

***Bibliothèque
et Archives
nationales***

Québec



Le présent fichier est une publication en ligne reçue en dépôt légal, convertie en format PDF et archivée par Bibliothèque et Archives nationales du Québec. L'information contenue dans le fichier peut donc être périmée et certains liens externes peuvent être inactifs.

Version visionnée sur le site Internet d'origine le 2 juillet 2013

Section du dépôt légal

LES DÉTERMINANTS DES SITUATIONS DE HANDICAP ET DE LA PARTICIPATION SOCIALE: ENJEUX ET DÉFIS DES PERSPECTIVES QUÉBÉCOISES ET INTERNATIONALES

Patrick Fougeyrollas

Des changements significatifs se sont produits au cours des deux dernières décennies et sont encore à l'oeuvre dans la compréhension des facteurs qui amènent ou non une personne à devenir handicapée. D'une perspective essentiellement biomédicale centrant ses interventions sur l'organe, la fonction ou la personne, nous en sommes arrivés aujourd'hui à mieux cerner le processus d'interaction entre les facteurs personnels et les facteurs environnementaux comme déterminants de la réalisation des activités et rôles sociaux des personnes.

La mise en question de la relation de cause à effet linéaire entre l'atteinte organique (déficience), développementale ou fonctionnelle (incapacité) et ses conséquences sociales (handicap) telle que proposée par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) en 1980 est à la base des travaux québécois menés par le Comité québécois sur la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicap (CIDIH) depuis 1986.

En collaboration avec l'Office des personnes handicapées du Québec et son réseau de membres : personnes ayant des incapacités, intervenants, chercheurs, le CQCIDIH a développé une proposition visant à contribuer au processus de révision de la classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps coordonné par l'OMS. Une nouvelle classification devrait être adoptée en l'an 2000.

UNE PERSPECTIVE SYSTÉMIQUE DE DÉVELOPPEMENT HUMAIN

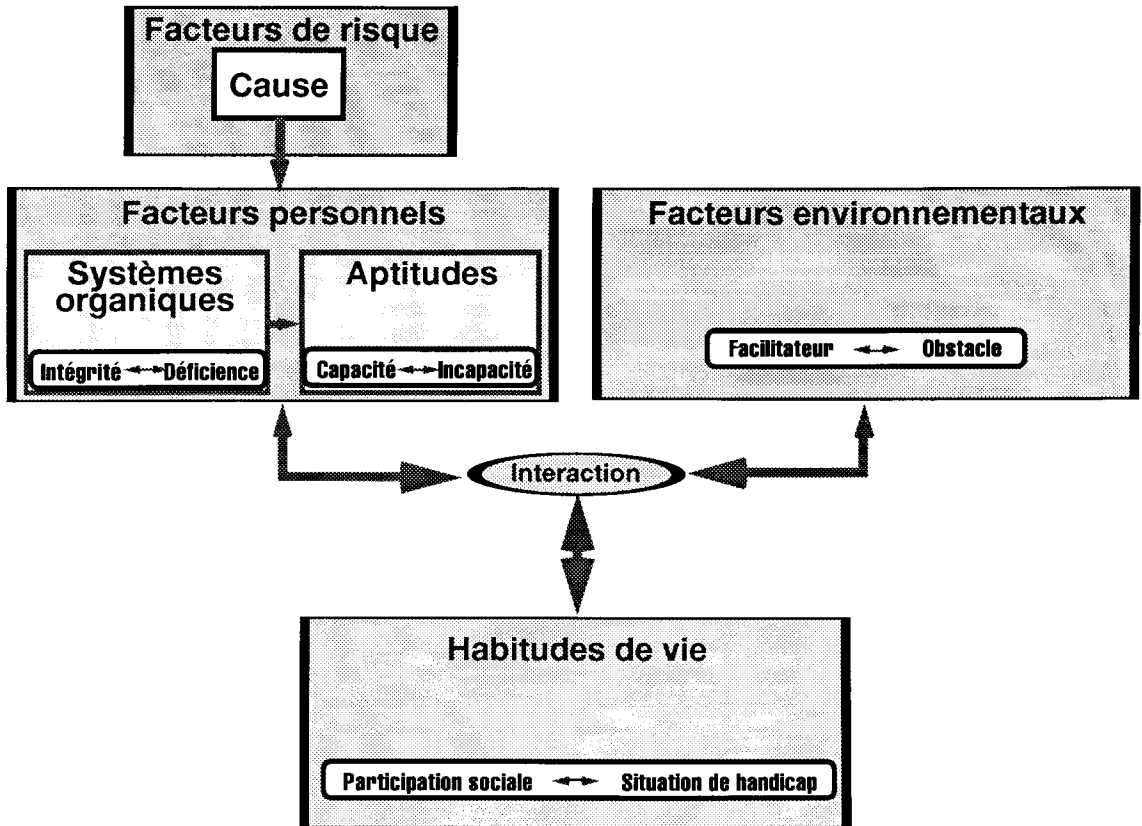
D'un point de vue pédagogique aussi bien que théorique, une difficulté majeure des modèles explicatifs des conséquences des maladies, traumatismes et autres troubles comme ceux de la CIDIH est liée au contexte de la santé (maladie, pathologie) dans lequel ils trouvent leur origine. Ces modèles omettent une perspective de développement humain pour tous.

C'est pourquoi nos plus récents travaux s'appuient sur une illustration de la dynamique du processus interactif entre les facteurs personnels (intrinsèques) et les facteurs environnementaux (extrinsèques) déterminant le résultat situationnel à la réalisation des habitudes de vie correspondant à l'âge, au sexe et à l'identité socioculturelle des personnes. Ce n'est qu'une fois posé ce modèle fondamental, simple et universel que l'on peut y introduire les différences engendrées par le processus de production du handicap. Celui-ci n'est pas une réalité séparée du modèle générique du développement humain mais bien une variation de possibilités en relation avec la norme biologique, fonctionnelle et sociale dont nous tentons de clarifier le processus de production.

LE PROCESSUS DE PRODUCTION DU HANDICAP

Il est maintenant possible d'illustrer le modèle du processus de production du handicap en précisant les éléments spécifiques permettant d'expliquer les causes et conséquences des maladies, traumatismes et autres atteintes à l'intégrité ou au développement de la personne (figure 1).

Figure 1



Un facteur de risque est un élément appartenant à l'individu ou provenant de l'environnement susceptible de provoquer (causes) une maladie, un traumatisme ou toute autre atteinte à l'intégrité ou au développement de la personne.

Les facteurs personnels correspondent à des caractéristiques intrinsèques appartenant à la personne tels que l'âge, le sexe, l'identité socioculturelle (histoire de vie) les systèmes organiques, les aptitudes, etc.

Compte tenu de la possibilité d'un impact sur les aptitudes de la personne, sans mise en évidence d'une atteinte à l'intégrité organique ou de déficience, et pour briser la relation de cause à effet obligatoire, nous avons opté pour une relation des causes avec l'ensemble «facteurs personnels» comme dans le cas d'une pauvreté de stimulation sociale ayant un impact sur le développement des capacités intellectuelles. Ceci permet de ne pas mettre l'accent sur un passage obligatoire par une déficience des systèmes organiques. Ce choix répond aux préoccupations des milieux d'intervention auprès des personnes ayant des incapacités se manifestant sur le plan intellectuel ou du comportement sans étiologie reconnue ou manifeste sur le plan organique.

DES CONCEPTS POSITIFS ET UNE CLARIFICATION DES ÉCHELLES DE MESURES DE SÉVÉRITÉ

Un système organique est défini comme un ensemble de composantes corporelles visant une fonction commune. La nomenclature des systèmes organiques identifie les composantes de tout le corps humain. Une déficience correspond au degré d'atteinte anatomique, histologique ou physiologique d'un organe, par exemple, une lésion cérébrale, une anomalie chromosomique, une déficience neurologique ou des fonctions cardiorespiratoires. Notre conception exclut de cette dimension conceptuelle toute limitation fonctionnelle extériorisée, par exemple les fonctions psychologiques et intellectuelles contrairement à la CIDIH de 1980 qui plaçait même les diagnostics de «retards mentaux» dans les déficiences.

L'aptitude est définie comme étant la possibilité pour une personne d'accomplir une activité physique ou mentale, incluant les comportements. Grâce à cette segmentation conceptuelle, on distingue la réalisation d'actions ou d'activités élémentaires dans un contexte standardisé. Ceci permet de dresser un profil des capacités de la personne sur les plans de la compréhension, de l'attention, de la mémoire, de l'affectivité, des conduites, des sens et de la perception, de l'excrétion de la mobilité, etc. La force de cette segmentation conceptuelle, outre sa perspective positive, se traduit par son affirmation de distinguer les activités sociales, par définition complexes, comme extrinsèques à la personne puisqu'elles sont le résultat de l'interaction avec le contexte réel de vie et exigent la considération des variables sociales et physiques spécifiques à la situation de vie de la personne. C'est ce que nous appelons les habitudes de vie.

Une habitude de vie est définie comme une activité quotidienne ou un rôle social valorisé par le contexte socioculturel pour une personne selon ses caractéristiques (âge, sexe, identité, etc.). La qualité de réalisation d'une habitude de vie se mesure sur une échelle allant de la pleine participation sociale à la situation de handicap totale. Ainsi, l'habitude de vie ou la situation de handicap est un résultat, variable selon l'évolution des capacités de la personne mais aussi des variables environnementales. La dimension des facteurs environnementaux constitue donc la variable clé permettant de distinguer entre aptitude personnelle et performance sur le plan de la participation sociale. Les facteurs environnementaux sont définis comme les dimensions qui déterminent l'organisation et le contexte d'une société. Ainsi, la mesure de la qualité de l'environnement prend du sens dans la dynamique interactive entre un résultat attendu, par exemple l'habitude de vie «travailler» (les activités sociales nécessaires pour la réalisation d'un travail spécifique) et la considération des variables personnelles (déficiences, capacités, incapacités, identité personnelle). On peut aller qualifier d'obstacles ou de facilitateurs les variables environnementales telles que les valeurs sociales (attitudes de l'employeur, des collègues, accès aux aides techniques ou d'une supervision, adaptation de l'organisation des tâches, variables climatiques, soutien familial, accès à la formation professionnelle, mesures d'égalisation des chances, disponibilité d'emplois, etc.).

UN MODÈLE COMPATIBLE AVEC LES CHANGEMENTS PERSONNELS ET SOCIOPOLITIQUES

La perspective québécoise est compatible avec le modèle sociopolitique explicatif du processus de production du handicap. Elle met l'accent sur les variables environnementales et permet une dynamique de changement social qui prend en considération les facteurs spécifiques à la personne mais sans leur attribuer la prédominance ou pire l'explication de la production du handicap.

Dans cette perspective systémique, il est essentiel de tenir compte de la qualité du contexte : soutien du réseau social, accès au transport adapté, accès aux ressources de soutien à la participation au marché du travail ou aux loisirs, respect des choix et décisions de la personne, respect des différences, exercice des droits de la personne et non des personnes handicapées.

En effet, dans cette perspective, il n'est plus possible de parler d'inaptitude au travail ou d'incapacité à faire les repas ou d'entretenir des relations avec ses collègues de travail comme des caractéristiques de la personne découlant de ses déficiences et incapacités. C'est un des enjeux majeurs des débats en cours sur le plan international où l'OMS s'entête à définir l'ensemble des activités humaines comme des caractéristiques personnelles, perpétuant l'approche biomédicale et résiste à vraiment reconnaître les variables environnementales comme une dimension conceptuelle à part entière dans la future CIDIH2.

Il est d'une grande importance de faire valoir notre point de vue et d'exiger de la part de l'OMS l'adoption d'un cadre de référence conceptuel international rendant impossible l'attribution d'un statut figé de «personne handicapée» sur la base de caractéristiques personnelles. Il est essentiel de disposer d'une perspective clarifiant le processus d'interaction personne/environnement et permettant un changement social favorisant la participation optimale des personnes quelque soient leurs différences. Les personnes ayant des incapacités qu'elles soient intellectuelles, motrices, comportementales, sensorielles, vivent des situations de handicap ou de participation sociale en fonction de la qualité (facilitateurs ou obstacles) de l'environnement social et physique de leurs rôles sociaux. C'est donc un défi et un enjeu dépendant tout autant de choix de société que d'adaptation-réadaptation.

RÉFÉRENCES

FOUGEYROLLAS, P., CLOUTIER, R., BERGERON, H., CÔTÉ, J., ST-MICHEL, G., *Révision de la proposition québécoise de classification : processus de production du handicap*. Réseau international sur le processus de production du handicap. CQCIDIH, 1996, Québec. O.M.S. International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease. WHO, 1980, Geneva. O.M.S. International Classification of Impairments, Activities and Participation. A manual of dimensions of disablement and functioning. Beta 1 draft. WHO, 1997, Geneva.

.

APPRENTISSAGE D'HABILITÉS COOPÉRATIVES ET SOCIALES CHEZ LES ADOLESCENTS QUI PRÉSENTENT DES INCAPACITÉS INTELLEC- TUELLES LÉGÈRES ET QUI FRÉQUENTENT UNE CLASSE SPÉCIALE

Marie-Jo Péloquin et Jean Gaudreau

NATURE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Le principal objectif de cette recherche est de développer les habiletés sociales et coopératives d'un groupe d'élèves de première secondaire du Centre François-Michelle de Montréal. Les élèves, n'ayant à peu près jamais fait de travaux scolaires en équipe (de façon structurée), ont une notion très limitée des qualités et des habiletés nécessaires pour fonctionner efficacement en groupe. Il est important de développer, chez ces élèves, les capacités d'écoute active, de respect de l'opinion des autres, de favoriser la communication entre les membres de l'équipe, de reconnaître l'effort de chacun, de laisser la chance à chacun de s'exprimer, de développer un sentiment d'appartenance à l'équipe, de tenter de découvrir les forces de chacun, etc. Si les élèves réussissent à acquérir ces habiletés, une amélioration devrait être perçue en ce qui a trait à l'efficacité du travail en groupe.

Par des activités non reliées à la tâche scolaire, il serait possible de développer les habiletés coopératives et sociales nécessaires au bon fonctionnement de l'équipe afin de rendre l'apprentissage coopératif plus efficace. Ces activités permettront, sans doute, aux élèves d'acquérir de nouvelles habiletés, d'apprendre tout en s'amusant et de connaître des expériences d'apprentissage coopératif couronnées de succès.

MÉTHODOLOGIE

Sujets

Le centre François-Michelle, établissement privé et reconnu d'intérêt public depuis 1968, a été créé en 1958 par des parents soucieux de l'éducation de leurs enfants atteints d'handicaps multiples. Depuis, le centre n'a cessé de grandir et on y retrouve aujourd'hui trois secteurs d'activité: l'école primaire, l'école secondaire et le programme d'insertion sociale et professionnelle des jeunes.

Le Centre accueille environ 200 élèves de quatre à 21 ans qui présentent des incapacités intellectuelles légères ou des lenteurs intellectuelles. Ces incapacités sont souvent accompagnées de problèmes de langage, de problèmes de perception, de motricité, d'attention et de concentration. Souvent, les élèves accusent des déficits en ce qui a trait à la mémoire, la mise en séquence, les habiletés constructives, les habiletés de résolution de problèmes, l'anticipation, la classification, la logique verbale et la capacité d'abstraction (Leblanc et Beaumont, 1997).

Étant donné ces déficits, ces jeunes rencontrent souvent des difficultés relationnelles et ont une faible estime d'eux-mêmes. Ils deviennent donc fragiles et peuvent développer des comportements d'anxiété et de dépression, des troubles psychosomatiques, de la rigidité émotive, des obsessions, du maniérisme, une grande inhibition ou un repli sur soi. On remarque aussi qu'ils sont souvent affectés dans leur fonction-

nement quotidien (Leblanc et Beaumont, 1997).

L'expérimentation a eu lieu dans deux classes de première secondaire où l'on retrouve 21 élèves au total (3 filles et 18 garçons). Lors d'activités coopératives, les deux enseignantes regroupent les élèves ensemble afin de maximiser leur rendement (une classe est dite faible et l'autre forte).

L'apprentissage coopératif au Centre François-Michelle

L'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement où l'on donne la possibilité à des élèves de capacités et de talents différents de travailler en groupes restreints et ce, de façon structurée, dans le but d'atteindre un objectif commun. «C'est une approche interactive de l'organisation du travail en classe selon laquelle les élèves apprennent les uns des autres, ainsi que de l'enseignant ou l'enseignante» (Clarke *et al.*, 1992, p.3).

C'est au printemps 1995 que l'équipe d'enseignantes et d'enseignants du Centre François-Michelle (école secondaire) ont débuté leur expérience en apprentissage coopératif. Il s'agissait, alors, d'une grande innovation puisque, selon une recension des écrits, aucune recherche n'avait été faite dans le domaine de l'éducation spécialisée. À ce moment, l'équipe s'était fixée comme objectif d'offrir, d'ici 1998, 40% des activités d'apprentissage sous forme coopérative.

Instruments d'enquête et d'analyse

Pour l'évaluation des élèves, un tableau sur les habiletés coopératives et sociales élaboré par Abrami *et al.* (1996) a été modifié afin de ne conserver que les éléments jugés pertinents pour des élèves qui débutent en apprentissage coopératif. Ce tableau a été transformé en grille d'évaluation graduée sur une échelle de un à cinq où un signifiait que l'élève n'utilisait jamais l'habileté et cinq, qu'il l'utilisait toujours.

Les éléments de la grille sont au nombre de quinze et représentent des comportements que l'on se doit d'adopter afin de maximiser le fonctionnement et les

chances de réussite du groupe. Ces éléments sont: respecter les autres, accepter les différences, participer avec enthousiasme, exprimer poliment son désaccord, se soucier des autres, montrer qu'on apprécie, inclure tout le monde, attendre son tour, partager l'espace et le matériel, encourager les autres, éviter de dénigrer, féliciter, parler doucement, dire merci et s'il-te-plaît et appeler les autres par leur nom.

Démarche

Lors d'une activité coopérative, reliée à la tâche scolaire et élaborée par les enseignantes, les élèves ont été évalués selon la grille mentionnée plus haut. Il s'agissait, à ce moment, de relever les habiletés coopératives et sociales déjà acquises par les élèves et celles qui demandaient à être développées.

Par la suite dix activités non reliées à la tâche scolaire ont été mises sur pied afin de tenter de combler certains déficits chez les jeunes. Parmi ces activités, il y avait: *les fiches patronymiques* où l'objectif était de faire connaissance avec les membres de l'équipe et de pratiquer l'écoute active; *le courrier du coeur* dont l'objectif principal était d'apprendre à écouter les autres et à prendre une décision en groupe; *le casse-tête* avec comme objectif le développement de l'interdépendance positive; *l'île déserte* qui avait pour objectif d'en arriver à une décision unanime sur les choix d'objets à emporter sur une île déserte; etc.

Lorsque les dix activités auront été complétées, une activité reliée à la tâche scolaire sera réalisée. À ce moment, la grille d'analyse sera reprise afin d'évaluer à nouveau les élèves. À l'aide des premiers résultats obtenus, nous pourrions vérifier si des changements sont perceptibles quant aux habiletés sociales et coopératives utilisées lors d'activités coopératives.

RÉSULTATS

Même si l'expérimentation n'est pas encore terminée, des changements sont apparus dans le comportement de plusieurs élèves lorsqu'ils travaillent en équipe. Ils sont beaucoup plus calmes et moins agressifs. Ils

semblent prendre plaisir à travailler en groupe, et l'on voit apparaître, de plus en plus, une coopération naturelle entre les membres.

Cependant, nos activités ne peuvent expliquer totalement ces résultats. En effet, ces jeunes font régulièrement des activités en apprentissage coopératif. Mais, croyons-nous, ces activités auront certainement aidé ces jeunes à développer de nouvelles habiletés afin de maximiser le fonctionnement et les chances de réussite du groupe autant au niveau scolaire qu'au niveau psychologique et social.

CONCLUSION

Peu à peu, l'apprentissage coopératif donne déjà des résultats intéressants chez ces jeunes présentant des incapacités intellectuelles légères ou des lenteurs intellectuelles. Il est évident que ces progrès se réalisent petit à petit et que cela demande beaucoup d'efforts autant pour le jeune que pour l'enseignante ou l'enseignant. Mais, espérons-nous, chacun des pas franchis permettra à ces jeunes de s'ouvrir un peu plus aux autres, de sortir de l'isolement où ils sont souvent plongés afin de permettre un fonctionnement social plus harmonieux.

RÉFÉRENCES

ABRAMI, P., CHAMBERS, B., POULSEN, C., DE SIMONE, C., D'APOLLONIA, S. et HOWDEN, J. (1996). *L'apprentissage coopératif: théories, méthodes, activités*. Montréal : Les éditions de la chenelière. CLARKE, J., WIDEMAN, R. et EADIE, S. (1992). *Apprenons ensemble*. Montréal : Les éditions de la Chenelière. LEBLANC, N. et BEAUMONT, L. (1997). Un milieu au service d'enfants et d'adolescents déficients intellectuels légers. *Prisme*, 7, no 2, pp.406-417. PÉLOQUIN, M.-J. (1998). *Apprentissage d'habiletés coopératives et sociales chez des adolescents présentant des incapacités intellectuelles légères et fréquentant une classe spéciale*. Université de Montréal (en rédaction). Montréal. SAINT-PIERRE, M., BEAUMONT, L. et ÉMOND, F. (1996). *La pédagogie coopérative en milieu spécialisé: Apprendre à coopérer, coopérer pour apprendre au Centre François-Michelle*. Montréal : Document inédit.

.

DES ADOLESCENTS DÉFICIENTS INTELLECTUELS MOYENS STRATÉGIQUES? MYTHE OU RÉALITÉ?

Nicole De Grandmont et Michèle Comeau

En situation de résolution de problèmes, tout individu fait appel à un certain nombre de stratégies. Il s'agit souvent de stratégies qu'on lui a apprises pour l'aider à développer ses habiletés à résoudre des problèmes suivant des modèles préétablis et utilisés par les adultes qui le côtoient.

Qu'en est-il de l'adolescent déficient intellectuel moyen? Certains auteurs tels Paour (1989) et Lambert et Rondal (1979) croient que l'adolescent déficient intellectuel moyen traite moins bien l'information que l'enfant dit normal, qu'il aurait aussi tendance à vouloir tout recommencer lorsqu'il se rend compte de son erreur plutôt que de réfléchir à ce qu'il vient de faire pour élaborer une meilleure stratégie. Toutefois, Cooke, Heron, Heward et Test (1982) et Saint-Laurent (1989, 1994) croient qu'il est possible d'améliorer les stratégies des adolescents déficients intellectuels moyens par une approche pédagogique individualisée et intégrée à leur environnement.

Étant donné que chaque individu développe lui-même ses propres stratégies (Goodman, 1986), il est plausible de croire que l'adolescent déficient intellectuel moyen posséderait, suite à ses expériences, un certain bagage de stratégies. Nous avons élaboré une recherche visant à identifier et décrire le répertoire des stratégies utilisées par des adolescents déficients intellectuels moyens.

CADRE THÉORIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Feuerstein (1980), Sternberg (1986) et Audy (1989) définissent les stratégies comme des fonctions cognitives. C'est à partir des travaux de ce groupe de chercheurs que nous avons élaboré le cadre théorique de notre recherche, en particulier à partir de l'intégration par Audy des modèles de Feuerstein et de Sternberg dans un nouveau modèle d'Actualisation du potentiel intellectuel (API). Ce modèle d'Audy permet une meilleure opérationnalisation des composantes de base et, une fois adapté, il s'est révélé utilisable auprès des adolescents déficients intellectuels moyens.

Le test API d'Audy (1989, 1993) mesure les composantes fonctionnelles de l'efficacité cognitive. Chez des adolescents déficients intellectuels moyens, la mesure de toutes ces composantes n'est pas possible. Il a fallu choisir parmi ces composantes celles susceptibles d'être observées chez des adolescents déficients intellectuels moyens. Nous n'avons retenu que les composantes qui n'exigeaient pas de réponses verbales très élaborées. Au début, nous avions l'intention de ne retenir que les composantes qui ne requièrent pas de réponses verbales. Toutefois, lors de la préexpérimentation nous avons constaté que les adolescents déficients intellectuels moyens avaient tous une «expression

verbale» suffisamment intelligible, c'est-à-dire compréhensible en contexte. Nous avons alors estimé qu'il était possible de retenir du test d'Audy des composantes qui ne nécessitent pas une longue argumentation verbale. Ainsi, parmi toutes les composantes fonctionnelles de l'efficacité cognitive du test de Audy, 26 rencontraient notre critère de sélection. Selon Feuerstein (1980) et Audy (1989), pour établir en premier le profil des fonctions cognitives d'un sujet, il faut pouvoir observer entre 10 et 15 composantes fonctionnelles, toutes phases confondues. Avec 26 composantes potentiellement observables chez des adolescents déficients intellectuels moyens, l'instrument développé pour cette recherche se situe donc largement au-dessus des recommandations de Feuerstein et Audy.

Notre recherche tente de répondre aux questions suivantes :

1. Quelles sont les stratégies utilisées par l'adolescent déficient intellectuel moyen en efficacité spontanée et en efficacité sur demande et ce lors de la résolution de problèmes représentés par la tâche que nous lui proposons?
2. En fonction de l'input, de l'élaboration et de l'output, comment se distribuent les stratégies utilisées par l'adolescent déficient intellectuel moyen,
 - a) quant à l'efficacité spontanée?
 - b) quant à l'efficacité sur demande?
3. Est-ce que l'adolescent déficient intellectuel moyen maintient des stratégies en efficacité spontanée et en efficacité sur demande?

MÉTHODOLOGIE

Les sujets qui ont participé à cette expérience provenaient d'une l'école de la région de Montréal. Cette école accueille uniquement des élèves ayant un quotient intellectuel ne dépassant pas 60; il s'agit d'une école dite «primaire et secondaire», donc d'une

école qui accueille des élèves dont l'âge varie de 5 à 21 ans. Les sujets devaient être âgés d'au moins 12 ans, c'est-à-dire l'âge où les adolescents commencent le secondaire. Au total 25 adolescents déficients intellectuels moyens de l'ordre secondaire (13 à 19 ans) ont participé à cette recherche.

Pour observer les stratégies des adolescents déficients intellectuels moyens possédant peu de langage verbal, nous avons développé un instrument non verbal qui a pris la forme d'un circuit en trois dimensions sur lequel les sujets devaient faire rouler une Jeep, d'un point de départ à un point d'arrivée, et, en cours de route, ils devaient réparer divers bris de route avec des accessoires qui leur étaient fournis. L'analyse des moyens qu'ont pris les sujets pour réparer les bris de route nous a permis d'identifier et de décrire les stratégies qu'ils ont appliquées pour résoudre ces problèmes.

Les séances de l'expérimentation duraient au maximum 60 minutes et elles ont toutes été enregistrées sur rubans magnétoscopiques (caméra fixe et toujours placée au même endroit). Chaque séance comportait deux étapes:

- 1) de façon spontanée, les adolescents déficients intellectuels moyens devaient compléter le circuit en réparant les bris;
- 2) ensuite, sur demande, ils devaient compléter le même circuit en réparant les bris.

RÉSULTATS

Nos résultats en efficacité spontanée comme en efficacité sur demande montrent que les adolescents déficients intellectuels moyens, indépendamment de leur âge et de leur quotient intellectuel possèdent une variété de stratégies qu'ils utilisent spontanément ou avec l'aide d'une tierce personne. Ces résultats apportent un éclairage nouveau aux affirmations de plusieurs autres chercheurs (Paour, 1989; Paour, Cabrera et Roman, 1985; Lambert et Rondal, 1979) qui soutenaient que l'adolescent déficient léger et

«inférieur» possédait peu de stratégies, d'une part, et, d'autre part, qu'il les utilisait mal ou qu'il recourait principalement à la stratégie dite d'essais et erreurs. En effet, la présence de la stratégie I-3 (*Comparaison des données*) chez un grand nombre de nos sujets tant en efficience spontanée (22 sujets) qu'en efficience sur demande (13 sujets) et de la stratégie O-9 (*Établissement de la certitude*) observée chez 15 sujets en efficience spontanée et chez 6 sujets en efficience sur demande indiquerait, selon Audy et

Feuerstein, que les sujets possèdent des bases qui pourraient les amener au raisonnement hypothético-déductif (tableau 1). La présence de ces stratégies chez l'adolescent déficient intellectuel moyen est indicatrice qu'il est probablement capable d'établir des relations entre les objets et les événements. Ainsi, l'adolescent déficient intellectuel moyen ne recourrait pas systématiquement et uniquement à la stratégie dite de l'essai et erreur comme on a pu le croire jusqu'à maintenant.

Tableau 1

Composantes potentiellement observables chez des adolescents déficients intellectuels moyens pendant qu'ils complètent le circuit

Le tableau présente les 26 composantes retenues pour les fins de cette recherche, selon qu'elles appartiennent aux phases d'input (I), d'élaboration (E) ou d'output (O), et mentionne les principaux comportements révélant l'utilisation de la composante à observer.

Phases et composantes	Définition	Description
Composantes de l'input (I)		
I-2	Observation précise et complète des données	Le sujet balaie du regard le circuit et la table des accessoires avant de commencer ses réparations.
I-3	Comparaison des données	Le regard du sujet va du circuit à la table des accessoires et vice versa.
I-4	Sélection des données pertinentes	Le sujet choisit les pièces appropriées à la réparation de la route, telles les petites roches, le pont, les traverses, etc.
I-5	Planification de l'exploration des données	Le sujet regarde le chemin parcouru et il porte son regard sur le chemin à faire.
I-7	Perception des liens existants entre les données	Le sujet établit des liens visuels ou verbaux -- son langage doit être audible sans interprétation pour l'auditeur -- entre les accessoires et le type de réparation (sur terre ou au-dessus de la rivière).
I-10	Abstraction des données	Le sujet démontre, par l'assemblage des accessoires, qu'il imagine la partie manquante (le bris de la route).

Phases et composantes	Définition	Description
I-11	Identification des données	Le sujet peut identifier, par leurs noms, exacts les objets utilisés plutôt que de les identifier par un terme général comme «la chose», «la patente», «ça», etc.
I-12	Perception de la permanence des constantes	Le sujet peut déduire des formes variées, celles servant à réparer adéquatement les bris.
I-13	Quantification des données	Le sujet applique des notions de quantité («Il en faut deux.», «On en a trois.», «Il en faut beaucoup.» «Encore... plus...», etc.). Son langage doit être audible sans interprétation pour l'auditeur
I-14	Qualification des données	Le sujet peut qualifier les données («C'est bon.», «C'est mieux», «C'est bien ça.», etc.) Son langage doit être audible sans interprétation pour l'auditeur.
I-15	Organisation spatiale des données	Le sujet applique des notions spatiales telles que «devant», «à gauche», «à droite», «derrière», etc.
I-16	Organisation temporelle des données	Le sujet applique des notions temporelles telles que «tout à l'heure», «plus tard», «depuis que», etc.
I-17	Rassemblement des données	Le sujet remarque qu'il y a plusieurs objets possibles (ponts, radeaux, parties de ponts, traverses, etc.) pour résoudre la réparation de bris.
I-18	Organisation des données	Le sujet tient compte d'au moins deux facteurs (profondeur du bris de la route, les accessoires déjà utilisés et ceux disponibles) pour résoudre les problèmes (bris à réparer sur route).

Composantes de l'élaboration (E)

E-2	Définition précise du problème	Le sujet ne semble pas comprendre la tâche, mais, sur demande, il peut reformuler la tâche à accomplir en l'indiquant avec le doigt, au besoin. Son langage doit être audible sans interprétation pour l'auditeur.
E-3	Comparaison du problème avec des problèmes antérieurs	Le sujet associe le circuit à d'autres jeux qu'il connaît. Son langage doit être audible sans interprétation pour l'auditeur.
E-4	Sélection des éléments pertinents	Le sujet analyse son choix d'accessoire soit selon leur couleur, soit selon leur forme, soit selon leur taille.

Phases et composantes	Définition	Description
E-5	Planification des étapes de résolution du problème	Le sujet démontre qu'il procède systématiquement et qu'il semble avoir un plan méthodique. Son regard se porte sur le circuit et sur les accessoires avant de passer à la réparation d'un bris.
E-15	Élaboration des hypothèses de solution	Le sujet ne procède pas au hasard. Soit qu'il exprime à voix haute ses intentions -- son langage doit être audible sans interprétation pour l'auditeur --, soit qu'il manipule les accessoires, soit par un jeu de regards portés entre les formes des accessoires et les bris à réparer sur le circuit.
E-16	Évaluation des conséquences des alternatives de solution	Le sujet peut choisir un autre accessoire, si un accessoire permettant de réparer un bris a déjà été utilisé.
E-17	Vérification des hypothèses	Le sujet s'assure de l'uniformité de la réparation (par le toucher, par l'ajustement des accessoires, par le changement de point de vue du regard -- se pencher pour regarder la précision de la disposition des accessoires, etc.) avant de faire rouler la Jeep sur un bris qu'il vient de réparer.
E-18	Récapitulation des progrès accomplis vers la solution du problème	Le sujet se préoccupe (verbalement -- son langage doit être audible sans interprétation pour l'auditeur --, surtout non verbalement pour nos sujets) d'évaluer les bris déjà réparés et ceux à compléter, en fonction du point d'arrivée.
Composantes de l'output (O)		
O-5	Planification de la réponse	Le sujet corrige des réponses déjà émises. Par exemple, le sujet ajoute des bâtonnets pour mieux uniformiser la réparation d'un bris.
O-9	Établissement de la certitude	Le sujet ne prend pas de risques. Il s'assure de la justesse de sa réparation avant d'y faire passer la Jeep.
O-11	Transport visuel	Le sujet peut évaluer visuellement le choix d'un accessoire en regard d'un bris à réparer, sans avoir besoin d'aller le vérifier sur place.
O-12	Révision de la réponse	Le sujet revoit toutes les étapes de «sa» solution pour s'assurer qu'il a bien accompli la tâche en fonction de son objectif.

Nous constatons aussi qu'en efficience sur demande nous avons obtenu toutes les stratégies anticipées. On remarque cependant que les sujets utilisent peu la stratégie de planification de l'exploration des données (input) en regard de ce qu'on avait constaté en efficience spontanée. De même, en efficience sur demande, l'organisation temporelle n'a pas été observée chez autant de sujets qu'en efficience spontanée. Quant aux stratégies de recherche de solution (élaboration), on constate qu'elles sont présentes et connues, mais moins utilisées en efficience spontanée qu'en efficience sur demande.

CONCLUSION

En somme, nos résultats de recherche définissent quatre grands constats quant aux stratégies de résolution de problèmes chez l'adolescent déficient intellectuel moyen :

- 1) il n'est plus possible de croire qu'il recourt uniquement à la stratégie d'essais et erreurs;
- 2) les carences possibles dans l'utilisation de ces stratégies ne peuvent plus être imputées aux seules variables habituelles telles l'âge chronologique, le sexe, le quotient intellectuel ou le milieu de vie;

- 3) les adolescents déficients intellectuels moyens recourent à un répertoire de stratégies pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés;
- 4) il est probable que ce répertoire ne se limite pas aux 26 stratégies que nous avons pu observer.

Notre recherche a mis au jour un certain nombre de stratégies qu'utilisent certains adolescents déficients intellectuels moyens sans avoir préalablement été entraînés à recourir spécifiquement à ces stratégies. Nous avons observé certaines stratégies surtout chez nos sujets ayant le quotient intellectuel le plus élevé, mais toujours situé à l'intérieur des paramètres définissant la déficience intellectuelle moyenne. Dès lors, nous refusons de croire que l'adolescent déficient intellectuel moyen résout ses problèmes uniquement sur un mode de fonctionnement par essais et erreurs. Nous croyons plutôt que la plupart des adolescents déficients intellectuels moyens, même ceux ayant un quotient intellectuel légèrement plus bas que 40, suite à un entraînement spécifique parviendraient à recourir aux stratégies retenues dans notre recherche. Feuerstein (1990) soutient que rien n'est impossible auprès des adolescents déficients intellectuels si les modalités d'interventions leur sont adaptées.

RÉFÉRENCES

- AUDY, P. (1989). *Actualisation du potentiel Intellectuel (API)*. Rouyn-Noranda: auteur. AUDY, P. (1990). *Profil d'efficience spontanée et sur demande (PESD)*. Rouyn-Noranda: auteur. AUDY, P. (1993). La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel (API). *Revue québécoise de psychologie*, 14(1), 149-189. COOKE, N. L., HERON, T. H., HEWARD, W. L. ET TEST, D. W. (1982). Integrating a Down's syndrome child in a classwide peer tutoring system: A case report. *Mental Retardation*, 20, 22-25. FEUERSTEIN, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: University Park Press. FEUEURSTEIN, R. (1990). Le PEI (Programme d'Enrichissement Instrumental). In : Martin et G. Paravy, (dir.). (1990). *Pédagogies de la médiation* (p. 118-166). Lyon: Chronique Sociale. GOODMAN, K. S. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann. LAMBERT, J. L. ET RONDAL, A. J. (1979). *Le mongolisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga. PAOUR, J. L. (1989). La déficience intellectuelle, une approche cognitive. In: *Encyclopédie de pédagogie pratique. Tome 6*. Barcelone: Éditions Planeta. PAOUR, J. L., CABRERA, F. ET ROMAN, M. (1985). Éducabilité de l'intelligence dans un environnement micro-informatique à programmer. *Enfance*, 2-3, 147-158. SAINT-LAURENT, L. (1989). Intégration scolaire au primaire des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne. *Apprentissage et socialisation, en piste*, 12(3), 153-163. SAINT-LAURENT, L. (1994). *L'éducation intégrée à la communauté: en déficience intellectuelle*. Montréal: Éditions Logiques. STERNBERG, R. J. (1986). *Intelligence applied: Understanding and increasing your intelligence skills*. San Diego, CA: Harcourt, Brace, Jovanovich.

BESOINS D'ÉDUCATION EN COMMUNICATION ÉCRITE DES PERSONNES PRÉSENTANT DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES

Tanya Rodrigue, Sylvie Rocque et Jacques Langevin

S'inscrivant dans la programmation de recherche du Groupe DÉFI Apprentissage (GDA) de l'Université de Montréal et du Consortium National de Recherche sur l'Intégration Sociale (CNRIS), ce projet de recherche¹ porte sur l'identification des besoins d'éducation en communication écrite des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Plus spécifiquement, ce projet s'insère dans un axe de conception et de développement de produits d'intervention efficaces au regard du développement de l'autonomie et de la participation sociale par l'élimination des obstacles environnementaux et par la réduction des dépendances de la personne.

CADRE DE L'ÉTUDE ET OBJECTIFS

Problématique générale

La modification de la condition sociale des personnes présentant des incapacités intellectuelles au cours des trente dernières années a eu des répercussions tangibles au sein des différentes sphères de vie entourant la personne. En éducation, la démocratisation de l'enseignement, l'adoption d'une approche non-discriminatoire de même qu'une volonté d'intégration et une nécessité d'individualisation de l'enseignement sont autant d'éléments de changement qui rendent compte de cette évolution.

Or, dans la foulée des mesures adoptées, l'intégration des élèves présentant des incapacités intellectuelles en classe ordinaire ne se réalise que timidement (OPHQ, 1993; Duchesne, 1997). Les discussions administratives entourant ce mode de scolarisation masquent parfois les enjeux pédagogiques sous-jacents à l'intervention auprès des élèves présentant des incapacités intellectuelles (MÉQ, 1992). De plus, dans les milieux scientifiques, trop peu de chercheurs s'attardent à démontrer les effets académiques concrets de l'intégration scolaire et l'efficacité des interventions éducatives (C.s.é., 1996).

À l'aube de l'an 2000, la nécessité de baliser la mise en oeuvre de l'intégration est admise. Le défi devient alors proprement éducatif. En somme, les conditions essentielles à la réussite de l'intégration apparaissent largement tributaires d'une individualisation rigoureuse de l'enseignement (OPHQ, 1991; C.s.é., 1996; Doré, Wagner et Brunet, 1996). Individualisation qui permet de conjuguer parallèlement l'apprentissage de contenu et d'habiletés scolaires et académiques et le développement d'habiletés et de comportements sociaux.

Problématique spécifique

Il semble que la communication écrite soit au nombre des habiletés et compétences contribuant significativement au développement de l'autonomie et de l'intégration sociale des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Plusieurs auteurs (Gayfer, 1983; Not, 1986; Jenkinson, 1989; Charpentier, 1992) reconnaissent d'ailleurs soit le caractère

1. Il est à noter que le projet de recherche est en cours de développement. Les résultats de l'étude et les conclusions qui en découlent ne figurent donc pas dans cet article.

indispensable que revêt l'acquisition d'habiletés et de compétences de base en lecture-écriture au regard de la participation sociale, soit la part importante qu'elles représentent au sein de l'éducation de ces personnes.

La complexité que supposent les habiletés relatives à la communication écrite posent cependant des défis considérables à cette population de même qu'aux enseignants qui interviennent auprès de celle-ci dans un contexte d'intégration scolaire (Not, 1986; Langevin et Germain, 1994; St-Laurent, 1994). Accompagné d'une diversité accrue d'objets d'apprentissage, de la complexité des habiletés relatives à la communication écrite et des caractéristiques de ces personnes face à ces apprentissages, le défi de l'individualisation s'annonce également plus complexe en accroissant le nombre des possibilités à envisager.

Dans la double perspective générale et spécifique de notre problématique, l'évaluation de la pertinence des objets d'apprentissage relevant de la communication écrite s'avère primordiale. Ceci nous porte à considérer la nécessité d'identifier formellement ces besoins d'éducation et renvoie à l'une des finalités majeures de l'intervention auprès de ces personnes, soit l'autonomie (Dever, 1988; Direction de éducation especial, 1994; Cyr, 1996; Wehmeyer *et coll.*, 1996).

Le lien finalité-besoin constitue donc notre préoccupation majeure et l'orientation qui se dégage des éléments de problématique de notre recherche est de nature curriculaire, c'est-à-dire centrée sur la nature même des objets d'apprentissage relevant de la communication écrite, dans l'optique des finalités poursuivies ainsi que du contexte social privilégié, soit l'intégration communautaire.

S'inscrivant dans une logique de développement, les objectifs de la recherche visent de façon spécifique les éléments suivants :

- 1) l'identification des besoins éducationnels quant à la communication écrite;
- 2) la proposition de balises pour l'intervention éducative en communication écrite.

MÉTHODE

L'identification des besoins auprès de la population qui nous intéresse soulève une problématique fort complexe. D'une part, le caractère mal défini du concept de besoin nous permet difficilement d'appréhender ce qu'il recouvre. D'autre part, les personnes ayant des incapacités intellectuelles ne peuvent affirmer de vive voix autant la variété que la spécificité de leurs besoins éducationnels; besoins qui s'annoncent, rappelons-le, relatifs à l'acquisition d'une autonomie de vie et à leur intégration à la communauté. Avec ceci pour perspective, les méthodes traditionnelles d'analyse du besoin ne fournissent pas de balises claires pouvant favoriser une démarche systématique et rigoureuse profitable à l'investigation des besoins.

- 1) Pour clarifier le concept de besoin, le projet recourt à l'utilisation de la méthodologie suivante: l'Anasynthèse (Silvern, 1972; Sauvé, 1992). L'anasynthèse est un «néologisme formé des mots analyse et synthèse et qui désigne le processus général d'élaboration d'un modèle suggéré par Leonard C. Silvern (...)» (Legendre, 1993). Ce processus cyclique comprend les étapes suivantes: analyse-synthèse-prototype-simulation-modèle.
- 2) Pour mener à bien l'analyse systématique des besoins, l'ingénierie fournit des propositions séduisantes. Le projet recourt donc à une démarche méthodologique pour le développement de produits, soit l'Analyse de la Valeur Pédagogique (AVP).

Le projet actuel se situe au sein de la première phase de l'AVP; la phase de préconception dans laquelle nous adoptons la démarche d'Analyse Fonctionnelle du Besoin (AFB). L'AFB «concourt à l'optimisation du produit» (AFAV, 1997). Elle permet l'identification et la catégorisation méthodologique des fonctions devant être satisfaites par le produit (traduction des besoins en terme de «rôle(s) caractéristique(s) d'un produit pédagogique formulé au regard des besoins des utilisateurs Sujets et Agents d'une situation pédagogique spécifique) ou de l'un de ses éléments

constitutifs, dans l'une des situations de vie, en considérant les éléments déterminants du milieu extérieur, identifiés comme ayant une interaction avec le produit» (Rocque, Langevin et Riopel, 1993; AFAV, 1997).

Cette démarche s'opère par un ensemble de techniques dont le Cahier des Charges Fonctionnels (CdCF). Cette technique qui permet la précision des fonctions consiste à «classifier ces éléments souvent qualifiés de déterminants» (AFAV, 1997). Les éléments qui font l'objet d'analyse sont les suivants :

- 1) la personne;
- 2) l'environnement;
- 3) les contraintes sous-jacentes.

RÉSULTATS ANTICIPÉS ET CONCLUSION

À l'heure où le Conseil supérieur de l'éducation (1996) constate la difficulté de conjuguer avantageusement l'apprentissage social et académique ou scolaire, des efforts doivent être portés afin d'éviter la renaissance d'une vague ségrégative et ainsi mieux remplir la mission de l'école. Clairement identifiés, les besoins éducationnels en communication écrite des personnes présentant des incapacités intellectuelles ouvrent la voie à la maîtrise d'habiletés spécifiques à l'autonomie fonctionnelle à un âge chronologique normal. Pour aider la personne à devenir autonome et pour éliminer les obstacles environnementaux à sa participation sociale, l'intervenant doit disposer de moyens efficaces, d'où la nécessité de développer ce produit d'intervention.

RÉFÉRENCES

- AFAV. (1997) *Qualité en conception, La rencontre Besoin-Produit-Ressources*, AFNOR, Paris. CHARPENTIER, J. (1992) *Apprentissage de la lecture et développement de la pensée logique*, Édition PUF, Paris. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1996). Gouvernement du Québec. *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*, Les publications du Québec, Québec. CYR, M. (1996) *Étude des paradigmes éducationnels à l'égard des enfants présentant des incapacités intellectuelles au Québec, de 1958 à 1995*, Université de Montréal, mémoire de maîtrise. DEVER, R. B. (1988) *A taxonomy of community living skills*. American Association on Mental Retardation, Monographs. Washington D. C.. DIRECCION DE EDUCACION ESPECIAL. (1994) *Cuadernos de Integracion Educativa*, v. 1-5, Mexico D.F. DORÉ, R., WAGNER, S. et BRUNET, J.P. (1996) *Réussir l'intégration scolaire: La déficience intellectuelle*, Les Éditions Logiques, Montréal. DUCHESNE, J. (1998-à paraître) *Alphabétisation et personnes présentant des incapacités intellectuelles*, Université de Montréal, Thèse de doctorat. JENKINSON, J.C. (1989) Word recognition and the nature of reading difficulty in children with an intellectual disability: A review, *International Journal of Disability, Development and Education*, 36, 1, 39-56. LANGEVIN, J. et GERMAIN, C. (1994) Déficience intellectuelle et communication écrite, *Élargir les horizons: Perspectives scientifiques sur l'intégration sociale*, Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ), Sainte-Foy, Éditions Multi-Mondes, 939-947. LEGENDRE, R. (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e édition, Montréal/Paris, Guérin/Eska. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. (1992) Gouvernement du Québec. *La réussite pour elles et eux aussi: Mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Éditeur officiel. NOT, L. (1986) *Perspectives nouvelles pour l'éducation des débiles mentaux*, Toulouse, Privat. Office des personnes handicapées du Québec, OPHQ. (1991a) Commission des droits de la personne du Québec, Gouvernement du Québec. *L'accès des enfants identifiés comme présentant une déficience intellectuelle au cadre ordinaire d'enseignement: Analyse et recommandations*, Québec. Office des personnes handicapées du Québec, OPHQ. (1993) *L'Office des personnes handicapées et la scolarisation des élèves handicapés*, Québec. PAOUR, J.-L., LANGEVIN, J., DIONNE, C. (1996) Les caractéristiques associées aux incapacités intellectuelles, *Revue CNRS / Consortium National de Recherche sur l'Intégration Sociale*, vol. 1, no. 1, 22-25. ROCQUE, S., LANGEVIN, J. et RIOPEL, D. (1998-à paraître) L'analyse de la valeur, *La valeur des produits, procédés et services*, AFNOR, Paris. SAINT-LAURENT, L. (1994) *L'éducation intégrée à la communauté en déficience intellectuelle*, Les Éditions Logique, Montréal. SAUVÉ, L. (1992) *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : élaboration d'un supramodèle pédagogique*, Montréal-UQAM, thèse de doctorat. SILVERN, L. C. (1972) *Systems engineering of education V : quantitative concepts for education*, Los Angeles : Education and Training Consultants Co. WEHMEYER, M.L., KELCHNER, K. et RICHARDS, S. (1996) Essential characteristics of self-determined behavior of individuals with mental retardation, *American Journal of Mental Retardation*, 100, 6, 632-642.

PROJET KALÉIDOSCOPE : INTERACTIVITÉ VIRTUELLE ET PRÉSENTIELLE DANS LA FORMATION CONTINUE D'ENSEIGNANTS

Maria Teresa Eglér Mantoan

INTRODUCTION

Les réseaux de télécommunication sont en train de modifier la nature de l'enseignement et de l'apprentissage. Le réseau Internet est maintenant considéré comme synonyme de communication sans frontières. Il s'agit d'un puissant outil grâce auquel il est possible de réduire les disparités régionales en ce qui concerne l'éducation et le développement scientifique, que ce soit au niveau national ou au niveau international. L'interface graphique apparu avec le système World-Wide Web (WWW) a approché l'Internet de la population en général, en éliminant la nécessité de comprendre les protocoles d'accès aux informations.

L'Internet représente un puissant outil de travail pour les enseignants et un nouveau cadre où il est possible d'interroger les pratiques pédagogiques traditionnelles. Il offre en outre de nouvelles possibilités de développement de projets de formation continue à distance pour les enseignants.

Les nouvelles technologies ne sont pas utiles uniquement pour transmettre des informations et mettre les connaissances à la portée de tous. Elles nous proposent un nouveau cadre pour questionner et transformer l'éducation. Ce médium moderne influence les façons de penser. Il est propice aux nouvelles expériences intra et interpersonnelles. Il affecte à la fois subjectivement et objectivement les

rapports spatio-temporels et modifie la manière de concevoir et de réaliser la formation des enseignants et des apprenants. Le défi des éducateurs n'est plus de se doter de moyens technologiques pour développer des projets éducatifs, mais celui de savoir les utiliser. Ce qui importe, ce n'est pas de savoir *comment* et *où* la technologie a été créée, mais comment il faut l'utiliser.

D'autre part, le milieu de l'éducation a de nombreux partenaires qui l'appuient dans la création d'outils de tout ordre. Il suffit de constater la quantité d'outils disponibles pour l'intervention auprès des personnes qui ont des besoins particuliers et qui sont marginalisées pour des raisons d'ordre politique, social, économique ou culturel.

En tenant compte de ce qui vient d'être exposé, il semble que la première étape à respecter quand il s'agit d'appliquer la technologie dans le domaine de l'éducation, c'est de se donner une orientation bien définie qui repose sur une philosophie et des principes qui balisent nos actions. Pour ces raisons nous avons conçu en 1996 le Kaléidoscope. Notre présupposé de base est à l'effet qu'il est inutile de planifier et de réaliser les projets les plus sophistiqués ou encore, d'avoir des équipements qui serviront d'appui à la formation des apprenants et des enseignants si l'on y juxtapose les mêmes connaissances ou si l'on reproduit virtuellement les mêmes méthodes, techniques et ressources de l'enseignement formel. Notre but est de rendre disponible à tous les apprenants, qu'il s'agisse d'élèves ou d'éducateurs, une

* <http://www.caleidoscopio.aleph.com.br>

éducation de qualité, en concevant des programmes, des produits et même des outils technologiques qui n'ont rien à voir avec ceux que nous retrouvons traditionnellement en ce domaine. Notre proposition éducationnelle repose sur le choix d'un enseignement différent et de meilleure qualité, totalement fondé sur un nouveau paradigme sur lequel toute action éducative doit reposer. Cette action éducative doit tenir compte des intérêts et des capacités de l'utilisateur en plus de permettre la participation active de chaque individu. On aura ainsi un projet collectif de travail - une vraie construction intellectuelle, sociale et affective - qui répondra aux besoins et aux caractéristiques propres à chaque apprenant, sans discriminer ceux qui sont plus ou moins capables de faire usage de cet instrument. Il s'agit donc d'un projet qui prétend offrir à chacun l'accès aux moyens de communication à distance les plus avancés et ce sans oublier que chacun pourra modifier, améliorer, rendre plus adéquat ce projet. Enfin, il s'agit d'un espace ouvert où tout peut être créé, transformé et vécu par ceux qui y accèdent.

Le kaléidoscope - un projet d'éducation de qualité pour tous

Le Kaléidoscope a été conçu par un groupe de personnes qui s'intéressent à la diffusion d'idées et à l'approfondissement des connaissances à l'aide des outils les plus modernes. Ces personnes défendent cependant un point de vue: les nouvelles technologies de l'information ne doivent pas servir qu'à transmettre des messages et à rendre disponibles des connaissances. Elles doivent aussi mettre à la disposition de tous un nouveau cadre où il sera possible de questionner et de transformer l'école, dans notre cas, l'école brésilienne. Le symbole choisi par le groupe est le kaléidoscope, car cet instrument représente «l'école pour tous»: un espace dynamique, caractérisé par la diversité de ses composantes.

Le projet vise l'établissement de liens de partenariat entre les écoles, les apprenants et les enseignants grâce à l'Internet. L'intention du projet est que les usagers puissent échanger des idées et des expériences, se développer, défendre des points de

vue et partager l'idéal d'une école moderne, engagée dans la formation d'une nouvelle génération d'enseignants et d'apprenants.

Nous avons privilégié l'Internet comme médium à cause de ses nombreuses possibilités de communication. Nous avons par ailleurs choisi l'hypertexte car il opère avec les images, les mots et les sons et il est en mesure d'offrir une vision interactive et constructive des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Dans notre site, il y a plusieurs espaces virtuels destinés à favoriser les échanges inter et intra-scolaires: *affichage de projets, présentation de travaux, présentation de logiciels éducatifs et de jeux éducatifs, présentation de matériel de recherche, forum de discussion*. Au moyen de l'outil «news group», nous offrons à nos visiteurs l'occasion de participer à des discussions sur différents sujets d'actualité dans le domaine de l'éducation.

La participation des enseignants, des apprenants et des autres personnes intéressées a pour objectif de favoriser la diffusion de ce qui sera et ce qui a déjà été réalisé dans le milieu scolaire c'est-à-dire, les expériences et travaux qui ont connu du succès ainsi que ceux qui pourront - du moins nous l'espérons - concrétiser l'idéal d'une éducation de qualité, juste et égalitaire.

Interactivité virtuelle et présenteielle

Dans la plupart des sites éducatifs la participation de l'utilisateur est passive. Ces sites mécanisent les interactions des apprentis adultes ou enfants avec l'outil. En fait, ces sites ne requièrent pas une construction effective de concepts. Ils n'amènent pas la personne à réfléchir, sinon superficiellement, à ce qui est proposé et ne veillent pas à ce que les informations et les concepts véhiculés soient traités avec un esprit critique car, la plupart du temps, ils n'expriment que des points de vue fermés de façon implicite ou explicite.

Pour sa part le Kaléidoscope est fondé sur un nouveau

paradigme éducationnel selon lequel toute action éducative doit être élaborée de façon interactive, à partir des intérêts et des capacités initiales de l'usager, sans discriminer ceux qui sont plus ou moins capables de faire usage de l'instrument en question. L'interactivité que nous recherchons entre notre public-cible et les possibilités d'action proposées par le projet ne se réduit pas à l'aspect virtuel de cette «intermédiation», mais elle inclut aussi les moments présentiels que nous établirons afin de réduire la dichotomie entre éducation formelle et éducation informelle ainsi que le caractère impersonnel des processus de l'enseignement à distance.

Le kaléidoscope et la formation continue d'enseignants

L'interactivité et les effets de l'«intermédiation» aux niveaux virtuel et présentiel, voilà ce que nous proposons comme objet d'étude dans notre recherche sur les processus de formation continue à distance d'enseignants. Notre projet interroge les méthodes conventionnelles de l'enseignement à distance, lesquelles sont déjà suffisamment connues.

Notre recherche constitue une innovation. En effet, même si on y fait appel à l'Internet comme canal de propagation d'idées et de discussion de sujets à caractère éducatif, il n'est pas considéré ici comme un véhicule de plus pour la transmission de connaissances toutes faites et définies à l'avance par des équipes ou des organismes institutionnels. En effet, ceux-ci choisissent les thèmes et les découpent selon leurs propres intérêts et finalités pour ensuite les communiquer aux enseignants, comme un abécédaire plus ou moins bien illustré, mais invariablement orienté vers des réponses préalablement définies qu'ils souhaitent obtenir et ce tout exploitant très peu les possibilités extraordinaires qu'offre l'informatique.

L'ÉTUDE- OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE

Le Kaléidoscope est un projet de recherche-

action/participative ayant un caractère interdisciplinaire. Notre but est de vérifier comment les enseignants appartenant à des écoles interliées en réseau réagissent face à ce que le projet propose comme activités présentielles et virtuelles. Nous observerons également quels sont les effets produits par le matériel présenté dans Kaléidoscope sur le comportement des enseignants lorsqu'ils entrent en contact avec ce matériel au moment de leur visite du site et qu'ils apportent leurs opinions, suggestions, critiques et contributions dans le forum de discussions, ce qui rend possible l'échange entre eux et leurs collègues.

Notre intention, ce n'est pas uniquement de connaître ce qui se passe chez les enseignants, mais aussi de savoir comment les apprenants réagissent quand ils sont touchés par ces nouveautés. Nous voudrions également savoir si les apprenants provoquent des changements dans la façon de penser et d'agir de leurs enseignants lorsqu'ils s'impliquent avec eux dans la démarche.

Les sujets de l'étude sont des enseignants intéressés par le projet ainsi que leurs élèves. L'échantillon est limité à deux écoles interliées par l'Internet. Toutefois le nombre d'enseignants et d'écoles pouvant participer au projet est illimité puisque le projet est intégré au réseau Internet et que, par conséquent, il n'est pas possible de contrôler le nombre de participants.

Le projet en est encore à la phase d'ajustement de la méthodologie en fonction des exigences de l'informatique. Il est essentiel que l'outil soit bien reçu par les usagers. Pour y parvenir, la structure d'hypertexte est analysée du point de vue de la sémiologie, afin de faciliter la navigation et l'accès à ses pages sur Internet. En fait il est essentiel de ne pas inhiber, confondre ou fatiguer le futur participant et même de ne pas le décourager pendant sa visite sur le site du Kaléidoscope. Aussitôt que cette phase sera complétée, nous commencerons l'expérience d'une durée de 12 mois dans les deux écoles-pilote.

RÉFÉRENCES

BERGE, Z.L., COLLINS, M.P. (1994) *Computer mediated communication and the online classroom*. Cresskill, NY: Hampton Press, Inc.

CASTRO, M.A.S (1998) Projeto e implementação de um sistema de auxílio a preparação de material didático para uso na World-Wide Web. Dissertação de mestrado, ICMSC, USP.

GREENBERG, S. (1991). *Computer-supported cooperative work and groupware*. San Diego, CA: Academic Press, Inc.

HARASIM, L. M.(1993) *Global networks: Computers and international communication*. Cambridge, MA: MIT Press

.

ASSOCIATION OF RESEARCH AND PUBLICATION «WE ARE DIFFERENT»

Maria Cecilia Ballaben Stegun, Fabiene CORTIJO SALUN et Maria Isabel Sampaio Dias Baptista

The Association of Research and Publication «We Are Different», founded in September 1997, is a non governmental, non profit and non political organization.

AIMS OF THE ASSOCIATION

1. To research facts, methods, work strategies, and techniques which are related to the persons with disabilities and which can somehow facilitate their process of social inclusion;
2. To collect data about: family relationships, education, professionals and persons with any kind of disability;
3. To publish the results of research and experiments not only through the publication «We Are Different. After All, Who Isn't?», but also through other means such as books, newspapers, interviews, magazines, lectures, radio and TV programs, and the Internet;
4. To bring to the public in general, the real capacities of the persons with disability;
5. To defend the rights and to delimit duties, interests and privileges of the persons with disability;
6. To promote, to stimulate, and to participate in congresses, conferences and seminars that advertise the work of the Association;

7. To provide free discussion of all subjects of interest to the persons with disabilities;
8. To establish and encourage the exchange with associations of the same kind in Brazil and abroad.

The Association was created from the publication of the Newsletter «We Are Different. After All Who Isn't?» It is an independent newsletter, non profit making and without any ties with political parties or institutions.

The newsletter has as its main objective to bring forth to the public what makes each one special and unique: his or her experiences. That includes life experience, family and professional experience, research studies, testimonies by and about very special people, to special people.

In the issues of «We Are Different» the reader will also find personal accounts with opinions and life stories told by the «different» persons themselves. This project started from the initiative of three educators who were concerned with the discrimination, the segregation and the prejudice suffered by the persons with special needs and their inclusion in the society. The newsletter is a way to deal with the issue of the participation of the society in creating standards of (ab) normality, so as to make people aware of the differences that exist inside themselves.

Above all, this project consists of the elucidation, the welcoming reception and the debate among people

about fundamental issues to the persons with special needs, such as the inclusion. Such an issue involves not only the «different» person, but also his or her family and friends, the school and the society in general.

What we have noticed is that the discrimination and prejudice arise from the lack of information. In that sense «We Are Different» aims at portraying in its sessions what really exists in the behavior, abilities, knowledge and lifestyle of the very special special people.

SESSIONS IN THE NEWSLETTER

1. **POINT OF VIEW** : deals with issues treated in other sessions of the newsletter and is written by the team in charge.
2. **TESTIMONY**: a space reserved for accounts of experience of those who lead a special life or who live with special people.
3. **INTERVIEW**: a session dedicated to interviews.

4. **THEORY X PRACTICE**: presents summaries of works and research studies carried out by professionals.
5. **GETTING AHEAD**: develops issues of general interest.
6. **BROWSING**: indicates sites in the Internet.
7. **HINTS AND TIPS**: curiosities about issues dealt with in other sessions.
8. **TUNE IN**: events agenda, courses, congresses, meetings and books suggestions..

The Newsletter «We Are Different» is financially supported by the system of subscriptions; it is published every two months and its 2000 copies are distributed in Brazil, Argentina, Spain and Portugal.¹

-
1. *The on/line edition of the newsletter English-Portuguese can be accessed at the following address: **http:// WWW. aleph.com.br/diferent** e.mail messages to **diferent@aleph.com.br***

UNE EXPÉRIENCE D'INTÉGRATION SCOLAIRE AU SECONDAIRE

Robert Doré, Serge Wagner, Jean-Pierre Brunet et Éric Dion

La présente communication porte sur les dimensions que nous évaluons dans le cadre d'une expérience d'intégration à temps plein, au secondaire, de deux élèves présentant une déficience intellectuelle. Sont présentés les objectifs de la recherche, le schème méthodologique ainsi que les principes qui ont guidé le choix des mesures utilisées.

L'objectif principal de l'expérience d'intégration est d'étudier les avantages et les inconvénients qui découlent d'une intégration à temps plein au secondaire, non seulement pour les élèves intégrés, mais également pour l'ensemble des agents directement impliqués, c'est-à-dire les enseignantes et les enseignants des classes ordinaires, le personnel de direction et de soutien, les élèves ordinaires et les parents des élèves intégrés. Nous anticipons que l'intégration entraînera des changements substantiels à plusieurs égards ainsi qu'une augmentation de la tâche, en particulier pour les enseignantes et les enseignants. Il est important de vérifier qu'aucune insatisfaction majeure ne découle de l'intégration.

Au plan de la méthodologie, dès les premiers stades de l'étude, il est apparu évident qu'il ne serait possible d'intégrer qu'un très petit nombre d'élèves et qu'il serait impossible choisir les sujets au hasard parmi les élèves potentiellement intégrables. Il ne serait pas davantage possible de constituer un groupe contrôle au hasard et ainsi utiliser un schème expérimental classique. Pour contrer ces difficultés, nous avons utilisé un schème à cas multiples. Ce type de schème ne requiert qu'un très petit nombre de sujets et ces derniers constituent leur propre groupe contrôle. Le faible nombre de sujets, dans ce cas

deux élèves, est compensé par le nombre élevé de mesures effectuées auprès de chaque élève intégré. Concrètement, chaque élève a d'abord évalué, dès le mois de janvier, à plusieurs reprises en classe spéciale (la phase contrôle), puis intégré, à la mi-mars, en classe ordinaire. Depuis, chaque sujet a fait l'objet de plusieurs évaluations et il en sera ainsi jusqu'à la fin de l'année scolaire (la phase expérimentale). L'élève est donc comparé à lui-même dans deux situations: en classe spéciale et en classe ordinaire.

L'utilisation d'un schème à cas multiples pose une contrainte importante au plan du choix des dimensions et des mesures. Certaines dimensions, mais pas nécessairement toutes, doivent être évaluées à trente reprises ou plus de manière à disposer d'une quantité suffisante de données pour comparer l'élève à lui-même. Notamment en raison de cette contrainte, nous avons décidé d'utiliser l'observation directe, une mesure qui, contrairement au test de QI par exemple, peut être répétée aussi souvent que nécessaire. Nous observons les élèves en classe et à la cafétéria sur l'heure du dîner. L'observation dans ces deux contextes porte sur des dimensions distinctes du fonctionnement de l'élève.

L'observation en classe porte sur le type d'activité proposé à l'élève et sur la qualité de son implication dans ces activités. En se basant sur une grille d'observation avec des catégories définies le plus précisément possible et en se fiant sur un signal sonore qui marque le début et la fin des intervalles d'observation, l'observateur détermine à toutes les 15 secondes, par exemple, si l'élève est en travail individuel ou s'il reçoit un enseignement magistral

(c.-à-d. le type d'activité) et s'il écoute ou est distrait- (c.-à-d. la qualité de son implication). Sur la base des informations recueillies, il sera possible, par exemple, de déterminer si le transfert en classe ordinaire est associé à une amélioration générale de la qualité de l'implication comme le suggère le résultat de certaines études conduites au primaire (Center et Curry, 1993). De plus, il sera possible de vérifier certaines hypothèses plus spécifiques, notamment celle selon laquelle il est très difficile pour les élèves intégrés de suivre lorsqu'ils reçoivent un enseignement magistral en classe (Speece et Keogh, 1996; Zigmond, 1996). Finalement, nous pourrions déterminer la proportion de temps consacré en classe ordinaire, par les élèves intégrés, aux activités adaptées à leurs besoins spécifiques plutôt qu'à des activités similaires à celles de leurs compagnons de classe.

L'observation à la cafétéria porte sur l'aspect social du fonctionnement de l'élève. L'heure du dîner à la cafétéria est peut être, à l'école secondaire, le contexte le plus propice aux interactions sociales. Lors de cette période, l'observateur maintient, afin d'être discret, une distance de trois à cinq mètres entre lui et l'élève observé. À toutes les 15 secondes, l'observateur détermine si l'élève est en activité solitaire (ex.: en train de manger seul en regardant au loin) ou en activité sociale (ex.: impliqué dans une conversation de groupe avec ses pairs). De plus, l'identité de chaque personne, élève ou adulte, qui entre en interaction avec l'élève est consignée par l'observateur. Les pairs qui interagissent fréquemment avec l'élève observé seront considérés comme faisant partie de son réseau social. Les données recueillies permettront de déterminer si l'intégration en classe ordinaire est associée à une augmentation de la fréquence des interactions sociales et, surtout, à l'insertion dans un réseau social d'élèves ordinaires.

À la fin de l'expérience d'intégration, plus de 200 heures d'observation en classe et à la cafétéria auront été recueillies pour les deux élèves. Un second observateur est présent durant approximativement la moitié du temps afin de s'assurer de la fidélité des observations recueillies par l'observateur principal.

La réalisation d'entrevues structurées, en particulier avec les enseignantes et les enseignants des classes ordinaires, représente l'autre volet important de la collecte de données. Les questions portent sur les adaptations apportées à l'enseignement et à la gestion de classe suite à l'intégration des deux élèves présentant une déficience intellectuelle, sur la satisfaction face à l'intégration et sur l'attitude générale envers les élèves présentant une déficience intellectuelle. Les enseignantes et les enseignants sont interrogés à deux reprises, au début et à la fin de l'expérience d'intégration. Le personnel de direction est également interrogé afin de connaître les suites probables de l'expérience, incluant, bien entendu, la probabilité que l'expérience soit répétée au cours des années suivantes.

La cueillette de données a été planifiée avec l'objectif de recueillir, à la fois, des données détaillées sur le fonctionnement des élèves avant et après l'intégration, ainsi que des informations plus générales et plus qualitatives sur le déroulement de l'expérience du point de vue notamment des enseignantes et des enseignants des classes ordinaires. Ces données devraient permettre de déterminer dans quelle mesure les élèves intégrés profitent de leur présence en classe ordinaire au plan de leur fonctionnement scolaire et social. Elles devraient également permettre de mieux estimer la somme de temps et d'efforts investis, entre autres par les enseignantes et les enseignants, dans ce genre d'intervention.

RÉFÉRENCES

- CENTER, Y. ET CURRY, C. (1993). A feasibility study of a full integration model developed for a group of students classified as mildly intellectually disabled. *International Journal of Disability, Development and Education*, 40, 217-235.
- SPEECE, D. L. ET KEOGH, B. K. (1996). Classroom ecologies and learning disabilities: what we learned and what we need to know. In : D. L.

Speece et B. K. Keogh (Eds.), *Research on classroom ecologies* (pp. 261-265). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum. ZIGMOND, N. (1996). Organisation and management of general education classrooms. In : D. L. Speece et B. K. Keogh (Eds.), *Research on classroom ecologies* (pp. 163-190). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.

.

LE CONCEPT DE SOI DES ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE LÉGÈRE INTÉGRÉS EN CLASSE ORDINAIRE AU SECONDAIRE

Jean-Robert Poulin

INTRODUCTION

Une revue de la littérature concernant les impacts de l'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire au secondaire a été réalisée récemment (Poulin, 1997). Cette revue qui couvre la période allant de 1980 à aujourd'hui a donné lieu, entre autres, à un examen des résultats des travaux qui ont abordé la question du concept de soi chez les élèves ayant une déficience intellectuelle légère.

Pour Cadieux (1992), «le concept de soi se compose d'étiquettes autodescriptives, souvent teintées de fortes caractéristiques émotionnelles qu'une personne donne à ses caractéristiques physiques et à ses comportements» (p.5). Legendre (1993), pour sa part, définit le concept de soi comme «l'ensemble des perceptions et des croyances qu'une personne a d'elle-même, ainsi que des attitudes qui en découlent» (p.234). Le concept de soi comprend, selon Allport (1961: voir Legendre, 1993) «le soi corporel, l'identité de soi, l'extension du soi, l'estime de soi et l'image de soi» (p.234).

Trois (3) modes d'intégration sont pris en considération dans cette revue de littérature. Il s'agit de la classe ordinaire à temps complet, de la classe ordinaire à temps partiel et de la classe spéciale à temps partiel. Dans le premier cas l'élève passe la totalité de son temps en classe ordinaire. Dans le deuxième cas l'élève passe la majorité de son temps en classe ordinaire. Dans le troisième cas l'élève passe 50% ou

moins de son temps en classe ordinaire.

Depuis 1980, dix travaux, réalisés dans un contexte d'intégration au secondaire, ont porté sur le concept de soi d'élèves ayant une déficience intellectuelle légère. Parmi ces travaux il y a cinq recherches comparatives, deux recherches quasi-expérimentales, une recherche évaluative, une recherche action et une revue de la littérature.

LES TRAVAUX

La classe ordinaire à temps complet

Dans une étude longitudinale d'une durée de sept ans, Sonnander, Emanuelsson et Kebbon (1993) comparent un groupe de 116 élèves ayant une déficience intellectuelle avec 7873 élèves qui ne manifestent pas de déficience intellectuelle. Les élèves ayant une déficience intellectuelle n'ont jamais été officiellement «étiquetés» comme tels. Les comparaisons entre les deux groupes portent, entre autres choses, sur l'auto-évaluation de l'expérience scolaire. Les résultats montrent que les élèves ayant une déficience intellectuelle ont une moins bonne opinion de leur rendement scolaire que les élèves ordinaires. Plus particulièrement ils ont une perception négative de leur rendement en lecture, en épellation et en arithmétique. De tels résultats mettent donc en évidence un faible moi scolaire chez les élèves ayant une déficience intellectuelle légère non «étiquetés».

Classe ordinaire à temps partiel

Hyde (1982) compare l'estime de soi de deux groupes d'élèves ayant une déficience intellectuelle. Un groupe fréquente la classe spéciale à temps complet. L'autre groupe réunit des élèves intégrés en classe ordinaire pour la majeure partie de la journée. Aucune différence significative n'est observée entre les résultats des deux groupes. Selon Hyde, l'intégration en classe ordinaire ne semble pas avoir d'influence positive sur l'estime de soi. Le placement scolaire ne constituerait pas selon Hyde un facteur important relativement à l'estime de soi.

Dans une étude longitudinale d'environ trois ans, Ollie et Palay (1983) s'intéressent au développement de l'image de soi de Mary Q., une adolescente ayant une déficience intellectuelle légère ainsi qu'un handicap physique, intégrée à temps partiel en classe ordinaire. Ollie et Palay notent une amélioration de l'image de soi chez cette élève. Ces chercheurs pensent que cette amélioration est liée au fait que Mary Q. a eu l'opportunité d'exercer les fonctions de tutrice auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle légère qui fréquentent une classe spéciale de l'école. Il faut toutefois préciser que dans leur étude, Ollie et Palay n'ont pas effectué d'évaluation systématique et rigoureuse du développement du concept de soi de Mary Q..

La classe spéciale à temps partiel

Deux (2) chercheurs (Rosenberg, 1980; Segal, 1980) ont effectué des comparaisons entre la classe spéciale à temps complet et la classe spéciale à temps partiel relativement à l'estime de soi.

Segal (1980) compare l'estime de soi d'élèves ayant une déficience intellectuelle qui fréquentent les classes spéciales du secteur professionnel avec l'estime de soi d'élèves du même type, mais intégrés dans les classes ordinaires du secteur professionnel. Aucune différence significative n'est observée entre les deux groupes lorsqu'il y a comparaison des scores totaux à l'estime de soi. Toutefois il ressort que le placement en classe spéciale est associé à une meilleure estime de soi

relativement aux apprentissages scolaires (image scolaire). Selon Segal cette situation serait due au fait que le curriculum de l'école spéciale est centré sur l'expérience du succès par l'élève.

Dans une autre étude, Rosenberg (1980) compare l'estime de soi d'un groupe d'élèves en classe spéciale à temps partiel avec celle d'un groupe d'élèves du même type qui fréquentent la classe spéciale à temps complet. L'estime de soi est évaluée en octobre et en février de la même année scolaire. Rosenberg n'observe aucune différence significative entre les deux groupes.

Chassin, Ferencz Stager et Young (1985) évaluent pour leur part l'estime de soi (self-labeling) de 59 élèves ayant une déficience intellectuelle légère lorsqu'ils sont en classe spéciale et lorsqu'ils sont en classe ordinaire. L'évaluation des élèves porte sur les aspects suivants: «Moi», «Moi dans cette classe», «Un adolescent populaire», «Un délinquant juvénile», «Un élève de classe spéciale». Les évaluations ont lieu au début et à la fin du même semestre. Les résultats indiquent que l'estime de soi globale des élèves n'a pas changé pendant le semestre. Cependant, à la fin du semestre, les sujets ont significativement plus tendance à se considérer comme des élèves de classe spéciale dans la classe ordinaire que dans la classe spéciale, alors qu'en début de semestre, il n'y avait pas de différence significative. Les auteurs pensent que l'intégration en classe ordinaire n'a pas pour effet d'empêcher les élèves ayant une déficience de se considérer comme des élèves de l'éducation spéciale.

Luftig (1988) compare le sentiment de solitude d'élèves ayant une déficience légère avec celui d'élèves ordinaires. Les élèves ayant une déficience intellectuelle fréquentent la classe spéciale à temps partiel. Les résultats révèlent que les sujets ayant une déficience intellectuelle démontrent un degré de perception de solitude significativement supérieur à celui des élèves ordinaires. L'expérience d'intégration n'a pas été en mesure de réduire le sentiment d'isolement social des élèves ayant une déficience intellectuelle.

Comparaison entre différents modes d'intégration

Dans une étude longitudinale d'une durée d'une année, Fox (1980) compare l'estime de soi d'un groupe d'élèves ayant une déficience intellectuelle légère intégrés en classe ordinaire à temps complet avec celle d'un groupe d'élèves qui fréquentent la classe spéciale à temps partiel. Les évaluations ont lieu en début et en fin d'année scolaire. Les résultats démontrent que les sujets des deux groupes ont fait des progrès significatifs entre le prétest et le post-test en matière d'estime de soi. Toutefois au post-test, les résultats des élèves en classe spéciale à temps partiel sont significativement supérieurs à ceux des élèves intégrés à temps complet.

Comparaison entre différents modes d'intégration et la classe spéciale à temps complet

Luftig (1980) effectue l'analyse des résultats d'un ensemble de travaux où sont étudiés les effets de différents modes de placement en milieu scolaire sur le concept de soi d'élèves ayant une déficience intellectuelle légère. Il constate que peu de travaux supportent le placement en classe ordinaire.

Mode d'intégration non précisé

Young et Shepherd (1983) interrogent 54 enseignants qui interviennent dans des classes ordinaires relativement au concept de soi d'élèves ayant une déficience intellectuelle légère qu'ils accueillent dans leur classe. La moyenne obtenue, sur une échelle de 1 (très pauvre) à 5 (excellent), est de 2,3. Il s'agit là d'une évaluation particulièrement négative. Les auteurs de l'étude pensent que les faibles résultats scolaires de ces élèves peuvent entraîner une détérioration du concept de soi.

LES PRINCIPAUX CONSTATS

Voici les principaux constats qui se dégagent de l'analyse des travaux relatifs au concept de soi des élèves ayant une déficience intellectuelle légère intégrés en classe ordinaire au secondaire.

Avant 1980

Peu de travaux réalisés avant 1980 supporteraient le placement en classe ordinaire en ce qui a trait au développement du concept de soi.

Depuis 1980

Deux (2) travaux traitent du concept de soi chez les élèves ayant une déficience intellectuelle légère intégrés à temps complet en classe ordinaire. Il ressort que ces élèves peuvent faire des progrès significatifs en matière d'estime de soi. Cependant leurs progrès sont moins marqués que ceux des élèves qui vivent l'expérience de la classe spéciale à temps partiel. De plus leur image scolaire est faible.

- Deux (2) travaux se sont intéressés au concept de soi dans le cadre de la classe ordinaire à temps partiel. Dans une de ces études les chercheurs notent une amélioration de l'image de soi chez les élèves intégrés alors que dans l'autre, les acteurs constatent que l'estime de soi des élèves intégrés ne diffère pas significativement de celle des élèves qui fréquentent uniquement la classe spéciale. Il y a donc divergence entre les résultats.
- Cinq (5) travaux abordent la question du concept de soi chez les élèves en classe spéciale à temps partiel. De ces travaux il faut retenir que la présence en classe ordinaire ne réduit pas le sentiment de solitude et d'isolement social de ces élèves et qu'elle n'exerce pas d'incidence positive sur leur image scolaire. Par ailleurs il ressort que l'estime de soi de ces élèves ne diffère pas de celle des élèves en classe spéciale à temps plein. Cependant son développement serait supérieur à celui des élèves ayant une déficience intellectuelle légère intégrés à temps complet.
- La variable estime de soi est celle qui a été la plus étudiée dans le domaine du concept de soi des élèves ayant une déficience intellectuelle qui vivent une expérience d'intégration au secondaire.

- Peu importe le mode d'intégration en classe ordinaire, il y a peu d'indications à l'effet que l'intégration exercerait une influence négative sur le concept de soi des élèves qui ont une déficience intellectuelle légère.
- Cadieux (1992) affirme que «les études longitudinales sur l'effet du temps passé dans l'une ou l'autre des formules d'intégration scolaire sur le concept de soi suggèrent que ce dernier devient plus négatif ou se maintient, lorsque l'élève est intégré en classe régulière, tandis que le concept de soi de l'élève qui fréquente les classes spéciales devient, avec le temps, plus positif.» (p.8). Les recherches effectuées depuis 1980 et qui concernent spécifiquement les élèves ayant une déficience intellectuelle légère de niveau secondaire ne permettent pas de confirmer ou d'infirmer ce point de vue.
- À deux exceptions près, la durée des études présentées dans cette revue de littérature n'excède pas une année. Donc, les informations recueillies concernent des expériences d'intégration de courte durée en ce qui a trait au concept de soi.
- Le concept de soi constitue la variable dépendante étudiée avec le plus de rigueur au plan méthodologique parmi toutes celles qui ont été

examinées dans les travaux sur les impacts de l'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire au secondaire. Des contrôles précis ont généralement été effectués et trois des études ont un caractère longitudinal.

CONCLUSION

Peu de travaux ont été réalisés au cours des deux dernières décennies relativement aux impacts de l'intégration en classe ordinaire sur le concept de soi des élèves de niveau secondaire ayant une déficience intellectuelle légère. Il apparaît donc souhaitable qu'il y ait une augmentation significative de travaux au cours des prochaines années et surtout que les chercheurs procèdent à des études comparatives entre différents modes d'intégration, afin de déterminer avec précision s'il y a des différences importantes entre les impacts de ces différents modes d'intégration relativement au concept de soi. Il faut aussi que les chercheurs réalisent des études longitudinales qui s'échelonnent sur plusieurs années, afin de connaître les effets à long terme de l'intégration sur le développement du concept de soi. Enfin, jusqu'à maintenant les chercheurs se sont surtout intéressés à l'estime de soi. Il s'avère essentiel qu'ils explorent davantage les autres aspects du concept de soi.

RÉFÉRENCES

- CADIEUX, A. (1992). Intégration scolaire et concept de soi d'élèves vivant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 3 (1), 3-13.
- CHASSIN, L., FERENCZ STAGER, S. & YOUNG, R.D. (1985). Self-Labeling by Educably Mentally Retarded High School Students in Their Mainstream and Special Education Classes. *American Journal of Community Psychology*, 13 (4), 449-465.
- FOX, F. P. (1980). *A Comparison of Organizational Forms for Junior High School Educable Mentally Retarded Students in the Hazelwood School District*. Thèse de doctorat inédite, University of Missouri-Columbia.
- HYDE, C. F. (1982). *The Relationship Between Self-Concept and the Educational Placement of Educable Mentally Retarded Adolescents*. Thèse de doctorat inédite Université d'Alabama.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd). Montréal: Guérin, éditeur.
- LUFTIG, R. L. (1980). *The Effect of Differential Educational Placements on the Self Concept of Retarded Pupils: A Review*. Communication présentée au Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York: Genesee.
- LUFTIG, R. I. (1988). Assessment of the Perceived Loneliness and Isolation of Mentally Retarded and Nonretarded Students. *American Journal on Mental Retardation*, 92 (5), 472-474.
- OLLIE, P. & PALAY, S. (1983). *From Handicapped to Helping Others with Handicaps*. Communication présentée à l'Annual International Convention of the Council for Exceptional Children. Detroit: Michigan.
- POULIN, J.R. (1997). Les impacts de l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire au

secondaire. Rapport de recherche non publié. Université du Québec à Chicoutimi. 206 pages. ROSENBERG, R. L. (1980). *A Multidimensional Case Study Exploring the Dynamics of the Integration of Mildly Handicapped Students*. Thèse de doctorat inédite University of Wisconsin-Madison. SEGAL, M. S. (1980). *The Influence of a Mainstream Vocational Placement on Achievement, Self-Esteem and Behavior*. Thèse de doctorat inédite, Lehigh University: New Jersey. SONNANDER, K., EMANUELSON, I., KEBBON, L. (1993). Pupils With Mild Mental Retardation in Regular Swedish Schools: Prevalence, Objective, Characteristics, and Subjective Evaluations. *Swedish Children With Mild Mental Retardation*, 97 (6), 692-701. YOUNG, J. L. & SHEPHERD, M. L. (1983). *The Adjustment of the Educable Mentally Retarded to the Regular Classroom: The Teacher's Perspective*. Rapport de recherche, University of Southern Mississippi; Hattiesburg, Mississippi.

LES RELATIONS ENTRE PROFESSIONNELS ET PARENTS DES PERSONNES VIVANT AVEC UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE : SITUATIONS D'AISE ET DE MALAISE¹

Jean-Claude Kalubi et Jean-Marie Bouchard

PROBLÉMATIQUE

La plupart des organismes préoccupés par la qualité des services pour personnes vivant avec une déficience intellectuelle souhaitent des relations constructives entre les professionnels et les familles. Dans l'une de ses plus récentes directives, le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ, 1997) souligne que ce genre de partenariat est une nécessité incontournable. Mais, ce partenariat qui devrait se traduire par une transparence des motifs de la prise de décisions concernant le cheminement particulier des personnes déficientes intellectuelles débouche souvent sur des processus inadéquats. Plusieurs parents se font expliquer les raisons des décisions préalablement prises par les spécialistes du milieu scolaire ou de la réadaptation, comme l'illustrent les propos ci-après. *«On a regardé ensemble, explique un intervenant, les forces de S., les points à améliorer et tout ce qu'elle a fait dans les stades de développement. Les parents, eux, l'ont rempli par la suite. Alors, ça prouve encore une fois que ces derniers sont d'excellents collaborateurs (...) On leur dit quelque chose et ils sont efficaces; ils comprennent. Il s'agit de bien leur expliquer le sens et ils vont collaborer.»* Ailleurs, un autre intervenant élabore sur ses stratégies: *«Alors, je vais utiliser les autres parents pour que N. s'aperçoive que les autres parents suivent les recommandations (...). N. ne se sentira pas opprimée ou rabaissée, si un autre parent lui dit: Bien, voyons donc N., moi je le fais puis ça va bien.»*

Plusieurs faits nouveaux viennent renforcer ces constats apparemment anodins. Des parents mécontents, à la suite des services refusés à leur enfant, ont dû aller jusque devant la Cour pour contester les décisions prises par des professionnels. Or, la majorité des procès instruits dans ce contexte se sont soldés par une confirmation des décisions de l'institution scolaire ou autre... laissant aux parents des personnes déficientes intellectuelles le goût amer de frustration entiché des sentiments d'injustice ou d'incompréhension. Certains organismes communautaires spécialisés dans le soutien aux familles affirment que de telles sentences menacent les relations entre parents et professionnels; elles peuvent se lire comme un signal clair donné aux parents à propos de la place que leur réserve le système, ou comme une sorte de directive sur ce que devrait être leur attitude dans les différentes transactions avec les professionnels. Il serait sans doute peu étonnant d'entendre que la plupart des parents se sentent moins valorisés par ce partenariat de façade, inscrit comme priorité dans toutes les institutions, mais que les gens n'appliquent que fort rarement (Kernaghan, 1993).

Des recherches récentes mettent en évidence l'existence des situations de malaise dans les relations entre professionnels et parents des personnes handicapées, en l'occurrence la recherche de Bouchard et ses collaborateurs (1997), basée sur l'observation de quarante-deux Plans de service. Grâce à l'usage des *Grille d'analyse des conduites verbales de coopération* et *Grille de l'agir communicationnel*, les auteurs ont

Recherche soutenue par la Fondation québécoise de la déficience intellectuelle (FQDI).

analysé plusieurs formes d'accès à la prise de décisions lors de ces rencontres importantes. Ils ont relevé une fréquente mise en retrait des parents. Ces derniers ont à leur tour rapporté leurs difficultés à pouvoir exprimer des sentiments relatifs à la façon dont ils sont traités et déconsidérés par les professionnels. Voilà pourquoi il s'avère utile d'élaborer un dispositif objectif permettant d'identifier tout ce qui de près ou de loin limite l'accès des parents à la prise de décisions. Mais la définition des situations d'aise ou de malaise reste à ce stade un défi de taille.

La recension des écrits a permis récemment de circonscrire pour ce genre d'études deux orientations complémentaires.

- a) Les malaises sont généralement entendus au sens de l'embarras, de l'inconfort, de l'inquiétude... bref, tous ces sentiments négatifs, pénibles et nuisibles à l'épanouissement individuel, et dont l'incidence sur les services aux personnes handicapées s'avère incalculable. Plusieurs indicateurs permettent de repérer ces phénomènes de malaises; parmi eux, il faut citer les clivages identitaires, les sentiments de déqualification, le manque de soutien ou de réciprocité, les divergences des priorités ou des moyens d'intervention, les conflits ouverts ou larvés précédant de près ou de loin les rencontres de PSI, les contradictions entre professionnels, les sentiments d'être agressé, incompris, dévisagé, etc. Lequel de ces indicateurs définit le mieux les malaises des parents et des professionnels lors des rencontres de PSI?
- b) Il ressort également de la recension des écrits que l'étude des malaises relève du champ de l'étude des phénomènes relationnels complexes (Yinger, 1986; Goffman, 1987; Natanson, 1997). Cela soulève des questions liées respectivement à:

la validité scientifique des données non transparentes (McConnell, 1985): comment justifier scientifiquement une recherche basée sur des situations de "coulisse" dont les indices sont du reste plus que difficile à explorer?

- la prétention utilitaire et écologique: comment démontrer la pertinence sociale d'une telle recherche tant pour les familles, les intervenants que pour les chercheurs eux-mêmes?
- les démarches rationnelles : est-il possible d'exploiter de telles données sans amalgame et sans viol des règles d'usage dans le monde scientifique?
- la fiabilité: à quel moyen technique et méthodologique recourir pour recueillir des données fiables?

Deux possibilités de réponses s'avèrent éclairantes :

- a) Aucune avancée ne serait possible avec ce genre d'études sans choix préalable d'un cadre conceptuel adéquat, et surtout "flexible" (Tochon, 1996), c'est-à-dire susceptible d'élucider la pertinence des implicites et des réflexions spontanées ou ponctuelles (Baribeau, 1996) émanant des parents ou des professionnels.

Un cadre conceptuel approprié serait de nature à favoriser une démarche collaborative (Heckman, 1996), intégrant des concepts d'origines diverses, tout en accordant aux différents acteurs la possibilité de comprendre les faits dans leur extension, et de contribuer en même temps à la restructuration évolutive des pratiques...

- b) Les orientations ci-dessus suggèrent la rétroaction vidéo comme un instrument privilégié (Tochon, 1996; Smagorinsky, Coppock, 1994; Bennett, Spalding, 1991) pour l'étude des phénomènes relationnels complexes, voire pour l'étude des situations de malaise en général.

CADRE CONCEPTUEL

Les exigences de la rétroaction suscitent trois types de question en rapport avec les dimensions fondamentales ci-dessous:

- dimension épistémologique: quel outil serait respectueux du cadre conceptuel choisi? Dans quel mesure ce choix devrait aider à explorer les connaissances recherchées, c'est-à-dire celles révélant la compréhension des acteurs du processus même de prise de décision. Comment alors aider les participants à la rencontre de PSI à se souvenir des pensées parallèles développées au cours des séances en question?
- dimension axiologique: il s'agirait de comprendre la réalité révélée par les acteurs tout en y intégrant la part de leurs valeurs propres, de leurs croyances ou d'autres dimensions subjectives. Le défi pour tout chercheur serait d'affronter à ce niveau les aléas subjectifs ou stratégiques de ses interviewés (Baribeau, 1996).
- dimension praxéologique: elle implique aussi bien les pratiques du terrain que l'ensemble des faits concrets identifiables, les attentes formulées, etc. Comment s'assurer un degré de participation des parents et intervenants digne de leur intérêt à faire avancer la recherche, tout en honorant les critères de rigueur reconnus? Car, pour qu'une recherche demeure utile et proche des sujets, il y a besoin de plus que de simples déclarations d'intention.

À la lumière de ce qui précède, nous avons opté pour un cadre conceptuel aux entrées transdisciplinaires (Westerman, 1992). Il s'agit d'obtenir du mieux possible un dévoilement des pensées ayant lieu au cours des interactions entre parents et professionnels. Dans ce sens, la question fondamentale reste toujours d'identifier les entrées capables d'élucider toutes les composantes aussi bien implicites, rationnelles qu'intersubjectives, caractérisant les phénomènes des malaises. Il s'agit aussi d'explicitier l'ensemble des interrelations typiques qui ont un impact sur le déroulement des réunions de PSI.

Deux principes d'actions méritent alors d'être mis en évidence : l'appropriation (*empowerment*) et l'autodétermination (*enabling*). (Dunst et Trivette, 1988; Rappaport 1981; Hobbs *et al.*, 1984; Dunst et Paget, 1991; Dunst, 1996). La compréhension de ces deux

principes, dans le cadre de l'étude des situations de malaise, ne peut être facilitée que par d'autres notions importantes comme :

- Les *théories implicites* dont l'attention porte autant sur les intentions des conduites verbales observées (Fishbein et Ajzen, 1975) que sur les valeurs, attentes, croyances... Il faut associer à cette notion la théorie des *pratiques cachées*, largement inspirées des *pratiques réflexives* en action et sur l'action (Schön, 1994); ces pratiques mettent l'accent sur des aspects répétitifs et routiniers des gestes humains, qui du fait de l'expérience quotidienne deviennent spontanés et automatiques. Le répertoire de nos attentes et exigences vis-à-vis des autres (tout comme la construction d'une attitude d'expert) s'érige sur une telle base.
- Les *représentations sociales*. Il s'agit d'un ensemble de connaissances, de croyances, d'opinions et de savoirs-faire partagés par un groupe à l'égard d'un objet social déterminé. Les représentations permettent aux parents et aux intervenants de donner du sens à leur conduite, de comprendre la réalité de PSI ou de partenariat à travers leur propre système de référence. L'interprétation que chacun fait de la réalité fournit certes de l'information sur son principal environnement physique et social. Mais elle détermine surtout l'orientation de ses comportements et pratiques. Aussi pourrions-nous nous interroger à la manière de Abric (1994) : que se passe-t-il lorsque parents et intervenants, placés par décret autour d'une table pour partager des décisions portant sur l'adaptation ou la réadaptation de l'enfant, ne croient plus au bien fondé de ce processus, à l'utilité d'une telle procédure? Comment le vivent-ils à chaque rencontre de PSI? Quel pourrait être l'impact de cette attitude sur l'ensemble du partenariat entre professionnels et parents des personnes vivant avec une déficience intellectuelle?
- La *théorie de l'agir communicationnel* (Habermas, 1987). Elle permet d'identifier le type de prétention que les acteurs développent en déterminant les

types d'agir reliés à ces prétentions. Au-delà de l'agir stratégique, de l'agir normatif et de l'agir dramaturgique, l'agir communicationnel aide les acteurs à concilier leurs propositions ou décisions avec celles des autres, privilégiant ainsi les ententes interpersonnelles; il met en évidence le potentiel de raison que parents et intervenants ont en commun dans l'intérêt de la personne bénéficiaire des services. Dans ce contexte, le climat des rencontres s'avère favorable à la construction du partenariat.

Tout en facilitant la compréhension des catégories et des dimensions de notre objet d'étude, les différents concepts ainsi réunis couvrent la saisie des attitudes générales. C'est de bonne stratégie de recherche que de les circonscrire à temps, car il est important de se doter des moyens pour pousser les observations et questionnements au-delà de ce qu'étaient les entrevues de recherche. Il faut chercher à pouvoir accéder à des expériences humaines, que parfois les sujets eux-mêmes n'ont pu explorer auparavant (Clandinin, Connelly, 1994)

MÉTHODOLOGIE

Le défi méthodologique dicté par les dimensions explorées ci-dessus nous oblige à cibler quelques enjeux d'ordre à la fois technologique, technique et humain. Pour amener les participants à faire profiter la recherche de leurs verbalisations multiples, il faudrait (dans le cadre de la rétroaction vidéo) faire appel à plusieurs instruments de collecte de données, aussi bien qu'à d'autres outils de nature réflexive tels que le journal de bord, les discussions stimulées, les descriptions ethnographiques, les questionnaires... sans oublier les entrevues semi-structurées (Tochon, 1996; Van der Maren, 1996). Vu l'importance des exigences liées à ce genre d'études, très peu de recherches se risquent à combiner les techniques de rétroaction vidéo avec l'exploration des phénomènes aussi complexes que les situations de malaise. D'après la recension des écrits, rares sont les études dans ce domaine qui se sont basées sur un échantillon de plus de dix participants. La méthodologie qualitative sera

privilegiée. Elle s'appuie au départ sur un recrutement des dyades parents-intervenants suivant les trois catégories ci-après : cinq dyades intervenants-parents d'enfants d'âge scolaire, cinq dyades intervenants-parents d'élèves de niveau secondaire, cinq dyades intervenants-parents de personnes évoluant à domicile ou en milieu communautaire. Les instruments techniques suivants seront utilisés : guides pour l'entrevue semi-dirigée, grilles d'analyse des conduites verbales de partenariat et de coopération (Bouchard, 1995), grilles de l'agir communicationnel (Ibidem), grilles de repères chronologiques, grilles d'analyse des indicateurs d'aise et de malaise.

Les démarches appliquées pour la pré-expérimentation passent par les étapes suivantes, rejoignant du reste les différents objectifs rattachés à la recherche :

- Identifier les situations d'aise et de malaise; cela bien entendu après l'enregistrement vidéo des rencontres de PSI.
- Commenter ces situations : les réflexions verbalisées peuvent être de nature spontanée ou provoquée.
- Identifier la nature des interactions à partir des séquences vidéo retenues, soit à l'issue de l'observation (voir les grilles), soit par l'interprétation (voir les pratiques cachées, les implicites suggérés par les indices élémentaires du document vidéo).
- Procéder (avec le parent ou l'intervenant) à la rétroaction, en commentant différentes séquences retenues à l'étape précédente.
- Analyser les commentaires rétroactifs des uns et des autres pour mettre en lumière les théories implicites de chacun en lien avec le développement des bénéficiaires, ou les services offerts à la personne vivant avec une déficience intellectuelle. Il s'agira aussi de prêter attention aux sens des prétentions avouées par les uns et les autres.
- Définir enfin les situations d'aise et de malaise, les confronter aux différentes théories ainsi qu'aux

indicateurs préalablement repérés dans la littérature.

Ces différentes étapes nous obligent à organiser chaque séance rétroactive en fonction de trois phases techniques et complémentaires : l'exploration simple

par le sujet, la rétroaction structurée sur base de séquences préalablement choisies par les chercheurs, et l'entrevue semi-dirigée pour aider le sujet participant à replacer différents commentaires non explorés durant les deux phases précédentes.

RÉFÉRENCES

- ESTEVE, J. M., FRACCHIA, A. F. B. (1988) - «Le malaise des enseignants», *Revue française de pédagogie*, 84. BLONDEAU, S. (1997) - (L'acte comme signe d'un malaise dans une communauté éducative) «Un élève a été giflé par un enseignant. L'acte de violence, des signes au sens, du sens aux actes», *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 30, 2. NATANSO, M. (1997) - «Malaise dans l'éducation. La culture entre l'orage et l'outrage», *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 30, 2. ABRIC J. C. (1994) - «L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique», Dans : Guimelli, C. (dir.) - *Structures et transformations des représentations sociales*, Lausanne, Délachaux et Niestlé. BARIBEAU, C. (1996) «La rétroaction vidéo et la construction des données», *Revue des sciences de l'éducation*, XXII, 3. BENNETT, C., SPALDING, E. (1991) - «A study of teaching perspectives held by career-change preservice and novice teachers in an alternative teacher education program», Congrès de l'Association américaine de recherche en éducation, Chicago. BOUCHARD, J.M. (1996) - «Partenariat et coopération entre la famille et les services de réadaptation : où en sont les pratiques? Dans: Roig A. et al. (Éd.) - *La personne mentalement handicapée, sa famille et les services : quelle complémentarité, quelle coopération, quel partenariat?*, Lausanne, Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée. DEMPSEY, I., FOREMAN, P. (1997) - «Toward a clarification of Empowerment as an outcome of disability service provision», *International journal of disability, development and education*, vol. 44, 4. DUNST, C. J., PAGET, K. D. (1991) - «Parent-professional partnerships and family empowerment» In : Fine J. (Ed) - *Collaboration with parents of exceptional children*, Brandon, CPPC. FISHBEIN, M., AJZEN, I. (1975) - *Belief, attitude, intention and behavior : an introduction to theory and research*, Reading, Maddington-Wesley. GOFFMAN, E. (1987) - *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit. HABERMAS, J. (1987) - *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard. KERNAGHAN, K. (1993) - «Partnership and public administration : conceptual and practical considerations», Dans *Administration publique au Canada*, Vol. 36. MC CONNELL, D. (1985) - «Learning from audiovisual media : assessing students' thoughts by stimulated recall», *Journal of educational television*, 11, 3, 177-187. MUCCHIELLI A. (dir., 1996) - *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin. TOCHON, F. V. et al. (1996) «La rétroaction vidéo», *Revue des sciences de l'éducation*, XXII, 3.
-

LES RELATIONS ENTRE FILLEULS ET PARRAINS CIVIQUES DES PERSONNES VIVANT AVEC UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

Rita Mutesi, Jean-Marie Bouchard et Jean-Claude Kalubi

PROBLÉMATIQUE

Différents auteurs ont montré que les personnes vivant avec une déficience intellectuelle éprouvent des difficultés de socialisation et vivent isolés (Landesman, 1981; Bercovici, 1983; Rosen et Burchard, 1990; Bégin et Lapierre, 1996). Or, un environnement favorisant le contact avec d'autres personnes de la communauté est le garant d'une bonne intégration sociale (O'Connor, 1983; Bolduc, 1989). Dans une perspective d'intégration sociale, l'organisme de Parrainage civique mise sur le jumelage de personnes vivant avec une déficience intellectuelle (filleuls) avec des bénévoles issus de la communauté (parrains).

Cependant, être parrain d'une personne vivant avec une déficience intellectuelle veut dire accepter des responsabilités envers elle et contracter des obligations d'un genre particulier. Il s'agit, de veiller aux besoins du filleul, défendre et protéger ses intérêts ainsi que de lui procurer de l'aide émotionnelle et fonctionnelle (Wolfensberger et Zauha, 1973). Ainsi définie, la responsabilité dévolue au parrain comporte beaucoup d'exigences et peut-être aussi des risques. Quel en est l'impact sur les relations parrain-filleul et sur les résultats escomptés pour l'intégration? Ces relations sont-elles adéquates, épanouissantes, stimulantes ou contraignantes? En quoi témoignent-elles d'un soutien adapté aux besoins du filleul?

La recension des écrits circonscrit trois pistes d'observation ou d'investigation en matière des relations entre filleuls et parrains :

- le type de soutien : ce soutien est davantage de type émotionnel ou socio-affectif, mais ne débouche pas souvent sur des liens pertinents entre les activités de parrainage et les besoins de la personne vivant avec une déficience intellectuelle (Danker-Brown, Sigelman et Bansberg, 1973);
- les interactions: les conséquences naturelles de l'interaction entre parrains et filleuls peuvent s'avérer positives ou négatives, selon le cas (Sigelman, Novak, Heal et Switisky, 1980);
- les conditions d'une satisfaction: elles dépendent de la fréquence des contacts, des interactions et des activités (Widrick, Hasazi et Hasazi, 1990).

L'ensemble de ces orientations donne des indications utiles sur les dispositions nécessaires dans l'élaboration de tout programme de qualité visant à développer des relations durables entre la personne vivant avec une déficience intellectuelle et son environnement. Mais, comment pourrait-il émerger d'une démarche de recherche centré sur des questions exposés plus haut?

CADRE THÉORIQUE

Le filleul et son parrain vivent dans leur relation certaines réalités non observables et dont ils semblent être les seuls témoins. Cela fragilise d'emblée toute tentative rationnelle visant à codifier les conduites des uns et des autres; ou à améliorer les programmes

d'aide favorables à l'autonomie de la personne vivant avec une déficience intellectuelle.

Plusieurs études récentes soulignent la complexité des phénomènes relationnels (Schön, 1994; Tochon, 1996). Elles montrent aussi la nécessité de recourir à un cadre conceptuel adapté, articulé et ouvert de façon à mieux intégrer différents données de recherche qui relèvent surtout de l'agir «invisible» ou de l'agir «caché» (Schön, 1994). Voilà pourquoi le cadre conceptuel recourt, dans le cadre de cette recherche, à deux modèles complémentaires: les paradigmes éducatifs de Bertrand et Valois (1992) et théorie de l'agir communicationnel d'Habermas (1987). Dans le premier cas, il s'agit d'analyser les interactions entre le filleul et son parrain en fonction de trois modèles théoriques; à savoir le modèle rationnel, où l'un des acteurs est l'expert/dominant, le modèle humaniste; l'un des deux acteurs est le guide plutôt que le détenteur du savoir absolu et enfin, le modèle symbiosynergique; dans lequel les deux acteurs font des échanges réciproques sur le mode du partenariat et il s'agit d'analyser les prétentions au pouvoir et les prétentions à la validité pour toute situation mettant des acteurs devant une exigence de l'entente.

OBJECTIFS DE RECHERCHE

La présente recherche se propose d'identifier les motivations et les attentes du parrain, d'étudier ses sources de satisfaction et d'insatisfaction et d'analyser la nature des relations entre le parrain et son filleul par l'identification du modèle relationnel dans lequel elles s'inscrivent.

MÉTHODOLOGIE

Sujets

Cinq parrains et cinq filleuls provenant de deux organismes de Parrainage civique (Parrainage civique de Montréal et de Parrainage civique de l'est de l'Île de Montréal) ont participé à cette recherche. Ils sont

tous des adultes âgé de 18 ans et plus et dont la durée de jumelage égale ou excède une année.

Instruments

Deux méthodes des données ont été utilisées: L'entrevue semi-dirigée et l'observation ponctuelle (Gauthier, 1992 et Van der Maren, 1995). Un protocole d'entrevue a été élaboré et permis de recueillir les informations auprès du parrain. L'observation ponctuelle dont le but est de compléter, nuancer, confirmer ou infirmer les données de l'entrevue a été réalisée au cours de deux activités du parrain avec son filleul. Une grille d'observation a été conçue à cette fin.

Les données obtenues ont été traitées grâce à l'analyse du contenu thématique. Tous les éléments ont été d'abord codés et classés dans les catégories préliminaires, inspirées du guide d'entrevue. Ensuite les catégories préliminaires ont été redéfinies afin de réduire les catégories redondantes et de définir de nouvelles catégories. Cela a conduit à une grille d'analyse à douze entrées. L'avantage de cette dernière consistait non seulement à réduire le nombre de catégories redondantes, mais surtout à mieux identifier les modèles relationnels recherchés.

RÉSULTATS

L'analyse de données a permis de dégager les résultats ci-après :

- Les relations de soutien des parrains et filleuls ont des conséquences positives sur l'intégration des filleuls:
 - * Les parrains et les filleuls développent un lien affectif réciproque qui permet à chacun de s'épanouir.
 - * Les filleuls vivent moins isolés et agrandissent leur réseau social par celui du parrain ce qui permet de combler un important besoin.

* Les filleuls participent à diverses activités communautaires et accèdent aux activités de loisirs souvent réservées aux individus dits «normaux».

* Les filleuls acquièrent une volonté de se prendre en charge, ils ont la possibilité de développer de nouvelles habiletés adaptatives notamment dans les domaines de la communication, de la socialisation et des soins personnels.

Les relations de parrainage sont gratifiantes et satisfaisantes pour les parrains. En effet, en plus de développer de nouvelles compétences et qualités (mieux communiquer, écouter les autres, la patience, le courage, etc.), ils sont davantage sensibilisés sur les besoins de la personne déficiente intellectuelle. Plus que quiconque, les parrains savent que la personne déficiente intellectuelle a des faiblesses, mais aussi des forces et des capacités. D'ailleurs, les parrains reconnaissent avoir appris de leur filleul (À titre indicatif ces exemples tirés des entrevues: il m'a appris à partager ; il peut faire un bilan et économiser de l'argent alors que moi je ne peux pas, il m'a influencé de ce côté-là), ce qui a permis de modifier leurs préjugés et de changer leurs attitudes à leur égard. Cet aspect est également important pour l'intégration sociale des filleuls. En effet, l'exemple des parrains pourrait être une des solutions pour un futur changement des mentalités d'où émergerait une meilleure acceptation des personnes vivant avec une déficience intellectuelle par les autres membres de la communauté.

Les parrains sont principalement motivés par des raisons personnelles reliées à la possibilité d'actualisation de soi: accroître leur champ de connaissances, acquérir de nouvelles habiletés, développer des qualités nouvelles, vivre une nouvelle expérience, etc. Leur motivation est fonction de leur satisfaction. En effet, plus les parrains sont valorisés par la relation qu'ils vivent, plus ils sont motivés. Il est important de souligner que les parrains satisfaits sont davantage

susceptibles d'offrir un meilleur soutien à leur filleul. Or, l'analyse des données démontrent que la satisfaction des parrains est déterminée par la relation proprement dite, mais est également marquée par l'organisation et les services offerts par le parrainage civique. Il est donc important que le parrainage civique puisse développer une façon de travailler qui tienne compte des besoins des parrains.

Les parrains se déclarent satisfaits de leur relation mais quelques-uns déplorent le suivi offert par le parrainage civique et les formations centrées davantage sur la théorie que sur la pratique. Il est important que l'organisme tienne en considération les besoins du parrain afin qu'il ne soit pas démotivé.

La majorité des parrains privilégient les modèles de relations symbiosynergique et humaniste. Ils favorisent l'entente et la prise de décision par consensus. Les parrains rapportent que les décisions sont discutées plutôt qu'imposées. Ils reconnaissent ainsi à leur filleul les habiletés de prendre des décisions. Cette attitude donne aux filleuls l'occasion de développer leur autonomie. Un parrain utilise les stratégies du modèle humaniste uniquement, il incite davantage le filleul à prendre des décisions en lui servant de guide. Il essaie de rendre son filleul responsable de ses actes en lui donnant des conseils. Cette façon de faire est louable puisque elle valorise le filleul. Il se reconnaît l'habileté de prendre des décisions qui concernent sa vie. Un seul parrain se place dans le modèle rationnel. Il a tendance à prendre des décisions sans prendre l'avis de son filleul et se place dans le modèle rationnel.

L'analyse montre que les parrains se placent parfois dans les modèles symbiosynergique et rationnel ou humaniste et rationnel simultanément. En effet, dans certains contextes, le parrain s'autorise à prendre des décisions sans prendre l'avis de son filleul (modèle rationnel). Il s'agit souvent des cas de prudence ou de prévention. Dans pareils cas, il est compréhensible que le parrain agisse sans consulter le filleul, mais il serait peut-être important qu'il parvienne à expliquer

à son filleul pourquoi il a agit ainsi. Nous pensons cependant que cela peut être difficile étant donné le contexte de handicap du filleul. Par contre, nous avons constaté que certains parrains se placent parfois dans une prétention au pouvoir et ne favorisent pas l'entente avant toute prise de décision alors qu'ils argumentent pour montrer à leur filleul que leurs propositions sont les bonnes. Cette attitude peut être négative, car le parrain qui a cette tendance favorise une certaine dépendance de son filleul au détriment de son autonomie.

CONCLUSION

Cette étude a tenté de tracer un portrait des relations parrains et filleuls. Les résultats dégagés démontrent que les parrains et les filleuls vivent une relation qui offre aux uns et aux autres, la possibilité de vivre des expériences diversifiées et enrichissantes.

Cette étude a été réalisée auprès d'un nombre restreint de sujets et ne peut être généralisée. Néanmoins, elle a permis de dégager certains aspects importants du

parrainage civique qui facilitent l'intégration du filleul. Les résultats dégagés démontrent également la nécessité de ne pas négliger les besoins et l'itinéraire particulier des parrains. Afin de mieux favoriser les relations entre parrains et filleuls, il serait intéressant que l'organisme de parrainage civique opère quelques réajustements. À ce sujet, et tout en tenant compte des observations des parrains, nous formulons des recommandations suivantes à l'endroit de l'organisme de parrainage civique:

- Se renseigner auprès des parrains concernant leurs attentes et besoins.
- Baser la formation sur la pratique plutôt que sur la théorie.
- Assurer un suivi soutenu.
- Favoriser l'échange entre les parrains.
- Favoriser la collaboration des parrains au niveau de l'organisation des activités sociales.

RÉFÉRENCES

- BÉGIN, B. ET LAPIERRE, G. 1996. *L'intégration sociale d'adultes présentant une déficience intellectuelle et vivant en résidence de groupe par le biais d'activité de parrainage civique*. Québec : Bibliothèque Nationale du Québec.
- BERCOVICI, S.M. 1983. *Barriers to normalization. The restrictive management retarded persons*. Baltimore : University Park Press.
- BERTRAND, Y. ET VALOIS, P. 1992. *École et société*. Ottawa: agence d'Arc. BOLDUC, M. 1989. *Lignes directrices d'une recherche évaluative portant sur la qualité de vie et l'intégration sociale des personnes présentant une déficience intellectuelle*. Québec: Ministère de la Santé et des Services sociaux, Direction de l'évaluation.
- GAUTHIER, B. 1992. *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- HABERMAS, J. 1987. *Théorie de l'agir communicationnel. T.1 de Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris: Fayard, 448.
- O'CONNOR, G. 1983. «Social support of mentally retarded persons». *Mental Retardation*, 21, p. 187-19.
- ROSEN, J.W. ET S.N. BURCHARD. 1990. «Community activities and social support networks: a social-ecological approach». *Applied Research in Mental Retardation*, vol.4, p.303-314.
- SCHÖN, D.A. et al. 1994. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Logiques.
- SIGELMAN, C.K., A.R. NOVAK, L.W. HEAL ET H.N. SWITSKY. 1980. «Factors that affect the success of community placement». In : A.R. Novak et L.W. Heal(éd.), *Integration of developmentally disabled persons into the community*, p.57-74. Baltimore: University Park Press.
- TOCHON, F. V. 1996. «Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation.». *Revue de Sciences de l'éducation*, XXII,3, 467-502.
- VAN DER MAREN. 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'université de Montréal/ Bruxelles: De Boeck.
- WIDRICK, G.C., J.E. HASAZI ET S.B. HASAZI. 1990. «Citizen advocacy relationships: advocate, protégé, and relationship characteristics and satisfaction ratings». *JASH*, vol.15, 3,p. 170-176.
- WOLFENBERGER, W. ET H. ZAUHA. 1973. *Citizen Advocacy and protection services for the impaired and handicapped*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.

LES TÂCHES QUE LES COORDONNATEURS PRIVI- LÉGIENT DANS LA GESTION DES PLANS DE SERVICE

Ghyslaine Parent et Daniel Boisvert¹

CONTEXTE DU PROBLÈME

«Le plan de services individualisé (PSI) est un processus permettant la coordination efficace et opportune des services individualisés répondant aux besoins de la personne et dont la réponse exige une concertation des prestataires de services» (Tessier & Clément, 1992). Le coordonnateur des plans de services agit comme un «aidant», un avocat, un courtier de services, assistant à la fois le client et sa famille pour qu'ils arrivent à répondre à leurs besoins dans leur négociation avec le système. Certes, une recension des écrits (Poirier, 1995) portant sur le PSI permet d'identifier ces neuf grandes fonctions que le coordonnateur du plan de service doit réaliser. L'analyse des écrits actuels permet de dégager deux dimensions à la coordination. La première dimension est centrée sur *la personne elle-même* et l'autre sur *les services* requis par le client, donc sur le système.

Les quatre tâches suivantes sont reliées à la composante «**Fonctions liées à la personne**» de la coordination des services:

- 1) le dépistage ou l'identification de la clientèle;
- 2) l'évaluation de la personne;
- 3) le travail avec la personne;
- 4) la planification individualisée des services.

Les cinq tâches suivantes sont reliées à la composante «**Fonctions liées à la prestation des services**» de la coordination des services:

- 1) la défense des droits de la personne et sa représentation;
- 2) la coordination du plan de services et la demande de développement des ressources;
- 3) le développement d'un système de support naturel;
- 4) la surveillance de la qualité et l'évaluation des services;
- 5) l'éducation du public.

Cette recension des écrits a permis d'identifier, dans les publications de 20 auteurs, les différentes fonctions et tâches que les coordonnateurs devraient théoriquement être en mesure d'effectuer dans le cadre de leur pratique professionnelle. Cependant, il devient pertinent de consulter les principaux acteurs que sont les coordonnateurs pour identifier les rôles qu'ils valorisent manifestement dans leur pratique de la gestion du plan de services individualisé et de mettre leur pratique en relation avec les prescriptions des auteurs dans le domaine.

MÉTHODE DE RECHERCHE

Le questionnaire de recherche demande aux coordonnateurs:

- 1) d'indiquer, dans leur travail actuel, les tâches liées au plan de services individualisé qu'ils

1. Avec la collaboration de Hélène Poirier (étudiante à la maîtrise en éducation).

réalisent en regard de la personne dont ils coordonnent le plan et ce, en commençant les énoncés par un verbe d'action;

- 2) d'indiquer les autres tâches qui, selon eux, devraient être réalisées pour assurer une bonne coordination des plans de services et ce, en commençant les énoncés par un verbe d'action;
- 3) parmi toutes les tâches qu'ils viennent d'énumérer, indiquer les cinq qui sont les plus importantes pour exercer leur rôle de coordonnateur de plan de services.

L'étude postule que les énoncés qui recevront la plus grande pondération et qui seront émis par le plus grand nombre de sujets seront les tâches et les fonctions qui seront les plus valorisées par les coordonnateurs des plans de service.

Sujets de la recherche

Quatre établissements de la Régie régionale Montréal-Centre et de celle de la Régie régionale Mauricie—Bois-Francs ont été contactés. Pour cette étude, 64 répondants (41 femmes et 23 hommes) ont été retenus. L'âge moyen des répondants est de 41,56 ans

(écart-type: 8,61 ans). Il y a 55 (87,3%) répondants qui n'ont aucune parenté avec l'usager. Trente-deux répondants (51,6%) ont une formation universitaire et 25 (40,3%) ont une formation collégiale. Il y a 36 répondants (66,7%) qui occupent une fonction d'éducateur spécialisé et 9 répondants (16,7%) ont une formation de praticien en travail social. En moyenne, les répondants participent à la coordination de 9,95 plans de service individualisés.

Présentation des résultats quant aux tâches énoncées par les coordonnateurs de PSI

L'étude a recueilli 570 énoncés qui ont été traités par une analyse quant à leur contenu, leur similitude et leur régularité. Une première analyse a permis de diviser les résultats obtenus dans chacune des deux grandes dimensions retenues. Cette analyse a permis d'identifier 286 énoncés (50,2%) de fonctions *reliées à la personne* tandis que 284 énoncés (49,8%) de fonctions étaient *reliées à la prestation de services*. Les énoncés ont pu être classés dans 69 tâches différentes. L'analyse de contenu permet de discriminer les 570 énoncés dans chacune des sept différentes grandes fonctions retenues pour les fins de cette recherche.

Tableau 1

Répartition des 570 énoncés selon leur appartenance aux sept fonctions et aux deux dimensions inhérentes à la coordination du plan de services individualisé

Catégories de fonction	Nombre de tâches	Nombre d'énoncés
Fonctions reliées à la personne		
Planification individualisée des services	22	148
Travail avec la personne	14	82
Évaluation de la personne	7	56
Total	n = 43 62,3%	n = 286 50,2%

Tableau 1 (suite)

Catégories de fonction	Nombre de tâches	Nombre d'énoncés
Fonctions reliées à la prestation de services		
Coordination des PSI et demande de développement des ressources	12	184
Développement d'un système de support naturel	6	58
Surveillance de la qualité et évaluation des services	6	37
Défense des droits et représentation	2	5
Total	n = 26 37,7%	n = 284 49,8%
GRAND TOTAL	n = 69 100%	n = 570 100%

Les résultats du tableau 1 indiquent que les 570 énoncés se répartissent d'une façon quasi-identique dans chacune des deux dimensions. En effet, 286 énoncés se classent dans la dimension des *fonctions reliées à la personne*, tandis que les 284 autres énoncés se trouvent dans la dimension des *fonctions reliées à la prestation de services*. Cependant, il y a lieu de noter que la dimension des *fonctions reliées à la personne* regroupe 62,3% des tâches identifiées, soit 43 sur 69; tandis que la dimension des *fonctions reliées à la prestation de services* en regroupe 37,7%, soit 26 sur 69.

Le nombre d'énoncés retrouvés dans chacune des catégories permet de répartir les trois grandes tâches de la dimension *fonctions reliées à la personne* selon l'ordre suivant:

- 1) la planification individualisée des services;
- 2) le travail avec la personne;
- 3) l'évaluation de la personne.

Le nombre d'énoncés attribués à la fonction de *planification individualisée des services* lui donne une importance particulière par rapport aux autres fonctions incluses sous cette dimension. Ces résultats permettent donc de prendre conscience que les

coordonnateurs de plans de service individualisés effectuent un travail majoritairement clérical. En effet, les fonctions d'écriture (réajuster le plan de service, convoquer les participants, recueillir l'information nécessaire au bilan, traduire les besoins en objectifs) semblent être celles qui accaparent le plus les répondants.

Le nombre d'énoncés permet de répartir les quatre grandes tâches de la *dimension fonctions reliées à la prestation de services* selon l'ordre suivant:

- 1) la coordination des plans de services individualisés et demandes de développement des ressources;
- 2) le développement d'un système de support naturel;
- 3) la surveillance de la qualité et l'évaluation des services;
- 4) la défense des droits et représentation.

Le nombre d'énoncés attribués à la fonction de *coordination des plans de services individualisés* donne à cette grande tâche une importance particulière par rapport à l'ensemble des autres grandes tâches. Dans cette dimension, les résultats montrent la prépondérance de la coordination des plans de

services individualisés et celle-ci se justifie par le fait que les coordonnateurs doivent être en contact régulier avec chacun des intervenants. Il semble également que les répondants doivent prendre des moyens pour s'assurer de la mise en oeuvre ou du début de l'implantation des décisions prises.

Présentation des données selon l'importance accordée par les répondants aux énoncés émis

Chaque répondant, à partir des énoncés qu'il avait indiqués sur sa feuille, devait identifier les cinq tâches les plus importantes pour exercer son rôle de coordonnateur. La cote 5 étant attribuée à la première tâche identifiée comme la plus importante. Les cotes ont été additionnées pour chacune des tâches et

chaque fonction afin d'obtenir un ordre d'importance déterminé par la valorisation faite par les répondants. L'ensemble des valeurs des cotes a permis de faire une répartition de 898 points.

L'étude de la distribution des points accordés par les répondants donne un pointage à chacune des tâches associées aux fonctions retenues dans les deux dimensions reliées à la personne et à la prestation des services. Ceci permet d'identifier les rôles valorisés et les tâches importantes à réaliser dans le cadre du rôle de coordonnateur. Le tableau 2 présente l'ordre établi, pour les neuf différentes fonctions, en tenant compte de la pondération de la valorisation mentionnée par les répondants.

Tableau 2

Importance accordée aux neuf fonctions de coordination des plans de services individualisés selon les cotes attribuées aux énoncés de tâches par les répondants

Fonctions	Importance sur 898	Dimension
Coordination des PSI et demandes de développement des ressources	290	Services
Planification individualisée des services	273	Personne
Travail avec la personne	117	Personne
Évaluation de la personne	78	Personne
Développement d'un système de support naturel	69	Services
Surveillance de la qualité et évaluation des services	56	Services
Défense des droits et représentation	15	Services
Dépistage et identification de la clientèle	0	Personne
Éducation au public	0	Services

Les résultats du tableau précédent permettent d'établir que, parmi leurs différentes tâches, les coordonnateurs valorisent avant tout la coordination des PSI et les demandes de développement des ressources. À l'opposé, les résultats indiquent que les coordonnateurs ne valorisent pas le dépistage et l'identification de la clientèle de même que l'éducation du public. En effet, ceci peut s'expliquer par le fait que les clients ne sont pas identifiés par les coordonnateurs, mais bien par d'autres ressources. Le mandat confié aux répondants de l'étude, qui sont somme toute des intervenants de deuxième ligne, vient d'autres organismes tels les centres d'accueil et les Centres locaux de services communautaires (CLSC). Par ailleurs les intervenants confirment que l'éducation du public ne fait pas partie des éléments prioritaires de

leurs tâches. L'analyse des pratiques démontre que cette activité relève généralement des organismes communautaires ou de défenses des droits des clients ou, encore, par des organismes ou clubs sociaux. Ces résultats indiquent donc que les coordonnateurs des plans de services n'ont pas de pratique de la «Communautarisation des services» ou, tout au moins, ils n'ont pas la préoccupation de renseigner la population sur les services qu'ils donnent.

Le partage des 898 points permet aussi de réaliser que les répondants valorisent d'une façon similaire les deux grandes dimensions. En effet, 468 points vont à la dimension *«fonctions reliées à la personne»* et 430 points sont attribués à la dimension *«fonctions reliées à la prestation de services»*.

RÉFÉRENCES

POIRIER, H. (1995). *Enquête visant à identifier les contions et tâches du coordonnateur des plans de services individualisés*. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Trois-Rivières. TESSIER, L. & CLÉMENT, M. (1992). *La réadaptation psychosociale en psychiatrie. Défis des années 90*. Boucherville : Gaétan Morin.

.

ÉCHELLE DE VULNÉRABILITÉ DES PERSONNES PRÉSENTANT DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES AUX CONDITIONS ENVIRONNEMENTALES

Carine Dubois, Sylvie Rocque et Jacques Langevin

LE CADRE DE L'ÉTUDE ET SES OBJECTIFS

Traditionnellement centrée sur la modification de la personne ou, plus récemment, sur les attitudes de la communauté, l'intervention devrait maintenant s'inscrire dans le cadre d'un nouveau paradigme en portant sur l'interaction entre la personne et son environnement (P/E). L'importance de l'interaction P/E a d'abord été introduite dans des modèles psychologiques (Borkowski et Day, 1987; Sternberg, 1987; Paour, 1991). Par la suite, l'*Association Américaine du Retard Mental* (Luckasson et coll., 1994) a révisé sa définition du retard mental dans l'optique de l'interaction P/E. Enfin, le *Processus de production de situations de handicap*, suggéré par la SC/CQ CIDIH (1996), postule que des éléments de l'environnement en interaction avec les incapacités de la personne seraient facteurs d'obstacles à l'activité de celle-ci et la placeraient en situation de handicap.

Le défi du changement de paradigme est de taille lorsqu'il s'agit des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Leurs caractéristiques cognitives et non cognitives les limitent fortement lorsqu'il s'agit de transiger avec l'environnement. Alors que leurs caractéristiques sont documentées depuis près d'un siècle (Paour, 1991), nous possédons peu de données quant aux facteurs environnementaux qui, en interaction avec leurs incapacités intellectuelles, seraient facteurs d'obstacle. Huit ans après la proposition du *Processus de production de situations de handicap* (SC/CQ CIDIH), et contrairement aux autres types d'incapacités pour lesquels de nombreux aménagements ont été réalisés,

de rares propositions spécifiques relatives aux incapacités intellectuelles ont été timidement suggérées en contexte d'intégration. Outre les attitudes d'accueil ou de rejet (Doré, 1996; SC/SQ CIDIH, 1996), les autres facteurs qui faciliteraient ou limiteraient leur développement et leur adaptation demeurent méconnus. En conséquence, nous considérons que le déséquilibre des connaissances relatives à chacune des deux composantes de l'interaction P/E freine la réorientation de l'intervention dans cette perspective.

Il semble que pour les personnes présentant des incapacités intellectuelles, l'interaction P/E soit une voie qui puisse permettre le développement de l'autonomie, l'une des finalités de l'éducation (Dever, 1988). Cependant, l'évaluation d'un système P/E demeure très problématique. En effet, il n'existe, à notre connaissance, aucune proposition permettant de transposer, dans un indice de vulnérabilité aux conditions environnementales, l'ensemble des caractéristiques des personnes concernées.

Dans cette optique, les objectifs de notre recherche sont de deux ordres; le premier se situe en amont du second:

- a) Dans un premier temps, puisqu'aucune proposition n'a été formellement suggérée afin de définir, encadrer, baliser et limiter le concept de vulnérabilité au regard des caractéristiques des personnes et de celles de l'environnement, il nous apparaît primordial d'éclaircir ce dernier;

- b) dans un second temps, transposer les caractéristiques cognitives et non cognitives des personnes présentant des incapacités intellectuelles en une échelle intégrative et fonctionnelle menant à établir leur vulnérabilité aux conditions environnementales.

CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE

Notre cadre théorique est constitué d'un réseau notionnel et d'un réseau théorique. Le réseau notionnel campe notre position quant aux concepts clés nous permettant de répondre à nos objectifs de recherche. Le réseau théorique témoigne de six modèles conceptuels qui, par leurs apports et leurs limites, nous instrumentent afin de répondre à nos objectifs de recherche. De fait, puisque notre domaine spécifique de recherche ne nous outillait pas suffisamment pour répondre à notre objectif général de recherche, soit l'élaboration d'une échelle de vulnérabilité, nous avons investi des modèles conceptuels qui puissent répondre à nos attentes.

Les modèles étudiés sont les suivants :

1. **Le processus de production de situations de handicap** (CIDIH, 1996) *domaine de l'adaptation / réadaptation*;
2. **Le modèle «processus - personne - contexte - temps» dans la recherche en psychologie du développement** (Bronfenbrenner, 1996) *domaine de l'écologie humaine*;
3. **Le système de mesure de l'autonomie fonctionnelle** (Hébert, Carrier et Bilodeau, 1995) *domaine de la gériatrie*;
4. **Le modèle de la situation d'intervention** (Rocque et coll., 1997) *domaine de l'adaptation / réadaptation*;
5. **Risk Status Classification** (Tyler) *domaine de la chirurgie dentaire*;

6. Le modèle cognitif et développemental du retard mental (Paour, 1991) *domaine de la psychologie cognitive*.

Ces six modèles témoignent, entre autres, de l'importance de prendre en considération la personne dans son environnement; leur cadre est de nature écologique. Ils précisent également l'importance de saisir la spécificité des individus. Chacun des modèles nous fournit des informations spécifiques afin de bien saisir les éléments piliers de notre recherche.

La méthodologie de notre recherche se divise en deux parties et ce, afin de répondre à nos deux objectifs. Dans un premier temps, nous utilisons l'anasynthèse pour définir, baliser et limiter le concept de vulnérabilité. L'anasynthèse désigne le processus général d'élaboration d'un modèle suggéré par Silvern (1972); processus cyclique analyse - synthèse - prototype - simulation - analyse (Legendre, 1993). Cette méthode est particulièrement appropriée pour analyser de larges corpus de données conceptuelles et pour en élaborer une synthèse rigoureuse. Dans un second temps, nous allons recourir à une méthodologie de développement empruntée à l'ingénierie, soit l'Analyse de la Valeur Pédagogique.

L'analyse permettra :

- 1) de déterminer la nature des liens entre chacune des caractéristiques;
- 2) l'importance relative théorique de chacune d'entre elles. Enfin, une équipe de cinq (5) experts évaluera la pertinence de notre proposition.

CONCLUSIONS ANTICIPÉES

La recherche est en cours de développement. Cependant, nous escomptons fournir une première définition formelle et spécifique du concept de vulnérabilité au regard de l'interaction Personne / Environnement. Cette clarification de concept rendra possible l'élaboration d'une première échelle de vulnérabilité des personnes présentant des incapacités

intellectuelles aux conditions environnementales. Cet outil répondra aux critères spécifiques pour lesquels il a été pensé soit l'adaptation des milieux spécifiques, scolaires ou sociaux, aux caractéristiques cognitives et non cognitives des personnes présentant des

incapacités intellectuelles. En bref, il s'agit de la prévention et de la réduction du processus de production de situations de handicap, et plus globalement, le développement d'une autonomie fonctionnelle pour ces personnes.

RÉFÉRENCES

- BOUCHARD, C. ET DUMONT, M. (1996) *Où est Phil, comme se porte-t-il et pourquoi? Étude sur l'intégration sociale et sur le bien-être des personnes présentant une déficience intellectuelle*, Gouvernement du Québec.
- BORKOWSKI et DAY (1987) Intelligence and exceptionality: New expectations in a retail setting. *Journal of Applied Psychology*, 74 (6).
- BRONFENBRENNER, U. (1996) Le modèle «Processus-Personne- Contexte-Temps» dans la recherche en psychologie du développement: principes applications et implications, dans TESSIER, R. Et TARABULSY, G.M. (EDS). *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 9-59. dicap, Québec.
- DEVER, R. B. (1988) *A taxonomy of community living skills*. American Association on Mental Retardation, Monographs. Washington D. C., 165p.
- HÉBERT, R., CARRIER, R. ET BILODEAU, A. (1995) *Élaboration d'un instrument de mesure des handicaps: le système de mesure de l'autonomie fonctionnelle (SMAF)* in SYSTED 83, First International Conference on Systems Science in Health/Social Services for the Elderly and the Disabled, Montréal, Tilquin, 1985, 409-413.
- LEGENDRE, R. (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal/Paris, Guérin/Eska.
- LUCKASSON, R., COULTER, D.L., FOLLOWAY, E.A., REISS, S., SCHALOCK, R.L, SNELL, M.E., SPITALNIK, D.M. et STARK, J.A. (1994) Retard mental : Définition, classification et systèmes de soutien, neuvième édition. Canada : Association Américaine sur le Retard Mental (AARM), traduction française.
- PAOUR, J.L. (1991) *Un modèle cognitif et développemental du retard mental pour comprendre et intervenir*, Thèse de doctorat d'État, Université de Provence, Aix-Marseille I.
- ROCQUE, S., LANGEVIN, J., BELLAY, C., TRÉPANIER, N., FORGET, N. SERCIA, P., DUBREUIL, S., GILBERT, D., LABELLE, M. ET MÉTHÉ, F. (1997) *Étude d'éléments environnementaux susceptibles de faire obstacle à l'activité de la personne présentant des incapacités intellectuelles*.
- SILVERN, L.C. (1972) *Systems engineering of education V : quantitative concepts for education*, Los Angeles : Education and Training Consultants.
- Société Canadienne et Comité Québécois de la Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps (SCCIDIH/CQCIDIH, 1996) *Révision de la proposition québécoise de classification : Processus de production du handicap*, Québec.
- STERNBERG, R.J. (1987) *A unified theory of intellectual exceptionality*, dans J.G. BORKOWSKI & DAY (eds), Intelligence and exceptionality: New expectations in a retail setting. *Journal of Applied Psychology*, 74 (6), 943-950.
- TYLER, M. T. (s.d.) *ASA Risk Status Classification*, American Society of Anesthesiologists, Oral Medicine.

.

INTÉGRATION EN GARDERIE : ATTITUDES, CONNAISSANCES DES ÉDUCATRICES ET CONDITIONS EN PLACE

Patricia Gazzoni et Pauline Beaupré

PROBLÉMATIQUE

Grâce au principe de normalisation (Wolfensberger, 1972) que sert de cadre théorique à la présente étude, on constate qu'au Québec, dès 1983, l'adoption d'une politique d'intégration par l'Office des services de garde à l'enfance (OSGE) a permis de tripler le nombre d'enfants ayant des incapacités intégrés dans les garderies (Rodier, 1992). Malgré cette augmentation, Defoy (1992) soutient que la politique d'intégration proposée par l'OSGE n'est pas tout à fait respectée par les garderies. Par ailleurs, Irwin (1992) mentionne qu'un grand nombre d'obstacles viennent nuire à cette intégration. Pour cette raison, il est donc nécessaire d'établir des conditions d'application adéquates, afin d'assurer la réussite de l'intégration (Defoy, 1992; Friedberger, 1985) car, comme le soutiennent depuis longtemps plusieurs auteurs (dont Goupil, 1990; Larrivee et Cook, 1979), le non-respect des conditions d'intégration influence directement les attitudes des intervenantes.¹

OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Les objectifs de l'étude sont :

1. Évaluer les attitudes des éducatrices, par rapport à l'intégration sociale des enfants ayant une déficience intellectuelle, physique ou sensorielle, travaillant dans les services de garde;

2. Évaluer la perception de leur niveau de connaissances en ce qui concerne les caractéristiques des enfants ayant une déficience soit intellectuelle, physique ou sensorielle
3. Décrire les conditions d'intégration mises en place dans les différentes garderies.

MÉTHODOLOGIE

Sujets

L'échantillon est composé de 35 éducatrices et de 3 éducateurs travaillant dans les garderies de la région de Sherbrooke. Ces personnes ont en moyenne 31,97 ans (é.t. 6,94) et 7,69 ans (é.t. 5,27) d'expérience professionnelle. Parmi elles, 11 intègrent présentement des enfants ayant une déficience, 13 en ont intégré auparavant et 14 n'ont jamais vécu l'intégration dans leur groupe.

De plus, 20 coordonnatrices, responsables des garderies participantes, font aussi partie de cette étude. Les informations fournies par celles-ci permettent d'établir un portrait global des conditions d'intégration dans les services de garde. Sur les 20 garderies, 40 % (n = 20) sont à but lucratif et 60 % (n = 20) sont sans but lucratif. De ces garderies, 40 % intègrent présentement des enfants ayant une déficience, 50 % en ont intégré auparavant et 10 % n'en ont jamais intégré dans leur milieu.

1. La forme féminine sera utilisée pour alléger le texte.

Instruments

La collecte des données de cette étude descriptive a été réalisée à l'aide de quatre instruments. Les éducatrices ont dû répondre à trois questionnaires : «Questionnaire sur les renseignements personnels», «Échelle d'attitudes des éducatrices et des éducateurs» et «Questionnaire sur la connaissance des clientèles». L'échelle d'attitudes porte sur cinq catégories (philosophie de l'intégration, comportements des enfants, habiletés des éducatrices, organisation du groupe et développement social des enfants) et quatre types de clientèle [déficience intellectuelle (DI), déficience motrice (DM), déficience auditive (DA) et déficience visuelle (DV)]. Pour leur part, les coordonnatrices ont rempli le «Questionnaire sur les conditions d'intégration dans les services de garde». La passation des questionnaires a été réalisée une seule fois. L'analyse des données quantitatives a été faite à l'aide du logiciel SPSS pour Windows. Une analyse de contenu a été réalisée sur les données qualitatives.

RÉSULTATS

Tout d'abord, l'analyse de variance mixte à mesures répétées permet d'identifier un effet principal de catégorie ($F(4,32) = 60,28; p < 0,0001$) et de clientèle ($F(3,33) = 6,83; p < 0,001$) ainsi qu'un effet significatif d'interaction entre ces deux variables ($F(12,24) = 5,60; p < 0,0001$). Ceci permet de constater que les répondantes manifestent une attitude plutôt favorable envers l'intégration de toutes les clientèles d'enfants ayant une déficience. Cependant, les attitudes sont davantage positives envers les enfants DM ou DA et moins envers les enfants DV ou DI. Pour leur part, les enfants DV apparaissent comme ceux qui demandent plus d'habiletés de la part du personnel de la garderie et qui profitent le moins de l'intégration en terme de développement social. Le tableau 1 présente les scores moyens des catégories selon les différentes clientèles.

Tableau 1

Scores moyens des catégories selon les différentes clientèles (n = 38)

Catégories/Clientèles	DI	DM	DA	DV
Philosophie de l'intégration	3,43 (0,47)	3,47 (0,44)	3,46 (0,41)	3,44 (0,41)
Comportements en groupe	2,73 (0,59)	2,99 (0,58)	2,96 (0,56)	2,96 (0,55)
Habiletés des éducatrices	2,13 (0,60)	2,25 (0,62)	2,11 (0,56)	2,02 (0,60)
Organisations du groupe	2,31 (0,58)	2,56 (0,61)	2,62 (0,59)	2,50 (0,58)
Développement social	2,88 (0,62)	2,90 (0,54)	2,83 (0,48)	2,73 (0,51)

() = écart type

Le résultat global au questionnaire utilisé indique que les répondantes perçoivent avoir un faible niveau de connaissance des caractéristiques des clientèles ($x = 2,44$ et $\text{é.t.} = 0,60$). De plus, la perception, par les éducatrices, de leur propre niveau des connaissances varie selon le type de clientèles ($\chi^2(3) = 20,224$; $p < 0,0001$). En ce sens, elles pensent avoir une meilleure connaissance des enfants DI et DP, comparativement aux enfants DA et DV.

Par ailleurs, 90 % ($n = 20$) des responsables des garderies consultées ont déjà vécu une expérience d'intégration. Les enfants DI et DP sont les clientèles les plus souvent intégrées. Le nombre d'enfants intégrés est d'un ou deux enfants par garderies. Selon la perception des coordonnatrices, il y a une grande variation quant à leur expérience d'intégration. Près de 43 % ($n = 7$) des garderies qui intègrent, au moment de la passation du questionnaire, trouvent que l'intégration des enfants ayant une déficience est assez facile à vivre alors que presque 29 % ($n = 7$) considèrent que l'intégration est assez difficile. Toutefois, l'intégration a été facile dans le passé pour presque 62 % ($n = 13$) des garderies, alors que 31 % ($n = 13$) considèrent que l'intégration a été plutôt difficile.

Certains éléments semblent nuire au processus d'intégration dans les garderies. Il s'agit, en ordre d'importance, du manque de subventions suffisantes, du manque de formation du personnel et de l'absence de soutien d'organismes de services. Par contre, la majorité des garderies, qui n'intègrent pas présentement ou qui n'ont jamais intégré ($n = 10$ ou 80 %), soutiennent que c'est parce qu'elles n'ont pas eu de demande en ce sens de la part d'organismes ou de parents.

DISCUSSION

Les résultats indiquent que les attitudes des éducatrices sont plutôt favorables à l'intégration sociale des enfants ayant une déficience. Ceci se vérifie surtout pour les enfants DP, dont les caractéristiques sont assez bien connues des répondantes et qui sont parmi les plus intégrés. Par contre, les enfants DI sont moins acceptés que les autres, malgré le fait que leurs caractéristiques soient assez connues et qu'ils soient aussi parmi les plus intégrés dans les services de garde. Cette différence d'attitude entre les deux clientèles pourrait s'expliquer par le fait que les enfants DI peuvent déranger un peu plus le groupe, demandant, en même temps, plus de patience et d'attention de la part du personnel de la garderie. Il semble donc qu'une connaissance (de l'ordre du savoir théorique) des caractéristiques des enfants ne garantit pas une bonne attitude. Une formation au niveau du savoir-faire pourrait être à développer. De plus, une formation globale concernant les enfants DA et DV est prioritaire, car les répondantes estiment connaître très peu leurs caractéristiques.

Plusieurs garderies ont déjà vécu une expérience d'intégration. Or, d'après les coordonnatrices, l'intégration est ou a été une expérience relativement facile à vivre pour les garderies participantes, malgré le fait que les conditions d'intégration ne sont pas toujours présentes. Cette vision plutôt positive de l'administration des garderies ne correspond pas avec celle des éducatrices qui s'estiment plutôt démunies. En plus d'une bonne formation du personnel, les résultats soulignent l'importance de l'ajout de ressources financières et d'une collaboration entre les organismes. Finalement, cette recherche a été supportée financièrement par la Fondation québécoise de la déficience intellectuelle (FQDI).

RÉFÉRENCES

- RODIER, A. (1992). Les premiers pas vers l'intégration. *L'intégration*, janvier, 3-5 et 15. DEFOY, G. (1992). *Étude sur la problématique de l'intégration en service de garde des enfants ayant des besoins particuliers*. Québec: YMCA de Québec. IRWIN, S. H. (1992). *L'intégration d'enfants ayant un handicap dans les garderies et les services de garde parascolaire*. Sommaire de

recherche. North York : Institut Roeher. FRIEDBERGER, M. (1985). Intégrer l'enfant handicapé dans une crèche. *L'enfant*, 6, 64-68.
GOUPIL, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal : Gaétan Morin. LARRIVÉE, B. ET COOK, L. (1979). Mainstreaming : A study of the variables affecting teacher attitude. *The journal of special education*, 13(3), 315-324.
WOLFENBERGER, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Leonard Crainford, Toronto : National Institute on Mental Retardation.

.

ANALYSE DES BESOINS DE PRÉPARATION À L'EMPLOI CHEZ LES ADOLESCENTS VIVANT AVEC UNE DÉFICIENCE PHYSIQUE ET INTELLECTUELLE

Anne Bouchard, Pauline Beaupré, Sylvie Tétreault et Louise Robitaille

INTRODUCTION

Pour la personne, le travail représente une des activités essentielles avec le loisir et les activités de la vie quotidienne (Reed et Sanderson, 1983). Selon, Statistiques Canada (1991), seulement 46% des jeunes adultes ayant une incapacité, âgés de 15 à 34 ans, ont un travail. Différentes variables influencent leur statut de travail, telles l'âge au premier emploi, le manque d'expérience de travail et de loisirs en bas âge. Or, les programmes visant la préparation au travail concernent principalement la clientèle adulte ayant une déficience (Consult-action P.M., 1992). Pourtant, des auteurs (Morningstar, Turnbull et Turnbull III, 1995) soulignent l'importance de commencer dès le début du secondaire, à planifier en fonction de l'avenir du jeune. Cependant, il existe peu de programmes desservant la population adolescente et ceux-ci ciblent majoritairement les jeunes ayant uniquement une déficience intellectuelle. Ce constat justifie la pertinence d'étudier les besoins pour la préparation à l'emploi chez les adolescents multihandicapés. Voilà pourquoi l'objectif de cette étude vise à identifier les besoins de préparation au travail pour les adolescents ayant des incapacités physiques associées à des incapacités intellectuelles.

âgés de 14 à 17 ans et fréquentant l'Institut de réadaptation en déficience physique de Québec (IRD PQ) site Cardinal Villeneuve. Ces jeunes communiquent verbalement et présentent une déficience intellectuelle soit légère ou moyenne. Ensuite, le deuxième groupe est constitué de parents ayant un adolescent répondant aux critères mentionnés ci-haut. Enfin, le troisième groupe comprend des individus oeuvrant au sein d'organismes en lien avec l'intégration en emploi ou dans des milieux scolaires offrant des services en lien avec l'emploi des personnes ayant des incapacités.

La collecte des données a été effectuée à l'aide de la technique du groupe focalisé (Morgan et Krueger, 1998). Cette technique permet de recueillir de façon efficace les besoins d'un groupe d'individus. Un protocole d'entrevue a été élaboré et utilisé avec chacun des groupes de participants. Les principaux thèmes abordés sont: la perception de l'adolescent face au monde du travail (les habiletés physiques, cognitives et organisationnelles, les relations interpersonnelles, la connaissance de soi); les connaissances requises face à l'intégration au travail et enfin la vision de l'avenir.

MÉTHODOLOGIE

Trois groupes d'individus provenant de la région de Québec constituent la population de l'étude. Le premier se compose d'adolescents multihandicapés,

Les entrevues duraient environ deux heures et étaient enregistrées sur bande audio. La démarche d'analyse des données retenue a consisté en une écoute indépendante des bandes par deux chercheuses, afin de noter les thèmes émergeant du discours des

participants. Les chercheuses devaient s'entendre sur les besoins retenus. Ces besoins ont été regroupés selon trois catégories de savoirs soit, le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Par la suite des phases d'accès au travail ont été identifiées: les habiletés préalables, les habiletés préparatoires au travail et les habiletés d'expérimentation concrète. Chacune des catégories de savoirs se retrouvent à l'intérieur de chacune des phases d'accès. Après cette première analyse de contenu intra-groupe, une troisième chercheuse effectuait une écoute des bandes sonores et validait le contenu des neuf catégories retenues. Finalement, il y a eu validation externe des catégories auprès de trois personnes ayant une déficience physique et fréquentant le marché du travail.

RÉSULTATS

Vingt-trois personnes ont participé à l'étude, soit neuf adolescents, quatre parents et dix formateurs. La moyenne d'âge des adolescents était de 15 ans 7 mois. Quatre d'entre eux suivaient un programme régulier dans une école régulière, quatre autres allaient dans une école spécialisée et un était inscrit dans un programme d'insertion socioprofessionnelle d'une école régulière. Seulement trois adolescents avaient une expérience de travail d'été. Parmi les dix formateurs, six provenaient d'organismes en lien avec le milieu du travail et les quatre autres oeuvraient au sein du réseau scolaire.

Les données recueillies ont été analysées en fonction des trois catégories de savoir (Ouellet, 1997). Le savoir est défini comme "le niveau des connaissances rationnelles que possède une personne sur un concept, une technique, un système donné et que nous associons aux catégories de connaissances déclarative, procédurale, conditionnelle et opérationnelle" (p.461). En ce qui a trait au savoir-être, il est "le niveau des connaissances émotionnelles que nous associons aux attitudes et aux valeurs" (p.461). Finalement le savoir-faire est l'acquisition de connaissances fonctionnelles c'est-à-dire d'habiletés spécifiques. De plus, selon Ouellet (1997), ce savoir est essentiel pour l'intégration des connaissances et pour développer les compétences.

La phase des habiletés préalables comprend des notions générales et des habiletés de base pour fonctionner dans la vie. Tous les aspects inclus dans cette phase sont cependant nécessaires pour le travail. Dans la catégorie du savoir de cette étape, différents besoins sont ressortis tels: faire des opérations mathématiques simples dans un contexte quotidien et avoir un français fonctionnel. En ce qui concerne le savoir-faire, les habiletés retrouvées sont la motricité fine, la capacité de gérer son temps en fonction d'une tâche précise, le sens de l'observation et la capacité de faire des choix simples. Les besoins inclus dans le savoir-être ont été définis par des comportements tels la motivation face à l'emploi, l'honnêteté, la politesse et le respect des autres.

La phase des activités préparatoires rejoint toutes les habiletés importantes à acquérir pour entrer dans le monde du travail. La catégorie du savoir de cette étape a été défini par des connaissances comme le choix d'un vêtement en fonction la température ou du milieu de travail, l'utilisation du transport en commun, la connaissance du prix d'un objet courant et les exigences reliés au milieu de travail. Le savoir-faire pour sa part contient des capacités telles se présenter à une autre personne et faire ressortir son potentiel. Dans le savoir-être, la ponctualité, l'assiduité, l'acceptation de ses incapacités et la patience sont ressortis.

Enfin, la phase de l'expérimentation concrète en est une où le jeune vit des expériences de travail. Le savoir comprend alors la connaissance de l'horaire d'une journée de travail et l'organisation d'une tâche précise. Le savoir-faire se définit par des capacités comme par exemple l'adaptation aux exigences de l'employeur ou aux exigences d'un emploi. Dans la catégorie du savoir-être, se retrouvent des besoins comme les comportements à adopter avec autrui et avec le matériel utilisé pour la tâche ainsi que le respect des lois et conventions sociales du milieu de travail.

CONCLUSION

Suite à l'analyse des données, il s'avère impératif de développer un programme visant la transition au

marché du travail pour les élèves multihandicapés. En accord avec Repetto (1995), il est important d'impliquer toute l'équipe dans ce processus d'intervention. Les partenaires sont le centre de réadaptation, le monde du travail, mais également le monde scolaire ainsi que le jeune et sa famille. En effet, cette dernière a un rôle important (Brollier, Shepherd & Markley, 1993), notamment parce qu'elle peut fournir aux jeunes des expériences de travail le plus tôt possible. Elle joue alors un rôle primordial pour lui donner des responsabilités à la maison et le motiver dans ses démarches.

L'école, quant à elle, par sa position privilégiée, doit aussi s'impliquer pour lui assigner des tâches de

travail. Selon Repetto (1995), le programme de transition devrait être inclus à l'intérieur du programme éducatif. Par contre, d'autres activités nécessitent une intervention plus intensive, lesquelles peuvent faire l'objet d'un programme spécifique de transition du milieu scolaire vers le milieu du travail.

Des remerciements s'adressent au Consortium de Recherche en Réadaptation de l'Est du Québec, au Groupe GIRAFE et à l'Institut de Réadaptation en Déficience Physique de Québec - site Cardinal Villeneuve pour leur soutien financier.

RÉFÉRENCES

- BROLLIER, C., SHEPHERD, K., & MARKLEY, F. (1994). Transition from school to community living. *American Journal of Occupational Therapy*, 48, 346-352.
- CONSULT-ACTION PM. (1992). *État de situation sur l'intégration des personnes adultes handicapées au marché régulier du travail*. Rapport interne. Ministère de la Santé et du Bien-être Social Canada.
- MORGAN, D.L. & KRUEGER, R.A. (1998). *The focus group kit*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication inc.
- MORNINGSTAR, M.E., TURNBULL, A.P., & TURNBULL III, H.R. (1995). What do student with disabilities tell us about the importance of family involvement in the transition from school to adult life? *Exceptional Children*, 62, 249-260.
- OUELLET, A. (1997). La gestion d'une situation de formation selon l'approche par compétences, dans R. Féger(dir.): *L'éducation face aux nouveaux défis*, (pp. 456-466). Montréal, QC: Éditions Nouvelles.
- REED, K.L., & SANDERSON, S.R. (1983). *Concepts of occupational therapy*. (2nd ed.). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- REPETTO, J.B. (1995). Curriculum beyond school walls: Implications of transition education. *Peabody Journal of Education*, 70, 125-140.
- STATISTIQUES CANADA. (1991). *Enquête sur la santé et les limitations d'activités 1991*. (Catalogue numéro 82-554).

.

COMPARAISON DE DEUX MÉTHODES D'ENTRAÎNEMENT AU TRAVAIL CHEZ LES ADULTES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE SÉVÈRE

René Roy

INTRODUCTION

La présente étude traite de l'apprentissage d'une tâche de travail chez des adultes présentant une déficience intellectuelle sévère (APDIS).

L'apprentissage d'une tâche de travail nécessite un entraînement. Pour les adultes ayant un quotient intellectuel entre 20-25 à 35-40 et s'accompagnant de limitations significatives du fonctionnement adaptatif dans au moins 2 secteurs d'aptitude suivants : communication, autonomie, vie domestique, aptitudes sociales, travail, loisir, santé, (Guelfi, 1994), cet entraînement devient primordial (Browder, Shapiro et Ambrogio, 1986; Chandler, Schuster et Stevens, 1993; Hogan, 1988; Likins, Salzberg, Stowitschek, Lignugaris-Kraft et Curl, 1989; Martin, Mithaug et Frazier, 1992). Les données de la revue de littérature précisent des conditions d'entraînement afin optimiser l'apprentissage d'une tâche de travail. Ces conditions sont :

- des choix appropriés de stratégies d'entraînement;
- une analyse des différentes composantes de la tâche;
- des informations fréquentes et continues des résultats de leur travail;
- des renforcements positifs lors de réponses adéquates.

De plus, l'entraînement au travail doit viser :

- le développement social des APDIS (Ford, Dineen et Hall, 1984);

l'autonomie à réaliser la tâche de travail seul et sans erreur (Belfore et Browder, 1992; Browder *et al.*, 1986; Ford *et al.*, 1984).

Lorsque ces conditions sont respectées dans l'entraînement à une tâche de travail. Les APDIS peuvent apprendre la tâche de travail demandée. Aussi, l'apprentissage de la tâche de travail est maintenu lorsque l'entraînement est complété (Browder *et al.*, 1986; Chandler *et al.*, 1993; Likins *et al.*, 1989; Martin *et al.*, 1992).

PROBLÉMATIQUE

En raison des difficultés inhérentes à l'entraînement des APDIS, l'entraînement à une tâche de travail est largement documenté. Cette documentation traite surtout de l'entraînement individuel (Browder, Lim, Lin, Belfore, 1993; Browder *et al.*, 1986; Chandler, Schuster, Stevens, 1993; Hogan, 1988; Likins *et al.*, 1989; Martin *et al.*, 1992). Qu'en est-il de l'entraînement en groupe? Est-ce que l'entraînement en groupe se fait plus rapidement que l'entraînement individuel? Est-ce que l'autonomie à réaliser la tâche de travail se maintient mieux dans une condition de groupe, que dans une condition individuelle?

Plus précisément, est-ce qu'il y aurait plus de gains à composer une équipe de trois personnes présentant une déficience intellectuelle et comprenant notamment un APDIS, pour s'entraîner et produire la même tâche de travail? Pour vérifier l'efficacité des deux méthodes d'entraînement au travail, deux groupes

sont formés. Mais nous présentons les résultats que des deux APDIS. Pour ce faire, nous avons retenu les variables dépendantes suivantes :

1. Le temps pour tout mettre en place et faire germer 13 grammes de graines de luzerne et la quantité de luzerne germée, à chaque séance d'entraînement et de production;
2. Le temps pour réaliser l'emballage de la luzerne germée ainsi que la quantité emballée, à chaque séance d'entraînement et de production.

MÉTHODOLOGIE

Deux groupes de trois sujets sont constitués :

- a) un groupe expérimental, trois sujets entraînés ensemble;
- b) un groupe de contrôle, trois sujets entraînés individuellement.

Pour chacun des groupes, les sujets sélectionnés présentent différents niveaux de déficience intellectuelle; deux sujets présentent une déficience intellectuelle moyenne et un sujet présente une déficience intellectuelle sévère.

L'étude dure 12 semaines et se divise en 2 phases. La première phase, dite d'entraînement, dure 8 semaines, à raison de 2 séances par semaine. La seconde phase, dite de production, se déroule pendant 4 semaines, à raison également de 2 séances par semaine.

La tâche retenue consiste à tout mettre en place pour faire germer 13 grammes de graines de luzerne (station 1, préparation à la germination) et emballer la luzerne produite (station 2, emballage).

Dans la phase d'entraînement, l'entraîneur est assis d'un côté de la table, en avant des sujets. Il utilise des suggestions verbales suivies d'une pause de cinq secondes, après laquelle il ajoute des suggestions

gestuelles et des rétroactions correctives, s'il n'y a pas de réponse du sujet ou si la réponse est erronée. Lorsque la tâche est réalisée et confirmée avec la photo indiquant le produit fini de cette tâche, l'entraîneur démontre sa satisfaction en produisant des renforcements gestuels et verbaux. Aussi, il indique au sujet qu'il est temps de changer de station. Pendant toute la durée de la phase d'entraînement, la procédure demeure la même. Pendant la phase de production, l'entraîneur est présent près de la table mais il ne s'implique aucunement dans les suggestions verbales et gestuelles.

RÉSULTATS ET DISCUSSIONS

Le tableau 1 fait ressortir les changements qui surviennent lorsque chacun des APDIS passe d'une condition d'entraînement, alors que l'entraîneur soutient l'adulte en étant actif au niveau des consignes et des rétroactions, à une condition de production où il ne donne plus aucune consigne ni rétroaction. À la station 1 (la germination de la luzerne) les deux APDIS ont un temps d'exécution assez semblable : de 7,92 minutes pour l'APDIS du groupe expérimental et de 6,80 minutes pour l'APDIS du groupe de contrôle. Cependant, lors des séances de production, l'APDIS du groupe de contrôle a un temps d'exécution moyen de 3,87 minutes avec de grandes fluctuations alors que l'APDIS du groupe expérimental réalise un temps d'exécution moyen de 6,61 minutes en réalisant toutes les étapes de la tâche de travail. À première vue, il semble que l'APDIS du groupe de contrôle présente un meilleur rendement en phase de production. Mais, il n'en est rien. L'entraîneur a parfois dû mettre fin à certaines séances de production en raison des comportements désorganisés. L'APDIS du groupe de contrôle ne produit aucune quantité de graines de luzerne à faire germer. L'APDIS du groupe expérimental continue même à améliorer légèrement son temps d'exécution en situation de production en réalisant une quantité moyenne de luzerne de 6 grammes. L'APDIS du groupe expérimental conserve une supériorité de rendement en situation de production comparative-ment à l'APDIS du groupe de contrôle, dont le

rendement est nul. À cette station, l'entraînement en groupe est supérieur à l'entraînement individuel.

À la station 2 (emballage de la luzerne germée), les résultats illustrés au tableau 1 indiquent une assez nette amélioration des temps d'exécution pour les deux APDIS durant les séances d'entraînement, avec une moyenne de 4,24 minutes pour l'APDIS expérimental et de 3,14 minutes pour l'APDIS du groupe de contrôle. Aux séances de production, l'APDIS expérimental continue de s'améliorer en affichant une moyenne de 1,27 minutes. Alors que l'APDIS du groupe de contrôle présente une moyenne de 3,41 minutes. En ce qui concerne la quantité moyenne de luzerne emballée, l'APDIS expérimental réalise 47,88 grammes durant les séances d'entraînement, alors que celle de l'APDIS contrôle est de 41,38 grammes. Durant les séances de production, l'APDIS expérimental continue d'emballer une quantité moyenne de 29,00 grammes de luzerne alors que la production de l'APDIS de contrôle chute à 3,50 grammes.

Ces résultats indiquent donc; l'APDIS qui s'entraîne et produit en équipe tend à obtenir de meilleurs

résultats que celui qui s'entraîne et produit seul. De plus, principalement en phase de production, l'APDIS est supérieur à celui qui travaille seul, celui-ci devenant de plus en plus autonome, alors que celui qui s'entraîne et travaille seul offre un rendement considérablement inférieur

Il apparaît donc qu'une condition d'entraînement de groupe offre des possibilités intéressantes et par conséquent l'étude mérite d'être poussée plus à fond. Il semble qu'une émulation se crée entre les membres du groupe et crée des conditions facilitantes d'entraînement sans augmenter la tâche de l'entraîneur.

Dans les recherches futures portant sur l'entraînement en groupe, il serait souhaitable d'intégrer l'entraînement des habiletés sociales chez les membres. Cela permettrait d'assurer une meilleure productivité sur une plus longue période de temps.

Enfin, il apparaît souhaitable de reproduire cette expérience en impliquant un plus grand nombre d'APDIS de manière à confirmer ou à infirmer les conclusions de la présente étude.

Tableau 1

Résumé de la performance moyenne par séance des APDIS pour chacune des deux conditions et des deux stations

Sujets	Variables dépendantes	Station 1 (Germination)		Station 2 (Emballage)	
APDIS		Séances		Séances	
		Entraînement (16)	Production (8)	Entraînement (8)	Production (8)
Expérimental	Temps moyen d'exécution (minute)	7,92 (1,04)*	6,61 (0,84)*	4,24 (2,02)*	1,27 (0,38)*
	Quantité moyenne produite (gramme)	11,0 (3,00)*	6,00 (5,74)*	47,88 (20,16)*	29,00 (13,38)*
Contrôle	Temps moyen d'exécution (minute)	6,80 (1,23)*	3,87 (2,66)*	3,14 (1,28)*	3,41 (2,71)*
	Quantité moyenne produite (gramme)	9,63 (4,26)*	0,00 (0,00)*	41,38 (16,71)*	3,50 (9,26)*
Écart-type					

RÉFÉRENCES

BELFORE, P.J. ET BROWDER, D.M. (1992). The effects of self monitoring on teacher's data-based decisions and the progress of adults with severe mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 2(1), 60-67. BROWDER, D. M., LIM, L., LIN, C.H. ET BELFORE, P.J. (1993). Applying therbligs to task analysis instruction : A technology to pursue ? *Education and Training in Mental Retardation*, 28(3), 242-251. BROWDER, D.M., SHAPIRO, E.J. ET AMBROGIO, B.M. (1986). Movement training : When trainer initiated reinforcement and self-monitoring are not enough. *International Journal of Rehabilitation Research*, 9(4), 363-372. CHANDLER, W., SCHUSTER, J.W. ET STEVENS, K.B. (1993). Teaching employment skills to adolescents with mild and moderate disabilities using a constant time delay procedure. *Education and Training in Mental Retardation*, 28(2), 155-168. FORD, L., DINEEN, J. ET HALL, J. (1984). Is there life after placement ? *Education and Training in Mental Retardation*, 19(4), 291-196. GUELF, J.D. (Éd.). (1994). *American Psychiatric Association : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Paris : Masson. HOGAN, M. (1988). Teaching telephone skills to a woman with mental handicap through task analysis and stimulus shaping. *Behavioural Psychotherapy*, 16(2), 133-138. LIKINS, M., SALZBERG, C.L., STOWITSCHKEK, J.J., LIGNUGARIS-KRAFT, B. ET CURL, R. (1989). Co-worker implemented job training: The use of coincidental training and quality-control checking on the food preparation skills of trainees with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22, 381-393. MARTIN, J.E., MITHAUG, D.E. ET FRAZIER, E.S. (1992). Effects of picture referencing on pvc chair, love seat, and settee assemblies by students with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 13(3), 267-286. RUSCH, R.F., HUGHES, C., JOHNSON, J.R. ET MINCH, K.E. (1991). Descriptive analysis of interactions between co-workers and supported employees. *Mental Retardation*, 29(4), 207-212. SIMMONS, T.J. ET FLEXER, R.W. (1992). Community based job training for persons with mental retardation : An acquisition and performance replication. *Education and Training in Mental Retardation*, 27(3), 261-272.

.

PROCESSUS EN OEUVRE DANS L'INTÉGRATION SOCIALE AU TRAVAIL : RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES D'UNE ÉTUDE QUALITATIVE

Suzanne Carrier et Daniel Fortin

PROLÉMATIQUE

La réalisation de tâches en milieu régulier de travail constitue un moyen privilégié d'intégration sociale, notamment parce qu'il donne aux personnes la possibilité d'avoir des interactions avec des travailleurs non déficients (Barker, 1986) et de réaliser des activités culturellement valorisantes (Pilon, Dufour et Morin, 1991). Cependant, certains auteurs s'inquiètent que l'intégration physique en entreprise ne corresponde pas nécessairement à une intégration sociale effective des participants (Nisbet & Hagner, 1988; Storey & Horner, 1991; Barker 1986; Parent, Kregel, Metzler & Twardzick, 1992). Malgré un large consensus sur l'importance de l'intégration sociale au travail, il y a peu d'informations empiriques sur cette réalité et sur les caractéristiques des entreprises qui la facilitent (Storey et Horner, 1991).

À partir de données empiriques, la présente étude qualitative veut développer une compréhension théorique de l'intégration sociale en milieu de travail, notamment, en identifiant les processus en oeuvre dans son accomplissement. Outre les actions quotidiennes des acteurs (c'est-à-dire la personne ayant une déficience intellectuelle, l'éducateur, l'employeur, les collègues, les clients), elle vise à examiner les représentations et le vécu de ceux-ci en rapport avec la situation d'intégration sociale où ils sont engagés. Elle veut aussi cerner comment chaque milieu de travail se constitue et se définit comme contexte d'intégration sociale.

À l'intérieur de cette étude, l'examen des processus en oeuvre dans l'intégration sociale au travail vise à comprendre comment s'opère l'ajustement mutuel et se construit un rapport de réciprocité entre la personne et le milieu de travail. Une première étape dans l'examen des processus en oeuvre est leur identification. Les résultats préliminaires présentés ici en rendent compte.

MÉTHODOLOGIE

La *méthode inductive d'élaboration de théorie* ou *théorie ancrée* (Strauss et Corbin, 1990) est une méthode qualitative particulièrement indiquée pour la réalisation de cette recherche. En accord avec une vision interactionniste, elle permet d'étudier simultanément les conduites des acteurs et leur représentation de l'expérience d'intégration sociale où ils sont engagés. La *théorie ancrée* permet d'examiner globalement cette réalité dynamique en tenant compte de l'interaction entre la personne et son milieu. Suivant une logique de type inductif plutôt que logico-déductif, elle consiste essentiellement à définir les éléments constitutifs et les interactions propres à une situation sociale donnée, à partir de données empiriques recueillies sur le terrain (Dorais, 1993). Cette méthode s'avère ainsi avantageuse pour développer un discours théorique empiriquement fondé sur un phénomène méconnu telle l'intégration sociale en milieu de travail.

Les situations d'intégration observées

La notion de *situation d'intégration* sert ici de base pour structurer l'échantillonnage. Cette notion réfère à une totalité spatio-temporelle qui englobe la culture du milieu socioprofessionnel et l'ensemble des acteurs impliqués dans l'expérience d'intégration sociale en milieu de travail d'une personne.

Les résultats préliminaires présentés ici s'appuient sur une première vague de collecte de données en rapport avec cinq situations d'intégration vécues dans les sites suivants: une écurie, une garderie communautaire, une industrie de porte-miroir, une cafétéria d'entreprise, un grand magasin à rayons. Malgré leur nombreuse différences, ces situations d'intégration ont une caractéristique similaire: elles sont toutes considérées, par l'intervenant qui en assure le suivi, comme une situation d'intégration optimale de la personne.

La collecte de données

À l'intérieur de chaque site, les données sont recueillies principalement au moyen d'observation participante et d'*entrevues dans l'action* (Carrier et Fortin, 1997) auprès de la personne et de ses compagnons de travail. La présence intermittente du chercheur, dans chaque site, totalise 15 à 30 heures, échelonnées sur trois à cinq semaines. Des entrevues individuelles semi-structurées permettent de recueillir des informations additionnelles. De plus, l'intervenant complète un questionnaire autoadministré concernant la personne et de l'entreprise.

L'analyse des données

Les données recueillies sont transcrites puis, analysées à l'aide d'un logiciel. Les informations sont alors fragmentées et classées, de façon exhaustive, en catégories et en sous-catégories selon une organisation arborescente. Une première phase d'indexation des données s'opère à un niveau descriptif. Elle aboutit à la formation de trois arbres de codification regroupant respectivement des catégories portant sur les acteurs, le milieu de travail et la situation d'intégration.

À un niveau conceptuel plus élevé, une deuxième phase d'indexation des données conduit à l'élaboration d'une série d'arbres de codification systématisant les signes d'intégration observés en rapport avec la place de la personne dans son milieu de travail, l'accompagnement par des collègues, l'intervention professionnelle, l'accueil par l'employeur, les dispositions des compagnons de travail, l'adaptation mutuelle de la clientèle et de la personne, les liens entre le milieu de travail et le milieu résidentiel, les impacts du site et des modalités de placement sur l'intégration sociale.

En facilitant la récupération des données pertinentes à l'ensemble des aspects du phénomène étudié, la codification soutient la formulation et l'exploration d'hypothèses — qui émergent des données — quant aux processus en oeuvre dans l'ajustement mutuel de la personne et de son milieu. L'analyse consiste ainsi en une démarche circulaire, itérative, de systématisation des données, de formulation et d'exploration d'hypothèses et de théorisation.

LES RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES

La mise en place et le maintien d'une situation d'intégration sociale dans un milieu de travail correspond à un ensemble de processus observables, qui aboutit à une forme de réciprocité particulière. Les lignes qui suivent font état des principaux éléments empiriques d'où émergent les processus observés dans les cinq premières situations étudiées.

La gestion de la différence

Comment les acteurs perçoivent-ils la différence et comment la gèrent-ils? La perception des forces et de la vulnérabilité de la personne, le point de référence lorsque celle-ci est l'objet d'une comparaison, l'adaptation des lieux physiques et l'ajustement de la tâche à la personne, la présence ou l'absence d'un double standard dans la formulation et l'intégration des normes, le nivellement (symbolique ou tangible) des écarts dans les rapports de pouvoir, sont autant de

manifestations qui témoignent d'un effort des acteurs pour composer avec la personne et ses particularités.

Le développement de relations affectives

Des relations affectives (intérêt, attachement, sollicitude, etc.) se développent entre la personne et des acteurs du site, notamment le ou les compagnons de travail qui s'avèrent des accompagnateurs de celle-ci. La présence de l'intervenant peut contribuer à renforcer ces liens qui se prolongent parfois au-delà du site.

La gestion des difficultés et des imprévus

Qui s'adapte à qui et comment? Ici, il est question des difficultés rencontrées et rapportées par les acteurs, des efforts de solution ou d'adaptation. La contribution respective de l'aide naturelle et de l'intervention professionnelle est révélatrice du niveau d'autonomie atteint par le milieu de travail dans l'accompagnement. Elle s'inscrit aussi dans la construction d'un partenariat entre le milieu résidentiel de la personne, l'intervenant et le milieu de travail pour soutenir la personne.

La construction du rôle de la personne dans la vie sociale de l'entreprise

Ce processus touche la place de la personne dans la vie sociale de l'entreprise, de l'utilisation des situations de socialisation, de son rôle dans la dynamique du milieu de travail.

La construction collective d'une identité sociale de travailleur

Une combinaison d'éléments amène la personne et son entourage à voir celle-ci comme travailleuse: motivation et compétence perçues chez la personne; avoir une occupation et un revenu; valeur sociale attribuée au travail de la personne; appartenance à

l'entreprise et engagement face à la personne.

La collectivisation de l'expérience d'intégration

À mesure qu'elle évolue, depuis l'introduction de la personne dans le milieu de travail, l'expérience d'intégration tend à devenir un fait collectif qui engage l'ensemble de l'entreprise. Toutefois, plusieurs éléments affectent ce processus: le degré d'autodétermination du personnel face à l'intégration, l'influence de certains acteurs qui contribuent à la sensibilisation et à la mobilisation du personnel, les acteurs investis par l'intervenant dans le suivi de l'expérience, les impacts sociopolitiques de l'intégration pour l'entreprise.

L'évaluation implicite de l'expérience par les acteurs

Ce processus se situe à un niveau *méta* par rapport à l'ensemble des processus en oeuvre dans l'intégration. L'évaluation implicite de l'expérience dans ses diverses facettes amène les acteurs à maintenir ou non leur engagement.

CONCLUSION

Dans une dernière étape de recherche, l'étude de cinq nouvelles situations d'intégration s'ajoute. Les éléments constituant les processus seront alors explorés de façon détaillée afin de cerner comment certains aspects de l'intégration sociale demeurent constants, alors que d'autres varient d'une situation à une autre. Les processus présentés ici peuvent, éventuellement, s'imbriquer ou être mis en relation à l'intérieur d'une théorisation plus avancée et parcimonieuse, articulant la construction d'un rapport de réciprocité entre la personne et son milieu de travail.

RÉFÉRENCES

- BARKER, L.T.E.A. (1986) *Development of Performance Measures for Supported Employment Programs: Establishing Consensus about Recommended Data Items and Developing a Data Collection Strategy*. California: Berkeley Planning Associates.
- DORAIS, M. (1993) Diversité et créativité en recherche qualitative. *Service social*, 42,7-27.
- PILON, W.B., DUFOUR, C. & MORIN, P. (1991) L'intégration au travail des personnes présentant une déficience intellectuelle: un aperçu de la situation au Québec. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 2, 55-29.
- NISBET, J. & HAGNER, D. (1988) Natural Supports in The Workplace: A Reexamination of Supported Employment. *Journal for Persons with Severe handicaps*, 13, 260-267.
- PARENT, W.S., KREGEL, J., METZLER, H.M.D., & TWARDIZICK, G. (1992) Social Integration in the Workplace: An Analysis of the Interaction Activities of Worker with Mental Retardation and Their Co-Worker. *Education and Training in Mental Retardation*, 28-38.
- PILON, W.B., DUFOUR, C. & MORIN, P. (1991) L'intégration au travail des personnes présentant une déficience intellectuelle: un aperçu de la situation au Québec. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 2, 55-29.
- STOREY, K. & HORNER, P.H. (1991) Social Interactions in Three Supported Employment Options: A Comparative Analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 349-360.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1990) *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park: Sage Publication

.

ESTIME DE SOI, SENTIMENT DE SOLITUDE ET SATISFACTION FACE AU TRAVAIL CHEZ LA PERSONNE AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE LÉGÈRE QUI TRAVAILLE EN ATELIER PROTÉGÉ ET CHEZ CELLE QUI TRAVAILLE EN MILIEU RÉGULIER¹

Hubert Gascon

Cette communication présente la problématique, les aspects méthodologiques ainsi que les résultats sommaires² d'une étude destinée à comparer le bien-être psychologique de deux groupes de travailleurs ayant une déficience intellectuelle légère. Les modèles de soutien socioprofessionnel de ces groupes de travailleurs diffèrent.

PROBLÉMATIQUE

Au Québec, l'évolution des services destinés aux personnes présentant une déficience a été fortement influencée par le *mouvement en faveur de l'intégration sociale de la personne handicapée*. Les services de soutien socioprofessionnel des centres de réadaptation pour les personnes présentant une déficience intellectuelle (CRPDI), traditionnellement offerts dans des ateliers protégés, se sont diversifiés et ont développé des formules qui favorisent davantage l'intégration et la participation sociale des per-

sonnes présentant une déficience intellectuelle. En fait, ces services sont passés d'un modèle *ségrégué* à un modèle *intégré* et s'inscrivent dans un cadre plus large de l'intervention — soit celui visant l'intégration sociale.

Les principales formules développées sont l'*enclave*, l'*équipe mobile* et le *placement individuel*. La formule du *placement individuel* est celle qui a connu l'essor le plus important. Elle est, aussi, celle qui semble le plus favoriser les interactions avec des personnes non déficientes et le développement du soutien naturel. Le placement individuel peut se faire selon la modalité *stage* ou selon la modalité *emploi rémunéré*. Actuellement, le *placement individuel en milieu régulier de travail* sous la forme d'un stage constitue la formule la plus fréquemment utilisée par les CRPDI. En 1996, plus de trois mille personnes présentant une déficience intellectuelle bénéficiaient de cette formule; alors que seulement trois cent soixante-quatre usagers bénéficiaient d'un soutien, offert par un CRPDI, à l'emploi rémunéré (McDonough et Holdrinet, 1996).

On attribue plusieurs avantages au travail en milieu régulier. Il peut contribuer, entre autres choses, au développement d'interactions sociales entre des personnes qui ont une déficience intellectuelle et des personnes non déficientes, au développement du soutien naturel, à la mise en valeur des compétences de la personne et au rehaussement de son image sociale, à la modification des attitudes des autres

1. Cette recherche a reçu une subvention de la Fondation québécoise de la déficience intellectuelle. L'auteur tient à remercier le Centre Barbara-Rourke, le Centre hospitalier de Charlevoix, le Centre de réadaptation du Saguenay - Lac St-Jean et le Centre Victor-Cloutier pour leur participation à cette recherche.

2. Les résultats de cette recherche seront traités de manière plus approfondie dans deux articles qui paraîtront prochainement.

travailleurs à l'égard de la déficience intellectuelle, à l'exposition à des modèles sociaux valorisés, à la possibilité de s'adonner à une activité significative et utile.

Malgré ces avantages, d'autres aspects doivent aussi être considérés. Lorsque l'on place une personne présentant une déficience intellectuelle dans un milieu régulier de travail, elle se trouve — dans le cas d'un placement individuel — à être la *seule* à présenter une déficience intellectuelle *parmi* des personnes *non* déficientes. La personne se retrouve en situation de comparaison avec des personnes théoriquement susceptibles de présenter plus de compétences, avec des personnes dont le statut socioéconomique est nettement plus élevé, avec des personnes bien souvent mariées et ayant fondé une famille, avec des personnes dont la situation peut, finalement, être enviable par la personne ainsi placée.

On sait que l'environnement social peut exercer un rôle sur la représentation qu'une personne a d'elle-même. Il est donc important d'en évaluer les impacts sur les personnes et — plus particulièrement — sur certaines dimensions psychologiques sensibles au processus de la comparaison sociale (Festinger, 1954; 1971). Trois dimensions sont considérées dans la présente étude: l'*estime de soi*, le *sentiment de solitude* et la *satisfaction générale face au travail*.

L'*estime de soi* est un concept qui fait référence à l'évaluation qu'une personne fait d'elle-même et indique dans quelle mesure elle se considère comme une personne de valeur, ayant des qualités et ayant réussi. En fait, l'estime de soi d'une personne est le jugement qu'elle porte sur elle-même et s'exprime à travers les attitudes qu'elle a à son égard ou par ce qu'elle dit d'elle-même (Coopersmith, 1967). Elle se compose d'une dimension cognitive et d'une dimension affective qui sont en étroite relation. L'auto-évaluation est appuyée par un certain nombre d'idées, de pensées que la personne entretient à propos d'elle-même et qui sont accompagnées d'une certaine charge émotionnelle (Coopersmith, 1967; Piers et Harris, 1969).

L'appréciation qu'une personne a d'elle-même peut être déterminée en fonction de ses propres critères, standards ou aspirations personnelles mais, également, peut être fortement influencée par les comparaisons qu'elle fait par rapport aux autres. Pour plusieurs auteurs, la comparaison sociale exerce un rôle important sur l'estime de soi; elle fait référence à une évaluation subjective de ses propres caractéristiques (habiletés, réussite, ...) en relation avec celles perçues chez les autres.

En ce qui concerne la solitude, Peplau et Perlman (1982) ont identifié trois aspects sur lesquels la plupart des théoriciens s'entendent pour expliquer et comprendre la solitude:

- . Premièrement, la solitude est une réponse à des déficits dans les relations sociales de la personne. Ces déficits peuvent être expliqués par différentes causes dont, le fait de présenter un faible répertoire d'habiletés sociales.
- . Deuxièmement, la solitude est une expérience subjective; elle n'est pas synonyme d'isolement social objectif. Une personne peut fort bien être seule sans se sentir seule et une autre se sentir seule alors qu'elle est entourée de plusieurs personnes.
- . Troisièmement, la solitude est une expérience désagréable et pénible.

Le modèle théorique de la solitude développé par ces auteurs suggère que la solitude est le résultat d'une insatisfaction de la personne face aux perceptions qu'elle a de ses relations sociales. Elle apparaît quand la personne perçoit une contradiction, un écart, entre ses relations sociales actuelles et celles qu'elle désirerait. Cette théorie suggère que le niveau de la qualité des relations sociales désirées puisse être en partie déterminée par le niveau, observé chez les autres, de la qualité manifeste et d'apparence satisfaisante de leurs relations sociales. La perception et l'évaluation que la personne fait de ses expériences sociales sont influencées par ses expériences passées et par l'observation des relations sociales des autres.

Ainsi les personnes présentant une déficience qui se trouvent intégrées individuellement en milieu régulier de travail sont dans une situation où leurs relations sociales se distinguent de celles des personnes non déficientes. On constate que la fréquence et la nature des interactions qu'ont, en milieu régulier de travail, les personnes présentant une déficience avec les personnes non déficientes, diffèrent de la fréquence et de la nature des interactions qu'entretiennent entre elles les personnes non déficientes (Parent *et al.*, 1992; Ferguson *et al.*, 1993). Ces différences peuvent contribuer à faire en sorte que les personnes ayant une déficience intellectuelle vivent une contradiction dans leurs relations réelles et celles désirées ce qui induirait un sentiment de solitude.

En ce qui concerne la *satisfaction générale face au travail*, elle réfère à l'action de contenter un besoin, un désir. On suggère que la satisfaction générale face au travail implique une réponse aux besoins sociaux et personnels. Plus les caractéristiques du travail d'une personne savent répondre à ses besoins sociaux et personnels, plus cette personne est satisfaite et inversement.

La présente étude vise à répondre à ces trois questions:

- L'estime de soi de la personne présentant une déficience intellectuelle diffère-t-elle selon qu'elle travaille en atelier protégé ou qu'elle travaille dans un milieu régulier de travail en tant que stagiaire?
- La personne présentant une déficience intellectuelle intégrée, en tant que stagiaire, dans un milieu régulier de travail présente-t-elle un sentiment de solitude plus élevé que la personne qui travaille en atelier protégé?
- La satisfaction générale face au travail de la personne présentant une déficience intellectuelle diffère-t-elle selon qu'elle travaille en atelier protégé ou qu'elle travaille dans un milieu régulier de travail en tant que stagiaire?

MÉTHODOLOGIE

La recherche repose sur une méthodologie d'enquête par questionnaires. Certains sont administrés à la personne dans le cadre d'un entretien et d'autres sont complétés par un informateur clé.

La variable indépendante est le type de soutien socioprofessionnel et comprend deux niveaux: l'*atelier protégé* et le *placement individuel en milieu régulier de travail*. Les variables dépendantes correspondent aux données obtenues à l'aide de questionnaires, qui permettent d'évaluer l'*estime de soi*, le *sentiment de solitude au travail* et la *satisfaction générale face au travail*. Pour chacune des variables dépendantes, les données proviennent de deux sources: la personne présentant une déficience intellectuelle et l'informateur clé.

L'étude a porté sur 55 sujets répartis en deux groupes: un groupe de 28 sujets inscrits à un programme de soutien socioprofessionnel de type «atelier protégé» et un groupe de 27 sujets inscrits à un programme de type «placement individuel en milieu régulier de travail». Quatre critères de sélection ont été retenus pour la constitution de l'échantillonnage: les sujets devaient présenter un diagnostic de déficience intellectuelle légère, travailler au même endroit depuis au moins six mois, travailler au moins six demi-journées par semaine et, ne pas avoir déménagé depuis au moins un an.

Ces critères ont permis d'avoir des sujets qui présentent un niveau de compréhension et d'habiletés verbales suffisamment élevé pour se prêter à un entretien ainsi qu'une stabilité par rapport au travail et au milieu résidentiel, considérée comme suffisante dans le cadre de la présente étude. Il fallait que les sujets travaillent au même endroit depuis assez de temps pour que l'effet «nouveau» d'un placement récent ne puisse intervenir. Il fallait, aussi, que les sujets aient une assiduité hebdomadaire suffisamment élevée pour que leur travail constitue une activité «significative».

Quatre critères d'appariement des groupes ont aussi été retenus à cause de leur influence observée, dans quelques études, à l'égard de l'une ou l'autre des trois variables dépendantes considérées dans cette recherche. Il s'agit des variables sociodémographiques suivantes: âge, sexe, statut civil et revenu. Les sujets proviennent de quatre régions: Lac Saint-Jean, Charlevoix, Québec et sud de Chaudière-Appalaches.

Le tableau 1 présente les différents instruments utilisés pour mesurer les variables à l'étude. La validité interne de chaque instrument, mesurée par le coefficient de Chronbach, a été jugée très satisfaisante. De plus, on observe une convergence dans l'évaluation de l'estime de soi et de la satisfaction générale face au travail selon l'une ou l'autre méthode de collecte de données.

RÉSULTATS

Les résultats n'ont pas révélé de différence concernant l'estime de soi entre les personnes déficientes qui travaillent en atelier protégé et celles qui travaillent en milieu régulier. Les deux groupes sont comparables et ce, quelque soit la source des données (sujet ou intervenant).

Si l'estime de soi est fortement modelée par les comparaisons que la personne fait avec son entourage, on aurait pu s'attendre à une différence entre les deux groupes. Cependant il semble que d'autres facteurs interviennent. Il se peut que le fait de travailler et de maintenir son emploi, de se sentir utile, d'être apprécié des proches, d'être soutenu par ses collègues de travail, d'avoir un rythme de vie varié, de pouvoir interagir avec plusieurs personnes, de se sentir appartenir à un milieu soient des éléments qui contribuent à rehausser l'estime de soi.

Il semble aussi que des mécanismes auto-protecteurs sont utilisés. Par exemple, certains utiliseront, comme groupe de référence, des personnes de leur propre groupe plutôt que d'utiliser un groupe de référence de personnes plus avantagées. Ou encore,

certains vont rehausser l'importance de certains aspects sur lesquels ils se sentent avantagés et porter moins attention à ceux sur lesquels ils se sentent désavantagés. Cette pondération de différents éléments sur lesquels l'estime de soi s'établit est une stratégie observée chez plusieurs groupes.

Les personnes présentant une déficience intellectuelle semblent développer ces stratégies et parviennent ainsi à se protéger contre d'incessantes mises en situation qui peuvent leur être préjudiciables et, tout particulièrement en ce qui a trait à l'image qu'elles entretiennent d'elles-mêmes.

Les résultats concernant le sentiment de solitude permettent de constater que les sujets intégrés en milieu régulier de travail ont un sentiment de solitude au travail plus élevé que ceux qui travaillent en atelier protégé, lorsqu'on mesure ce sentiment auprès du sujet lui-même. On sait que les habiletés sociales sont souvent déficitaires chez les personnes présentant une déficience intellectuelle et peuvent être une cause du sentiment de solitude. Dans l'étude, on observe une relation entre le sentiment de solitude au travail et deux dimensions de l'EQCA: «communication» ($r = 0,252$; $p = 0,064$) et «socialisation» ($r = 0,262$; $p = 0,053$). Bien qu'on ne puisse pas les considérer significatives au seuil de 0,05, elles sont élevées.

Des déficits dans les habiletés sociales entraînent des relations sociales de qualité différente. Il semble que cet écart — dont la personne est consciente — crée chez elle une insatisfaction qui peut se traduire par un sentiment de solitude plus ou moins prononcé. En atelier protégé, cet écart n'existe à peu près pas; la personne est moins confrontée à une qualité de «patterns» relationnels qui lui est inaccessible.

Par rapport à la satisfaction générale face au travail, les résultats ne révèlent pas de différence entre les deux groupes et ce, que la satisfaction soit évaluée directement auprès de la personne elle-même ou auprès de l'intervenant. Les deux groupes présentent un même niveau de satisfaction générale face au travail.

Tableau 1

Questionnaires, méthode de collecte et dimensions évaluées

QUESTIONNAIRES	MÉTHODE DE COLLECTE	DIMENSIONS ÉVALUÉES
Questionnaire sur l'estime de soi (QES; traduit et adapté de Rosenberg, 1965)	Entretien avec le sujet	Estime de soi
Worker Loneliness Questionnaire (WLQ; Chadsey-Rusch <i>et al.</i> , 1992)	Entretien avec le sujet	Sentiment de solitude au travail
Satisfaction Interview Survey (SIS; Heal, 1996)	Entretien avec le sujet	Satisfaction générale face au travail
Estimation du bien-être par l'intervenant — Estime de soi (EBI-ES; Dumont et Bouchard, 1993)	Questionnaire complété par un intervenant	Estime de soi
Satisfaction et isolement perçus au travail (SIPT; Gascon, 1996)	Questionnaire complété par un intervenant	Satisfaction générale face au travail Sentiment de solitude au travail

Si l'on examine les éléments sur lesquels les sujets rapportent le plus d'insatisfaction, on constate qu'ils sont les mêmes, quelque soit le groupe. En fait, les motifs d'insatisfaction sont qu'ils n'ont pas suffisamment de pauses au travail et de vacances et qu'ils ne sont pas suffisamment bien payés. Tous ces motifs se rapportent aux conditions de travail. Les

personnes présentant une déficience sont conscientes de leurs conditions et en sont insatisfaites. Ces motifs d'insatisfaction ne les empêchent toutefois pas de se sentir généralement bien à leur travail, travail dont ils sont passablement satisfaits.

Les aspirations des personnes présentant une

déficience intellectuelle légère sont les mêmes que pour tout travailleur non déficient: salaire équitable, vacances adéquates, ... (Rosenberg; 1979). Les résultats des quelques études qui ont évalué la satisfaction générale face au travail chez les personnes présentant une déficience intellectuelle en milieu régulier ou en atelier protégé indiquent un niveau de satisfaction générale face au travail plus élevé chez les personnes qui travaillent en milieu régulier (Test *et al.*, 1993; Moseley, 1988; Seltzer, 1984).

On observe lorsque les sujets sont en situation de pouvoir comparer le milieu régulier à l'atelier protégé, que le premier critère de différenciation du niveau de satisfaction fait référence aux conditions salariales. Le fait de travailler ou non avec des personnes qui présentent une déficience intellectuelle n'est pas une cause de satisfaction ou d'insatisfaction rapportée dans ces études.

Les deux groupes présentent donc un niveau de satisfaction comparable. À la lumière des données observées dans les études citées, on peut penser que si les conditions de travail — et tout particulièrement

salariales — étaient meilleures chez les personnes intégrées, on aurait observé une différence.

CONCLUSION

Peu de recherches ont porté sur le bien-être psychologique des personnes présentant une déficience intellectuelle ou, encore, ont utilisé le bien-être psychologique comme critère d'évaluation de l'intégration sociale. Les aspects les plus fréquemment étudiés dans les recherches portant sur les effets de l'intégration — associés aux personnes — sont les changements observés dans leurs comportements adaptatifs et ceux observés sur leur qualité de vie (Ionescu, 1995).

Les résultats de la présente recherche nous amènent à considérer le bien-être psychologique comme étant un critère essentiel dans l'évaluation de l'intégration sociale. Sa contribution est particulièrement importante du fait qu'il se rapporte à la personne elle-même et concerne son équilibre, son état psychologique.

RÉFÉRENCES

- COOPERSMITH, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- CHADSEY-RUSCH, J., DeSTEFANO, L., O'REILLY, M., GONZALEZ, P., COLLET-KLINGENBERG, L. (1992). Assessing the loneliness of workers with mental retardation. *Mental Retardation*, 30, 85-92.
- DUMONT, M., BOUCHARD, C. (1993). *Projet DÉFI Cahier de recherche #1: Méthodologie, échantillonnage et instruments*. MSSS: Service de l'Évaluation-réadaptation.
- FERGUSON, B., McDONNELL, J., DREW, C. (1993). Type and frequency of social interaction among workers with and without mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*, 97, 530-540.
- FESTINGER, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 71-82.
- FESTINGER, L. (1971). Théorie des processus de comparaison sociale (77-104). In C. Faucheux et S. Moscovici (eds.). *Psychologie sociale théorique et expérimentale*. Paris: Mouton.
- HEAL, L. W. (1996). *Satisfaction Interview Survey*. Instrument non publié; envoyé par courrier à M. Wilfrid Pilon, août 1996.
- IONESCU, S. (1995). De l'intégration comme idéologie, comme pratique et comme objet d'étude. In S. Ionescu, G. Magerotte, W. Pilon et R. Salbreux (Dir.). *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle* (35-41). Actes du III^{ème} congrès de l'Association Internationale de Recherche scientifique en faveur des personnes Handicapées Mentales tenu à Trois-Rivières (Québec), du 23 au 25 août 1993. Trois-Rivières: UQTR/AIRHM.
- McDONOUGH, M. A., HOLDRINET, D. (1996). *Portrait des services aux personnes vivant avec une déficience intellectuelle au Québec: un recueil de données statistiques et financières pour la période 1994-1995*. Document non publié présenté dans le cadre du Colloque de Montréal. Octobre.
- MOSELEY, C. R. (1988). Job satisfaction research: Implications for supported employment. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 13, 211-219.
- PARENT, W. S., KREGEL, J., METZLER, H. M. D., TWARDZIK, G. (1992). Social integration in the workplace: an analysis of the interaction activities of workers with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 28-38.
- PEPLAU, L. A., PERLMAN, D. (1982). Perspectives in loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy* (pp. 1-18). New-York: Wiley.
- PIERS, E. V., HARRIS, D. (1969). *Manual*

for the *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (The way I feel about myself)*. Nashville, TN: Counselor Recording and Tests.

ROSENBERG, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princetown, N. J.: Princetown University.

ROSENBERG, H. (1979). Job satisfaction and social interaction of mildly retarded males in uni-disability and multi-disability workshops. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 10, 204-208.

SELTZER, M. M. (1984). Patterns of job satisfaction among mentally handicapped adults. *Applied Research in Mentally Retardation*, 5, 147-149.

TEST, D. W., BOND HINSON, K., KEUL, P., SOLOW, J. (1993). Job satisfaction of persons in supported employment. *Education and Training in Mental Retardation*, 28, 38-46.

.