

## ENTRAÎNEMENT AUX HABILÉTÉS SOCIALES ET DISCRIMINATION DES STIMULI SOCIAUX AUPRES D'ADOLESCENTS AYANT UNE LIMITATION INTELLECTUELLE MODÉRÉE

Ghyslain Parent, Daniel Boisvert, Charles Paré, Isabelle Gariépy et Anne Ayotte

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

### INTRODUCTION

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

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

---

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

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

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

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

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

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

### CONTEXTE THEORIQUE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## METHODE

### Hypothèses de recherche

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

### Sujets

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

Figure 1



## Le programme d'intervention

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

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

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

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

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

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

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

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

## L'instrument de mesure

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

## Tableau 1

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

### 1- Formation cognitive

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

### 2- Présentation d'un modèle

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

### 3- Jeux de rôle

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

### 4- Objectivation

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

### 5- Généralisation

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

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

### **Description des 10 planches utilisées**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Planche 10:** *Démontre son affection sans pour*



## Tableau 2

### Exemple des verbalisations du sujet 2 à la planche 1

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

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

#### COMMENTAIRES SPONTANES

SUJET 2:

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

#### COMMENTAIRES SUR DEMANDE

MEDIATRICE:

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

SUJET 2:

- Oui, ils se rencontrent à l'épicerie.

MEDIATRICE:

- Que se disent-ils?

SUJET 2:

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

*autant embarrasser les autres personnes.*

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

### Déroulement de l'expérience

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

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

### PRESENTATION DES RESULTATS

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

Tableau 3

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

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

NS= non significatif

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

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

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

**Tableau 4**

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

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

\* ≤ 0,05

\*\* ≤ 0,01

NS = non significatif

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

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

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

**Tableau 5**

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

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

\*  $\leq 0,05$

\*\*  $\leq 0,01$

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

### **INTERPRETATION DES RESULTATS**

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

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

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

### **CONCLUSION, PERTINENCE SOCIALE ET PISTES DE RECHERCHE SUBSEQUENTES**

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

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

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

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

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

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

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

### **BIBLIOGRAPHIE**

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

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

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

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