD, L., DINEEN, J., HALL, J. (1984) Is there life after placement? *Education and Training of the Mentally Retarded*, vol. 19, 291-296.

- FOSS, G., PETERSON, S. (1981) An identification of social/interpersonal skills relevant to job tenure for mentally retarded adults. *Mental Retardation*, vol. 19, 103-106.
- FRADETTE, G., BERARD, J. M. (1987) Formation aux entrevues de pré-emploi de candidats ayant une déficience intellectuelle. *Apprentissage et Socialisation*, vol. 10, no 3, 153-159.
- GOTTLIEB, D., DRISCOLL, E. (1982) *Entering the world of work: young americans and their employers*. Washington, DC: Office of Youth Programs (ERIC Document Reproduction Service No. ED 230 689).
- GREENSPAN, S., SHOULTZ, B. (1981) Why mentally retarded adults lose their jobs: social competence as a factor in work adjustment. *Applied Research in Mental Retardation*, vol. 2, 23-38.
- HANLEY-MAXWELL, C., RUSCH, F. R., CHADSEY-RUSCH, J., RENZAGLIA, A. (1986) Reported factors contributing to job terminations of individuals with severe disabilities. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, vol. 11, 45-52.
- HERR, E. L. (1984) Links among training, employability, and employment. In: Gysbers, N.C., *Designing careers: counseling to enhance education, work and leisure*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- HILL, J. W., WEHMAN, P., HILL, M., GOODHALL, P. (1986) Differential reasons for job separation of previously employed persons with mental retardation. *American Association on Mental Deficiency*, vol. 6, no 24, 347-351.
- HOYT, K.B. (1981) *Career education: Where it is and where it is going*. Salt Lake City, UT: Olympus Publishing Company.
- HULL, W.L., SECHLER, J. (1987) *Adult literacy: skills for american work force*. Columbus, OH: The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University (ERIC Document Reproduction Service No. ED 284 980).
- IONESCU, S., HAUTAMAKI (1990) Sélection et formation professionnelle In: Ionescu, S., *L'intervention en déficience mentale*, vol. 2. Bruxelles: Pierre Mardaga, ed.
- LOUIS, M. R. (1980) Surprise and sens making: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational setting. *Administrative Science Quarterly*, vol. 25, 226-251.
- MADGIN, L., FOUCHER, R. (1989) *La réceptivité des employeurs du secteur manufacturier de la région des Basses-Laurentides à l'égard de l'intégration au travail des personnes vivant avec une déficience intellectuelle*. Rapport de recherche. La Ruche et Capar.
- MINISTERE DE L'EDUCATION (1989) *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16-18 ans: une formation par l'alternance école-travail* (No. 16-1543-01). Québec: Gouvernement du Québec.
- MUELLER, H. H. (1988) Employer's reasons for terminating the employment of workers in entry-level jobs: implications for workers with mental disabilities. *Canadian Journal of Rehabilitation*, vol. 1, 233-240.

- PALMONARI, A., BARBIERI, P., ORIANI (1990) Insertion dans le monde du travail: situation actuelle dans les pays de la communauté européenne. In: Ionescu, S., *L'intervention en déficience mentale*, vol. 2. Bruxelles: Pierre Mardaga, ed.
- PILON, W., BEDARD, N., DUFOUR, C., MORIN, P. (1991) L'intégration au travail des personnes présentant une déficience intellectuelle: un aperçu de la situation au Québec. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol.2, 5-29.
- SALZBERG, C. L., LIGNUGARIS-KRAFT, B., MCCULLER, G. L. (1988) Reasons for job loss: a review of employment termination studies of mentally retarded workers. *Research in Developmental Disabilities*, vol. 9, 153-170.
- SALZBERG, C.L., LINKINS, M., MCCONAUGHY, E.K., LIGNUGARIS-KRAFT, B. (1986) Social competence and employment of retarded persons. *International Review of Research in Mental Retardation*, vol. 14, 225-257.
- SELZ, N. (1980) *The teaching of employability skills: who's responsible?* Columbus, OH: The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University.
- SERRE, F. DESJARDINS, B. (1990) Point de vue des employeurs sur l'importance et les modes d'acquisition de compétences du monde du travail. *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, vol. 5-6, 122-128.
- STATISTIQUE CANADA (1980) *Classification type des industries*. Ottawa: Ministère des Approvisionnements.
- STATISTIQUE CANADA (1993 août) *La population active*. Ottawa: Ministère des Approvisionnements et Services Canada.
- TARDIF, M. (1993) *L'employabilité des jeunes adultes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, opinions d'enseignants et d'employeurs*. Thèse de doctorat non publiée. Montréal: Université de Montréal.
- TOLLEFSON, N., TRACY, D. B., JOHNSEN, E. P., BORGERS, S., BUENNING, M., FARMER, A., BLAKE, C. (1980) *An application of attribution theory to developing self-esteem in learning disabled adolescents*. Lawrence, KS: University of Kansas, Institute for Research in Learning Disabilities.
- WANOUS, J. P., STUMPF, S. A., BEDROSIAN, H. (1979) Job survival of new employees. *Personnel Psychology*, vol. 32, 651-662.
- WEHMAN, P. (1990) School-to-work: elements of successful programs. *Teaching Exceptional Children*, vol. 23, 40-43.
- WEHMAN, P., HILL, M., GOODALL, P., CLEVELAND, P., BROOKE, V., PENTECOSTE, J.H. (1982) Job placement and follow-up of moderately and severely handicapped individuals after three years. *Journal of the Association for the Severely Handicapped*, vol. 7, 5-16.

## LA VALEUR DES INFORMATIONS RECUEILLIES PAR ENTREVUES STRUCTURÉES ET QUESTIONNAIRES AUPRES DES PERSONNES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE: UNE RECENSION DES ECRITS SCIENTIFIQUES

Suzanne Carrier et Daniel Fortin

La cueillette d'informations auprès de personnes ayant une déficience intellectuelle pose un certain nombre de difficultés. Ce texte discute de l'effet de différents contenus et types de questions sur la fiabilité des réponses obtenues. Un biais d'acquiescement est fréquent dans les réponses aux questions "oui/non" tandis qu'une tendance à choisir la dernière option est observée dans le cas de choix multiples. Les questions ouvertes simples peuvent être complétées adéquatement par les sujets plus habiles tandis que les questions "ou" par ceux présentant une déficience plus importante. Une segmentation à la fois des informations recherchées et des procédés d'entrevue selon l'aptitude des personnes pourrait permettre d'optimiser la quantité et la fiabilité des renseignements obtenus. Cette dernière ne doit toutefois pas être assumée mais démontrée.

Les intervenants et les organismes de réadaptation reconnaissent de plus en plus l'importance que les personnes ayant une déficience intellectuelle s'expriment, cela afin de favoriser le développement de services mieux ajustés à leurs besoins et à leurs intérêts. Bien que les plans d'intervention individualisés constituent un pas marquant dans cette direction, des efforts demeurent encore à faire pour obtenir un portrait de cette population par le biais d'enquêtes. En ce sens il est pertinent que les praticiens et les chercheurs étudient les moyens d'obtenir des informations crédibles provenant directement des personnes ayant une déficience

intellectuelle.

L'utilisation d'entrevues structurées et de questionnaires pour la cueillette d'informations auprès de personnes ayant une déficience intellectuelle soulève certains problèmes quant à la fiabilité des renseignements fournis. Ces difficultés s'intensifient à mesure que s'accroît le degré de déficience intellectuelle des sujets. A cause de cela, certains chercheurs s'en tiennent à l'observation de comportements, souvent jugée plus objective. Pour la cueillette d'informations verbales, d'autres chercheurs restreignent leur échantillon à des personnes dont le degré de déficience intellectuelle est peu prononcé. Enfin, on confie parfois aux parents et aux éducateurs le soin de parler au nom des personnes plus sévèrement handicapées (Sigelman et al. 1980).

La présente recension des écrits scientifiques vise l'examen des problèmes et des perspectives concernant l'utilisation d'entrevues structurées et

---

Suzanne Carrier, Etudiante au doctorat, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal et Membre du Laboratoire de recherche en écologie humaine et sociale; Daniel Fortin, Ph.D., Professeur au département de psychologie, Université du Québec à Montréal et Membre du Laboratoire de recherche en écologie humaine et sociale.

Envoyer les tirés à part aux auteurs à l'adresse suivante: U.Q.A.M., L.A.R.E.H.S., C.P. 8888, Succ. A, Montréal (Québec), H3C 3P8.

de questionnaires auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle. Les études examinées ont pour sujets des personnes ayant des degrés divers de déficience intellectuelle, à l'exception de la déficience profonde. Elles portent principalement sur la fidélité et la validité de différents types de questions et sur le taux de réponses qu'elles permettent d'obtenir. Le concept de fidélité réfère à la stabilité ou à la cohérence des résultats obtenus auprès des mêmes sujets lors de différents moments de mesure ou au moyen d'instruments équivalents. La fidélité est vérifiée par le biais de techniques telles que le test-retest, la cohérence interne des items et l'accord inter-juges. Le processus de validation d'un instrument permet pour sa part de vérifier ce qu'il mesure et le degré d'exactitude avec lequel il le fait (Anasthasie, 1988).

A l'instar de Sudman et al. (1974), Sigelman et al. (1983) proposent une conception de l'entrevue à partir de trois éléments: le rôle du répondant, le rôle de l'interviewer et la tâche de donner et recevoir de l'information. C'est à partir de ces trois dimensions que s'articule le texte qui suit.

## LE REpondant

Lessard (1993) souligne qu'il est difficile de mener une entrevue thérapeutique auprès de personnes ayant une déficience intellectuelle à cause de leurs problèmes de communication, de leur capacité d'introspection restreinte et de leurs connaissances limitées. Il ajoute que la présence d'autres déficiences associées et les effets secondaires d'une médication viennent parfois complexifier les choses. Ces problèmes se retrouvent aussi lorsqu'il s'agit d'une entrevue pour fin de recherche.

Selon Heal et al. (1985), les personnes ayant une déficience intellectuelle rencontrent généralement des difficultés de compréhension. Parker et al. (1991) affirment que les questionnaires et entrevues structurées sont d'une fiabilité douteuse car les personnes ayant une déficience intellectuelle ont une compréhension restreinte des termes abstraits et

possèdent un répertoire limité de réponses et de comportements. Dans leur étude sur la solitude en milieu de travail, Chadsey-Rusch et al. (1992) mentionnent qu'il est difficile d'évaluer cet état chez les travailleurs ayant une déficience sévère. Ceux-ci ne semblent pas toujours comprendre les questions posées ou les concepts tels "oui", "non", "parfois" nécessaires à la formulation des réponses. A l'instar de la solitude, certains construits tel la satisfaction professionnelle (Seltzer, 1984) sont difficiles à vérifier notamment car cela nécessite la cueillette d'informations de nature subjective.

Le manque de prégnance des informations est également problématique. Parker et al. (1991) affirment que les patrons de référence instables des répondants et leur faible capacité d'attention nuisent à la consistance des réponses. Chadsey-Rusch et al. (1992) remarquent que la solitude est un construit réactif, c'est-à-dire affecté par ce qui survient dans la vie quotidienne de la personne entre les moments de mesure. Sigelman et al. (1981a) rapportent que 100% des répondants ont l'air de bonne humeur suite à la question "Etes-vous content?" mais que 50% d'entre eux prennent souvent un air malheureux si, quelques minutes plus tard, on leur demande "Etes-vous triste?". Il importe ici de faire une distinction entre des questions visant l'obtention d'informations d'ordre factuel ou de nature subjective. S'il s'agit de faire une confidence ou de donner une impression, l'émotion vécue momentanément peut affecter la stabilité de la réponse quelque soit le type de questions posées. De plus, un biais de désirabilité sociale peut s'ajouter si les questions touchent la représentation de soi.

Plusieurs auteurs relatent une tendance à l'acquiescement chez les personnes ayant une déficience intellectuelle. L'acquiescement se définit comme une inclinaison à répondre "oui" sans égard au contenu des questions (Budd et al. 1981). Pour des énoncés portant sur un contenu similaire mais formulés de façon contradictoire, les sujets qui ont tendance à l'acquiescement fournissent des réponses inconsistantes. Sigelman et ses collaborateurs

(1980, 1981a, 1982a) s'intéressent à ce phénomène plus fréquent à mesure que s'accroît le niveau de déficience intellectuelle des sujets. Sigelman et al. (1982a) concluent que lorsqu'il y a doute ou ambiguïté dans la question, la personne incline vers le "oui". Ces auteurs suggèrent que l'acquiescement, fréquent aussi chez les individus normaux moins scolarisés, peut servir à masquer l'ignorance, à répondre sans l'effort d'une réflexion ou encore, à obtenir l'approbation sociale.

Bien qu'elle ne soit pas spécifique aux répondants ayant une déficience intellectuelle, la désirabilité sociale peut biaiser les informations recueillies (Sigelman et al. 1983). Ce biais risque davantage d'apparaître dans le cadre d'entrevues face à face plutôt que par des méthodes indirectes comme les questionnaires auto-administrés. Il varie de plus en fonction du degré avec lequel les questions touchent la représentation de soi (Sigelman et al. 1983).

### L'INTERVIEWER

Selon Sudman et al. (1974), cités par Sigelman et al. (1983), les caractéristiques de l'interviewer engendrent généralement moins de biais que celles dues aux méthodes d'entrevues. Néanmoins, Sigelman et al. (1983) soulignent le fait que l'interviewer peut être perçu comme étant en autorité par les personnes ayant une déficience intellectuelle. Cela risque de biaiser les réponses formulées par les répondants s'ils sont interrogés sur leur degré de satisfaction à l'égard des services qu'ils reçoivent. Rosen et al. (1974) observent que les personnes ayant une déficience intellectuelle ont tendance à répondre plus favorablement aux demandes d'une expérimentatrice âgée ayant l'air maternel comparativement à une plus jeune et qui fait moins figure d'autorité. Par ailleurs, Wyngaarden (1981) affirme que plusieurs personnes ayant une déficience intellectuelle perçoivent l'interviewer comme un aidant potentiel dans leurs problèmes. Quant aux parents des sujets, ils le considèrent parfois comme un médiateur dans leurs difficultés à obtenir des services. Il apparaît donc

important de préciser, outre l'objet de l'entrevue, le fait que les informations recueillies demeurent confidentielles et que l'entretien ne vise aucunement une modification des conditions de vie immédiates des sujets.

### LA TACHE DE DONNER ET DE RECEVOIR DE L'INFORMATION

L'interviewer doit créer avec le répondant un lien de confiance propice à la cueillette de renseignements personnels. Wyngaarden (1981) suggère de commencer par des questions faciles pour que la personne se sente à l'aise avec le processus d'entrevue. De plus, Sigelman et al. (1983) rappellent aux répondants qu'il ne s'agit pas d'un test. Ils placent les questions plus délicates vers la fin de l'entrevue qu'ils concluent avec une question assurément positive et peu impliquante. Selon eux, l'entretien ne doit pas excéder trente (30) minutes pour permettre une collaboration optimale du répondant.

Par ailleurs, il peut être tentant, comme le suggère Lessard (1993) pour les entrevues thérapeutiques, de s'assurer de la présence d'une personne ressource pour "traduire" ce qui est dit. Toutefois, cela est déconseillé par Wyngaarden (1981) et Sigelman et al. (1983) qui estiment que la présence d'une telle personne peut biaiser les informations recueillies.

Selon Sigelman et al. (1983), le contenu et la formulation des questions affectent le taux et la fiabilité des réponses obtenues. A cause de cela, ils insistent sur l'importance d'une étude pilote pour s'assurer de l'efficacité des questionnaires et du protocole d'entrevue. Bien que le contenu et le type de questions interagissent, des remarques générales sur le contenu seront présentées dans un premier temps. Par la suite, l'effet du type de questions sur le taux et la fiabilité des réponses sera discuté en interaction avec différents contenus. En référence aux recherches dirigées par Sigelman, l'efficacité des types de questions sera examinée en

fonction du taux et de la consistance des réponses obtenues, de la fidélité test-retest et du niveau d'accord avec les informateurs.

### **Biais introduits par le contenu des questions:**

La longueur (le nombre de mots) et la difficulté (le nombre de lettres par mots) des questions peuvent nuire à la compréhension et réduire le taux de réponses chez les répondants ayant une déficience intellectuelle. Aussi, des questions trop complexes conduisent à exclusion d'une proportion de répondants moins habiles et par conséquent altèrent la représentativité de l'échantillon (Sigelman et al. 1983). Néanmoins certaines stratégies contribuent à augmenter le taux de réponses. La première consiste à répéter deux fois la question (Sigelman et al. 1983). D'autres auteurs reformulent la question en utilisant des expressions équivalentes. Ainsi, dans l'éventualité où le sujet ne comprend pas un énoncé, Heal et al. (1985) paraphrasent le contenu de la question et répètent les expressions substitues jusqu'à ce que le sujet ait "l'air d'avoir compris". Toutefois, Seltzer (1984) opte pour une approche plus rigoureuse. Il ne confie pas à chaque interviewer le soin de déterminer arbitrairement l'ampleur des paraphrases, les expressions équivalentes ou le nombre autorisé d'essais pour obtenir une réponse. Il utilise des énoncés simples et si le sujet ne comprend pas un terme, il lui présente un synonyme préalablement sélectionné. Il passe à la question suivante si la compréhension ne s'améliore pas. Sigelman et al. (1983) sont également d'avis que les modifications apportées aux questions doivent être contrôlées pour maintenir une certaine uniformité dans le protocole de recherche.

Des auteurs remarquent que les mots qui impliquent des concepts concernant la fréquence, la quantité d'argent et les nombres sont difficilement traités par les personnes ayant une déficience intellectuelle. Dans une série d'interrogations comme "Fais-tu toujours ton lit ?" "Fais-tu souvent ton lit?" "Fais-tu quelques fois ton lit?", Sigelman et al. (1983) et Wyngaarden (1981) indiquent que les répondants

ne font pas la distinction entre ces questions. Ils tendent à répondre dans l'affirmative sans égard aux modifications quantitatives.

De par leur caractère personnel et souvent abstrait, les informations subjectives sont plus difficiles à recueillir chez les personnes ayant une déficience intellectuelle que les informations factuelles. Lorsqu'elles réfèrent à des situations plus fréquentes et plus immédiates, ces dernières sont plus facilement obtenues. Quant aux questions ayant un caractère hypothétique, elles sont difficilement complétées par les personnes ayant une déficience intellectuelle (Sigelman et al. 1983).

Selon Sigelman et al. (1983), il y a souvent un risque que les distinctions faites par le chercheur ne soient pas comprises par les répondants ayant une déficience intellectuelle. Ceci oblige parfois le chercheur à élaborer une suite de questions pour rendre possibles les distinctions désirées. Par exemple, un emploi salarié, une activité en atelier protégé, un stage en entreprise, un coup de main donné régulièrement à un voisin peuvent être de façon indifférenciée considérés comme un travail. De plus, les personnes ayant une déficience intellectuelle ont souvent peu idée du fonctionnement global des services dont elles reçoivent du soutien. Selon Sigelman et al. (1983), elles se représentent l'organisme par les intervenants avec qui elles interagissent. Sigelman et al. (1983) mentionnent qu'une connaissance première des personnes et de leur environnement quotidien permet au chercheur d'être mieux compris par les répondants.

Cela suggère qu'il peut être avantageux, avant l'entrevue, de recueillir un minimum d'informations sur l'environnement de chaque sujet et d'ajuster les questions à sa réalité très spécifique. Ainsi, les interrogations peuvent être formulées en utilisant des termes locaux, c'est-à-dire en précisant le nom du répondant, de sa tâche, de ses compagnons de travail, de son éducateur, plutôt qu'en parlant abstraitement de "tâche", de "collègues", de "services". Il est surprenant de noter que les

auteurs consultés n'utilisent pas une telle stratégie pour la formulation de leurs questions.

En bref, il semble indiqué de choisir minutieusement les termes utilisés dans la formulation des questions. Autant que possible, ceux-ci doivent être précis, concrets tout en référant à l'environnement immédiat et quotidien de la personne si l'on veut maximiser le taux et la fiabilité des réponses.

### **L'effet du type de questions posées sur le taux et la fiabilité des réponses obtenues**

Tel que précédemment mentionné, le contenu mais aussi le type de questions posées a un effet considérable sur la quantité et la fiabilité des informations recueillies. L'utilisation des questions ouvertes, à deux choix et à choix multiples sera maintenant discutée dans le but de cerner le type de questions à privilégier pour la cueillette d'informations auprès de personnes ayant une déficience intellectuelle.

#### **Les questions ouvertes**

Lorsqu'adressées à des personnes ayant une déficience intellectuelle, les questions ouvertes comportent l'inconvénient majeur d'être difficiles à répondre pour bon nombre de sujets. De plus, lorsque réponses il y a, celles-ci sont souvent très peu élaborées (Budd et al. 1981, Sigelman et al. 1981b, Sigelman et al. 1983).

Concernant les questions ouvertes qui nécessitent une réponse simple, Sigelman et al. (1983) observent que celles qui sont spécifiques suscitent davantage de réponses. Il est plus efficace de demander "pourquoi es-tu mécontent de la nourriture ?" que "pourquoi es-tu mécontent?". Pour ce qui est de la stabilité test-retest après une semaine, elle varie selon le type d'information demandée. Ainsi, dans un échantillon d'adultes questionnés à deux reprises dans un délai d'une semaine, 25% d'entre eux offrent la même réponse à la demande d'épeler leur nom tandis que 77% le

font s'ils sont interrogés sur leur mois de naissance. Le niveau d'accord des réponses fournies par les sujets avec celles d'informateurs qui les connaissent bien est également examiné. Il est plus fort lorsqu'il s'agit de questions factuelles, simples et qui font référence à des situations courantes (Sigelman et al. 1983). Ainsi, le taux de réponses obtenues, la fidélité test-retest et le niveau d'accord avec les informateurs semblent plus ou moins élevés selon le niveau d'abstraction et de familiarité du contenu.

Les questions ouvertes dont la réponse requiert une énumération sont difficilement complétées par les personnes ayant une déficience intellectuelle. La comparaison de leurs réponses avec celles fournies par des informateurs qui les connaissent bien, indique qu'elles ont tendance à omettre des renseignements (Sigelman et al. 1981, Budd et al. 1981).

Sigelman et al. (1983) prennent soin de vérifier l'effet de l'utilisation de "sondes", c'est-à-dire de questions supplémentaires du genre "Quoi d'autre?" pour aider les sujets à ne rien oublier. Ils observent que cela a pour effet de les inciter à rapporter des éléments supplémentaires. Toutefois, ces derniers ne sont pas mentionnés par les informateurs.

Les questions ouvertes qui contiennent des exemples permettent un taux nettement plus élevé de réponses que les autres types de questions ouvertes. Toutefois, les sujets ont tendance à mentionner dans leurs réponses les items donnés en exemple. Par ailleurs, le niveau d'accord avec les informateurs est plus faible pour les questions ouvertes comportant des exemples que pour les questions ouvertes qui n'en n'ont pas. (Sigelman et al. 1983). Cela s'explique par le fait que les répondants ont tendance à répéter les exemples dans leur réponse alors que les informateurs sont moins sujets à ce type de biais.

En résumé, les questions qui requièrent une réponse simple peuvent être adéquates pour interviewer des personnes ayant un degré de déficience très peu prononcé (Sigelman et al. 1983). En effet, les

questions ouvertes ont l'inconvénient majeur de ne pas pouvoir être complétées par une bonne proportion de personnes ayant une déficience intellectuelle. En plus d'éliminer de l'échantillon les personnes qui ne peuvent y répondre, ce type de questions permet d'obtenir généralement que des informations peu élaborées et incomplètes. L'ajout d'exemples dans les questions incitent certains répondants à les reprendre automatiquement dans le contenu de leurs réponses. L'utilisation de "sonde" peut aussi biaiser les résultats car le participant peut y voir une pression à inventer des réponses pour satisfaire l'interviewer.

### Les questions oui/non:

Les questions "oui/non" permettent l'obtention d'un taux de réponses plus élevé que celui atteint par des questions ouvertes (Sigelman et al. 1982). Toutefois, tel que dit précédemment, elles suscitent chez les personnes ayant une déficience intellectuelle une tendance à l'acquiescement laquelle varie selon les échantillons et les questions posées (Budd et al. 1981). Les réponses à des questions ambiguës, complexes, abstraites ou portant sur des contenus rares et peu familiers sont davantage sujettes à l'acquiescement. Cette tendance n'est pas absente chez les personnes ayant un QI plus élevé mais se retrouve surtout chez celles qui ont un QI plus faible (Sigelman et al. 1981c).

L'acquiescement, qui constitue une source de biais importante dans les questions oui/non, compromet la fiabilité des informations recueillies. Par exemple, dans leur étude, Budd et al. (1981) indiquent que 45,3% des répondants se contredisent en répondant "oui" aux deux questions suivantes: "Es-tu habituellement joyeux?" "Es-tu habituellement triste?" .

Certains contenus peuvent toutefois générer exceptionnellement une tendance à répondre "non" de façon contradictoire. Sigelman et al. (1983) Budd et al. (1981) observent que les personnes ayant une déficience intellectuelle ont tendance à se contredire

lorsqu'elles répondent à des questions portant sur les règlements et la prise de décision selon que les interrogations sont formulées en terme de permission ou d'interdiction. Ces auteurs posent une série de questions "oui/non" concernant les règlements de la résidence des sujets: "Est-ce qu'il est permis de frapper quelqu'un?" et "Est-ce qu'il est contre les règles de frapper quelqu'un?". Sigelman et al. (1983) rapportent que 43% des personnes de leur échantillon fournissent des réponses inconsistantes, disant "non" aux deux questions. Les auteurs expliquent cette incohérence par le fait que les répondants ayant bien intégré la norme, répondent "non" à la première question mais aussi à la deuxième, cette fois à cause d'un manque de compréhension. Sigelman et al. (1983) croient alors qu'une réponse négative à la seconde question indique un refus de transgresser l'interdit. Selon Budd et al. (1981), cette incohérence indique malgré tout que les personnes ayant une déficience intellectuelle n'acquiescent pas invariablement aux questions "oui/non". Les questions posées sur les règlements et la prise de décision révèlent un biais dans les réponses qui est approximativement de la même magnitude que celui associé habituellement à l'acquiescement. Cela indique que la formulation des questions peut avoir un effet majeur sur les réponses émises et, du même coup, affecter les conclusions que l'on tire concernant l'ensemble de l'échantillon.

Malgré ces réponses négatives et inconsistantes obtenues dans les questions portant sur les règlements, le biais majeur observé dans les questions "oui/non" demeure l'acquiescement. D'ailleurs Budd et al. (1981) observent dans le même échantillon que la tendance des sujets à répondre non sans égard au contenu des questions n'est que de 8,1%.

Concernant les habitudes sportives, Budd et al. (1981) remarquent que les sujets interrogés avec une liste de vérification "oui/non" rapportent des activités qu'ils ne mentionnent pas lorsqu'on leur pose des questions ouvertes. Ainsi, 74% des répondants reconnaissent pratiquer certains sports

par des questions oui/non alors que seulement 28% d'entre eux disent le faire s'ils sont interrogés par des questions ouvertes. Si l'on compare ces réponses avec celles d'informateurs qui connaissent bien les sujets, Budd et al. (1981) constatent un taux d'accord plus faible que celui observé pour les questions ouvertes. L'acquiescement conduit les personnes ayant une déficience intellectuelle à rapporter des activités que les informateurs ne mentionnent pas. Sigelman et al. (1983) remarquent la même tendance dans le cas de questions "oui/non" portant sur la possession d'habiletés particulières. Cela suggère qu'un biais de désirabilité sociale peut être parfois associé à l'acquiescement.

Par ailleurs, la fidélité test-retest des questions "oui/non" semble relativement bonne sur un intervalle d'une semaine. Toutefois, selon Sigelman et al. (1981b) cette fidélité n'est pas une évidence de validité car le biais d'acquiescement favorise l'obtention systématique de réponses affirmatives dans le test et le retest.

A cause de l'importance de l'acquiescement, Sigelman et al. (1981a) et Sigelman et al. (1982a) estiment préférable d'utiliser les questions ouvertes plutôt que des questions "oui/non". Toutefois plusieurs auteurs choisissent d'utiliser des questions "oui/non" pour interroger des personnes ayant une déficience intellectuelle en tentant de contrôler ce biais.

Une première stratégie pour contrôler l'acquiescement consiste à ajouter des illustrations aux questions "oui/non" (Sigelman et al. 1983). Toutefois, ce procédé s'avère peu fructueux. Par exemple, bien qu'ils obtiennent un niveau d'accord de .97 lorsque les questions sont complétées positivement à la fois par les répondants et les informateurs, cette corrélation baisse à 71,5% avec l'ajout de questions pour lesquelles les informateurs donnent une réponse négative.

Une autre technique de contrôle consiste à utiliser des échelles pour lesquelles les réponses favorables

à chaque item correspondent alternativement à un "oui" puis à un "non" (Seltzer 1984, Rosen et al. 1990, Burchard et al. 1990).

L'inversion d'items permet l'identification puis l'élimination des sujets qui ont tendance à acquiescer et à fournir des réponses contradictoires (Sigelman et al. 1981a). Selon cette technique, des questions de vérification de l'acquiescement sont insérées dans les formulaires d'enquête. Celles-ci consistent en une paire de questions "oui/non" portant sur un même contenu mais pour lesquelles des réponses consistantes obligent le sujet à répondre affirmativement à l'une d'entre elles et négativement, à l'autre. Cette technique est utilisée par Jacobson et al. (1991) et Chadsey-Rusch et al. (1992). Comme le relatent ces derniers, ce procédé exige du chercheur qu'il élimine de son échantillon les sujets qui acquiescent. Puisque l'acquiescement se retrouve surtout chez les personnes ayant une déficience intellectuelle importante, cette technique de contrôle menace la représentativité initiale de l'échantillon.

Outre l'utilisation de questions de vérification, certains auteurs tentent de contrôler le biais d'acquiescement en ajoutant aux questions "oui/non" d'autres formats de questions. En plus d'une échelle "oui-non-ne sais pas", Seltzer (1984) demande aux sujets d'exprimer leur degré de satisfaction professionnelle globale à partir d'une échelle graduée présentant un continuum de cinq faces plus ou moins souriantes. Jacobson et al. (1991) utilisent eux aussi l'ajout d'une échelle similaire. Toutefois, à la lumière des études de Sigelman et al. (1983), une telle technique de contrôle est naïve à cause de la tendance des sujets à choisir arbitrairement une des faces en guise de réponse.

A l'instar de Sigelman et al. (1983) certains auteurs (Rosen et al. 1990, Seltzer 1984, Chadsey-Rusch 1991) incluent des mesures indépendantes de la fiabilité des réponses. Cela consiste à vérifier auprès d'un informateur qui connaît bien le répondant l'exactitude des renseignements fournis

par ce dernier. Cette méthode pour apprécier la fiabilité est discutable. Les proches présentent l'avantage de connaître le langage de la personne. Toutefois, ils ont tendance à filtrer l'information plutôt que de simplement "traduire" le point de vue de la personne (Biklen et al. 1988). Il peut aussi y avoir un écart entre la perception qu'a le sujet de sa réalité et la perception qu'en ont ses proches, sans que cela soit attribuable à un manque de validité des instruments utilisés. Cette remarque vaut particulièrement lorsqu'il s'agit d'informations subjectives. Malgré ces limites, les réponses offertes par les informateurs constituent néanmoins un "critère" permettant de discuter la fiabilité de certaines réponses factuelles.

Enfin, pour contrôler le biais d'acquiescement, Heal et al. (1985) utilisent une méthode statistique. Ils insèrent dans leur questionnaire de 50 questions "oui/non", une sous-échelle de huit questions permettant d'évaluer l'acquiescement. Une fois l'importance du biais mesurée pour chaque sujet, ils effectuent un ajustement de la covariance pour les autres échelles. Cette technique présente un intérêt en autant que l'on s'assure que les questions de la sous-échelle d'acquiescement possèdent un niveau de difficulté comparable à celui des autres échelles. Heal et al. (1985) ne précisent pas s'ils prennent cette précaution pourtant nécessaire. En effet, Sigelman et al. (1983) rappellent que l'acquiescement est plus fréquent pour des contenus qui sont abstraits, complexes et peu familiers pour les sujets.

Malgré les techniques mises en oeuvre pour contrôler le biais d'acquiescement, il y a lieu de s'interroger sur l'intérêt d'utiliser des questions susceptibles d'être complétées sans égard à leur contenu. Comme le suggère Sigelman et al. (1983) il est sûrement préférable de les éviter au profit d'interrogation qui ne produisent pas un tel biais.

Certains auteurs utilisent des questions ayant pour réponses possibles "oui/non/pas certain" (Seltzer, 1984) ou encore "oui/non/parfois" (Chadsey-Rusch et al. 1992). Seltzer (1984) se base sur les qualités

psychométriques de l'instrument originalement administré à des cols bleus pour affirmer la valeur des résultats qu'il obtient. Une fois les sujets qui acquiescent retirés de l'étude, Chadsey-Rusch et al. (1992) estiment satisfaisante la validité interne de leur questionnaire mesurant la solitude auprès de travailleurs ayant une déficience légère ou moyenne. Mis à part le problème de l'acquiescement, il n'existe pas d'information concernant la fiabilité des réponses que ces questions permettent d'obtenir. En quoi la possibilité de répondre "parfois" ou "ne sais pas" affecte-t-elle les résultats obtenus? A défaut d'une étude les comparant à d'autres types de questions portant sur des contenus équivalents, les questions "oui/non/parfois" et "oui/non/peut-être" doivent être considérées avec autant de réserve que les questions "oui/non". Dans cette perspective, les questions "ou" sont plus prometteuses.

### Les questions "ou"

Les questions basées sur deux choix de réponses, aussi appelées ici les questions "ou", s'avèrent un peu plus difficiles à répondre que les questions "oui/non" mais plus faciles que les questions ouvertes. Les questions "ou" sont supérieures aux questions "oui/non" du point de vue de la consistance des réponses qu'elles permettent d'obtenir, malgré un biais non significatif en faveur du deuxième choix observé chez une petite portion des répondants (Sigelman et al. 1983). Ce léger biais est présent autant dans les questions à contenu factuel qu'à contenu subjectif. Néanmoins, pour des contenus identiques, l'inversion des items dans les questions "ou" donnent généralement des réponses cohérentes.

Les réponses aux questions "ou" se caractérisent par un degré d'accord avec les informateurs comparable à celui observé dans les questions "oui/non". Toutefois, il est intéressant de constater moins de variabilité dans le degré d'accord d'une question à l'autre. Selon Sigelman et al. (1983), cela est indicateur d'une plus grande fiabilité des réponses puisque le désaccord observé peut porter autant sur le choix du premier que du deuxième item.

L'addition d'indices imagés pour chaque item augmente l'attention des sujets (Wadsworth et al. 1991, Parker et al. 1991). L'ajout d'illustrations permet aussi d'éliminer le léger biais observé concernant l'ordre de présentation des options de réponses. De plus, les images augmentent la probabilité que les questions soient complétées, particulièrement chez les personnes ayant un QI plus faible. Par contre, cela occasionne une légère diminution du degré d'accord avec les informateurs. Cet effet est d'autant plus marqué que les répondants présentent une déficience intellectuelle sévère (Sigelman et al. 1983).

En conclusion, les questions "ou", surtout lorsqu'elles sont accompagnées d'illustrations, apparaissent très avantageuses comparativement aux autres types de questions utilisées dans la mesure où elles peuvent être complétées de façon consistante par des personnes ayant une déficience sévère. Selon Sigelman et al. (1983), les questions "ou" représentent la stratégie la plus satisfaisante pour questionner les personnes ayant une déficience intellectuelle. Il demeure toutefois intéressant, avant de conclure, d'examiner les questions à choix multiples.

### Les questions à choix multiples

Il existe plusieurs formes de questions à choix multiples: choix multiples discrets avec ou sans image, les échelles comprenant une gradation de choix de réponse basée sur des pictogrammes ou sur des notions de quantité ou de fréquence.

Les choix multiples qui offrent des alternatives discrètes de réponses ne semblent pas très utilisés dans les études empiriques. Néanmoins, Sigelman et al. (1983) vérifient leur efficacité pour la cueillette d'informations auprès de personnes ayant une déficience intellectuelle légère, moyenne ou sévère. A cette fin, ils posent des questions portant sur des contenus factuels, familiers et simples comme par exemple: "La plupart du temps, comment te rends-tu à l'école: en auto, en autobus, à pied, en bicyclette?" Que les items soient

accompagnés d'images ou non, ils obtiennent un fort taux de réponses. De plus, ces réponses s'avèrent consistantes avec celles fournies aux questions ouvertes portant sur le même contenu. Egalement, il y a un bon accord avec les informateurs et les renseignements obtenus ne sont pas biaisés par l'ordre de présentation des items. Ces remarques ne diffèrent pas selon que les questions comportent trois ou quatre alternatives de réponse. Malgré leur intérêt, ces résultats ont une portée limitée. Comme le reconnaissent Sigelman et al. (1983), il est possible que ce succès soit attribuable à la facilité du contenu des questions posées. Il s'agit là d'une explication importante à considérer et il est surprenant que Sigelman et al. (1982) n'en fassent aucunement mention. Malheureusement, les auteurs ne testent pas cette forme de question avec des contenus plus complexes ou moins familiers.

Tel que précédemment mentionné, les personnes ayant une déficience intellectuelle ont de la difficulté à traiter les adverbes de fréquence (rarement, parfois, souvent, etc.) et les adverbes de quantité (un peu, moyennement, beaucoup, etc.). Aussi, l'utilisation d'échelles comprenant une gradation de réponses constitue un moyen inapproprié pour s'adresser à ces personnes. Même si le taux de réponses fournies est très élevé, Sigelman et al. (1983) observent que celles-ci sont inconsistantes avec celles obtenues précédemment par questions ouvertes. Cette remarque n'est pas très concluante puisque Sigelman et al. (1983) notent également que les réponses à des questions ouvertes qui font appel à des notions de quantités sont souvent divergentes du point de vue des informateurs. Les auteurs signalent parfois la présence d'un biais en faveur du dernier choix chez les répondants sans toutefois préciser les conditions de son occurrence. Ce biais serait partiellement responsable du faible niveau d'accord entre les informateurs et les répondants. Les auteurs expliquent le peu d'efficacité des échelles graduées par le fait que les termes quantitatifs sont utilisés de façon très inconsistante par les personnes ayant une déficience intellectuelle et que leur signification

diffère grandement d'un individu à l'autre. Dans le même sens, Wyngaarden (1981) remarque que les répondants ont de la difficulté à différencier les niveaux "beaucoup", "moyen" et "peu". De plus, selon Sigelman et al. (1983) il est possible que l'énoncé de trois ou quatre options de réponse soit source de confusion pour les répondants ayant une déficience intellectuelle.

Sigelman et al. (1983) interrogent les sujets sur leur satisfaction à l'égard de leur résidence et comparent les réponses obtenues selon qu'elles sont basées sur un continuum de quatre faces ou sur des choix multiples verbaux. Les auteurs observent une cohérence pour seulement 21,4% des réponses obtenues. Parmi les répondants, 35,7% des sujets affirment qu'ils aiment "beaucoup vivre ici", ce qui correspond au premier choix dans les questions verbales. Toutefois, ceux-ci donnent des réponses nettement plus variées lorsqu'il s'agit de pointer une des quatre faces. Pour expliquer cette incohérence, Sigelman et al. (1983) excluent l'hypothèse d'un biais en faveur du premier choix puisqu'habituellement un biais à l'avantage du dernier choix est observé dans ce type de questions. Les auteurs croient plutôt que le manque de cohérence des résultats est imputable à une tendance des sujets à répondre de façon aléatoire lorsqu'il s'agit de pointer une des quatre faces. Toutefois, Seltzer (1984) et Jacobson et al. (1991) ne signalent pas de difficultés particulières concernant l'utilisation d'une échelle graduée construite à partir de pictogrammes.

Concernant les questions à choix multiples, il apparaît que les options discrètes de réponse, lorsqu'elles réfèrent à des informations d'ordre factuel, peuvent avoir un certain intérêt pour interroger les personnes ayant une déficience intellectuelle. Toutefois, il est possible que les succès obtenus avec ces questions soient imputables au caractère simple, concret et familier de leur contenu. En ce sens, avant d'utiliser ce type de questions, d'autres tests avec des contenus plus complexes sont nécessaires. Selon les travaux de Sigelman et al. (1983) l'utilisation d'échelles comprenant une gradation de choix de réponse est

à déconseiller, qu'elles soient illustrées à l'aide de pictogrammes ou simplement verbales. Même si elles permettent un taux élevé de réponses, ces dernières sont souvent inconsistantes et offrent un faible taux d'accord avec les informateurs.

## CONCLUSION

Dans la perspective de recueillir des informations auprès de personnes ayant une déficience intellectuelle, plusieurs éléments sont à prendre en considération pour accroître l'efficacité de l'entrevue et des questionnaires utilisés.

Au départ, il apparaît important de clarifier avec le répondant les objectifs de l'entrevue et d'insister sur le caractère confidentiel des informations fournies. Rosent et al. (1974) rappellent la nécessité de rester sensible à la représentation que les répondants peuvent se faire de l'interviewer. Préférentiellement, ce dernier doit avoir une bonne connaissance des personnes ayant une déficience intellectuelle de manière à pouvoir décoder facilement les signes non verbaux et les manifestations d'incompréhension durant l'entretien. Il est préférable de prévoir de courtes périodes d'entrevue n'excédant pas trente minutes pour favoriser une participation optimale des répondants.

Il peut être avantageux de rejoindre différemment les sujets selon leur degré d'habileté en utilisant des formats variés de questionnaires. L'information désirée peut être segmentée comme étant soit essentielle, partielle ou complète.

Les informations essentielles doivent être obtenues auprès du plus grand nombre d'individu ayant une déficience intellectuelle. A cette fin, les questions "ou" accompagnées d'illustrations semblent être adéquates puisqu'elles permettent la cueillette d'informations auprès de personnes ayant un QI plus faible (Sigelman et al. 1983).

Les informations partielles peuvent être recueillies par le biais de questions "ou" verbales et cela,

principalement auprès de personnes ayant une déficience moyenne ou légère. Même si elles sont plus difficiles à répondre que celles avec des images, ces questions permettent la cueillette d'informations auprès d'un bon nombre de personnes. Bien qu'un léger biais (non significatif) est observé quant à une préférence pour le dernier choix, Sigelman et al. (1983) constatent que pour les questions "ou", la fidélité test-retest est satisfaisante même si certaines d'entre elles sont de nature subjective. Ils notent toutefois un écart entre les renseignements fournis par les répondants et ceux donnés par les informateurs. A cause de cela, ils suggèrent de faire de nouvelles expérimentations avec les questions "ou" qu'ils estiment malgré tout très prometteuses.

Les informations complètes peuvent être recherchées auprès des sujets qui possèdent une plus grande habileté à participer à un processus d'entrevue. Il s'agit de sujets capables d'offrir des réponses adéquates et suffisamment élaborées à des questions ouvertes simples. Sigelman et al. (1983) reconnaissent que ce type de questions est souvent approprié pour interroger les personnes ayant une déficience intellectuelle moins prononcée.

Même si les travaux dirigés par Sigelman sont très instructifs, il ne faut pas perdre de vue qu'aucune des recherches citées dans cette recension n'étudie la validité comparée des types de questions en utilisant systématiquement des contenus de complexité variable. Une telle étude serait souhaitable pour offrir un point de vue exhaustif des avantages et des limites des différentes formes de questions en rapport avec certains contenus spécifiques. L'utilisation maximale de termes concrets, familiers et simples contribue à rendre

accessibles les questions aux répondants. A cette fin, il peut être avantageux d'expérimenter l'ajout de noms propres ou de termes "locaux" dans les questionnaires pour rejoindre davantage chaque personne dans son environnement spécifique. Une étude pilote demeure toujours indispensable pour s'assurer de la validité des questionnaires qui doivent être expérimentés en rapport avec la complexité de leur contenu respectif.

Une segmentation à la fois des informations recherchées et des procédés d'entrevue selon l'aptitude des personnes à participer peut permettre d'optimiser non seulement la fiabilité et mais aussi la quantité des renseignements obtenus directement auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle. Cela n'exclut pas toutefois, tant pour des fins d'enquête que d'évaluation de programmes, l'implication d'informateurs pour permettre l'obtention de données additionnelles. Plus le degré de déficience des sujets est prononcé, plus il est important d'avoir recours à des tiers qui les connaissent bien pour assurer la prise en considération de leurs intérêts. Malheureusement, contrairement au domaine de la santé mentale (Widlak et al. 1992, Widlak et al. 1992b), il n'y a pas d'études concernant la maximisation de la validité des renseignements obtenues par des informateurs.

L'utilisation d'entrevues structurées et de questionnaires pour la cueillette d'informations auprès de personnes ayant une déficience intellectuelle n'est pas sans difficulté. Comme le mentionnent Sigelman et al. (1983), la fiabilité des réponses obtenues ne doit pas être assumée mais démontrée, d'où l'importance de s'assurer de la validité des instruments utilisés.

## BIBLIOGRAPHIE

- ANASTASI, A. (1988) *Psychological Testing*. New York: Macmillan Publishing Company.
- BIKLEN, S. K., MOSELY, C. R. (1988) "Are you retarded?" "No, I'm Catholic": Qualitative Methods in the Study of People with Severe Handicaps. *Journal of the Association for Person with Severe Handicaps*, 13(3), 155-162.
- BUDD, E. C., SIGELMAN, C. K. K., SIGELMAN, L. (1981) Exploring the Outer Limits of Response Bias. *Sociological Focus*, 14(4), 297-307.
- BURCHARD, S. N., GORDON, L. R., PINE, J. (1990) Manager Competence, Programme Normalization and Client Satisfaction in Group Homes. *Education and Training in Mental Retardation*, september, 277-285.
- CHADSEY-RUSCH, J. D., O'REILLY, M., GONZALEZ, P., COLLET-KLINGENBERG, L. (1992) Assessing the Loneliness of Workers With Mental Retardation. *Mental Retardation*, 30(2), 85-92.
- HEAL, L. W., CHADSEY-RUSCH, J. (1985) The Lifestyle Satisfaction Scale (LSS) Assessing Individual's Satisfaction with Residence, Community Setting, and Associated Services. *Applied Research in Mental Retardation*, 6, 475-490.
- JACOBSON, J. W., BURCHARD, S. N., ACKERMAN, L. J., YOE, J. T. (1991) Assessing Community Environmental Effects Upon People with Developmental Disabilities: Satisfaction as an Outcome Measure. *Adult Residential Care Journal*, 5(2), 147-163.
- LESSARD, A. (1993) La gestalt-thérapie et son application auprès des personnes déficientes intellectuelles. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 4(1), 69-85.
- PARKER, R., SPRAGUE, J., FLANNERY, K. B., NIESS, J., ZUMWAIT, L. (1991) Measuring the Social Perceptions of Persons with Moderate and Severe Disabilities to Construct Social Network Maps. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 3(1), 23-45.
- ROSEN, M., FLOOR, LUCRETIA, ZISFEIN, L. (1974) Investigating the Phenomenon of Acquiescence in the Mentally Handicapped. *British Journal of Mental Subnormality*, 20, 58-68.
- ROSEN, J. W., BURCHARD, S. N. (1990) Community Activities and Social Support Networks: A Social Comparaison of Adults With and Adults Without Mental Retardation. *Education and training in Mental Retardation*, 25(2), 193-204.
- SELTZER, M. M. (1984) Patterns of Job Satisfaction Among Mentally Retarded Adults. *Applied Research in Mental Retardation*, 5, 147-159.
- SIGELMAN, C. K., SCHOENROCK, C. J., SPANHEL, C. L., HROMAS, J. L., WINER, J. L., BUDD, E. C., MARTIN, P. W. (1980) Surveying Mentally Retarded Persons: Responsiveness and Responde Validity in Three Samples. *American Journal of Mental Deficiency*, 84(5), 479-486.

- SIGELMAN, C. K., BUDD, E. C., SPANHEL, C. L., SCHOENROCK, C. J. (1981) When in Doubt, Say Yes: Acquiescence in Interviews with Mentally Retarded Persons. *Mental Retardation*, April, 53-58.
- SIGELMAN, C., SCHORNROCK, C. J., WINER, J. L., SPANHEL, C. L., HROMAS, S. G., MARTIN, P. W., BUDD, E. C., BENSBERG, G. J. (1981b) Issues in Interviewing Mentally Retarded Persons: An Empirical Study. In: R. H. Bruininks Meyers, C. E., Sigford, B. B., Lakin, K. L. (Eds.), *Deinstitutionalization and Community Adjustment of Mentally Retarded People*, 114-129. Washington: American Association on Mental Deficiency.
- SIGELMAN, C. K., BUDD, E. C., SPANHEL, C. L., SCHOENROCK, C. J. (1981c) Asking Questions of Retarded Persons: A Comparison of Yes-No and Either-Or Formats. *Applied Research on Mental Retardation*, 2, 347-357.
- SIGELMAN, K., WINER, J. L., SCHIENROCK, C. J., MARTIN, P. W. (1982) Evaluating Alternative Techniques of questioning Mentally Retarded Persons. *American Journal of Mental Deficiency*, 86(5), 511-518.
- SIGELMAN, C. K., WINER, J. L., SCHOENROCK, C. J. (1982b) The Responsiveness of Mentally Retarded Persons to Questions. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 17, 120-124.
- SIGELMAN, C. A. O. (1983) *Communicating with Mentally Retarded Persons: Asking Questions and Getting Answers*. Washington, D.C.
- SUDMAN, S. B., N. M. (1974) *Reponse Effects in Surveys: A Review and synthesis*. Chicago.
- WADSWORTH, J. S., HARPER, D. C. (1991) Increasing the Reliability of Self-Report by Adults with Moderate Mental Retardation. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 16(4), 228-232.
- WIDLAK, P. A., GREENLEY, J. R., MCKEE, D. (1992) Validity of Case Manager Reports of Client's Functioning in the Community: Independent Living, Income, Employment, Family Contact and Problem Behaviors. *Community Mental Health Journal*, 28(6), 505-517.
- WIDLAK, P. A., MCKEE, D., GREENBERG, J. R., GREENLEY, J. R. (1992b) An Assessment of Client Function Scales in the Uniform Client Data Instrument (UCDI). *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 15(4), 19-33.
- WYNGAARDEN, M. (1981) Interviewing Mentally Retarded Persons: Issues and Strategies. In: R. H. Bruininks Meyers, C. E., Sigford, B. B., Lakin, K. C. (Eds.), *Deinstitutionalization and Community Adjustment of Mentally* (pp. 107-113). Washington: American Association on Mental Deficiency.

## LA FORMATION EN MILIEU SCOLAIRE DES INTER- VENANTS AU PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISÉ

Georgette Goupil

En milieu scolaire, le plan d'intervention est une démarche pour faciliter les apprentissages et l'insertion sociale des enfants en difficulté. Cet article présente les fonctions du plan d'intervention et ses différentes exigences. Parmi ces exigences, la formation des intervenants revêt une grande importance. Le texte expose différentes modalités qui peuvent être utilisées dans ce cadre.

### CONTEXTE

L'avènement des droits des personnes handicapées, les principes de la normalisation ont incité les milieux scolaires à se doter de mesures visant à respecter davantage les droits des élèves handicapés et en difficulté. Parmi ces mesures, le plan d'intervention personnalisé (appelé aussi plan adapté) jouit d'une place de choix. Ainsi, de nombreux pays prévoient, par leurs politiques éducatives ou encore par le biais des lois, que les élèves handicapés aient droit à un plan d'intervention personnalisé. A titre d'exemple, la loi "The Education for All Handicapped Children Act" (PL 94-142) a rendu obligatoire ces plans aux Etats-Unis. Quelques pays européens recommandent

aussi d'établir des plans d'intervention personnalisés. Au Québec, la loi sur l'instruction publique a fait de même. Cette loi précise ainsi cette obligation:

Article 47. Le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève. Ce plan doit respecter les normes prévues par règlement de la commission scolaire. Le directeur voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention.

Au cours de cet article, nous définirons d'abord ce qu'est le plan d'intervention. Puis, nous situerons les exigences d'une telle démarche. Ensuite, à partir de diverses expériences de formation d'intervenants, de l'analyse de plans d'intervention, nous présenterons différentes dimensions qui doivent être prises en considération lorsqu'il s'agit de la formation des intervenants à la démarche du plan d'intervention personnalisé.

---

Georgette Goupil, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, Succ. Centre-Ville, Montréal (Québec), H3C 3P8.

Pour les tirés à part, s'adresser à Georgette Goupil, Université du Québec à Montréal, Département de psychologie, Case postale 8888, Succursale Centre-Ville, Montréal, Québec, H3C 3P8.

Définition du plan d'intervention personnalisé. La loi américaine a défini ainsi le plan d'intervention personnalisé: Le programme éducatif individualisé est un document rédigé spécialement pour répondre aux besoins précis de chaque enfant en difficulté, lors d'une réunion de concertation. Participe à cette réunion un spécialiste du milieu scolaire habilité à dispenser et à superviser le plan éducatif personnalisé, l'enseignant, les parents ou le tuteur de l'enfant et, s'il y a lieu l'enfant lui-même. Ce document doit préciser: a) le rendement actuel de l'enfant; b) les buts annuels et les objectifs à court terme; c) les services éducatifs spéciaux qui seront fournis à l'enfant et sa capacité de production aux programmes ordinaires; d) la date et la durée prévues pour ces services; e) les critères objectifs de réussite ainsi que les dates et modalités de l'évaluation, qui doit au moins être annuelle (Gouvernement américain, 1978, p. 491-492).

Le ministère de l'Éducation du Québec précise que le "plan d'intervention est un outil de planification de l'intervention éducative auprès de l'élève. Il sert à la coordination de tous les agents d'éducation" (p. 11). Pour ce Ministère, le plan doit être plus que la rédaction d'un formulaire ou une simple formalité administrative. L'application de la loi québécoise suppose aussi une redéfinition des rôles en faisant accéder les parents et l'élève "au rang de partenaires dans la recherche de solutions" (p. 25). Il ne s'agit plus simplement d'informer les parents et l'élève sur le contenu du plan d'intervention mais de les associer étroitement dans son élaboration et son application. De cette démarche découle un document écrit (le formulaire) où seront consignées les principales informations.

Le plan d'intervention est une démarche exigeante et plusieurs conditions sont essentielles à sa réalisation: liens entre les évaluations et les interventions, préparation et animation efficaces des

réunions, participation active des parents et de l'enfant, sélection et rédaction d'objectifs d'intervention opérationnels, choix de moyens d'interventions applicables (Smith, 1990; Weisenfeld, 1986). Analysant les attitudes des enseignants face à l'utilisation du plan d'intervention personnalisé, à partir d'une recension des écrits, Ryan et Rucker (1991) identifient quatre facteurs déterminants son succès auprès des enseignants: 1) la valeur accordée au plan dans la planification de l'enseignement, 2) le temps consacré au plan d'intervention, 3) les habiletés des enseignants dans le développement séquentiel des buts et des objectifs et 4) les sentiments en regard des décisions prises en équipe.

Le plan d'intervention est donc une démarche faisant appel à plusieurs dimensions complémentaires. Dans nos expériences de formation auprès des intervenants, deux axes principaux ressortent: premièrement, la formation à la concertation, à l'animation et au suivi de la réunion de plan d'intervention et deuxièmement, la formation à la rédaction "technique" du formulaire. Une telle formation s'effectue généralement en différentes étapes. Le tableau 1 présente des suggestions à cet égard.

## LES CONTENUS DE FORMATION

### L'historique et les fonctions du plan d'intervention

Il est souvent nécessaire, dans un premier temps, de présenter un bref historique, de définir le plan d'intervention, de préciser son rationnel et ses fonctions. Parmi ces fonctions, Epstein, Patton, Polloway et Foley (1992) soulignent les trois suivantes: 1) fonction de direction des mesures éducatives par l'établissement de buts; 2) fonction d'évaluation permettant de juger des progrès de l'enfant et de l'efficacité de l'enseignement; 3) fonction de communication facilitant les interactions entre les membres du personnel, les enseignants, les

**Tableau 1**

**Les étapes du plan d'intervention personnalisé**

<b>ETAPE 1</b>	Historique, rationnel et fonctions des plans d'intervention, définition de la démarche du plan d'intervention.
<b>ETAPE 2</b>	Le document écrit
<b>ETAPE 3</b>	La concertation avec le jeune et ses parents, l'animation des réunions de plans d'intervention.
<b>ETAPE 4</b>	Le suivi et l'évaluation du plan d'intervention

parents et l'enfant. Goupil (1991) note les fonctions de planification éducative, de participation, de concertation, de coordination et de rétroaction.

**La rédaction du plan d'intervention**

Malgré l'importance de la concertation et de l'animation, dans nos expériences de formation, il est apparu plus facile, après avoir défini le plan et avoir situé l'importance de la démarche, d'initier, dans un premier temps, les participants aux éléments du document écrit. En effet, l'un des objectifs de la réunion est, en concertation, d'identifier des objectifs pour mieux répondre aux besoins de l'enfant. Si les participants ne maîtrisent pas les composantes du plan, ils ne disposent pas de tous les outils nécessaires pour la réunion. Dans un premier temps, seront examinées les modalités de formation aux éléments inclus dans le document écrit.

**Les composantes du document écrit**

Le formulaire écrit peut présenter le niveau de base

de l'enfant, ses besoins, la planification de l'intervention (buts, objectifs, etc.), les modalités de scolarisation et les mesures à prévoir en termes de services. Il sera généralement signé par l'ensemble des intervenants participant au plan.

Plusieurs éléments, reliés à la rédaction comme telle du document, peuvent être objets de formation. Dans un premier temps, il est utile de souligner les liens entre l'évaluation, la description de la situation de l'enfant et la planification de l'intervention. Plusieurs auteurs (Fiedler et Knight, 1986; Schenck et Levy, 1979, Smith, 1980) indiquent que l'une des difficultés rencontrées est liée à l'absence de liens directs entre l'évaluation et l'intervention. L'évaluation a d'autant plus d'importance que les objectifs doivent être rédigés en fonction du niveau de base. A cette étape, il est souvent utile de faire le rappel de notions sur l'observation des comportements.

Une section du formulaire écrit est consacrée à la description des interventions. Cette section peut inclure le ou les buts annuels du plan, les objectifs à court terme, les critères et les conditions

d'évaluation, les moyens d'intervention, les intervenants et le calendrier des interventions. Chacun de ces termes doit être clairement défini. Chaque définition est accompagnée d'exercices pour maîtriser l'élément présenté. Le tableau 2 décrit ces termes, une phrase-clé, une question et un exemple pour mieux les retenir.

Selon Tymitz-Wolf (1982), les objectifs d'intervention sont de loin la composante la plus utile du plan. Ils sont définis en fonction de l'élève, sous forme de comportements. Ils sont formulés en termes clairs, en évitant un jargon scientifique inaccessible aux parents ou même à certains intervenants. Voici quelques exemples d'objectifs : "Pierre arrivera tous les matins à l'heure à l'école". "Corrine utilisera une lettre majuscule au début de chacune de ses phrases". Plusieurs études (Beaudry, 1993; Smith, 1990) indiquent que, malheureusement, des intervenants incluent sous la rubrique "objectifs" des énoncés trop vagues. Chacun donne alors sa propre interprétation de l'énoncé. Il est par la suite difficile d'évaluer la maîtrise des apprentissages: "les objectifs retenus doivent être suffisamment clairs et précis pour que tous les membres de l'équipe les saisissent bien et qu'au moment du suivi du plan on soit en mesure d'en évaluer l'atteinte réelle" (Boucher, 1993, p.27).

L'importance de la définition opérationnelle des objectifs est particulièrement bien soulignée par l'étude de Beaudry (1993). Analysant 174 énoncés rédigés sous la rubrique "objectifs d'intervention" par des enseignants-rééducateurs, Beaudry constate que seulement 6,3% des énoncés sont réellement des objectifs. Les autres énoncés sont des moyens d'intervention (12%), des recommandations d'évaluation (18%), des désirs d'informer ou de communiquer (4%) ou autre chose dont surtout des buts trop vastes d'intervention (60%). Voici quelques-uns des exemples relevés par Beaudry: 1) demande d'évaluation affective, 2) conscientiser l'enfant de ses difficultés, 3) consulter un pédiatre, 4) recours à des ressources extérieures, 5) favoriser chez l'élève une plus grande motivation. Un autre

des problèmes majeurs rencontrés dans les plans analysés, est que les intervenants indiquent sous "objectifs", ce qu'eux ont l'intention de faire (exemple relevé par Beaudry: suivre l'élève de très près en classe) et non les apprentissages de l'enfant.

Les enseignants-rééducateurs dont les plans ont été analysés par Beaudry (1993) n'avaient reçu que peu de formation sur le plan d'intervention. Parallèlement, leur niveau de satisfaction face à la démarche est mitigé. Cette étude souligne l'importance de la formation à la rédaction des objectifs. Pour éviter un certain nombre de ces problèmes, dont celui des objectifs rédigés pour l'intervenant et non pour l'enfant, lors des formations, il est suggéré aux intervenants de débiter leurs objectifs par le prénom de l'enfant, par exemple: "Pierre enfilerá seul son chandail". L'usage du prénom suscite presque automatiquement le suivi d'un verbe d'action. L'apprentissage de la rédaction des objectifs suppose de nombreux exercices: identification dans des listes pré-établies d'objectifs bien et mal définis, rédaction d'objectifs à partir de l'expérience de l'enseignant, etc. Des études (Ryan et Rucker, 1991) soulignent que le temps consacré par les enseignants à la rédaction des plans d'intervention influence leurs attitudes face à leur utilisation. Il est donc important que la formulation des buts et des objectifs devienne relativement aisée.

La rédaction des autres éléments du plan (critères, moyens, intervenants, échéanciers) pose généralement moins de problèmes. Il faut toutefois prêter attention à la rédaction des moyens d'intervention qui doivent être suffisamment précis.

Les participants aux sessions de formation apprécient qu'un plan complet d'intervention soit rédigé au fur et à mesure de la présentation des différentes composantes. Ils sont aussi appelés à rédiger eux-mêmes des plans en intégrant, au fur et à mesure de leur présentation, les différentes notions. Nous avons observé que cet exercice est beaucoup plus facile à exécuter lorsqu'il y a référence à une situation réelle, en respectant bien

**Tableau 2****Terminologie utilisée pour les plans d'intervention**

Élément	Définition	Question	Phrase Clé	Exemple
But	Orientation annuelle définie en fonction de l'élève.	Pour atteindre quoi?	Le plan d'intervention vise à...	Améliorer la qualité de l'orthographe.
Objectifs d'intervention	Apprentissages que l'élève réalisera, sous forme de comportements, déterminés en fonction des performances actuelles.	Pour obtenir quel comportement à court terme?	Etre capable de...	Compter jusqu' à dix; Mettre son chandail; Arriver à l'heure.
Critères de réussite	Normes de qualité et de quantité liées aux comportements qui seront appris.	Quelle est la performance acceptable pour décider que l'objectif est atteint?	Avec quel seuil de réussite (fréquence, durée, confort, etc.)?	20 problèmes sur 25 sans erreur; Au moins une heure; Chaque fois.
Conditions de réussite	Circonstances, contexte où on jugera de l'atteinte des objectifs.	Quand? Où?	Selon quelles modalités...	Dans un test; A la maison et à l'école; En groupe.
Moyens	Ce qui aide l'élève ou ce qui sert à réaliser les apprentissages.	Avec l'aide de qui ou de quoi?	Ressources, stratégies.	Grâce à un programme de tutorat; Matériel didactique; Rencontres avec un spécialiste.
Intervenant	Personne qui aide l'élève.	Qui?	Personne aidante.	Titulaire; Tuteur; Parent.
Echéance	Calendrier d'intervention et d'évaluation.	Quand?	A la date du...	Dates du début de l'intervention; Date de l'évaluation.
Résultats obtenus	Conséquences des apprentissages.	A donné quoi?	A eu pour effet...	L'élève a atteint l'objectif; L'enfant arrive 4 matins sur 5 à l'heure.

sûr les conditions éthiques (confidentialité) nécessaires.

Le plan doit être utile et utilisable. Il ne doit pas inclure un nombre trop élevé d'objectifs qui le rende non gérable. Ainsi, Weisenfeld (1986) analysant les plans de 12 enfants ayant une déficience intellectuelle constate que ces plans contiennent en moyenne 41 objectifs par enfant. Weisenfeld fait alors le calcul suivant: si l'enseignant accueille en moyenne 12 enfants dans sa classe, il aura alors à gérer 492 objectifs. Est-ce possible et réaliste? Weisenfeld suggère de limiter le plan d'intervention à un maximum de 10 objectifs par enfant et incite les éducateurs à déterminer les besoins prioritaires.

Si la rédaction des éléments inclus dans le plan revêt une grande importance, la formation au plan d'intervention ne doit cependant pas se limiter uniquement à cet aspect. La démarche de coordination, la tenue des réunions sont aussi des aspects importants dans la qualité des réponses apportées aux besoins de l'enfant.

### **Formation à la démarche de concertation et à l'animation des réunions**

La démarche du plan d'intervention est une démarche de concertation où les diverses personnes présentes seront considérées comme partenaires dans le but d'aider un enfant handicapé ou en difficulté et mieux répondre à ses besoins. Cette démarche fait nécessairement appel aux attitudes des intervenants et à la conception de leur rôle face aux parents et à l'enfant. Se considèrent-ils comme des spécialistes? des collaborateurs? des partenaires? des experts?

Pour arriver à collaborer avec la famille d'un élève handicapé ou en difficulté, il faut considérer les parents comme des partenaires essentiels et reconnaître leur responsabilité réelle dans le développement de leur enfant. La participation des parents est la reconnaissance de leur expérience

ainsi que de leur rôle primordial; dans le développement de leur enfant. L'opinion des parents doit donc être considérée au même titre que celle des autres membres de l'équipe (ministère de l'Éducation, 1992, p.34).

Il peut être souhaitable, dans une formation au plan d'intervention personnalisé, que les participants se penchent sur leurs attitudes face aux parents et à l'enfant. Il est alors souvent utile de distinguer les démarches basées uniquement sur l'information et le consentement à des mesures déjà choisies par l'école de celles fondées sur une véritable collaboration (Morgan, 1982). Dans le premier cas, les parents sont informés des mesures concernant leur enfant et accordent un consentement (qui pourrait être plus ou moins éclairé en fonction des informations reçues et de la compréhension de ces informations) à des objectifs et des moyens déjà sélectionnés par l'école. Ceci peut, parfois, satisfaire des parents ayant des attentes axées surtout sur les recommandations du personnel scolaire. Pour d'autres parents, cependant, cette démarche risque d'entraîner des frustrations, leur rôle se limitant alors à la réception d'informations ou à l'exécution d'exercices à domicile.

Dans une démarche axée sur la concertation, le parent devient un partenaire, il participe à l'évaluation et à la sélection et à l'application des objectifs. La compétence parentale est reconnue. Dans une telle optique la formation revêt une toute autre dimension. Le défi est de taille parce qu'il réside non seulement dans l'apprentissage d'habiletés, mais également, dans certains cas, dans la modification de croyances et d'attitudes. Demander à des professionnels de s'associer des parents dans leurs décisions remet en question des approches où le spécialiste détient la solution prescrite à l'enfant et à sa famille.

Dans cet apprentissage, l'une des modalités privilégiées est le jeu de rôle. Les personnes vivant la formation simuleront des réunions de plan d'intervention. Une personne jouera le rôle du

parent, une autre celui de l'enfant, et les autres personnes les rôles des autres intervenants. Il peut s'agir de jeux de rôle fournis par le responsable de la formation ou encore, si la formation s'étale sur une durée le permettant, de jeux de rôle élaborés par les participants eux-mêmes, à partir de leurs expériences. L'idéal est d'enregistrer ces mises en situation sur vidéo de manière à pouvoir discuter, non seulement des sentiments éprouvés, mais aussi des comportements émis par les participants. Lors du jeu de rôle ou après (s'il est enregistré sur vidéo) plusieurs observations peuvent être relevées par des observateurs ou par les actants eux-mêmes. Le tableau 3 présente quelques suggestions d'observations.

Parmi les problèmes rencontrés fréquemment,

notons l'absence de référence suffisante aux forces et aux acquis de l'enfant. Il arrive parfois que des participants, sachant qu'il est important de parler des forces, le fassent de manière un peu artificielle une ou deux minutes au tout début de la réunion, puis relèguent cet élément aux oubliettes. Il ne devient alors question que des points négatifs, situation qui peut être difficile pour l'enfant et le parent. Une autre difficulté réside dans le plan qui est élaboré, avant la réunion, par les intervenants (sur papier ou dans leur esprit). Les intervenants ne cherchent pas alors à connaître les besoins des parents, leurs suggestions, mais visent à les convaincre des décisions déjà prises. Il est possible dans certains jeux de rôle de constater que les intervenants sont regroupés et que les parents et l'enfant sont séparés par un espace physique

**Tableau 3**

**Suggestions d'observations à relever lors des jeux de rôles**

1) Environnement matériel et position spatiale des intervenants.
2) Comportements non-verbaux des participants: positions du corps, comportements d'écoute ou d'ennui, regards envers ceux qui parlent, etc.
3) Fréquences et durées des interventions en fonction des participants: qui parle, combien de temps.
4) Nature des interventions: reformulations, reflets, ordres, suggestions, constestations, etc.
5) Contenu des interventions: intégration sociale, forces et difficultés de l'élève, progrès scolaire, services, etc.
6) Etapes du déroulement de la réunion dans le temps et selon son contenu: par quoi a-t-on débuté, quel a été le sujet suivant, etc. Noter l'ordre des sujets de discussion en fonction de leur présentation dans le temps.

important trahissant ainsi certaines attitudes des intervenants.

Turnbull et Turnbull (1990) indique que certains parents peuvent ressentir des sentiments d'infériorité lors de la réunion. Il s'agit là d'un autre élément qui doit aussi être traité lors des formations. Ces perceptions d'infériorité, selon Turnbull et Turnbull (1990) peuvent inclure le sentiment de ne pas avoir d'influence dans les processus décisionnels, l'intimidation créé par le nombre d'intervenants réunis à la fois et les sentiments de culpabilité face aux difficultés de leur enfant. Il est donc important, entre autres, de sensibiliser les participants à l'impact du nombre de professionnels réunis.

L'usage d'un jargon scientifique ou d'acronymes pose aussi parfois problème: "Votre enfant est classifié DL, peut-être aurait-il besoin d'un test de Q.I, un WISC ou de services chez l'ortho". Notons, dans les écoles, lorsque les enfants assistent à leur plan, ceci résoud en grande partie le problème du jargon scientifique, les intervenants ayant alors le souci de bien se faire comprendre du jeune.

D'autres problèmes peuvent aussi être rencontrés: l'intervenant qui parle trop, la façon avec laquelle on s'adresse au jeune ou dont on parle de lui, la réunion qui se déroule de manière chaotique sans plan précis. Ainsi, il a été possible d'observer, à quelques reprises, dans certains jeux de rôles, que même si l'enfant ou le bénéficiaire du plan est présent, des intervenants parlent de lui à la troisième personne, sans le regarder, un peu comme s'il était absent. Le chaos dans la réunion est souvent lié à l'absence de structure dans l'animation. Lors d'une réunion de plan d'intervention, l'une d'elle doit jouer le rôle d'animateur. Dans un temps limité, cet animateur devra amener les participants à identifier les forces et les difficultés de l'enfant, à sélectionner les besoins prioritaires, à déterminer des objectifs réalistes et opérationnels tout en choisissant des moyens d'intervention et en fixant un calendrier de

réalisation et les responsabilités de chacun. La réunion traversera donc diverses étapes. Boisvert (1990) indique que l'animateur aide ce travail par des comportements destinés à clarifier, diriger et à faciliter. Il voit aussi à ce chacun puisse s'exprimer et que le vocabulaire soit bien compris de tous.

Anderson et Decker (1993) font les suggestions suivantes aux directions d'école pour les réunions de plans d'intervention: 1) établir une atmosphère relaxée et confortable en tenant compte, entre autres, de la disposition physique des participants de manière à ce que chacun ait une importance égale; 2) maintenir une atmosphère positive en reconnaissant, entre autres, comme un élément important, les forces de l'enfant dans la discussion; 3) permettre la communication de chacun et éviter le jargon; 4) s'assurer de l'écoute active en étant attentif aux comportements non verbaux et en accordant du temps aux reformulations et aux clarifications nécessaires; 5) démontrer avec les parents et les autres professionnels des comportements traduisant la confiance, l'enthousiasme et 6) constamment se centrer sur les besoins de l'enfant de préférence aux contraintes administratives.

Par la suite, dans les écoles, le directeur (ou autre personne) devra assurer le suivi du plan et s'assurer de réévaluation en fonction des besoins de l'élève. Le plan doit être une démarche qui facilite la planification éducative et la rétroaction sur les différentes interventions auprès de l'enfant. La formation au plan d'intervention requiert, une fois que les participants ont les bases nécessaires, généralement un suivi et une supervision sur les expériences vécues dans le milieu. Ainsi, Boucher précise l'importance " de prévoir et de faire l'évaluation de la démarche de l'équipe tout autant que du degré d'atteinte des objectifs retenus dans le plan d'intervention de l'élève " (p. 27).

La mise en place d'une démarche de plans d'intervention est donc le fruit d'une planification importante où le directeur d'école joue un rôle clé. Cette démarche exige du temps et la mise en place

de structures permettant le support des personnes impliquées. La formation au plan d'intervention revêt donc plusieurs dimensions car il s'agit d'une démarche basée sur la concertation et une approche systématique dans les interventions. Si théoriquement le plan d'intervention est une

démarche pour faciliter les apprentissages et l'insertion sociale de l'enfant, elle requiert néanmoins la mise en place de plusieurs conditions importantes dont celle de la formation des intervenants.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- ANDERSON, B. J., DECKER, R. H. (1993) The principal's role in special education programming, *NASSP Bulletin*, February, 1-6.
- BEAUDRY, F. (1993) *Etude descriptive sur le contenu des plans d'intervention personnalisés pour des enfants en difficulté au secteur primaire ordinaire*. Mémoire présentée à l'Université du Québec à Montréal.
- BOISVERT, D. (1990) *Le plan de services individualisé*. Montréal: Editions Agence d'Arc inc.
- BOUCHER, M. (1993) Le plan d'intervention, un ennui... ou un outil? *Vie pédagogique*, 85, 25-27.
- EPSTEIN, M. H., Patton, J. R., Polloway, E. A., Foley, R. (1992) Educational services for students with behavior disorders: A review of individualized education programs, *Teacher Education and Special Education*, 15, 41-48.
- FIEDLER, J. F. & Knight, R. R. (1986) Congruence between assessed needs and IEP goals of identified behaviorally disabled students, *Behavioral Disorders*, 12, 22-27.
- GOUPIL, G. (1991) *Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire*. Boucherville: Gaétan Morin Editeur.
- GOVERNEMENT AMERICAIN (1978) *United States Code Annotated*. St. Paul: West Publishing Co.
- GOVERNEMENT DU QUEBEC (1990) *Loi sur l'instruction publique*. Québec: Editeur officiel du Québec.
- MINISTERE DE L'EDUCATION (1992) *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*, ministère de l'Éducation, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- MORGAN, D. P. (1982) Parent participation in the IEP process: does it enhance appropriate education. *Exceptional Education Quarterly*, 3, 33-40.
- RYAN, L. B., RUCKER, C. N. (1991) The development and validation of a measure of special education teachers' attitude toward the individualized educational program, *Educational and Psychological Measurement*, 51, 877-882.
- SCHENCK, S., LEVY, W. K. (1979) *IEP's : The State of the Art - 1978*. Washington: Bureau of Education for the Handicapped. ERIC ED 175-201.

- SMITH, S. W. (1980) Comparison on individualized education program (IEPs) of students with behavioral disorders and learning disabilities. *Journal of Special Education, 24*, 85-100.
- SMITH, S. W. (1990) Individualized education programs (IEPs) in special education - From intent to acquiescence. *Exceptional Children, 57*, 6-14.
- TURNBULL, A. P., TURNBULL, H. R. (1990) *Families, professionals, and exceptionality : A special partnership*. New-York: Macmillan Publishing Company.
- TYMITZ-WOLF, B. (1982) Guidelines for assessing IEP goals and objectives. *Teaching Exceptional Children, 14*, 198-201.
- WEISENFELD, R. B. (1986) The IEPs of down syndrome children: a content analysis. *Education and Training of the Mentally Retarded, 21*, 211-219.

## ETUDE DE FIDELITE ET DE VALIDITE DU TEST D'AUTOMATICITE (LORANGER ET PEPIN, 1993)

Michel Loranger, Michel Pépin et François Vigneau

Le Test d'automatlicité (Loranger et Pépin, 1993) est un instrument d'évaluation cognitive basé sur l'automatlicité, une dimension de la «théorie triarchique de l'intelligence» de R.J. Sternberg (1985, 1988). Les objectifs de la présente recherche sont de préciser la population (niveau de déficience) à laquelle il s'adresse, pour ensuite documenter les aspects de fidélité et de validité de l'instrument. Les résultats obtenus par 145 adultes déficients intellectuels au Test d'automatlicité sont mis en relation avec leurs scores à 19 tâches tirées de tests d'intelligence d'usage courant, ainsi qu'à l'Echelle de comportements Loranger-Pépin (ECA-LP). Les résultats de cette étude confirment l'applicabilité de l'instrument de mesure proposé auprès d'une clientèle de personnes déficientes. Il fait preuve d'une homogénéité satisfaisante, ainsi que d'une fidélité test-retest élevée. Les données relatives à la validité de construit sont du niveau attendu, les sous-tests du Test d'automatlicité entretenant des relations élevées avec les tâches tirées des tests d'intelligence. Ces relations permettent par ailleurs de dériver, à l'aide des scores obtenus au Test, un score d'âge mental. Ceci fait du Test un instrument pouvant procurer, de façon rapide, des renseignements comparables à ceux obtenus par les instruments traditionnellement utilisés pour évaluer l'âge mental des personnes présentant une déficience intellectuelle.

Les moyens d'évaluation proprement cognitifs des personnes présentant une déficience intellectuelle se révèlent, à l'heure actuelle, assez limités. Cet état de la recherche a incité Loranger et Pépin (1993a) à proposer un instrument d'évaluation cognitive basé sur une dimension de la «théorie triarchique de l'intelligence» de R.J. Sternberg (1985, 1988). Cette dimension, l'automatlicité, découle des travaux réalisés en psychologie cognitive, en particulier ceux réalisés dans le domaine de l'étude des processus cognitifs. La notion d'automatlicité fait entre autres appel à la division acceptée de

processus contrôlés et processus automatiques.

La présente étude vise à documenter les aspects de fidélité et de validité du Test d'automatlicité (Loranger et Pépin, 1993a) pour la mesure de l'automatlicité du traitement de l'information chez les personnes adultes présentant une déficience intellectuelle. Il s'agit entre autres de relier cette mesure nouvelle à celles plus traditionnelles de la psychométrie. Certains auteurs (Campione, Brown et Ferrara, 1982) soutiennent que les tests tradi-

---

Michel Loranger, Michel Pépin et François Vigneau, Ecole de psychologie, Université Laval, Sainte-Foy (Québec), Canada, G1K 7P4.

Les demandes de tirés à part doivent être adressées à Michel Loranger, Ecole de psychologie, Université Laval, Sainte-Foy (Québec), Canada, G1K 7P4.

---

Cette recherche a été effectuée dans le cadre d'une subvention du Conseil québécois de la recherche sociale, du gouvernement du Québec.

Nous tenons à remercier Madame Josée Martin et Monsieur Guy Gignac sans qui la réalisation de ce projet eût été impossible, ainsi que la direction, le personnel et les élèves de la Maison des adultes, de la commission scolaire de Charlesbourg, pour leur participation à cette recherche.

tionnels n'évaluent pas adéquatement les sujets présentant une déficience intellectuelle. Cette lacune invite alors à se tourner vers des méthodes de mesure conçues expressément pour la population de déficients intellectuels, sur le plan de la forme, des degrés de difficultés, ainsi que des variables cognitives. Ces méthodes devraient aussi être davantage axées vers la mesure du potentiel d'apprentissage, comme le proposent entre autres Campione *et al.* (1982) et Ionescu et Jourdan-Ionescu (1983).

Par ailleurs, la mesure d'habiletés cognitives de base, desquelles fait partie l'automatisme, constituerait, entre autres à la lumière des travaux de Detterman, Mayer, Caruso, Legree, Conners et Taylor (1992), un apport nouveau à l'évaluation cognitive traditionnelle. La mesure de ces habiletés de base semble en effet entretenir des liens assez importants avec l'intelligence générale, et ce d'autant plus qu'on est en présence de personnes déficientes intellectuelles. Par exemple, Detterman *et al.* rapportent une corrélation multiple de 0,67 entre les variables retenues de l'ensemble de neuf tâches qu'ils proposent (dont fait partie la discrimination de stimuli, le temps de réaction et différents types de rappels) et le facteur *g* pour leur échantillon de personnes présentant une déficience intellectuelle. Dans ce contexte, le *Test d'automatisme* vise à ajouter une nouvelle dimension aux possibilités d'évaluation cognitive déjà existantes pour les personnes présentant une déficience intellectuelle.

## L'AUTOMATICITE

### Aspects théoriques

Dans son évaluation du concept d'automatisme de 1988, Perruchet note que, même si la direction des écrits actuels traitant de l'automatisme laisse supposer que ce concept fait l'objet d'une définition univoque et universellement partagée, il existe dans les faits une diversité qui a de quoi désorienter. Il y a bien un nombre assez restreint de critères qui

ont été mis de l'avant par divers chercheurs (l'absence de charge mentale, l'absence de contrôle attentionnel, l'inconscience, la rapidité de traitement), mais la convergence de ces critères n'est pas constante, variant selon les tâches, et les désaccords sont nombreux quant au rôle nécessaire ou suffisant de chacun de ces critères.

D'un autre point de vue, les chercheurs dans le domaine de l'automatisme ont accordé une grande attention à la question du développement des automatismes. Deux tendances semblent se distinguer: l'accent sur les processus et l'accent sur les conditions environnementales. Neumann (1984) est l'un de ceux qui tentent de réunir ces deux directions. Dans le modèle qu'il propose, des paramètres définis par des habiletés spécifiques doivent être complétés par des paramètres qui ne peuvent être spécifiés que par la situation.

Dans sa «théorie triarchique de l'intelligence», Sternberg (1985, 1988) accorde une importance centrale à la capacité d'automatiser le traitement de l'information. Par capacité d'automatisation, on fait référence ici au développement de séquences «surprises», qui, lorsqu'elles sont activées par les stimuli de base, produisent une réponse immédiate. L'habileté de lecture, par exemple, implique l'automatisation des processus ascendants. Ce sont ces processus qui permettent le passage de la perception sensorielle des lettres à la reconnaissance de la signification du mot. Ainsi, lorsque la reconnaissance des lettres s'effectue de façon automatique, cela permet d'allouer davantage de ressources attentionnelles à la compréhension d'un mot.

La conception qu'a Sternberg du processus d'automatisation, tout comme celle de Neumann (1984), s'inscrit donc dans le courant où celui-ci est vu comme l'acquisition d'une habileté spécifique.

### Valeur expérimentale de la variable proposée

La pertinence, le rôle et la situation des concepts d'automatisme sont bien sûr explorés, et encore récemment, à l'extérieur des travaux de Sternberg.

Par exemple, de nombreux auteurs (Bargh, 1992; Carr, 1992; Cohen, Servan-Schreiber et McClelland, 1992; Czerwinski, Lightfoot et Shiffrin, 1992; pour ne nommer que ceux-là...) s'intéressent à l'automatisme, et ce, de diverses façons. La tendance semble même toujours être, comme le soulignait Perruchet (1988), à la multiplication des concepts d'automatisme. Cependant, l'automatisme telle que comprise par Sternberg fait aussi l'objet de vérifications expérimentales, telles celle de Neubauer (1990). Ce dernier a recours à des matrices de Raven informatisées, dont une première passation, présentée comme une tâche d'identification de concept, constitue une condition «adaptation à la nouveauté», et dont la seconde passation, présentée comme un test de temps de réaction, constitue la condition «automatisation».

Les résultats de Neubauer sont à l'effet que l'automatisme entretient, comme il était prévu par la théorie, des relations modérées avec l'intelligence (intelligence telle que mesurée par ces mêmes matrices de Raven, toutefois). L'automatisme entretient aussi des liens modérés avec l'adaptation à la nouveauté (l'autre dimension de la «sous-théorie expérimentale» de la théorie triarchique), et leur contribution respective à l'intelligence semble différente: l'adaptation à la nouveauté joue un rôle plus important au début de la tâche, et l'automatisme prend de plus en plus de cette importance au fur et à mesure que la tâche se poursuit. Enfin, la relation entre l'automatisme et l'intelligence est d'autant plus forte que la tâche est facile, alors que l'inverse est vrai pour l'adaptation à la nouveauté. Ce dernier point va dans le sens du phénomène du «*test-speed paradox*» relevé par Jensen (1982), où les mesures de la rapidité à répondre ne corrélaient avec l'intelligence que pour les items faciles. Par ailleurs, il est important de noter que ces résultats proviennent d'une expérimentation réalisée auprès d'adultes universitaires, et non auprès d'une population de personnes présentant une déficience intellectuelle. Cependant, ces résultats indiquent que la mesure de la variable *automatisme* peut être envisagée, que l'emploi de l'ordinateur à cette fin se révèle

approprié, et qu'une mesure relativement fidèle de l'automatisme peut être obtenue.

Si la variable proposée ici découle des recherches effectuées en psychologie cognitive, elle ne peut toutefois échapper, dans son application, à certaines contraintes au plan de sa mesure. Cette variable peut être étudiée dans un contexte psychométrique lorsqu'elle est opérationnalisée sous la forme de tâches à effectuer. Des propositions d'items concrets à cet effet ont d'ailleurs été proposés par Sternberg (1986).

### Déficience et automatisme

La variable *automatisme*, quoique peu étudiée dans les approches psychométriques traditionnelles, trouve naturellement sa place dans la question de l'évaluation de la déficience intellectuelle. En effet, selon la théorie de Sternberg, une automatisation inadéquate des composantes des sous-systèmes (de traitement de l'information) serait, avec le fonctionnement inadéquat de ces composantes, l'élément principal permettant de comprendre la déficience intellectuelle (Sternberg, 1985).

Ces interrogations rejoignent par ailleurs celles posées par les travaux de Zazzo (1979) traitant du déficit d'intégration entre vitesse et précision, déficit attribué dans ces travaux à une *hétérochronie du développement* (somatique et cérébral) chez les déficients intellectuels. En effet, l'automatisme telle que considérée ici requiert l'intégration entre vitesse et précision: l'augmentation de la vitesse (dans une certaine limite) n'influence pas la précision.

Dans la recherche rapportée ici, un instrument conçu pour les personnes présentant une déficience intellectuelle a été utilisé pour mesurer la variable cognitive d'automatisme proposée par Sternberg (Loranger et Pépin, 1993a). Il ajoute une dimension de mesure aux instruments conventionnels existants qui sont basés sur la psychométrie classique et le modèle des comportements d'adaptation. Les données d'évaluation qu'il procure sont complémentaires aux données existantes et potentiellement

utiles à l'orientation des plans de service et d'intervention. Les tests conventionnels nous informent sur des compétences acquises. L'instrument proposé indique, quant à lui, le niveau de développement d'un processus à la base de ces compétences.

L'objectif de cette étude est de préciser la population (niveau de déficience) à laquelle s'adresse le *Test d'automatisme*, pour ensuite en documenter les aspects de fidélité, de la stabilité temporelle (fidélité test-retest), de l'homogénéité (consistance interne du test) et de validité (en examinant les liens entretenus par la mesure de l'automatisme avec des tâches traditionnelles de psychométrie ainsi qu'avec une mesure de comportements d'adaptation).

## **METHODE**

### **Sujets**

L'expérimentation a été menée auprès de 145 personnes adultes déficientes intellectuelles (85 femmes, 60 hommes; moyenne d'âge = 38,8 ans, écart type = 11,7) dont l'échantillonnage a permis une représentation adéquate des groupes de sexes et d'âges de personnes vivant dans la communauté. Au moment de l'expérimentation, 95 de ces personnes participaient au Programme d'insertion à la vie communautaire (PIVC) offert par la Commission scolaire de Charlesbourg (région de Québec), 34 travaillaient dans un atelier protégé et 16 ont été rencontrées dans l'un des foyers de groupe de la région.

### **Matériel**

Le *Test d'automatisme* (Loranger et Pépin, 1993a) est un test informatisé. Il comprend trois grandes divisions thématiques, soit l'automatisme figurative, l'automatisme verbale et l'automatisme quantitative. Chacune de ces divisions est mesurée par trois ou quatre sous-tests précédés, si nécessaire, d'un exercice ou d'un prétest de connaissances. A

chaque sous-test est présentée une série de paires de stimuli. La tâche du sujet qui passe le test consiste à répondre le plus rapidement possible (en appuyant sur la barre d'espacement du clavier de l'ordinateur) lorsqu'il détecte, pour une paire donnée de stimuli qui lui est présentée à l'écran, la relation qui a été fixée au début du sous-test. Au total, le test comporte 228 items, dont 160 sont réservés spécifiquement à l'évaluation de l'automatisme (voir tableau 1). Un prétest de modalité de réponse précède le tout, assurant la compréhension et la maîtrise, par le sujet, des habiletés nécessaires aux interactions avec l'ordinateur.

L'ensemble de tâches cognitives tirées de tests d'intelligence (ensemble établi par Gignac, 1993, en fonction des personnes présentant une déficience intellectuelle) réunit 19 épreuves tirées des tests d'intelligence ou batteries d'usage courant. Ces tâches sont: *regroupement conceptuel*, *coordination des jambes*, *analogies opposées*, *puzzle*, *coordination des bras* et *construction* (tirées de l'*Echelle d'aptitudes pour enfants de M<sup>c</sup>Carthy*), *analogies matricielles*, *séries de photos*, *ordre de mots*, *mouvement de mains*, *figures en gestalt* et *mémoire spatiale* (tirées du *Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC)*), *grandeur et nombres*, *discrimination de la forme*, *rappel immédiat* et *similitudes* (tirées du *Pictorial Test of Intelligence (PTI)*), *histoires en images* (tirée du *Wechsler Intelligence Scale for Children - Revised (WISC-R)*), *maison des animaux* (tirée du *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI)*), et *vocabulaire* (la forme L du *Peabody Pictorial Vocabulary Test (PPVT)*). Les différentes épreuves ont été choisies de façon à couvrir l'ensemble des aspects de l'intelligence mesurés par les tests, tout en présentant un niveau de difficulté minimal.

L'*Echelle de comportements d'adaptation Loranger-Pépin (ECA-LP)* (Loranger et Pépin, 1993b) a été utilisée pour la mesure des comportements d'adaptation. Elle comprend trois sous-échelles: *communication sociale*, *motricité* et *autonomie de base* et *fonctionnement cognitif*. La fidélité et la

## Tableau 1

### Déroulement du test d'automatlicité

<b>Prétest de modalité de réponse</b>	
<b>I. Dimension figurative (72 items)</b>	
Exercice:	Nommer les figures géométriques (8 items)
Sous-test 1:	Figures de même forme (16 items)
Sous-test 2:	Figures de même grosseur (16 items)
Sous-test 3:	Figures de même couleur (16 items)
Sous-test 4:	Figures de même forme ou de même couleur (16 items)
<b>II. Dimension verbale (82 items)</b>	
Exercice (et prétest au sous-test 6):	
	Nommer les lettres (16 items)
Sous-test 5:	Lettres de même forme (16 items)
Sous-test 6:	Les mêmes lettres (16 items)
Exercice:	Nommer les objets (18 items)
Sous-test 7:	Classes d'objets (16 items)
<b>III. Dimension quantitative (74 items)</b>	
Exercice:	Nommer les chiffres (14 items)
Sous-test 8:	Les mêmes chiffres (16 items)
Sous-test 9:	La même quantité (16 items)
Prétest:	Identifier les chiffres plus grands ou plus petits que cinq (12 items)
Sous-test 10:	Deux chiffres inférieurs à cinq (16 items)

validité de cette échelle sont éprouvées, comme l'ont montré Loranger et Pépin (1993b). Les coefficients de consistance interne ( $\alpha$  de Cronbach) pour chaque sous-échelle ainsi que pour l'échelle globale vont de 0,91 à 0,98. La stabilité des résultats dans le temps (fidélité test-retest) de

l'instrument est elle aussi très satisfaisante: le coefficient de corrélation test-retest est de 0,90. L'ECA-LP présente aussi des résultats répondant aux exigences de différents types de validité (de construit, discriminante, et reliée à un critère), comme le rapportent les auteurs.

## Déroulement de l'expérience

Le *Test d'automatisme* a été administré aux 145 sujets de l'échantillon, par le biais d'ordinateurs de type IBM à écran couleur VGA. Des retests ont été effectués pour 32 des personnes (25 femmes, 7 hommes; moyenne d'âge = 46,3 ans, écart type = 12,2) qui avaient réussi le prétest de modalité de réponse lors de la première passation. Ces retests étaient complétés avec de nouveaux expérimentateurs, un mois après la première passation. Par ailleurs, les sujets ont effectué les 19 épreuves d'intelligence, dont l'ordre de passation a été contrebalancé. Pour chaque sujet a aussi été complétée l'*Echelle de comportements d'adaptation Loranger-Pépin* (ECA-LP). Les séances d'entrevues nécessaires pour compléter ces tâches n'excédaient pas deux heures consécutives.

## RESULTATS

Les sujets peuvent être situés dans un niveau de déficience puisque 12 des 19 épreuves d'intelligence qu'ont passées les sujets permettent de dériver un âge mental à partir du score brut (il s'agit des tâches *histoires en images*, *mouvement de mains*, *figures en gestalt*, *analogies matricielles*, *séries de photos*, *ordre de mots*, *mémoire spatiale*, *grandeur et nombres*, *discrimination de la forme*, *rappel immédiat*, *similitudes* et *maison des animaux*). Les sujets de l'échantillon ont en moyenne un âge mental moyen de 5,3 ans (écart type = 1,4). En comparant l'âge mental de chaque sujet aux barèmes suggérés par Grossman (1983, pp. 32-33) pour des adultes, la composition de l'échantillon se révèle être la suivante: deux sujets appartiennent à la catégorie de retard mental profond (ÂM de 3 ans ou moins), 76 à la catégorie de retard sévère (ÂM entre 3 et 5 ans), 65 à la catégorie de retard moyen (ÂM entre 5,5 et 8 ans) et 2 à la catégorie de retard léger (ÂM de 8 à 12 ans).

La compilation des données pour les tâches tirées des tests d'intelligence et l'échelle de comportements d'adaptation est présentée au

tableau 2.

Les 19 tâches tirées de tests d'intelligence se comportent donc de façon satisfaisante dans l'ensemble, les moyennes étant assez centrales par rapport aux maxima possibles, et les écarts types étant assez élevés. Les moyennes sont toutefois faibles pour quatre des tâches (qui sont donc susceptibles de subir un effet de plancher): *séries de photos* (55,9% de l'échantillon obtenant le score zéro), *ordre des mots*, *analogies opposées* (22,7% ayant zéro), *histoires en image* (26,9% ayant zéro) et *mouvements de mains*. Les résultats rapportés pour ces tâches doivent donc être considérés avec prudence, puisqu'elles présentaient pour plusieurs sujets un niveau de difficulté trop élevé. Par ailleurs, le score maximum possible à une tâche a été atteint par 16,6% des sujets à *coordination des jambes* et par 37,2% des sujets à *construction*, et la moyenne pour ce dernier test est près du maximum, ce qui le place dans une possibilité d'effet de plafond. La même prudence dans l'interprétation de ces scores est de mise, puisqu'on n'aura pu rendre compte de la totalité de l'étendue des habiletés de certains sujets à ces deux dernières tâches.

On peut noter ici que les quatre des cinq tâches faiblement réussies sont des tâches qui ont été incluses dans l'ensemble au fins de l'évaluation du traitement cognitif séquentiel. Des difficultés relatives à ce type de traitement pourraient donc constituer, toujours selon ces données descriptives, l'une des caractéristiques distinctives de cette population par rapport à la population normale.

Quatre-vingt-dix-huit des 145 sujets ont passé avec succès le prétest de modalité de réponse du *Test d'automatisme* et ont donc pu poursuivre le test. Tous les sujets des catégories de retard moyen et léger ont donc pu être évalués à l'aide du *Test d'automatisme*, puisqu'ils ont réussi le prétest de modalité de réponse. Par contre, 43 des 76 sujets de la catégorie de retard sévère, et tous ceux du retard profond, n'ont pas réussi ce prétest essentiel. Il semble donc que l'âge mental minimum qui puisse être évalué à l'aide du *Test d'automatisme* soit 4

**Tableau 2**

Moyennes, écarts types, scores minima, scores maxima et scores maxima possibles obtenus aux tâches tirées des tests d'intelligence et à l'Echelle de comportements d'adaptation Loranger-Pépin ECA-LP ( $n=145$ )

EPREUVE	MOYENNE	E.T.	MINIMUM	MAXIMUM	MAX. POSS.
Analogies matricielles	5,55	3,40	0	17	20
Séries de photos	2,43	3,61	0	14	17
Regroupement conceptuel	6,35	3,07	0	12	12
Grandeur et nombres	13,75	6,98	0	29	31
Ordre de mots	4,98	3,68	0	18	20
Discrimination de forme	14,01	6,43	0	25	27
Maison des animaux	34,32	19,40	0	62	70
Coordination des jambes	8,76	3,41	0	13	13
Analogies opposées	3,86	2,72	0	9	9
Histoires en images	4,58	6,81	0	37	48
Puzzle	12,71	7,63	0	26	27
Coordination des bras	14,46	4,98	3	26	28
Mouvement de mains	5,36	3,44	0	18	21
Construction	8,39	1,82	3	10	10
Rappel immédiat	10,57	3,74	0	17	19
Similitudes	10,37	5,43	0	21	22
Figures en gestalt	11,26	6,23	0	23	25
Mémoire spatiale	6,14	4,52	0	17	21
Vocabulaire	60,95	40,34	0	160	175
ECA-LP, échelle 1	14,96	5,95	2	21	21
ECA-LP, échelle 2	24,27	3,58	9	27	27
ECA-LP, échelle 3	20,17	12,54	0	33	33
ECA-LP, échelle totale	59,53	19,41	15	81	81

ans. En effet, si ce sont 80% des 116 sujets de plus de 4 ans d'âge mental qui ont réussi le prétest de modalité de réponse, ce sont par ailleurs seulement 17% des 29 sujets de moins de 4 ans d'âge mental qui ont réussi ce prétest. Par la suite, certains prétests de connaissances se sont avérés trop difficiles pour certains sujets. Ce sont alors 64 sujets qui ont passé le sous-test 6, et 40 qui ont passé le sous-test 10. Les résultats relatifs à ces

deux sous-tests ne seront pas inclus ici dans les divers calculs de totaux et de moyennes globales concernant le *Test d'automatisme*, étant donné le faible nombre de sujets qui ont réussi les prétests requis.

On retrouve les statistiques descriptives des résultats au *Test d'automatisme* au tableau 3. Le score de réussite maximum possible est de 16 pour chaque

sous-test, alors que le score de performance maximum possible est de 100. Le score de réussite représente le total de réponses correctes; le temps de réponse est le temps, en secondes, qu'a pris le sujet en moyenne pour répondre positivement aux items; le score de performance est constitué de façon à tenir compte des deux scores précédents dans un même indice. Précisément, cet indice est calculé selon la formule:

### Formule

Score de performance

$$\frac{(RP \times TA - TP) \times (RN/8)}{8} \times 100$$

où

- RP = Nombre d'items positifs réussis  
 RN = Nombre d'items négatifs réussis  
 TA = Temps maximum alloué pour répondre à un item donné (5 secondes)  
 TP = Total des temps de réponse aux items positifs

Etant donné la forte relation entretenue par les trois types de scores entre eux ( $r=0,94$  entre le score de performance moyen et le score de réussite moyen,  $r=-0,71$  entre le score de performance moyen et le temps de réponse moyen), et que le score de performance représente, au plan théorique, une mesure plus adéquate de l'automatisme que les deux autres types de scores pris isolément, ce sont seulement les scores de performance qui seront rapportés dans la suite des résultats et discussions.

### Fidélité

Le *Test d'automatisme* présente une bonne stabilité temporelle. Les indices de fidélité test-retest sont élevés, tel que l'indique la comparaison de deux passations du test par les mêmes sujets ( $n=32$ ; moyenne d'âge mental = 5,6 ans, écart type = 1,1) à un mois d'intervalle. Les corrélations test-retest

pour le score de performance aux divers sous-tests vont de 0,61 (sous-test 4) à 0,92 (sous-test 9), avec des indices plus élevés pour les sous-tests situés à la fin de la passation. La corrélation test-retest est de 0,95 pour le score de performance moyen (incluant les sous-tests 1 à 5 et 8 à 10).

Les coefficients  $\alpha$  de Cronbach calculés pour chacun des sous-tests sont tous élevés (de 0,96 pour le sous-test 4 à 0,99 pour les sous-tests 8 et 10), indiquant une forte homogénéité des items constituant les sous-tests. Par ailleurs, les scores de performance aux différents sous-tests corréleront fortement avec le score de performance moyen (de  $r=0,81$  pour le sous-test 7 à  $r=0,90$  pour le sous-test 3). Ces résultats soulignent la bonne homogénéité du *Test* dans son ensemble.

### Validité

Si l'on considère que le *Test d'automatisme* mesure chez les sujets une habileté ou un processus de base (c'est-à-dire l'automatisation du traitement de l'information), les scores obtenus à ce test devraient se refléter dans la performance à des tâches plus complexes. Ces scores au *Test d'automatisme* devraient donc aussi trouver écho, en partie du moins, dans les scores de ces mêmes sujets aux tâches tirées des tests d'intelligence.

Les corrélations entre les scores de performance aux sous-tests du *Test d'automatisme* et les 19 tâches cognitives sont, dans l'ensemble, élevées, comme on peut le constater au Tableau 4. Les corrélations sont aussi élevées entre les performances aux sous-tests et l'échelle 1 (*communication sociale*), et surtout avec l'échelle 3 (*fonctionnement cognitif*) ( $r=0,76$ ) de l'*Echelle de comportements d'adaptation Loranger-Pépin* (ECA-LP). La corrélation entre les scores de performance et l'échelle globale de l'ECA-LP est de 0,75. Les corrélations sont toutefois pratiquement nulles entre les performances aux sous-tests du *Test d'automatisme* et l'échelle 2 de l'ECA-LP (*motricité et autonomie de base*).

Enfin, les scores de performance obtenus au *Test*

**Tableau 3**

Moyennes et écarts types des scores de réussite, des temps de réponse et des scores de performance des sous-tests du Test d'automatisme (n=98 sauf pour les sous-tests 6 (n=64) et 10 (n=40))

	SCORE DE REUSSITE		TEMPS DE REPOSE		SCORE DE PERFORMANCE	
	X	s	X	s	X	s
Sous-test 1	14,56	2,84	1653	847	57,65	26,36
Sous-test 2	12,85	1,97	1720	889	42,89	18,60
Sous-test 3	13,89	2,25	1678	861	51,67	21,65
Sous-test 4	12,37	2,36	1922	852	35,50	20,56
Sous-test 5	14,12	2,32	1687	724	53,55	22,40
Sous-test 6	13,73	2,52	1679	619	32,93	27,80
Sous-test 7	13,05	2,79	2070	984	36,76	23,53
Sous-test 8	14,85	2,11	1368	646	64,23	22,16
Sous-test 9	12,68	3,09	2239	888	34,76	23,34
Sous-test 10	14,13	2,92	1811	762	22,20	31,42
Moyenne <sup>a</sup>	13,54	1,97	1792	564	47,13	18,93

a: Moyenne des sous-tests pour lesquels n=98 (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8 et 9)

*d'automatisme* sont reliés assez fortement au score d'âge mental moyen (de  $r=0,57$  pour le sous-test 4 à  $r=0,77$  pour le sous-test 9, et de  $r=0,77$  pour le score moyen) pour qu'une analyse de régression soit effectuée, considérant les scores de performance aux sous-tests comme variables indépendantes et la variable *âge mental moyen* comme variable dépendante. La corrélation multiple ajustée ( $R^2$

ajusté) résultant d'une telle analyse est de 0,685.

### DISCUSSION

Les sous-tests 6 et 10 ont été retirés des calculs de totaux et de moyennes à cause du faible nombre de sujets ayant réussi les prétests de connaissances

**Tableau 4**

**Corrélations entre les scores de performance aux 10 sous-tests  
d'automatisme et les scores bruts aux 19 tâches cognitives**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Moyen
<b>Matr.</b>	<b>0,487</b>	<b>0,553</b>	<b>0,599</b>	<b>0,535</b>	<b>0,581</b>	<b>0,432</b>	<b>0,597</b>	<b>0,540</b>	<b>0,521</b>	<u>0,100</u>	<b>0,649</b>
<b>Photo</b>	<b>0,498</b>	<b>0,544</b>	<b>0,539</b>	<b>0,596</b>	<b>0,522</b>	<b>0,545</b>	<b>0,585</b>	<b>0,443</b>	<b>0,669</b>	<b>0,439</b>	<b>0,648</b>
<b>Regr.</b>	<b>0,617</b>	<b>0,646</b>	<b>0,638</b>	<b>0,625</b>	<b>0,572</b>	<b>0,500</b>	<b>0,662</b>	<b>0,573</b>	<b>0,679</b>	<b>0,478</b>	<b>0,739</b>
<b>Gran.</b>	<b>0,557</b>	<b>0,612</b>	<b>0,617</b>	<b>0,538</b>	<b>0,608</b>	<b>0,540</b>	<b>0,567</b>	<b>0,595</b>	<b>0,762</b>	0,299	<b>0,716</b>
<b>Ordre</b>	<b>0,482</b>	<b>0,534</b>	<b>0,529</b>	<b>0,429</b>	<b>0,517</b>	<b>0,424</b>	<b>0,421</b>	<b>0,476</b>	<b>0,643</b>	0,281	<b>0,594</b>
<b>Disc.</b>	<b>0,518</b>	<b>0,541</b>	<b>0,562</b>	<b>0,515</b>	<b>0,697</b>	<b>0,348</b>	<b>0,593</b>	<b>0,594</b>	<b>0,646</b>	<u>0,338</u>	<b>0,689</b>
<b>Anim</b>	<b>0,613</b>	<b>0,536</b>	<b>0,639</b>	<b>0,527</b>	<b>0,656</b>	<b>0,392</b>	<b>0,609</b>	<b>0,674</b>	<b>0,651</b>	0,186	<b>0,726</b>
<b>Jamb.</b>	<b>0,264</b>	0,170	<u>0,249</u>	<u>0,208</u>	<b>0,342</b>	0,117	<b>0,301</b>	<u>0,242</u>	<u>0,222</u>	-0,03	<b>0,298</b>
<b>Opp.</b>	<b>0,467</b>	<b>0,507</b>	<b>0,454</b>	<b>0,309</b>	<b>0,434</b>	<b>0,411</b>	<b>0,377</b>	<b>0,361</b>	<b>0,444</b>	0,214	<b>0,495</b>
<b>Hist.</b>	<b>0,386</b>	<b>0,403</b>	<b>0,429</b>	<b>0,545</b>	<b>0,470</b>	<b>0,419</b>	<b>0,580</b>	<b>0,396</b>	<b>0,593</b>	<u>0,339</u>	<b>0,561</b>
<b>Puzz.</b>	<b>0,335</b>	<b>0,370</b>	<b>0,379</b>	<b>0,377</b>	<b>0,528</b>	<b>0,379</b>	<b>0,510</b>	<b>0,421</b>	<b>0,468</b>	0,242	<b>0,500</b>
<b>Bras</b>	<u>0,248</u>	0,167	<u>0,244</u>	0,190	<u>0,215</u>	<b>0,380</b>	<u>0,303</u>	<u>0,224</u>	<b>0,335</b>	0,141	<b>0,288</b>
<b>Mvts</b>	<b>0,400</b>	<b>0,378</b>	<b>0,380</b>	<b>0,440</b>	<b>0,370</b>	<u>0,309</u>	<b>0,429</b>	<b>0,361</b>	<b>0,466</b>	0,278	<b>0,476</b>
<b>Cons.</b>	<b>0,421</b>	<b>0,489</b>	<b>0,408</b>	<u>0,256</u>	<b>0,527</b>	0,189	<b>0,337</b>	<b>0,457</b>	<b>0,341</b>	0,038	<b>0,476</b>
<b>Rapp.</b>	<b>0,561</b>	<b>0,533</b>	<b>0,535</b>	<b>0,434</b>	<b>0,589</b>	<u>0,261</u>	<b>0,582</b>	<b>0,578</b>	<b>0,587</b>	<b>0,479</b>	<b>0,651</b>
<b>Sim.</b>	<b>0,636</b>	<b>0,585</b>	<b>0,680</b>	<b>0,522</b>	<b>0,724</b>	<b>0,430</b>	<b>0,660</b>	<b>0,687</b>	<b>0,665</b>	0,204	<b>0,763</b>
<b>Fig.</b>	<b>0,389</b>	<b>0,383</b>	<b>0,391</b>	<b>0,400</b>	<b>0,572</b>	<u>0,296</u>	<b>0,562</b>	<b>0,428</b>	<b>0,475</b>	<u>0,314</u>	<b>0,533</b>
<b>Mém.</b>	<b>0,585</b>	<b>0,538</b>	<b>0,571</b>	<b>0,510</b>	<b>0,523</b>	<b>0,388</b>	<b>0,536</b>	<b>0,553</b>	<b>0,638</b>	0,259	<b>0,659</b>
<b>Voc.</b>	<b>0,454</b>	<b>0,455</b>	<b>0,456</b>	<b>0,377</b>	<b>0,555</b>	<b>0,381</b>	<b>0,521</b>	<b>0,463</b>	<b>0,556</b>	0,119	<b>0,568</b>

Les corrélations rapportées **en gras** sont significatives à  $p < 0,01$ .

Les corrélations indiquées en souligné sont significatives à  $p < 0,05$ .

Tâches tirées des tests d'intelligence:

Matr.: analogies matricielles; Photo: séries de photos; Regr.: regroupement conceptuel;  
 Gran.: grandeur et nombres; Ordre: ordre de mots; Disc.: discrimination de la forme;  
 Anim: maison des animaux; Jamb.: coordination des jambes; Opp.: analogies opposées;  
 Hist.: histoires en images; Puzz.: puzzle; Bras: coordination des bras;  
 Mvts: mouvement de mains; Cons.: construction; Rapp.: rappel immédiat;  
 Sim.: similitudes; Fig.: figures en gestalt; Mém.: mémoire spatiale; Voc.: vocabulaire.

**Tableau 5****Corrélations entre les scores de performance aux 10 sous-tests d'automatisme et les échelles de l'ECA-LP**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Moyen
QECA1	<b>0,408</b>	<b>0,504</b>	<b>0,487</b>	<b>0,439</b>	<b>0,486</b>	<u>0,307</u>	<b>0,562</b>	<b>0,469</b>	<b>0,621</b>	0,049	<b>0,627</b>
QECA2	-0,04	0,028	0,040	0,087	0,040	0,086	<u>0,215</u>	0,057	0,185	0,006	0,104
QECA3	<b>0,506</b>	<b>0,615</b>	<b>0,601</b>	<b>0,523</b>	<b>0,558</b>	0,195	<b>0,598</b>	<b>0,617</b>	<b>0,796</b>	<b>0,472</b>	<b>0,758</b>
Total	<b>0,479</b>	<b>0,597</b>	<b>0,584</b>	<b>0,522</b>	<b>0,553</b>	<u>0,294</u>	<b>0,636</b>	<b>0,593</b>	<b>0,790</b>	0,309	<b>0,750</b>

Les corrélations rapportées **en gras** sont significatives à  $p < 0,01$ .

Les corrélations indiquées en souligné sont significatives à  $p < 0,05$ .

nécessaires à leur passation (connaissance des lettres de l'alphabet, et notion d'ordre numérique). Ce résultat permet de réaffirmer l'importance primordiale, dans l'élaboration d'instruments destinés à l'évaluation cognitive des personnes présentant une déficience intellectuelle, de la prise en compte de leurs connaissances de contenu.

On peut par ailleurs noter que, selon les données de cette étude, les tâches cognitives qui sont le plus reliées à la performance au *Test d'automatisme* sont *regroupement conceptuel*, *maison des animaux* et *similitudes*. Il est notable que ces tâches sont typiques du genre de relations que devaient produire les sujets pendant le *Test*, à savoir l'identification d'objets similaires.

Chacune des deux formes de fidélité examinées (stabilité temporelle et homogénéité) pour le *Test* se révèlent satisfaisantes.

De premières données relatives à la validité de construit de l'instrument ont pu être produites par cette étude. Ces données vont dans le sens d'une convergence attendue entre le nouvel instrument,

qui vise à mesurer une habileté cognitive de base, et des mesures traditionnelles de la psychométrie d'une part, et des mesures des comportements d'adaptation d'autre part.

Ces résultats sont à comparer avec ceux de Neubauer (1990), qui avait obtenu des coefficients d'homogénéité du même ordre que ceux obtenus pour l'instrument présenté ici. Neubauer fait aussi état de relations modérées ( $r = -0,28$  à  $-0,58$ ), plutôt qu'élevées comme c'est le cas ici, entre la mesure de l'automatisme et celle de l'intelligence. Cependant, il est important de rappeler que l'étude de Neubauer a été menée auprès d'étudiants universitaires, et non auprès de personnes déficientes intellectuelles. En effet, la convergence élevée entre les mesures utilisées dans la présente étude était attendue puisqu'il semble que, comme le rappellent Detterman *et al.* (1992), les habiletés cognitives de base jouent un rôle prépondérant dans la cognition des personnes présentant une déficience intellectuelle (rôle prépondérant en partie à cause des limites des habiletés plus élaborées). C'est ainsi que les liens entre l'automatisme et l'intelligence se devaient d'être plus marqués dans la présente étude,

conduite auprès de personnes déficientes, que dans celle de Neubauer.

C'est aussi cette importance des habiletés cognitives de base des personnes déficientes (qui se reflète dans la quantité de variance partagée entre le score de performance au *Test d'automatisme* et l'âge mental), et donc l'importance de l'automatisme du traitement de l'information, qui permet de dériver un score d'âge mental à partir des résultats obtenus au *Test d'automatisme* par une personne ayant entre 4 et 8 ans d'âge mental.

## CONCLUSION

Le *Test d'automatisme* permet donc, à la lumière des données rapportées ici, d'obtenir des renseignements intéressants relativement au traitement de l'information chez les personnes déficientes intellectuelles en général. En effet, la majeure partie de l'échantillon passe avec succès le prétest de modalité de réponse, et ses résultats au *Test d'automatisme* sont assez élevés pour éviter l'effet de plancher. Ceci permet l'expression de variations dans les scores obtenus: variations entre les sous-tests pour un même sujet, et aussi

variations entre les sujets.

Le *Test d'automatisme* fait preuve d'une fidélité test-retest satisfaisante. Les données présentées ici relatives à sa validité de construit sont aussi intéressantes, les sous-tests du *Test* entretenant des relations élevées avec les tâches tirées des tests d'intelligence, ainsi qu'avec l'échelle de comportements d'adaptation utilisée. De plus, l'utilisation de ce test auprès d'une clientèle de personnes ayant une déficience intellectuelle s'avère adaptée. Il pourrait donc être envisagé, en considérant de plus ses avantages pratiques (durée de passation limitée, haute standardisation du mode de passation), comme un instrument pouvant procurer, de façon rapide, des renseignements comparables à ceux obtenus par des instruments traditionnellement utilisés pour évaluer l'âge mental des personnes présentant une déficience intellectuelle.

Cette étude constitue par ailleurs une illustration des avantages de tirer parti à la fois des paradigmes associés au traitement de l'information et à la psychométrie pour établir de nouveaux modes d'évaluation dans le domaine de la déficience intellectuelle.

## BIBLIOGRAPHIE

BARGH, J. A. (1992) The ecology of automaticity: Toward establishing the conditions needed to produce automatic processing effect. *American Journal of Psychology*, 105, 181-199.

CAMPIONE, J. C., BROWN, A. L., FERRARA, R. A. (1982) Mental retardation and intelligence. In: Sternberg, R.J., *Handbook of human intelligence* (123-169). Cambridge: Cambridge University Press.

CARR, T.H. (1992) Automaticity and cognitive anatomy: Is word recognition "automatic"? *American Journal of Psychology*, 105, 201-237.

COHEN, J.D., SERVAN-SCHREIBER, D., M<sup>C</sup>LELLAND, J.L. (1992) A parallel distributed processing approach to automaticity. *American Journal of Psychology*, 105, 239-269.

- CZERWINSKI, M., LIGHTFOOT, N., SHIFFRIN, R.M. (1992). Automatization and training in visual search. *American Journal of Psychology*, 105, 271-315.
- DETTERTMAN, D. K., MAYER, J. D., CARUSO, D. R., LEGREE, P. J., CONNERS, F. A., TAYLOR, R. (1992) Assessment of basic cognitive abilities in relation to cognitive deficits. *American Journal on Mental Retardation*, 97, 251-286.
- GIGNAC, G. (1993) *Les limitations cognitives associées au retard mental et leurs implications au niveau de la performance d'adaptation*. Projet de thèse de doctorat. Ecole de psychologie, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.
- GROSSMAN, H. J. (1983) *Classification in mental retardation*. Washington (DC): American Association on Mental Deficiency.
- IONESCU, S., JOURDAN-IONESCU, C. (1983) La mesure du potentiel d'apprentissage: nouvelle approche dans l'évaluation des déficients mentaux. *Apprentissage et Socialisation*, 6, 117-124.
- JENSEN, A. R. (1982) Reaction time and psychometric *g*. In: Eysenck, H.J., *A model for intelligence* (93-132). New-York: Springer-Verlag.
- LORANGER, M., PEPIN, M. (1993a) *Test d'automatisme*. Sainte-Foy (Québec): Université Laval.
- LORANGER, M., PEPIN, M. (1993b). *L'Echelle de comportements d'adaptation Loranger-Pépin. Logiciel et guide d'utilisation (ECA-LP)*. Charlesbourg (Québec): Le Réseau PSYCHOTECH inc, 2469, rue des Tours, Charlesbourg (Québec), G1G 5Z8.
- NEUBAUER, A. C. (1990) Coping with novelty and automatization of information processing: An empirical test of Sternberg's two-facet subtheory of intelligence. *Personality and Individual Differences*, 11, 1045-1052.
- NEUMANN, O. (1984). Automatic processing: A review of recent findings and a plea for an old theory. In: Prinz, W., Sanders, A.F., *Cognition and motor processes* (pp. 255-293). Berlin: Springer-Verlag.
- PERRUCHET, P. (1988) Une évaluation critique du concept d'automatisme. In: Perruchet, P., *Les automatismes cognitifs* (pp. 27-54). Bruxelles: Pierre Mardaga.
- STERNBERG, R. J. (1985) *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J. (1986) *Intelligence applied: Understanding and increasing your intellectual skills*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- STERNBERG, R. J. (1988) *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking.
- ZAZZO, R. (1979) *Les déficiences mentales*. Paris: Armand Colin.

## LOISIR INTEGRE D'UNE ADOLESCENTE PRESENTANT UNE DEFICIENCE INTELLECTUELLE MODEREE

Marie-Claire Haelewyck, Nicole Montreuil, Ghislain Magerotte et M. Forges

Les adolescents présentant une déficience intellectuelle passent leurs temps libres le plus souvent à la maison et dans des activités passives, contrairement aux autres jeunes. Pour tenter de remédier à cette situation, nous avons élaboré une activité de loisir intégré pour une adolescente. Dans un premier temps, nous avons mis au point une méthodologie de sélection d'activités adaptées aux intérêts, à l'âge chronologique de la personne et aux ressources de la communauté. Par la suite, nous avons appliqué, pour cette adolescente, les procédures permettant une pratique intégrée de loisir. Nos objectifs, pour cette jeune fille, envisageaient tout autant l'acquisition de compétences (techniques et sociales) nécessaires à la poursuite de l'activité que l'instauration d'un premier réseau de relations dans le domaine des loisirs.

### INTRODUCTION

Le courant en faveur de la normalisation des conditions de vie et l'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle au sein de la communauté a mis en évidence des demandes dans le domaine des loisirs. Les adolescents qui présentent un handicap, comme les autres jeunes, disposent de beaucoup de temps libres. Mais, au contraire de ces derniers qui réalisent de nombreuses activités récréatives au sein de la communauté, ces jeunes restent le plus souvent chez eux et cantonnés dans des activités passives.

De nombreuses études corroborent le fait qu'ils ont peu ou pas d'amis et peu de contacts avec la collectivité au sein de laquelle ils évoluent

(Wertheimer, 1983). Une étude relatée par Schmidt-Thimme (1976) signale que, pour les jeunes gens travaillant dans des ateliers protégés et interrogés sur ce qu'ils préfèrent faire durant leurs temps libres, la télévision (85%) et les tâches ménagères (70,5%) l'emportent largement sur des activités comme avoir un hobby (36,5%) ou pratiquer des loisirs en dehors de la maison (14%); ces derniers étant précisément ceux auxquels se livrent le plus volontiers les personnes non handicapées.

Kregel et al. (1986), interviewant 300 adultes vivant en situation de handicap ayant récemment terminé leur scolarité, concluent que la majorité des intérêts cités sont passifs et sédentaires. Ceux-ci incluent: regarder la télévision (92,2%), écouter des disques et des cassettes (89,9%), jouer aux cartes ou à des jeux de société (27,2%). De plus, ces auteurs rapportent aussi que peu d'individus pratiquent un sport ou sont intégrés dans des organisations sociales comme des clubs.

---

Marie-Claire Haelewyck, Nicole Montreuil, Ghislain Magerotte et M. Forges, Université de Mons-Hainaut, Département d'Orthopédagogie, 18 Place du Parc, B-7000 MONS (Belgique).

Le tableau est relativement semblable pour les plus jeunes. Ainsi une enquête de Jeffree et Cheseldine (1982), menée auprès d'adolescents qui présentent une déficience intellectuelle scolarisés, conduit à la constatation que ces jeunes passent la plupart de leurs temps libres dans des activités passives et solitaires ponctuées par des sorties en famille pour faire les courses. Parmi ces mêmes jeunes, 57% disent avoir un "copain", mais moins d'un quart le reçoivent chez eux ou lui rendent visite.

Marion (1979) indique que les adolescents qui présentent un handicap modéré regardent la plupart du temps la télévision, alors qu'à l'adolescence, leurs pairs non handicapés passent la plus grande partie de leur temps libre en dehors du domicile familial (Wertheimer, 1983).

Le domaine des loisirs a été, jusqu'à présent, trop souvent négligé par les services aux personnes handicapées, notamment l'école. Ainsi, les loisirs ont été peu souvent placés parmi les objectifs prioritaires pour une personne donnée. Ils ont été peu pris en compte comme domaine d'intervention possible et ne l'ont été que lorsque d'autres compétences jugées nécessaires étaient acquises (Haelewyck et coll., 1991).

Or, les liens interpersonnels qui peuvent se créer dans le contexte des loisirs donnent un sens à la vie. L'appartenance à un groupe procure un sentiment de valeur personnelle et aide à renforcer l'identité de l'individu en tant que personne à part entière qui a des loisirs distincts et librement choisis. Cependant, s'il est vrai que toute personne préfère être avec ses amis pour pratiquer ses loisirs, le problème est que les personnes vivant avec une déficience intellectuelle se retrouvent souvent entre elles et n'ont donc comme amis que des personnes qui ont la même caractéristique : une déficience intellectuelle. Il serait, sans doute, bien plus agréable pour ces personnes d'être en relation aussi avec d'autres qui ont les mêmes centres d'intérêts qu'elles dans le domaine des loisirs. "Les personnes handicapées ont souvent le goût de participer avec d'autres personnes à des activités" (Gold,

Crawford, 1989).

Des essais d'insertion de personnes qui présentent un handicap mental dans le cadre d'activités récréatives communautaires ont été menés. Bien souvent, le sujet concerné était simplement "placé" au sein d'une activité de loisir, seul, sans une personne pour le guider. Aussi, très rapidement, il refusait de poursuivre la pratique de ce loisir. "Nous avons essayé de lui faire découvrir toutes sortes d'activités, mais aucune n'a retenu son attention car il n'avait pas d'amis avec lesquels il pouvait participer" (Savard, 1988, p.45).

Des stratégies ont été mises en place pour faciliter l'intégration d'une personne qui présente une déficience intellectuelle au sein d'un loisir communautaire. La recherche d'un auxiliaire ou personne-soutien constitue une première étape importante. Celle-ci n'est pas facile car en Belgique, nous ne disposons que d'un nombre très restreint d'associations de bénévoles ou de services pour aider des personnes à besoins spécifiques à s'intégrer à la vie communautaire. Au niveau de l'intervention, l'aide et le soutien apportés par des pairs non handicapés sont d'une utilité et d'un intérêt capitaux. En effet, la personne qui présente une déficience intellectuelle, lors de ses loisirs dans la communauté, se retrouve le plus souvent seule ou accompagnée d'un adulte, parent ou éducateur, ce qui dans un cas comme dans l'autre freine ses contacts avec les jeunes. Avoir recours à des compagnons de même âge que le sujet concerné contribue à lui ouvrir les portes de l'intégration sociale et à l'aider à prendre part au loisir.

Salzberg et Langford (1981) ont développé des techniques de participation basées sur ce principe. Dans leur stratégie, le compagnon joue le rôle de modèle, l'autre personne l'imité et apprend ainsi, en situation naturelle, des comportements et habiletés acceptés et valorisés socialement.

Lord (1981) utilise la stratégie de jumelage de la personne qui présente un handicap à un pair dans la méthodologie d'intervention qu'il a mise au point

pour accroître les expériences de loisir au sein de leur communauté.

Ses objectifs principaux sont, d'une part, d'augmenter les occasions offertes à une personne d'effectuer des choix et, d'autre part, de permettre à cette personne de fonctionner d'une manière autonome grâce à l'apprentissage d'aptitudes lui permettant de réaliser des activités de loisir sans aide ou avec un minimum d'aide (soutien additionnel). Cependant, au cours de ces expériences de participation communes et partagées, le simple contact et l'accompagnement peuvent évoluer et se transformer progressivement en des liens plus serrés, des relations plus intimes, voire même de l'amitié.

Il s'avère donc important de mettre en place des procédures favorisant le processus d'intégration des personnes qui présentent un handicap. Car, si le bien-fondé de l'intégration paraît acquis, les problèmes se posent quant aux méthodologies à mettre en place pour la favoriser.

Dans un premier temps, il s'agit de définir le contenu même des apprentissages qui pourront être entrepris dans ce domaine bien spécifique des loisirs. Par la suite, des modalités et des lieux d'échanges entre les principaux partenaires doivent être déterminés. Un réseau de soutien s'avère également indispensable pour favoriser l'insertion sociale et les compétences techniques des personnes qui présentent un handicap. L'enjeu est de favoriser les échanges entre cette personne et son entourage et également de développer les compétences du sujet concerné pour qu'il devienne un partenaire à part entière au sein des interactions. Nous possédons peu d'informations étayées par la recherche quant aux conséquences et/ou modifications pour le pair non-handicapé qui bénéficie également de cette interaction.

## SUJET

Nous avons choisi les adolescents âgés de 15 à 17

ans comme population-cible de notre travail pour deux raisons principales : d'une part, il est urgent de remédier à un besoin actuel au niveau des loisirs puisque, jusqu'à présent, ceux-ci n'ont pas été une priorité dans l'enseignement ; d'autre part, en travaillant avec des sujets de cet âge, il reste suffisamment de temps de scolarisation pour enseigner aux adolescents des routines sociales et des compétences de loisir qui pourront être utilisées dans la vie adulte, ce qui augmente les occasions d'insertion au sein de milieux communautaires. En effet, en Belgique la scolarité est obligatoire jusque 18 ans.

Pour mettre en place et appliquer la méthodologie, nous avons retenu Marie :

- . âgée entre 15 et 17 ans;
- . présentant une déficience intellectuelle modérée;
- . ayant un minimum d'acquis au niveau de la communication verbale et de l'autonomie personnelle;
- . résidant dans la région de Charleroi;
- . et dont les parents désiraient collaborer au projet de recherche.

## QUESTIONS DE TRAVAIL

Les questions de travail concernent les procédures à mettre en place pour déterminer les objectifs d'intervention, opérationnaliser une méthodologie favorisant la participation d'adolescents qui présentent une déficience intellectuelle et favoriser les échanges avec des pairs non handicapés.

### Sélection des objectifs

Le choix des objectifs d'un programme éducatif individualisé dans le domaine des loisirs à partir de la démarche de l'inventaire écologique et de l'implication personnelle des parents conduit-il à une sélection plus pertinente des objectifs d'intervention?

## Participation dans des milieux intégrés de la communauté

Est-il possible d'adapter la méthodologie de Lord en tenant compte de nos référents culturels et de nos ressources communautaires pour favoriser des expériences de participation dans des milieux intégrés de la société?

## Jumelage d'une personne qui présente un handicap et d'un pair non handicapé

Peut-on préconiser le jumelage d'une personne qui présente un handicap et de pairs non handicapés pour constituer le départ d'un réseau de relations?

## CURRICULUM

Le problème se pose de l'existence d'un curriculum adapté dans le domaine des loisirs auprès d'une population d'adolescents présentant un handicap.

Aux curricula traditionnels - d'ailleurs très peu élaborés pour la tranche d'âge considérée - nous allons privilégier un curriculum fonctionnel qui se réfère à la "stratégie du prochain environnement" (Brown et coll., 1979). Ce curriculum est conçu à partir des compétences nécessaires pour que le sujet concerné puisse vivre d'une manière optimale dans son environnement, actuellement et dans le futur.

L'élaboration d'un tel curriculum pour les adolescents qui présentent un handicap repose:

- sur la stratégie de l'inventaire écologique (Falvey et al., 1980) qui consiste à dresser une liste des activités existantes dans les milieux ordinaires et disponibles pour les personnes non handicapées;
- sur la construction d'un questionnaire inspiré des étapes de l'analyse logique proposée par Wilcox et Bellamy (1982) permettant d'interroger la population non handicapée (des adolescents) dans l'environnement retenu par

rapport au domaine envisagé;

- sur l'organisation et la présentation de chaque milieu de vie d'un adolescent (communauté, école, maison) en fonction des subdivisions caractérisant leur nature (activités liées à un exercice physique, jeux d'adresse, médias,...), selon leur fréquence d'utilisation;
- sur l'association de ces activités aux lieux de pratique les plus souvent cités dans les questionnaires.

Le catalogue d'activités reprend les activités et les lieux fréquentés par des pairs non handicapés d'une région donnée. Il est donc également approprié à l'âge chronologique des sujets. De plus, comme ce catalogue se réfère aux possibilités de la communauté envisagée et aux usages culturels et sociaux de la collectivité au sein de laquelle le sujet évolue, les activités retenues seront acceptées et valorisées par la société et se dérouleront à proximité des milieux de vie du sujet.

## SELECTION D'OBJECTIFS

L'identification d'objectifs d'intervention en utilisant un catalogue d'activités et en impliquant les parents et la personne qui présente un handicap entraînerait, selon nous, par la valorisation sociale qu'apporte le consensus entre les principaux concernés, une sélection plus pertinente que celle résultant de conceptions arbitraires d'une équipe éducative sur ce qui est approprié ou non d'enseigner à un sujet donné notamment en se référant à un âge de développement.

La sélection des objectifs s'appuie sur plusieurs démarches.

## Critères de sélection des activités

Nous voulons pouvoir sélectionner, parmi un large éventail de possibilités, des activités qui soient:

**Tableau 1**

**Extrait du "Catalogue d'activités de loisirs disponibles dans la région de Charleroi"**

<b>ACTIVITES LIEES A UN EXERCICE PHYSIQUE</b>	
Randonnée pédestre (48,7%)	Parcours vita de Loverval Bois de Loverval Bois de Monceau Forêt de Bouffioulx,...
Randonnée à vélo ( 46,9%)	Bois de Loverval Le long de canaux (Sambre,...) Abbaye d'Aulne,...
Jogging (46%)	Parcours vita de Loverval Bois de Loverval Nalines/Marcinelle,...
Tennis ( 40,7%)	Club Gerpinnes Centre Tennis club Kalypso à Gosselies Centre Sportif de Bertransart à Nalines
Natation (39,8%)	Hélios à Charleroi Aqua 2000 à Gosselies Bassins de Loverval, Gilly, Couillet,...
Equitation (5,3%)	La chevauchée à Philippeville, Visville, Baulet, Wangeries, Docherie.

- . adaptées à l'âge chronologique;
- . réalisées dans sa propre communauté;
- . valorisées socialement;
- . partagées avec des pairs non handicapés;
- . appréciées du sujet et de ses parents.

Ce qui a été rendu possible par la construction d'un catalogue d'activités.

### **Implications des parents**

Nous désirons que les activités choisies répondent aux préférences, attentes et valeurs du milieu familial de façon à ce qu'elles soient appréciées et valorisées par l'entourage familial du sujet, ce qui augmenterait, selon nous, la probabilité que les loisirs choisis soient réalisés de manière assidue et

prolongée.

### Inventaire du répertoire actuel du sujet

Puisque le loisir implique le libre-choix de l'activité par le sujet, il faut, si celui-ci ne peut exprimer ses aspirations, l'observer et interroger son entourage familial et scolaire de façon à déterminer non seulement ses intérêts personnels, mais aussi à répertorier ses capacités, ses limites et les loisirs actuels qu'il pratique. Cet inventaire peut être réalisé en questionnant et observant la personne elle-même et/ou au cours d'entretiens guidés par des questionnaires que nous avons traduits et adaptés en français. Nous avons remis à l'enseignante titulaire de la classe de la personne choisie la "liste des aptitudes" (Lord, 1981). L'"étude des loisirs dans le cadre familial", les "temps de loisirs à la maison : évaluation des besoins" (Wuerch et Voeltz, 1982) et l'"aperçu des attitudes éducatives de loisirs : questionnaire proposé aux parents et éducateurs" (Wuerch et Voeltz, 1982) ont été préalablement envoyés aux parents et ont guidé l'interview en famille.

Ainsi, lorsque nous avons rencontré les adultes ayant un rôle significatif auprès de la personne, nous avons, à l'aide des documents décrits, récolté de l'information sur les aspirations, attitudes et valeurs des parents et de la personne concernée et sur le niveau de développement du sujet. Ces informations peuvent être résumées comme suit.

Marie dispose chez elle de nombreuses occupations récréatives. A l'intérieur, ses loisirs préférés sont: écouter des disques, dessiner, regarder la télévision; à l'extérieur, elle aime jardiner, bricoler, s'adonner à des jeux tels que le jokari, les jeux de balle,... Elle apprend aussi à rouler en vélo. Au sein de la collectivité, elle pratique la natation et la randonnée pédestre en compagnie de ses proches.

Ses intérêts se portent sur l'artisanat et ce qui permet un contact avec les petits enfants et les animaux; ils rejoignent en ceci les aspirations de sa maman.

D'autre part, cette dernière accorde beaucoup d'importance aux loisirs. Bien qu'elle ne soit pas tout à fait satisfaite de la manière dont Marie occupe ses temps libres, elle est persuadée qu'il existe des divertissements adaptés et agréables pour sa fille. Elle valorise tout ce qui se pratique à l'extérieur et dans la communauté.

Cette dame décrit son enfant comme une jeune fille autonome, capable de s'occuper seule, sociable, patiente et persévérante. Elle cite, comme difficultés majeures de Marie, la lecture, l'absence de repères temporels. A ceci, la titulaire ajoute les besoins de Marie d'apprendre à manier de l'argent et à utiliser les transports en commun seule. Elle souligne également les bonnes aptitudes sociales de Marie.

### LA REUNION DE MISE AU PONT DU PROGRAMME D'INTERVENTION (P.I.)

La sélection des objectifs se fait par consensus au cours d'une réunion rassemblant le sujet et les principales personnes responsables de son éducation, chacune ayant choisi au préalable 1 ou 2 activités par milieu de vie dans le catalogue. C'est la réunion du programme d'intervention.

Au cours de la réunion P.I., les objectifs furent classés comme suit:

1. Equitation et soin du cheval (communauté)
2. S'occuper de jeunes enfants (communauté ou école)
3. Mouvement de jeunesse (communauté)
4. Artisanat (école, maison, communauté)

De cette réunion nous avons dégagé une impression, de plus en plus renforcée lors de nos nombreux contacts ultérieurs, selon laquelle "s'occuper de jeunes enfants" intéressait la maman dans le sens où Marie pourrait réaliser cette activité plus tard non pas en tant que loisir, mais plutôt comme une

occupation rémunérée ou non qu'elle pourrait exercer la journée. Ceci rejoint l'expérience menée par Sandys et Leaker(1988) quant à la possibilité d'orienter professionnellement des personnes handicapées mentales à partir des loisirs qu'elles pratiquent et apprécient.

La sélection des objectifs a été validée par rapport aux critères de normalisation, d'individualisation et d'adéquation à l'environnement au moyen du questionnaire : "Liste de contrôle pour la sélection d'activités de loisirs" (Wuerch et Voeltz, 1982).

Les grandes lignes du P.I. pour l'objectif "équitation" sont:

- . **DOMAINE:** loisir
- . **ACTIVITES:** équitation
- . **ENVIRONNEMENT:** communauté
- . **PRIORITES:**
  - . intérêt du sujet pour les animaux;
  - . activité préférée et valorisée par la maman;
  - . compatible avec l'âge chronologique et possibilité de participation longitudinale;
  - . portée sociale.
- . **BUTS DE L'ACTIVITE:**
  - . augmenter la participation du sujet dans sa propre communauté;
  - . donner l'occasion au sujet de pratiquer activement une activité de loisir qui correspond à ses goûts et à ses capacités.
- . **OBJECTIF A COURT TERME:**
  - . acquérir les compétences sociales et physiques de base dans ce milieu de l'équitation pour lui permettre d'accéder aux cours collectifs.
- . **STRATEGIE:**
  - . utilisation et adaptation de la méthode de participation de Lord.

#### **RESPONSABILITE:**

- . coordonnateur;
- . la maman;
- . un auxiliaire (à rechercher);

#### **Mode d'évaluation:**

- . dessein expérimental A-B;
- . grilles d'évaluation des aptitudes physiques et sociales.

### **METHODOLOGIE**

Lord (1981) utilise la stratégie de jumeler la personne qui présente un handicap à un pair non handicapé appelé auxiliaire dans le programme qu'il a prévu pour accroître les expériences de loisir au sein de la communauté. Il y présente en outre des indications intéressantes, mais rudimentaires concernant les différents niveaux d'insertion lors d'une expérience de participation (expériences de familiarisation, d'apprentissage et de participation). Nous avons donc reformulé ses idées d'une manière plus précise en les adaptant à nos pratiques culturelles et à nos ressources communautaires de façon à obtenir une ligne de conduite détaillée à suivre.

#### **Expérience de familiarisation**

Le sujet, l'auxiliaire et le coordonnateur se rendent dans le milieu naturel de l'activité de loisir, observent et prennent part à l'activité. Telle est la description que donne Lord de ces expériences.

Nous avons, quant à nous, poursuivi la réflexion et décrit les tâches à accomplir pour évaluer et déterminer les besoins du sujet dans ce milieu. Voici le relevé de ces conduites:

l'auxiliaire et le coordonnateur observent les routines de fonctionnement d'habitues dans ce milieu naturel et dressent une liste des étapes constituant l'ensemble de la chaîne de comportements pour participer de manière

autonome au sein du milieu envisagé;

- . ils observent le comportement du sujet et évaluent son niveau de fonctionnement actuel par rapport aux routines, c'est-à-dire par rapport à la pratique normale en milieu naturel;
- . ils dressent une liste des atouts et besoins du sujet par rapport à des habitudes de fonctionnement pour déterminer des objectifs au niveau des aptitudes spécifiques au loisir et des compétences sociales à atteindre au cours des expériences de participation et d'apprentissage;
- . ils évaluent le comportement du sujet pendant chaque expérience de familiarisation.

Les expériences de familiarisation constituent une période d'observation des usages en vigueur dans le milieu naturel et du fonctionnement du sujet. Les évaluations de ce fonctionnement permettent d'établir une ligne de base.

### **Expériences d'apprentissage et de participation**

Selon nous, la participation dépend de deux processus: l'intégration sociale et l'apprentissage. En effet, il ne suffit pas de se "trouver" sur un lieu de loisir intégré pour participer ; encore faut-il y pratiquer une activité au sein d'un groupe plus ou moins large selon le divertissement choisi et y progresser, élément important de la valorisation sociale des personnes qui présentent un handicap. La méthodologie de Lord a cette particularité de s'appuyer sur ces deux processus par ses expériences de participation et d'apprentissage.

### **Expériences d'apprentissage**

Nous avons prévu dans ces expériences un programme d'intervention structuré employé en milieu naturel ou non. Son but est de diminuer progressivement l'importance et le nombre d'aides nécessaires à la participation en contexte naturel et de favoriser au maximum la pratique autonome (partielle ou totale) du loisir.

L'intervenant doit, pour atteindre ce but, assurer les tâches suivantes:

- . il met au point un programme d'intervention et l'applique en milieu naturel ou non (par exemple à l'école) pour enseigner au sujet des habiletés spécifiques;
- . il veille, selon les nécessités, à apporter des adaptations facilitant la pratique du loisir par le sujet;
- . il évalue les progrès du sujet au moyen des grilles conçues pour mesurer le comportement de ce dernier pendant les expériences de participation.

Notons que les expériences d'apprentissage et de participation ne peuvent être scindées arbitrairement. En effet, certains apprentissages sont effectués en milieu naturel, donc pendant les expériences de participation. Dès lors, nous pouvons dire que ces deux types d'expériences s'imbriquent les unes aux autres, se recouvrent partiellement ou totalement selon que tous les apprentissages seront réalisés en situations naturelles ou non.

### **Expériences de participation**

Selon Lord, le sujet prend part directement et activement, d'une manière partielle ou totale, à des activités au sein de la collectivité.

Nous avons envisagé l'action des personnes impliquées dans ce processus comme suit:

- . le sujet poursuit sa pratique du loisir;
- . l'animateur est responsable des apprentissages liés aux aptitudes spécifiques au loisir;
- . les auxiliaires et l'intervenant assurent l'enseignement des compétences sociales et les évaluations des progrès du sujet.

D'autre part, les auxiliaires, dans cette étape, seront mis à contribution de façon plus soutenue et ce, progressivement au travers des différentes phases de démonstration, de transition et soutien, phases que nous avons ajoutées à la méthodologie de Lord.

Nous avons divisé ces expériences de participation en trois phases successives en fonction du niveau d'autonomie des personnes-soutiens par rapport à l'apprentissage de leur rôle d'accompagnateur et d'aidant. Nous avons donc créé ces phases pour planifier la formation des auxiliaires sur le lieu de l'activité en contexte naturel.

### *Phase de démonstration*

Lors de la phase de démonstration:

1. Le coordonnateur accompagne le sujet et l'auxiliaire dans le milieu naturel de l'activité et montre à ce dernier ce qu'il faut faire, il le laisse agir et le guide si nécessaire.
2. Le coordonnateur et l'auxiliaire se réunissent à la fin de l'activité pour évaluer les progrès du sujet au moyen de grilles conçues à cet effet par le coordonnateur et avec la participation du sujet dans la mesure de ses capacités.

### *Phase de transition*

Nous avons introduit cette phase, parce que pratiquement il ne nous semblait pas possible ni déontologique de passer d'une phase où l'on guide les auxiliaires à une phase où ils se trouvent seuls sans aucun recours possible sur le terrain. Aussi cette phase de transition fut déterminée.

1. Le sujet et l'auxiliaire participent ensemble à l'activité en milieu naturel.
2. Le coordonnateur se trouve dans le milieu naturel, mais ne prend pas part à l'activité. Cependant, en cas de nécessité, il peut intervenir immédiatement.

3. De nouveau, coordonnateur et auxiliaire se réunissent à la fin de l'activité pour évaluer les progrès de la personne au moyen de grilles adéquates, avec la participation du sujet dans la mesure de ses capacités.

### *Phase de soutien*

Cette phase correspond au maintien des acquis des auxiliaires par rapport à leur fonction de soutien auprès de la personne qui présente une déficience intellectuelle. Nous avons établi la progression comme suit:

1. Le sujet et l'auxiliaire participent ensemble à l'activité en contexte naturel.
2. Le coordonnateur n'est plus présent dans ce milieu.
3. Le coordonnateur contacte l'auxiliaire après chaque participation. Dans un premier temps, il le rencontre pour évaluer les progrès du sujet au moyen des grilles appropriées, pour lui donner des explications et des conseils en cas de difficultés et pour le soutenir dans le processus d'accompagnement entrepris. Ces rencontres seront remplacées par des contacts téléphoniques.
4. Ceux-ci seront espacés progressivement pour atteindre finalement une communication par mois.

Le rôle joué par les auxiliaires est capital car c'est grâce à leur aide que la personne peut et pourra encore progresser, apprendre et s'intégrer davantage. En effet, sans la participation de personnes-soutiens à qui l'intervenant passe progressivement le relais quant aux tâches à réaliser en contexte naturel, celui-ci ne pourrait assurer la mise en place de nouveaux loisirs. Ainsi, élargir le réseau d'auxiliaires devrait être une préoccupation de l'intervenant pour multiplier les occasions du

sujet à participer dans d'autres loisirs communautaires avec d'autres personnes-soutiens.

## **INTERVENTION - RESULTATS**

Le critère "à proximité des lieux de vie du sujet" constitue un élément important pour une pratique régulière et prolongée d'une activité. C'est pourquoi nous avons cherché un manège situé dans la région où demeure Marie.

Il faut souligner que tout au long de l'intervention, depuis le moment où Marie a été identifiée comme personne cible, toutes les décisions ont été prises d'un commun accord avec la maman. Cet intérêt maternel s'est donc manifesté tout au long du travail. De plus, Marie continue l'activité comme le confirment les mesures prises après l'intervention.

Deux jeunes filles, habituées de ce manège et régulières dans leur pratique du sport ont accepté de participer à l'expérience proposée. Il n'y a donc pas à proprement parler de procédures de sélection des auxiliaires.

D'autre part, il ne fallut pas concilier de rencontres entre les auxiliaires et la maman de Marie. Celles-ci se sont rencontrées sur le lieu de loisir, ce qui était d'autant plus rassurant pour cette dame qui a vu comment les deux jeunes filles se comportaient avec Marie.

Nous n'avons pas entrepris une formation programmée des auxiliaires, mais nous avons précisé au fil des étapes le rôle qu'elles auraient à remplir durant la leçon d'équitation.

## **COMMENTAIRES**

En ce qui concerne la pertinence de la sélection des objectifs, nous avons pu observer que depuis le début de l'intervention, Marie n'a jamais manifesté

de réticence à participer à cette activité. Au contraire, elle a toujours été souriante et animée à son arrivée au manège.

L'adaptation de la méthodologie de Lord en tenant compte de nos référents culturels et de nos ressources communautaires a facilité la participation, dans le sens le plus large, de Marie à l'activité choisie. En effet, s'il est vrai que le niveau d'intégration sociale est difficilement quantifiable, nous pouvons noter que Marie est acceptée au manège. Des atouts tels que son sourire, sa présentation soignée, son intérêt pour les chevaux partagé avec les membres du centre équestre ont largement contribué à son intégration au sein du groupe.

Quant aux apprentissages, durant toute l'expérience, Marie a acquis de nouvelles habiletés sur le plan des aptitudes physiques pour lesquelles elle atteint 94,3% d'autonomie de fonctionnement et sur le plan des compétences sociales visées qu'elle exécute de manière indépendante. De plus, elle a généralisé ces derniers acquis à une autre activité qu'elle pratique: elle paie seule les leçons de natation alors qu'elle n'en était pas capable avant le début de l'intervention.

Le rôle joué par les auxiliaires dans cette expérience est capital car c'est grâce à leur aide que Marie a pu et pourra encore progresser et s'intégrer davantage. En effet, sans la participation d'un auxiliaire à qui l'intervenant passe progressivement le relais quant aux tâches à réaliser en contexte naturel, celui-ci ne pourrait assurer la mise en place de nouveaux loisirs. L'expérience que nous avons menée nous a conduits à la constatation qu'il est préférable de rechercher deux auxiliaires car les jeunes peuvent ainsi échanger et se soutenir l'un l'autre en cas de difficultés rencontrées. Aussi, il est juste de dire que ce jumelage constitue le départ d'un réseau de relations et élargir ce réseau devrait être une préoccupation de l'intervenant pour multiplier les occasions de participation du sujet concerné dans des loisirs communautaires.

**Tableau 2**

**Routines: observation de la chaîne de comportements réalisés par les habitués du lieu**

<b>CHAINE DE COMPORTEMENTS</b>
1. Entrer dans le centre équestre.
2. Se diriger vers la réception / buvette.
3. Entrer.
4. Saluer les personnes présentes.
5. Se diriger vers le comptoir.
6. Donner son nom, l'heure de sa leçon et payer.
7. Prendre un rendez-vous pour la semaine suivante.
8. Choisir une bombe.
9. S'il s'agit de la première leçon du matin: <ul style="list-style-type: none"><li>. prendre la selle et la bride du cheval que l'on va monter avec aide monitrice;</li><li>. se rendre au boxe dudit cheval avec la monitrice;</li><li>. habiller le cheval avec aide monitrice;</li><li>. le sortir de son boxe (avec aide monitrice):<ul style="list-style-type: none"><li>. en se tenant à sa gauche;</li><li>. en tenant les rênes de la main droite le plus près possible de la bouche du cheval;</li></ul></li><li>. marcher avec le cheval jusqu'au manège.</li></ul> <p><u>Sinon</u>, se diriger seul jusqu'au manège à l'heure de la leçon et saluer la monitrice.</p>
10. Ajuster la sangle de la selle avant de monter. Encourager le cheval, lui "dire bonjour" en le caressant au niveau du chanfrein (museau).

## CONCLUSIONS

La sélection du loisir à partir d'un catalogue d'activités élaboré suite à l'interview de cent treize adolescents de la région considérée a orienté l'intervention vers un loisir apprécié du sujet et de ses parents. Sa pratique fut ainsi régulière. Le recours à des auxiliaires du même âge facilite non seulement l'intégration de la personne qui présente une déficience intellectuelle au sein des lieux intégrés fréquentés par ces jeunes, mais encore le développement et l'extension de ce réseau puisque l'intervenant, tout en assurant un soutien auprès de ces auxiliaires, les laisse assumer certaines responsabilités et peut ainsi se concentrer pour développer de nouvelles possibilités de participation en collaboration avec la personne concernée, son entourage et d'autre personnes-soutiens. Enfin la méthodologie de Lord, par ses expériences de participation et d'apprentissage, a contribué à une pratique active et intégrée du loisir choisi.

Il faut remarquer que tout au long de ce travail nous nous sommes posés d'autres questions qui pourraient constituer des prolongements à cette recherche. Ainsi, faut-il recruter de manière systématique des auxiliaires et si oui, comment le faire? Quel rôle leurs parents peuvent-ils jouer en tant que soutien? Les attitudes de ces parents face au handicap peuvent-elles influencer le travail des auxiliaires?

D'autre part, l'expérimentation ici entreprise visait uniquement à illustrer pour un sujet la mise au point de nouvelles stratégies telles que le catalogue d'activités à partir duquel les parents, le sujet et les éducateurs sélectionnent des objectifs, l'adaptation de la méthodologie de Lord à nos systèmes culturel, social et scolaire et le recours à des pairs. Il serait intéressant d'envisager l'emploi des mêmes stratégies avec d'autres sujets du même âge de façon à pouvoir étendre leur utilisation à une population plus importante et donc plus diversifiée.

## BIBLIOGRAPHIE

BROWN, L., BRANSTON-MC CLEAN, M. B., BAUMGART, D., VINCENT, L., FALVEY, M., SCHROEDER, J. (1979) Using the characteristics of current and subsequent least restrictive environments as factors in the development of curricular content for severely handicapped students. *TASH Review*, 4(4), 407-424.

FALVEY, M., BROWN, L., LYON, S., BAUMGART, D., SCHROEDER, J. (1980) Strategies for using cues and correction procedures. In: Sailor, W., Wilcox, B., Brown, L. (Eds.), *Methods of instruction for severely handicapped students*, 109-133. Baltimore: Paul H. Brookes Publishers.

GOLD, D., CRAWFORD, C., (1989) *Les loisirs comme moyen de contact pour aider les personnes handicapées à vivre une vie plus riche au sein de la communauté*. Downsview: Institut G. Allan Roeher.

HAELEWYCK, M.-C., MAGEROTTE, G., MONTREUIL, N., (1992) La gestion des temps libres: Mise au point d'une méthodologie d'apprentissage pour les adolescents handicapés mentaux. In: Grubar, J.-C., Ionescu, S., Magerotte, G., Salbreux, R. (Eds.) *L'intervention en déficience mentale - Théories et pratiques. Deuxième Congrès International Francophone*.

- JEFFREE, D., CHESELDINE, S. (1982) A new leisure class: The effect of training in leisure-time occupations on ESN (S) school-leavers. *Child Care Health and Development*, 8, 283-294.
- KREGEL, J., WEHMAN, P. et SEYFARTH, J. (1986) Community integration of young adults with mental retardation: transition from school to adulthood. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 21(1), 35-42.
- LORD, J. (1981) *Participation: Comment accroître les expériences de loisirs des personnes présentant des handicaps graves*. Ontario: Institut canadien pour la déficience mentale.
- MARION, R. L. (1979) Leisure time activities for trainable mentally retarded adolescents. *Teaching Exceptional Children*, 11, 158-160.
- SALZBERG, C. L., LANGFORD, C. A., (1981) Community integration of mentally retarded adults through leisure activity. *Mental Retardation* 1, 9(3) 127-131.
- SANDYS, J., LEAKER, D. (1988) L'emploi intégré et ses effets sur les loisirs. In: *A la poursuite des loisirs: des vies enrichies par la participation des personnes handicapées*, 97-103. Downsviwe: Institut G. Allan Roehér.
- SAVARD, C. (1988) Prendre part au rêve. In: *A la poursuite des loisirs: Des vies enrichies par la participation des personnes handicapées*, 43-46. Downsviwe: Institut G. Allan Roehér.
- SCHMIDT-THIMME, D. (1976) The leisure time environment of the mentally retarded. In: *Symposium on the leisure time needs of the mentally retarded. Working papers*, 15-18. Bruxelles: International League of Societies for Mentally Handicapped.
- STEIN, A.L. (1981) The development and validation of the leisure time in the home strengths and needs assessment. In: Voeltz, L.M., Apffel, J.A., Wuerch, B.R.(Eds.), *Leisure activities training for severely handicapped students: Instructional and evaluation strategies*, 151-172. Honolulu: Université of Hawaï Department of Special Education.
- WERTHEIMER, A. (1983) *Leisure. A C M H Discussion Paper*. London: The Campaign for Mentally Handicapped People.
- WILCOX, B., BELLAMY, G. T. (1982) *Design of high school programs for severely handicapped students*, 23-40. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- WUERCH, B. B., VOELTZ, L. M. (1982) *Longitudinal leisure for severely handicapped learners: the Ho'onanea curriculum component*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.

## ACTES DU COLLOQUE RECHERCHE DÉFI DE L'INSTITUT QUÉBÉCOIS DE LA DÉFICIENCE MENTALE

*Le Colloque Recherche Défi est organisé par l'Institut québécois de la déficience mentale et est présenté dans le cadre du congrès annuel de l'Association québécoise pour l'intégration sociale (A.Q.I.S.). Il a pour but de promouvoir la recherche en déficience intellectuelle, de la diffuser et de la rendre accessible aux personnes les plus directement concernées, soit les parents et les intervenants des divers réseaux de services. L'organisation des activités du Colloque, ainsi que l'évaluation des propositions de présentation ont été supervisées par M. Robert Doré, Ph.D., du département des Sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Montréal et par M. Jean-Robert Poulin, Ph.D., de l'Université du Québec à Chicoutimi.*

### **Evaluation des effets d'un programme d'intervention psychosociale précoce auprès de parents d'un enfant atteint d'un handicap**

Diane Pelchat, Nicole Richard, Jean-Marie Bouchard,  
Michel Perreault, Jean-François Saucier et Réjean Auger  
Université de Montréal  
Université du Québec à Montréal

Au Québec, 3 % des enfants présentent une anomalie grave à la naissance; ce qui signifie qu'en raison du nombre total de naissances, chaque année, environ 2,925 nouveaux-nés naissent porteurs d'un handicap. Cette situation perturbe gravement l'évolution normale de la famille et pour bien des parents, l'intensité du stress perçu dépasse leurs ressources adaptatives, provoquant ainsi une situation de crise se traduisant par des difficultés d'adaptation qui, à plus ou moins long terme, laissent des séquelles, que ce soit chez l'individu, le

couple, l'enfant porteur du problème, la fratrie et même la famille élargie. Les parents doivent alors renoncer à l'enfant désiré et imaginé "parfait" et simultanément s'adapter au nouvel enfant et à son problème. En milieu hospitalier les intervenants se sentant souvent mal à l'aise face à la souffrance des parents et ne sachant pas quoi faire pour les soutenir, ont tendance à adopter une attitude de retrait plutôt que de répondre aux besoins des parents. Cette recherche a pour but de vérifier l'efficacité d'un programme d'intervention

psychosociale précoce auprès de familles ayant donné naissance à un enfant porteur d'une déficience physique ou intellectuelle. Il s'agit d'une recherche quasi-expérimentale qui utilise deux groupes: un groupe expérimental (60 familles) et un groupe de comparaison (60 familles) avec post-tests répétés. Cette étude se déroule dans dix hôpitaux où une infirmière par milieu est formée à appliquer le programme d'intervention qui commence dès la naissance de l'enfant et se poursuit dans les familles pendant les six premiers

mois. Le but du programme est de promouvoir une perception réaliste de la situation, une utilisation optimale des ressources internes et externes de la famille, afin de maintenir le niveau de stress à un degré tolérable et de prévenir une situation de crise non-adaptative. L'évaluation des effets du programme porte sur la perception de l'événement stressant, l'utilisation du soutien émotionnel conjugal, la satisfaction des besoins spécifiques de soutien formel et informel, le stress parental et la détresse émotionnelle.

. . . . .

### **Mode d'intervention face au processus d'adaptation des parents**

Normand Bédard et Pauline Beaupré  
Centre Cardinal-Villeneuve  
Université de Sherbrooke

La naissance d'un enfant atteint d'une déficience est une expérience à laquelle peu de parents sont préparés. Ceux-ci doivent faire face à un double défi: celui de s'adapter à leur rôle de parents et celui de s'adapter aux limites de l'enfant. En plus des exigences thérapeutiques et éducatives, les parents font aussi face à une situation exigeante sur le plan émotionnel. Actuellement, il n'existe pas vraiment de programme d'intervention complet pouvant aider les parents. Comme le mentionne Dallaire (1984), le soutien émotif fait défaut. Devant cette situation, le Centre Cardinal-Villeneuve a procédé à une étude visant à définir le processus d'adaptation des parents et évaluer un mode d'intervention pour les intervenants impliqués. Auprès d'un couple de parents venant d'apprendre le diagnostic de leur enfant, nous avons appliqué une méthode qui vise à contrer

les nombreuses répercussions qui affectent les parents dans plusieurs sphères de vie. Les parents ont vécu quatre entrevues semi-dirigées prévoyant des interventions spécifiques à des intervalles de trois semaines. Il y a eu deux évaluations (pré et post-tests) auprès du couple de parents et des intervenants impliqués dans le suivi de l'enfant. De plus, il y a eu une évaluation par les parents portant sur les interventions du chercheur ainsi que sur le matériel utilisé. Les résultats ont fait l'objet d'une analyse de contenu des entrevues et permettent principalement: de définir un mode d'intervention adapté aux besoins des parents, de développer un guide d'entrevue, et de sensibiliser les intervenants à la réaction et aux comportements des parents pendant les différentes phases de leur processus d'adaptation.

. . . . .

## **Emergence de la lecture et de l'écriture chez les enfants présentant une déficience intellectuelle**

Rita Boneti, Lise Saint-Laurent et Jocelyne Giasson  
Université Laval

Cette étude vise à connaître le processus d'acquisition du langage écrit chez les enfants présentant une déficience intellectuelle, les informations que ces enfants possèdent au sujet de la lecture et de l'écriture avant l'âge scolaire et les schèmes qu'ils développent pour interpréter l'écriture.

Le cadre théorique choisi pour cette étude est celui du socio-constructivisme. Les trois questions principales auxquelles nous voulons répondre sont les suivantes: 1) Est-ce que les enfants d'âge préscolaire présentant un déficit intellectuel présentent des schèmes d'interprétation de l'écriture similaires à ceux des enfants dits «normaux»? 2) Est-ce qu'ils passent par les mêmes conflits cognitifs lors de l'acquisition de l'écriture et de la

lecture? et 3) Les schèmes d'interprétation de l'écriture et les conflits sont-ils les mêmes selon le degré de déficience?

La méthodologie utilisée est celle développée par Ferreiro et Teberosky (1986) pour étudier l'évolution du langage écrit chez les enfants dits «normaux». Parmi les instruments proposés par ces auteurs, les épreuves suivantes ont été retenues: caractéristiques de ce qui peut être lu, provenance du sens, contenu d'une phrase écrite, écriture du prénom, distinction entre lettres et chiffres, connaissance des lettres et orientation spatiale dans la lecture.

Les résultats préliminaires de cette étude seront présentés et discutés lors de la communication.

. . . . .

### **Le droit de lire pour tous**

Jean-Paul Martinez et Béatrice David  
Département des sciences de l'éducation, Université Laval

La présente communication voudra, à partir de l'étude descriptive des travaux sur l'enseignement du langage écrit auprès d'enfants dits déficients mentaux, montrer si véritablement tout a été mis en oeuvre pour leur apprendre à lire.

Depuis, déjà plus de dix ans, nous travaillons à l'élaboration d'un modèle cognitif intégré et compensatoire d'apprentissage et d'enseignement du langage écrit auprès de populations diverses:

enfants de milieux culturellement défavorisés, enfants allophones en classe maternelle d'accueil, enfants de classe 1<sup>re</sup> année, adultes illettrés et analphabètes, élèves du secondaire et étudiants de l'université en difficulté de lecture.

Nous allons tenter de démontrer en comparant comparant nos résultats de recherche avec ceux en langage écrit auprès d'enfants déficients mentaux que des avancées sérieuses en apprentissage de la

lecture peuvent être proposées. Quelles sont les stratégies de lecture de ces enfants déficients

mentaux? Quelles sont les stratégies de lecture qu'on leur a proposées?

. . . . .

### **L'utilisation de la méthode Touch Math avec des élèves déficients intellectuels**

Marie Pupo, James Hanrahan, Tina Newman  
Université McGill

Les enseignants et les chercheurs dans le domaine de la déficience intellectuelle rapportent que plusieurs élèves déficients intellectuels ont des difficultés considérables dans ce qui semble être l'opération arithmétique la plus fondamentale: additionner des chiffres de 1 à 9. Plusieurs de ces élèves ne peuvent pas additionner lorsqu'ils n'ont pas accès à des objets concrets à manipuler ou à compter et plusieurs comptent sur leurs doigts pour additionner -- une stratégie qui rend difficile l'addition de sommes qui vont au-delà de 10. "Touch Math" contient une approche prometteuse pour aider ces élèves à apprendre à additionner des chiffres de 1 à 9 sans avoir recours à des objets concrets ou à leurs doigts pour compter. En somme, l'approche à l'addition proposée par Touch

Math consiste à compter des objets tels que des doigts. Toutefois, les objets concrets sont des points de touche (PTs) qui sont placés de façon stratégique sur des chiffres réguliers. Le kit d'Addition Touch Math utilise aussi des stratégies d'addition informelles utilisées par leurs pairs dits "normaux" (compter à partir de un, compter à partir d'un des chiffres dans le problème) et rend ces stratégies explicites. Les PTs sont graduellement éliminés au cours du programme d'addition pour que l'enfant apprenne à transférer les stratégies d'addition sur des chiffres réguliers (i.e. sans PTs). Actuellement, cette approche est évaluée avec 3 enfants déficients intellectuels en prenant des mesures multiples et en utilisant des procédures d'interviews et d'observation.

. . . . .

### **Des exigences particulières pour l'éducateur dans la supervision d'enclave**

Suzanne Carrier et Daniel Fortin  
Université du Québec à Montréal

L'enclave en entreprise favorise l'intégration socioprofessionnelle de personnes ayant une déficience intellectuelle sévère. La supervision

d'enclave comporte des exigences professionnelles particulières pour l'éducateur. La recherche-action présentée ici a permis de cerner quatre difficultés

critiques. Outre celle de rédiger et d'appliquer les plans d'intervention en entreprise, ces difficultés portent fondamentalement sur l'isolement professionnel et l'ambiguïté de rôle. Le processus de cette recherche-action de type "enquête feed-back" est décrit de façon détaillée dans ses trois phases:

diagnostic, feed-back et plan d'action. Il suggère une méthodologie que pourront s'approprier les centres de réadaptation intéressés par le développement d'une intervention préventive du burnout auprès des éducateurs en enclave.

. . . . .

***Fidélité et validité du Test d'automatisme***  
***(Loranger et Pépin, 1993)***

Michel Pépin, François Vigneau et Michel Loranger  
Université Laval

Le *Test d'automatisme* (Loranger et Pépin, 1993) est un instrument d'évaluation cognitive informatisé basé sur l'*automatisme*, une dimension de la «théorie triarchique de l'intelligence» de R.J. Sternberg (1985, 1988). Il a été élaboré spécifiquement pour l'évaluation des personnes présentant une déficience intellectuelle. Les objectifs de la présente recherche étaient de préciser la population (niveau de déficience) à laquelle il s'adresse, pour ensuite documenter les aspects de fidélité et de validité de l'instrument. Les résultats obtenus par 145 adultes déficients intellectuels au *Test d'automatisme* ont été mis en relation avec leurs scores à 19 épreuves psychométriques tirées de tests d'intelligence d'usage courant, ainsi qu'à l'*Echelle de comportements Loranger-Pépin (ECA-LP)*. Les résultats de cette étude confirment

l'applicabilité de l'instrument de mesure proposé auprès d'une clientèle de personnes déficientes. Il fait preuve d'une homogénéité satisfaisante, ainsi que d'une fidélité test-retest élevée. Les données relatives à la validité de construit sont du niveau attendu, les sous-tests du *Test d'automatisme* entretenant des relations élevées avec les tâches tirées des tests d'intelligence. Ces relations permettent par ailleurs de dériver, à l'aide des scores obtenus au *Test d'automatisme*, un score d'âge mental. Enfin, ce nouvel instrument, en plus de permettre la mesure d'une habileté cognitive de base, est de nature à se prêter avantageusement à des protocoles de mesure du potentiel d'apprentissage, comme ceux du type «test-entraînement-retest».

. . . . .

## Les qualités psychométriques de l'*Echelle de comportements d'adaptation Loranger-Pépin*

Michel Loranger, Michel Pépin, François Vigneau et Guy Gignac  
Université Laval

L'*Echelle de comportements d'adaptation Loranger-Pépin (ECA-LP)* (Loranger et Pépin, 1993) a été développée pour situer le fonctionnement général de la personne adulte présentant des retards de développement à partir de l'évaluation d'un ensemble d'habiletés adaptatives. L'ECA-LP permet ainsi d'obtenir à la fois une mesure comportementale et un niveau intellectuel, ce qui devrait faciliter l'établissement de plans d'intervention individualisés. La fidélité et la validité de l'instrument ont pu être évaluées grâce à des mesures prises auprès de différents échantillons de personnes adultes présentant une

déficience intellectuelle. La majorité des sujets de ces échantillons étaient des élèves inscrits au *Programme d'insertion à la vie communautaire (PIVC)* dispensé par les commissions scolaires du Québec. Les indices de fidélité rapportés ici ont trait à l'homogénéité des échelles de l'ECA-LP et à la stabilité de leurs mesures dans le temps, alors que les indices de validité discriminante, et la validité reliée à un critère. Tant pour ce qui est de la fidélité que de la validité, les corrélations obtenues se situent dans les limites de ce qui est attendu. Ces résultats témoignent des bonnes qualités psychométriques de l'ECA-LP.

. . . . .

### Evaluation de l'impact des plans de services individualisés

Yves Devin et Alain Côté  
Centre Le Claire-Fontaine

Comme outil de planification et de coordination, le plan de services s'avère relativement récent dans le réseau de la santé et des services sociaux. De ce fait, la littérature actuelle porte presque essentiellement sur des aspects que nous pourrions qualifier de théoriques. L'après plan de services et plus particulièrement les impacts d'un tel processus ne sont encore que peu documentés. C'est pour pallier, même si minimement à ce constat, que cette étude exploratoire fut entreprise.

Au plan méthodologique, trois (3) groupes comprenant des personnes présentant une déficience intellectuelle (3), des intervenants (12) et des

proches (10) sont vus. Environ dix (10) jours avant la tenue du plan de services et de trois (3) à quatre (4) mois après celui-ci, chacune des personnes de l'échantillon est rencontrée. Lors de cette rencontre, les instruments employés sont les suivants: l'Index de Qualité de Vie et l'Inventaire de Bien-Etre. A noter que ces évaluations sont complétées par une entrevue structurée portant plus spécialement sur la notion de satisfaction.

Globalement, les résultats qualitatifs et quantitatifs obtenus débouchent sur des constatations relativement intéressantes. Au plan qualitatif, il apparaît que le plan de services s'avère relativement

bien accepté par l'ensemble des personnes composant l'échantillon. Notons cependant que seul un tiers (1/3) des personnes présentant une déficience intellectuelle se souviennent du plan de services. Parmi les diverses raisons avancées pour expliquer un tel phénomène, celle ayant trait à la difficulté de rétention de l'information est une des plus intéressantes. Pour ce qui des aspects plus quantitatifs, seule la variable dépendante intitulée QUALITE DE VIE présente des résultats significativement différents. A l'instar de ceux obtenus au plan qualitatif, diverses raisons s'avèrent valables pour expliquer un tel phénomène. Une des plus plausibles est celle liée à la nature objective des

réponses données à l'instrument employé pour évaluer la qualité de vie (i.e.: Index de qualité de vie ou I.Q.). A la différence de ce dernier instrument, les deux (2) autres se voulaient beaucoup plus subjectifs au niveau des cotations.

En terminant, il importe de souligner qu'à titre exploratoire, cette étude a permis l'obtention de résultats relativement intéressants. Cependant, il serait présomptueux de les croire définitifs. En fait, il est plus que nécessaire d'approfondir davantage notre compréhension du processus du plan de services individualisé et de poursuivre, pour ce faire, la recherche.

. . . . .

### **Déficience intellectuelle: Partenariat pour une approche écologique**

Michel Boutet, Jacques Langevin, Daniel Boisvert, Lucie Bonin, Michel Lalonde et Sylvie Rocque  
C.S en D.I. Mauricie/Bois-Francis  
Université de Montréal  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Régie régionale  
CR le Contrefort

Cette présentation se situe dans le cadre d'une demande de subvention de développement d'équipe en recherche sociale (C.Q.R.S.). Nous avons opté pour l'approche écologique comme base théorique et conceptuelle de ce partenariat. L'importance de la dynamique interactive Personne/Environnement fait consensus et la Politique de la Santé et du Bien-être (MSSS, 1992) y souscrit. Cependant, l'influence de l'approche écologique sur la R & D, sur les modèles réadaptatifs et dans les milieux de la santé semble limitée à des énoncés axiologiques

(finalités, principes). Les lacunes au plan formel (définitions) et pratique (processus d'application) se font particulièrement sentir dans le domaine de l'intégration sociale des personnes présentant une déficience intellectuelle.

Tout en donnant un aperçu de notre programmation de recherche, l'équipe interdisciplinaire entend présenter le cadre méthodologique assurant la mise en opération de projets qui répondent au modèle de l'écologie humaine.

. . . . .

## Après la désins...: Adaptation et intégration sociales et qualité de vie

Charles Paré, Richard Côté, Wilfrid Pilon, Ghyslain Parent  
Centre de réadaptation La Triade  
Université Laval  
Centre de recherche Université Laval Robert-Giffard  
Université du Québec à Trois-Rivières

Résultats d'une recherche conduite auprès de 48 personnes présentant une déficience intellectuelle sévère et profonde. Vingt-quatre sujets ont quitté l'institution depuis une période de six mois et 24 sont en établissement.

Des outils de conception québécoise comparent les deux groupes au niveau des comportements adaptatifs, de l'intégration sociale et de la qualité de vie. Les résultats démontrent que la désinstitutionnalisation apporte des changements statistiquement significatifs au niveau des trois variables étudiées. Au niveau des comportements adaptatifs, les résultats démontrent que les personnes institutionnalisées (INS) émettent le comportement d'écriture avec une fréquence supérieure ( $p \leq 0,04$ ) à celle des personnes désinstitutionnalisées (DESINS). Par contre, au niveau de l'évolution des objectifs individualisés, les sujets DESINS, comparés aux sujets INS, atteignent, à un niveau statistiquement supérieur ( $p \leq 0,001$ ), les objectifs attendus. De ce fait, il

y a lieu de croire que la désinstitutionnalisation améliore la capacité de la personne à faire face aux défis de la vie quotidienne dans la communauté lorsque les intervenants poursuivent des objectifs spécifiques adaptés aux besoins de celle-ci. Pour l'intégration sociale, les résultats démontrent que le type d'accompagnement en communauté se modifie nettement, puisque, comparées aux personnes INS, les personnes DESINS sont significativement ( $p \leq 0,01$ ) plus en interaction avec les gens de la communauté. Finalement, quant à leur qualité de vie, les personnes INS expriment un bien-être statistiquement supérieur ( $p \leq 0,04$ ) à celui exprimé par les personnes DESINS et ceci s'explique par le fait que les sujets INS évalueraient leur estime d'eux-même d'une façon significativement supérieure ( $p \leq 0,02$ ) aux sujets DESINS.

Une période d'échange suivra pour analyser l'implication de ces résultats quant à l'organisation des services à offrir aux personnes présentant une déficience intellectuelle sévère et profonde.

. . . . .

### L'étude des construits reliés à l'EQCA et l'ECA-LP

Guy Gignac, Annie Tardif et Lyne Taillefer  
Université Laval  
Université du Québec à Montréal

La première étude a pour but d'identifier la structure factorielle de l'Echelle québécoise de

comportements adaptatifs (EQCA) (Maurice, Morin & Tassé, 1991). Les analyses ont été effectuées à partir de six échantillons d'adultes, dont l'âge moyen varie entre 30 et 37 ans, et quatre échantillons d'enfants et adolescents âgés en moyenne de 6 à 16 ans.

Les résultats obtenus auprès des adultes démontrent trois facteurs obliques expliquant entre 91 et 96% de la variance. Il s'agit des facteurs: Autonomie personnelle et sociale, Habiletés scolaires et communautaires, et Habiletés de travail. Les analyses ont été effectuées par groupe d'âges pour les enfants et les adolescents. Le facteur Autonomie personnelle et sociale se retrouve dans tous les groupes d'âges. Des différences entre les deux autres facteurs extraits permettent de noter une transition dans la structure factorielle mesurée chez les enfants et les adultes.

La seconde étude a pour but de vérifier le rapprochement des concepts mesurés par l'EQCA et l'Échelle de comportements d'adaptation Loranger - Pépin (ECA-LP) (Loranger & Pépin, 1993). Les deux instruments ont été administrés à 92 adultes âgés en moyenne de 41 ans.

Les résultats démontrent des corrélations significatives entre les sphères d'adaptation mesurées par l'EQCA et les facteurs mesurés par l'ECA-LP ( $r = 0,24$  à  $r = 0,82$ ), sauf en ce qui concerne les Habiletés de travail. Les scores totaux des deux instruments partagent une corrélation de 0,64 ( $p < 0,0001$ ). Des analyses plus approfondies ont permis de regrouper 22 dimensions de l'EQCA en fonction de leurs corrélations avec les trois échelles de l'ECA-LP. Un premier groupe, représenté par les dimensions Langage et Interactions sociales, partage une corrélation de 0,68 ( $p < 0,0001$ ) avec l'échelle Communication sociale de l'ECA-LP. Un deuxième groupe, représenté par les variables Habillage et Vêtements, corrèle à 0,62 ( $p < 0,0001$ ) avec l'échelle Motricité et Autonomie de base. Enfin, un troisième groupe représenté par les dimensions Mathématiques pratiques et Ressources communautaires, partage une corrélation de 0,78 ( $p < 0,0001$ ) avec l'échelle Fonctionnement cognitif. Les trois groupes de variables expliquent 60% de la variation des scores à l'EQCA et l'ECA-LP. Les concepts mesurés par ces deux instruments sont donc très similaires.

. . . . .

### **Echelle québécoise de comportements adaptatifs (EQCA): une version scolaire**

Diane Morin, Chantal Belhumeur et Carla M. Vandoni  
Université du Québec à Montréal

La nécessité de mesurer les comportements adaptatifs pour établir un diagnostic de retard mental est depuis longtemps établie et plusieurs instruments américains et québécois sont disponibles. Toutefois, suite à la nouvelle définition du retard mental de l'Association américaine sur le retard mental (AAMR) (Luckasson, 1992), l'évaluation des comportements adaptatifs a changé. Il est donc devenu essentiel

d'élaborer un instrument québécois qui soit conforme à cette nouvelle définition. De plus les milieux scolaires réclamaient un instrument québécois, plutôt que des traductions de versions américaines.

Pour ces raisons, une version scolaire de l'Echelle québécoise de comportements adaptatifs (EQCA) a été élaborée, à partir de la version originale de

l'EQCA. Cette nouvelle version mesure les comportements adaptatifs chez les élèves âgés de 6 à 13 ans, susceptibles de présenter un retard mental moyen ou léger. Une première étude a permis de remanier la version originale de l'EQCA selon 9 des 10 domaines spécifiées par l'AAMR (le domaine "TRAVAIL" a été éliminé étant donné la population visée) et de rajouter des items pour rendre le contenu de l'instrument approprié au milieu scolaire.

Suite à l'expérimentation, l'instrument a été divisé en deux questionnaires, un pour les enseignant-es et l'autre pour les parents, étant donné qu'une deuxième étude a permis de démontrer que les

enseignant-es ne sont pas à même d'observer tous les domaines de comportements adaptatifs à évaluer (par exemple, "SOINS PERSONNELS"). Enfin, une troisième étude a permis de vérifier l'hypothèse selon laquelle les parents ont tendance à utiliser une cotation plus élevée que les enseignant-es. Les résultats ont révélé une absence de différence entre la cotation des parents et des enseignant-es, ce qui rend leurs évaluations comparables.

Les résultats d'une étude de fidélité test-retest et interjuges (présentement en cours) seront présentés, ainsi que l'élaboration d'un rapport critérié en accord avec la philosophie de la nouvelle définition du retard mental.

. . . . .

### **Rôles du personnel enseignant et des parents dans le processus d'établissement des plans d'intervention**

Georgette Goupil, Pauline Beaupré, Madeleine Aubin, Jean-Marie Bouchard,  
Paul Boudreault, Raynald Horth et Elisabeth Mainguy

Université du Québec à Montréal  
Université de Sherbrooke  
Université du Québec à Rimouski  
Université du Québec à Hull  
Université du Québec à Trois-Rivières

Cette étude fait partie d'un programme de recherche dont l'objectif général est de décrire comment, dans six régions du Québec (Abitibi-Témiscamingue, Trois-Rivières, Hull, Montréal, Saguenay-Lac-Saint-Jean, Bas Saint-Laurent), des commissions scolaires procèdent pour intégrer en classe ordinaire des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne. L'objectif spécifique de cette étude consistait à analyser les perceptions et le rôle du

personnel enseignant et des parents dans le processus d'établissement des plans d'intervention. Deux questionnaires semi-ouverts d'entrevue ont été utilisés pour recueillir les données auprès du personnel enseignant et des parents. L'analyse des données porte sur les rôles du personnel enseignant et des parents dans l'établissement des plans d'intervention, sur le contenu et l'utilité de ceux-ci et sur les modalités d'évaluation de ces plans.

. . . . .

## **Le cheminement scolaire en classe ordinaire primaire des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne**

Pauline Beaupré, Georgette Goupil, Madeleine Aubin, Jean-Marie Bouchard,  
Paul Boudreault, Denise Côte-Thibault, Raynald Horth, Elizabeth Manguy

Université de Sherbrooke

Université du Québec à Montréal

Université du Québec à Rimouski

Université du Québec à Hull

UQAT

Université du Québec à Trois-Rivières

L'intégration scolaire, en classe ordinaire de niveau primaire, des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne, est un sujet qui suscite un vif débat. Mais comment se vit cette intégration pour les élèves et pour leurs parents? Quel est le cheminement scolaire des élèves depuis leur entrée dans le système scolaire: continuité en classe ordinaire ou oscillation entre celle-ci et la classe spéciale? Ce cheminement répond-il aux attentes des parents? A l'aide d'un questionnaire semi-objectif, une recherche descriptive menée dans différentes écoles au Québec, auprès de dix-neuf parents d'enfants intégrés en classe ordinaire au niveau primaire, tente de répondre à cette question.

A la suite d'une analyse de contenu des questions à développement, les résultats de l'étude montrent une différence importante entre les cheminements des enfants et fait ressortir les embûches et les réussites vécues par les parents pour obtenir les services qu'ils réclament pour les enfants. Le portrait identifié à partir de cette étude est une source précieuse de renseignements pour les parents qui songent à inscrire leur enfant ayant une déficience intellectuelle moyenne au milieu scolaire régulier, ainsi que pour les milieux scolaires qui veulent se préparer plus adéquatement à accueillir les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne.

. . . . .

### **Les élèves présentant une déficience intellectuelle: enquête dans les écoles secondaires québécoises**

Jean-Robert Poulin et Louis-Philippe Boucher  
Université du Québec à Chicoutimi

A l'aide d'une enquête menée auprès des commissions scolaires du Québec, des chercheurs font le point sur la situation de la scolarisation des élèves d'âge secondaire présentant une déficience intellectuelle ainsi que sur l'état de leur intégration

au secondaire, dans l'école et dans la classe ordinaire. Les principales variables investiguées sont: les caractéristiques des clientèles, les ressources et services, les politiques des commissions scolaires concernant l'intégration de

ces élèves, les diverses formules d'intégration mises de l'avant et enfin, la préparation du personnel enseignant. Cette enquête s'inscrit dans le cadre du programme de recherche sur l'intégration des élèves

présentant une déficience intellectuelle en classe ordinaire au secondaire mené par le Groupe de recherche «Intégration et déficience intellectuelle».

. . . . .

### **Facteurs d'intégration d'élèves présentant une déficience intellectuelle au secondaire**

Robert Doré, Serge Wagner et Jean-Pierre Brunet  
Université du Québec à Montréal

L'intégration en classe ordinaire au secondaire d'élèves présentant une déficience intellectuelle pose un défi de taille tant au Québec qu'au Canada et aux Etats-Unis. A ce jour, peu de projets d'intégration ont eu lieu au secondaire. La réussite de l'intégration à cet ordre d'enseignement est en effet liée à plusieurs dimensions: le contexte même de l'école secondaire, les caractéristiques propres des élèves d'âge secondaire en cause, etc.

Une équipe de professeurs-chercheurs de l'Université du Québec à Montréal s'est penchée sur la question. Elle a tenté d'identifier les facteurs de réussite ou les conditions d'intégration à partir d'une analyse de la littérature portant sur ce sujet.

Le secondaire comporte des défis par rapport à l'intégration: une structuration par matières plutôt que par année scolaire, la promotion par matière, une culture d'établissement particulière...

Les élèves d'âge secondaire qui présentent une déficience intellectuelle ont des caractéristiques de fonctionnement qui leur sont propres: difficultés

d'abstraction, retard dans les acquisitions scolaires, dans leurs comportements adaptatifs...

Pour se matérialiser, l'intégration doit prendre en considération toutes les caractéristiques de l'école secondaire et celles des élèves à intégrer. La revue de littérature réalisée a aussi permis d'avancer que les facteurs de réussite de l'intégration touchent les dimensions suivantes: les lois sociales, l'organisation scolaire, les programmes et le curriculum, l'enseignement et l'apprentissage, les services de soutien, les mécanismes d'encadrement et de suivi, le milieu, les mesures de transition, les attitudes et la préparation des agents.

Dans le cadre de la communication, notre équipe présente une vision synthétique des conditions d'intégration.

Cette étude, menée par une équipe de l'UQAM, s'inscrit dans le cadre d'un programme plus vaste de recherche-action sur l'intégration et la déficience intellectuelle en collaboration avec une équipe de l'UQAC et d'organismes du milieu.

. . . . .

## **Modifications des finalités éducatives pour les personnes présentant une déficience intellectuelle, à deux périodes récentes du Québec**

Martine Cyr et Jean Gaudreau  
Université de Montréal

L'examen des documents disponibles (journaux de l'époque, procès-verbaux de commissions scolaires, rapports gouvernementaux, etc.) relativement aux finalités et objectifs préconisés pour l'éducation scolaire des personnes présentant une déficience intellectuelle révèle tout autant des constantes que des modifications intéressantes, à deux moments

récents de l'histoire du Québec. Les deux périodes considérées dans cette recherche sont, d'une part, les années qui ont immédiatement précédé la constitution de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1958-1960) et, d'autre part, les années consécutives à la parution du rapport COPEX (1976-1980).

. . . . .