

**MESURE DES HABILITES SOCIALES D'ADOLESCENTS
AYANT UN DEFICIT INTELLECTUEL MODERE**

Ghislain Parent et Charles Paré

Pour qu'il y ait une réelle intégration, il faut que
s'instaure un processus d'acceptation par les autres

qui débute par l'émission de comportements sociaux,
adaptés à un environnement social spécifique, et

acceptés tacitement par l'ensemble des membres (Meichenbaum *et al.*, 1981). Puisque l'évaluation adéquate de la réalité sociale est un préalable pour identifier adéquatement les stimuli de l'environnement qui suscitent ou déclenchent l'émission d'un comportement social spécifique (Staats, 1986), il devient pertinent de faire maîtriser, par la personne ayant un déficit intellectuel, des habiletés cognitives permettant de

discriminer correctement les messages de l'environnement. Les compétences sociales faisant 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). Certains (Meyer *et al.*, 1990) croient que la maîtrise de comportements sociaux de base est un fort prédicteur de l'adaptation sociale.

Pour permettre cette adaptation, Wolfensberger (1983, 1991) utilise le terme "valorisation des rôles sociaux". Il croit que la société accorderait plus de droits et privilèges aux personnes si elles occupaient des rôles sociaux valorisés et les priverait de ses droits et avantages si elles avaient des rôles peu estimés socialement. Pour lui, de meilleures conditions de vie peuvent être atteintes par deux stratégies: (1) l'amélioration de l'image sociale des personnes potentiellement dévalorisées aux yeux d'autrui, et (2) l'amélioration de leurs compétences sociales.

Les recherches ne permettent pas de croire que l'élève ayant une différence intellectuelle s'intègre automatiquement avec les autres (Moreau, 1990) et ce, parce qu'il présente un manque d'habiletés sociales (Moreau et Leduc, 1993; Parent *et al.*, 1993; Gresham, 1982). 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 différence intellectuelle soit attentive aux stimuli des camarades.

Certains (Chadsey-Rusch, 1990; Strain, 1982; voir Moreau, 1990; Meichenbaum *et al.*, 1981) définissent les comportements sociaux comme une gamme de comportements spécifiques à des environnements spécifiques donnés. Il faut donc entraîner la personne à tenir compte des réalités de cet environnement. Plusieurs études (Collet-Klingenberg et Chadsey-Rush, 1990; Abbeduto et Nuccio, 1989; Katims et Alexander, 1987) soulignent que la formation cognitive est efficace pour faire acquérir ou développer des habiletés sociales. 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 aussi viser sa capacité à agir activement pour modifier l'environnement social. La personne ayant un déficit intellectuel, par l'acquisition de nouvelles compétences à agir sur son environnement, développe une meilleure appropriation ["*empowerment*"] (Bonin, 1991) et développe ce que Wolfensberger (1991) appelle les rôles valorisés.

Puisque les attitudes s'apprennent et se modifient selon les principes et les corollaires du conditionnement classique (Staats, 1986), plusieurs études (Moreau, 1990; Ouellet et L'Abbé, 1986) démontrent la pertinence d'utiliser efficacement des techniques comportementales auprès de clientèles présentant une limitation intellectuelle. Ouellet et L'Abbé (1986) et Chadsey-Rusch (1990) proposent des programmes qui utilisent le "modelage", le jeu de rôle, la rétroaction et la généralisation.

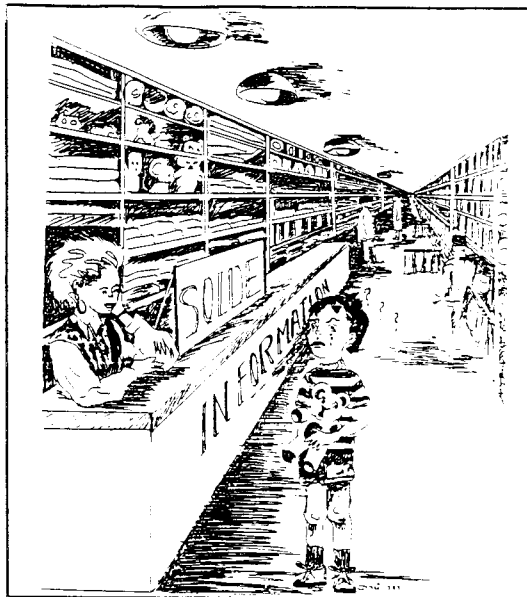
Le répertoire de "*l'Apprentissage Fonctionnel à l'Indépendance*" [A.F.I.] (Institut québécois de la déficience mentale [IQDM], 1977) proposait 50 habiletés sociales. Mais, puisque ces élèves ont de la difficulté à apprendre un grand nombre de concepts ou d'habiletés, il est nécessaire d'en réduire le

Annexe 1



© Parent et Ayotta, 1994
Programme de médiation des habiletés
sociales

Planche 1



© Parent et Ayotta, 1994
Programme de médiation des habiletés
sociales

Planche 2



© Parent et Ayotta, 1994
Programme de médiation des habiletés
sociales

Planche 3



© Parent et Ayotta, 1994
Programme de médiation des habiletés
sociales

Planche 4

contenu à un nombre relativement restreint. Parmi les 50, dix peuvent être 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.

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 intéressante méthode qui permet de tracer le profil d'efficacité cognitive de différents sujets. 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 "SPONTANE" 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?*". Cette technique semblait pertinente à utiliser pour explorer les compétences sociales sous l'angle de la dimension cognitive.

SUJETS

Six adolescents (13 à 17 ans), 3 filles et 3 garçons, ayant une différence intellectuelle modérée ont participé au programme d'activités. Tous fréquentent une classe spéciale intégrée dans une école ordinaire. L'hypothèse prévoit que les sujets, à la fin du programme, devront reconnaître un plus

grand nombre de stimuli sociaux sur les planches utilisées.

LE PROGRAMME D'INTERVENTION

L'intervention a été appliquée, lors d'activités de groupe, pendant 11 périodes de 60 minutes. Entre autres stratégies d'apprentissage, l'animatrice a utilisé la formation cognitive, la présentation d'un modèle, le jeu de rôles, l'objectivation et la généralisation.

L'INSTRUMENT DE MESURE

L'instrument de mesure, employé dans cette recherche exploratoire, s'inspire d'une méthode utilisée par Audy (1988). 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. L'annexe 1 présente quatre des dix planches utilisées. Cette méthode de recherche qualitative permet d'identifier le nombre d'énoncés verbalisés par chaque sujet. Les commentaires verbalisés sont codifiés de la façon suivante: (1) les commentaires "SPONTANES" concernent le nombre de stimuli sociaux repérés par le sujet sans sollicitation; et (2) les commentaires "SPONTANES ET SUR DEMANDE" concernent le nombre de commentaires recueillis après sollicitation, auquel nombre est ajouté le nombre d'éléments recueillis sans sollicitation. Dix scènes et environnements sociaux reliés au répertoire de l'*Apprentissage Fonctionnel à l'Indépendance* [A.F.I.] (I.Q.D.M., 1977) sont soumises au sujet en même temps que l'éducatrice lui dit: "*Dis-moi ce que tu vois ou observes?*". À partir des enregistrements, l'animatrice quantifie les stimuli sociaux discriminés par le sujet. L'étude étant exploratoire, aucune validation et aucune norme ne sont disponibles.

PRESENTATION DES RESULTATS

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 SPONTANEE 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.

Les résultats peuvent être aussi obtenus, en terme d'éléments sociaux verbalisés de façon SPONTANEE et SUR DEMANDE. 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. Ces résultats indiquent que les sujets réalisaient un gain moyen de 38,84 stimuli identifiés entre les deux formes d'évaluation.

INTERPRETATION DES RESULTATS

Considérant le nombre restreint de sujets, les résultats présentés dans cette étude, ne peuvent être généralisés. Cependant, comme le présumaient les

écrits, 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, peut être efficace pour favoriser la discrimination d'éléments sociaux dans différentes planches présentant des scènes de la vie courante. Les tendances observées entre les évaluations "SPONTANEE" et "SUR DEMANDE" permettent de voir que les sujets peuvent tirer des bénéfices d'un programme de développement des habiletés sociales. Ces résultats sont concordants avec les propos de Collet-Klingenberg et Chadsey-Rush (1990), Abbeduto et Nuccio (1989) et Katims et Alexander (1987).

Par ailleurs, les résultats, indiquant que les sujets obtiennent une meilleure performance aux évaluations "SUR DEMANDE" qu'aux évaluations de façon "SPONTANEE", 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 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 "SPONTANEE" 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.

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.

AUDY, P. (1988) *Les composantes et les métacomposantes de l'efficience cognitive: intégration des modèles de Feuerstein (1979) et Sternberg (1986)*. Rouyn-Noranda: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

- 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., 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.
- 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'indépendance. 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.
- 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*, 36-60. New York: Guilford Press.
- 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.
- OUELLET, R., L'ABBE, Y. (1986) Programme d'entraînement aux habiletés sociales. Brossard: Editions Behaviora.
- 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).
- WOLFENBERGER, W. (1983) Social Role Valorization: A proposed New term for the Principle of Normalization. *Mental Retardation*, 21, 234-239.
- WOLFENBERGER, W. (1991) *La Valorisation des rôles sociaux: Introduction à un concept de référence pour l'organisation des services*. Genève: Editions des Deux continents.