

PERTINENCE DE STRUCTURES CONCEPTUELLES POUR L'INTERVENTION AUPRÈS DES PERSONNES QUI PRÉSENTENT DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES

Carmen Dionne, Sylvie Rocque, Jacques Langevin et Francine Gauthier

Les impacts, au niveau de l'intervention, de l'adhésion aux principes de VRS, de normalisation et d'intégration sociale et de l'existence de différentes théories explicatives de la déficience intellectuelle sont présentés. Des problèmes reliés à l'utilisation des résultats de recherche sont discutés et mis en relief par rapport à notre domaine. Parmi ceux-ci, la difficulté de trouver au niveau de la recherche le degré de spécificité souhaité pour la pratique, le fait que certaines préoccupations majeures au niveau de la pratique soient absentes dans les travaux de recherche et le caractère fragmentaire de ces différents travaux. L'apport possible des processus de modélisation et l'utilisation de certaines structures conceptuelles sont envisagés.

PROBLÉMATIQUE

La pertinence de la recherche est de plus en plus reconnue pour le développement de meilleures pratiques d'intervention. Cependant, il demeure que la transposition au niveau de l'intervention des résultats de recherche se heurte à de nombreux problèmes. Cet article en aborde certains et tente, en s'inspirant d'une démarche adoptée dans d'autres champs disciplinaires, de proposer des pistes de solutions.

Le contexte de l'intervention auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles

Des choix de société

Depuis les années cinquante, d'importants changements ont marqué l'évolution des services auprès des

personnes dites «handicapées» et par le fait même, l'évolution des services destinés aux personnes qui présentent des incapacités intellectuelles. En effet, la conviction de la primauté de l'intégration de ces personnes dans la communauté a influencé le développement des services pendant plusieurs décennies. Des concepts tels que le principe de normalisation, la théorie de la valorisation des rôles sociaux et l'intégration sociale se sont imposés. Ces courants s'inscrivent dans la prise en considération des conditions environnementales nécessaires au développement d'un individu, conditions déjà mises en évidence en psychologie développementale et sociale.

Le principe de Normalisation

Selon Nirje (1969, 1999), le principe de Normalisation est de rendre disponibles, à toutes les personnes qui présentent des incapacités intellectuelles ou toute autre forme de handicap, des styles et des conditions de vie semblables ou aussi près que possible de ceux des autres membres de leur communauté et de leur culture. Ce principe est applicable à toutes les personnes ayant des incapacités intellectuelles, quel que soit le degré de leur déficit. Dans un essai de synthèse sur la Normalisation, Kebbon (1970), rappelle l'emphase

Carmen Dionne, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500, Trois-Rivières (Québec), G9A 5H7; Sylvie Rocque, Jacques Langevin, Université de Montréal; Francine Gauthier, CSDI Mauricie / Centre-du-Québec, 3255, rue Foucher, Trois-Rivières (Québec), G8Z 1M6.

mise sur le soutien à offrir aux personnes présentant des handicaps afin qu'elles puissent profiter d'un mode de vie similaire à celui des autres membres de la société. À cette fin, la pertinence des services spécialisés est reconnue. De même, le caractère réciproque de la Normalisation est souligné. En effet, selon cet auteur, il n'incombe pas uniquement à l'individu de s'adapter à la société mais également à la société de s'adapter à l'individu différent.

La théorie de la Valorisation des rôles sociaux

Pour Wolfensberger (1998), la définition de la Valorisation des rôles sociaux (VRS) consiste en l'application de ce que les résultats scientifiques nous disent au sujet du développement, de la mise en valeur et du maintien ou de la défense de rôles sociaux valorisants pour les personnes. Les deux stratégies dont traite cet auteur, afin de valoriser les rôles sociaux, sont le développement des compétences afin que la personne puisse mieux remplir certains rôles et l'amélioration de l'image sociale afin de susciter des perceptions plus positives. Ces deux stratégies sont en interaction. La VRS a été utilisée à titre de ligne directrice dans la conception et le développement de services auprès des personnes dévalorisées ou à risque de dévalorisation dans la société.

L'intégration sociale et la participation sociale

L'intégration a d'abord été vue en tant que processus consistant à fournir des moyens à la personne tels qu'elle puisse vivre ses propres expériences sociales afin d'acquérir l'autonomie, le respect, la dignité, l'exercice du choix ou toutes autres expériences valorisées faisant partie de la qualité de vie d'une personne (notamment : Novak, 1980). L'intégration est un moyen susceptible de contribuer à la Valorisation des rôles sociaux de la personne. Elle a été décrite en trois types soient: l'intégration physique, l'intégration fonctionnelle (utilisation des services avoisinants) et l'intégration sociale véritable, c'est-à-dire la participation à des activités avec les autres membres de la communauté (Vanay, 1987, Conseil de la Santé et du Bien-Être, 1997).

Différentes conceptions des incapacités intellectuelles

Différentes propositions théoriques explicatives du phénomène des incapacités intellectuelles ont été avancées. Elles ont été nombreuses à faire leur apparition au cours des dernières décennies, par les travaux notamment de Lewin, 1936; Kounin, 1941; Inhelder, 1943; Ellis, 1963; Luria, 1963; Zazzo, 1965; Zigler, 1969; Belmont et Butterfield, 1971; Sternberg, 1985; Borkowski et Turner, 1988. Nous nous baserons sur l'état de la question que Paour (1991) a effectué afin de présenter les différentes conceptions des incapacités intellectuelles. Bien qu'il y ait abondance de théories, aucune n'a réussi à supplanter ou à intégrer les autres. Ces théories peuvent être regroupées à l'intérieur de deux catégories soient: les théories dites «retard» et les théories dites «déficitaires».

La théorie retard explique la présence des incapacités intellectuelles par sa caractéristique principale soit le retard. Selon les tenants de cette théorie, le fonctionnement des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles se caractériserait d'abord et avant tout par un retard du développement intellectuel. Elle stipule que les différences qui existent entre les personnes présentant des incapacités intellectuelles sont de même nature que celles qui distinguent l'enfant aux différentes étapes de son développement (à même niveau de développement intellectuel les capacités cognitives sont les mêmes). Pour les tenants de la théorie retard, les seules conséquences des processus responsables du retard intellectuel sur le développement intellectuel sont la lenteur et l'arrêt prématuré du développement.

Les théories déficitaires, quant à elles, expliquent la présence de la déficience intellectuelle par l'existence de déficits spécifiques, et non uniquement par la présence de retards dans le développement intellectuel. La localisation des déficits observés peut cependant varier. Certains auteurs les situent au niveau des opérations et processus cognitifs élémentaires, donc un déficit structural ou déficit de base dans la mesure où

il atteint les processus élémentaires du traitement de l'information. Ses effets peuvent être visibles dans toutes les activités cognitives (encodage de l'information, empan mnésique, mémoire de travail, balayage de la mémoire à court terme, etc.). D'autres auteurs considèrent qu'il s'agit plutôt d'une atteinte des opérations et processus cognitifs supérieurs, (Borkowski & Turner, 1988; Sternberg, 1985; Butterfield & Ferreti, 1984; Campione & Brown, 1984; Butterfield & Belmont, 1977). Ces chercheurs, dont les travaux sont issus des théories du traitement de l'information, croient en effet qu'il s'agit plutôt d'un déficit d'ordre métacognitif révélé, entre autres, par le fait que ces personnes ont des difficultés à maintenir et à généraliser les stratégies nouvellement acquises.

Finalement, pour Paour, l'ensemble de ces données ne sont pas contradictoires. Il souligne qu'il est possible d'envisager que chacun des modèles explicatifs proposés jusqu'à ce jour ne corresponde qu'à une facette du phénomène qui en est un «extraordinairement complexe et polymorphe» (1991: 2). Il est caractérisé par une extrême variabilité inter- et intra-individuelle.

Impacts au niveau de l'intervention

De tels changements conceptuels influencent indéniablement l'intervention auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles et la définition de leur projet éducatif. Différents auteurs mettent en évidence l'impact de ces conceptions au niveau des programmes d'intervention. Brown, Nisbet, Ford, Sweet, Shiraga et Loomis (1984) soulignent que le fait de vouloir, pour la personne présentant une déficience intellectuelle, une vie la plus normale possible demande le développement chez elle d'aptitudes variées utiles pour fonctionner dans plusieurs lieux de la communauté. Montreuil, Magerotte et Haelewyck (1995) abondent en ce sens en rappelant que l'exigence de vie dans les mêmes conditions que les autres individus de la communauté implique la maîtrise de compétences différentes de celles apprises aux personnes vivant dans des milieux institutionnels. Le choix, la préparation et la généralisation des compétences requises pour fonctionner adéquatement dans différents milieux communautaires deviennent des préoccupations centrales pour l'intervention auprès

de ces personnes. En accord avec la VRS, le choix des objectifs d'apprentissage doit tenir compte des différents rôles sociaux de la personne (rôles d'élève, de camarade, de voisin, de locataire, de consommateur, de travailleur, de citoyen, etc.).

Les exigences d'adapter le projet éducatif aux réalités de la vie dans la communauté de même que la diversité des approches relatives à l'intervention éducationnelle et sociale ainsi que l'absence d'une conception unifiée des incapacités intellectuelles en psychologie cognitive et développementale ont contribué à une certaine confusion dans le domaine. À ce sujet, Paour (1991) souligne que si chaque théorie permet des transpositions pédagogiques, leur hétérogénéité interdit l'élaboration d'un projet d'éducation cognitive cohérent. Chaque théorie ne s'est somme toute intéressée qu'à une partie du problème de par l'accent mis sur certaines caractéristiques des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Des approches éducatives ont été élaborées en fonction de la théorie de référence.

Il va sans dire que cette situation rend particulièrement complexe le travail du praticien quand vient le temps de planifier l'intervention éducationnelle et sociale, de procéder à des choix d'objectifs, impliquant d'établir des priorités en fonction des défis posés par la vie dans la communauté. La nécessité de lier théorie et pratique est d'ailleurs indispensable au travail de l'intervenant communautaire (Lamoureux, Mayer & Panet-Raymond, 1984). Cependant, l'utilisation des nombreuses publications dans ce domaine se heurte à plusieurs problèmes.

Recherche et pratiques d'intervention : quelques problèmes

Les difficultés d'utilisation des résultats de recherche au niveau de la pratique ne sont pas uniques à notre domaine. Tolson (1988) décrit les obstacles à l'utilisation des résultats de recherche dans la discipline du travail social. Nous présenterons les obstacles que dresse cette auteure. Il nous est apparu d'emblée exister une certaine similitude, que nous tenterons d'illustrer, entre ces obstacles et ceux rencontrés dans le domaine de l'intervention auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles.

La prolifération de nouvelles approches

En travail social, Tolson (1988) souligne que lorsqu'une nouvelle approche commence à peine à être absorbée par les praticiens, une autre se développe. Un ensemble de données de recherche sont en voie d'être analysées quand d'autres, parfois contradictoires, sont publiées. Au niveau de l'intervention éducationnelle et sociale auprès des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles, les dernières décennies ont été témoin de l'émergence de multiples approches. Une étude récente (Bouchard et Dumont, 1996) soulève bien des questionnements quant à la meilleure approche pour favoriser l'intégration sociale des personnes présentant des incapacités intellectuelles, quant aux habiletés les plus importantes à développer et quant à l'existence de modèles d'intervention prometteurs dans le domaine. Certains programmes ont connu un engouement rapide et ont été privilégiés en supplantant les efforts de programmation antérieurs. Par ailleurs, l'évaluation de l'impact réel des programmes d'intervention dans l'atteinte des objectifs visés se heurte à plusieurs difficultés. Précisons que nous ne déplorons pas ce foisonnement d'approches qui témoignent, certes, d'un grand intérêt pour l'intervention éducative auprès des personnes présentant des besoins particuliers; nous soulevons plutôt les problèmes posés par l'absence de complémentarité de celles-ci, le peu d'intégration des connaissances qu'elles permettent et la difficulté de les mettre à contribution dans l'élaboration d'un projet d'intervention cohérent.

Le peu de recherches ayant le degré de spécificité pertinent pour la pratique

Toujours dans le domaine du travail social, Tolson constate que, pendant qu'il y a prolifération de recherches, il y a cependant peu de travaux ayant le degré de spécificité pertinent pour la pratique professionnelle, c'est-à-dire l'identification d'une approche à efficacité optimale pour un ensemble de personnes présentant des problèmes et des caractéristiques particulières. Dans le secteur de l'intervention éducative auprès des personnes présentant une déficience intellectuelle, les données de recherche traitant de l'intervention éducative sont nombreuses et s'intéressent à plusieurs sous-secteurs. Cette diversité d'études, tout en étant riche pour le domaine,

complexifie la tâche du praticien lorsqu'il veut être guidé dans son intervention. Les recherches publiées s'intéressent souvent à un petit nombre de sujets, ayant des caractéristiques particulières en situation d'apprentissage dans un contexte particulier et le potentiel de généralisation de l'étude en question est rarement traité. Le praticien doit alors compter sur une certaine chance pour retrouver dans ces données de recherche la même spécificité que la situation qu'il désire documenter. Par ailleurs, peu d'efforts de structuration conceptuelle, tels que des synthèses témoignant de l'ensemble des résultats de recherche et organisant ces travaux de telle sorte qu'ils soient facilement utilisables au niveau de la pratique, sont disponibles.

Les recherches non générées au niveau de la discipline

Au niveau du travail social, Tolson souligne que la majorité des connaissances utilisées n'a pas été générée par les travailleurs sociaux ou au sujet des approches applicables en travail social. Ceci a pour effet que la majorité des questions les plus importantes dans cette discipline sont évacuées. En effet, de nombreuses connaissances utilisées dans ce domaine découlent d'études menées en psychologie, psychiatrie ou sociologie. En tant que disciplines contributives, leur apport est certes pertinent, cependant, cet état de fait concourt au peu de développement concernant la spécificité de l'intervention psychosociale. Dans le secteur de l'intervention éducative auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles, beaucoup de connaissances émanent de diverses disciplines contributives au domaine de l'intervention éducationnelle et sociale, telles que la psychologie (de par son intérêt pour les processus psychologiques dans l'apprentissage) et la sociologie (entre autres, pour le développement de modèles s'intéressant aux rôles sociaux joués par la personne et son intégration sociale). Les conséquences au niveau de l'intervention éducationnelle et sociale nous apparaissent assez semblables à celles énoncées par Tolson pour le travail social.

L'opposition entre besoins des chercheurs et besoins des praticiens

Tolson ajoute qu'il s'agit de groupes différents de personnes se distinguant sur plusieurs plans. La

globalité de l'intervention, les objectifs poursuivis, les façons de penser ainsi que le genre de questions posées en sont des exemples. Le chercheur étudie un nombre limité d'éléments en tentant de manipuler, autant que faire se peut, une seule variable. Le clinicien, lui, est face à un client ayant plusieurs problèmes réclamant des interventions multiples. Pour le praticien, le besoin de croire dans l'approche qu'il utilise est essentiel alors que le scepticisme paraît être le leitmotiv du chercheur. Les praticiens ont besoin d'informations par rapport aux décisions à prendre durant une démarche thérapeutique, alors que ces questions sont peu traitées par les chercheurs.

L'existence de plusieurs paradigmes en compétition

Le cinquième obstacle identifié par Tolson (1988) est l'existence de plusieurs paradigmes en compétition qui divisent les protagonistes en écoles de pensée. Les paradigmes sont utiles car ils organisent les efforts pour définir et contribuer au développement des connaissances. Cependant, il semble que peu de chercheurs et de praticiens soient capables d'admettre la fragmentation de leurs efforts.

L'ensemble de ces raisons nous amènent à considérer comme pertinente la solution proposée par Tolson pour tenter de remédier à cette situation, à savoir la création d'un métamodèle, étant donné le peu de structures conceptuelles disponibles dans notre domaine d'intérêt et plus globalement en sciences humaines et sociales.

Une solution possible : la modélisation

Nature d'un métamodèle

Dans le contexte du développement des connaissances, un modèle est relié à une théorie qu'il contribue à développer, à enrichir, à vérifier ou à modifier. Il est en fait un intermédiaire entre la théorie et la réalité, permettant de mieux découvrir cette dernière et d'adapter ou d'enrichir la théorie en conséquence (Legendre, 1993). Le métamodèle, pour sa part, représente un modèle avec ses composantes essentielles : éléments constitutifs ainsi que relations structurales et dynamiques. Il fournit ainsi un cadre de conception et d'analyse des modèles (Sauvé, 1992). Dans l'utilisation qu'elle en fait au niveau du travail social, Tolson (1988: IX) définit le métamodèle

comme étant une structure conceptuelle élaborée dans le but de faciliter l'intégration des savoirs théoriques et pratiques en provenance de diverses sources, et plus particulièrement de la recherche. Ceci amène Tolson (1988 : 8) à considérer le métamodèle comme très utile au développement des connaissances, étant donné que ce construit peut être très profitable lorsqu'il s'agit de rendre compte de différents apports théoriques et de résultats d'expérimentations scientifiques.

Sauvé (1994 : 259) considère que le modèle-cadre ou encore modèle synthèse qu'elle propose pour une démarche globale d'éducation relative à l'environnement (ERE) constitue un métamodèle, puisqu'il «*intègre dans une nouvelle structure les caractéristiques jugées les plus pertinentes des modèles existants (...), il synthétise différentes façons de concevoir et de pratiquer l'éducation relative à l'environnement (ERE), en vue de tendre vers une représentation optimale (...), il comporte tous les éléments constitutifs et les relations structurales et dynamiques que nous jugeons caractéristiques d'un modèle pédagogique en ERE.*»

Tolson (1988) conçoit le métamodèle comme étant un concept dynamique. Sauvé (1992), traitant du métamodèle qu'elle propose, rejoint cette idée en stipulant qu'il se présente comme une hypothèse globale. Elle souligne qu'un métamodèle est, par essence, une construction théorique évolutive. De plus, pour Tolson (1988), l'utilité d'un métamodèle se reconnaît à l'étendue de son utilisation par les différents intervenants. Tolson (1988) s'est également intéressée aux relations entre le métamodèle et les modèles existants. Elle souligne que cette relation en est une d'interdépendance. Pour cette auteure (1988 : 9), l'éventuelle qualité d'un métamodèle et son développement sont tributaires des résultats de l'utilisation de cette structure conceptuelle dans l'intervention. Cette qualité réside dans le raffinement des modalités de la pratique professionnelle et dans son expérimentation avec des personnes qui présentent une variété de problématiques particulières.

Pertinence d'une modélisation de l'intervention

Pour Tolson (1988), le but souhaité par l'utilisation d'un métamodèle est d'augmenter l'habileté à considérer et à utiliser les connaissances acquises au niveau de l'intervention, de même que le besoin

d'acquérir des connaissances nouvelles. Elle souligne que la mise en évidence des lacunes au niveau des connaissances est un apport important du métamodèle qu'elle propose. Une telle démarche permet aux chercheurs de s'intéresser aux questions les plus importantes au niveau de l'intervention dans ce domaine. Selon cette auteure, une structure conceptuelle telle que le métamodèle peut être une solution aux problèmes posés par le développement de connaissances multiples dans un domaine, en permettant de les organiser. Par rapport aux autres modèles d'intervention, le métamodèle n'a pas pour but de les remplacer. Il est décrit à ce niveau comme un paradigme d'un ordre différent.

Le métamodèle peut, face aux différentes situations problématiques présentées par une personne, offrir aux praticiens des connaissances au sujet d'un ensemble de modèles de traitement ou d'intervention, afin d'être davantage en mesure de les utiliser avec flexibilité. Le métamodèle offre une structure pour favoriser cette démarche. Ainsi, l'utilité première du métamodèle est d'outiller les praticiens à faire une utilisation efficace des connaissances existantes. De plus, le métamodèle peut générer un éventail d'études intéressantes et utiles qui peuvent contribuer à concevoir les connaissances au niveau de la pratique comme étant un tout. Actuellement, dans l'intervention éducative et sociale, une nouvelle information est difficilement assimilable aux modèles existants. Une structure conceptuelle, telle un métamodèle, pourrait permettre d'inclure de l'information nouvelle sans mettre en péril le cadre conceptuel utilisé par le praticien.

Sauvé (1994 : 288), quant à elle, souligne les fonctions du modèle-cadre ou supra-modèle qu'elle propose. Il se présente comme un outil de design pédagogique en éducation relative à l'environnement (...), il peut servir de guide pour une démarche globale ou partielle... Il offre également un cadre de référence (parmi d'autres possibles) pour la conception, l'analyse et le choix de modèles et de stratégies pédagogiques spécifiques (...), il peut enfin servir d'outil pour la formation des agents d'éducation. » À l'instar de Sauvé, on peut suggérer qu'un métamodèle peut, en effet, favoriser L'INTÉGRATION de modèles déjà existants.

DISCUSSION

Une structure conceptuelle (telle qu'un métamodèle) se veut une solution au problème de l'éparpillement des connaissances en structurant les informations de base disponibles. Les avantages d'une telle structure conceptuelle peuvent être multiples : les résultats de recherche peuvent aider à redéfinir les modèles de pratique, les préoccupations cliniques peuvent influencer davantage les efforts de recherche, et enfin, le caractère spécifique des personnes et des problèmes rencontrés peut plus facilement être pris en considération.

En effet, selon Tolson, le métamodèle qu'elle propose au niveau du travail social a permis, notamment, de mettre en évidence des lacunes au niveau des connaissances dans le domaine, permettant ainsi aux chercheurs de s'arrêter sur les questions les plus critiques pour l'intervention. De plus, il a permis aux intervenants d'accéder à un plus haut degré d'indépendance sur le terrain, tout en fondant davantage leur pratique sur les percées de la recherche dans le domaine.

Ce type de construit théorique peut présenter plusieurs avantages : la possibilité d'intégration des connaissances, sa grande richesse puisqu'il ne se limite pas à un seul modèle en tant que grille d'analyse des situations, l'utilisation optimale des modèles existants, une plus grande compréhension des apports et limites des modèles découlant de leur confrontation, la possibilité de création de nouveaux modèles résultant de la combinaison d'éléments des modèles originaux, l'identification de paradoxes relatifs à la planification de l'intervention, une potentielle inter-influence entre les préoccupations de la recherche et les besoins des praticiens. L'intérêt d'une structure conceptuelle réside également dans la possibilité de conception de répertoires descriptifs et analytiques de pratiques d'intervention. Ces répertoires pourraient constituer des assises solides pour la pratique professionnelle et contribuer à soutenir l'intervention auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles qui, dans le contexte actuel, s'avère de plus en plus complexe.

Cependant, les propositions théoriques sont, par définitions, transitoires et temporaires. Leur utilisation est nécessaire pour y apporter les modifications pertinentes. La conception, l'élaboration et la validation d'une structure conceptuelle comme un métamodèle s'inscrivent dans une perspective de recherche de type théorique, fondamentale et qualitative. Par ailleurs, ce type de recherche fait face

à de nombreuses difficultés méthodologiques. En effet, dans le domaine de l'intervention éducationnelle et sociale, il existe peu de recherches de ce type. De plus, les méthodes utilisées pouvant témoigner du caractère scientifique d'une telle démarche ont été, jusqu'à ce jour, peu définies. Les avantages anticipés d'une telle construction théorique en soulignent son importance.

PERTINENCE OF THE CONCEPTUAL STRUCTURES OF INTERVENTIONS WITH PEOPLE WITH MENTAL RETARDATION

The impact of the intervention level of the adherence of SRV principles, normalization and social integration and various explanatory theories of mental retardation are presented. Problems related to the use of the results are discussed and contrasted in relation to our field. Among these are the difficulty in research to attain the specificity level desired in practice, the facts that certain major preoccupations in practice are absent in research and the fragmentary characteristics of the various studies. The possible contribution of model processing and the utilization of certain conceptual structures are discussed. Pilot study of the evolution of a verbal group of eight patients in day care hospital.

BIBLIOGRAPHIE

- BELMONT, J.M., BUTTERFIELD, E.C. (1969) The relation of short-term memory to development and intelligence. *In* : L.P. Lipsitt et H. W. Reese (Eds). *Advances in child development and behavior*, 4. New York: Academic Press.
- BORKOWSKI, J.C., TURNER, L.L. (1988) Cognitive Development. *In* : J.F. Kavanaugh (Ed). *Understanding Mental Retardation*. Research Accomplishment and New Frontiers. Baltimore: P.H. Brookes, 251-265.
- BOUCHARD, C., DUMONT, M. (1996) *Où est Phil, comment se porte-t-il et pourquoi? Une étude sur l'intégration sociale et sur le bien-être des personnes présentant une déficience intellectuelle*. Québec : Ministère de la Santé et des Services Sociaux.
- BROWN, L., NISBET, J., FORD, A., SWEET, B., SHIRAGA, B., LOOMIS, R. (1984) *Le besoin urgent d'un apprentissage parascolaire dans les programmes d'enseignement destinés aux étudiants gravement handicapés*. Washington, Université du Wisconsin.
- BUTTERFIELD, E.C., BELMONT, J.M. (1977) Assessing and improving the executing cognition functions of mentally retarded people. *In* : I. Bialer et M. Sternlicht (Eds), *Psychological issues in mental retardation* (pp. 277-318). New York: Psychological Dimensions.
- BUTTERFIELD, E.C., FERRETI, R.P. (1984) Some extensions of the instructional approach to the study of cognition development and a sufficient condition for transfer of training. *In* : P.H. Brookes, R. Sperber et McCauley (Eds), *Learning and cognition in the mentally retarded* (pp.311-322). Hillsdale. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- CAMPIONE, J.C., BROWN, A.L. (1984) Learning ability and transfer propensity as sources of individual differences in intelligence. *In* : P.H. Brookes, R. Sperber et C. McCauley (Eds), *Learning and cognition in the mentally retarded* (pp. 265-294). Hillsdale. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- CONSEIL DE LA SANTÉ ET DU BIEN-ÊTRE (1997) *La participation comme stratégie de renouvellement du développement social*. Document de réflexion. Gouvernement du Québec : Conseil de la Santé et du Bien-Être.
- ELLIS, N.R. (1963) The Stimulus Trace and Behavioral Inadequacy. In : N.R. Ellis (Eds, *Handbook of mental deficiency* (pp. 134-158). New York: MacGraw-Hill (2nd ed. 1979).
- INHELDER, B. (1943) *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*. (2nd ed. 1963). Neufchatel: Delachaux Niestlé.
- KEBBON, L. (1987) Le principe de normalisation, S. Ionescu (Ed). *L'intervention en déficience mentale*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- KOUNIN, J.S. (1941) Experimental Study of Rigidity: II. The Explanatory Power of the Concept of Rigidity Applied to Feeble-mindedness. *Character and Personality*, 9, 273-282.
- LAMOUREUX, H., MAYER, R., PANET-RAYMOND, J. (1984) *L'intervention communautaire*. Montréal : Editions Saint-Martin.
- LEWIN, K. (1936) *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw-Hill.
- LURIA, A.R. (1963) *The Mentally Retarded Child*. Pergamon: New York.
- MONTREUIL, N., MAGEROTTE, G., HAELEWYCK, M.-C. (1995) La généralisation : de et pour l'intégration. In : S. Ionescu, G. Magerotte, W. Pilon et R. Salbreux, *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle*, (pp.171-177). Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- NIRJE, B. (1969) The Normalization principle and its human management implications. In : R.B. Kugel et W. Wolfensberger (Eds), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (pp. 179-195). Washington, DC : President's Committee on Mental Retardation.
- NIRJE, B. (1999) How I came to formulate the Normalization principle. In : Robert J.Flynn & Raymond A. Lemay (Eds), *A Quarter-Century of Normalization and Social Role Valorization : Evolution and Impact*, (pp. 3-13).
- NOVAK, A.R.(1980) *Integration of Developmentally Disabled Individuals into the Community*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishers.
- PAOUR, J.L. (1991) *Un modèle cognitif et développemental du retard mental: pour comprendre et intervenir*. Université de Provence Aix-Marseille 1: Thèse de doctorat d'État en psychologie.
- SAUVÉ, L. (1992) *Éléments d'une théorie du design pédagogique relative à l'environnement: élaboration d'un supramodèle pédagogique*. Montréal: Thèse de doctorat Réseau en éducation: Université du Québec.
- SAUVÉ, L. (1994) *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal: Guérin /ESKA.
- STERNBERG, R.J. (1985) *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TOLSON, E.R. (1988) *The Metamodel and Clinical Social Work*. New York: Columbia University Press.
- VANAY, L. (1987) *L'intégration et ses niveaux: un moyen favorisant la valorisation des rôles sociaux*. Reflets, Genève: Office de coordination et d'information pour personnes handicapées.
- WOLFENBERGER, W. (1998) *A brief introduction to Social Role Valorization : A high-order concept for addressing the plight of societally devalued people, and for structuring human services* (3rd ed.). Syracuse, NY : Training Institute for Human Service Planning, Leadership et Change Agency (Syracuse University).
- ZAZZO, R. (1965) La notion d'hétérochronie dans le diagnostic de la débilité mentale. *Neuro-psychiatrie infantile*, 4 (5), 241-246.
- ZIEGLER, E. (1969) Developmental vs Difference Theories of Mental and Retardation and the Problem of Motivation. *American Journal of Mental Deficiency*, 73, 536-556.