

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

C. André Moreau

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

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

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

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

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

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

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

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

STRATEGIES D'INTERVENTION

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

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

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

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

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

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

FORMATION DES MONITEURS

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

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

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

QUELQUES RESULTATS

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

Tableau 1

Séance d'entraînement des tuteurs

LA FICHE D'ANIMATION

L'objectif spécifique

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

Le matériel

Les jeux

Les macarons des tuteurs

Les autocollants

La fiche de notation et d'évaluation

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

Les consignes

1. La mise en situation

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

2. La présentation de modèles

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

3. L'activité d'entraînement

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

"C'est à ton tour"

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

Tableau 1 (Suite)

Séance d'entraînement des tuteurs

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

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

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

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

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

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

4. La pratique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAPHIE

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