

UNIVERSITE DU QUEBEC A RIMOUSKI

STRATEGIES D'INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES
DANS UNE CLASSE D'ENFANTS DEFICIENTS MENTAUX
AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE

PAR
GHYSLAIN PARENT

RAPPORT DE RECHERCHE PRESENTE
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE EN EDUCATION
SOUS LA DIRECTION DE JOCELYNE LABRECHE

AOUT 1983



Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

RAPPORT DE RECHERCHE

Destiné au directeur du programme
pour fin de recommandation
et préparé par

GHYSLAIN PARENT

Table des matières

Introduction	1
Chapitre premier - Problématique de recherche	5
A - Problématique de recherche. Lien entre le vécu professionnel et l'objet de la recherche	7
B - But, limites et méthodologie de la recherche	12
Chapitre II - Revue littéraire sur la pédagogie auprès des enfants déficients mentaux	15
A - Historique de l'éducation en classe spéciale	16
B - Points de vue théoriques sur la déficience mentale	21
C - Principes pédagogiques et applications de techniques comportementales auprès d'enfants déficients mentaux.....	34
D - Principes et interventions réalisées dans le domaine de l'intégration scolaire d'enfants déficients mentaux	46
Chapitre III - Stratégies pratiques d'interventions à utiliser auprès de l'enfant déficient mental au premier cycle du primaire.	55
A - Méthodologie de recherche anticipée	56
1 - Présentation des sujets	56
2 - Description des objectifs à atteindre	57
3 - Présentation d'une grille-horaire	60

4 - Présentation des stratégies d'intervention envisagées.	61
a) Le respect du rythme d'apprentissage de l'enfant dans toutes les sphères de compétences.....	62
b) L'utilisation de techniques efficaces pour accroître le répertoire comportemental de l'enfant (Objectifs à caractère fonctionnel).....	64
c) La ressemblance de l'environnement éducatif des enfants déficients avec celui des enfants du "régulier" et l'utilisation des pairs du "régulier" dans l'action éducative.....	71
5 - Evaluation de l'intervention	75
Conclusion	77
Appendice - Sélection d'activités-fiches utilisables auprès d'une classe d'enfants déficients mentaux moyens au primaire	80
Références	122

Introduction

La "Maîtrise en Education" conduit normalement à l'accomplissement de recherches dans le domaine de l'éducation. Devant cette prémisse, il devient opportun de tirer l'essence de la recherche à partir des contingences, des réalités et des préoccupations professionnelles qui sont à la base même de la "Recherche-Action".

Comme l'indique lui-même ce terme, une "Recherche-Action" implique ordinairement que le chercheur soit un acteur ayant prise sur le cadre de la recherche. Dès lors, la recherche vient se nourrir des interventions et des expériences propres du chercheur.

Afin de répondre aux différents critères de recherche-action, notre rapport nous conduira à la théorisation de notre vécu professionnel. C'est donc le résultat de cette démarche de théorisation que le lecteur trouvera dans ce rapport.

Lors de l'élaboration de notre problématique, nous avons projeté la possibilité d'élaborer un recueil formant un "Programme Educatif et Rééducatif dans une Classe d'Enfants Déficients Mentaux Moyens au Premier Cycle du Primaire". Parallèlement à la conception de ce guide, nous avons élaboré des stratégies d'interventions pédagogiques qui apportent un

support théorique aux diverses activités éducatives recueillies pour notre clientèle d'étudiants.

Nos stratégies pédagogiques consistent en une approche professionnelle multi-disciplinaire, éclectique et ouverte dans la compréhension du phénomène de la déficience mentale et du processus de cognition spécifique de l'enfant déficient mental. Il s'installera alors une intervention pédagogique plus adéquate et plus réfléchie qui vise le développement intégral et optimal de l'enfant déficient mental.

Nous avons expérimenté ces stratégies tout au long de l'élaboration du guide pédagogique. Cet agir a été la façon la plus pratique pour nous permettre de retenir les stratégies qui seront les plus susceptibles de répondre aux besoins de notre clientèle. Toutefois, nous n'avons pas retenu seulement le critère de pertinence pour notre classe immédiate car, notre clientèle-cible est "mouvante" et, d'une année à l'autre, les groupes sont différents et hétérogènes.

Dans le présent rapport de recherche, nous présenterons les diverses informations permettant d'opérationnaliser une stratégie d'intervention efficace dans notre classe. Cette stratégie efficace ne peut naître qu'à travers une compréhension adéquate de notre système environnemental. C'est pour cette raison que ce rapport de recherche présente les étapes suivantes : 1) L'historique de la rééducation de la déficience

mentale ainsi qu'une brève description de notions sur le concept de déficience mentale. 2) Un relevé de la littérature sur les différents principes et interventions pédagogiques utilisables auprès de classes accueillant de jeunes enfants déficients mentaux. 3) L'inventaire de techniques efficaces qui pourront être utilisées auprès d'enfants déficients mentaux lors du premier cycle du primaire. 4) La présentation d'une grille-outil permettant de dresser l'évaluation, en pré-test et en post-test, pour les objectifs pertinents à notre groupe-cible. 5) L'analyse et l'élaboration de matériel-fiche potentiellement utilisable pour faire atteindre, par les enfants, les objectifs et les habiletés nécessaires au développement intégral de l'enfant déficient.

Le but réel visé par cette recherche est donc de systématiser notre approche pédagogique quotidienne afin de la rendre plus efficiente. Puisque notre clientèle-cible nécessite l'utilisation de stratégies d'interventions spécialisées, nous avons centré notre recherche vers l'ébauche d'un milieu-cadre où nous pourrions optimiser les retombées visant le développement intégral de nos enfants.

Chapitre premier

PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE.

La recherche que nous avons menée dans le cadre de notre scolarité de maîtrise avait pris naissance à la suite de réflexions portées sur notre pratique professionnelle.

Selon Claux et Gélinas (1980), ce genre de recherche rejoint le concept de "Recherche-Action" qui se caractérise, en résumé, par les caractéristiques suivantes : 1) Cette recherche se vit dans l'action et le vécu des praticiens. 2) Elle est dynamique, et souhaite ou vise un changement. 3) Elle relève d'un processus de "Résolution de Problème". 4) Elle est applicable à différents niveaux et secteurs d'enseignement. 5) Elle est saisie de la réalité "holistique" et elle développe une vision globale de la réalité présumée par la vision du monde ("Weltanschauung") du chercheur.

Nous avons opté pour ce type de recherche spécialement parce que nous devons, en tant que "chercheur-acteur", privilégier un modèle où nous avons une constante prise sur le "laboratoire". En fait, ce laboratoire était constitué par notre environnement-classe, d'une part, et par l'observation de notre propre pratique professionnelle, d'autre part.

Donc, en misant sur un processus de recherche-action, nos préoccupations sont venues donner le sens de la recherche. Cette recherche

visé donc à tracer les plans d'un changement, non nécessairement du milieu environnemental mais, tout au moins, du chercheur qui est, lui aussi, un élément important dans le milieu.

Dans ce chapitre, nous allons esquisser un portrait de notre environnement et de notre vécu. Dans un deuxième temps, nous allons fournir la description de notre méthodologie de recherche.

A - Problématique de recherche. Lien entre le vécu professionnel et l'objet de recherche.

Il existe à la Commission Scolaire de Malartic, des classes d'adaptation scolaire depuis 1970. Au tout début, les enfants en difficulté d'apprentissage étaient regroupés en "classe fermée" dans une école régulière. En 1973, ces enfants, toujours en groupe fermé, se retrouvent dans une école "spéciale"; dans cette école, on retrouve aussi trois classes de 7ième année.

En 1974, on retrouve une école spéciale à Dubuisson, cinq classes spéciales à l'école Renaud (école régulière) et trois classes fermées au Pavillon Lamy (institution pour enfants déficients mentaux). En 1975 et en 1976, la Commission Scolaire avait treize groupes fermés : onze groupes se retrouvaient dans trois écoles régulières et il y avait deux groupes

au Pavillon Lamy.

En 1977, la Commission Scolaire de Malartic avait onze groupes fermés : neuf groupes fermés intégrés dans trois écoles régulières et deux groupes au Pavillon Lamy.

Depuis 1979, la Commission Scolaire se retrouve seulement avec six groupes fermés qui sont intégrés dans deux écoles régulières.

Nous enseignons, depuis 1979, dans une classe spéciale composée d'enfants déficients mentaux moyens. Cette classe spéciale est elle-même intégrée dans une école régulière qui offre les cours du premier cycle du primaire et du niveau pré-scolaire (maternelle).

Notre classe reçoit une clientèle d'enfants qui sont diagnostiqués "Déficients Mentaux Moyens". Le diagnostic est établi par le psychologue de la Commission Scolaire à partir de différentes batteries de tests d'intelligence, d'observations cliniques faites à l'école ou dans le milieu familial et à la suite de recommandations médicales.

Ces enfants demeurent chez leurs parents ou en foyer nourricier et ils fréquentent l'école environ cinq heures par jour, du lundi au vendredi. L'âge de ces enfants se situe entre cinq et treize ans.

Les difficultés que nous avons observées chez ces enfants sont polymorphes et elles s'engagent à partir de la dépendance, du mutisme sévère, de l'autisme, de l'incapacité de communiquer sur un mode verbal, de l'analphabétisme et de troubles organiques tels que l'épilepsie et la trisomie (mongolisme). Ces différents "handicaps" se notent à partir des pauvres performances académiques et des malhabilités sociales et familiales.

Nous avons remarqué que c'est tout le répertoire comportemental de l'enfant qui est, ou devient, lourdement hypothéqué au fur et à mesure que l'âge augmente chez l'enfant. Ces enfants n'ont généralement vécu que très peu de réussites dans les diverses sphères de développement et ils anticipent l'école avec crainte. Cette crainte provient, selon nous, de la méconnaissance des attentes de l'école, d'une part, et de l'anticipation d'échecs additionnels d'autre part.

Egalement, certains de nos élèves ont déjà fréquenté une "classe régulière" et, après deux ans d'échecs scolaires, ils "échouent" dans notre classe. Encore une fois, ces élèves arrivent dans notre classe avec un faible degré d'estime de soi qui provient d'un passé et d'un présent gavés d'échecs ; ce qui amène une apathie de l'enfant envers l'école.

Dans notre classe, nous faisons donc en sorte que l'enfant puisse vivre des activités qui amènent l'enfant à acquérir les pré-requis à l'académique en favorisant le développement intégral de l'enfant. Ce

développement intégral s'opère par l'utilisation d'activités à succès garanti et à défis progressifs. Nous pouvons, pour ce faire, utiliser au maximum l'académique et le non-académique.

Dans notre milieu, nous sommes favorisé par l'implication de tous les intervenants éducatifs. Nous avons la chance d'obtenir les collaborations des spécialistes en éducation physique, en musique et en danse. Ces différentes collaborations sont fort pertinentes pour assurer la continuité des interventions. De même, les autres enseignants du secteur "enfance inadaptée" et du secteur "régulier" nous accordent un support précieux : "Team-teaching", rencontres cliniques, discussions, échanges de matériel, activités d'intégration, etc.

Depuis quatre ans, nous avons eu le loisir d'expérimenter diverses approches auprès de nos enfants. Ceci, dans les perspectives suivantes :

- 1) Offrir à l'enfant des expériences diversifiées.
- 2) Permettre à l'enfant de tenter plusieurs moyens pour arriver à l'atteinte d'un objectif.
- 3) Eviter la monotonie et la routine.

Afin d'assurer une continuité de nos interventions de l'école à la maison, nous avons élaboré une forme de "bulletin" qui tient compte des différents objectifs qui sont travaillés avec l'enfant. Ce bulletin est remis à la fin des quatre étapes qui constituent l'année scolaire. Ce bulletin est également entrecoupé par diverses communications qui informent les parents des différents progrès de leur enfant. Les objectifs consignés au

bulletin regroupent les domaines suivants : Autonomie, contacts avec les pairs, contacts avec les adultes, langage-orthophonie, expression-communication, compréhension, situation spatio-temporelle, psychomotricité, connaissances culturelles et français (lecture-écriture).

Pendant les cinq années passées dans l'enseignement auprès d'enfants déficients mentaux, nous nous sommes aperçu que le matériel académique à utiliser avec ces enfants était insuffisant ou déficitaire lorsque nous voulons structurer des activités adéquates. Puisque nous devons tenir compte des budgets restreints de notre Commission Scolaire, nous devons prendre les mêmes cahiers d'activités qui sont utilisés dans les classes de maternelle et de première année. Nous avons alors noté que les enfants de notre classe réussissent à atteindre les objectifs dans les premières pages de ces cahiers et les échecs apparaissent dès la troisième ou quatrième page.

D'un point de vue environnemental, notre problématique contient également une autre dimension. En effet, avec d'autres classes d'enfants du secteur "enseignement spécial", nous avons tenté diverses expériences de "Team-teaching" entre les classes : les enfants des trois classes étaient tous ensemble. Lors de ces séances collectives, nous avons remarqué que nos enfants, d'une classe et de l'autre, vivaient des expériences de proximité où ils développaient de nouvelles habiletés sociales et des "complicités" très positives qui se généralisaient lors des récréations

extérieures. Lors de ces récréations, nous avons remarqué que nos enfants avaient beaucoup de plaisir à jouer ensemble entre eux ; toutefois, les contacts avec les enfants des classes régulières étaient quasi inexistantes. Alors, en créant des opportunités de "cohabitation" lors d'activités de groupe, nos enfants pourraient être en contact avec des enfants des classes régulières..

B - But, limites et méthodologie de la recherche.

A la lecture des lignes précédentes, nous avons pu relever trois pistes distinctes qui se cristallisent autour de notre recherche. Ces trois tâches sont en fait : 1) Favoriser le développement intégral de l'enfant déficient mental en utilisant diverses techniques de modification de comportement. 2) Faire vivre à l'enfant des expériences renforçantes, à progrès garanti afin d'accroître le répertoire de l'enfant. Ces activités peuvent être sous forme de fiches ou autre. 3) Faire vivre à l'enfant des expériences où il sera en contact soutenu avec d'autres enfants du secteur régulier qui peuvent servir de modèles dans l'apprentissage d'habiletés sociales ou académiques.

Considérant que nous avons trouvé que ces trois préoccupations étaient pertinentes à une recherche appliquée, nous avons opté pour l'utilisation du modèle de recherche-action. Le Programme de Maîtrise en Edu-

cation (1979) nous fournit un modèle de "Processus de Résolution de Problème". Nous avons trouvé que le modèle présenté répondait bien à notre problématique personnelle et nous escomptons le suivre jusqu'à la dernière étape : "REALISATION". Toutefois, pour les besoins du présent rapport de recherche, en tenant compte de différentes contraintes et motivations personnelles, nous avons prévu arrêter la démarche de résolution à l'étape "SERA" de ce modèle. Cette étape consiste en "l'intégration et l'opérationnalisation de l'alternative retenue dans un plan d'action qui tient compte des contraintes circonstanciellees".

Lorsque nous avons analysé les différentes composantes de notre problématique de départ, nous avons conclu qu'il fallait concentrer nos efforts de "Recherche-Action" pour réaliser un plan d'intervention qui réponde aux besoins spécifiques de notre clientèle-cible. Pour rencontrer ces différentes conditions, nous devons :

- 1) Considérer l'hétérogénéité du groupe-classe.
- 2) Respecter le rythme d'apprentissage lent de nos enfants.
- 3) Concerner des activités et des stratégies qui permettent à l'enfant de réussir.
- 4) Utiliser des techniques et des instruments assez flexibles afin de permettre d'entreprendre la rééducation lorsque la cause de l'échec est diagnostiquée.
- 5) Utiliser des instruments polyvalents exploitables par une équipe multi-disciplinaire (parents, enseignants, cliniciens, enfants, etc.).

Pour atteindre ces objectifs nous utiliserons la méthodologie suivante :

- 1) Faire un bref historique de l'éducation en classe spéciale.

- 2) Faire un relevé des points de vue théoriques sur la déficience mentale.
- 3) Faire une analyse documentée de principes pédagogiques et des applications de techniques behaviorales auprès d'enfants déficients mentaux.
- 4) Faire un relevé des différents principes et des interventions réalisées dans le domaine de l'intégration scolaire d'enfants déficients mentaux.

Lorsque nous aurons terminé la présente recherche, il y aura lieu d'intervenir auprès de nos enfants. Par la suite, nous pourrons évaluer les retombées de notre intervention et corriger, s'il y a lieu, notre stratégie d'intervention. Cependant, comme nous l'avons mentionné précédemment, l'intervention, l'évaluation de l'atteinte des objectifs ainsi que la rééducation en cas d'échec ne font pas partie intégrante du présent rapport de recherche.

Chapitre II

Revue littéraire

sur

la pédagogie auprès des enfants

déficients mentaux

A - Historique de l'éducation en classe spéciale.

L'éducation, la rééducation et l'enseignement spécial auprès des enfants déficients mentaux sont des phénomènes assez récents. Selon Zazzo (1979), l'intérêt des psychologues pour l'intelligence n'aurait commencé qu'au début du présent siècle et cela pour une raison purement politique (l'obligation faite à tous les enfants de fréquenter l'école). A la suite de cette obligation, il a été remarqué qu'un certain nombre d'enfants ne suivaient que très difficilement la classe. Cela aurait amené Binet et ses disciples de France et de l'étranger à se poser le problème de la "mesure de l'intelligence" et à créer des instruments : "Les tests de l'intelligence".

Au Québec, le phénomène est encore plus récent. Nous citerons un extrait du rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement (1964). Cette citation du rapport PARENT nous fournit l'historique en ce qui a trait à l'éducation des "exceptionnels" au Québec. Nous sommes conscient que ce relevé englobe l'enseignement fait à tous les types d'enfant "exceptionnels", mais il touche, de ce fait, les enfants déficients mentaux.

Depuis un quart de siècle surtout s'est éveillé dans notre province un intérêt pour l'éducation des exceptionnels; bien des établissements se sont développés sous l'initiative de communautés religieuses ou de groupes de parents (...). Le rôle du gouvernement provincial (...) à consisté à fournir aux institutions d'assistance publique un budget destiné à défrayer le coût de la nourriture et des vêtements des enfants accueillis dans les crèches, les orphelinats, les écoles spéciales. Depuis le 19 janvier 1961, c'est le ministère de la Famille et du Bien-être social qui a la responsabilité de ces institutions; celles-ci ont relevé successivement du ministère de la Santé (jusqu'en 1946), du ministère du Bien-être social et de la jeunesse (après 1946), du ministère du Bien-être social (de 1958 à 1961). Quelques établissements sont entièrement financés par l'Etat qui a (...) établi (...) en 1950, les écoles de protection de la jeunesse, destinées aux jeunes délinquants. Les établissements pour exceptionnels, tenus (...) par des communautés religieuses, pourvoient eux-mêmes à l'instruction et à l'éducation des enfants, selon des programmes souvent peu conformes aux programmes officiels, avec un personnel parfois peu qualifié (...). Ce n'est qu'en 1959 que le Ministère de la Famille et du Bien-être social organisa un Service des études pour les exceptionnels. Plus récemment, en 1961, le département de l'instruction publique nomma un conseiller pédagogique en éducation spéciale; et le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique créa, en 1961, une sous-commission de l'enfance exceptionnelle, rattachée au comité de permanence du Comité Catholique.

Toutefois, comme le constate le rapport du Comité Provincial de l'enfance inadaptée (1976), au Québec, c'est au cours des années 1960 que l'on a réellement confirmé le "droit de tout enfant à l'éducation". Cela est arrivé avec la réforme scolaire et rares étaient les Commissions scolaires qui, avant les années 1960, avaient les services éducatifs adéquats et suffisants pour l'enfance exceptionnelle.

Le rapport du COPEX (1976) nous apporte des précisions sur le

système d' "enseignement parallèle" qui s'est installé au Québec dans les années 1970.

La tendance à effectuer un étiquetage catégoriel des enfants a entraîné une division (...) des services. Elle a favorisé l'apparition, le développement et le maintien d'un système d'enseignement spécial qui a permis (...) la multiplication des classes spéciales. Elle s'est traduite dans une tendance au regroupement des enfants d'abord dans les écoles spéciales, puis, particulièrement depuis le début de la décennie '70, dans les classes spéciales situées à l'intérieur des écoles régulières. Tous les éléments du système d'enseignement spécial, tels que l'intervention, la formation des personnels et l'administration, ont généralement été marqués par la référence catégorielle appliquée à la programmation.

Graduellement, la compartimentation entre l'enseignement régulier et l'enseignement spécial s'est manifestée et accentuée (...). Il est devenu fréquent de constater dans le secteur de l'enseignement régulier une intolérance de plus en plus grande vis-à-vis de l'individu déviant de la norme. On s'est mis à écarter et à refouler vers un secteur spécial (...) l'enfant qui éprouvait des difficultés d'adaptation et d'apprentissage et qui pouvait nuire au groupe régulier (...). Cette réaction s'est manifestée malgré les objectifs d'enseignement individualisé et de progrès continu à la base du régime pédagogique depuis la réforme de l'enseignement au Québec.

Le retour au secteur régulier d'enseignement devient difficile (...). Le secteur régulier a eu tendance à prêter des vertus excessives à l'éducation spéciale (...) consolidant ainsi une attitude croissante d'intolérance et de ségrégation (...).

En 1976, Le Ministère de l'Education du Québec recevait le rapport COPEX. Ce comité provincial devait faire le point sur l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. En plus, ce comité devait tracer les jalons d'une éthique dans ce domaine

d'éducation. Le comité visait à convaincre les autorités ministérielles de la pertinence d'un développement progressif, cohérent, concerté et efficace des services d'éducation, de rééducation et de réadaptation en faveur des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, en s'appuyant sur les données les plus récentes de la pédagogie.

Dès le début des années '80, à la suite des représentations du COPEX et à la suite des influences des pédagogies américaines — de même que certaines jurisprudences des cours de justice américaine —, les autorités gouvernementales en éducation ont commencé à réfléchir sur les effets de la ségrégation en "classe spéciale". Dès lors, ils se sont aperçus que peu d'enfants réintégraient le système d'enseignement régulier et que les enfants "dits-inadaptés" étaient privés de sources importantes de motivation : les pairs... Suite à ce, les commissions scolaires, de concert avec les parents et les syndicats d'enseignants devaient se donner une politique "d'adaptation et d'intégration". Pour plusieurs intervenants, l'intégration scolaire des enfants en difficulté n'était qu'un "moyen" pour parvenir à un meilleur développement intégral ; tandis que, pour d'autres, on voyait dans l'intégration totale des enfants la remise en place d'un "droit" qui avait été enlevé aux enfants exceptionnels.

Cependant, peu d'intervenants arrivent à la conclusion qu'il faut intégrer les enfants déficients mentaux dans les classes régulières. La littérature de même que la majorité des intervenants (parents, enseignants du régulier et du secteur spécial, administrateurs) arrivent à un

principe de classes spéciales intégrées dans une école régulière où l'enfant pourra avoir quand même certains contacts avec les pairs du régulier : récréations communes, dîner communautaire, cours d'éducation physique , de danse et de musique avec des enfants des classes régulières.

B - Points de vue théoriques sur la déficience mentale.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la déficience mentale est d'abord apparue comme une incapacité scolaire. Maintes fois, ce concept est pairé avec la notion de "quotient intellectuel". Teil (1973) relève les diverses catégories identifiées à la suite de la passation de différentes batteries de Tests (i.e. Binet, Terman, Simon, WISC, etc.) qui sont présentées aux enfants. Le quotient intellectuel se compte de la façon suivante :

$$Q.I. = \frac{\text{Age mental}}{\text{Age réel}} \times 100$$

Si Q. I. inférieur à 30 : Arriérés profonds.
 Si Q. I. entre 30 et 50 : Débiles profonds.
 Si Q. I. entre 50 et 65 : Débiles moyens.
 Si Q. I. entre 65 et 80 : Débiles légers.
 Si Q. I. entre 80 et 100 : "Cas limites".

En se rapportant au calcul de la formule précédente, l'on remarque que la déficience mentale ou intellectuelle est tout simplement une infériorité par rapport au développement des autres enfants du même âge. Le calcul ne fait donc aucune référence au rythme personnel de développement de chaque enfant.

D'une expertise neuro-physiologique, Lemay (1973) et Luria (1974) affirment tous deux que le déficient mental présente toujours des

séquelles corticales ou des atteintes au cerveau. Ces atteintes, plus ou moins profondes de la corticalité, altèrent la manière d'être au monde de ces enfants et entravent leur développement cognitif, leur évolution affective et leur adaptation sociale. Pour Luria, ces enfants auraient souffert d'une pathologie grave pendant leur vie intra-utérine ou pendant la petite enfance.

Avec une vision "piagétienne", l'approche cognitive est venue ouvrir une nouvelle porte à la notion de l'intelligence. Lemay (1973) résume assez bien les découvertes de Piaget au sujet de l'intelligence :

On sait que Piaget définit l'intelligence comme "la capacité de s'adapter aux situations, de les situer et de les organiser" (...). Piaget distingue deux types d'adaptation : L'adaptation biologique et l'adaptation intellectuelle. Par adaptation biologique, il entend le fait suivant : l'organisme s'ajuste en construisant matériellement des formes nouvelles pour les insérer dans celle de l'univers. Par adaptation intellectuelle, il veut dire que l'intelligence prolonge une telle création en construisant mentalement des structures susceptibles de s'adapter à celles du milieu. Pour préciser sa pensée, Piaget ajoute que l'adaptation est un équilibre entre deux processus, l'accommodation et l'assimilation (L'accommodation est le résultat des pressions exercées par le milieu, alors que l'assimilation est l'utilisation des données fournies par le milieu).

Avec une définition de l'intelligence qui s'apparente à la "construction et la reconstruction mentales de structures permettant à l'individu de s'adapter à son milieu", il s'ensuivra que l'enfant déficient mental se retrouvera alors avec une inhabileté à construire ces structures et se retrouvera ainsi en inadéquation avec son milieu.

Lemay (1973) ajoute, à la lueur de l'approche cognitive, que l'enfant déficient mental présente une grande faiblesse dans sa capacité d'analyser les situations qu'il rencontre. Le débile a des difficultés à synthétiser les formes et les structures d'ensemble et sa vision des êtres et des choses reste schématique et pauvre. L'enfant déficient mental, qui présente une idéation simplifiée et souvent lente, jugera donc incomplètement les informations à partir des données partielles et subjectives. L'enfant déficient mental est donc incapable de généraliser les éléments essentiels d'une situation dont il ne remarquerait que les côtés les plus spectaculaires sans reconnaître le déroulement logique de l'action. L'on remarquera donc un manque de cohérence dans la pensée de l'enfant car les stimulations sont reçues massivement sans intégration dans un ensemble cohérent, il y a alors discordance entre les données de la pensée et celles de la perception. Cette difficulté à analyser est liée à une faiblesse de sa réflexion. Le débile, même léger, aurait, selon l'auteur, des difficultés à prendre une position de recul (passer des effets aux causes et des causes aux effets) qui lui permettrait de réaliser les mécanismes qui ont joué dans le déroulement de ses actes.

La principale conclusion à laquelle arrive Inhelder (1963) — qui est une collaboratrice de Piaget — est que la débilité légère peut se définir par la "construction opératoire inachevée", cela par opposition au débile moyen et au débile profond où il n'y a pas de construction et par rapport à l'état normal dans lequel la construction opératoire s'achève

tôt ou tard en complétant les opérations concrètes (connues du débile léger) et les opérations formelles (auxquelles le débiles ne parvient pas).

En d'autres termes, les conclusions d'Inhelder se reprennent de la façon suivante : 1) le débile profond ne dépasse pas les compositions sensori-motrices qui sont antérieures aux langages. 2) Le débile moyen est capable de pensée intuitive (égocentrisme, irréversibilité) mais est incapable d'opération. 3) Le débile léger est capable de construction opératoire mais inachevée (il est seulement capable des opérations concrètes). 4) L'arriéré simple — l'enfant retardé — parvient aux opérations formelles et rattrape ainsi l'enfant normal.

Dès les débuts de l'école spéciale, l'enfant qui devait bénéficier de ce service passait préalablement par une évaluation. Il est à noter qu'encore aujourd'hui, dans plusieurs commissions scolaires, l'on se sert du même genre d'évaluation . En effet, dans les années '70, la "mesure" ou le critère qui servait à décider si un enfant allait en "classe spéciale" s'inspirait largement du "modèle médical".

Le rapport COPEX (1976), en analysant les modalités d'évaluation de l'enfant rapporte que l'entrée dans le système d'éducation spéciale est souvent basée uniquement sur un régime d'évaluation qui tend à s'appuyer sur un diagnostic d'aptitudes d'inspiration médico-psychiatrique. Généralement, le responsable de l'évaluation cherchait des causes et des explications de type fondamentaliste. (des facteurs internes, non observables),

sans se préoccuper de décrire suffisamment des comportements observables et des habiletés spécifiques de l'enfant. Devant une difficulté de rendement intellectuel, le psychologue mesure un "déficit intellectuel", voulant exprimer le niveau de développement de l'enfant en négligeant ses habiletés propres. Le professionnel de l'évaluation identifie la difficulté de l'enfant référé, sans nécessairement donner à l'éducateur les moyens d'agir avec l'enfant.

Le Ministère de l'éducation du Québec (1981), dans son document de sensibilisation à L'élève handicapé par une déficience mentale, fournit deux raisons au maintien de la catégorisation et de l'étiquetage des enfants. La première raison est d'ordre administratif (on peut plus facilement justifier l'allocation de ressources supplémentaires) et la deuxième raison serait d'ordre légal (afin d'évaluer le degré de responsabilité légale des handicapés mentaux pour déterminer quelle aide et quelle protection leur accorder). Le Ministère semble conscient que l'inconvénient majeur de la catégorisation est que le dépistage devient une étiquette totalement péjorative, à l'encontre d'une continuité de développement bien humaine. Pour le Ministère le renouveau éducatif doit tendre à considérer davantage les ressources de ces élèves et toutes leurs possibilités de progrès et d'arriver finalement à parler : d' "élèves en difficultés de développement".

Répondant aux différentes revendications du rapport COPEX, le Ministère de l'Education réaménage les différentes structures d'évaluation

et de mesure pour les enfants souffrant de difficulté d'adaptation et d'apprentissage. En réponse aux faiblesses des instruments d'évaluation traditionnels, le ministère a produit un instrument qui aiderait les pédagogues et l'équipe multi-disciplinaire à faire ressortir, chez l'enfant, non seulement les points faibles mais également leurs habiletés et leurs points forts. Dès lors le pédagogue, en connaissant les capacités exactes de l'enfant, devrait être en mesure de mieux orienter sa pratique pédagogique.

C'est à ce moment que le Ministère de l'éducation (1981b) amène le concept de "BILAN FONCTIONNEL". Cet instrument permet de dresser le bilan global des habiletés de l'enfant dans les différents domaines et le "kit" contient notamment : 1) Un cahier de travail servant à l'élaboration du bilan fonctionnel et du plan d'action. 2) Des grilles d'observation des apprentissages en mathématiques et en français. 3) Un questionnaire à l'intention des parents de l'enfant. 4) Une grille d'observation et d'analyse des comportements de l'enfant. 5) Un questionnaire permettant l'analyse de l'environnement scolaire de l'élève. 6) Un cadre permettant de dresser le relevé des ressources de l'environnement communautaire autre que scolaire et familial. 7) Un guide de rencontres avec l'élève. 8) Un guide méthodologique rapportant la théorie soutenant la démarche d'ensemble visant à réaliser le bilan fonctionnel et le plan d'action.

Il est important de noter que le "Bilan fonctionnel", suite aux réticences des enseignants, ne sera pas obligatoirement dressé pour tous

les enfants. Effectivement, les tenants du "Bilan fonctionnel" en sont venus à la sage conclusion qu'il serait onéreux — à tous points de vue — de faire subir à chaque enfant cette lourde investigation. De ce fait, on en est surtout venu à parler de "Formules d'aide" au lieu de "Bilan fonctionnel" et les enseignants n'auront qu'à puiser parmi les différentes formules celles qui conviendront au problème de l'enfant.

A travers nos lectures, nous avons remarqué que l'enfant souffrant de troubles d'apprentissage, de troubles de la conduite et du comportement, ainsi que l'enfant ayant une déficience mentale peuvent être confondus autant par les auteurs que par les professionnels (enseignants, psychologue, parents). Nous croyons que la causalité et la distinction entre ces types d'inadaptation ne sont pas et ne seront jamais nettement définies.

En général, nous pouvons conclure que les différents auteurs s'accordent à dire que le déficient mental est, comparativement aux autres enfants de son âge, malhabile à utiliser ses "sens" et ses "perceptions" afin d'analyser adéquatement les stimuli de l'environnement. Cette pauvre analyse intellectuelle serait la cause du manque de cohérence dans ses comportements.

Nonobstant toute utilité à la catégorisation distincte, nous croyons qu'il est préférable de parler d' "Enfants en Difficulté de Dé-

veloppement". Suite à ce, nous pourrions mieux cerner les ressources de l'enfant et définir opérationnellement les habiletés que l'on veut faire acquérir à l'enfant. En effet, lorsque le pédagogue connaît les forces, les points forts, les capacités et les acquis de l'enfant, il peut planifier plus adroitement la stratégie pédagogique qui convient de façon optimale à l'enfant.

Le Ministère de l'Éducation du Québec (1978), dans son Guide docimologique : Notions sur la Taxonomie, reprend, en résumé, les travaux de Bloom et de De Landsheere. Nous y avons trouvé la définition du domaine où nos enfants affichent une piètre performance : le domaine cognitif.

Selon le Guide docimologique : Notions sur la taxonomie, le domaine cognitif a trait principalement à l'acquisition de connaissances, d'habiletés et de capacités intellectuelles permettant d'utiliser ces connaissances. Il appert que ce domaine est le plus en usage et le plus développé à l'école. Une des raisons à cela est que depuis toujours, à l'école, on s'intéresse surtout à l'apprentissage de comportements cognitifs.

D'après cette assertion, il est facile de croire que l'école existe pour faire acquérir à l'enfant des connaissances. Dès que le rôle de l'école s'actualise, nous remarquons que les enfants déficients se marginalisent et que, dans certains cas, il pourrait en être autrement si les conditions environnementales changeaient la mission de l'école. Nos en-

fants pourraient afficher de meilleures performances dans les deux autres domaines relevés par Bloom : le "domaine affectif" et le "domaine psychomoteur".

Le même fascicule du Guide docimologique : Notions sur la Taxonomie nous informe également de la présence des six fonctions qui se retrouvent dans le domaine cognitif. Ces fonctions sont : 1) Acquisition des connaissances. 2) Compréhension. 3) Application. 4) Analyse. 5) Synthèse. 6) Evaluation.

Nous remarquons que ces six fonctions sont concentriques et hiérarchisées séquentiellement de façon à ce que chaque fonction soit un prérequis essentiel de la suivante.

Pour l'enfant "régulier", il est facile de se rendre à la fin de la séquence, tandis que l'enfant mentalement ou cognitivement démuné bloque dès le deuxième échelon — soit l'étape "COMPREHENSION" — , où les structures mentales doivent rentrer en jeu.

Tel que mentionné dans les pages précédentes, les rôles de l'école, ou du moins ses finalités intrinsèques se résument en trois mots. La littérature américaine utilise par euphonie le terme les "Three R's" (writing, Reading and arythmetic), ce qui peut se traduire par : lire, écrire et compter. En effet, pour plusieurs (parents, commissaires et pé-

dagogues) ces trois mots représentent l'essentiel de ce que l'enfant, déficient ou autre, vient chercher comme habiletés académiques.

Ces habiletés académiques font surtout appel à la capacité d'apprentissage. Pour Ross (1976), la capacité d'apprentissage est une abstraction en elle-même et elle est un concept non-mesurable et non-observable. Apprendre, c'est probablement quelque chose qui va à l'intérieur de la tête de quelqu'un, c'est donc un processus caché. Pour l'auteur, il s'agit aussi d'un processus de "changement" : l'apprentissage ne peut être observé et mesuré qu'à travers ce changement. Selon l'auteur, apprendre n'est pas un comportement, mais bien un changement dans un comportement. L'apprentissage ou la cognition n'est pas un événement isolable, mais un système de phases reliées.

Ces différentes phases, selon Ross, sont les suivantes : 1) La motivation, 2) L'appréhension, 3) L'acquisition, 4) La rétention, 5) La généralisation, 6) La performance. La motivation est la prévision que si un comportement est émis, il y aura un événement désirable qui suivra (l'enfant déficient travaillera probablement mieux lorsqu'il aura découvert que l'apprentissage conduit à une meilleure compétence qui, en retour, permet d'acquérir de nouvelles habiletés). L'appréhension est une phase cruciale qui consiste à donner un stress ou un désir à l'enfant (l'enfant doit être capable d'attention sélective afin de relever tous les indices reliés à sa tâche). L'acquisition est le noyau du processus d'appren-

tissage (le matériel présenté à l'enfant doit entrer dans son système cognitif pour être mémorisé afin d'être réutilisé ultérieurement). Comme nous l'avons mentionné précédemment, cette phase est interne et nous pouvons seulement dessiner les actualisations de cette phase à partir des phases subséquentes. La réten-tion peut s'observer par le rappel dans les occasions appropriées (lorsqu'un enfant a acquis un morceau d'information, il doit être capable de retenir cette information et en faire le rappel). La généralisation est l'utilisation de l'information acquise dans une variété de différentes situations et d'autres circonstances — l'on peut également utiliser le terme "Réinvestissement" pour cette phase —. La dernière phase est la performance et elle est la seule véritable preuve de l'apprentissage (le processus réémerge de la sphère cognitive de l'enfant et devient observable).

Nous allons maintenant traiter d'une caractéristique importante reliée étroitement au développement cognitif : il s'agit du langage. Cet élément, l'aspect langagier, se relie directement au développement cognitif, car le langage est une habileté observable et mesurable qui découle de l'apprentissage effectué dans la sphère cognitive. Chez l'enfant déficient, probablement à cause de la triade "perception-mémoire-cognition", le plus sérieux des handicaps notés se situe au niveau du langage.

Selon Chinn, Drew et Logan (1979) une déficience mentale est responsable, dans plusieurs cas, de retard de langage et, en réciproque,

le retard dans le langage est la cause de plusieurs déficiences mentales. Ces auteurs croient qu'il est possible que certains enfants soient étiquetés "déficients mentaux" tout simplement parce qu'ils ne savent ou n'ont jamais appris à parler. Penser, percevoir, se souvenir et prédire sont toutes des habiletés qui requièrent l'usage de symboles ; ces habiletés sont toutes interreliées et sont des pré-requis au langage. Puisque, comme nous l'avons expliqué plus avant, l'enfant déficient a des difficultés dans les abstractions, il éprouvera les mêmes difficultés au niveau de l'apprentissage des habiletés langagières.

Comme le démontrait cette relation bivoque entre les malhabiletés langagières et la déficience mentale, nous pensons que Chinn, Drew et Logan croient que l'enfant déficient avait peine à utiliser le symbolisme au niveau du langage oral. En poussant plus loin cette réflexion, nous pouvons suggérer que, chez l'enfant déficient, la performance sera encore beaucoup plus médiocre au niveau du langage écrit, car l'enfant est ainsi plongé plus à fond dans un monde de symboles.

"Lire, écrire et compter", pour l'enfant déficient mental moyen, seront sûrement les plus difficiles apprentissages qu'il fera dans sa vie. Car, pour lire, écrire et compter, l'enfant doit utiliser et décoder avec précision des signes visuels. Ce codage-décodage doit être fait très rapidement par l'enfant afin qu'il puisse saisir toutes les nuances sémantiques et syntaxiques du texte.

Le Ministère de l'Education (1981), dans son document de sensibilisation à L'élève handicapé par une déficience mentale , rapporte, qu'au niveau cognitif, l'enfant qui a une déficience mentale a énormément de difficulté à se concentrer, à abstraire et à saisir des concepts. Donc, dans des situations très structurées d'apprentissage scolaire (soit dans les classes régulières) l'enfant réussit très difficilement ou échoue continuellement. Le document de sensibilisation reprend en expliquant que l'enfant déficient a un raisonnement plus lent que les autres élèves (certains détails importants lui échappent ou il s'intéresse à des détails non pertinents).

Nous avons pu constater, à la lecture des différents documents, que l'enfant déficient mental possède un portrait particulier : c'est un enfant qui se retrouve avec un rythme d'apprentissage beaucoup plus lent que les enfants "normaux" de son âge. Afin de répondre adéquatement aux besoins de l'enfant déficient, le pédagogue doit développer des stratégies d'intervention efficaces. Dans les prochaines pages, nous allons rapporter quelques pistes de pédagogie judicieuses relevées dans la littérature qui a trait à l'éducation spécialisée auprès des enfants déficients mentaux.

C - Principes pédagogiques et applications de techniques behaviorales
auprès d'enfants déficients mentaux.

En feuilletant la littérature, nous avons relevé un principe d'importance majeure et qui est la pierre angulaire de toute pratique pédagogique auprès d'enfants déficients mentaux. Rey (1963) nous indique que tout enfant est perfectible. Il faut entendre par ce principe que, sous l'effet d'un régime pédagogique et éducatif convenable, l'enfant pourra atteindre le niveau d'adaptation maximum. Faisant réserve des effets des lésions et anomalies corticales, l'auteur croit que, si l'enfant est judicieusement sollicité et encadré, il pourra atteindre un plus haut plafond de performance.

Le terme "New Humanism", apporté par Charles (1976), permet la compatibilité entre l'approche humaniste et l'approche comportementaliste. Cette nouvelle forme de pédagogie est facilement applicable dans les classes d'enfants déficients mentaux et elle contient les principes suivants:

- 1) L'attention doit être centrée sur l'individu, son bien-être et sa croissance personnelle.
- 2) L'école doit créer un climat de confiance entre tous les membres pour éviter la compétition et permettre l'entraide entre tous les enfants.
- 3) L'école ne doit pas être un moule et doit s'adapter

aux besoins de l'étudiant. 4) Le comportement du professeur doit être authentique, ouvert et humain. Il doit être un agent de renforcement, en démontrant de l'attention et de l'affection au moment opportun. 5) Les stratégies du programme doivent être mises en jeu afin de trouver un moyen de faire passer les acquisitions de façon intéressante. 6) Les buts éducatifs doivent être sélectionnés conjointement entre le professeur et l'étudiant (en tenant compte des intérêts personnels de l'étudiant). 7) Le professeur doit faciliter l'apprentissage en gardant les oreilles et les yeux en alerte (en recherchant ce que l'enfant aime ou n'aime pas). Le professeur doit écouter et faire de son mieux afin que l'école soit intéressante.

Zazzo (1979) rapporte que, dans la situation pédagogique classique, "apprendre consiste, pour l'enfant, à écouter l'enseignant exposer une technique de résolution de problème, comprendre cette technique et l'appliquer à des problèmes similaires. La pédagogie nouvelle cherche plutôt à "apprendre à l'enfant à résoudre le problème", en amenant l'enfant à reformuler le problème et à en comprendre le mécanisme. Le rôle de l'enseignant est d'orienter la recherche de la solution dans la bonne direction. Cette nouvelle façon de voir l'enseignement change complètement le mandat de l'enseignant. Celui-ci devient beaucoup plus un susciteur et un animateur au lieu d'être un technicien encyclopédique.

L'Association Canadienne pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage (1980) nous fournit neuf règles pour aider l'enfant à com-

prendre les mathématiques. Ces règles peuvent s'appliquer également à toute autre forme académique qui relève de la résolution de problème :

- 1) Encourager l'enfant à poser des questions et à formuler lui-même le problème.
- 2) Encourager l'enfant à trouver des solutions par lui-même, en lui donnant des indices et en lui demandant de verbaliser ses difficultés.
- 3) Encourager l'enfant à rédiger le problème dans ses propres mots.
- 4) Encourager l'enfant à se servir de diagrammes, d'images ou de matériel concret pour résoudre son problème.
- 5) Encourager l'enfant à trouver différents moyens de résoudre le même problème.
- 6) Inciter l'enfant à vérifier ses réponses et à analyser ses erreurs.
- 7) Encourager l'enfant à trouver des contre-exemples à ses hypothèses.
- 8) Encourager l'enfant à deviner et à prendre des risques.
- 9) Encourager l'enfant à chercher des régularités ("patterns").

Ross (1976) nous dit que l'enfant est incapable d'être réceptif aux stimuli et qu'il est justement incapable de "Stop, Look and Listen". L'auteur nous dit qu'il faut remédier à cette incapacité en apprenant à l'enfant ces trois comportements, L'injonction "STOP" est adressée à l'impulsivité de l'enfant ; "LOOK AND LISTEN" invite l'enfant à recueillir tous les stimuli de l'environnement, ainsi cette deuxième injonction revient à dire : "Sois sélectif".

Pour Pick et Vayer (1972), l'éducation de base de l'enfant déficient est premièrement une éducation motrice et psycho-motrice. On doit alors privilégier la rééducation physique afin de normaliser et améliorer

le comportement de l'enfant. Les auteurs souhaitent que toute action pédagogique fasse acquérir à l'enfant : 1) La conscience du corps propre. 2) La maîtrise de l'équilibre. 3) Le contrôle et l'efficacité des diverses coordinations globales et segmentaires. 4) Le contrôle de l'inhibition volontaire de la respiration. 5) L'organisation du schéma corporel et l'orientation dans l'espace. 6) Une structuration spatio-temporelle correcte. 7) Les meilleures possibilités d'adaptation au monde extérieur.

Picq et Vayer soulignent également l'importance d'une rééducation psychomotrice qui débute très tôt chez l'enfant, cela à cause des différents facteurs de maturation. Au sujet de l'intervention précoce, Rey (1963) nous fournit des techniques très précieuses, nous les avons résumées ici :

- 1) Les séances peuvent débiter vers quatre ans.
- 2) Les objectifs doivent être gradués.
- 3) Les séances éducatives doivent être courtes.
- 4) On doit débiter par un exercice connu de l'enfant.
- 5) Le local doit être silencieux et connu de l'enfant.
- 6) L'éducateur doit prévoir les difficultés et les réactions de l'enfant.
- 7) S'il y a échec revenir à une activité plus facile afin de toujours terminer une séance sur une réussite.
- 8) Les divers agents qui entourent l'enfant doivent avoir les mêmes convergences au sujet de l'enseignement donné.
- 9) L'éducateur doit tenir un bref journal de bord.
- 10) Le matériel utilisé ne doit pas servir de jouet en dehors des périodes d'enseignement.
- 11) L'éducateur doit éliminer les stimuli distrayants afin de ne pas distraire inutilement l'enfant.
- 12) L'éducateur doit parler fréquemment à l'enfant.

Plusieurs auteurs rapportent la pertinence de l'utilisation de techniques behaviorales dans la rééducation des enfants déficients mentaux. Ross (1976) nous fournit plusieurs indications sur différentes techniques behaviorales qui permettent d'augmenter le débit d'apparition de comportements adaptés. Selon l'auteur, ces techniques peuvent également être utilisables auprès des enfants perturbés. De plus, celles-ci visent à faire généraliser les progrès de l'enfant en impliquant les parents pour qu'ils puissent faciliter le maintien des acquis faits à l'école. L'on peut également utiliser diverses techniques de façonnement pour conduire l'enfant à une meilleure auto-évaluation de ses comportements (l'auto-évaluation peut être façonnée en disant aux enfants qu'ils vont être récompensés si leur auto-évaluation concorde avec celle de l'enseignant). Ross pense qu'il est très important de développer une forme d'auto-évaluation chez l'enfant, cela lui permet d'évaluer son agir, d'analyser les mécanismes de son propre comportement et d'arriver à un meilleur contrôle et une plus grande autonomie.

Sur l'utilisation de techniques behaviorales utilisables dans la rééducation du langage de l'enfant déficient, Chinn, Drew et Logan (1979) nous informent de la pertinence de l'entraînement à l'imitation. Selon eux, l'imitation peut être entraînée chez l'enfant qui n'a pas un répertoire signifiant de comportements d'imitation. En combinant les techniques d'imitation avec des renforcements différenciés, on peut entraîner l'enfant aux comportements d'identification ("naming" or "labelling"), aussi bien qu'à l'acquisition d'un meilleur répertoire syntaxique ("plu-

ality, simple sentence and verb tense usage"). Selon ces auteurs, l'imitation doit être regardée comme un type particulier d'apprentissage qui ne fait que prouver la règle du "Fais ce que le modèle fait". Les comportements langagiers peuvent également être acquis par de simples techniques d'entraînement (renforcement différencié et estompage) qui enseignent à l'enfant à joindre ("to match") une série de différents comportements qui sont modelés. Un enfant qui a un bon répertoire d'imitation peut également être influencé par les modèles langagiers de l'environnement, la généralisation devient donc essentielle pour l'acquisition normale du langage et du discours.

Hekkema et Freedman (1978) ont mesuré les effets de l'entraînement à l'imitation auprès de seize enfants déficients profonds. Ils ont entraîné ces enfants, qui avaient un faible degré d'imitation naturelle, à imiter un modèle qui effectuait des tâches simples (i.e. ramasser des balles, mettre une corde sur un crochet, déchirer du papier et le jeter sur le plancher). Lorsque le sujet imitait adéquatement le modèle, il recevait une bouchée de céréales sucrées. Les résultats ont clairement démontré que les enfants déficients qui avaient initialement des comportements non imitatifs peuvent être entraînés à développer des comportements d'imitation.

Rumanoff-Simonson (1979) fournit différentes caractéristiques sur le "Curriculum" (enseignement basé sur l'approche behaviorale qui rejoint largement les théories d'apprentissage au sujet de l'éducation) :

1) La pratique et la répétition conduisent à la consolidation d'un élément d'apprentissage. 2) L'apprentissage est continu et cumulatif. 3) Quand l'enfant est préoccupé par autre chose, le programme est inefficace (l'élève doit être disponible pour apprendre). L'enseignant doit éliminer tout comportement qui interfère avec l'apprentissage. 4) Enseigner de nouveaux comportements (ou modifier et éliminer des comportements déjà existants) est plus facile lorsque l'on a identifié le comportement-cible. 5) Une tâche est plus facilement atteignable lorsqu'elle est décomposée en petites étapes. Les chances de succès sont plus élevées lorsque l'élève a vécu des réussites dans les pré-requis.

Ross (1976) fournit les différentes étapes qu'il faut suivre dans l'élaboration d'un plan de traitement behavioral : 1) Identifier et définir objectivement le problème et, lorsque nécessaire, faire une "analyse de tâche" du comportement à être renforcé. 2) Observer les circonstances qui entourent l'apparition du comportement et en noter les antécédents et les conséquences. 3) Obtenir le niveau de base du comportement-cible en mesurant et en enregistrant la fréquence d'apparition. 4) Définir le but de l'intervention en terme d'objectifs. 5) Débuter l'intervention et continuer à mesurer et à enregistrer la fréquence d'apparition du comportement-problème. 6) Renforcer les comportements alternatifs désirables lorsque le programme conduit à l'élimination du comportement-problème. 7) Si aucun changement n'était noté, reprendre tout le processus d'identification et d'observation du problème. Continuer jusqu'à ce que le but soit atteint ou voir un aviseur-conseil.

Comme tous les auteurs behavioristes s'y entendent, l'opérationnalisation d'un objectif consiste à le définir de façon à ce qu'il soit observable et mesurable. Cette étape est primordiale, car elle permet à l'intervenant de vérifier l'atteinte de l'objectif à la fin de l'intervention. En effet, en se servant d'un objectif opérationnel, il est plus aisé d'élaborer la programmation de l'intervention et d'en fixer les limites. Il existe différentes méthodes pour rendre un objectif opérationnel et elles peuvent se résumer par ces trois étapes : 1) L'identification du comportement terminal. 2) La description des principales conditions dans lesquelles le comportement doit se manifester. 3) La précision du critère de performance. Il est important de noter qu'un objectif est un résultat ou un changement de comportement qui s'établit chez l'élève (un objectif pédagogique est donc la "tâche" effectuée par l'enfant).

Anderson et Faust (1975) explicitent un outil pédagogique appréciable dans la perspective de la définition des objectifs pédagogiques : "L'analyse de tâche". Celle-ci est le design de l'habileté et des connaissances qu'un élève doit acquérir dans l'ordre pour atteindre un objectif. L'analyse de tâche doit présenter une description détaillée du comportement de l'élève dans l'accomplissement de la tâche. Une analyse de tâche mentionne les étapes qu'un étudiant doit franchir pour atteindre un objectif. Elle se différencie du plan de cours ("Lesson plan") qui est la planification que l'enseignant veut faire. L'analyse de tâche joue deux rôles dans la planification de l'enseignement ; premièrement, elle est le départ

de la planification des cours et, deuxièmement, elle apporte le diagnostic de la pauvre performance de l'étudiant.

Une bonne analyse de tâche, selon Anderson et Faust, doit posséder les cinq caractéristiques suivantes : 1) Elle doit être complète et détaillée. 2) Elle doit montrer les étapes et doit partir des capacités et des connaissances que l'enfant a acquis antérieurement. 3) Les liens entre les différentes habiletés et les concepts académiques doivent être spécifiés. 4) L'analyse de tâche doit être cohérente avec les buts éducatifs généraux. 5) Il est très important que les leçons, basées sur l'analyse de tâche, épanouissent les étudiants.

La lecture de la littérature est abondante en ce qui regarde les différents principes d'interventions en déficience mentale. Volontairement, nous avons opté pour le recueil de quelques interventions ayant déjà été expérimentées et qui ont produit des résultats importants dans le sens de l'augmentation d'un répertoire comportemental varié et adapté auprès de l'enfant déficient mental.

Plusieurs auteurs (Ionescu, 1983 ; Forget, 1979 ; Giroux, 1979) laissent transparaître que les enfants déficients mentaux répondent aux mêmes lois d'apprentissage que les autres enfants , il n'y a que le rythme d'apprentissage qui est plus lent.

Roos et Olivier (1969), cités dans Giroux (1979) ont comparé les résultats d'un groupe d'enfants déficients soumis aux techniques behaviorales à ceux de deux autres groupes d'enfants institutionnalisés, au niveau de l'acquisition de comportements d'autonomie fonctionnelle. L'intervention auprès du premier groupe était de nature behavioriste, tandis que le deuxième groupe recevait un enseignement traditionnel en classe et que le troisième groupe servait de groupe-témoin. Après six mois et un an d'intervention, l'évaluation a démontré que seul le premier groupe avait fait des progrès significatifs dans l'acquisition de comportements d'autonomie.

Côté et Plante (1976) rapportent plusieurs expériences positives en ce qui a trait à l'utilisation de "Renforcement par présentation d'un stimulus" pour faire augmenter les résultats scolaires d'une jeune étudiante du secondaire dans les cours d'histoire. Cette même technique a été avantageusement utilisée dans une classe de première année afin de faire augmenter le rythme de production en écriture chez les enfants (lorsqu'ils avaient fini leur tâche, l'institutrice leur donnait la permission d'aller jouer). Les auteurs citent également l'expérimentation de l'utilisation de renforcements positifs sociaux (les félicitations) afin de faire atteindre des notes de 70% pour le travail d'un étudiant. Les félicitations ont fait augmenter le nombre des réussites supérieures à 70%.

La douceur, Bouchard et Granger (1977) mentionnent que les techniques de façonnement et d'estompage sont efficaces pour faciliter l'appa-

rition d'une nouvelle réponse dans le répertoire comportemental du sujet. Le façonnement implique le renforcement d'approximations successives de la réponse terminale désirée en même temps que l'extinction des approximations précédentes afin de faciliter l'émission du comportement-cible. Les auteurs révèlent que les techniques de façonnement et d'estompage ont été utilisées de façon satisfaisante pour faciliter l'acquisition d'habiletés langagières, pour développer des comportements sociaux et pour faciliter des apprentissages de niveau académique.

Wolf et al. (1964), cités dans Côté et Plante (1976), décrivent la pertinence du façonnement pour amener un jeune enfant autistique de trois ans et demi à porter ses lunettes. Les approximations débutent par le comportement de jouer avec les montures de lunettes et l'objectif terminal consiste dans le port soutenu des lunettes par l'enfant.

Brown et al. (1980), pour leur part, croient énormément en l'importance de l'apprentissage de comportements d'autonomie en contextes naturels. De plus, les habiletés-cibles doivent être appropriées à l'âge chronologique de l'enfant déficient ou handicapé. Ces auteurs nous apportent plusieurs exemples afin de rendre utilisables, de façon fonctionnelle, les acquisitions à faire atteindre par l'enfant déficient. Par exemple, il est plus important de montrer à l'enfant comment prendre une pièce de monnaie dans un porte-feuille afin de la mettre dans une machine distributrice que de lui enseigner comment enficher des chevilles dans un "peg-board".

Afin d'appuyer leur argumentation, les auteurs rapportent que Stokes et Baer (1977) ont expérimentalement vérifié le principe suivant : La généralisation de comportements acquis, par les enfants ou les adultes déficients, lors d'expérience "in vitro", ne s'effectue pas facilement "in vivo".

D - Principes et interventions réalisées dans le domaine de l'intégration scolaire d'enfants déficients mentaux.

Avant son arrivée à l'école, l'enfant déficient mental a déjà passé cinq années dans sa famille ou dans un foyer qui lui en tient lieu. Le rôle de la famille est capital dans le développement global de l'enfant, car elle joue un rôle important aux niveaux émotionnel et social. Zazzo (1979) soulève que plusieurs facteurs peuvent influencer l'acceptation de l'enfant déficient par leurs parents. Pour certains parents, l'apparition d'un enfant déficient constitue une grave blessure dans leur espoir et dans l' image qu'ils se font d'eux-mêmes. La culpabilité, qui est renforcée par les opinions populaires sur l'hérédité, l'anxiété face à l'avenir de leur enfant, les problèmes réels causés par la présence de l'enfant déficient dans la famille sont des facteurs qui influencent les attitudes des parents.

Les travaux de Ehlers (1973) mentionnent que généralement les parents demandent et veulent de l'aide pour résoudre les problèmes avec lesquels ils sont confrontés. Ils veulent savoir quel type d'atmosphère développer à la maison et comment éduquer leur enfant pour accroître ses capacités.

Jordan (1972) et Rey (1963) nous rapportent également d'autres positions adoptées par les familles ayant un enfant déficient mental. Pour ces auteurs, l'impact de la présence d'un enfant déficient est proportionnel à la sévérité de la condition de déficience de cet enfant ; également, la structure psychologique des parents qui vivent avec l'enfant peut devenir décompensée ("disrupted") par la présence d'un déficient. Les auteurs nous mentionnent qu'occasionnellement les parents élaborent des stratégies mentales pour fuir ou masquer la réalité non-plaisante de la déficience (les parents préfèrent dire que leur enfant est lent ou qu'il fait de "petits progrès" au lieu de s'avouer qu'il est déficient). Jordan a aussi remarqué que, dans plusieurs cas, la cellule familiale n'est pas intacte à cause de la séparation ou de l'absence du mari. Il a aussi noté que le degré d'intelligence est bas chez les deux parents de certains enfants. Fait important, Jordan souligne que, lorsqu'arrive un enfant déficient mental dans une famille, la grosse majorité des parents ne désire plus avoir d'enfants. Pour Jordan, l'école et ses professionnels doivent assurer un support significatif aux parents de l'enfant. De plus, à certains chapitres, comme celui de l' "Autonomie fonctionnelle", l'école doit venir compléter le travail de la famille en faisant acquérir à l'enfant les habiletés de base de la vie quotidienne : se vêtir, prendre soin de son corps, se nourrir, etc.

Chinn, Drew et Logan (1979) pensent qu'une intervention rééducative précoce doit s'installer très vite et qu'à ce moment, le rôle des

parents doit être actif. Durant le jeune âge et le pré-scolaire, il y a lieu d'utiliser les différentes techniques de "modification de comportement". Cela implique une étroite collaboration entre les parents, les professionnels et tous les membres de la famille. Les parents doivent acquérir certaines notions de travail auprès de leur enfant, car ils sont en contact quasi-permanent avec l'enfant.

Jordan (1972) a élaboré les dix commandements que l'enseignant ou le professionnel doit respecter lorsqu'il travaille avec les parents. Ces dix commandements sont nés à la suite de remarques des parents qui ont consulté des intervenants pour leur aider à travailler avec leur enfant déficient mental. Voici les commandements qui s'adressent à l'enseignant :

- 1) Soyez honnête dans votre appréciation de la situation et vous devez l'expliquer sans délai inutile aux parents.
- 2) Travaillez toujours avec les deux parents à la fois.
- 3) Soyez précis, sans utiliser trop de termes techniques inutiles dans les explications.
- 4) Faites ressortir les "mandats-responsabilités" des parents.
- 5) Aidez les parents à saisir les buts et les objectifs de vos interventions.
- 6) Gardez en mémoire toutes les ressources ("agencies") à utiliser en cas de besoin.
- 7) Evitez de culpabiliser les parents ou de les mettre en situation où ils seront sur la défensive envers le conseiller.
- 8) N'exigez pas trop ou trop vite de la part des parents.
- 9) Respectez le "quota" de responsabilités, de capacités ou d'incertitudes des parents.
- 10) Essayez de cristalliser des attitudes positives en utilisant de bonnes techniques de "counseling".

Depuis plusieurs années, surtout suite aux recommandations faites par COPEX (1976), un nouveau principe a été lancé : celui de l'intégration des enfants en difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Malgré que l'intégration de ces enfants dans les classes régulières soit principalement visée pour les enfants en difficulté d'apprentissage et les enfants déficients mentaux légers, certains auteurs croient en la nécessité d'intégrer tous les types d'enfants, peu importe leur handicap. Wolfensberger (1972), entre autres croit que le déficient mental est un être humain et non un malade et qu'il a besoin d'être traité en humain avant tout. Selon cet auteur, il faut donc que l'on "Normalize" l'environnement du déficient mental. Celui-ci doit être intégré le plus tôt possible dans les courants normaux de la vie humaine (maisons de groupe, droit à la sexualité, services compréhensifs, etc.).

Le rapport COPEX (1976) mentionne que l'école doit mettre en place des politiques d'intégration scolaire ainsi que des stratégies pour que tous les enfants puissent être intégrés afin de les protéger contre :

- 1) L'identification négative que les autres enfants ont des élèves en difficulté et que ceux-ci ont d'eux-mêmes lorsqu'ils sont placés dans une école ou dans une classe spéciale.
- 2) La mise à l'écart dont ils font partie en matière d'activités scolaires et parascolaires.
- 3) Le manque de stimulation qu'ils pourraient recevoir de leur environnement immédiat.
- 4) Une limitation de leur potentiel de développement en raison des faibles attentes qu'on peut avoir à leur égard et auxquelles ils cherchent à se

conformer. 5) Les répercussions défavorables que ces enfants éprouvent dans leur famille, dans le monde du travail et dans la société : surprotection, rejet, isolement.

Pour Gottlieb (1980), le mot intégration est traité dans un sens large et, selon lui, on peut intégrer l'enfant au programme régulier ou intégrer le programme régulier à l'enfant. Pour l'auteur, les sentiments et les croyances du professeur en éducation régulière sont capables d'influencer les enfants réguliers au sujet de l'acceptation des enfants déficients intégrés dans la classe régulière. Lorsque l'enseignant du régulier a un regard positif envers l'enfant déficient, automatiquement, par imitation, les élèves de ce professeur seront plus enclins à accepter l'enfant déficient parmi eux.

Chinn, Drew et Logan (1979) croient que l'intégration de l'enfant déficient peut lui permettre de changer de statut social. Ils affirment que, si un enfant déficient mental émettait des comportements adaptés (même s'il avait des difficultés de fonctionnement intellectuel), il pourrait être mieux vu dans la société ("change in the expectations of the society"). Pour ces auteurs, la déficience intellectuelle est une question de non-adaptation à la norme. A ce moment, l'intégration viserait à faire émettre à l'enfant des comportements se rapprochant le plus de ceux émis par les enfants normaux de son âge. Les auteurs laissent transparaître qu'il arrive maintes fois que les comportements déviants de l'enfant déficient soient acceptés par la tolérance des parents ou des professionnels

en rééducation ; toutefois, ces comportements dérangeants ne seront pas acceptés par la société. Les éducateurs doivent avoir à l'esprit qu'il leur faut structurer l'enfant pour qu'il réponde à un "standing" ; cela facilitera l'intégration et l'acceptation sociale de l'enfant. Il arrive que la société tolère les agissements différents du jeune enfant déficient, mais cette tolérance baisse au fur et à mesure que l'enfant vieillit.

Otis et al. (1980), définissent l'intégration comme un moyen où l'on identifiera, pour chacun des enfants, un programme académique qui se rapproche le plus du programme scolaire de l'enfant "normal". Les auteurs fournissent également quelques règles à respecter avant d'établir l'insertion sociale et scolaire de l'enfant : 1) Les caractéristiques de l'apprentissage et les besoins éducatifs de l'enfant doivent être compatibles avec l'enseignement du régulier et les autres enfants du régulier. 2) Les enseignants doivent être motivés à adapter leur programme. 3) L'éducateur spécialisé doit aider à l'atteinte des buts fixés par l'enseignant du régulier. 4) On doit éviter l'étiquetage ou, du moins choisir une étiquette "valorisante". 5) On doit ôter les titres désobligeants sur les programmes ou sur les volumes. 6) Finalement, les auteurs précisent qu'il faut favoriser beaucoup les interactions sociales entre les enfants en difficultés et les autres car, par imitation, les enfants en difficulté peuvent apprendre des comportements sociaux adéquats.

Les spécialistes du modèle d'intervention behaviorale laissent une grande place à l'importance de la "proximité sociale" et de l'utilisa-

tion des pairs comme modèles à imiter pour l'apprentissage. Par des procédures de modelage et d'amplification des effets de l'apprentissage par observation (i.e. entraînement à l'imitation généralisée de certains pairs), l'enfant déficient mental est en contact fréquent avec des modèles adaptés qui lui fournissent une référence de normalisation. .

Giroux (1980) croit en l'importance de la fréquentation de la classe régulière comme moyen privilégié pour permettre à l'enfant déficient de s'intégrer socialement. Pour l'auteur, la classe régulière de quartier devrait être utilisée de façon à mettre l'enfant déficient en contact soutenu avec ses pairs, ses voisins et ses amis potentiels. Pour l'auteur, l'utilisation de classes spéciales coupe l'enfant, pendant plusieurs années, de gens auxquelles il devra plus tard s'intégrer socialement.

Peck, Apolloni et Raver (1978) ont enseigné à trois enfants retardés de niveau préscolaire à imiter des comportements de jeu-libre émis par des enfants non-déficients. La consigne donnée à l'enfant déficient était : "Regarde ce que l'autre fait et fais la même chose que lui". L'expérimentateur renforçait verbalement l'enfant lorsqu'il imitait le pair moins de cinq secondes après l'émission du comportement du modèle. Lorsque l'enfant n'imitait pas le modèle, on l'amenait physiquement à imiter le modèle et on le félicitait à ce moment précis.

Kauffman (1975) fait ressortir les différentes formes que peut

prendre l'intégration des enfants déficients. Elle peut être temporelle (l'enfant déficient passe le plus de temps possible avec les enfants du régulier) ; elle peut être éducative (l'enseignant établit une compatibilité des modes d'apprentissages et des besoins de l'enfant avec sa pratique pédagogique personnelle) et elle peut être sociale (au niveau de la proximité, sur le plan des lieux physiques, aux niveaux des interactions sociales, de l'assimilation sociale et de l'acceptation inconditionnelle).

Pour d'autres auteurs, la majorité, le terme "intégration" se rapporte à la fréquentation constante, par l'enfant déficient, d'une classe régulière. Cruikshank (1981), Kaufmann (1975), Gélinas (1981) rapportent tous les principes à respecter avant d'intégrer un enfant déficient dans une classe régulière. Nous avons résumé ces principes en six conditions préalables à l'intégration : 1) Faire une préparation des intervenants et des pairs sur les différentes approches et méthodes à utiliser avec l'enfant déficient. 2) L'intégration doit être acceptée par l'enseignant, les parents et les pairs de la classe régulière. 3) Une équipe de professionnels doit être mise en place afin d'apporter le soutien opportun à l'enfant et à l'enseignant. 4) Une évaluation de l'intervention d'intégration doit être faite auprès des intervenants et de l'enfant. 5) Il doit y avoir une évaluation formative constante du développement de l'enfant. 6) Il doit y avoir une concertation entre les différents agents lorsque l'on cessera d'apporter de l'aide à l'enfant et à l'enseignant.

Dans le présent chapitre, nous venons de lire les différents apports de la littérature en ce qui regarde la déficience mentale. Nous avons pu y dresser un bref historique de la rééducation de la déficience mentale, ainsi que différentes sélections de documents se rapportant à la déficience mentale, à la rééducation des enfants déficients et à l'intégration des enfants déficients.

Nous verrons, dans le prochain chapitre, les différentes pistes à suivre pour dresser des stratégies d'interventions efficaces à l'intention des enfants qui fréquentent une "classe spéciale" dans une école régulière du primaire. Il est à noter que toutes les stratégies retenues sont présentées à l'équipe de professionnels qui oeuvre auprès des enfants de cette classe. En effet, il est important que tous les intervenants aient une vision unifiée des stratégies et des interventions pédagogiques. Par exemple, afin d'assurer cette cohésion d'équipe, des rencontres multidisciplinaires ont lieu pour effectuer des "études de cas" et pour déterminer les attitudes que chaque intervenant devra adopter.

Chapitre III

Stratégies pratiques à utiliser
auprès de l'enfant déficient mental au
premier cycle du primaire

A - Méthodologie de recherche anticipée.

Dans les prochaines pages, nous allons esquisser les plans de base de notre intervention auprès des enfants déficients mentaux. Ces plans s'ordonnent selon la séquence suivante : 1) Présentation des sujets. 2) Description des objectifs à atteindre. 3) Présentation d'une grille-horaire pour une journée d'activité. 4) Présentation des stratégies d'intervention envisagées. 5) Evaluation de l'intervention.

1) Présentation des sujets.

Le groupe A est formé de cinq enfants étiquetés "déficients mentaux moyens" par le psychologue de la Commission Scolaire de Malartic. Ces enfants ont entre 6 et 13 ans. Il y a deux enfants trisomiques, un enfant atypique et deux enfants autistiques dans ce groupe. Les enfants poursuivent le programme "Adaptation scolaire" fourni par le Ministère de l'Éducation (1981c) (1981d).

Le groupe B est composé de onze enfants qui fréquentent une classe de "Troubles graves à l'apprentissage". Les difficultés de ces enfants

sont polymorphes et se situent entre la "déficience mentale", le "trouble léger d'apprentissage" et le "trouble grave d'apprentissage". Ces enfants ont entre 7 et 10 ans et ils poursuivent les objectifs du programme régulier de deuxième année du primaire.

Le groupe C est composé de vingt-deux enfants qui fréquentent une classe de première année du régulier. Ils ont, en moyenne, six ans. Ce groupe est utilisé lors d'activités de "Team-Teaching" avec les enfants du groupe A.

Le groupe D est composé de vingt-deux enfants qui fréquentent une classe de deuxième année du régulier. Ils ont une moyenne d'âge de sept ans. Ce groupe est utilisé lors d'activités de "Team-Teaching" avec les enfants du groupe B.

2) Description des objectifs à atteindre.

D'une façon générale, les objectifs pour les enfants fréquentant le groupe A sont sensiblement identiques aux objectifs poursuivis dans les classes maternelles. Plus particulièrement, nous désirons amener ces enfants à émettre les comportements suivants d'une manière appropriée :

- 1) Connaître et dire ses nom et prénom. Répondre à son prénom.
- 2) Connaître son adresse et le nom de ses parents.
- 3) Reconnaître, identifier et montrer les couleurs primaires.
- 4) Reconnaître, identifier et montrer les quatre

formes : cercle, triangle, rectangle et carré. 5) S'habiller et se déshabiller rapidement. Acquérir d'autres comportements d'autonomie fonctionnelle : laçage, nouage, utilisation du peigne, brossage des dents. 7) Lire les chiffres de 1 à 10 et paier ces chiffres avec le nombre d'unités correspondant. 8) Reformuler un casse-tête contenant moins de dix pièces. 9) Regarder l'interlocuteur dans les yeux lorsque celui-ci discute avec nous. 10) Parler doucement, d'une façon audible. 11) Nommer les objets qui nous entourent. 12) Nommer correctement les animaux, les aliments, les instruments de musique, les pièces de la maison, etc. 13) Boire et manger sans se salir et sans salir la table ou les pairs. 14) Ecouter pendant cinq minutes un conte, une émission de télévision ou une consigne.

Rey (1963) nous fournit quelques objectifs de mouvement qui servent à habiliter les enfants du groupe A à développer l'attention. Ces activités peuvent servir de pré-requis à plusieurs autres comportements et elles sont utilisables comme objectifs d'apprentissage pour ces enfants :

- 1) Défaire une papillote (où un bonbon est caché).
- 2) Transvaser des bouchons, du gros gravier et des fèves.
- 3) Faire rouler une balle, la faire rebondir sur un mur, la faire entrer dans un trou fait sur le côté d'une boîte.
- 4) Transporter des objets d'une chaise à la table.
- 5) Ramasser des objets et les mettre dans un petit panier.
- 6) Marcher et arrêter sur ordre.
- 7) Faire des exercices d'habillement.
- 8) Faire des exercices de boutonage et de laçage.
- 9) Transporter des balles ou des verres sur un plateau.
- 10) Imiter des gestes.
- 11) Ouvrir et fermer des boîtes de carton.
- 12) Ouvrir et fermer des récipients à pas de vis.

Les enfants du groupe B poursuivent les objectifs de deuxième année d'enseignement primaire. Ces objectifs pédagogiques, de même que les méthodes et les livres utilisés sont les mêmes que dans les classes régulières de deuxième année. Toutefois, on allège de façon significative toute matière qui est considérée comme de l'enrichissement. Ces différents objectifs visent surtout à habiliter l'enfant à lire, écrire et compter.

La première mission de notre classe est la suivante : Amener l'enfant à acquérir les pré-requis de l'académique en favorisant le développement intégral de l'enfant par des activités à succès garantis et à défis progressifs ; cela en exploitant au maximum l'académique et le non-académique.

Egalement, il est important que les enfants de nos classes émettent le plus rapidement possible les mêmes comportements de fonctionnement social que les pairs du régulier. Les habiletés, attitudes et comportements des enfants du régulier servent de point de repère pour fixer la norme de réussite auprès de nos enfants.

Différents auteurs, Allen, Cortazzo et Toister (1973), d'une part et Hallahan et Cruikshank (1973), d'autre part, nous fournissent différentes grilles d'objectifs comportementaux utilisables auprès des déficients mentaux. Le premier groupe d'auteurs nous fournit une liste de "pré-requis" qui relève du répertoire adapté d'un enfant régulier. Le second groupe

d'auteurs nous donne, comme grille, le listing de tous les comportements adaptés que l'on peut atteindre avec des enfants et des adolescents déficients mentaux : nourriture, utilisation des ustensiles, breuvage, entraînement à la propreté, habillage, utilisation de la toilette, hygiène, douche, brossage des dents, soin à la chevelure, laçage et bouclage des souliers, autonomie dans les transitions, marche, restaurant, heure, magasinage, écriture, langage, vocabulaire, lecture, compréhension de consignes complexes, politesse, persévérance, coopération, considération d'autrui, partage et socialisation, etc. Ces grilles sont utilisées dans l'élaboration d'objectifs pédagogiques pour les enfants des groupes A et B.

3 - Présentation d'une grille-horaire.

Nous avons trouvé chez Gottlieb (1980) une grille-horaire qui permet au jeune enfant déficient mental de vivre diverses activités d'apprentissage de comportements d'autonomie fonctionnelle qui sont généralisables dans le quotidien de l'enfant. Nous fournirons ici un résumé de cette grille-horaire qui nous servira de cadre pour la planification des activités éducatives pour les enfants du groupe A. Il est à noter que les enfants du groupe B doivent respecter théoriquement la disposition de l'assiette-horaire prévue par le régime pédagogique en vigueur ; celle-ci est identique aux portions établies pour les enfants du régulier. Voici maintenant la disposition de la grille-horaire proposée par Gottlieb, pour de jeunes enfants déficients mentaux scolarisés au primaire.

- 8:45 - 9:15 Arrivée : Les enfants arrivent, enlèvent leur manteau et se lavent eux-même (plusieurs nécessitent de l'aide lors de leur entrée à l'école).
- 9:15 - 9:45 "Circle Time" : Chansons, histoires, discussions sur la température, "show and tell". (L'emphase est mise sur l'utilisation des concepts).
- 9:45 -11:00 Pré-académique : Arts et bricolage et activités de groupe sur les pré-requis académiques. Pendant ce temps, certains enfants sont retirés du groupe, habituellement deux par deux, afin de participer à "REBUS" (— un logographique semblable aux "Pictogrammes"—) et à d'autres activités pré-académiques, comme l'utilisation du "Language Master".
- 11:00 -11:30 Education physique adaptée : Exercices, jeux, activités extérieures, selon la température. (L'emphase est sur la relation entre les mouvements et les descripteurs verbaux du mouvement). Toilettage.
- 11:30 -13:30 Activités de routine ("Daily living") incluant le lunch:
 Le matériel utilisé dans la journée est remisé et les tables sont préparées pour le dîner. Les enfants aident à nettoyer après les repas. Toilettage et développement de l'hygiène : laver sa figure, se brosser les dents, enlever les vêtements sales. (L'emphase est sur la communication reliée à la tâche).
- 13:30 -14:15 Sieste : Relaxation ou période tranquille.
- 14:15 -15:30 Musique, création dramatique. L'emphase est sur l'élaboration verbale.

* * * * *

4 - Présentation des stratégies d'intervention envisagées.

Nos intuitions, les diverses lectures faites, ainsi que le résultat d'interventions professionnelles nous ont mis sur la piste de dif-

férents facteurs qui viennent influencer positivement la pédagogie auprès des enfants déficients mentaux. Ces trois pistes peuvent s'actualiser à l'école mais elles seront également de mise à la maison. Ces facteurs sont :

a) Le respect du rythme d'apprentissage de l'enfant dans toutes les sphères d'apprentissage. b) L'utilisation de techniques efficaces pour accroître le répertoire de l'enfant (l'éducation doit mettre l'emphase sur des objectifs à caractère fonctionnel et concret). c) La ressemblance de l'environnement éducatif avec celui du régulier et l'utilisation des pairs du "régulier" dans l'action éducative.

a) Le respect du rythme d'apprentissage de l'enfant dans toutes les sphères d'apprentissage.

Nous devons respecter le rythme d'apprentissage de chaque enfant. Ce premier principe est à la base de toute intervention centrée sur l'enfant. Avec l'utilisation d'objectifs spécifiques à chaque enfant, l'intervention et l'évaluation de l'enfant deviennent personnalisés : la compétition n'est pas faite entre l'enfant et les pairs.

Le développement de l'enfant doit aussi se jouer dans toutes les sphères d'apprentissage : cognitif, physique et socio-affectif. Car, plus le répertoire de l'enfant sera significatif au niveau d'habiletés diversifiées, plus il pourra s'intégrer socialement ultérieurement.

Il est important de favoriser l'acquisition d'habiletés langagières, car celles-ci sont présentes dans toutes les sphères d'apprentissage. L'éducation du langage, surtout au niveau oral, est importante chez l'enfant déficient, car le langage est un véhicule de participation et de communication sociales qui permet à l'enfant d'exprimer sa pensée, d'arriver à la satisfaction de ses besoins primaires et il est un instrument d'adaptation à la communauté. Le langage sera travaillé chez nos enfants à partir des quatre moules que révèle le Programme d'étude primaire en français (1979) : le caractère expressif, le caractère informatif, le caractère incitatif et le caractère ludique.

Nous croyons en la possibilité de performance chez nos enfants déficients. Lorsque ceux-ci vivent une réussite, ils développent une "image de soi" plus valorisante. Charles (1976) nous fournit quatre techniques pour améliorer le "self-concept" de l'enfant : 1) Programmer des activités qui assurent le succès chez tous les enfants. Utiliser des petites étapes pour que l'enfant puisse performer rapidement et, ainsi être renforcé le plus rapidement. 2) Etablir un climat chaud dans la classe en valorisant l'enfant. 3) Utiliser des techniques non-punitives centrées sur l'enfant (utiliser le renforcement positif). 4) Puisque les comportements d'anxiété sont incompatibles avec un bon "self-concept", le professeur doit apprendre à reconnaître ces comportements d'anxiété, en les observant, afin de pouvoir modifier l'environnement qui provoque l'anxiété.

b) L'utilisation de techniques efficaces pour accroître le répertoire comportemental de l'enfant. (Objectifs à caractère fonctionnel).

Les modes d'intervention que nous privilégierons doivent être avant tout efficaces. Le critère d'efficacité d'une intervention se définit par la capacité de faire performer l'enfant le plus rapidement possible afin que celui-ci puisse accroître son répertoire comportemental.

Différentes techniques d'intervention relevant du modèle behavioral nous semblent potentiellement utilisables pour faire acquérir dans le cadre normal de la classe, différents comportements académiques (lecture, écriture et notions pré-académiques), sociaux (interactions sociales positives, habiletés préalables à l'intégration sociale) et d'autonomie fonctionnelle.

Pour nous, l'utilisation de diverses techniques de modification de comportement nous garantira que l'enfant accroîtra sensiblement son potentiel afin qu'il puisse bénéficier de plus grandes alternatives dans le choix des comportements à émettre ; choix que l'enfant pourra sélectionner de lui-même. C'est finalement lorsque l'enfant aura une gamme diversifiée de comportements, qu'il pourra atteindre une véritable "LIBERTE" d'action.

Par exemple, nous pouvons facilement utiliser les techniques de renforcement positif d'une façon contingente pour chaque comportement

émis. En utilisant une grille dessinée sur un des tableaux noirs de la classe, nous pourrons cocher sur le tableau, à chaque fois que l'enfant aura émis le comportement souhaité. Lorsque l'enfant aura trois "barres", il pourra colorier une "pomme" sur la feuille de renforçateurs (voir page suivante). Lorsque le "pommier" sera complet, l'enfant pourra avoir accès à un renforçateur de plus grande qualité (petit jouet, boîte de raisins secs, monnaie réelle, bonbons, etc.). Nous sommes conscient que le bonbon est un renforçateur qui doit être peu utilisé en fonction des principes des programmes d'alimentation, mais, certaines fois, pour certains enfants, le bonbon est un des renforçateurs les plus puissants ; il faut donc que le "renforçateur" soit séduisant si l'on veut qu'il motive l'enfant à "performer".

De plus, il y a lieu de paier les renforçateurs-barres et les renforçateurs-pommes (voir page suivante) avec des renforçateurs sociaux : tels que des félicitations, des sourires, des applaudissements de groupe. Il arrivera alors que les renforçateurs sociaux seront suffisants et nous pourrons estomper graduellement l'utilisation de renforçateurs plus concrets.

Egalement, les activités éducatives doivent viser à posséder une caractéristique intrinsèque de satisfaction. Meier (1976) nous informe qu'une activité est autotélique lorsque l'enfant la fait pour sa propre satisfaction au lieu de la faire pour obtenir des récompenses ou pour éviter

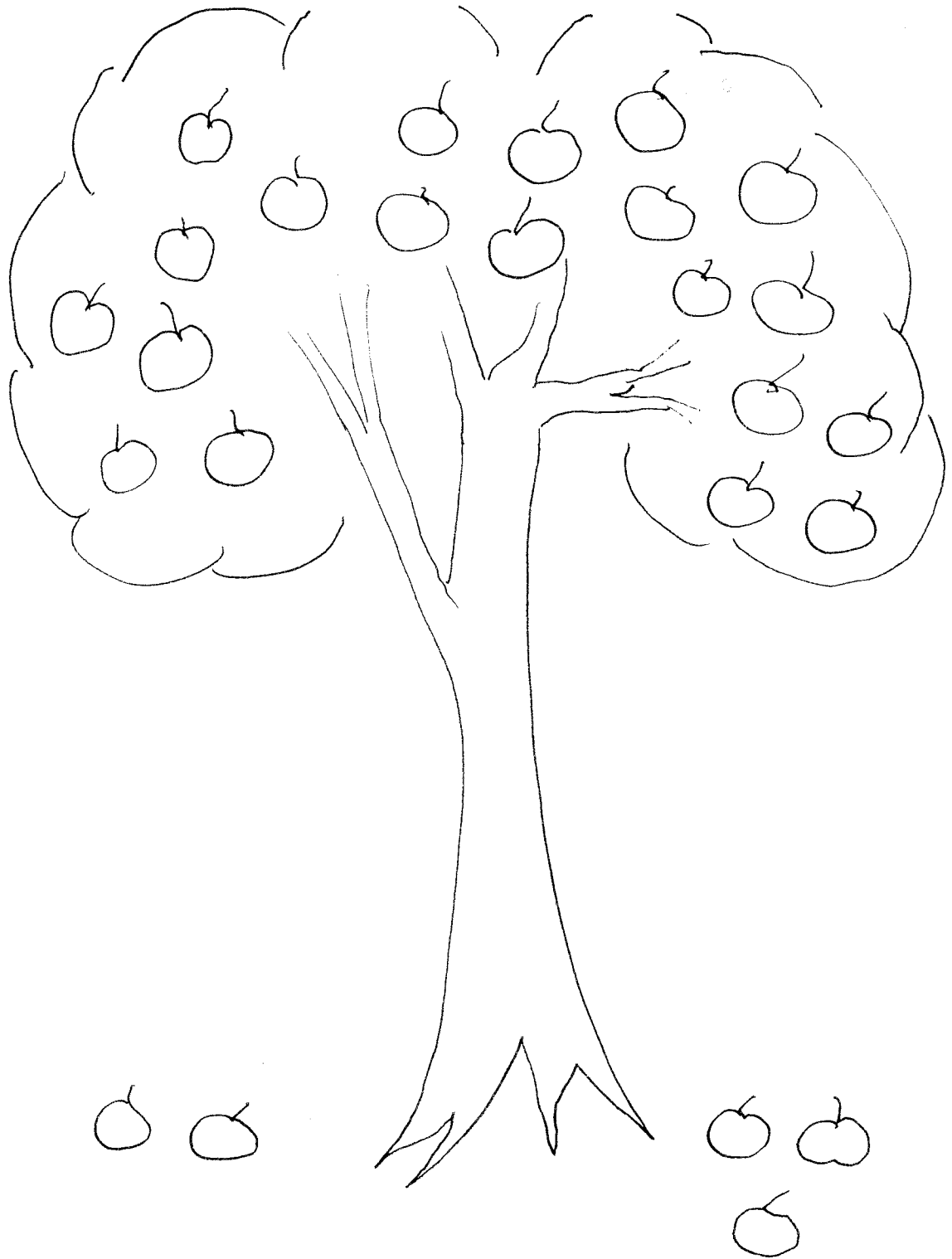


Tableau de renforçateurs utilisé
dans une classe d'enfants déficients.

des punitions qui n'ont aucun rapport avec ladite activité. Chez les enfants déficients, les activités autotéliques doivent lui permettre d'explorer librement, de faire usage de plusieurs de ses capacités et d'intégrer toutes ses connaissances. Les activités doivent être auto-gratifiantes : chez le jeune enfant déficient, la satisfaction doit être immédiate ; tandis que chez l'adolescent, la satisfaction peut être différée, à long terme.

Nous citerons ici quelques types d'activités autotéliques que nous pouvons utiliser auprès des enfants fréquentant les groupes A et B. Ces activités sont : 1) La manipulation de marionnettes pour l'apprentissage d'habiletés langagières. 2) L'utilisation de poupées-gigognes pour l'apprentissage de contenus notionnels liés aux séquences : avant, après, petit, moyen, grand, vieux, jeune, etc. 3) L'utilisation d'aliments réels pour développer des habiletés à table, des notions sur les aliments, des pratiques culinaires diverses.

Nous croyons qu'il est très souhaitable que nos enfants puissent réaliser que l'action qu'ils vont poser est en soi valorisante et qu'ils n'ont pas toujours besoin de récompense en échange d'une réussite. Toutefois, cela ne se produit pas toujours seul. Il faut que l'éducateur induise un certain apprentissage émotionnel exigeant, lors des premières phases, une utilisation contingente de renforçateurs externes. Les phases envisagées sont, dans l'ordre : 1) L'utilisation de renforçateurs matériels, 2) L'utilisation de renforçateurs sociaux, 3) L'utilisation de l'auto-renforcement. Cette dernière phase, soit celle de la satisfaction personnelle,

se développe grâce à la présence des phases précédentes qui devront graduellement disparaître.

Egalement, les activités doivent permettre à l'enfant de vivre une réussite. Cette réussite aura elle-même un effet stimulant de gratification et deviendra le moteur-motivationnel des apprentissages ultérieurs. Aussi l'on peut facilement utiliser une aire de jeu comme moyen de renforçateur naturel. Effectivement, nous prévoyons utiliser les activités ludiques de trois façons. Premièrement, comme renforçateurs naturels (Principe de PREMACK : une activité émise à haute fréquence peut être utilisée pour venir renforcer un comportement émis à plus faible fréquence) ; ainsi, un enfant qui a fini d'exécuter la consigne exigée pourra aller jouer avec le jouet de son choix. Deuxièmement, à la fin de la journée, lorsque nous remarquons que l'attention des enfants est trop limitée, à la suite d'un bel effort, nous utiliserons différentes activités de détente et de loisir. Troisièmement, lors d'activités de "jeu de rôles", le jeu pourra être utilisé pour faire acquérir des habiletés sociales ou autres. Les jouets utilisables sont variés : blocs LEGO, casse-tête, balles, cerceaux, poupées, chaises berceuses, autos miniatures, ours en peluche, etc.

Egalement, les techniques de façonnement, d'estompage et d'entraînement pourront avantageusement être exploitées pour faire acquérir à l'enfant des comportements de motricité fine (découpage, coloriage, pré-écriture). En renforçant les comportements de façon graduée, nous pour-

rons amener l'enfant à maîtriser le comportement-cible. Ces trois techniques peuvent également être utilisées pour développer des habiletés de décodage (lecture). Nous pairerons les divers graphèmes avec des bruits déjà connus de l'enfant (Ex : Le "S" remplace le bruit d'une scie, le "R" imite le bruit d'un chat qui ronronne, le "ê" imite le bruit de bêlement du mouton). Par la suite, le graphème, nouvellement fixé chez l'enfant, sera trouvé par celui-ci dans des mots écrits.

L'on peut aussi facilement effectuer le pairage de notions nouvelles avec des concepts déjà acquis chez l'enfant. Cela permet de développer et d'utiliser la concentration et la mémoire.

Finalement, il est important de développer l'autonomie fonctionnelle chez l'enfant déficient. La littérature (Van Hasslett, 1979) tend à démontrer que, plus un enfant aura acquis tôt les différents comportements d'autonomie fonctionnelle, plus il pourra s'adapter facilement dans la société. L'intervention doit aussi être précoce afin d'établir un plan d'action pour prévenir l'aggravation des difficultés. Les activités doivent donc avoir des buts qui se généralisent dans le quotidien de l'enfant : faire son lit, se vêtir, utiliser la brosse à dents, se beurrer une tartine, se préparer un breuvage, etc. L'utilisation journalière des acquisitions permet que les comportements de l'enfant se fixent et se maintiennent.

Nos objectifs pédagogiques doivent partir du Realworld (Checkland, 1972) de l'enfant. La généralisation (le transfert, le réinvestis-

sement, l'actualisation) des apprentissages de l'enfant s'effectue également dans le "Real world". Cela veut dire que toutes nos activités rééducatives, pour les enfants du groupe A, doivent prendre naissance dans la sphère-réalité (on part du concret), se poursuit dans la sphère-cognition (on se rend à l'abstrait) et vient finalement se généraliser dans la sphère-réalité (on revient au pratique concret). Cela signifie que, chez l'enfant déficient, tout concept abstrait doit être utilisable et manipulable.

L'on utilisera donc du matériel concret et significatif chez nos enfants afin de maximiser les possibilités de manipulations et de découverte active. Ce matériel concret permettra aussi à l'enfant d'éviter de dépenser inutilement ses énergies, énergies qui devront plutôt être dirigées vers l'atteinte d'objectifs concrets.

Nous initierons rapidement les enfants des groupes A et B à vivre des expériences qui relèvent d'un "Processus de Résolution de Problèmes". Nous placerons les enfants devant différentes alternatives de solutions pour résoudre un problème. Ils pourront alors exercer différentes habiletés même s'ils n'atteignent pas l'objectif terminal (nous expliquerons aux enfants que l'évaluation portera sur la démarche et non uniquement sur le produit fini). Pour ce faire, l'on devra se servir d'un matériel stimulant et en faisant appel aux expériences des enfants. De cette façon, on pourra amener les enfants à vouloir lire, écrire et compter.

Nous partirons toujours d'un matériel concret et significatif pour faire acquérir aux enfants des groupes A et B les habiletés liées aux "Three R's" . Par exemple, nous utiliserons des blocs, des cubes, des réglettes Cuisenaire, des pièces de monnaie, des horloges, des catalogues "SEARS", etc. Cependant, comme le mentionne Cruikshank (1967), il est important de bien connaître le matériel et de bien le contrôler afin de ne pas fournir à l'enfant du matériel qui pourrait le distraire de sa tâche et, ainsi, l'empêcher de réussir. Nous devons donc contrôler tous les stimuli afin d'enlever ceux qui nuisent à la bonne concentration de l'enfant.

Pour les enfants du groupe B, les différents objectifs du programme de deuxième année pourront aussi être travaillés à l'aide de matériel concret. Par exemple, pour l'acquisition de notions temporelles, nous pourrons utiliser le "Mon livre de bébé" qui est constitué des photos de l'enfant. Pour l'acquisition d'habiletés de codage, nos enfants pourront écrire diverses lettres à des personnes significatives (père et mère, ami, parrain et marraine. Père Noël, etc.).

c) La ressemblance de l'environnement éducatif des enfants déficients avec celui des enfants du "régulier" et l'utilisation des pairs du "régulier" dans l'action éducative.

Nous mettrons les enfants du groupe A et du groupe B en contact soutenu avec les enfants du régulier. De cette façon, l'enfant en dif-

ficulté sera en contagion auprès de modèles qui ont des comportements adaptés et, de plus, ces modèles seront facilement imitables puisqu'ils se rapprocheront sensiblement de lui sur plusieurs aspects (âge, voisins de quartier, etc.).

Différentes techniques de Modeling ou d'imitation peuvent être utilisées lors d'activité d'intégration. Nous demanderons alors aux enfants du groupe A d'imiter les enfants du groupe C, tandis que la même consigne sera donnée aux enfants du groupe B lorsqu'ils seront en contact avec le groupe D.

Les enfants du groupe C et du groupe D, surtout ceux qui semblent les plus habiles à jouer un rôle de "monitoring", recevront un entraînement afin qu'ils puissent renforcer adéquatement les enfants des groupes A et B lorsqu'ils seront en situation d'apprentissage par tutorat.

L'utilisation du "modeling" sera employée pour développer des comportements assertifs (l'expression de besoins adéquats), pour développer des habiletés sociales (politesse, excuses, etc.). Nous utiliserons également le Programme de Développement Affectif et Social de Bessell et Palomares (1972) afin de développer des habiletés affectives et des compétences groupe A - groupe C et groupe B -groupe D. En adaptant légèrement certaines activités du PRODAS, nous pourrons les utiliser afin que les divers jeux de rôle deviennent des situations d'apprentissage par imitation. Le "modeling" sera également utilisé pour développer des comportements

académiques (lecture et écriture), des comportements créatifs (utilisation de pinceaux, de ciseaux, de techniques de gouache, etc.) et pour développer des comportements d'autonomie fonctionnelle (utilisation du téléphone, laçage de souliers, responsabilités sociales, etc.).

Des activités d'intégration inter-classes sont également prévues lors d'activités préparatoires à la sacramentalisation ("Eucharistie" et "Pardon"). Ces périodes communes auront lieu entre le groupe B et le groupe D.

Le principe justifiant le jumelage des classes lors des différentes activités pédagogiques est que, par imitation, les enfants déficients peuvent apprendre beaucoup de comportements adaptés. L'imitation "spontanée" peut également être amplifiée, afin d'en maximiser les retombées, par un renforcement direct, par un renforcement vicariant et par un entraînement préalable à l'imitation généralisée.

Ainsi, l'on peut accélérer sensiblement le développement intégral de l'enfant déficient lorsque nous lui permettrons de côtoyer davantage les autres enfants du régulier. Nous exploiterons alors au maximum les activités à caractère non-académique : sport, loisir, récréation, visionnement de films ou de pièces de théâtre, sciences de la nature, enseignement religieux, arts plastiques, etc.

L'intégration des enfants doit donc respecter les conditions suivantes : 1) Assurer un développement intégral de l'enfant aux niveaux académique, social et affectif. 2) Se servir des besoins spécifiques de l'enfant déficient dans l'établissement des services pédagogiques et d'intégration. 3) Intégrer les enfants déficients afin d'élaborer des activités significatives pour eux dans le milieu scolaire et social. 4) Tenir compte des aptitudes, des motivations et des capacités des intervenants. 5) Considérer le processus d'intégration comme un moyen pour permettre le développement intégral de l'enfant. 6) Considérer que l'enfant déficient peut, lui aussi, enrichir le milieu.

Lorsque l'on parle d'intégration, l'on a tendance à oublier un facteur important : Le rôle de l'enfant déficient auprès de l'enfant "normal". En effet, l'on oublie assez facilement que, lorsque l'enfant déficient côtoie des enfants "normaux", il favorise également la croissance sociale de l'enfant "régulier". Les enfants des groupes C et D pourront améliorer sensiblement leurs habiletés sur le plan social : acceptation d'autrui, collaboration, prise en charge de responsabilité, entraide et expression spontanée d'affects.

On peut donc mettre en place trois formes différentes d'intégration : L'intégration permanente peut se faire avec les enfants déficients légers et les enfants du groupe B qui auront acquis les habiletés suffisantes de fonctionnement académique et social ; l'intégration ponctuelle pourra être faite pour tous les enfants en tenant compte du contenu acadé-

mique de l'activité et du potentiel de l'enfant (l'enfant peut être affecté dans une classe régulière et dirigé dans une classe-ressource lorsqu'il ne peut suivre le groupe ou vice-versa); et finalement, l'on peut instaurer une formule d'intégration à rebours, où les enfants les plus doués des classes régulières, lorsqu'ils auront terminé leur travail, pourront aller offrir un tutorat auprès d'enfants déficients.

5) Evaluation de l'intervention.

L'évaluation doit être faite de façon continue afin de modifier promptement l'intervention lorsque nous observons que nos enfants n'atteignent pas le comportement-cible, l'attitude, la connaissance ou l'objectif visé. Toutefois, il est souhaitable de critérier nos objectifs afin de les évaluer à moyen terme.

Par exemple, à la lumière d'une évaluation de départ (niveau de base), nous pourrions mesurer périodiquement pour observer l'apprentissage. Pour les enfants du groupe A, nous pourrions utiliser le "Profil Progressif d'Apprentissage" de Gingras et Marquès (1974). Egalement, nous pouvons noter à l'aide d'une grille tous les comportements positifs aux niveaux des habiletés sociales (parler avec un pair, regarder un pair lorsqu'il parle, faire un sourire, répondre à la demande d'un pair, verbaliser des besoins à un pair, etc.). L'augmentation de l'émission de comportements

sociaux adaptés sera le signe de l'efficacité de notre intervention.

En respectant le principe que le départ et la généralisation des objectifs se font dans le "Real world", nous devons aussi conclure que l' "évaluation des objectifs" se fera dans la sphère-réalité. Devant ces faits la description des objectifs aura toujours référence à des habiletés ou à des comportements qui pourront être évalués de façon concrète . C'est pour cette raison que, pour les enfants du groupe A, la majorité des objectifs à atteindre seront des tâches concrètes.

Pour les enfants du groupe B, considérant que les habiletés-cibles rejoignent: surtout les comportements académiques traditionnels, nous évaluerons le rythme de décodage et de codage des enfants en français. Egalement, nous utiliserons les différents examens établis par l'enseignante du groupe D pour ses élèves et nous les distribuerons aux enfants du groupe B. Les différentes "Formules d'aide à l'élève" du Bilan fonctionnel peuvent aussi être utilisées pour situer les enfants du groupe B.

Conclusion

La nature de la présente recherche a été de jeter un regard sur la pédagogie auprès de l'enfant déficient mental.

Nous avons tracé l'historique de la rééducation de la déficience mentale au Québec. Nous avons également effectué un relevé des littératures et analysé les influences des différents théoriciens dans le domaine de la déficience mentale.

Cette recherche nous a permis de trouver les pistes pour une intervention efficace. Ces pistes sont : 1) Une connaissance adéquate des enfants souffrants de déficience mentale. 2) L'utilisation de techniques d'intervention permettant d'accroître le répertoire comportemental de l'enfant déficient (développement intégral). 3) L'utilisation des pairs des classes "régulières" dans l'action éducative de nos enfants déficients (Ex : techniques de "modeling lors de séances d'intégration de nos enfants avec ceux des classes régulières)

Cette recherche a donc donné naissance à un programme d'intervention qui sera appliqué auprès de deux groupes d'enfants en difficulté lors de séances d'intégration auprès de deux groupes d'enfants du secteur "régulier".

Une évaluation de l'intervention sera planifiée afin de mesurer les retombées de cette intervention.

Tout au long de la recherche, nous avons également construit plusieurs fiches d'activités qui visent le "développement intégral de l'enfant". Nous avons présenté une sélection de ces fiches qui seront présentées à de jeunes enfants déficients mentaux dans une classe du premier cycle du primaire.

Plusieurs autres évaluations peuvent également se faire à la suite de ces interventions. Il serait, en effet, pertinent de mesurer les conséquences d'activités d'intégration sur le développement d'habiletés sociales chez les enfants des classes du secteur "régulier".

Appendice

Sélection d'activités-fiches utilisables auprès
d'une classe d'enfants déficients mentaux moyens au primaire.

Au cours de notre recherche, nous avons voulu constituer une banque d'activités utilisable auprès d'enfants déficients mentaux moyens dans une classe du primaire. Ces différentes activités visent donc la clientèle spécifique du groupe A. Mais, ces activités peuvent être l'occasion de regrouper ensemble les enfants du groupe A et du groupe C.

Il est important de noter que ces activités peuvent viser différents objectifs pour un groupe d'enfants. Par exemple, sur une fiche, un enfant aura comme objectif de différencier les objets dessinés, tandis qu'un autre enfant devra les regrouper selon un critère d'appartenance et un autre enfant pourra découper les objets pour les coller dans un cahier. La fiche est donc un prétexte commun à tous les enfants pour vivre une activité personnelle de développement.

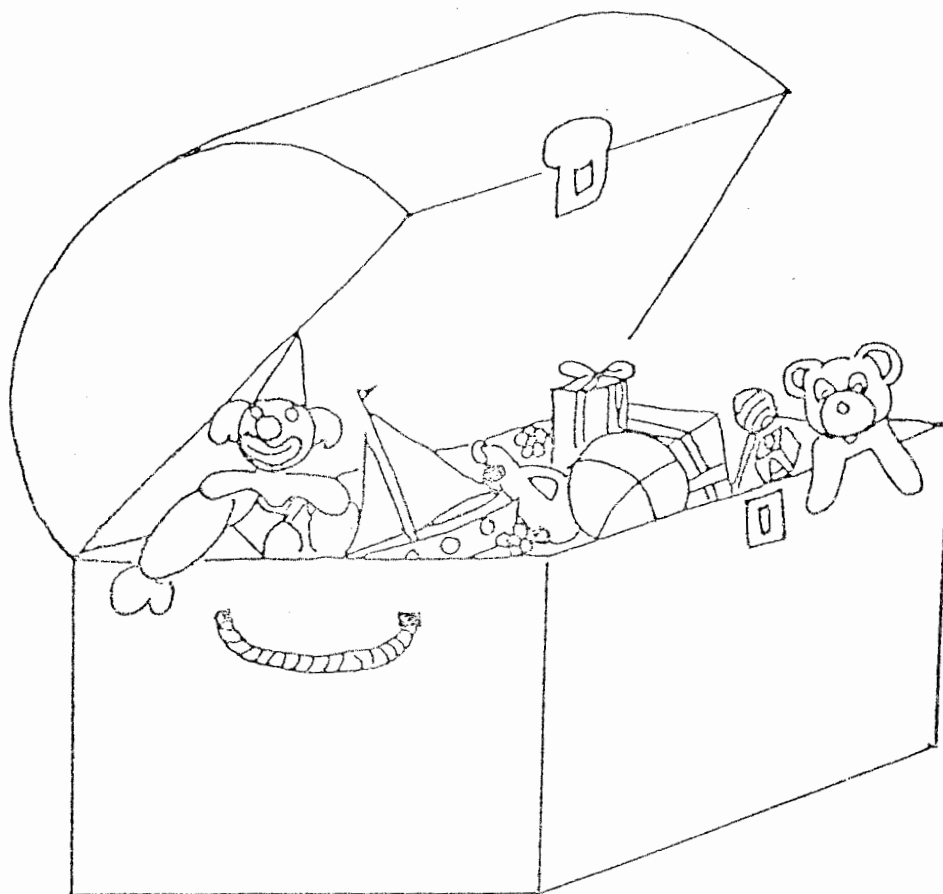
Comme cadre à ce recueil d'activités, nous avons choisi différents thèmes qui sont significatifs pour les enfants et qui visent l'acquisition de notions concrètes et réutilisables pour l'enfant déficient. Ces quarante-quatre thèmes sont : 1) L'école. 2) La rue. 3) Les couleurs. 4) Les outils de menuiserie. 5) La pomme. 6) Les métiers. 7) Les saisons et les jours de la semaine. 8) Les sous et les dollars. 9) Les fruits et les légumes. 10) Les magasins et les édifices. 11) Les meubles. 12) Le lait, le beurre et le fromage. 13) Les formes (cercle, carré, triangle et rectan-

gle). 14) Les matériaux et les quatre éléments (feu, eau, terre, air). 15) La ferme. 16) Les animaux sauvages. 17) Les jouets. 18) Le téléphone. 19) La télévision, le radio et le tourne-disque. 20) Les pièces de la maison. 21) L'épicerie. 22) Le "sandwich". 23) L'hygiène et le schéma corporel. 24) Le bébé. 25) Les arbres et les fleurs. 26) Le courrier, les timbres et la poste. 27) Les ustensiles et les instruments de cuisine. 28) La campagne et la ville. 29) Le repas complet (mettre la table). 30) L'automobile. 31) La bicyclette. 32) Les moyens de transport. 33) Les vêtements et les tissus. 34) La famille. 35) Les sports. 36) Les appareils électriques. 37) Les instruments de musiques. 38) Noël. 39) Le réveil de la nature (Pâques). 40) Les fêtes, les pâtisseries et les cadeaux. 41) "Mes petites comptines" (les phonèmes). 42) Les chiffres de un à dix. 43) Les dangers. 44) "MES PREMIERS MOTS" (liste d'acquisition orthographiques).

Nous présenterons, dans les pages suivantes, une sélection de fiches d'apprentissage que nous avons élaborées. Nous tenterons également de fournir une brève description de l'utilisation de ces fiches.

Nous avons choisi, à la page 83, le titre "LES PETITS PLAISIRS DU COFFRE A TRESOR". Ce titre, pour nos modules-fiches, voulait éviter toute stigmatisation liée à un titre désobligeant.

LES PETITS PLAISIRS



DU COFFRE À TRÉSOR

Conception pédagogique : Ghyslain Parent
Conception graphique : Joelle Parent
Ghyslain Parent

Les fiches présentées à la page suivante relèvent d'un thème particulier : La pomme. Ces fiches visent plusieurs objectifs différents en partant d'un thème connu de l'enfant. Il est toutefois important de noter que toutes les informations et connaissances fauniques liées aux pommiers sont généralisables aux autres arbres fruitiers.

A la fiche (page 86), on vise surtout à améliorer des comportements de motricité fine, où l'enfant exerce sa dextérité manuelle pour découper et coller les papiers nécessaires à remplir la forme de la pomme.

A la fiche (page 87), on permet à l'enfant d'obtenir une réussite très facilement. En effet, le "gribouillage" de la feuille apporte automatiquement le renforçateur.

A la fiche (page 88), on apporte un défi plus grand, car l'enfant doit observer le sens où les pommes doivent tomber.

La fiche (page 89) demande l'utilisation répétitive d'un même mot. L'enfant, pour obtenir la réussite, peut simplement trouver dans le cahier-thème la calligraphie exacte du mot "pomme" et la reproduire aux bons endroits.

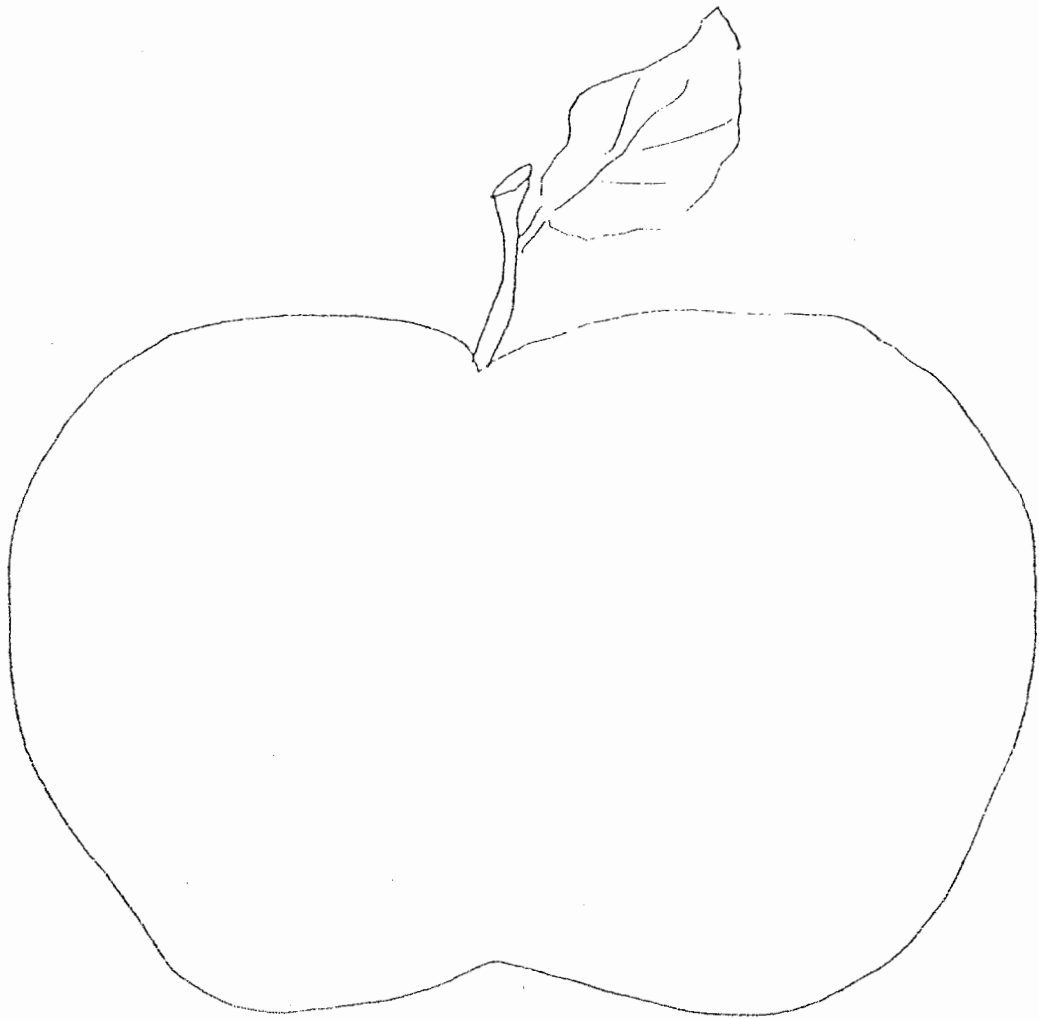
La fiche (page 90) sera utilisée pour coller l'étiquette sur le pot de gelée de pomme qui sera faite dans la classe. Le pot de gelée étant lui-même un renforçateur, l'enfant sera motivé à identifier son propre pot.

La fiche (page 91) n'est utilisable que par les enfants qui ont acquis des habiletés de décodage. Toutefois, on peut demander aux autres enfants de retrouver certains mots-cibles.

La fiche (page 92) apporte un contenu notionnel : "Les saisons". L'on peut également agrandir cette fiche et la fixer dans la classe pour permettre à l'enfant d'y référer continuellement pour fixer le concept des quatre saisons.

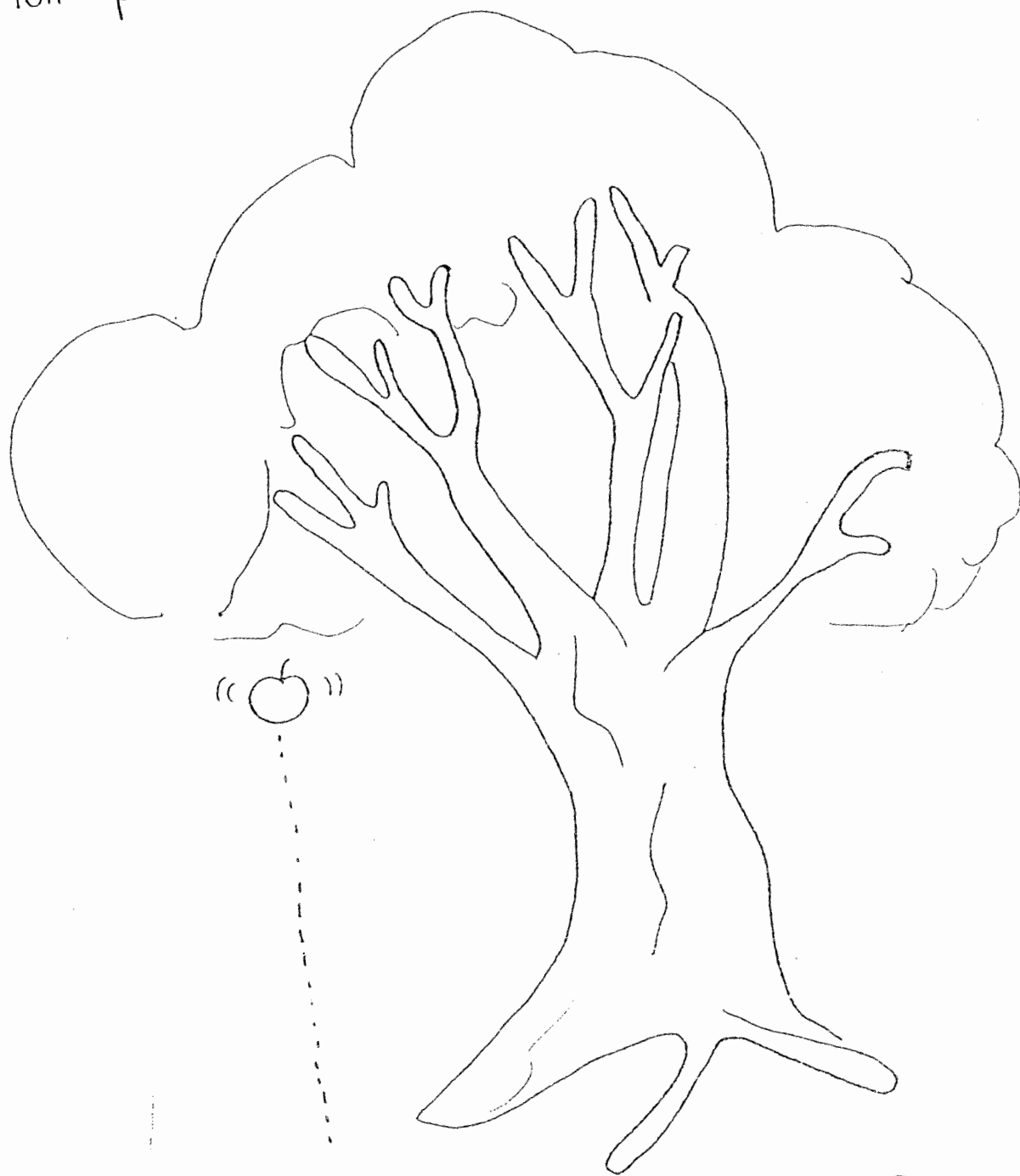
La fiche (page 93) est utilisable lors d'une activité de bricolage et d'arts-plastiques. Cette activité permet à l'enfant de manipuler concrètement la pomme pour en reproduire un symbole semi-concret.

Tu dois prendre des morceaux de papier
Construction rouge - les déchirer - les coller⁸⁶
afin de recouvrir ta pomme.



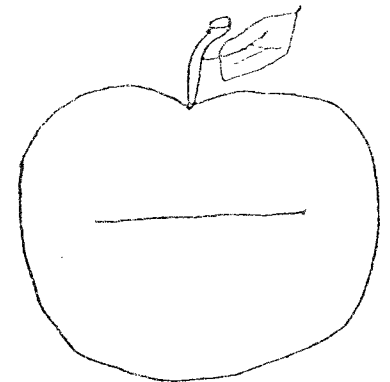
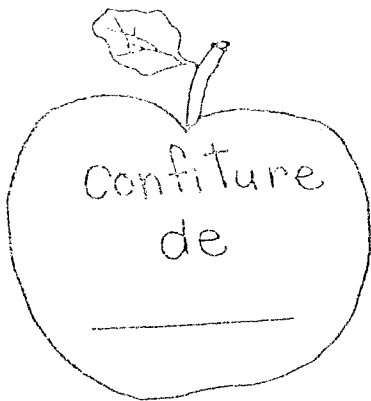
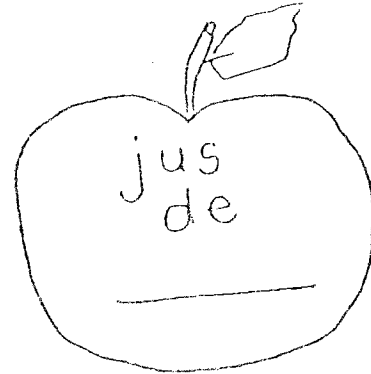
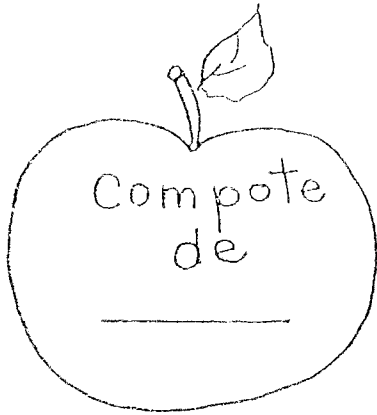
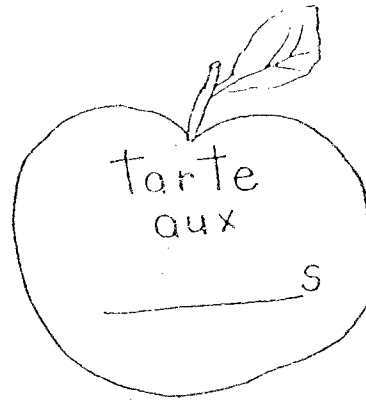
Tu dois prendre ton crayon et brasser
ta compote ...
Attention, ta compote ne doit pas "renverser"

Tu dois dessiner des pommes dans
ton pommier.




Où tomberont les pommes ?
(Fais le tracé avec tes crayons).

Je sais ce que l'on peut
faire avec des _____ s. ⁸⁹



Tu dois faire une étiquette et la coller sur ton pot de gelée de pomme.



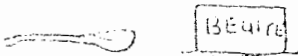




gelée
de

Cette gelée a été
faite par _____

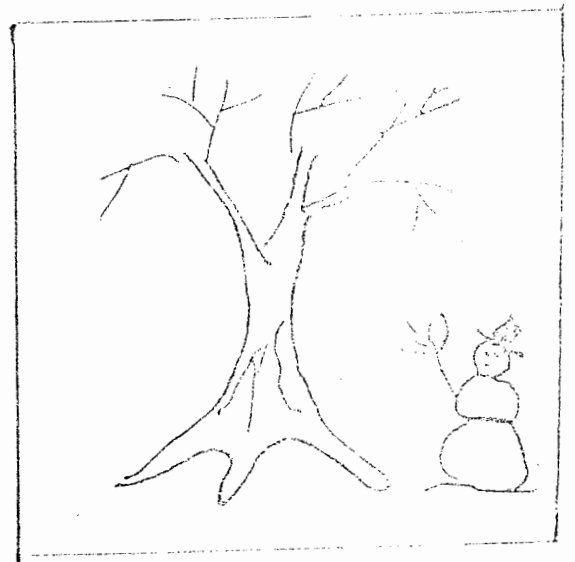
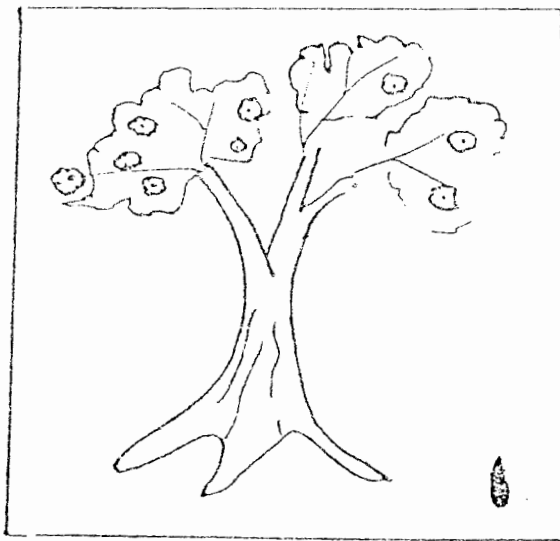
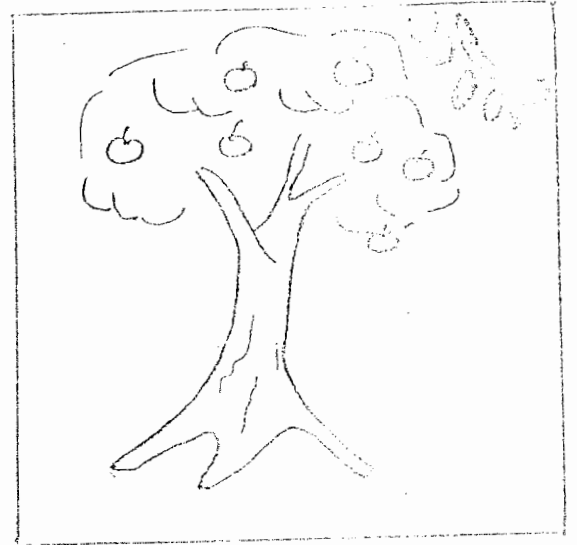
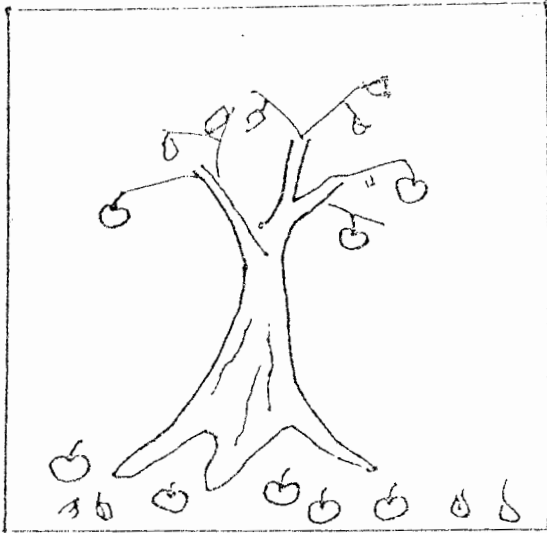
Date : _____

Recette de compote aux pommes

- 2 pommes rouges 
- 3 carrés de sucre 
- 1 cuillerée à table de beurre 
- 1 pincée de muscade 
- 1 pincée de cannelle 
-

- A- lave les pommes
- B- ôte la pelure
- C- coupe ta pomme en morceaux
- D- fais cuire les ingrédients à feu doux pendant 20 minutes

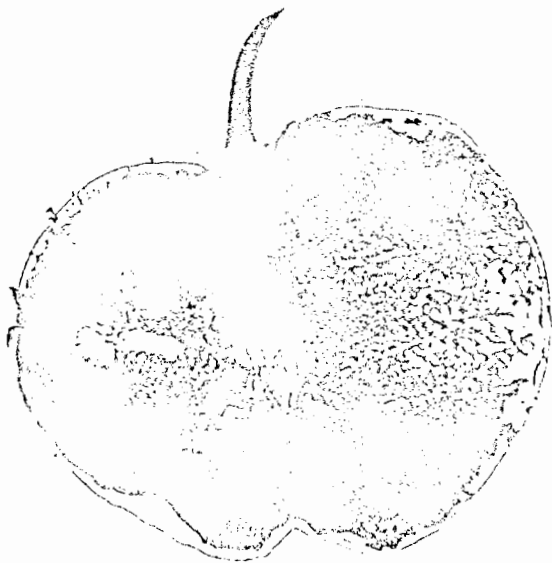
Tu dois placer les photos de ton pommier en ordre pour indiquer les saisons en commençant par le printemps



IMPRIMERIE-TAPISSERIE.

Tu dois prendre une pomme et la couper en deux. Alors, tu prends un morceau et tu la trempe dans la gouache rouge, verte ou jaune et tu "imprimes" une tapisserie.

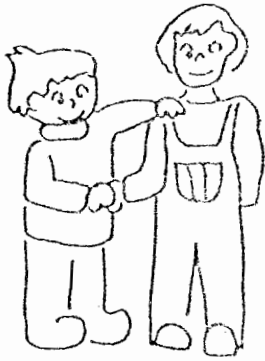
Tu pourras prendre une plume-feutre noire et y ajouter des détails (les pépins, le pédoncule).



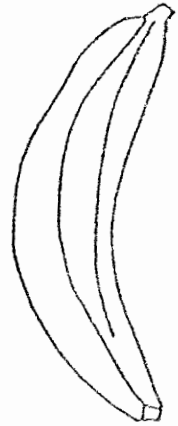
Les fiches (pages 95 à 100) fournissent le dessin de la liste de mots qui doivent être acquis à la fin de la première année académique (6 ans), selon l'échelle de Robert Préfontaine.

En fournissant à l'enfant un support visuel, celui-ci pourrait faciliter le pairage "idéo-graphie" et faire acquérir plus rapidement le vocabulaire à l'enfant. Cela s'effectue à la condition d'assurer un estampage graduel de l'image.

Ces fiches peuvent être utilisées de la façon suivante : 1) L'enfant peut colorier les mots qu'il peut lire. 2) L'enfant peut découper les mots et les coller sur un petit carton afin de constituer une banque de mots. 3) L'enseignant peut créer des étiquettes-mots (où n'apparaît pas le dessin) et demander à l'enfant de retrouver le dessin correspondant. 4) L'enfant peut faire des ensembles avec les images selon une caractéristique précise (Ex : "Fais-moi l'ensemble de tous les objets qui sont vivants). 5) L'enfant peut mettre deux ou trois images successivement et inventer une phrase (Ex : AMI et BANANE : "Mon ami a mangé une banane".). 6) L'enfant peut coller les mots dans un cahier de feuilles mobiles afin de se fabriquer un dictionnaire personnel. Il peut écrire, à côté du dessin, une phrase signifiante se rapportant au mot dessiné. Il peut également écrire les caractéristiques de son dessin.



ami



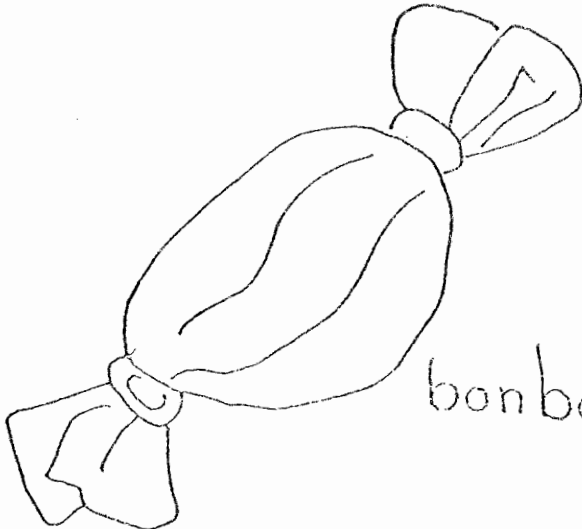
banane



bébé



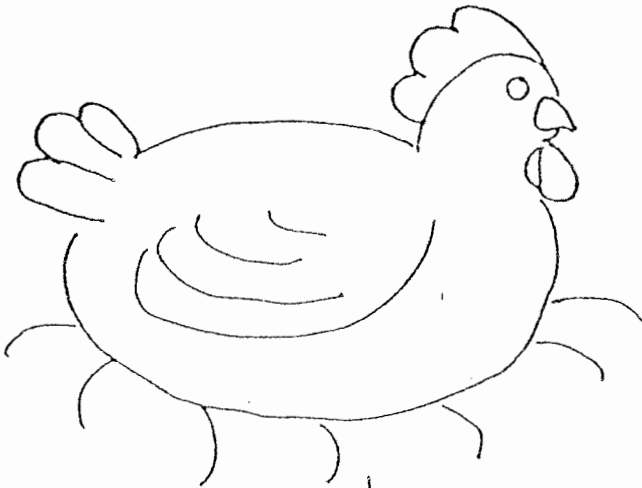
bon



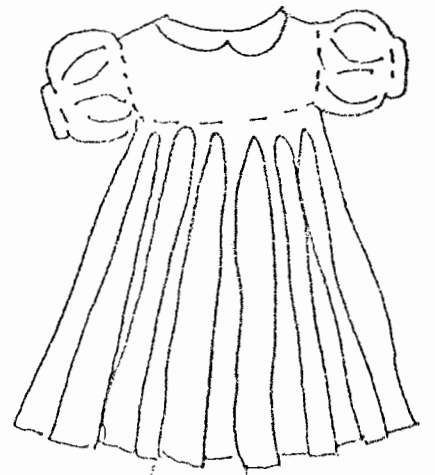
bonbon



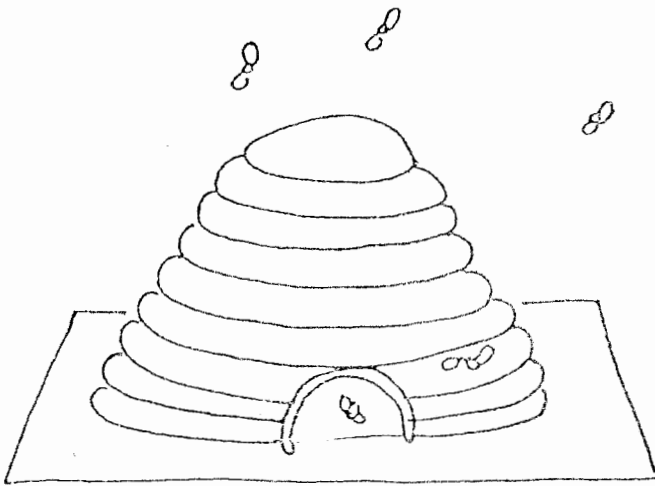
bouche



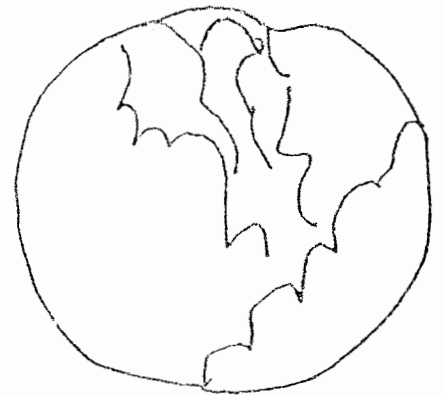
poule



robe



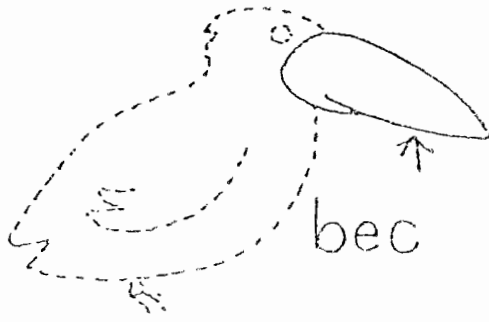
ruche



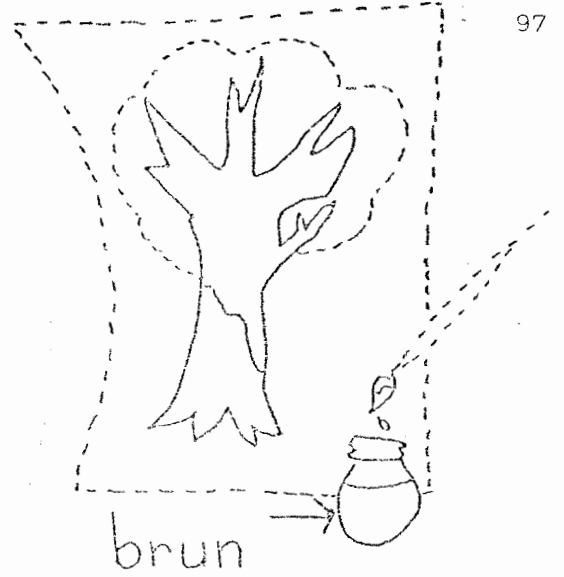
salade



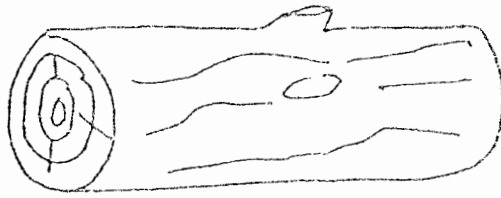
Savon



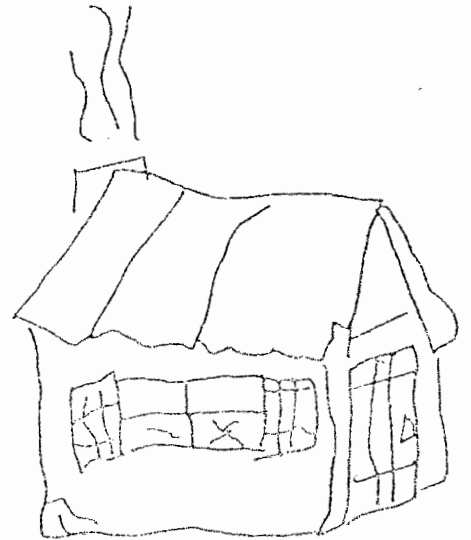
bec



brun



bûche



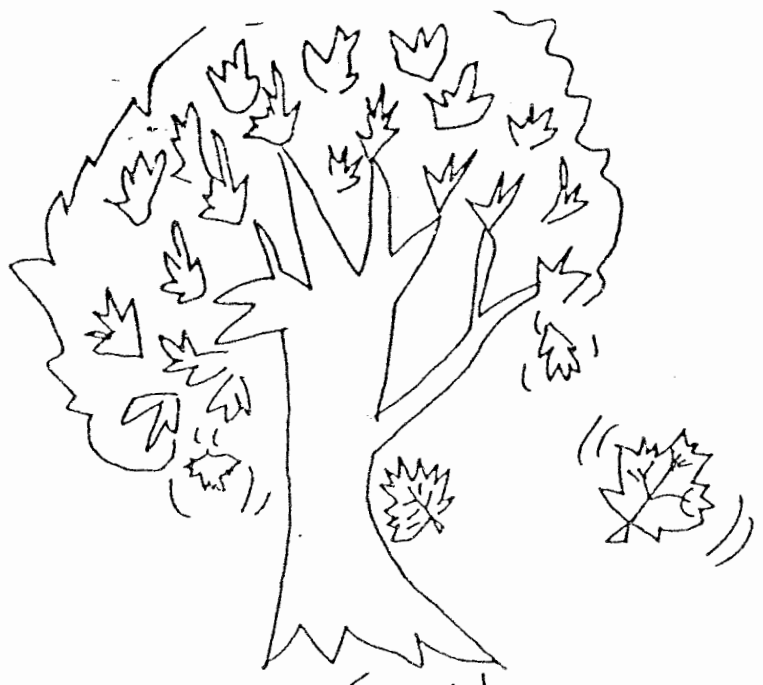
cabane



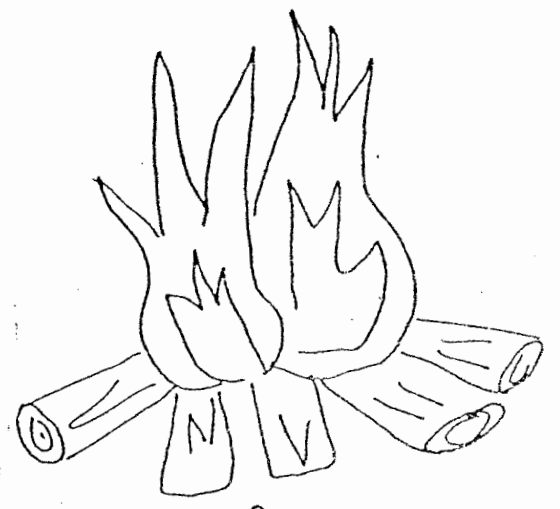
café



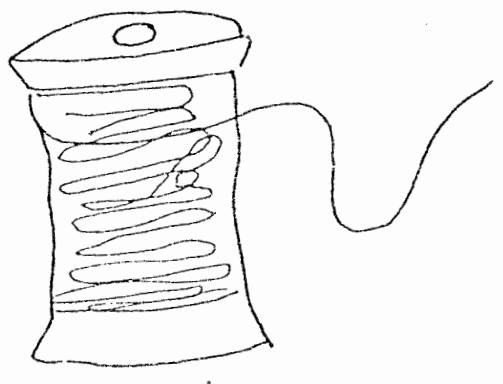
camarade



érable



feu



fil



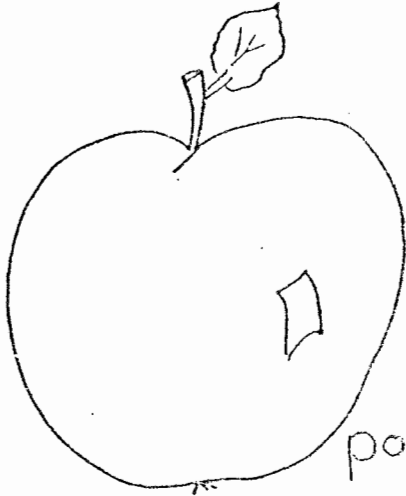
fin



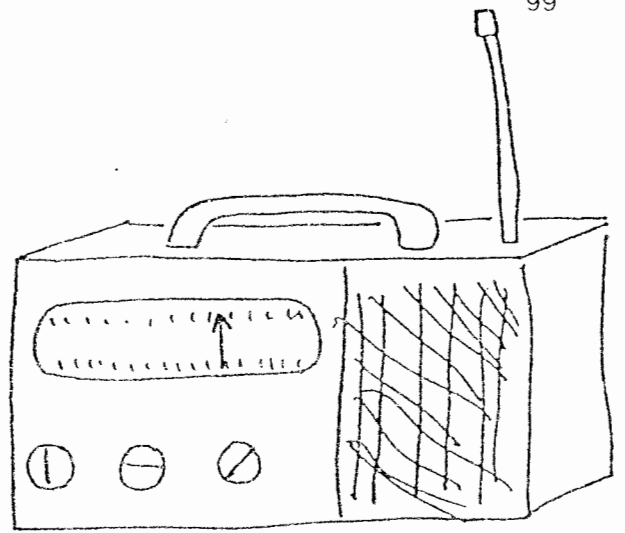
fleur



flûte



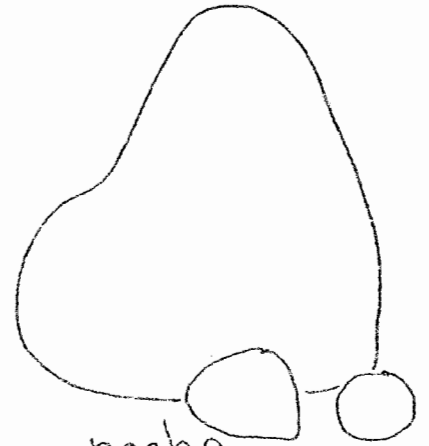
pomme
ou
prune



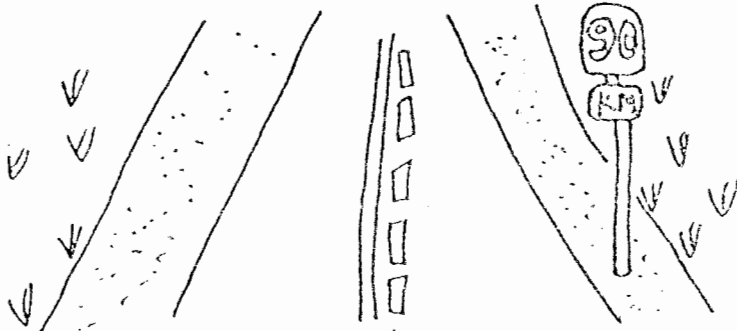
radio



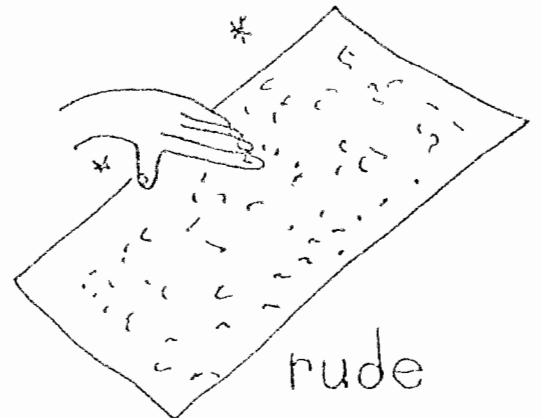
rêve



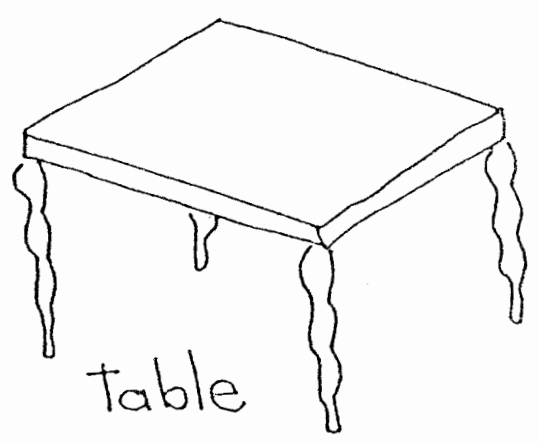
roche



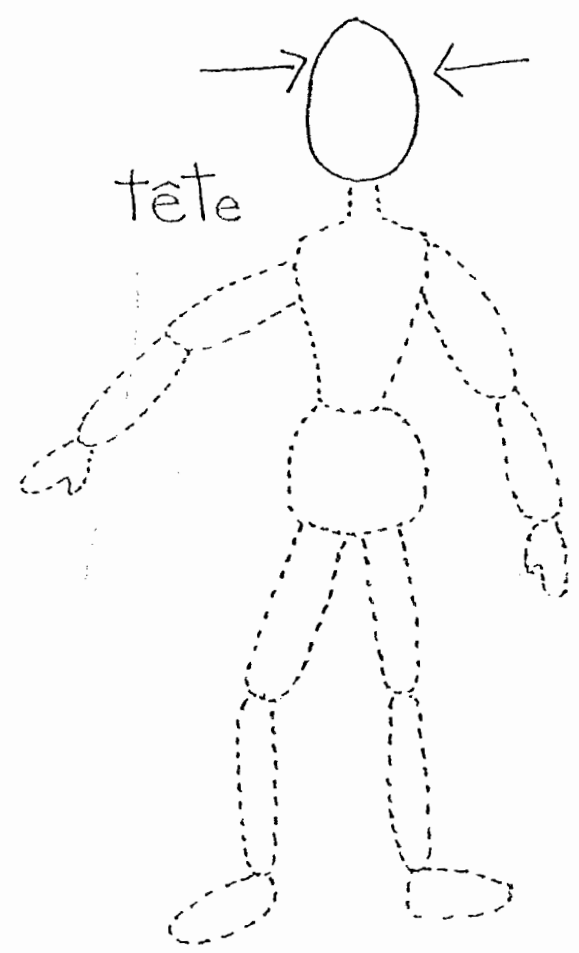
route



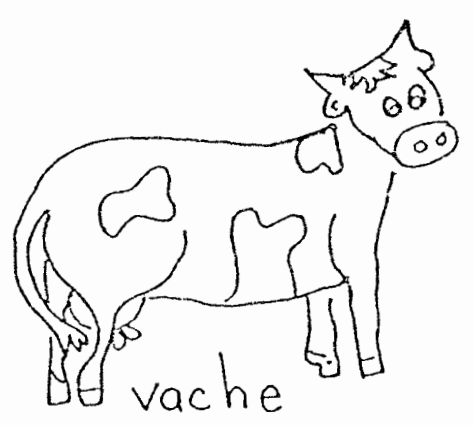
rude



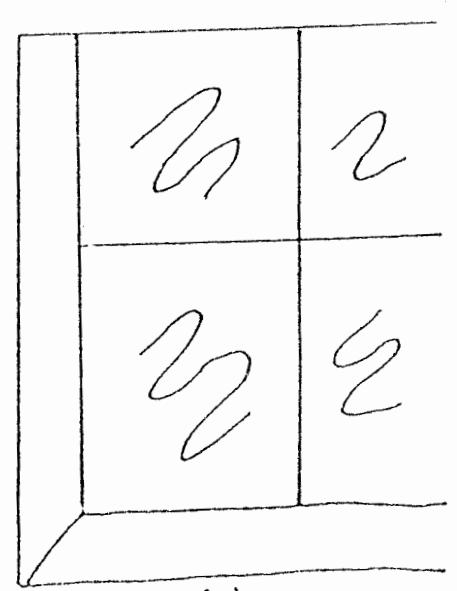
table



tête



vache



vitre



vite

La fiche (page 102) vise à expliquer à l'enfant les différents produits et sous-produits nécessaires à l'alimentation et qui nous sont fournis par la ferme. (D'autres fiches complètent celle-ci pour les autres aliments et produits de facture domestique).

La fiche (page 103) vise surtout à la discrimination visuelle. L'enfant doit discriminer les détails qui sont différents entre deux stimuli semblables. Lorsque l'enfant est plus habile, l'on peut exiger qu'il dessine les détails nécessaires pour rendre les deux dessins identiques.

Les fiches (pages 104 à 106) se veulent être à défi minimal. Par un simple gribouillis, l'enfant pourra atteindre l'objectif très facilement. Toutefois, nous pourrions exiger plus de la part des enfants qui ont plus d'habiletés graphiques.

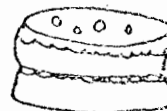
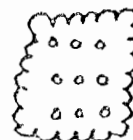
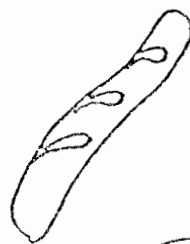
Les fiches (pages 107 et 108) sont deux échantillons de fiches où l'enfant exerce sa discrimination auditive. L'enfant doit identifier les mots qui contiennent le phonème-vedette. Les mots sont lus par l'enseignant et l'enfant colore les mots qui contiennent le phonème désigné.

① Les produits de la ferme

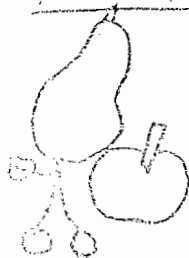
le blé



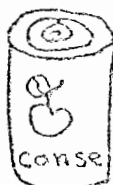
=



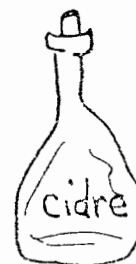
les fruits



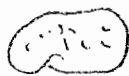
=



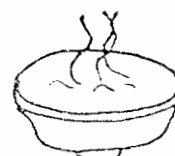
tarte



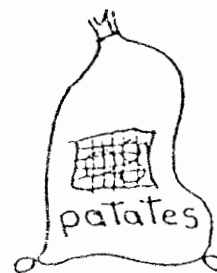
les légumes



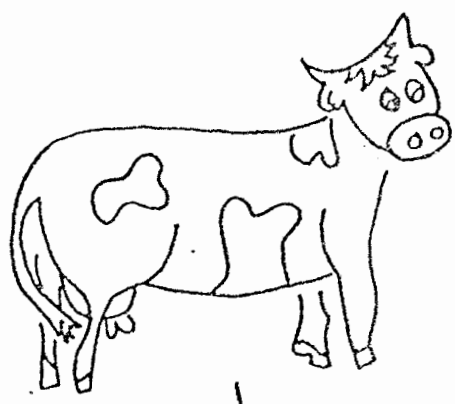
=



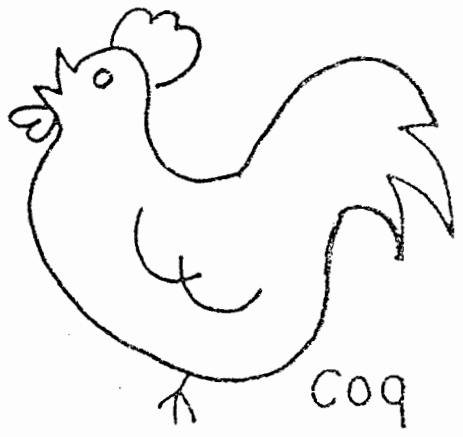
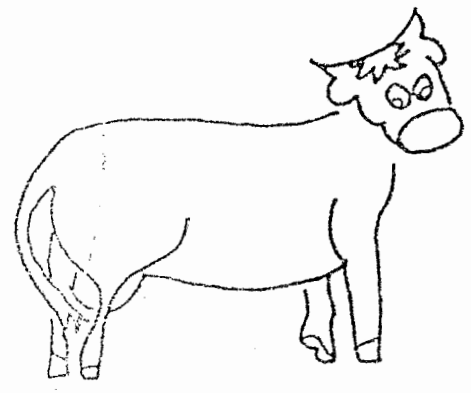
soupe



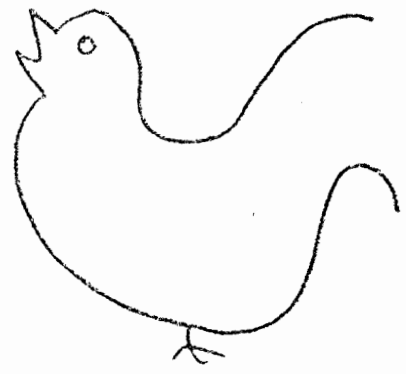
Tu dois compléter l'image de droite afin qu'elle soit identique à l'image de gauche.



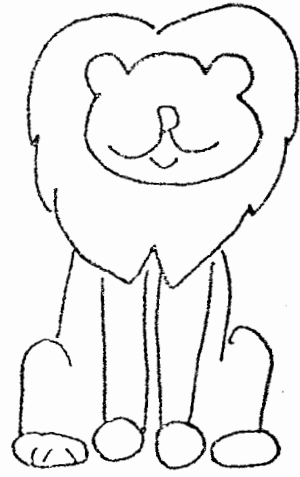
vache



Coq



lion



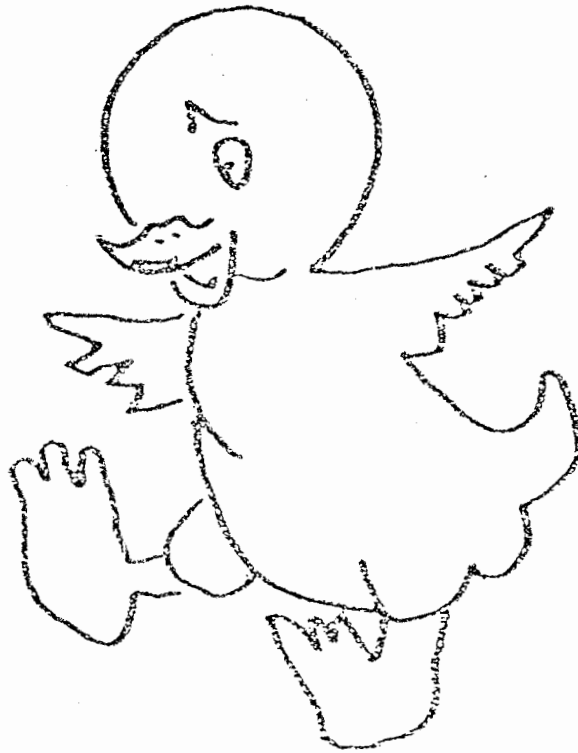
La vache, le coq et le lion appartiennent au règne "animal".

Tu dois dessiner

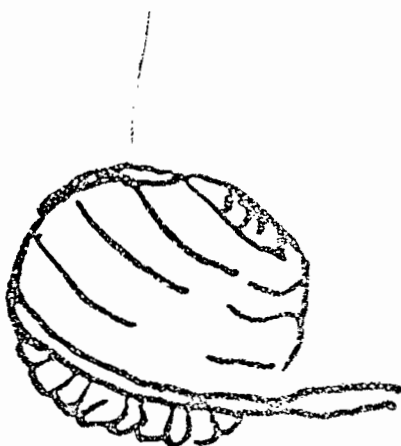
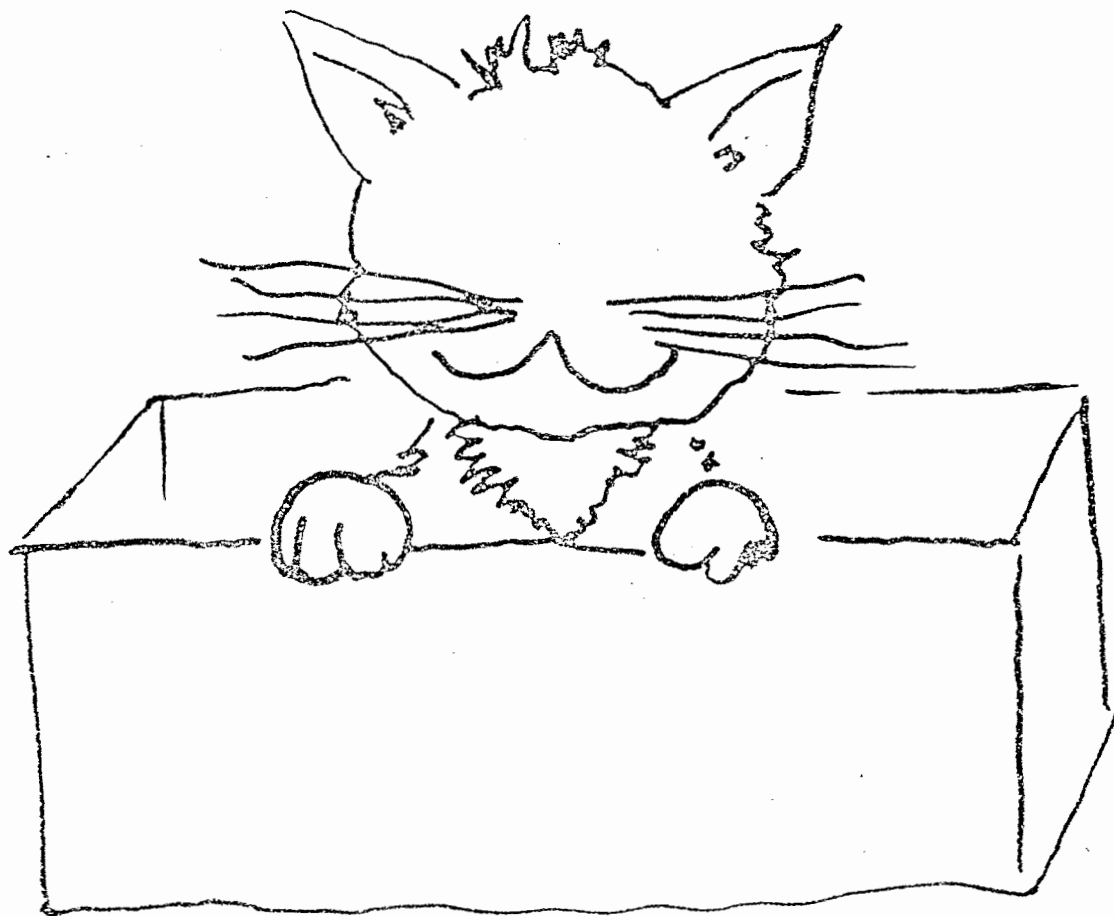
les brins d'herbe

pour faire

le nid de l'oiseau.

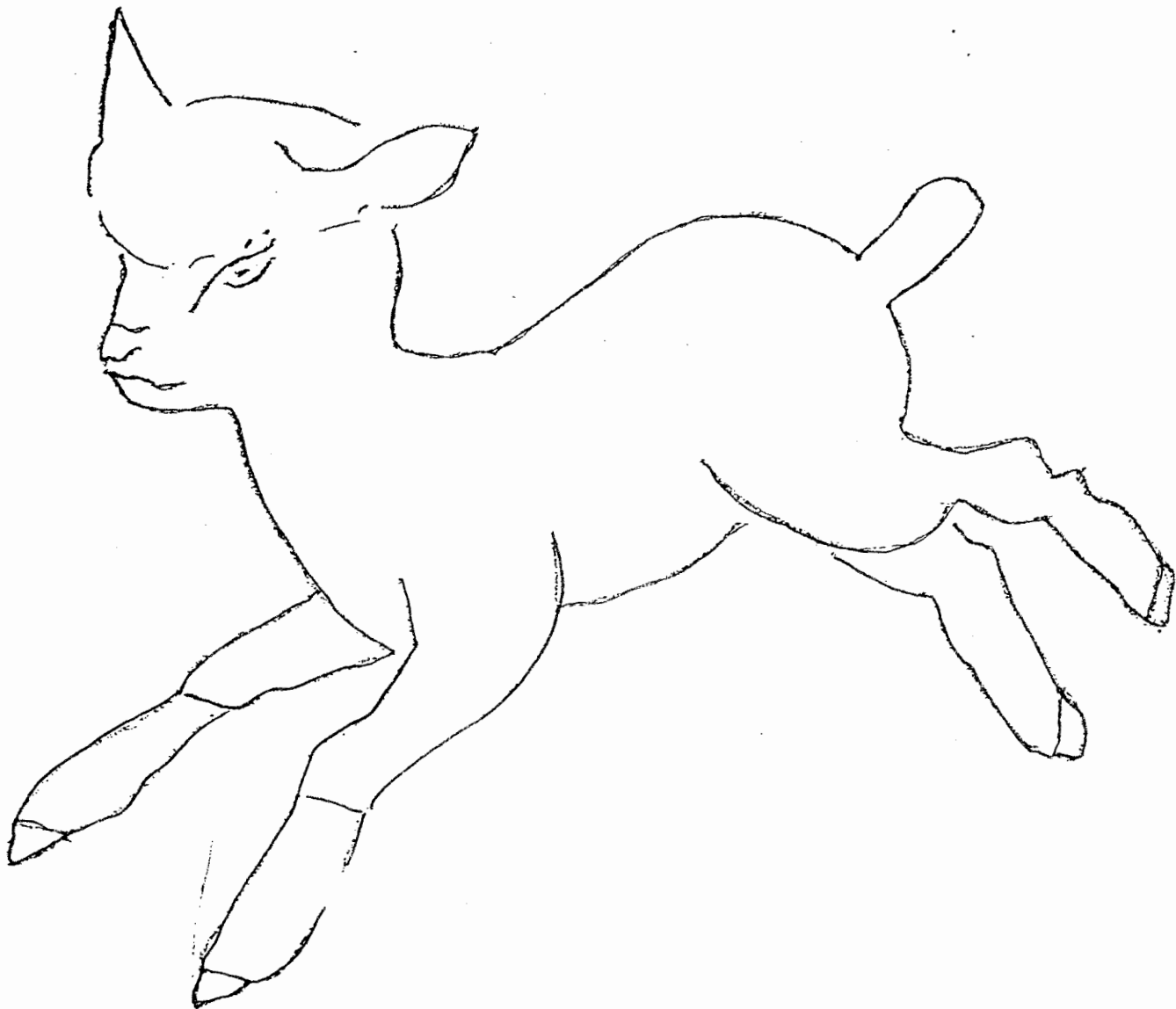


110
105
-- Grominou est puni. Grominou est assis dans une boîte parce qu'il a joué avec la laine de maman. La laine est toute emmêlée. Tu dois dessiner la laine. Tu dois compléter le visage de Grominou...



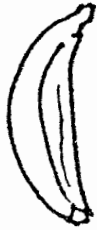
Le petit mouton
a froid.

106



Tu dois lui
dessiner des frisettes
de laine

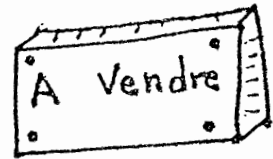
Dans l'étang de la ferme, il y a
des mots où l'on entend le son "an".
(Tu dois les colorier.)



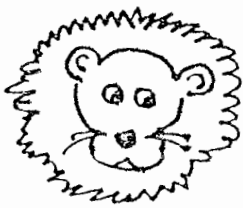
la banane



l'orange



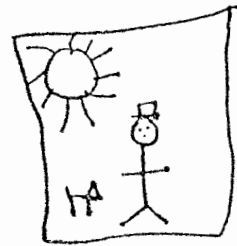
la pancarte



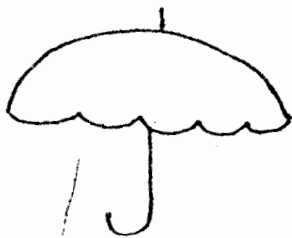
le lion



l'enfant



le dessin



le parapluie



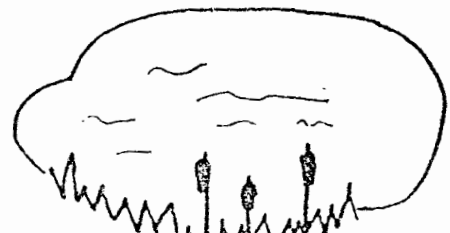
l'éléphant



la fleur

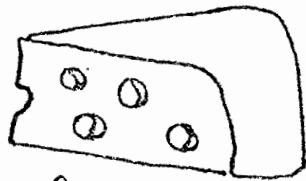


la feuille



l'étang

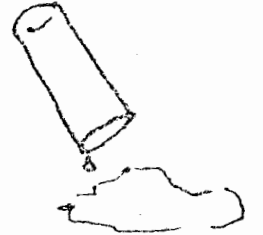
La vache cherche des mots où ¹⁰⁸ l'on entend le son "V" (Tu dois les colorier).



fromage



arbre



vide



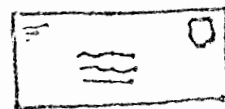
vieille



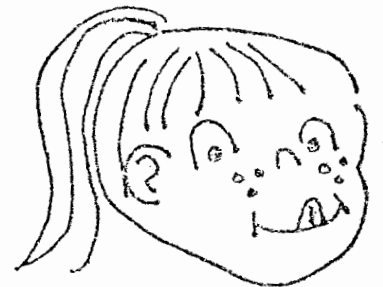
peigne



carré



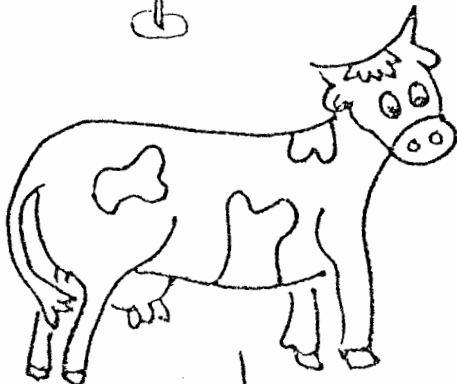
lettre



visage



vin



vache



Savon

La fiche (page 110) peut servir pour différents objectifs, en tenant compte des difficultés de chaque enfant : 1) Objectif de pré-écriture. 2) Objectif de découpage. 3) Objectif d'association avec des produits dans une véritable épicerie. 4) Objectif d'observation (jeu de "KIM"). 5) Objectif d'addition sur une machine à calculer.

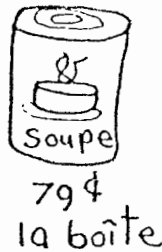
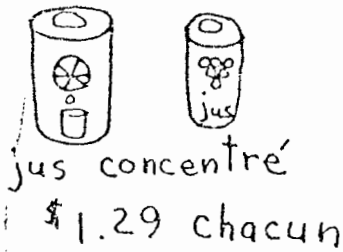
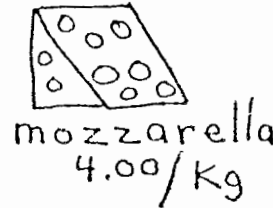
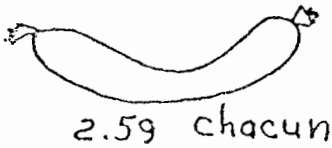
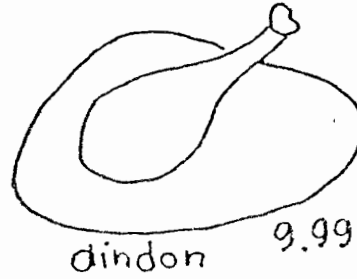
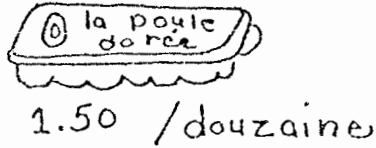
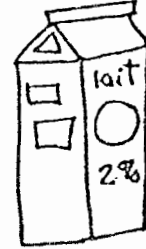
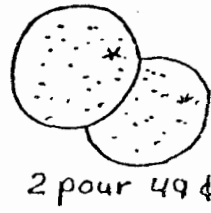
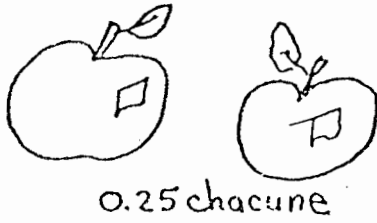
Les fiches (pages 111 et 112) sont utilisées pour expliquer à l'enfant les endroits spécifiques où vont les denrées alimentaires. Par la suite, l'enfant pourra coller cette fiche dans un placard afin d'y référer lors de la généralisation de l'apprentissage au moment de l'épicerie hebdomadaire.

La fiche (page 113) est utilisée pour montrer à l'enfant les diverses utilisations d'un même aliment. Cette activité peut très bien être faite en séance commune avec des enfants du "régulier".

La fiche (page 114) vise des objectifs d'observation et de pré-écriture. L'enfant doit observer le modèle et le reproduire.

La fiche (page 115) permet à l'enfant d'identifier des aliments par la couleur de ceux-ci. Cette fiche est exploitée lors d'activités de manipulation concrète. Elle peut avoir lieu en présence d'enfants du "régulier".

Tu dois colorier ce qu'il y a sur ta liste.



- 1 pomme
- 1 litre de lait
- 2 oranges
- 2 jus congelés
- 1 Kg de fromage
- 1 pot de café
- 1 crème glacée
- 1 douzaine d'œufs

1- Que manque-t-il ?
2- Combien coûte l'épicerie ?

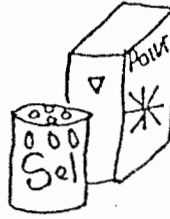
où vont-ils ?



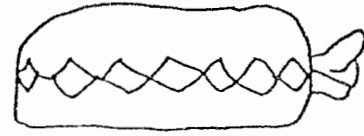
céréales



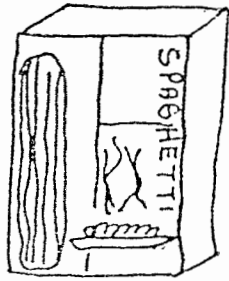
carotte



épices



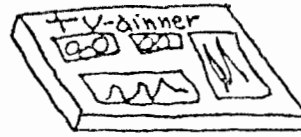
pain



pâtes +
alimentaire



fruit



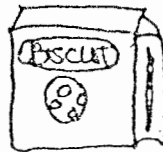
repas congelé



jus
concentré



pomme de
laitue



biscuits



beurre



mayonaise



fruits en
conserves



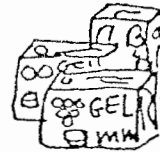
lait



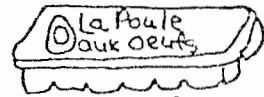
Soupes



crème glacée



poudre pour
gelée

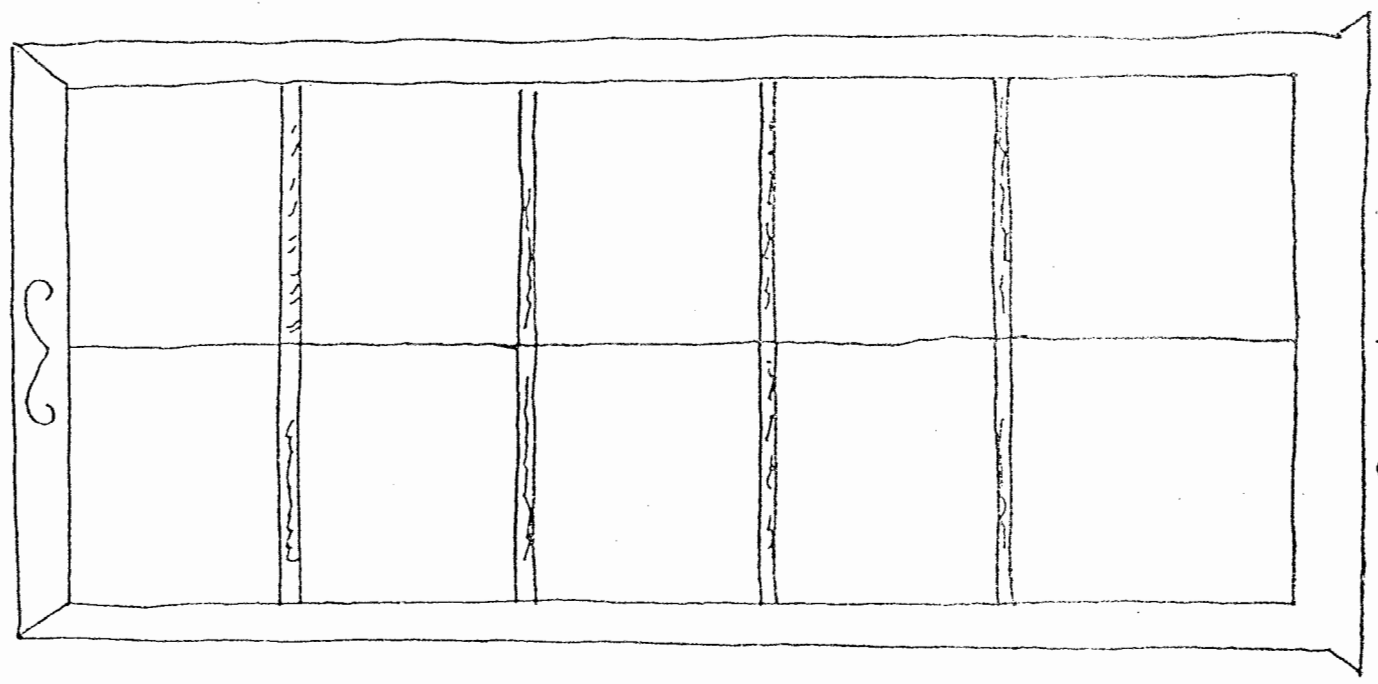
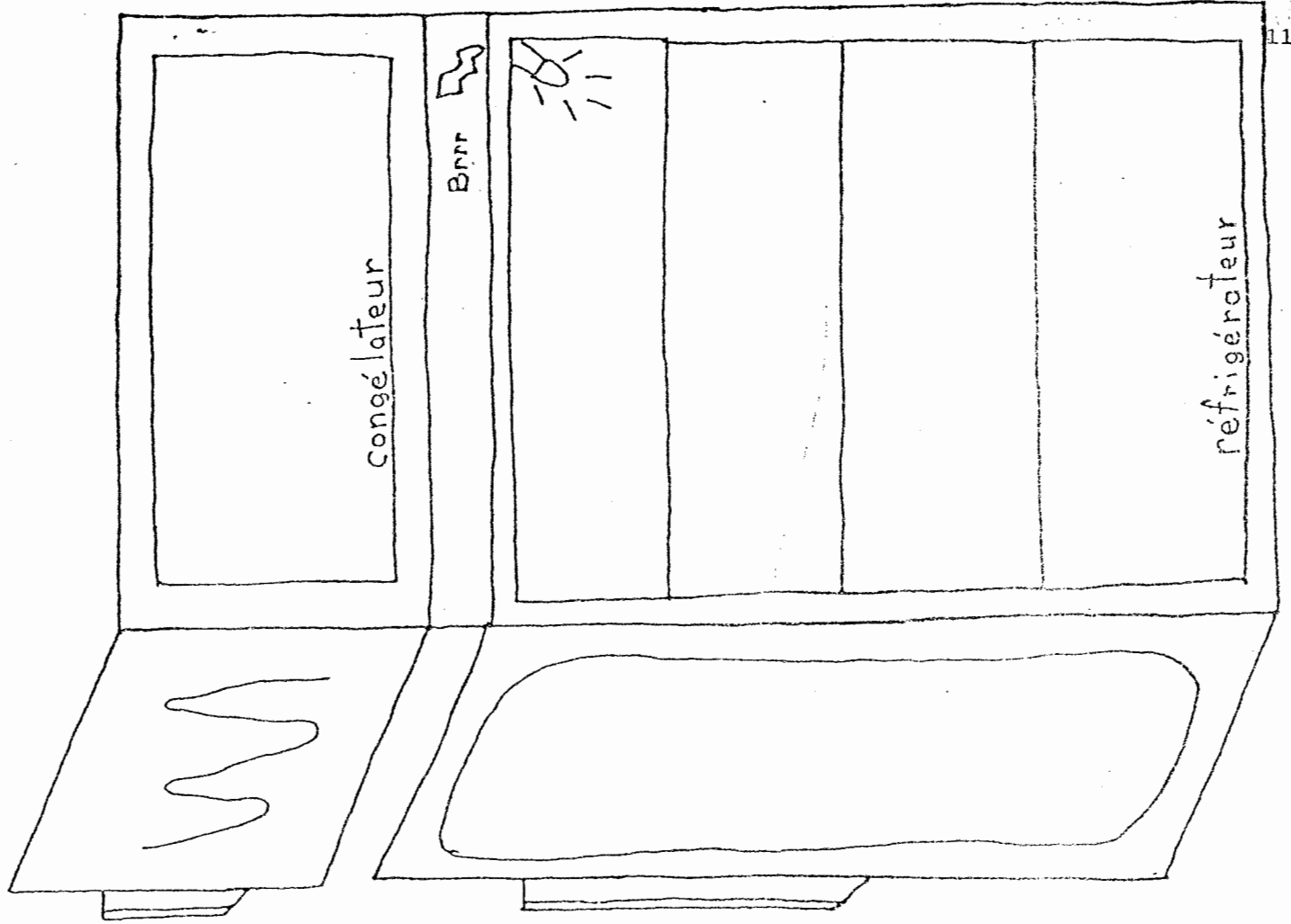


oeufs



légumes
congelés

L'on doit découper les aliments et les coller
à l'endroit où ils vont : - armoire - réfrigérateur -
ou congélateur.



armoire.

DEGUSTATION : "Un oeuf, des oeufs".

Chaque enfant de la classe amène un oeuf à l'école, on peut joindre plusieurs groupes d'enfants lorsqu'un groupe est trop restreint.

L'adulte peut "disséquer" un oeuf afin de montrer à l'enfant les différentes parties (les chalazes, le germe, la coquille, la chambre à air, le blanc, le jaune ou vitellus, la membrane coquillière). Il n'est toutefois pas comme objectif de faire apprendre à l'enfant les différents noms, car il ne s'agit que d'une information.

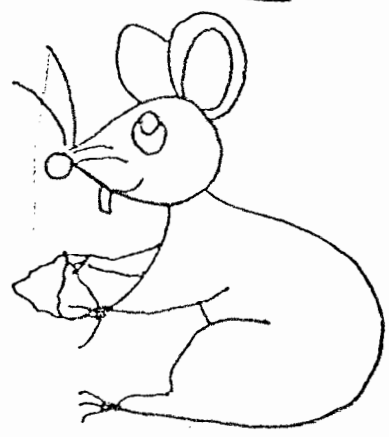
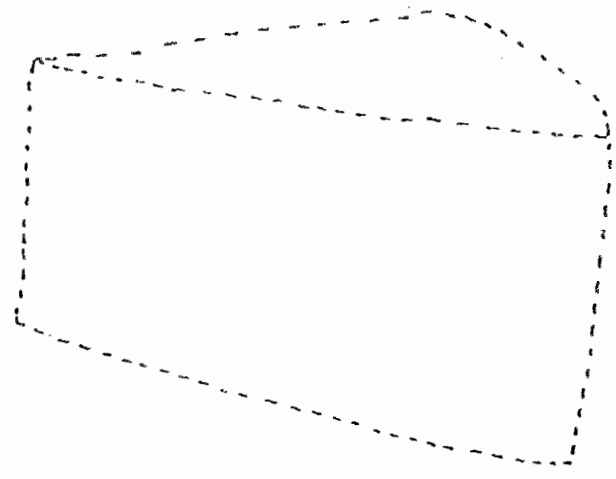
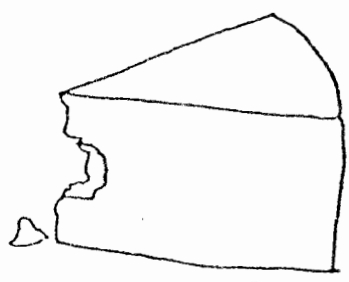
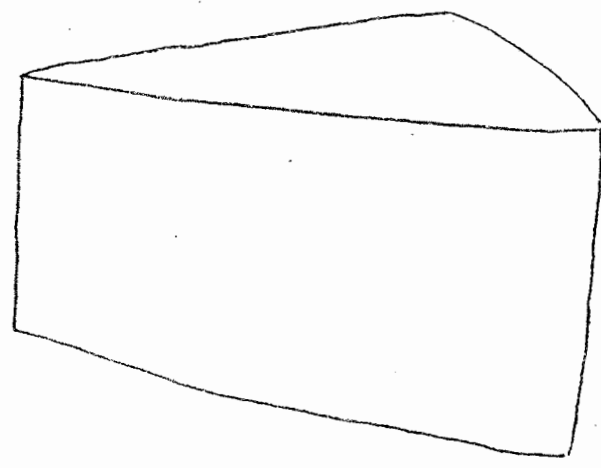
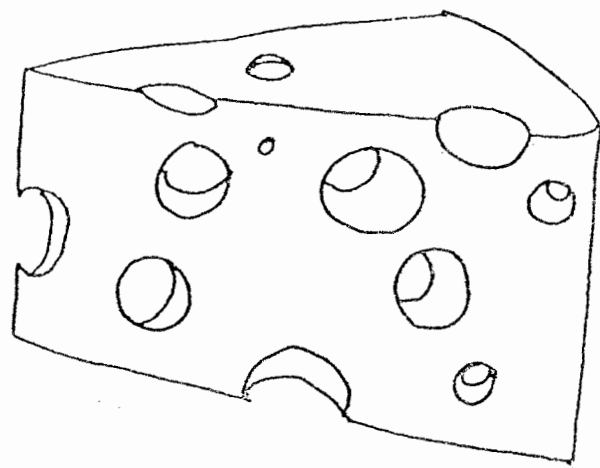
Par la suite, l'on peut faire la dégustation des différentes

recettes suivantes :

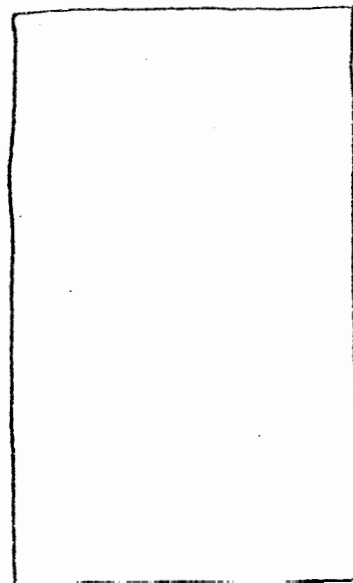
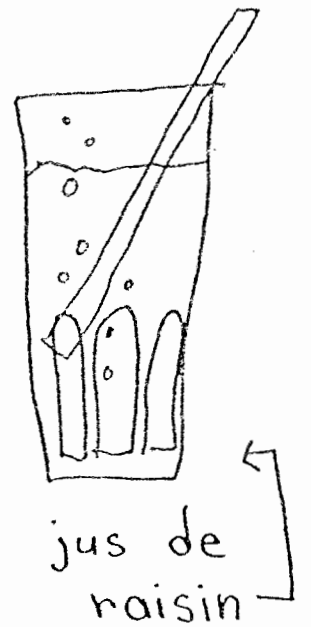
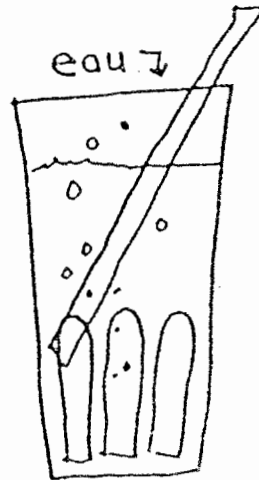
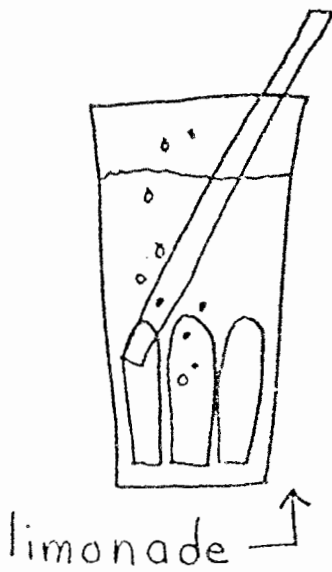
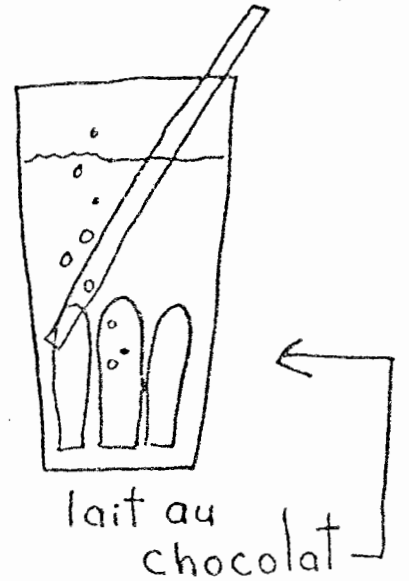
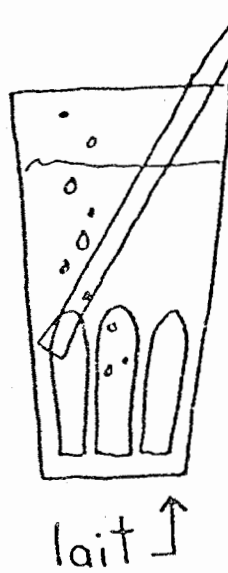
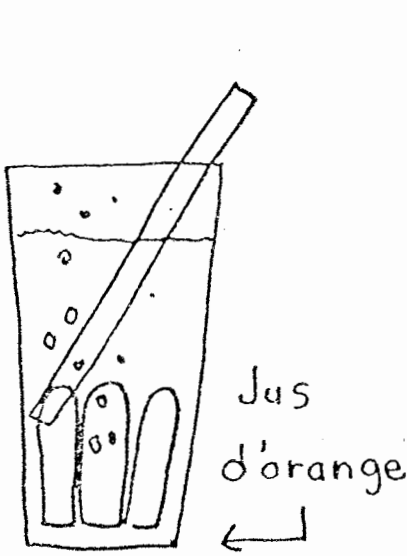
- oeuf cuit dur,
- oeuf cuit mou (dans une poêle),
- oeuf poché,
- oeuf dans le sirop d'érable,
- oeuf battu avec du lait,
- omelette,
- quiche au jambon ou autre,
- oeuf camouflé dans un gâteau,
- oeuf monté en neige, avec fruits,
- oeuf cuit en meringue.

Les enfants peuvent expérimenter les différentes recettes et en inventer d'autres.

Emilie, la petite souris, adore manger du bon fromage. Mais, elle n'aime que le fromage avec beaucoup de trous. Tu dois donc compléter tous les fromages afin de faire plaisir à Emilie. De plus, tu dois lui dessiner une belle grande queue.



Tu dois colorier les verres selon le liquide qui est à l'intérieur de celui-ci. Fais bien attention, afin de ne pas renverser (dépasser) du liquide. Merci beaucoup.



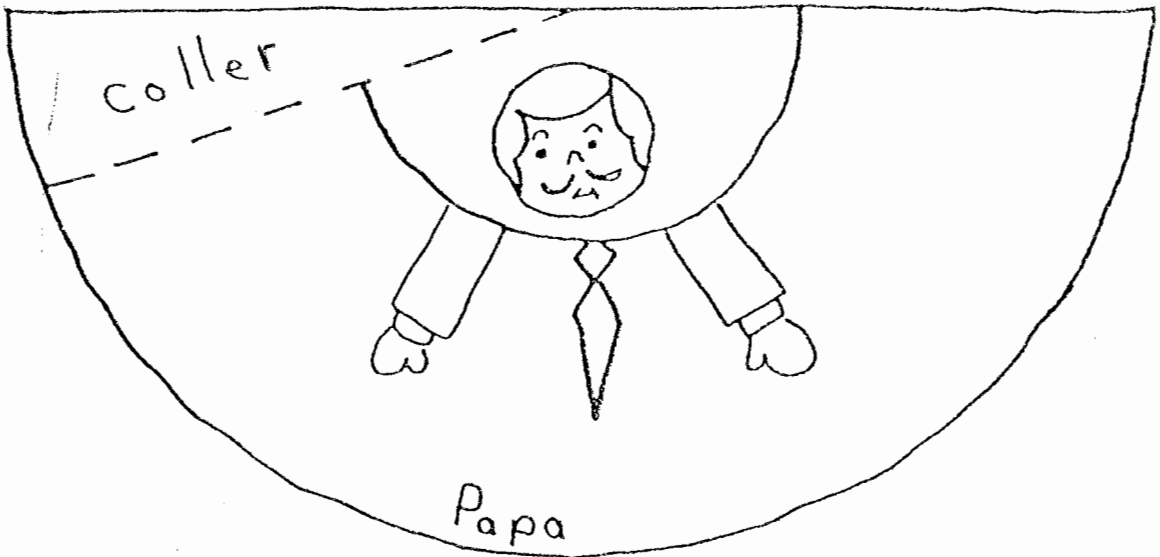
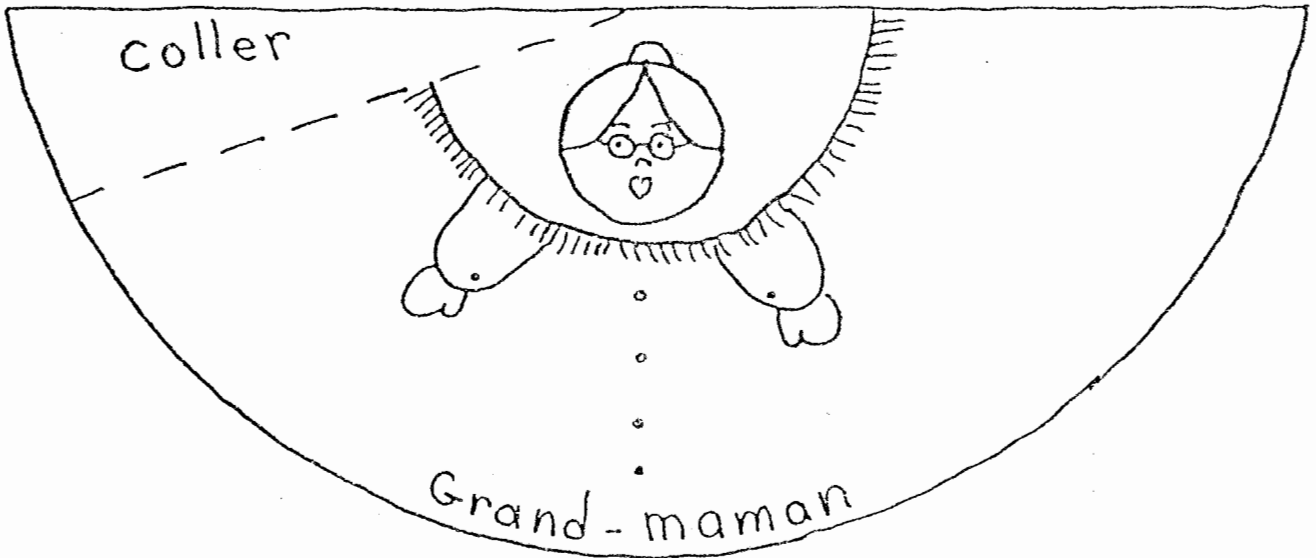
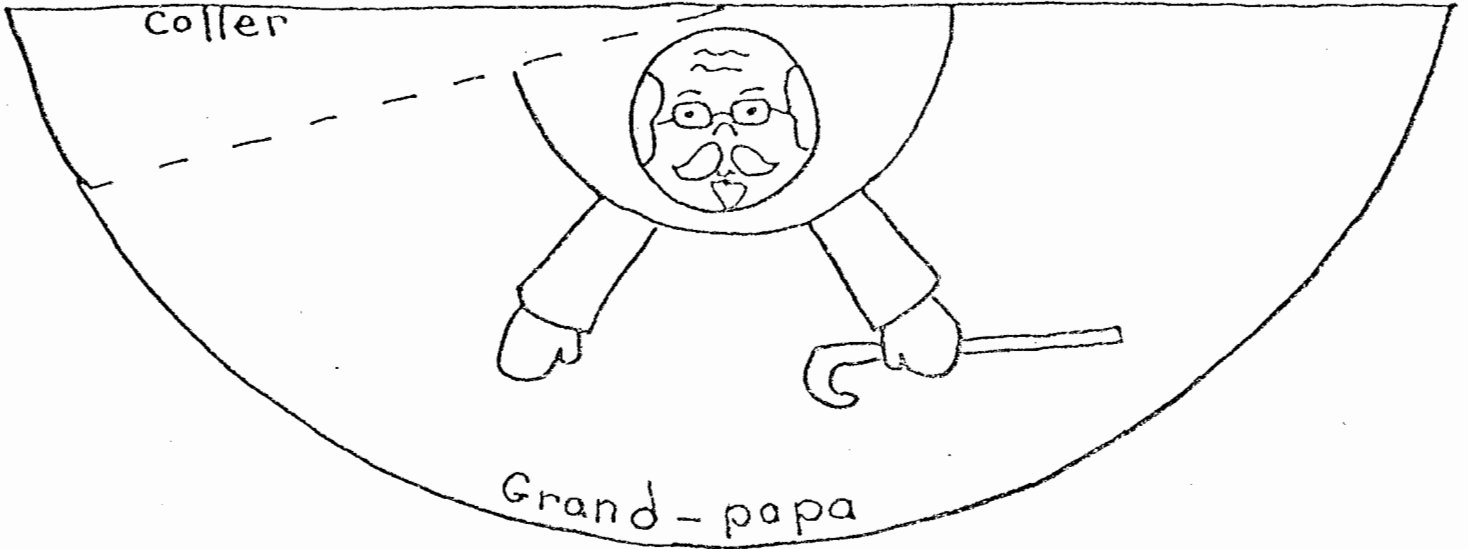
Dans ce rectangle, tu dois dessiner ton breuvage favori.

Les fiches (pages 117 à 121) permettent à l'enfant de manipuler de façon concrète les différents concepts qui se rapportent au thème de la famille.

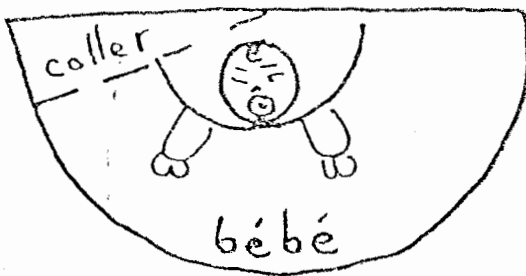
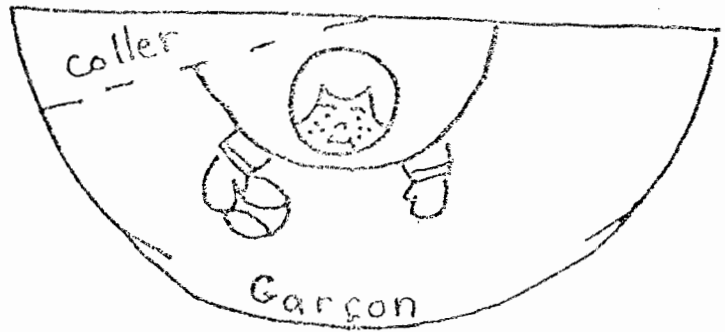
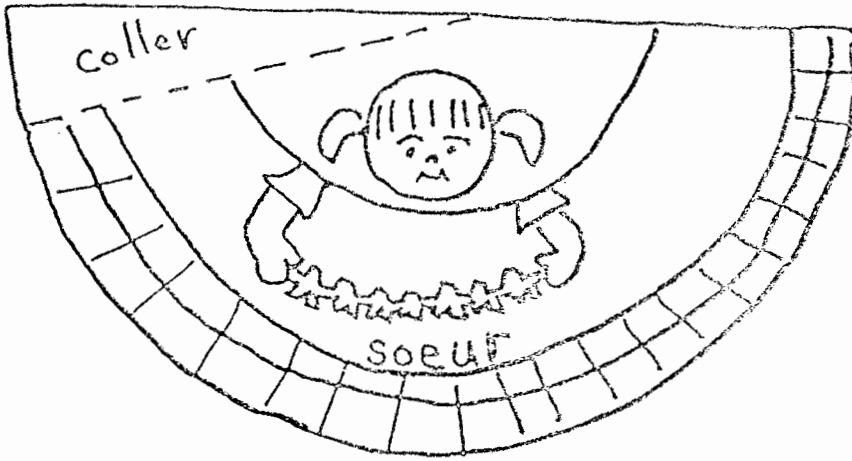
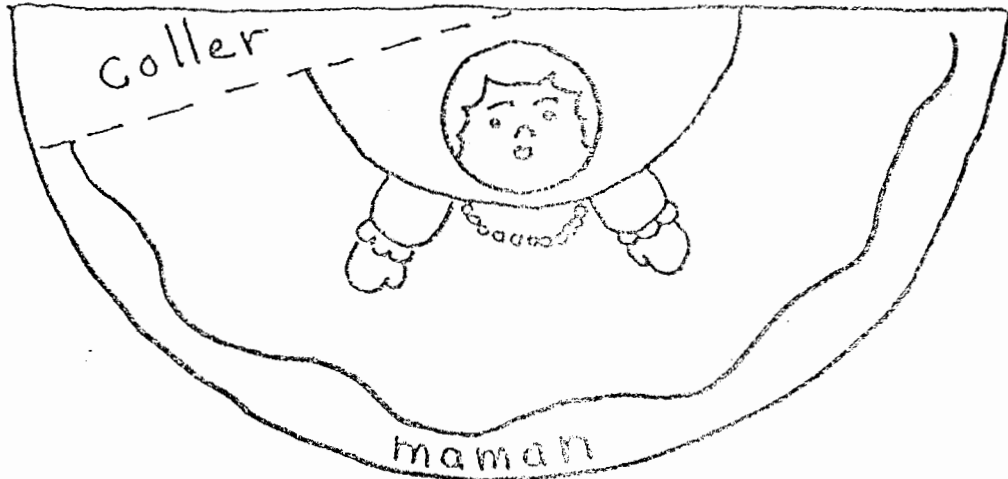
Les fiches (pages 117 et 118) peuvent faire acquérir les différentes notions de grandeur à l'enfant. A l'aide de poupées-gigognes, l'enfant peut manipuler les concepts d'isomorphisme : "petit", "moyen" et "grand". Egalement, ces poupées permettent de travailler les différentes relations d'appartenance dans la famille.

La fiche (page 119) permet à l'enfant de reproduire sur un graphique les différentes expressions du visage humain. L'enfant peut mimer les expressions devant un miroir et reproduire son "rictus" sur papier.

Les fiches (pages 120 et 121) peuvent servir pour développer des habiletés de découpage et d'observation chez l'enfant. De plus, la fiche (page 120) permet d'initier l'enfant à la notion de "paire" et à la recherche dans un catalogue.

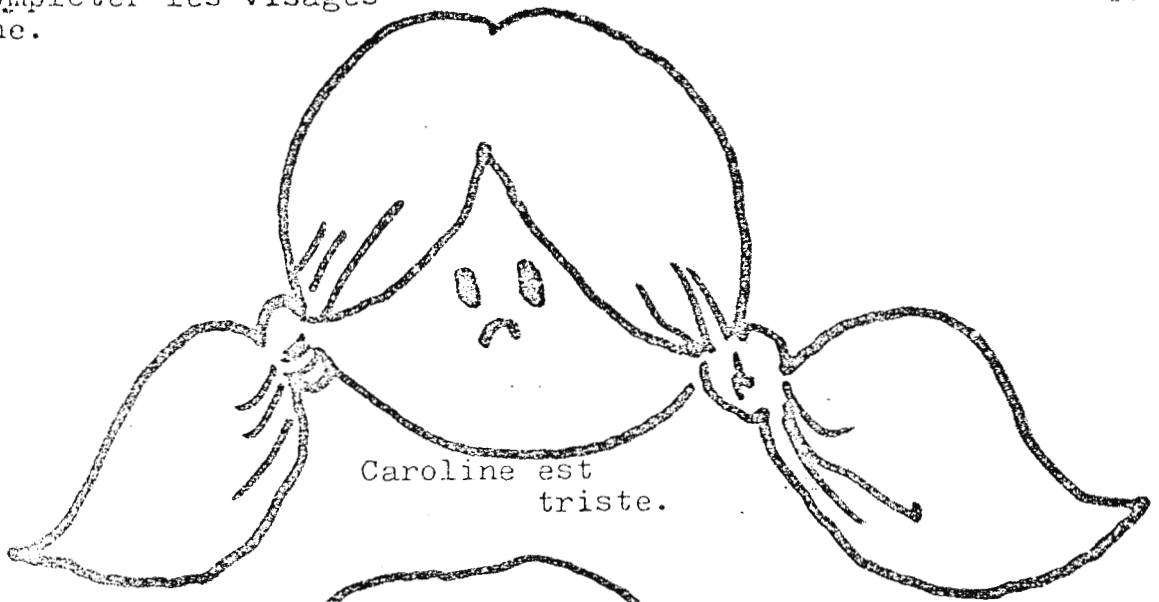


La famille - gigogne I

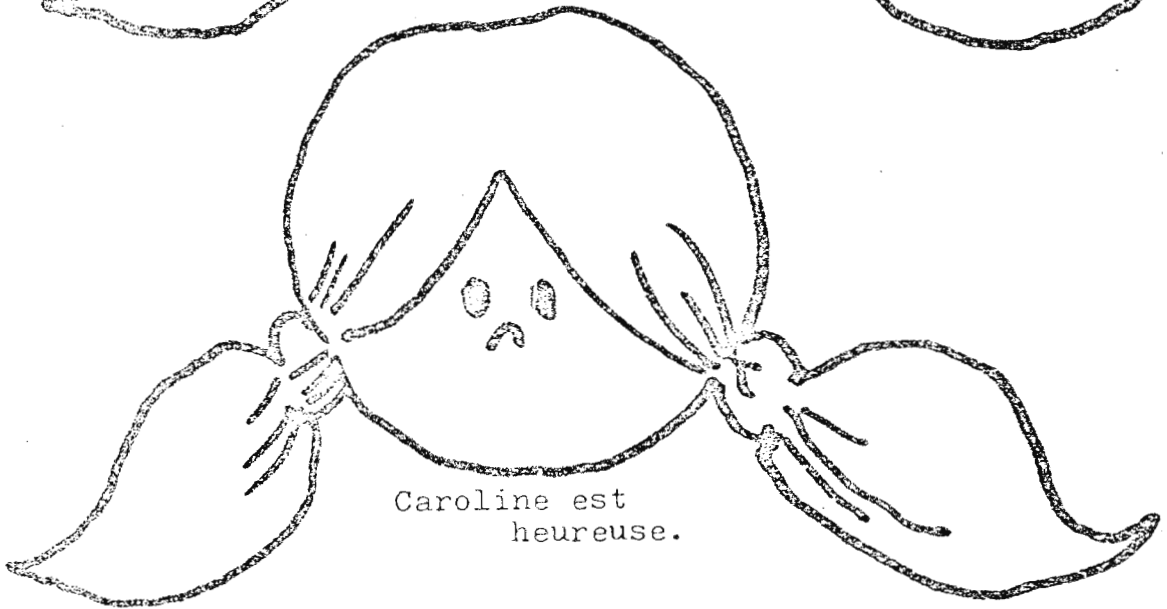


La famille - gigogne II

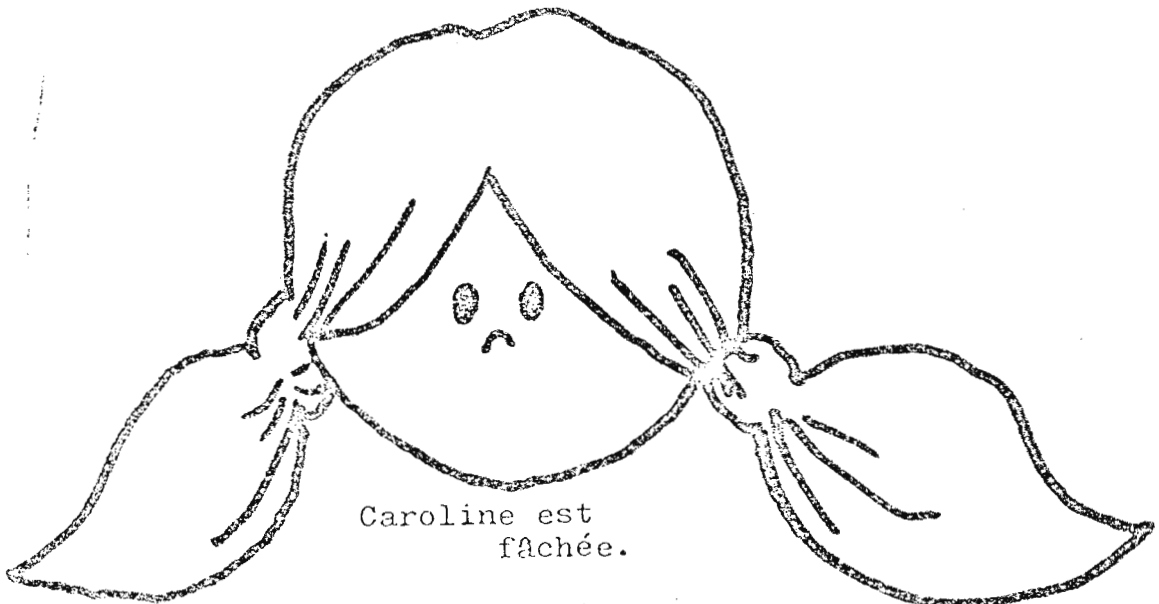
Tu dois compléter les visages
de Caroline.



Caroline est
triste.



Caroline est
heureuse.



Caroline est
fâchée.

Tu dois fouiller dans un catalogue afin de trouver l'objet pour compléter la "PAIRE" de...



SOULIERS



BAS



MITAINES



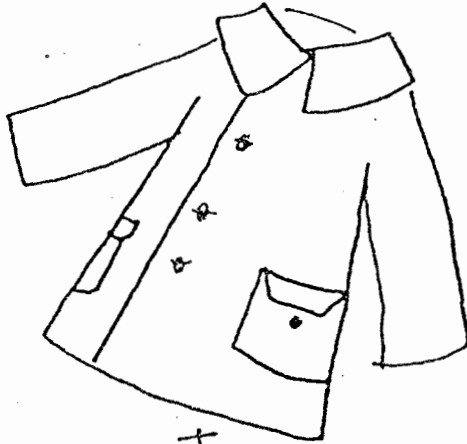
YEUX



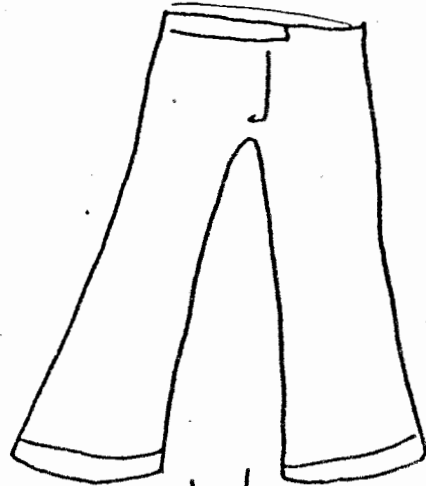
GANTS

FAIRE LA LESSIVE

Tu dois aider à faire la lessive. Il faut découper les vêtements et les accrocher sur une corde à linge que tu auras fabriquée ou dessinée.



manteau



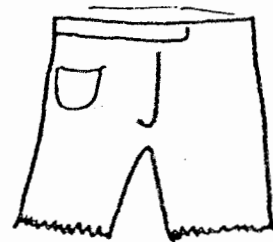
pantalon



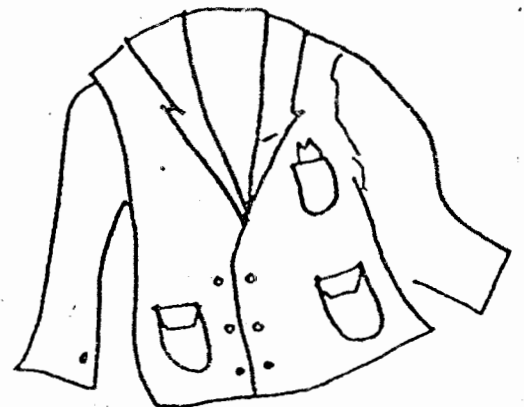
bas



jupon



short



veston

Références

- ALLEN, M.A., CORTAZZO, A., TOISTER, R.P. (1973). Theory of cognitive development . Implications for the mentally retarded. Floride : Univ. of Miami Press, 108-120.
- ANDERSON, R.C., FAUST, G.W. (1975). Educational Psychology. The Science of Instruction and Learning. New-York : Dodd, Mead & co., 57-83.
- BESSELL, H., PALOMARES, U. (1972). Programme de Développement Affectif et Social. Le Cercle Magique. Québec : Edition Institut du Développement Humain.
- BROWN et al. (1980). Stratégie de développement d'une programmation fonctionnelle et appropriée à l'âge chronologique pour des adolescents et jeunes adultes handicapés sévères. Revue de modification du comportement, 10, (4), 161.
- CENTRE DES ETUDES UNIVERSITAIRES DANS L'OUEST QUEBECOIS. (1979). Programme de Maîtrise en Education. Rouyn : C.E.U.O.Q., 9, 62.
- CHARLES, C.M. (1976). Individualizing Instruction. San Diego : Mosby cie.
- CHEKLAND, P.B. (1972). Toward a systems-based methodology for real world problem solving. Journal of systems engeneering, 3, (2).
- CHINN, DREW, LOGAN (1979). Mental retardation : A life cycle approach. (deuxième édition). Toronto : Mosby cie, 35,37, 193-205, 195, 199.
- CRUIKSHANK, W.M. (1967). Learning disabilities in home, school and community. New-York : Syracuse Univ. Press, 193.
- CRUIKSHANK, W.M. (1981). L'intégration, c'est rendre l'éducation accessible à tous les enfants. Montréal : AQETA (Gems), 10.
- CRUIKSHANK, W.M., HALLAHAN, D.P. (1973). Psycho-educational foundations of learning disabilities. New-Jersey : Prentice Hall, 267.
- CLAUX, R., GELINAS, A. (1980). Un programme centré sur un processus de résolution de problème. Hull : C.E.U.O.Q.
- COMITE PROVINCIAL DE L'ENFANCE INADAPTEE (COPEX). (1976) L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Québec :M.E.Q. xxxvii, 9-11, 23-24, 25-26, 35, 108, 197.

- COMMISSION ROYALE D'ENQUETE SUR L'ENSEIGNEMENT. (1964). Rapport II Les structures pédagogiques. Québec, 337.
- COTE, R. PLANTE, J. (1976). Analyse et modification du comportement. Montréal : Beauchemin, 90-101.
- EHLERS, W. et al. (1973). An introduction to mental retardation. U.S.A.: Merrill Pub., 185.
- FORGET, J. (1979) Principe de Premack et objectifs minima : éléments pour une stratégie d'intervention pédagogique. La technologie du comportement, 1.
- GELINAS , A. et al. (1981). L'intégration au Québec : Trois perspectives. Montréal : AQETA (Gems), 18-20.
- GINGRAS, R., MARQUES, P. (1974). Profil progressif d'apprentissage. Québec : Les presses de l'univ. Laval.
- GIROUX, N. (1979). Le modèle behavioral : ses fondements, ses modalités, sa valeur. La technologie du comportement, 1.
- GIROUX, N. (1980). L'intégration dix ans après : où en sommes-nous ? La technologie du comportement, 3-4.
- GOTTLIEB, J. (1980) Educating mentally retarded in the mainstream. Baltimore : Univ. Park Press, 7-11, 132.
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC (1978). MINISTERE DE L'EDUCATION. Guide docimologique. Notions sur la taxonomie.(Fascicule 3). Québec.
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC (1979). MINISTERE DE L'EDUCATION. Programme d'études primaires. Français. Québec : Direction générale du développement pédagogique.
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC. (1981). MINISTERE DE L'EDUCATION. L'élève handicapé par une déficience mentale. Document de sensibilisation. Québec : Direction générale du développement pédagogique, 18, 22, 42.
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC. (1981b). MINISTERE DE L'EDUCATION. Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés. Bilan fonctionnel et plan d'action. Québec : Direction générale du développement pédagogique.
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC. (1981c). MINISTERE DE L'EDUCATION. Programme de formation. Autonomie fonctionnelle. Adaptation scolaire. Québec : Direction générale du développement pédagogique.
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC. (1981d). MINISTERE DE L'EDUCATION. Programme de formation. Langage et communication. Adaptation scolaire. Québec : Direction générale du développement pédagogique.
- HASSELT, V.B. , HERSEN, M. WENTHILL, M.B., BELLACK. A.S. (1979). Social skill assessment and training for children : an evaluative review. Behavior Research and Therapy , (17), pp. 413-437.

- HEKKENA, N., FREEDMAN, P.E. (1978). Effects of imitation training on immediate and delayed imitation by severely retarded children. American Journal of Mentaly Deficiency, 83, (2), 129-134.
- INHELDER, B. (1963). Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux. (Deuxième édition). Suisse : Delachaux et Niestlé, 272, 273.
- IONESCU, S., JOURDAN-IONESCU, C. (1983). La mesure du potentiel d'apprentissage : nouvelle approche dans l'évaluation des déficients mentaux. Apprentissage et socialisation. 6, (2), 117-124.
- JORDAN, T.A. (1972). The mentally retarded. (troisième édition). U.S.A. : Merrill Pub., 98-106, 127.
- KAUFMAN, M.J. (1975). Mainstreaming : toward an explication of the construct. Focus on Exceptional Children, 7, (3), 1-17.
- KAUFMAN, R.Q. (1972). Educational system planing. Englewood Cliff : Prentice Hall, 33.
- LADOUCEUR, R., BOUCHARD, M.A., GRANGER, L. (1977). Principes et application des thérapies behaviorales. St-Hyacinthe : Edisem, 120-122.
- L'ASSOCIATION CANADIENNE POUR LES ENFANTS AYANT DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE. (1980). Oui c'est possible. Dépistage et rééducation scolaire d'apprentissage. Montréal : Gems, 154.
- LEMAY, M. (1973). Psychopathologie juvénile. Les désordres de la conduite chez l'enfant et l'adolescent. Tome II. Paris : Fleurus, 781, 789, 798-800.
- LURIA, A.R. (1974). L'enfant retardé mental. Etude et recherche sur l'enfance. Toulouse : Privat : 18-21, 21.
- MEIER, J.H. (1976). Developmental and learning disabilities. Evaluation, Management and Prevention in Children. Baltimore : Univ. Park Press, 263, 292-295.
- OTIS, R. et al. (1980). L'intégration en classe régulière des enfants en difficulté d'adaptation : un relevé des écrits expérimentaux. La technologie du comportement. 8-9.
- PECK, C. et al. (1978). Teaching retarded preschoolers to imitate the free-play of non-retarded classmates : trained and generalized effects. The journal of special education, 12, (2), 195-207.

- PICK, L., VAYER, P. (1972). Education psychomotrice et arriération mentale. Paris : Doin, 13-15, 17-20.
- REY, A. (1963). Arriération mentale et premiers exercices éducatifs. Paris : Delachaux et Niestlé, 40, 57-67, 72-77, 88-95.
- ROOS, P., OLIVIER, M. (1969) . Evaluation of operant conditioning with institutionalized retarded children. American journal of mental deficiency ., 74, 325-330.
- ROSNER, J. (1975) Helping children overcome learning difficulties. New-York : Walker et co.,, 12-13.
- ROSS, A. (1976). Psychological aspects of learning disabilities & reading disorders. New-York : Mc-Graw-Hill book co., 1, 3-11,16-19, 109.
- RUMANOFF-SIMONSON, L. (1979). A curriculum for individuals with severe learning and behaviors disorders. Baltimore : Univ. Park Press, 12-13.
- STOKES, T., BAER, D.M. (1977). An implicit technology of generalization. Journal of applied behavior analysis, 10, (2), 349-367.
- TEIL, P. (1973). Les enfants inadaptés. Origine et signification de l'inadaptation scolaire. Toulouse : Mésopé, 18, 18-44, 28-32, 33, 43-44.
- WOLF, et al. (1964). Application of operant conditioning procedures to the behavior problems of an autistic child. Behaviour research and therapy, 1, 305-312.
- WOLFENBERGER, W.(1972). "Normalisation". The principe of normalisation in human services. Toronto : Leonard Crainford.
- ZAZZO, R. et al. (1979). Les débilittés mentales. Paris : Armand Collin, 150, 255, 312, 321.