

**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

ÉVALUATION DE L'INTÉGRATION EN CLASSE ORDINAIRE D'ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE MOYENNE PAR LES DIRECTEURS D'ÉCOLE

Pauline Beaupré, Georgette Goupil, Madeleine Aubin, Jean-Marie Bouchard, Paul Boudreault, Raynald Horth, Jean-Yves Lévesque, Élisabeth Mainguy, John Kaçano

PROBLÉMATIQUE

Les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne sont de plus en plus scolarisés dans les écoles ordinaires (Ouellet, 1994). Selon les données du ministère de l'Éducation, en date du 10 janvier 1995, il y avait 165 élèves dans le regroupement 1 (classe ordinaire avec soutien à l'enseignante ou à l'enseignant et à l'élève) et 63 dans le regroupement 2 (classe ordinaire avec participation à une classe-ressource). Au Québec, actuellement, on s'interroge dans les universités et les commissions scolaires ainsi qu'au ministère de l'Éducation sur les conditions optimales d'intégration en classe ordinaire des élèves vivant avec une déficience intellectuelle moyenne. Selon Garon (1992), parmi l'ensemble des conditions de réussite de l'intégration, la direction d'école joue un rôle primordial.

Le directeur d'école est responsable de la démarche d'intégration, c'est-à-dire qu'il doit participer à toutes les étapes de la planification, de l'élaboration, de l'implantation et de l'évaluation du programme d'intégration (Flynn et Ulcini, 1978; Larochelle, 1987; Giroux, 1987; Goupil, 1991). Les données concernant les perceptions des directeurs d'école relativement à l'étape de l'évaluation du programme d'intégration en classe ordinaire au primaire d'élèves vivant avec une déficience intellectuelle moyenne, sont à toutes fins pratiques inexistantes. La présente étude veut jeter un éclairage sur ces perceptions.

Objectif de l'étude

L'étude a pour objectif d'analyser les perceptions des directeurs d'école concernant l'évaluation de l'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne en classe ordinaire au primaire.

MÉTHODOLOGIE

Sujets

Le groupe à l'étude est composé des directeurs responsables des écoles fréquentées par 15 élèves, de la première à la sixième année, ayant une déficience intellectuelle moyenne (selon la déclaration des clientèles des commissions scolaires). Les écoles concernées relèvent de 13 commissions scolaires réparties dans cinq régions du Québec. Il s'agit des régions de Trois-Rivières, du Bas-Saint-Laurent, de Montréal, de la Gaspésie et de Hull. Les directeurs d'école proviennent donc de milieux urbains, de milieux semi-urbains et de milieux ruraux. Le choix des sujets a été effectué à partir de deux critères concomitants, soit la situation de l'élève, c'est-à-dire son intégration en classe et l'acceptation des milieux de participer à la recherche.

Instrument

Un questionnaire semi-ouvert d'entrevue, construit par les auteures et les auteurs a été validé auprès de personnes expertes et pré-expérimenté auprès de directeurs d'école. La présente étude traite uniquement des questions relatives aux perceptions

des directeurs d'école concernant l'étape d'évaluation de l'intégration. Les données ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS pour Windows. Les questions fermées étaient présentées sous forme d'énoncés et une échelle de type Likert, variant de 1 à 4, se rattachait à chacun de ces énoncés. Une moyenne de groupe fut établie pour chaque énoncé.

RÉSULTATS

La préparation du personnel de l'école, des parents et des enfants par rapport à l'intégration

Les directeurs d'école considèrent que ce sont les spécialistes (2,9)¹, les orthopédagogues (3,0) et les directeurs d'école (3,1) qui ont la préparation la moins adéquate en ce qui concerne l'intégration des élèves vivant avec une déficience intellectuelle moyenne, alors que les parents de l'élève intégré (3,5) et les élèves de la classe qui accueille l'élève intégré (3,5) qui ont la préparation la plus adéquate.

Il faut préciser que les spécialistes sont très peu en contact avec les élèves intégrés, que les orthopédagogues n'interviennent généralement pas auprès de ces élèves et que certains directeurs d'école ont une préparation minimale pour l'intégration.

L'ouverture du personnel enseignant de l'école, des enfants de la classe et des parents de l'école face à l'intégration

Selon les perceptions des directeurs d'école, les parents de l'école (3,4), le personnel enseignant (3,5) et les élèves de la classe de l'enfant intégré (3,7) sont très ouverts à l'intégration en classe ordinaire des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne.

La suffisance des ressources humaines et matérielles pour réaliser l'intégration

Les directeurs d'école considèrent que les ressources

matérielles (92,9%) et humaines (72,3%) sont suffisantes. Les directeurs d'école souhaitent que le nombre d'heures d'intervention des éducatrices et des éducateurs spécialisés ainsi que des orthophonistes soit augmenté.

La satisfaction face aux services reçus par l'élève

Les directions d'école sont très satisfaites (3,7) des services offerts par les éducatrices et les éducateurs spécialisés ainsi que par les enseignantes ou les enseignants (3,6).

La satisfaction concernant l'information, la formation et la documentation reçues de la commission scolaire

Les directeurs d'école sont plutôt satisfaits de la formation (3,1), de l'information (3,3) et de la documentation (3,4) reçues de la commission scolaire concernant l'intégration en classe ordinaire des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne.

Les bénéfiques, au niveau social et au niveau des apprentissages dans les matières scolaires, que l'élève retire de son intégration

Les directeurs d'école pensent que les enseignantes et les enseignants, dans une proportion de 70,6%, considèrent que l'intégration est très bénéfique au plan social. De plus, ils pensent que les enseignantes et des enseignants, dans une proportion de 35,7%, trouvent que l'intégration est très bénéfique en ce qui a trait aux apprentissages dans les matières scolaires.

CONCLUSION

À la lumière des résultats obtenus, il ressort, selon les perceptions des directeurs d'école, que les spécialistes, les orthopédagogues et les directions d'école sont les moins bien préparés à l'intégration. Les élèves de la classe de l'enfant intégré et le personnel enseignant sont très ouverts à l'intégration et les parents de l'école sont plutôt ouverts à l'intégration. Les ressources humaines nécessaires à l'intégration

¹ Les spécialistes (éducation physique, arts et autres).

seraient dans certains cas insuffisantes. Les directeurs d'école sont très satisfaits des services donnés à l'élève intégré par les éducatrices et éducateurs spécialisés, le personnel enseignant, les orthophonistes et les psychologues.

L'information, la documentation et la formation reçues de la commission scolaire sur l'intégration sont plutôt satisfaisantes.

Les directions d'école pensent que les enseignantes et les enseignants considèrent l'intégration comme très bénéfique au plan social et peu bénéfique au niveau des apprentissages dans les matières scolaires pour l'élève intégré.

Ces résultats montrent que les directeurs d'école évaluent positivement l'intégration en classe ordinaire des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne.

BIBLIOGRAPHIE

FLYNN, R., ULCINI, S. (1978). Conditions préalables à l'intégration scolaire et sociale des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Apprentissage et socialisation*, 1 (1), 13-33. GARON, M. (1992). *La déficience intellectuelle et le droit à l'intégration scolaire*. Montréal: Les Éditions Yvon Blais. GIROUX, N. (1987). Étude des attitudes et du rôle des directions d'école dans la gestion de l'intégration scolaire des élèves en difficulté au niveau secondaire. Mémoire de maîtrise inédit. Montréal. Université de Montréal, Département de psychologie. GOUPIL, G. (1991). *Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire*. Montréal: Gaétan Morin. LAROCHELLE, H. (1987). Perception et gestion de l'intégration des enfants en difficulté par les directions d'école de la Commission des écoles catholiques de Montréal. Rapport de recherche. Montréal: Université du Québec à Montréal. Département de psychologie. OUELLET, M. (1994). Des chiffres pour aider à mesurer le chemin parcouru, *Élargir les horizons*, Office des personnes handicapées du Québec (EDS). Sainte-Foy. Éditions Multi Mondes Inc., 651-657.

.

ÉVOLUTION DES PARADIGMES ÉDUCATIONNELS AU QUÉBEC ET ENFANTS QUI PRÉSENTENT DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES

Martine Cyr, Sylvie Rocque

Cette recherche fait état des différents paradigmes éducationnels et des finalités éducatives auxquels le système scolaire a adhéré au cours des trente-cinq dernières années. Cette étude préliminaire a pour but de décrire et d'explorer les facteurs qui ont pu influencer les changements/transformations dans les modes de scolarisation du système scolaire (préscolaire-primaire) à l'égard des enfants ayant des

incapacités intellectuelles². Les périodes considérées par cette étude sont, d'une part, les années qui ont immédiatement précédé la constitution de la

² Nous utilisons l'expression «personne présentant des incapacités intellectuelles» conformément à la terminologie proposée par la Société canadienne et le Comité de la CIDIH.

seraient dans certains cas insuffisantes. Les directeurs d'école sont très satisfaits des services donnés à l'élève intégré par les éducatrices et éducateurs spécialisés, le personnel enseignant, les orthophonistes et les psychologues.

L'information, la documentation et la formation reçues de la commission scolaire sur l'intégration sont plutôt satisfaisantes.

Les directions d'école pensent que les enseignantes et les enseignants considèrent l'intégration comme très bénéfique au plan social et peu bénéfique au niveau des apprentissages dans les matières scolaires pour l'élève intégré.

Ces résultats montrent que les directeurs d'école évaluent positivement l'intégration en classe ordinaire des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne.

BIBLIOGRAPHIE

FLYNN, R., ULCINI, S. (1978). Conditions préalables à l'intégration scolaire et sociale des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Apprentissage et socialisation*, 1 (1), 13-33. GARON, M. (1992). *La déficience intellectuelle et le droit à l'intégration scolaire*. Montréal: Les Éditions Yvon Blais. GIROUX, N. (1987). Étude des attitudes et du rôle des directions d'école dans la gestion de l'intégration scolaire des élèves en difficulté au niveau secondaire. Mémoire de maîtrise inédit. Montréal. Université de Montréal, Département de psychologie. GOUPIL, G. (1991). *Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire*. Montréal: Gaétan Morin. LAROCHELLE, H. (1987). Perception et gestion de l'intégration des enfants en difficulté par les directions d'école de la Commission des écoles catholiques de Montréal. Rapport de recherche. Montréal: Université du Québec à Montréal. Département de psychologie. OUELLET, M. (1994). Des chiffres pour aider à mesurer le chemin parcouru, *Élargir les horizons*, Office des personnes handicapées du Québec (EDS). Sainte-Foy. Éditions Multi Mondes Inc., 651-657.

• • • • •

ÉVOLUTION DES PARADIGMES ÉDUCATIONNELS AU QUÉBEC ET ENFANTS QUI PRÉSENTENT DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES

Martine Cyr, Sylvie Rocque

Cette recherche fait état des différents paradigmes éducationnels et des finalités éducatives auxquels le système scolaire a adhéré au cours des trente-cinq dernières années. Cette étude préliminaire a pour but de décrire et d'explorer les facteurs qui ont pu influencer les changements/transformations dans les modes de scolarisation du système scolaire (préscolaire-primaire) à l'égard des enfants ayant des

incapacités intellectuelles². Les périodes considérées par cette étude sont, d'une part, les années qui ont immédiatement précédé la constitution de la

² Nous utilisons l'expression «personne présentant des incapacités intellectuelles» conformément à la terminologie proposée par la Société canadienne et le Comité de la CIDIH.

Commission royale d'Enquête sur l'enseignement (1958 à 1960) et, d'autre part, les années consécutives à la parution du Rapport Copex (1976-1995).

PROBLÉMATIQUE

Depuis la réforme éducative, toute personne possède le droit fondamental au développement de toutes ses potentialités et ce, indépendamment de sa religion, de son origine raciale, de son milieu socio-économique, de son âge, de son sexe, de son état de santé physique ou mentale. Conséquemment, de plus en plus de commissions scolaires accueillent désormais des enfants présentant des incapacités intellectuelles. En 1962, on compte environ 147 940 enfants présentant des incapacités intellectuelles.

Ils sont alors généralement scolarisés par le biais d'un réseau spécial et selon des modes de scolarisation ségrégués.

Actuellement ces élèves représentent deux pour cent de la population scolaire. Il s'avère donc important de s'attarder non seulement sur le type d'éducation offert à ces enfants, mais également aux finalités, aux objectifs et aux modes de scolarisation préconisés à leur égard. Comme point de départ, nous avons supposé que les facteurs socio-économiques, le contexte social et les philosophies de l'éducation pourraient avoir suscité des changements dans les modes de scolarisation à l'égard des enfants qui font l'objet de cette étude. Cependant, il nous semble que le contexte économique et le contexte social affecteraient plus particulièrement les structures administratives du réseau scolaire et dans une moindre mesure les façons d'organiser la classe ou le type d'enseignement à privilégier.

C'est pourquoi, nous avons opté pour l'étude des philosophies de l'éducation. En effet, il nous semble que les différentes philosophies de l'éducation auxquelles adhère un système scolaire sont plus susceptibles que les autres facteurs d'influencer les finalités éducatives ainsi que les modes de scolarisation.

Que l'on préfère le terme philosophie de l'éducation à celui de paradigme éducationnel, il n'en demeure pas moins que les choix paradigmatiques sont évidemment cruciaux puisque des ces paradigmes découlent les finalités, les objectifs éducatifs et indirectement les modes de scolarisation destinés aux enfants présentant des incapacités intellectuelles. Chaque paradigme éducationnel préconise des finalités qui lui sont propres, des objectifs éducatifs et des modes de scolarisation particuliers.

Il devient alors important d'assurer à ces enfants, par le biais de ressources éducationnelles adéquates, une réussite scolaire qui, hélas, demeure trop souvent rarissime. Cet état de fait, entre autres, nous amène à réfléchir sur l'ensemble du système scolaire québécois et sur les ressources éducationnelles préconisées à l'endroit des enfants présentant des incapacités intellectuelles et ce, de 1958 à 1995. C'est donc selon une vision globale de l'éducation que s'articule cette recherche. De plus, elle propose une rétrospective intéressante des ressources et des paradigmes éducationnels qui ont influencé le système scolaire québécois.

MÉTHODOLOGIE

C'est à partir des différents paradigmes éducationnels proposés par Bertrand et Valois (1983) et de cinq documents du ministère de l'Éducation (Le programme d'études des classes d'enfants déficients (1958) ; le rapport Parent (1964); le rapport Copex (1976); le Guide pédagogique des programmes de formation générale pour les élèves handicapés par une déficience mentale moyenne (1983); les Programmes d'études adaptés des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère que s'est amorcée notre étude. Pour mener à bien cette recherche, nous avons opté en faveur d'une méthodologie pouvant nous permettre d'analyser et de regrouper des données de type qualitatif. Il s'agit de la méta-analyse. C'est en fonction des propositions de Bertrand et Valois (1982) et des éléments du «Cycle de l'éducation» (Legendre, 1993) que nous avons réalisé notre matrice d'analyse comme instrument de cueillette des données.

Pour chacun des documents, l'analyse nous a permis d'identifier les énoncés témoinnant: 1) des finalités; 2) des fonctions générales, épistémologiques, culturelles de l'éducation proposée; 3) des modalités de regroupement; 4) des modalités pédagogiques; 5) des buts éducatifs, et 6) du rôle de l'enseignant. Ces énoncés étaient classés et regroupés au regard du paradigme éducationnel auxquels ils se rattachent, théoriquement du moins, et ce, conformément aux caractéristiques de ces différents paradigmes telles qu'identifiées par Bertrand et Valois (1983). Les éléments de chacun des documents ont été consignés dans la matrice suivante où l'on retrouve en abscisse les paradigmes éducationnels et en ordonnées les différents aspects qui découlent de ces paradigmes.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

De façon générale, les résultats de cette recherche ne peuvent nous permettre d'affirmer que seuls les paradigmes éducationnels aient pu influencer les modes de scolarisation. Cependant, comme le démontre notre recherche, nous remarquons que ces paradigmes jouent malgré tout un rôle important et orientent, directement ou indirectement, certaines actions du système scolaire québécois à l'égard de la population qui fait l'objet de cette étude. De façon spécifique, notre recherche a permis de constater que le paradigme rationnel et le paradigme humaniste ont fortement imprégné l'histoire de l'éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles au Québec.

Tableau 1

MATRICE D'ANALYSE					
	Paradygme rationnel	Paradygme inventif	Paradygme technologique	Paradygme de la pédagogie institutionnelle	Paradygme humaniste
Finalité					
Fonction générale					
Fonction épistémologique					
Fonction culturelle					
Modalité pédagogique					
Buts et objectifs éducatifs					
Rôle de l'enseignant					

On observe également que le système scolaire québécois vise une double finalité pour les élèves présentant des incapacités intellectuelles et ce, depuis trente-cinq ans, et qui plus est, ces finalités sont demeurées inchangées. Il s'agit du développement de l'autonomie relevant du paradigme rationnel, c'est-à-dire «*amener l'enfant d'une période de dépendance à une période plus ou moins complète d'indépendance*» (Programme d'études des classes d'enfants déficients, 1958) ainsi que le plein épanouissement de la personne relevant davantage du paradigme humaniste de l'éducation, c'est-à-dire «*viser l'éclosion et le développement de toutes les virtualités de l'être*» (Rapport Copex, 1976).

Notre recherche nous a également permis d'observer qu'il existe un certain consensus quant à l'importance de développer l'autonomie chez ces enfants. Cependant, l'analyse réalisée a mis en évidence le fait qu'aucun document considéré par cette étude ne définit clairement le concept d'autonomie. Alors que parallèlement les buts éducatifs, les approches pédagogiques ainsi que les modes de scolarisation ont été modifiés au cours de ces années.

Le système éducationnel préconise de façon marquée le développement de l'autonomie, sans se soucier de

clarifier ce concept apparemment fondamental dans l'éducation des élèves présentant des incapacités intellectuelles. Cette situation pour le moins surprenante et, avouons-le inquiétante, suscite plusieurs interrogations. Il nous apparaît urgent de spécifier et de préciser la nature de l'autonomie, à défaut de quoi, il nous semble en effet difficile de bien cibler les besoins de ces enfants. Il s'avère ensuite fondamental d'établir des buts et des objectifs éducatifs qui s'inscrivent dans l'optique des finalités visées. Dans l'absence d'une telle démarche, il est difficile d'espérer que les enfants ayant des incapacités intellectuelles parviennent à acquérir l'autonomie tant souhaitée.

Cette étude nous amène également à penser que le système scolaire a consacré plus d'énergie à développer des programmes d'objectifs qu'à définir la finalité visée. De façon générale, on pourrait croire que les modifications engendrées de 1958 à 1995, témoignent des difficultés du système à répondre aux besoins particuliers de ces élèves. Ce fait nous amène à questionner le bien-fondé des priorités du système éducationnel, car toutes les approches pédagogiques et tous les modes de scolarisation, si bien soient-ils, ne peuvent pallier le problème de fond, soit de clarifier la finalité de l'éducation à l'intention de ces enfants.

BIBLIOGRAPHIE

- BERTRAND, Y & VALOIS, P. (1982) *Les options en Éducation*. Québec: Gouvernement du Québec. COMITÉ CATHOLIQUE DU CONSEIL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. (1958) *Programme des classes d'enfants déficients*. Québec. COMITÉ QUÉBÉCOIS ET SOCIÉTÉ CANADIENNE DE LA CIDIH (1993) *Guide de formation*, 155 pages. Québec: Bibliothèque Nationale du Québec; Bibliothèque Nationale du Canada; Session de formation sur la classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps et la proposition du Comité québécois et de la Société canadienne de la CIDIH. LEGENDRE, R. (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation, 2e édition*. Montréal / Paris: Guérin / ESKA. QUÉBEC, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (1976) *l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) en vertu de l'annexe X du décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires régionales, Québec Service général des communications du ministère de l'Éducation.

.

VERS UN ENCADREMENT MIEUX ADAPTÉ AUX BESOINS DES STAGIAIRES EN FORMATION À L'ENSEIGNEMENT EN ADAPTATION SCOLAIRE

Denise Normand-Guérrette, Louise Nadeau-Rosay

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Cette recherche-action s'inscrit dans le cadre de la réforme actuelle des programmes de formation à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale, réforme qui invite les différents partenaires à innover pour améliorer la qualité de la formation des futurs enseignants et qui accorde une plus grande place à la formation pratique (MEQ, 1993). Dans cette perspective, cette recherche a pour but d'amorcer l'étude des impacts d'une nouvelle formule d'encadrement des stagiaires qui confie à la personne dispensant les cours sur le retard mental à l'université, la responsabilité de superviser les stagiaires qui interviennent auprès des élèves ayant un retard mental et d'animer des activités de perfectionnement pour répondre aux besoins des enseignants associés. Ce projet a été réalisé grâce à la collaboration d'enseignants de deux écoles de la Commission scolaire de l'Eau-Vive, Bel-Essor et Notre-Dame, et d'une professeure en sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. En attribuant les trois responsabilités précitées à une même personne, ce projet vise à assurer une plus grande cohérence dans l'encadrement des stagiaires. Il est novateur par rapport à d'autres projets d'écoles associées (Bélair, 1993; Carboneau et Héту, 1993; Laferrière et Bélanger, 1993; Boutin et Camaraine, 1994; Hivon, Beauchesne, Garant, Lavoie, Lessard, Tétreault et collaborateurs, 1994).

La formule d'encadrement vise à:

1. améliorer la formation pratique;
2. assurer aux stagiaires un encadrement qui tient compte des besoins des élèves ayant un retard mental;

3. favoriser les échanges entre les stagiaires (3.1) d'une même école ainsi qu'entre les enseignants associés (3.2) de la même école;
4. créer une plus grande collaboration entre les enseignants associés et la superviseuse;
5. développer et offrir des activités de perfectionnement aux enseignants associés en rapport avec l'accueil et l'intervention auprès des stagiaires.

Mais qu'en pensent les enseignants associés et les stagiaires qui ont été impliqués dans la recherche? Considèrent-ils que la formule d'encadrement privilégiée favorise l'atteinte de ces objectifs? Ce rapport présente les résultats de la démarche effectuée pour recueillir leur opinion à ce sujet. Il porte aussi sur la question de l'impact de la formule d'encadrement sur la préparation des futurs enseignants en ce qui concerne la compréhension des processus d'apprentissage et l'influence du vécu émotionnel des élèves ayant un retard mental afin qu'ils puissent guider ces élèves vers des apprentissages signifiants et fonctionnels nécessaires à leur intégration au sein de la communauté.

MÉTHODOLOGIE

À la session hiver 1995, treize dyades, chacune composée d'un enseignant associé et d'un stagiaire, s'engagent dans le projet. À la session automne 95, douze nouveaux stagiaires participent au projet. Huit d'entre eux sont accompagnés d'enseignants associés déjà impliqués à la session précédente. Quatre nouveaux enseignants se joignent à l'équipe. Les personnes intéressées par la formule d'encadrement proposée se sont inscrites au projet en s'engageant à

respecter les règles de fonctionnement établies conjointement par l'université et le milieu scolaire. Pour favoriser l'atteinte des objectifs, différents moyens ont été utilisés dont: deux observations du stagiaire en classe par la superviseure, deux supervisions permettant des échanges stagiaire-superviseure-enseignant associé, des supervisions basées sur l'analyse d'un enregistrement vidéo d'une période d'enseignement du stagiaire, des échanges fréquents entre l'enseignant associé et le stagiaire, des cours sur le retard mental, une journée d'observation avant le stage, une journée pédagogique de planification, la rétroaction de la superviseure sur un scénario d'apprentissage élaboré par le stagiaire et enfin la disponibilité de la superviseure et sa compétence dans le domaine du retard mental.

En avril et en décembre 1995, les enseignants³ et les stagiaires⁴ ont répondu à un questionnaire leur permettant d'évaluer si la formule favorisait l'atteinte des objectifs et si les moyens utilisés pour les atteindre étaient adéquats. Ils se sont référés à l'échelle de type Likert suivante: 1- d'aucune façon; 2- un peu; 3- assez; 4- beaucoup. De plus, des entrevues de groupe ont permis de recueillir des données qualitatives, notamment sur les changements dans les stratégies d'enseignement des stagiaires.

RÉSULTATS

À la session hiver 1995, les enseignants associés évaluent quatre des cinq objectifs (1, 2, 3.1 et 5) comme étant «assez» atteints et considèrent que l'objectif «créer une plus grande collaboration entre

les enseignants associés et la superviseure» est «beaucoup» atteint⁵. Pour leur part, les stagiaires de l'hiver 1995 considèrent que les objectifs «améliorer la formation pratique» et «favoriser les échanges entre les stagiaires» ont été «beaucoup» atteints tandis que les deux autres objectifs (2 et 4) ont été «assez» atteints. Au terme de cette première session, la formule favoriserait l'atteinte des objectifs, aux dires des enseignants associés et des stagiaires.

À la session automne 1995, les enseignants associés évaluent quatre des cinq objectifs (1, 2, 3.1 et 4) comme étant «beaucoup» atteints et considèrent que l'objectif «développer et offrir des activités de perfectionnement» est à la limite entre les catégories «assez» et «beaucoup». Pour leur part, les stagiaires de l'automne 1995 considèrent que l'objectif «améliorer la formation pratique» est «beaucoup» atteint et que les trois autres objectifs sont «assez» atteints. À la fin de cette deuxième session, on constate donc, d'après les enseignants associés, une augmentation importante de l'atteinte des objectifs par rapport à l'évaluation faite à la session précédente. Chez les stagiaires, il y a peu de différence entre les évaluations effectuées aux deux sessions, sauf en ce qui concerne l'objectif 3.2. La diminution observée pour cet objectif s'explique par le fait qu'à la session automne 1995 les deux stagiaires qui ont fait leur stage à l'école Bel-Essor considèrent que le projet a favorisé «un peu» les échanges entre eux (moyenne = 1,5); par contre, à l'école Notre-Dame, l'objectif a été atteint avec une moyenne de 3,4, ce qui se rapproche de la catégorie «beaucoup».

L'ensemble des résultats obtenus aux deux sessions démontre que la formule d'encadrement a favorisé l'atteinte des objectifs visés, ce qui s'est manifesté de façon plus marquée à la session automne 1995 selon le point de vue des enseignants associés.

³ Le questionnaire adressé aux enseignants associés comprend quatre parties dont la dernière est une adaptation du questionnaire d'évaluation à l'intention des personnes superviseures et guides utilisé dans la recherche de Hivon et al. (1994).

⁴ Le questionnaire adressé aux stagiaires comprend six parties dont trois (C, D et F) sont une adaptation du questionnaire d'évaluation à l'intention des stagiaires utilisé dans la recherche de Hivon et al. (1994).

⁵ Pour les fins de l'analyse, les moyennes entre 3,5 et 4 correspondent à la catégorie «beaucoup», entre 2,50 et 3,49 à la catégorie «assez», entre 1,50 et 2,49 à la catégorie «un peu» et entre 1 et 1,49 à la catégorie «d'aucune façon».

Il importe de souligner que cette formule d'encadrement a nécessité, de la part de la superviseure, deux fois plus de temps d'encadrement que ne l'exige la pratique actuelle de supervision. La formule a également impliqué, selon les commentaires des enseignants associés, une grande disponibilité de leur part. Quant aux stagiaires, ils considèrent que le projet a exigé beaucoup de travail et d'implication de leur part, mais qu'il leur a apporté beaucoup en terme de formation.

Un des défis auxquels les stagiaires sont confrontés dans l'enseignement aux élèves ayant un retard mental consiste à comprendre comment ces jeunes apprennent

et à déterminer les stratégies d'enseignement qui permettent de les rejoindre dans leur façon d'apprendre. Les données d'une entrevue de groupe réalisée auprès des stagiaires à la fin de la session hiver 1995 ont permis de constater qu'ils considèrent avoir modifié leurs stratégies d'enseignement suite à ce stage auprès des élèves ayant un retard mental. En effet, l'expérience qu'ils ont vécue dans le cadre de ce projet les a amenés, selon leur point de vue, à transformer leur perception des élèves, à croire en leurs capacités d'évoluer, à les rejoindre dans ce qu'ils sont, à mieux comprendre leur mode de fonctionnement tant au plan cognitif qu'au plan émotif et à modifier leurs stratégies d'enseignement.

Tableau 1

**ATTEINTE DES OBJECTIFS
MOYENNE DES COTES OBTENUES**

OBJECTIFS	ENSEIGNANTS ASSOCIÉS		STAGIAIRES	
	SESSION H95	SESSION A95	SESSION H95	SESSION A95
1. Améliorer la formation pratique	2,8	3,6	3,6	3,5
2. Assurer un encadrement des stagiaires qui tient compte des besoins des élèves ayant un retard mental	3,0	3,6	3,0	3,1
3.1 Favoriser les échanges entre les enseignants.	3,2	3,6		
3.2 Favoriser les échanges entre les stagiaires			3,5	3,1
4. Créer une plus grande collaboration entre les enseignants associés et la superviseure	3,5	3,7	3,0	3,2
5. Développer et offrir des activités de perfectionnement	2,8	3,4		

CONCLUSION

L'engagement de chacun des partenaires, à savoir les stagiaires, les enseignants associés, la professeure-superviseure et les directeurs d'école impliqués dans ce projet d'écoles associées, a permis de réaliser une recherche-action et d'expérimenter une formule d'encadrement visant à assurer une plus grande cohérence entre les cours, la supervision des stages par l'université et le soutien quotidien apporté aux stagiaires par les enseignants associés. Les résultats obtenus indiquent que cette formule a permis d'atteindre les objectifs fixés et qu'il constitue une approche valable pour aider les futurs enseignants à adapter leur enseignement aux besoins des élèves. Selon la perception des enseignants associés, des stagiaires et de la superviseure, la formule d'encadrement a amené les étudiants à approfondir leur compréhension des processus d'apprentissage, à modifier leurs stratégies d'enseignement et à adopter

des attitudes qui favorisent l'apprentissage des élèves ayant un retard mental. Les stagiaires affirment également avoir compris l'importance de ces nouvelles habiletés pour enseigner à tout élève en difficulté, comme l'a si bien exprimé cette étudiante: «Avec tout le bagage que j'ai appris dans ce stage, si je refaisais mon stage précédé avec des élèves en difficulté grave d'apprentissage, il me semble que je leur apprendrais tellement de choses.» Ainsi, la rétroaction des stagiaires donne une indication sur l'importance d'inclure dans la réforme des programmes de formation en adaptation scolaire un volet portant sur l'enseignement aux élèves ayant un retard mental, et ce, dans le but de fournir aux étudiants une occasion d'approfondir leur compréhension des processus d'apprentissage, d'en tenir compte pour planifier leur enseignement et, ultérieurement, de pouvoir élaborer des stratégies d'enseignement mieux adaptées aux besoins d'autres élèves en difficulté.

BIBLIOGRAPHIE

BORDELEAU, L.-G., BRABANT, M., CAZABON, B., DESJARDINS, F. & LEBLANC, R. (Éds), *Actes du 3e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada. Libérer la recherche en éducation. Tome 2*. Vanier (Ontario): Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. BOUTIN, G. & CAMARAIRE, L. (1994). La formation des maîtres au préscolaire, primaire: une expérience de partenariat Université-Milieu scolaire. In V. Lanot, C. Berthelet, J. Morin, *Se questionner pour mieux enseigner et éduquer*. Montréal: Association d'éducation préscolaire du Québec, 46-48. HIVON, R., BEAUCHESNE, A., GARANT, C., LAVOIE, M., LESSARD, M., TÊTREAU, R. ET COLLABORATEURS (1994) *Nouveau type de partenariat entre la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et la Commission scolaire catholique de Sherbrooke. Recherche-action sur le perfectionnement à la supervision des stagiaires (Rapport final)*, Université de Sherbrooke: Faculté d'éducation. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1993). *La formation à l'enseignement. Les stages*. Québec: Gouvernement du Québec, Direction générale de la formation et des qualifications.

.

LE PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT EN INTÉGRATION SCOLAIRE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI: LE POINT DE VUE DES ÉTUDIANTS

Jean-Robert Poulin, Pauline Beaupré

Actuellement il existe très peu de programmes de perfectionnement des enseignants en intégration scolaire dans les universités québécoises. L'Université du Québec à Chicoutimi offre un de ces programmes (Beaupré et Poulin, 1993). Il s'agit d'un programme court de premier cycle de 15 crédits qui s'adresse aux enseignants qui interviennent dans les classes ordinaires des niveaux préscolaire, primaire et secondaire. Au printemps 1995, un premier groupe d'enseignants a complété ce programme après deux ans de formation. Ces enseignants furent alors invités à évaluer différents aspects du programme. Le but de cette démarche était de recueillir des informations utiles au développement de cet instrument de formation. Ce compte rendu présente le point de vue des étudiants sur trois des aspects évalués. Il s'agit des principes de formation, des formules pédagogiques et de la responsabilité de la gestion du programme.

MÉTHODOLOGIE

Un questionnaire de type fermé fut expédié par la poste à chacun des membres du premier groupe de finissants. Les 12 enseignants concernés ont accepté de remplir le questionnaire auquel ils pouvaient répondre de façon anonyme. Ce questionnaire comprend 44 énoncés et 15 questions. Parmi ces énoncés, 16 portent sur les principes de formation, sept sur les formules pédagogiques et un sur la responsabilité de la gestion du programme. Le répondant devait donner son opinion par rapport à chacun de ces énoncés. Cinq possibilités de réponse s'offraient à lui. Il s'agit de «Tout à fait en désaccord» (1 point), «Plutôt en désaccord» (2 points), «Plutôt d'accord» (3 points), «Tout à fait d'accord» (4 points) ou «Ne peux me prononcer». La pondération établie pour les quatre premières possibilités de réponse a permis d'obtenir une moyenne de groupe sur quatre points.

Les réponses «Ne peux me prononcer» furent exclues lors du calcul de cette moyenne. Le groupe est considéré «Tout à fait d'accord» avec l'énoncé lorsque la moyenne est de 3,5 points ou plus, «Plutôt d'accord» lorsque la moyenne est supérieure à 2,49 points et inférieure à 3,5 points, «Plutôt en désaccord» lorsque la moyenne est supérieure à 1,49 points et inférieure à 2,5 points et enfin, «Tout à fait en désaccord» lorsque la moyenne est inférieure à 1,5 point.

PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

● **Les principes inhérents au modèle de formation:**

Les concepteurs du programme ont établi huit principes de formation. Ces principes sont les suivants:

1. une participation active des étudiants dans le processus de décision concernant le contenu de leur perfectionnement;
2. un perfectionnement continu de longue durée;
3. un perfectionnement offert dans le milieu scolaire;
4. un perfectionnement incarné dans la pratique;
5. un perfectionnement où les étudiants sont en contact régulier avec des situations concrètes d'intégration;
6. une implication des étudiants dans l'animation du perfectionnement et ce grâce à une remise en question continue de leur pratique;

7. un perfectionnement dispensé par une équipe pluridisciplinaire composée en grande partie de praticiens;
8. l'intervention dans chaque cours du programme de plusieurs personnes-ressources provenant d'une part du milieu scolaire et d'autre part du milieu universitaire.

Dans le questionnaire chacun de ces principes fait l'objet de deux énoncés: «*Je considère que la présence de ce principe de formation est **nécessaire** dans le cadre d'un programme de perfectionnement des maîtres en intégration scolaire...* (présentation du principe)» et «*je considère que l'application de ce principe de formation a été **respectée** dans le Programme court de perfectionnement des maîtres en intégration scolaire ...*(présentation du principe)».

Les répondants s'estiment tout à fait d'accord avec les énoncés qui portent sur la nécessité des principes de formation. Les moyennes vont de 3,83 à 4 points. La situation n'est pas tellement différente lorsqu'il s'agit de l'application de ces principes puisqu'il n'y a qu'un seul énoncé avec lequel le groupe n'est pas «*totalemment d'accord*». Il s'agit de celui qui porte sur la participation active des étudiants dans le processus de décision concernant le contenu du perfectionnement. Le groupe est considéré «*plutôt d'accord*» avec cet énoncé puisque la moyenne est de 3,41 points. Pour les sept autres énoncés, les moyennes vont de 3,5 à 4 points. Les résultats montrent donc clairement que les étudiants considèrent que la présence des huit principes de formation retenus est nécessaire dans le cadre d'un programme de perfectionnement en intégration scolaire. Le fait qu'ils aient eu l'occasion d'expérimenter l'application de ces principes donne certainement beaucoup de poids à leur point de vue. De tels résultats constituent en somme un appui de taille aux décisions des concepteurs du programme concernant les principes ainsi qu'aux recommandations de plusieurs auteurs qui ont abordé cette question (Gans,1987; Guerdan,1995; Laplante et Godin,1983; Ricard, 1991; Skrtic, Knowlton et Clark,1979). Les résultats montrent aussi que les principes de formation ont été appliqués au cours du perfectionnement. Ils

invitent cependant à faire en sorte d'impliquer encore davantage les étudiants dans le processus décisionnel concernant le contenu du programme de perfectionnement.

● **Les formules pédagogiques:**

Outre l'enseignement magistral, cinq formules pédagogiques furent utilisées au cours de la formation. Il s'agit des formules suivantes:

- 1- travaux pratiques;
- 2- enseignements donnés par une équipe pluridisciplinaire;
- 3- enseignement en équipe;
- 4- travaux en équipe;
- 5- études de cas.

Chacune d'elles a donné lieu à un énoncé pour savoir si les étudiants ont apprécié son utilisation:«*Dans le cadre du programme de perfectionnement des maîtres en intégration scolaire j'ai apprécié l'utilisation de la formule pédagogique suivante...*(présentation de la formule)». Les résultats indiquent que le groupe a apprécié les formules pédagogiques qui furent utilisées au cours du perfectionnement bien qu'il montre une certaine réserve en ce qui concerne l'énoncé relatif aux travaux en équipe. En effet la moyenne pour cet énoncé est de 3,33 points (plutôt d'accord) alors que pour les quatre autres énoncés, les moyennes vont de 3,5 à 4 points (tout à fait d'accord). La formule des travaux en équipe a été passablement utilisée pendant la formation. Le travail en équipe peut en effet s'avérer très profitable pour les étudiants en leur fournissant d'excellentes occasions de s'entraider, de s'enrichir mutuellement de leurs expériences et de leurs points de vue. Or contrairement aux attentes, les résultats montrent que cette formule a été un peu moins appréciée que les autres. Les données recueillies ne permettent toutefois pas d'en identifier clairement les raisons. Il faudra donc revoir toute la question des travaux en équipe et procéder aux ajustements nécessaires de manière à faire en sorte que cette formule puisse être appréciée à sa juste valeur par les étudiants.

Les étudiants se sont aussi prononcés sur deux énoncés complémentaires en rapport avec les travaux pratiques. Ces énoncés concernent spécifiquement les travaux et les laboratoires qui furent réalisés par les étudiants pour répondre aux exigences prévues dans le cadre des activités du programme. L'un de ces énoncés porte sur les liens entre les travaux et laboratoires et les fonctions exercées par l'enseignant. Cet énoncé est rédigé de la façon suivante: «*Les travaux et les laboratoires que j'ai réalisés pour répondre aux exigences prévues dans le cadre des activités du programme s'inscrivaient bien dans l'exercice de mes fonctions d'enseignant (collaient bien à mon vécu)*». L'autre énoncé traite de l'impact des travaux et des laboratoires sur le développement des compétences professionnelles. Il est formulé ainsi: «*Les travaux et les laboratoires que j'ai réalisés pour répondre aux exigences prévues dans le cadre des activités du programme m'ont permis d'améliorer mes compétences professionnelles*». Les répondants s'estiment «tout à fait d'accord» avec le premier énoncé puisque la moyenne est de 3,58 points. Il y a donc lieu de penser que ces travaux et ces laboratoires ont contribué au respect du principe de formation selon lequel le perfectionnement doit s'incarner dans la pratique. Les étudiants reconnaissent en effet qu'ils s'inscrivaient bien dans l'exercice de leurs fonctions, qu'ils «collaient» bien à leur vécu. L'effort d'harmonisation en ce domaine semble donc avoir été efficace. Les répondants s'estiment aussi «tout à fait d'accord» avec le deuxième énoncé. La moyenne est en effet de 3,66 points. Ils considèrent donc que ces travaux et ces laboratoires ont eu un impact positif sur le développement de leurs compétences. De tels

résultats semblent indiquer que ces travaux et ces laboratoires étaient pertinents.

- **La responsabilité de la gestion du programme:**

Un seul énoncé porte sur la responsabilité de la gestion du programme. Il est formulé de la façon suivante: «*Je pense qu'il est important que le milieu universitaire assume la responsabilité de ce programme*». La moyenne obtenue est de 3,83 points ce qui indique que les étudiants qui ont vécu toutes les étapes du perfectionnement sont tout à fait d'accord avec cet énoncé. Enfin les résultats permettent de penser que le milieu universitaire devrait poursuivre et accentuer son implication en matière de perfectionnement des enseignants dans le domaine de l'intégration scolaire.

CONCLUSION

Si l'on se base sur le point de vue des étudiants qui ont complété le programme, il semble que les principes de formation inhérents à ce modèle de perfectionnement sont pertinents et que les responsables du programme ont fait en sorte qu'ils soient appliqués. Quant aux formules pédagogiques elles sont en général appréciées. Il y a donc lieu de penser que l'Université du Québec à Chicoutimi s'est dotée d'un programme de perfectionnement en intégration scolaire bien conçu en ce qui a trait à ces deux aspects. Mais il n'en demeure pas moins que certains ajustements devront être effectués. Enfin, il ne fait aucun doute que le milieu universitaire peut et doit s'impliquer dans ce type de perfectionnement.

BIBLIOGRAPHIE

BEAUPRE, P. & POULIN, J.R. (1993). Le perfectionnement des maîtres de classes ordinaires en intégration scolaire: une condition essentielle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 4 (2), 165-176. GANS, K.D. (1987). Willingness of regular and special educators to teach students with handicaps. *Exceptional Children*, 54 (1), 41-45. GUERDAN, V., (1995). L'intégration des personnes handicapées mentales: quelle formation pour les enseignants? Dans S. Ionescu, G. Majerotte, W. Pilon et R. Salbreux (Eds.), *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle* (pp.347-354). Trois-Rivières: UQTR et AIRHM. LAPLANTE, G. & GODIN, A. (1983). L'identification de facteurs pouvant favoriser et défavoriser l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage. *La technologie du comportement*, 7,

103-122. RICARD, M.F. (1991). *Etude de besoins relatifs au perfectionnement des enseignants du Saguenay en vue de l'intégration scolaire des élèves mésadaptés socio-affectifs au primaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Chicoutimi. SKRTIC, T.M., KNOWLTON, H.E. & CLARK, F.L. (1979). Action versus reaction: a curriculum development approach to inservice education. *Focus on Exceptional Children*, 11, 1-16.

.

INTERACTIONS AVEC LE MILIEU, ENCADREMENT ET SUIVI DANS LE CONTEXTE DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE

Robert Doré, Serge Wagner, Jean-Pierre Brunet

Dans les expériences d'intégration d'élèves présentant une déficience intellectuelle en classe ordinaire au secondaire, les interactions avec le milieu, l'encadrement et le suivi constituent des conditions essentielles à la réussite de l'intégration. Une équipe de professeurs-chercheurs de l'Université du Québec à Montréal a tenté de déterminer quelques avenues possibles en cette matière à partir d'une recension d'écrits traitant de la question.

INTERACTIONS AVEC LE MILIEU

- Plusieurs auteurs proposent d'intensifier les relations entre l'école et la collectivité afin d'assurer la réussite de l'intégration mais sont partagés quant à leur nature et à leur intensité. Ainsi, Crawford et Porter (1992), qui soulignent les occasions qu'offre la collectivité pour l'apprentissage de la vie en société, particulièrement pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), avancent la nécessité d'élaborer des stratégies permettant l'établissement d'un partenariat plus systématique entre les écoles et les collectivités qu'elles desservent.

La position de Fox et Williams (1991) et de Falvey (1995) est plus engageante, car ces auteurs considèrent que l'un des rôles de l'école est de servir la communauté environnante en préparant les élèves à

devenir actifs dans la vie sociopolitique, économique et culturelle. De plus, les activités de la collectivité représentent des ressources et des occasions susceptibles de contribuer à une éducation de qualité pour tous, spécialement les EHDA. Aussi, recommande-t-on l'établissement d'un partenariat systématique entre l'école et des membres représentatifs de la communauté en matière de planification et de mise en œuvre de tous les aspects de la vie scolaire, partenariat reposant sur un réel partage du pouvoir à tous les niveaux.

Le partenariat proposé par Falvey et Fox et Williams s'étend à l'élaboration et la mise en œuvre des services à offrir aux EHDA, et ces derniers auteurs suggèrent que des membres de la collectivité se joignent aux équipes chargées d'élaborer et d'appliquer les plans d'intervention et de transition. Ces partenaires «communautaires» sont les employeurs éventuels, intéressés à offrir des stages en milieu de travail ou encore, les dirigeants de clubs sociaux, d'équipes sportives ou de centres culturels, ou encore, les professionnels des services aux adultes d'une commission scolaire, d'un collège ou d'une université.

- Selon plusieurs auteurs (Crawford et Porter, 1992; Falvey, 1995; Fox et Williams, 1991), les parents doivent être associés de très près à toute expérience d'intégration parce qu'ils ont un point de vue singulier, déterminant dans le développement de leur enfant.

- 103-122. RICARD, M.F. (1991). *Etude de besoins relatifs au perfectionnement des enseignants du Saguenay en vue de l'intégration scolaire des élèves mésadaptés socio-affectifs au primaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Chicoutimi. SKRTIC, T.M., KNOWLTON, H.E. & CLARK, F.L. (1979). Action versus reaction: a curriculum development approach to inservice education. *Focus on Exceptional Children*, 11, 1-16.

.

INTERACTIONS AVEC LE MILIEU, ENCADREMENT ET SUIVI DANS LE CONTEXTE DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE

Robert Doré, Serge Wagner, Jean-Pierre Brunet

Dans les expériences d'intégration d'élèves présentant une déficience intellectuelle en classe ordinaire au secondaire, les interactions avec le milieu, l'encadrement et le suivi constituent des conditions essentielles à la réussite de l'intégration. Une équipe de professeurs-chercheurs de l'Université du Québec à Montréal a tenté de déterminer quelques avenues possibles en cette matière à partir d'une recension d'écrits traitant de la question.

devenir actifs dans la vie sociopolitique, économique et culturelle. De plus, les activités de la collectivité représentent des ressources et des occasions susceptibles de contribuer à une éducation de qualité pour tous, spécialement les EHDAA. Aussi, recommande-t-on l'établissement d'un partenariat systématique entre l'école et des membres représentatifs de la communauté en matière de planification et de mise en œuvre de tous les aspects de la vie scolaire, partenariat reposant sur un réel partage du pouvoir à tous les niveaux.

INTERACTIONS AVEC LE MILIEU

● Plusieurs auteurs proposent d'intensifier les relations entre l'école et la collectivité afin d'assurer la réussite de l'intégration mais sont partagés quant à leur nature et à leur intensité. Ainsi, Crawford et Porter (1992), qui soulignent les occasions qu'offre la collectivité pour l'apprentissage de la vie en société, particulièrement pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), avancent la nécessité d'élaborer des stratégies permettant l'établissement d'un partenariat plus systématique entre les écoles et les collectivités qu'elles desservent.

Le partenariat proposé par Falvey et Fox et Williams s'étend à l'élaboration et la mise en œuvre des services à offrir aux EHDAA, et ces derniers auteurs suggèrent que des membres de la collectivité se joignent aux équipes chargées d'élaborer et d'appliquer les plans d'intervention et de transition. Ces partenaires «communautaires» sont les employeurs éventuels, intéressés à offrir des stages en milieu de travail ou encore, les dirigeants de clubs sociaux, d'équipes sportives ou de centres culturels, ou encore, les professionnels des services aux adultes d'une commission scolaire, d'un collège ou d'une université.

La position de Fox et Williams (1991) et de Falvey (1995) est plus engageante, car ces auteurs considèrent que l'un des rôles de l'école est de servir la communauté environnante en préparant les élèves à

● Selon plusieurs auteurs (Crawford et Porter, 1992; Falvey, 1995; Fox et Williams, 1991), les parents doivent être associés de très près à toute expérience d'intégration parce qu'ils ont un point de vue singulier, déterminant dans le développement de leur enfant.

Leur participation est donc une condition également nécessaire à la réussite de l'intégration. Concrètement, chaque parent peut faciliter l'intégration de son enfant de diverses façons : par exemple, en portant une attention particulière à son apparence physique ou en jouant un rôle d'interprète entre celui-ci et les autres enfants et adultes (Crawford et Porter, 1992; Kerzner-Lipsky, 1989). De plus, comme les parents peuvent contribuer à façonner la vision éducative des intervenants scolaires à l'égard d'enfants présentant une déficience, leur contribution aux décisions éducatives relatives à leur enfant peut motiver les enseignants, particulièrement au niveau des stratégies et modalités de l'intégration (Kerzner-Lipsky, 1989).

L'ENCADREMENT ET LE SUIVI

- Le **Plan éducatif individualisé (PEI)** est un outil de planification et de concertation visant à établir des objectifs en regard de l'EHDAA, à déterminer des modes d'enseignement et d'évaluation et à prévoir les interventions et les ressources nécessaires. Le PEI est conçu et rédigé lors d'une réunion d'équipe regroupant les parents, l'EHDAA et les divers intervenants scolaires. Il est un outil indispensable puisqu'il sert à déterminer les objectifs et les moyens de concert avec l'ensemble des partenaires et qu'il permet d'encadrer le déroulement de l'expérience d'intégration et d'évaluer la réussite.

- Un autre outil, le **système MAPS** (*Map Action Planning System*), peut servir à la planification en équipe de l'intégration de nouveaux élèves à la classe ordinaire et aux loisirs ou au travail dans la collectivité (Forest et Lusthaus, 1989; Forest et Pearpoint, 1992). Reposant sur une vision «inclusive» de l'intégration, le MAPS préconise l'intégration en classe ordinaire avec des élèves du même groupe d'âge et favorise un encadrement par une équipe composée de l'élève intégré, de ses parents et des autres membres de la famille, des professionnels qui le connaissent et des membres les plus importants de son cercle d'amis, notamment ses pairs de classe ordinaire. Le contenu du plan d'action repose sur les réponses de l'ensemble des participants aux questions suivantes : quels sont

les événements marquants de l'histoire de vie de l'élève à l'intérieur et à l'extérieur de l'école? qui est-il? quels sont ses rêves, ses aspirations et ses appréhensions face à son avenir? quels sont ses vrais besoins? (Forest et Pearpoint, 1992)

- L'encadrement et le suivi de l'intégration d'un élève requièrent l'établissement d'indicateurs de réussite clairs, dont l'utilisation fournit une rétroaction permettant aux intervenants scolaires et aux parents d'évaluer la pertinence des objectifs établis ainsi que l'efficacité des interventions et services mis en place afin de les atteindre. Deux types d'indicateurs sont distingués : les indicateurs indirects et les indicateurs directs (Brinker et Thorpe, 1983).

Les **indicateurs indirects** sont les suivants : la présence d'un climat de coopération dans l'école, la participation des enseignants aux activités de formation sur l'intégration, une satisfaction élevée au travail associée à une faible utilisation des journées de maladie (Hilton et Liberty, 1992), le recours à des stratégies d'enseignement diversifiés et à une gestion de classe démocratique caractérisée notamment par la souplesse dans l'application des règles de fonctionnement, l'individualisation des objectifs du PEI et la mise en place de moyens visant à favoriser les contacts entre les élèves présentant une déficience intellectuelle et leurs pairs.

Les **indicateurs directs** sont : la présence à temps complet ou presque en classe ordinaire (Ward, 1991), l'apprentissage par l'élève d'objectifs similaires ou identiques à ceux du programme général, les progrès face aux objectifs du PEI (Hilton et Liberty, 1992), l'acceptation de l'élève intégré par ses pairs en classe, la participation de l'élève intégré à une grande variété d'activités récréatives à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, l'établissement de relations d'amitié qui se prolongent à l'extérieur de l'école et l'adoption par l'élève intégré d'habitudes ou de comportements sociaux similaires à ceux des élèves ordinaires de son groupe d'âge (Brown *et al.*, 1992 in St-Laurent, 1994).

- Enfin, la réussite de l'intégration passe par l'élaboration d'un **Plan de transition individualisé**

(PTI), visant à favoriser un passage harmonieux de l'école secondaire au monde du travail et à la vie adulte pour l'élève présentant une déficience intellectuelle (Brown *et al.*, 1981; Fox et Williams, 1991; Saint-Laurent, 1994). Élaboré en équipe, par les parents de l'élève et par des représentants du secondaire, du postsecondaire et du monde du travail, ce Plan doit toutefois être conçu et implanté dès la fin de la première année du secondaire. Il est par la suite révisé annuellement par chacun des membres de l'équipe (Bishop et Falvey, 1989; Brown *et al.*, 1981; Evans Getzel 1990; Fox et Williams, 1991).

*

Les aspects à considérer pour réussir l'intégration en classe ordinaire au secondaire sont bien plus nombreux que ceux évoqués ici. Mais les expériences d'intégration se centrent trop souvent sur l'univers scolaire et ne prêtent pas suffisamment attention aux facteurs liées à l'interaction avec le milieu. Hors de l'école, il y a la collectivité... et l'intégration scolaire prend véritablement tout son sens lorsqu'elle contribue à l'intégration dans sa collectivité.

BIBLIOGRAPHIE

- BISHOP, K.D., FALVEY, M.A. (1989). Transition issues and strategies. In M.A. Falvey (Ed.), *Community-based curriculum. Instructional strategies for students with severe handicaps*. Paul H. Brookes Publishing.
- BRINKER, R.P., THORPE, M.E. (1983). *Evaluation of the integration of severely handicapped students in regular education and community settings*. Educational Testing Service.
- BROWN, L., *et al.* (1992). *Developing relationships between a student who is severely intellectually disabled and nondisabled classmates in regular education settings*. University of Wisconsin-Madison.
- BROWN, L., *et al.* (1981). *Stratégies pour créer des programmes éducatifs individualisés, propres à l'âge chronologique, intégraux et linéaires, pour adolescents et jeunes adultes gravement handicapés*. University of Wisconsin.
- CRAWFORD, C., PORTER, G.L. (1992). *How it Happens: A Look at Inclusive Educational Practice in Canada for Children and Youth With Disabilities*. Roehrer Institute.
- EVANS GETZEL, E. (1990). Entering postsecondary programs: Early individualized planning. *Teaching Exceptional Children*, 23(1).
- FALVEY, M. A. (1995). *Inclusive and heterogeneous schooling: assessment, curriculum, and instruction*. Paul H. Brookes.
- FOREST, M., ET LUSTHAUS, E. (1989). Promoting educational equality for all students: Circles and Maps. In S. Stainback, *et al.*, *Educating all students in the mainstream of regular education*. Paul H. Brookes Publishing.
- FOREST, M., ET PEARPOINT, J. (1992). Putting all kids on the MAP. *Educational Leadership*, 50(2).
- FOX, T., ET WILLIAMS, W. (1991). *Implementing best practices for all students in their local school. Inclusion of all students through family and community involvement, collaboration, and the use of school planning teams*. Vermont Statewide Systems Support Project.
- HILTON, A., ET LIBERTY, K. (1992). The challenge of ensuring educational gains for students with severe disabilities who are placed in more integrated settings. *Education and Training in Mental Retardation*, 27(2).
- KERZNER LIPSKY, D. (1989). The roles of parents. In D. Kerzner Lipsky, *Beyond separate education: Quality education for all*. Paul H. Brookes Publishing.
- SAINT-LAURENT, L. (1994). *L'éducation intégrée à la communauté en déficience intellectuelle*. Éditions Logiques.
- WARD, J. (1991). Integrating students with Down Syndrome into secondary school. In C.J. Denholm *et al.*, *Adolescents with Down Syndrome: International perspectives on research and program development. Implications for parents, researchers and practitioners*. University of Victoria.

• • • • •

Maria Teresa Eglér Mantoan

L'éducation spéciale est fortement remise en question actuellement au Brésil. Toutes les opinions convergent. Des changements s'imposent. Il faut explorer de nouvelles pistes en ce qui a trait aux objectifs de formation des élèves handicapés ainsi qu'aux programmes et aux moyens d'intervention éducatifs qui leur sont destinés.

Au lieu de favoriser le développement des élèves handicapés, que ce soit à l'école ou à l'extérieur de l'école, l'éducation spéciale constitue un système qui repose sur la discrimination et la marginalisation de ces personnes. Elle les empêche de vivre auprès des autres élèves, ce qui constitue pourtant une condition nécessaire pour qu'ils puissent surmonter leurs difficultés d'adaptation.

Face à cette situation, un mouvement vient d'être amorcé dans le but de définir l'éducation spéciale, non plus comme une forme d'éducation qui ne s'adresse qu'aux élèves en difficulté, mais plutôt comme une forme d'éducation qui fait appel à des méthodes adaptées à tous les élèves et appliquées dans un contexte éducatif qui ne discrimine pas.

Un projet de perfectionnement des enseignants a été élaboré afin de favoriser l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire. Il est en effet possible de constater des progrès significatifs chez les élèves handicapés lorsque l'enseignement tient compte des différences entre les élèves de la classe et que l'école accepte que les difficultés éprouvées par quelques-uns des élèves soient dues à la façon dont l'enseignant établit les objectifs d'apprentissage, enseigne et évalue les performances de ses élèves.

Ce projet de perfectionnement s'inspire de travaux récents sur les conditions d'une éducation propre à favoriser le développement des élèves ayant une déficience intellectuelle (Paour, 1988; Mantoan, 1987,

1991). Les principes pédagogiques qui le sous-tendent sont constructivistes. Nous reconnaissons en effet que c'est la coopération, le développement de l'autonomie intellectuelle et sociale, l'activité du sujet et la construction des structures intellectuelles qui favorisent les apprentissages scolaires et le développement global de tous les élèves et, par extension, le développement des compétences chez les enseignants.

Ce perfectionnement trouve ses origines dans une étude réalisée en 1984 (Mantoan, 1987) auprès de 52 élèves ayant une déficience intellectuelle. Dans cette étude, les sujets, de niveau préopératoire, furent soumis à un programme d'éducation cognitive basé sur la théorie opératoire de Jean-Piaget. Suite à l'application du programme 73% des sujets ont démontré des progrès au niveau de leur développement cognitif. Douze sujets (23%) ont même accédé au stade des opérations concrètes.

Cette expérience a conduit à l'élaboration du programme *PROGRAMA DE EDUCACAO DE DEFICIENTES MENTAIS* (PROEDEM) qui a été adopté par de nombreuses écoles privées et publiques brésiliennes qui accueillent des élèves ayant une déficience intellectuelle. Plusieurs élèves soumis au PROEDEM, furent intégrés par la suite avec succès dans des classes ordinaires des niveaux préscolaire et primaire.

Face à ces résultats, le PROEDEM a été adapté, en 1991, de façon à ce qu'il puisse être utilisé dans un contexte d'intégration (éducation inclusive). Plus spécifiquement il s'agit de former, à l'aide du PROEDEM, des enseignants capables d'assurer un enseignement dont peuvent bénéficier tous les élèves de la classe et ce, même si les niveaux de développement diffèrent. Cette formation veut permettre aux enseignants de comprendre les

processus inhérents à la construction des structures de l'intelligence (macrogénèses cognitives) et de réaliser des tâches scolaires qui présupposent l'application de connaissances spécifiques (microgénèses cognitives).

Les cours qui sont donnés aux enseignants et l'accompagnement qui leur est offert veulent favoriser la création de liens de réciprocité entre le maître et l'élève en situation de résolutions de problèmes. Ceux-ci construisent ensemble des stratégies, formulent des hypothèses, les vérifient et trouvent de nouvelles façons d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés. Ces interactions sont enregistrées sur vidéo puis discutées en groupe. Les discussions entre enseignants ont lieu lors de la rencontre mensuelle avec les responsables du projet de formation. Pendant ces rencontres, les enregistrements sont étudiés jusqu'à ce qu'ils soient entièrement compris et ce, au moyen de mécanismes d'abstraction réflexive. Notre intention est donc de former des enseignants qui savent ce qu'ils font, comment ils le font, pourquoi ils le font et qui sont en mesure d'assurer un enseignement pour le bénéfice de tous les élèves, qu'ils soient handicapés ou non. Plus spécifiquement, la formation a comme objectifs de rendre les enseignants capables de :

1. planifier des activités qui permettent d'adapter un même contenu scolaire en fonction des besoins et des capacités de chaque apprenant, c'est-à-dire en fonction du niveau scolaire et du niveau de développement intellectuel de chacun des élèves;
2. appliquer un mode d'intervention qui tient compte de l'existence de différents programmes étant donné la présence dans la classe d'élèves dont les apprentissages scolaires sont à des niveaux différents de celui de la majorité;
3. observer et d'interpréter le fonctionnement de l'élève en situation d'apprentissage;
4. dépasser le «savoir-faire» en étant conscients de leur façon d'enseigner, de manière à faire en sorte que les élèves, principalement ceux qui ont une déficience intellectuelle, prennent eux aussi conscience de ce qu'ils ont appris, de comment ils

l'ont appris et qu'ils généralisent leurs connaissances dans de nouvelles situations;

5. évaluer les élèves en fonction de leur démarche dans la construction de leurs connaissances et dans la structuration de leur raisonnement et non seulement en fonction des contenus de connaissances identifiés dans les programmes scolaires.

Actuellement environ 300 enseignants provenant de différents états de notre immense territoire ont suivi le perfectionnement PROEDEM. Nos enseignants sont maintenant plus attentifs au fonctionnement psychologique de tous les élèves. Ils s'intéressent davantage aux études qui concernent «l'intelligence en action» et veulent fournir l'occasion à tous les élèves de conquérir leur autonomie intellectuelle et sociale. Ils organisent leur classe de façon à susciter la curiosité et la créativité. Les élèves, surtout ceux qui ont une déficience intellectuelle, sont amenés à dépasser le niveau du «savoir-faire» et prennent conscience de leurs actions. Petit à petit, les élèves qui ont une déficience intellectuelle se croient capables d'apprendre comme les autres.

En conclusion nous sommes persuadés, à partir de ces résultats, que ce ne sont pas les spécialistes ni les méthodes d'enseignement exclusives qui pourront garantir aux élèves handicapés la possibilité de s'intégrer à l'école ordinaire. Ce n'est qu'en rendant les enseignants capables de transformer leurs pratiques et d'adopter des attitudes positives à l'égard de tous les élèves qu'il sera possible de permettre l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle. En d'autres termes, l'amélioration de la qualité de l'enseignement et l'adoption des principes d'une éducation démocratique auront comme conséquence naturelle l'intégration des élèves handicapés dans l'école. Nos efforts en vue de favoriser l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle commencent à porter fruits. Nous nous rendons toutefois compte de l'ampleur de la tâche à accomplir. Reste que l'intégration scolaire, malgré les difficultés vécues jusqu'à maintenant, est déjà un fait évident dans l'histoire de l'éducation brésilienne.

BIBLIOGRAPHIE

MANTOAN, M.T.E. (1987). Educação de deficientes mentais: o itinerario de uma experiência. Sao Paulo. Maîtrise en éducation, Faculté d'éducation, UNICAMP-Université de Campinas, Brésil. MANTOAN, M.T.E. (1991). A solicitação do meio escolar e a construção das estruturas do conhecimento no deficiente mental; uma interpretação fundamentada na teoria do conhecimento de Jean Piaget. Thèse de doctorat en éducation, Faculté d'éducation, UNICAMP-Université de Campinas, Brésil. PAOUR, J.L. (1988). Retard mental et aides cognitives. Dans J.P. Caverni *et al* (Eds.), *Psychologie cognitive: modèles et méthodes*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

• • • • •

DÉVELOPPEMENT D'UN PROTOTYPE D'INITIATION À LA PRÉPARATION DES COURSES À L'ÉPICERIE : PHASES 1 & 2

Maude Leclerc, Jacques Langevin, Sylvie Rocque et Diane Riopel

Un programme de recherche sur les habiletés relatives aux courses à l'épicerie a été entrepris. Les premiers travaux ont identifié les principales habiletés à maîtriser, les besoins des personnes ayant des incapacités intellectuelles et des intervenants qui supervisent leurs activités résidentielles et communautaires. Ces travaux ont aussi établi les fonctions qu'un produit pédagogique devrait remplir pour faciliter l'initiation d'une personne à la préparation des courses à l'épicerie. Dever (1988) a proposé et validé une taxonomie des habiletés de vie communautaire qui couvre l'ensemble des habiletés qu'une personne autonome devrait maîtriser. Dans cette taxonomie, les habiletés relatives à la préparation et à la réalisation des courses à l'épicerie occupent une place importante.

PROBLÉMATIQUE

Un état de la question a mis en évidence que l'initiation des personnes présentant des incapacités intellectuelles à la préparation des courses est un thème pratiquement absent de la littérature scientifique et qu'un grand nombre de problèmes pédagogiques restent à résoudre quant à l'initiation de ces personnes

à la réalisation des courses à l'épicerie, et ce malgré le fait que plusieurs recherches aient déjà été consacrées à cette question.

Un programme de recherche a donc été entrepris pour concevoir des produits pédagogiques (matériel, stratégies d'enseignement, procédures, etc.) qui faciliteraient l'initiation de jeunes adultes aux habiletés relatives aux courses à l'épicerie. La présente recherche avait pour objectif de réaliser les deux premières phases de la conception d'un produit pédagogique pour l'initiation à la préparation des courses à l'épicerie.

MÉTHODOLOGIE

L'Analyse de la Valeur Pédagogique (AVP)⁶, est une méthode structurée, systématique et créative de

⁶ Dérivée de l'Analyse de la Valeur (Miles, 1966; Petitdemange, 1985) qui est une méthode couramment utilisée en ingénierie pour la conception et le développement de produits.

BIBLIOGRAPHIE

MANTOAN, M.T.E. (1987). Educação de deficientes mentais: o itinerario de uma experiência. Sao Paulo. Maîtrise en éducation, Faculté d'éducation, UNICAMP-Université de Campinas, Brésil. MANTOAN, M.T.E. (1991). A solicitação do meio escolar e a construção das estruturas do conhecimento no deficiente mental; uma interpretação fundamentada na teoria do conhecimento de Jean Piaget. Thèse de doctorat en éducation, Faculté d'éducation, UNICAMP-Université de Campinas, Brésil. PAOUR, J.L. (1988). Retard mental et aides cognitives. Dans J.P. Caverni *et al* (Eds.), *Psychologie cognitive: modèles et méthodes*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

.

DÉVELOPPEMENT D'UN PROTOTYPE D'INITIATION À LA PRÉPARATION DES COURSES À L'ÉPICERIE : PHASES 1 & 2

Maude Leclerc, Jacques Langevin, Sylvie Rocque et Diane Riopel

Un programme de recherche sur les habiletés relatives aux courses à l'épicerie a été entrepris. Les premiers travaux ont identifié les principales habiletés à maîtriser, les besoins des personnes ayant des incapacités intellectuelles et des intervenants qui supervisent leurs activités résidentielles et communautaires. Ces travaux ont aussi établi les fonctions qu'un produit pédagogique devrait remplir pour faciliter l'initiation d'une personne à la préparation des courses à l'épicerie. Dever (1988) a proposé et validé une taxonomie des habiletés de vie communautaire qui couvre l'ensemble des habiletés qu'une personne autonome devrait maîtriser. Dans cette taxonomie, les habiletés relatives à la préparation et à la réalisation des courses à l'épicerie occupent une place importante.

à la réalisation des courses à l'épicerie, et ce malgré le fait que plusieurs recherches aient déjà été consacrées à cette question.

Un programme de recherche a donc été entrepris pour concevoir des produits pédagogiques (matériel, stratégies d'enseignement, procédures, etc.) qui faciliteraient l'initiation de jeunes adultes aux habiletés relatives aux courses à l'épicerie. La présente recherche avait pour objectif de réaliser les deux premières phases de la conception d'un produit pédagogique pour l'initiation à la préparation des courses à l'épicerie.

MÉTHODOLOGIE

L'Analyse de la Valeur Pédagogique (AVP)⁶, est une méthode structurée, systématique et créative de

⁶ Dérivée de l'Analyse de la Valeur (Miles, 1966; Petitdemange, 1985) qui est une méthode couramment utilisée en ingénierie pour la conception et le développement de produits.

PROBLÉMATIQUE

Un état de la question a mis en évidence que l'initiation des personnes présentant des incapacités intellectuelles à la préparation des courses est un thème pratiquement absent de la littérature scientifique et qu'un grand nombre de problèmes pédagogiques restent à résoudre quant à l'initiation de ces personnes

conception ou de reconception d'un produit pédagogique visant la satisfaction complète des besoins des utilisateurs d'une situation pédagogique ou d'une situation de formation⁷ particulière, au moindre coût (Rocque, Langevin et Riopel, 1996). Aux fins de la présente recherche, les *utilisateurs* sont le *Sujet*, c'est-à-dire un jeune adulte présentant des incapacités intellectuelles et vivant en appartement supervisé, et l'*Agent*, c'est-à-dire toute personne qui veut aider le Sujet à maîtriser les habiletés nécessaires pour devenir autonome (bénévole, parent, éducateur). Le *coût* représente d'abord l'ensemble des charges supportées (temps consacré, ressources, astreintes) par les utilisateurs Sujet et Agent ainsi que les dépenses consenties par les institutions pour l'achat et l'utilisation d'un produit pédagogique. Au terme du processus de création et de développement d'un produit, il devient possible d'en déterminer la *valeur pédagogique*. Cette valeur s'exprime par le rapport établi entre la qualité pédagogique, c'est-à-dire l'aptitude du produit à satisfaire les besoins des utilisateurs, et les coûts consentis. L'AVP comprend trois phases. Il s'agit de la Préconception, de l'Analyse fonctionnelle et de la Conception.

Phase I: Préconception

Cette phase a pour objectifs de préciser le problème, de faire le point sur l'état d'avancement de la recherche et des pratiques professionnelles, de déterminer les cadres conceptuels (ex. théories, caractéristiques des personnes) et technologiques (ex. ergonomie) de développement du produit et d'identifier les besoins des utilisateurs Sujet et Agent. Deux revues de la littérature et une enquête auprès de dix-sept professionnels affiliés à quatre centres de réadaptation et à une école ont permis d'atteindre ces objectifs.

⁷ Situation pédagogique» réfère au modèle proposé par Legendre (1993 : 1167). «Situation de formation» réfère à l'adaptation du précédent modèle à la formation des personnes présentant des incapacités intellectuelles (Rocque, Langevin et Belley, 1996). Enfin, «formation» est la traduction française de «instruction», tel que défini par Dever (1988).

Phase II: Analyse fonctionnelle

Cette deuxième phase a pour objectif de transposer les besoins des utilisateurs Sujet et Agent en *fonctions*. Les fonctions sont les rôles caractéristiques du produit au regard des besoins des utilisateurs Sujets et Agents d'une situation pédagogique ou de formation spécifique. Plus précisément, l'analyse fonctionnelle consiste à recenser toutes les fonctions du produit à développer, pour ensuite les caractériser et les hiérarchiser. La caractérisation est l'identification des particularités de chacune des fonctions au regard de leur nature soit :

les fonctions d'usage spécifiant l'utilité réelle du produit pédagogique;

les fonctions contraintes identifiant les rôles imposés par l'une ou l'autre des composantes de la situation pédagogique ayant pour effet de limiter la liberté du concepteur, comme par exemple les préalables du Sujet, les compétences de l'Agent et les ressources du Milieu;

les fonctions d'estime qui sont tributaires des motivations psychologiques des utilisateurs (esthétisme, mode, image sociale, etc.).

La hiérarchisation consiste à déterminer l'importance relative de chacune des fonctions (fonction principale et fonctions complémentaires). Dans la présente étude, la hiérarchisation des fonctions a été réalisée par douze professionnels de quatre centres de réadaptation qui supervisaient de jeunes adultes en appartement.

L'analyse des besoins et l'analyse fonctionnelle ont permis de distinguer trois aspects importants de la préparation des courses à l'épicerie. Ces trois aspects commandent chacun le développement d'un «sous-produit pédagogique». Il s'agit d'un *système de rangement* à la maison des biens de consommation achetés à l'épicerie, d'un *système d'enregistrement des besoins* en vue de faire ses courses (ex. liste écrite ou tout autre moyen alternatif), et d'un *système de préparation pour le départ*, c'est-à-dire l'ensemble de ce qu'il faut réunir avant de partir à l'épicerie.

À chacun de ces systèmes correspond un *cahier des charges fonctionnel* qui réunit toutes les fonctions catégorisées et hiérarchisées que le sous-produit pédagogique devra remplir auprès du Sujet et de l'Agent. Ces cahiers des charges représentent le fruit des phases I et II réalisées par la présente recherche.

Le tableau 1 présente les fonctions principales et les fonctions complémentaires de niveau secondaire du cahier des charges fonctionnel «Sujet et Agent» du système de rangement à développer. On remarquera que le système de rangement recherché n'a pas pour fonction principale d'«aider le sujet au rangement des différents produits achetés au retour des courses». Il s'agit plutôt là d'une fonction secondaire, en raison des habiletés que les jeunes adultes vivant en appartement supervisé maîtrisent généralement. En effet, selon notre enquête auprès de professionnels, les sujets qu'ils supervisent arriveraient assez facilement à ranger leurs achats au retour des courses à l'épicerie. Par contre, tous éprouveraient des difficultés majeures à identifier leurs besoins. C'est pourquoi le cahier des charges «Sujet» du système de rangement a pour fonction principale de faciliter l'identification des besoins par le Sujet. Plusieurs fonctions secondaires du système de rangement remplissent d'ailleurs un rôle précis dans ce sens. De même, des fonctions du cahier des charges

du système d'enregistrement des besoins visent à faciliter la préparation du départ à l'épicerie (troisième système). Cette imbrication des fonctions dans les cahiers des charges forcera les concepteurs des trois sous-produits à maximiser les solutions de soutien au Sujet tout en assurant une grande cohérence à l'ensemble.

Phase III : Conception

Il reste maintenant à une équipe de conception formée de chercheurs et d'utilisateurs potentiels (sujets et agents) à concevoir un prototype initial dans les cadres conceptuels et technologiques déterminés à la Phase I, et selon les prescriptions du cahier des charges fonctionnel. Ce prototype subira une première mise à l'essai pour trouver ses failles et ses faiblesses au regard des normes à rencontrer qui sont aussi définies par le cahier des charges fonctionnel. On tentera ensuite d'apporter au prototype des améliorations qui donneront naissance au prototype No 2, lequel sera mis à l'essai à son tour, et ainsi de suite. Cette *validation fonctionnelle* se poursuivra jusqu'à ce que toutes les fonctions du cahier des charges soient remplies de manière satisfaisante. On considérera alors le développement du produit terminé.

TABLEAU 1
Cahier des charges fonctionnel du système de rangement

1. Cahier des charges fonctionnel «Sujet»

1.1 Fonction d'usage principale

Faciliter l'identification des besoins du sujet en vue de la réalisation des courses à l'épicerie

1.2 Fonctions secondaires

Fonctions d'usage

- Aider le sujet au rangement des différents produits achetés au retour des courses.
- Aider le sujet à identifier ses besoins en vue de l'enregistrement des besoins (c.f. système d'enregistrement des besoins).
- Fournir un (ou des) moyen(s) au sujet afin qu'il n'oublie pas les différentes aires de rangement.
- Fournir au sujet un (ou des) moyen(s) d'identification des produits manquants: aliments périssables et non-périssables, produits congelés, produits ménagers, produits de soins personnels, produits relatifs à la qualité de vie.
- Fournir au sujet un (ou des) moyen(s) d'identification des produits périmés.

Fonctions contrainte

- Être utilisable par des analphabètes.
- Être adaptable aux habitudes ménagères et alimentaires de chaque sujet.
- Être adaptable aux espaces de rangement disponibles sans modification majeure des lieux.

Fonction d'estime

- S'intégrer dans la décoration de l'appartement sans attirer l'attention d'éventuels visiteurs.

2. Cahier des charges fonctionnel «Agent»

2.1 Fonction d'usage principale

Fournir à l'agent les éléments nécessaires à l'aménagement d'un système de rangement individualisé selon les caractéristiques de chaque sujet et selon les aires de rangement disponibles à la résidence du sujet.

2.2 Fonctions secondaires

Fonctions d'usage

- Fournir les éléments nécessaires à la réalisation des tâches de l'agent.
- Contenir une séquence des différentes procédures que le sujet devra suivre.
- Fournir le matériel nécessaire.
- Proposer un (ou des) moyen(s) d'évaluer les apprentissages du sujet au regard du système de rangement.
- Contenir des procédures de suivi du sujet selon ses progrès.

Fonctions contraintes

- Utiliser un vocabulaire simple et précis.
- Être adaptable et utilisable selon la grille-horaire de l'agent.
- Être simple à s'approprier par l'agent.
- Avoir un temps d'appropriation court pour l'agent.

Fonctions d'estime

- Fournir à l'agent des façons alternatives d'initier le sujet au système de rangement si les procédures proposées ne sont pas satisfaisantes.
 - Fournir à l'agent divers moyens pour susciter et maintenir la motivation du sujet à s'initier aux différentes tâches relatives au système de rangement.
-

BIBLIOGRAPHIE

DEVER, R. B. (1988). *Community living skills: A taxonomy*. Monographs. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation, 2^e édition*. Montréal : Guérin/Eska. MILES, L. D. (1966). *L'analyse de la valeur, réduction scientifique du prix de revient*. Paris : Dunod. PETITDEMANGE, C. (1985). *La maîtrise de la valeur, conception, développement, qualité et compétitivité d'un produit*. Paris : Association Française de Normalisation. ROCQUE, S., LANGEVIN, J., et BELLEY, C. (1996). Modèle de la situation de formation : Approche écologique en réadaptation d'adultes présentant des incapacités intellectuelles, *Repères*, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation (à paraître). ROCQUE, S., LANGEVIN, J., et RIOPEL, D. (1996). Analyse de la Valeur Pédagogique : méthodologie de développement de produits pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie* (à paraître).

.

IMPACT DU CONTEXTE FAMILIAL ET DES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES DU JEUNE ENFANT PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE SUR SON ADAPTATION PSYCHOLOGIQUE

Carl Lacharité, Michel Boutet, Sylvie Gladu, Carmen Dionne

PROBLÉMATIQUE

Depuis une quinzaine d'années, les recherches indiquent que les enfants présentant une déficience intellectuelle ont plus tendance à manifester des comportements déviants que les enfants de la population générale.

Il semble que très peu de chercheurs se soient penchés sur les aspects développementaux des troubles de santé mentale chez ces enfants. Les récents travaux de conceptualisation et de classification des troubles mentaux chez le jeune enfant soulignent l'importance du contexte de vie du jeune enfant comme facteur d'influence directe sur sa santé mentale.

Les chercheurs soulignent également l'importance de l'interaction entre les caractéristiques constitutionnelles de l'enfant et la réponse de l'environnement comme déterminant de la santé mentale de ce dernier.

L'objectif de la présente recherche est d'étudier l'influence respective des caractéristiques du contexte familial et des caractéristiques personnelles du jeune enfant présentant une déficience intellectuelle sur son adaptation comportementale et émotionnelle.

MÉTHODOLOGIE

Échantillon

L'échantillon est constitué de 56 familles ayant un enfant présentant des retards significatifs de développement. Les enfants-cibles sont âgés entre 2 et 7 ans (moyenne = 58,3 mois, σ = 16,6 mois) et 69,6% sont des garçons.

Tous les enfants de l'échantillon vivent dans leur milieu familial (87,5% vivent avec deux parents) et reçoivent des services du centre de réadaptation en déficience intellectuelle de leur région.

BIBLIOGRAPHIE

- DEVER, R. B. (1988). *Community living skills: A taxonomy*. Monographs. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation, 2^e édition*. Montréal : Guérin/Eska.
- MILES, L. D. (1966). *L'analyse de la valeur, réduction scientifique du prix de revient*. Paris : Dunod.
- PETITDEMANGE, C. (1985). *La maîtrise de la valeur, conception, développement, qualité et compétitivité d'un produit*. Paris : Association Française de Normalisation.
- ROCQUE, S., LANGEVIN, J., et BELLEY, C. (1996). Modèle de la situation de formation : Approche écologique en réadaptation d'adultes présentant des incapacités intellectuelles, *Repères*, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation (à paraître).
- ROCQUE, S., LANGEVIN, J., et RIOPEL, D. (1996). Analyse de la Valeur Pédagogique : méthodologie de développement de produits pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie* (à paraître).

.

IMPACT DU CONTEXTE FAMILIAL ET DES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES DU JEUNE ENFANT PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE SUR SON ADAPTATION PSYCHOLOGIQUE

Carl Lacharité, Michel Boutet, Sylvie Gladu, Carmen Dionne

PROBLÉMATIQUE

Depuis une quinzaine d'années, les recherches indiquent que les enfants présentant une déficience intellectuelle ont plus tendance à manifester des comportements déviants que les enfants de la population générale.

Il semble que très peu de chercheurs se soient penchés sur les aspects développementaux des troubles de santé mentale chez ces enfants. Les récents travaux de conceptualisation et de classification des troubles mentaux chez le jeune enfant soulignent l'importance du contexte de vie du jeune enfant comme facteur d'influence directe sur sa santé mentale.

Les chercheurs soulignent également l'importance de l'interaction entre les caractéristiques constitutionnelles de l'enfant et la réponse de l'environnement comme déterminant de la santé mentale de ce dernier.

L'objectif de la présente recherche est d'étudier l'influence respective des caractéristiques du contexte familial et des caractéristiques personnelles du jeune enfant présentant une déficience intellectuelle sur son adaptation comportementale et émotionnelle.

MÉTHODOLOGIE

Échantillon

L'échantillon est constitué de 56 familles ayant un enfant présentant des retards significatifs de développement. Les enfants-cibles sont âgés entre 2 et 7 ans (moyenne = 58,3 mois, σ = 16,6 mois) et 69,6% sont des garçons.

Tous les enfants de l'échantillon vivent dans leur milieu familial (87,5% vivent avec deux parents) et reçoivent des services du centre de réadaptation en déficience intellectuelle de leur région.

Mesures⁸

1. Les caractéristiques personnelles de l'enfant telles qu'évaluées par l'intervenant de l'enfant-cible:
 - a) l'inventaire de soutien requis par l'enfant (Lacharité, Gladu, Boutet, Proulx et Racine, 1996);
 - b) l'inventaire sur les compétences émotionnelles fonctionnelles de l'enfant (Lacharité *et al.*, 1996);
3. L'inventaire de comportement de l'enfant (Achenbach, 1992) administré à la mère et au père;
4. Les caractéristiques du contexte familial telles qu'évaluées par les parents:
 - a) Échelle des ressources familiales (Leet et Dunst, 1988);
 - b) Inventaire de soutien social des parents (Trivette et Dunst, 1988);
 - c) Échelle sur le style de fonctionnement de la famille (Deal, Trivette et Dunst, 1988);
 - d) Inventaire sur les pratiques parentales (Strayhorn, 1988).

linéaire les informations concernant le degré de soutien requis et le niveau de compétence émotionnelle de l'enfant. Plus le score de ce facteur est élevé, plus l'enfant possède des caractéristiques personnelles positives. Les deux autres analyses factorielles ont été réalisées séparément auprès des mères et des pères et produisent chacune trois facteurs qui expliquent plus de 85% de la variance des dimensions touchant la qualité de l'environnement familial.

La première analyse de régression multiple a été effectuée avec le score de problèmes psychologiques de l'enfant-cible fourni par la mère. Selon la mère, 49,1% des enfants-cibles présentent des difficultés psychologiques significatives. Le tableau 1 présente les résultats de cette analyse de régression. Ainsi, les variables de l'environnement expliquent environ deux fois plus de variance que la variable reliée aux caractéristiques personnelles de l'enfant. Dans la perspective de la mère, le facteur qui semble le plus contribuer de façon spécifique à l'adaptation psychologique de l'enfant est le facteur intégrant la qualité des conduites parentales de la mère et la quantité d'aspects positifs que la mère attribue à sa famille.

La seconde analyse de régression multiple a été effectuée avec le score de problèmes psychologiques de l'enfant-cible fourni par le père. Selon le père, 33,3% des enfants-cibles présentent des difficultés psychologiques significatives.

Le tableau 2 présente les résultats de cette analyse de régression. Ainsi, les variables de l'environnement expliquent environ deux fois plus de variance que la variable reliée aux caractéristiques personnelles de l'enfant. Dans la perspective du père, le facteur qui semble le plus contribuer de façon spécifique à l'adaptation psychologique de l'enfant est le facteur référant à la qualité des conduites parentales du père. Une fois les variables de l'environnement familiales entrées, les caractéristiques individuelles de l'enfant ne contribuent plus de façon spécifique à expliquer les problèmes d'adaptation de l'enfant tels que perçus par le père.

RÉSULTATS

Dans le but de réduire la quantité de données, nous avons procédé à des analyses factorielles. La première analyse produit un seul facteur général qui explique 86,4% de la variance et permet d'intégrer de façon

⁸ Une description détaillée des instruments de mesure et de leurs qualités psychométriques est disponible à l'intérieur du rapport de recherche intitulé «Soutien requis et qualité de l'environnement familial en tant que facteurs d'influence de la santé mentale et de l'adaptation comportementale du jeune enfant déficient intellectuel».

CONCLUSION

La présente étude permet de montrer l'importance de la qualité de l'environnement familial dans l'apparition de problèmes d'adaptation psychologique du jeune enfant présentant des retards de développement. En particulier, les dimensions reliées à la qualité des conduites parentales du père et de la mère et au type de fonctionnement de la famille semblent avoir une contribution spécifique importante. Les caractéristiques individuelles évaluées par le degré de soutien requis et le degré de compétence socio-

émotionnelle de l'enfant sont également à prendre en compte. Ainsi, plus l'enfant présente des caractéristiques personnelles difficiles, plus il a tendance à manifester des problèmes d'adaptation psychologiques et lorsque cet enfant se retrouve dans une famille présentant peu d'aspects positifs, cette tendance s'accroît significativement. Par contre, lorsqu'il se retrouve dans une famille présentant des aspects positifs, ces variables environnementales semblent atténuer l'impact des caractéristiques individuelles et permettent à l'enfant de développer un niveau d'adaptation psychologique adéquat.

Tableau 1
Analyse de régression multiple hiérarchique avec les données provenant de la mère (N=55)

Variables	1 ère étape		2 ième étape	
	β	t	β	t
Caract. Enfant	-0,33	-2,5 **	-0,27	-2,2 *
Facteur Env. Fam. 1 ^a			-0,45	-3,9 ***
Facteur Env. Fam. 2 ^b			-0,06	-0,7 ns
Facteur Env. Fam. 3 ^c			-0,09	-0,4 ns
R	0,33		0,57	
R ²	0,11		0,32	
F	6,72 **		6,05 ***	

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

^a Qualité de la conduite parentale de la mère auprès de l'enfant et Forces attribuées à la famille par la mère.

^b Suffisance des ressources familiales et Forces attribuées à la famille par la mère.

^c Qualité du soutien social de la mère.

Tableau 2
Analyse de régression multiple hiérarchique avec les données provenant du père (N=42)

Variables	1 ère étape		2 ième étape	
	β	t	β	t
Caract. Enfant	-0,30	-1,9 †	-0,15	-0,9 ns
Facteur Env. Fam. 1 ^a			-0,04	-0,2 ns
Facteur Env. Fam. 2 ^b			-0,40	-2,6 **
Facteur Env. Fam. 3 ^c			-0,16	-1,1 ns
R	0,30		0,50	
R ²	0,09		0,25	
F	3,83 †		3,11 *	

† $p = 0,057$ * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

^a Suffisance des ressources familiales et Forces attribuées à la famille par le père.

^b Qualité de la conduite parentale du père auprès de l'enfant.

^c Qualité du soutien social du père.

BIBLIOGRAPHIE

ACHENBACH, T.M. (1992). *Manual for the Child Behavior Checklist/2-3 and 1992 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont.

DEAL, A., TRIVETTE, C. ET DUNST, C. (1988). Family Functioning Style Scale. In C. Dunst, C. Trivette et A. Deal, *Enabling and Empowering Families: Principles and guidelines for practice*. Cambridge, MA: Brookline.

LACHARITÉ, C., GLADU, S., BOUTET, M., PROULX, R. ET RACINE, M. (1996). Soutien requis et qualité de l'environnement familial en tant que facteurs d'influence de la santé mentale et de l'adaptation comportementale du jeune enfant déficient intellectuel. Rapport de recherche présenté à la Régie régionale de la Montérégie.

LEET, H.E. ET DUNST, C. (1988). Family Resources Scale. In C. Dunst, C. Trivette et A. Deal, *Enabling and Empowering Families: Principles and guidelines for practice*. Cambridge, MA: Brookline.

STRAYHORN J.M. (1988). *The Competent Child: An approach to psychotherapy and preventive mental health*. New York: Guilford.

TRIVETTE, C. ET DUNST, C. (1988). Inventory of Social Support. In C. Dunst, C. Trivette et A. Deal, *Enabling and Empowering Families: Principles and guidelines for practice*. Cambridge, MA: Brookline.

.

DÉVELOPPEMENT D'UN PROTOTYPE DE JEU DE SIMULATION DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES À L'USAGE DES PARENTS : PHASES 1 ET 2

Marjorie Lenain, Jacques Langevin et Sylvie Rocque

Le développement d'un jeu de simulation des incapacités intellectuelles a été entrepris pour aider des parents à mieux comprendre les difficultés d'apprentissage de leur enfant. Les premiers travaux ont identifié les principaux besoins des parents et les fonctions que le jeu de simulation devrait remplir auprès d'eux et d'un intervenant «meneur de jeu».

Le jeu de simulation reproduit partiellement une situation réelle pour promouvoir chez les participants l'apprentissage de faits, de processus, ou d'attitudes (Corbeil, Laveault et Saint-Germain, 1989; Thiagarajan et Stolovitch, 1990). Utilisé comme méthode d'enseignement (Legendre, 1993), il peut en particulier servir d'outil de sensibilisation aux obstacles rencontrés par les personnes ayant des incapacités (ex. formation des intervenants à l'Institut Nazareth-Louis Braille).

Wesson et Mandell (1989) ont tenté de simuler les incapacités intellectuelles en soumettant des élèves de

secondaire 1 à une activité cognitive inaccessible, soit une leçon avancée de biochimie. On conviendra toutefois qu'une telle simulation propose une représentation simpliste et peu spécifique du phénomène ciblé.

PROBLÉMATIQUE

Si un parent peut cesser momentanément de voir, d'entendre ou de marcher pour découvrir partiellement ce que les personnes présentant de telles incapacités éprouvent, il lui est impossible d'arrêter de comprendre et de faire abstraction de ses connaissances, de désactiver ses structures opératoires de pensée.

OBJECTIFS

Des recherches ont été entreprises pour développer un produit pédagogique (matériel, stratégies, procédures,

BIBLIOGRAPHIE

- ACHENBACH, T.M. (1992). *Manual for the Child Behavior Checklist/2-3 and 1992 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont.
- DEAL, A., TRIVETTE, C. ET DUNST, C. (1988). Family Functioning Style Scale. In C. Dunst, C. Trivette et A. Deal, *Enabling and Empowering Families: Principles and guidelines for practice*. Cambridge, MA: Brookline.
- LACHARITÉ, C., GLADU, S., BOUTET, M., PROULX, R. ET RACINE, M. (1996). Soutien requis et qualité de l'environnement familial en tant que facteurs d'influence de la santé mentale et de l'adaptation comportementale du jeune enfant déficient intellectuel. Rapport de recherche présenté à la Régie régionale de la Montérégie.
- LEET, H.E. ET DUNST, C. (1988). Family Resources Scale. In C. Dunst, C. Trivette et A. Deal, *Enabling and Empowering Families: Principles and guidelines for practice*. Cambridge, MA: Brookline.
- STRAYHORN J.M. (1988). *The Competent Child: An approach to psychotherapy and preventive mental health*. New York: Guilford.
- TRIVETTE, C. ET DUNST, C. (1988). Inventory of Social Support. In C. Dunst, C. Trivette et A. Deal, *Enabling and Empowering Families: Principles and guidelines for practice*. Cambridge, MA: Brookline.

.

DÉVELOPPEMENT D'UN PROTOTYPE DE JEU DE SIMULATION DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES À L'USAGE DES PARENTS : PHASES 1 ET 2

Marjorie Lenain, Jacques Langevin et Sylvie Rocque

Le développement d'un jeu de simulation des incapacités intellectuelles a été entrepris pour aider des parents à mieux comprendre les difficultés d'apprentissage de leur enfant. Les premiers travaux ont identifié les principaux besoins des parents et les fonctions que le jeu de simulation devrait remplir auprès d'eux et d'un intervenant «meneur de jeu».

Le jeu de simulation reproduit partiellement une situation réelle pour promouvoir chez les participants l'apprentissage de faits, de processus, ou d'attitudes (Corbeil, Laveault et Saint-Germain, 1989; Thiagarajan et Stolovitch, 1990). Utilisé comme méthode d'enseignement (Legendre, 1993), il peut en particulier servir d'outil de sensibilisation aux obstacles rencontrés par les personnes ayant des incapacités (ex. formation des intervenants à l'Institut Nazareth-Louis Braille).

Wesson et Mandell (1989) ont tenté de simuler les incapacités intellectuelles en soumettant des élèves de

secondaire 1 à une activité cognitive inaccessible, soit une leçon avancée de biochimie. On conviendra toutefois qu'une telle simulation propose une représentation simpliste et peu spécifique du phénomène ciblé.

PROBLÉMATIQUE

Si un parent peut cesser momentanément de voir, d'entendre ou de marcher pour découvrir partiellement ce que les personnes présentant de telles incapacités éprouvent, il lui est impossible d'arrêter de comprendre et de faire abstraction de ses connaissances, de désactiver ses structures opératoires de pensée.

OBJECTIFS

Des recherches ont été entreprises pour développer un produit pédagogique (matériel, stratégies, procédures,

etc.) sous forme de jeu de simulation qui aiderait des parents à comprendre pourquoi leur enfant a tant de mal à apprendre. Ce jeu devra :

- illustrer les caractéristiques cognitives et non-cognitives d'un enfant ayant des incapacités intellectuelles;
- reproduire des situations pédagogiques issues de la vie familiale;
- reproduire le processus de production de situations de handicap (Société canadienne et Comité québécois CIDIH, 1993).

MÉTHODOLOGIE

L'Analyse de la Valeur Pédagogique (AVP)⁹, est une *méthode structurée, systématique et créative de conception ou de reconception d'un produit pédagogique visant la satisfaction complète des besoins des utilisateurs Sujet et Agent d'une situation pédagogique¹⁰ particulière, au moindre coût* (Rocque, Langevin et Riopel, 1996). Aux fins de la présente recherche, l'utilisateur Sujet est un *parent* d'un enfant présentant des incapacités intellectuelles et l'utilisateur Agent est le *meneur de jeu* (un intervenant auprès de parents). Le *coût* représente d'abord l'ensemble des charges supportées (temps consacré, astreintes, etc.) par les utilisateurs Sujet et Agent; il réfère aussi au prix d'achat du produit.

L'AVP comprend trois phases. Il s'agit de la Préconception, de l'Analyse fonctionnelle et de la

Conception. La présente recherche avait pour objectif de réaliser les deux premières phases.

Phase I : Préconception

Une enquête a été menée auprès de dix parents pour connaître leurs *besoins d'information* au regard des difficultés de leur enfant. Les principes d'un jeu de simulation ont aussi été étudiés. Enfin, les cadres conceptuels (théories du «retard mental», caractéristiques cognitives et non-cognitives) et technologiques (analyse et aménagement de tâches) ont été réunis pour le développement du jeu de simulation (Lenain, 1995).

Phase II : Analyse fonctionnelle

L'*analyse fonctionnelle* consiste à identifier toutes les *fonctions* que le produit idéal devrait remplir auprès des utilisateurs. Les fonctions sont les rôles caractéristiques du produit au regard des besoins des utilisateurs Sujet et Agent. Une fois identifiées, les fonctions sont caractérisées, hiérarchisées et valorisées. La caractérisation est l'identification des particularités de chacune des fonctions au regard de leur nature soit:

les fonctions d'usage spécifiant l'utilité réelle du produit pédagogique;

les fonctions contraintes identifiant les rôles imposés par l'une ou l'autre des composantes de la situation pédagogique ayant pour effet de limiter la liberté du concepteur (ex. préalables pour les parents, compétences du meneur de jeu);

les fonctions d'estime qui sont tributaires des motivations psychologiques des utilisateurs (ex. esthétique, mode, image sociale).

La hiérarchisation consiste à déterminer l'importance relative de chacune des fonctions (fonction principale, fonctions complémentaires). Dans la présente étude, la hiérarchisation des fonctions a été réalisée suivant les priorités indiquées par les parents consultés. L'ensemble de ces fonctions forme le *cahier des*

⁹ Dérivée de *l'Analyse de la Valeur* (Miles, 1966; Petitdemange, 1985) qui est une méthode utilisée en ingénierie pour le développement de produits. Une autre application de l'AVP est rapportée dans la présente revue (voir Leclerc, Langevin, Rocque et Riopel).

¹⁰ «Situation pédagogique» réfère au modèle proposé par Legendre (1993 : 1167) et impliquant un «Sujet», un «Objet» d'apprentissage et un «Agent» dans un «Milieu» donné.

charges fonctionnel. Il servira à concevoir le prototype initial du jeu. Au cours des mises à l'essai, il servira également à évaluer l'efficacité du prototype. Le Tableau I reproduit ce cahier des charges fonctionnel. Une première valorisation globale du

futur jeu a aussi été réalisée. Cette valorisation prescrit des paramètres à respecter dans la conception du jeu quant aux coûts. Le Tableau II en présente les principales données.

TABLEAU I
Cahier des charges fonctionnel du jeu de simulation

1. Cahier des charges fonctionnel «Parents»

1.1 Fonction d'usage principale

Reproduire, avec un degré de fidélité élevé, des situations pédagogiques telles que vécues par un enfant présentant des incapacités intellectuelles.

1.2 Fonctions complémentaires

Fonctions d'usage

- Reproduire des incapacités intellectuelles typiques chez un enfant.
- Reproduire les principaux déficits du fonctionnement cognitif d'un enfant qui présente des incapacités intellectuelles.
- Reproduire les principales caractéristiques développementales d'un tel enfant.
- Reproduire les principales caractéristiques non-cognitives d'un tel enfant.
- Reproduire des éléments de l'environnement qui, en interaction avec les incapacités intellectuelles, seraient des obstacles à l'apprentissage.
- Reproduire des éléments de l'environnement qui, en interaction avec des incapacités intellectuelles, faciliteraient l'apprentissage.
- Provoquer des situations d'échec dans la situation pédagogique vécue par les participants.
- Susciter des sentiments de frustration chez les participants.

Fonctions contrainte

- Susciter, chez les participants, des émotions de faible intensité et directement liées aux procédures de réalisation de la tâche.
- Se transporter facilement.
- Permettre le remplacement facile des pièces secondaires du jeu qui seront perdues, altérées ou usées.

Fonction d'estime

- Provoquer un esprit de compétition chez les joueurs.
- Comporter un système d'émulation par rétribution des joueurs.
- Susciter l'intérêt des joueurs.
- Être résistant.

2. Cahier des charges fonctionnel «Meneur de jeu»

2.1 Fonction d'usage principale

Fournir au meneur de jeu les éléments nécessaires à la réalisation du jeu de simulation.

2.2 Fonctions complémentaires

Fonctions d'usage

- Fournir au meneur de jeu une description de ses tâches.
- Fournir au meneur de jeu les éléments nécessaires à la réalisation de ses tâches.
- Contenir des informations sur la nature et les objectifs du jeu de simulation.

Fonctions contraintes

- Fournir un protocole de gestion de temps pour le déroulement du jeu de simulation.
- Utiliser un vocabulaire simple et précis.

Fonctions d'estime

- Prévoir une installation simple et rapide du jeu.
-

TABLEAU II
Coûts globaux prévus du jeu de simulation

A) Coûts pour les parents	
- Temps de réalisation du jeu	Maximum trois (3) heures consécutives
B) Coûts pour le meneur de jeu	
- Temps de préparation à son rôle	Maximum quatre (4) heures
- Temps de mise en place du jeu	Maximum trente (30) minutes
- Temps de réalisation du jeu	Maximum trois (3) heures
- Temps de rangement	Maximum trente (30) minutes
C) Coûts pour l'acquéreur du jeu	
- Coût d'achat du jeu	Maximum 100.00\$

Phase III : Conception

Il reste à effectuer une recension de différentes situations pédagogiques tirées des expériences quotidiennes de parents confrontés aux difficultés d'apprentissage de leur enfant. Puis une équipe de conception, formée de chercheurs et d'utilisateurs potentiels (sujets et agents), créera un prototype initial dans les cadres conceptuels et technologiques

déterminés à la Phase I, et selon les prescriptions du cahier des charges fonctionnel. Ce prototype subira une première mise à l'essai pour trouver ses failles. Des modifications donneront naissance à un prototype No 2 qui sera mis à l'essai à son tour, et ainsi de suite. Cette *validation fonctionnelle* se poursuivra jusqu'à ce que toutes les fonctions du cahier des charges soient remplies de manière satisfaisante. Le développement du jeu de simulation sera alors terminé.

BIBLIOGRAPHIE

- CORBEIL, P., LAVEAULT, D. et SAINT-GERMAIN, M. (1989). *Jeux et activités de simulation : des outils pour une éducation au développement international*. Agence Canadienne de Développement International (ACDI). LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation, 2^e édition*. Montréal : Guérin/Eska. LENAIN, M. (1995). *Préconception d'un prototype de jeu de simulation, à l'intention des parents, illustrant les incapacités intellectuelles d'un enfant en situation pédagogique*. Mémoire de maîtrise, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. MILES, L. D. (1966). *L'analyse de la valeur, réduction scientifique du prix de revient*. Paris : Dunod. PETITDEMANGE, C. (1985). *La maîtrise de la valeur, conception, développement, qualité et compétitivité d'un produit*. Paris : Association Française de Normalisation. ROCQUE, S., LANGEVIN, J., et RIOPEL, D. (1996). *Analyse de la Valeur Pédagogique : méthodologie de développement de produits pédagogiques*. *Revue internationale de pédagogie* (à paraître). Société Canadienne et Comité Québécois de la Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps (SCCIDIH/CQCIDIH, 1993). Consultation : proposition d'une révision du 3^e niveau de la CIDIH: le handicap. *Réseau international CIDIH*, vol. 4, no 3. THIAGARAJAN, S. et STOLOVITCH, H.D. (1990). Simulation and gaming. *Educational technology publication*, 21, 3, 256-261. WESSON, C. et MANDELL, C. (1989). Simulation promote understanding of handicapping conditions. *Teaching exceptional children*, automne 1989, 32-35.

.

ÉTUDE DES COMPÉTENCES RECHERCHÉES POUR L'APPLICATION D'UNE APPROCHE COMMUNAUTAIRE

Suzanne Carrier, Daniel Fortin

La Politique de la Santé et du Bien-être du Québec incite les centres de réadaptation pour les personnes ayant une déficience intellectuelle à dispenser des services basés sur une plus grande implication des citoyens dans l'accompagnement offert aux usagers. A l'heure actuelle, l'approche communautaire constitue une option susceptible de mieux favoriser l'intégration sociale des personnes desservies qui va au-delà d'une simple présence physique dans la communauté. Il y a peu d'expériences basées sur l'orientation communautaire qui sont rapportées dans les écrits spécialisés en déficience intellectuelle et les compétences recherchées chez le personnel, en vue d'une telle pratique, ne sont pas inventoriées.

Dans son offre de services visant l'adaptation et l'intégration sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle de la région des Laurentides, le Centre du Florès envisage d'orienter ses activités selon une approche communautaire. La présente étude, de nature qualitative, est réalisée auprès du personnel de cet établissement. Elle vise à identifier les compétences requises pour travailler selon le modèle communautaire.

L'approche communautaire (Fortin, 1992, Guay et al. 1992, Gingras, 1992) est un modèle d'intervention où la cible n'est plus exclusivement l'utilisateur mais aussi son entourage. Puisque l'unanimité est loin d'être atteinte quant à la nature de l'approche communautaire (Gingras, 1992), il importe de clarifier les caractéristiques de l'approche communautaire privilégiée dans cette étude:

1. l'intervention est pro-active plutôt que réactive;
2. l'intervention s'appuie sur la reconnaissance des compétences et l'acceptation de la culture propre au milieu de vie de l'utilisateur;

3. il y a partage des responsabilités et du pouvoir dans le soutien et l'accompagnement offerts à l'utilisateur avec ce dernier, son réseau social et l'équipe d'intervenants;
4. l'intervenant est visible et présent dans la communauté;
5. la collaboration et le partenariat avec les organismes du milieu sont recherchés;
6. il y a décentralisation des services en équipe-milieu et ces dernières fonctionnent selon un modèle de gestion participative.

L'étude des compétences, c'est-à-dire des connaissances, des habiletés et des attitudes souhaitables pour cette nouvelle pratique est donc pertinente afin d'assurer une préparation adéquate du personnel. Toutefois, compte tenu de l'originalité du projet, cette étude s'appuie sur une projection quant aux compétences que les intervenants doivent posséder pour travailler selon l'approche communautaire.

MÉTHODOLOGIE.

Avant la réalisation de l'étude sur les compétences, un document synthèse présentant les principes de l'approche communautaire est produit par les chercheurs, conjointement avec la direction des programmes de l'établissement. Ce document est distribué aux participants pour leur préparation aux entrevues. Il sert de point de référence lors des entretiens.

Un comité avisé est ensuite formé. Il est constitué d'employés qui exercent des fonctions différentes. Il

a deux mandats distincts: atteindre un consensus autour du document-synthèse et faciliter le recrutement des participants volontaires à la collecte des données.

Les compétences souhaitables sont identifiées par le personnel lors d'entrevues individuelles semi-structurées et d'entrevues de groupe. Dans tous les cas les protocoles d'entrevue s'articulent autour des principes de l'approche communautaire présentés dans le document synthèse, exception faite des employés de soutien administratif qui sont plutôt questionnés sur l'impact des changements anticipés sur leur travail et sur l'importance d'être informés des orientations de l'établissement.

Les répondants sont amenés à identifier les connaissances, les habiletés et les attitudes souhaitables pour eux (aussi pour leurs employés dans le cas des cadres) pour travailler selon l'approche communautaire. Une série de questions porte aussi sur le type de formation attendue.

Des entrevues individuelles sont menées auprès de quatre cadres de l'établissement et deux informateurs-clé extérieurs à l'établissement. D'autre part, 36 employés, réunis selon leur rôle respectif, sont rencontrés pour un entretien de groupe: direction des programmes, intervenants dans les ressources de l'établissement, intervenants oeuvrant déjà dans la communauté, coordonnateurs et conseillers, personnel de soutien administratif.

Les informations recueillies par le biais des entrevues individuelles ou de groupe sont consignées par écrit ou enregistrées sur bandes audio. Elles sont par la suite catégorisées autour de quatre axes analytiques principaux: les connaissances, les habiletés, les attitudes recherchées et le type de formation souhaitée. A cette fin, le logiciel *Non Numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing* est utilisé. A l'intérieur de chaque axe, les énoncés sont réunis pour former des sous-catégories, lesquelles sont élaborées de façon à représenter exhaustivement les données tout en respectant les principes d'homogénéité et d'exclusivité. L'analyse est effectuée en considérant

d'une part, les employés sur qui portent les informations recueillies et d'autre part, la fonction des répondants.

RÉSULTATS

Concernant les connaissances souhaitables, l'analyse permet d'abord de dégager un ordre de connaissances plus théoriques: les connaissances générales sur l'approche communautaire et sur la dynamique des systèmes et des réseaux. Viennent ensuite des connaissances plus près du savoir-faire: connaissances sur les techniques de travail en équipe et sur la gestion participative. Le dernier type de connaissances porte sur le milieu et concerne les moyens de le connaître et d'y intervenir.

Plusieurs habiletés recherchées diffèrent selon qu'il s'agit des intervenants ou du personnel cadre. Les habiletés relatives à l'intervention dans la communauté touchent principalement les intervenants. Pour les cadres, ces habiletés concernent plutôt l'évaluation des caractéristiques du territoire dans le but de déterminer les services à offrir.

Un second ordre d'habiletés a trait à la vie de l'équipe-milieu. Il est souhaitable que les intervenants puissent facilement travailler en équipe. Pour les coordonnateurs et les conseillers, des habiletés relatives à la gestion participative et à la supervision des intervenants sont recherchées. Enfin, un dernier ordre d'habiletés, plus générales, concerne autant les intervenants que les cadres. Il s'agit des habiletés qui permettent de recadrer les problèmes et de gérer son temps.

Par ailleurs, une première classe d'attitudes a trait aux dispositions face à l'approche communautaire; il importe d'y croire et d'être motivé à l'appliquer. Les attitudes face au processus de développement de l'approche constituent une deuxième classe d'attitudes. Ces attitudes sont la patience, la persévérance, le sens de la créativité et le souci de la qualité.

Les attitudes du personnel par rapport à son rôle et à sa culture constituent une troisième classe d'attitudes. En effet, l'analyse révèle la nécessité, pour le personnel, de prendre du recul face à son rôle d'expert et à sa culture. À cela s'ajoute l'importance d'opter pour des attitudes démocratiques. Enfin, une quatrième classe d'attitudes a trait à la façon d'être avec les collègues, les collaborateurs et les usagers. Il s'agit de la confiance en soi, de la diplomatie, de l'esprit d'initiative dans les contacts, de l'engagement, de la solidarité et de l'appartenance, de l'acceptation et du respect des limites.

Enfin, les répondants interrogés à ce sujet apportent diverses suggestions quant aux caractéristiques d'une formation à offrir aux coordonnateurs, aux conseillers et aux intervenants. Une première classe de caractéristiques a trait à l'esprit dans lequel doit se dérouler une formation en vue de l'implantation de l'approche communautaire. On préconise une formation qui fait appel aux forces du personnel et une formation *construction* où chacun participe à l'adaptation de l'approche communautaire selon la réalité des usagers et de leur environnement.

Une seconde classe de caractéristiques a trait à la préparation et au déroulement d'une formation. Celle-ci doit correspondre à un cycle continu et les partenaires du milieu doivent pouvoir y participer. Elle doit être dynamique et accessible, offerte par des formateurs de l'extérieur et évaluée. Les employés doivent être impliqués dans sa préparation. Enfin, une dernière classe de caractéristiques indique la spécificité de la formation à offrir pour certains sous-groupes d'employés.

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Bien qu'elle ne permette pas d'établir un ordre de priorité parmi les compétences souhaitables, cette étude offre, par une triangulation de diverses sources d'information, une vision systématisée des connaissances, des habiletés et des attitudes recherchées pour une application efficace de l'approche communautaire.

Toutefois, il n'y a pas lieu d'exiger que tout le personnel acquiert une maîtrise identique de l'ensemble des compétences identifiées. Au sein d'un même territoire, le travail d'équipe sera préconisé et il s'appuiera sur la complémentarité des forces des uns et des autres.

Dans le contexte d'implantation d'une nouvelle pratique, une formation continue et comportant des mécanismes de supervision et de rétroaction apparaît indiquée pour assurer chez le personnel, une «construction» de l'approche qui soit sensible aux spécificités de la réalité locale des usagers. Puisqu'elle se situe au coeur de l'action, une telle formation devrait favoriser à la fois l'appropriation de l'approche communautaire et la cohésion au sein du personnel, en plus d'une intégration des compétences recherchées.

L'implantation de l'approche communautaire suppose la création, par l'ensemble du personnel, d'une nouvelle culture d'établissement. Guay *et al.* (1987) soulignent que les changements de pratique introduits de façon coercitive finissent par être abandonnés. Au-delà des compétences qu'elle permet d'identifier, la présente étude sensibilise les participants à l'approche communautaire et entraîne chez eux une première implication dans le processus de transformation des rôles et des pratiques.

BIBLIOGRAPHIE

- FORTIN, D. (1992). *Devis pour une évaluation d'implantation d'une pratique proactive auprès de jeunes et de leur réseau de support*. CLSC Pays-d'en-Haut, LAREHS, Ecole de psychologie de l'Université Laval.
- GINGRAS, P. (1992). *L'approche communautaire*. In Doucet, L., Favreau, I., *Théorie et pratique en organisation communautaire*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- GUAY, J. ET CHABOT, D. (1992). *Parrainage social et entraide de quartier*.

.

RÉSEAU SOCIAL ET INTÉGRATION DES PERSONNES AYANT DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES

François Chiocchio, Yves Boisvert, Leïla Assad

PROBLÉMATIQUE

Cette recherche vise à décrire le réseau social des personnes ayant des incapacités intellectuelles. La nécessité d'une telle description relève d'au moins trois constats d'une importance variable. Le premier postule que chaque personne peut et doit être intégrée dans la communauté et y exercer un rôle social valorisé (Wolfensberger, 1972). Le second précise que le réseau d'entraide a un effet positif sur l'intégration sociale des personnes (Tessier et Clément, 1992) et le troisième fait référence aux nouvelles réalités économiques auxquelles doit faire face le réseau des services de santé et des services sociaux. Les centres de réadaptation sont touchés par cette situation et doivent ajuster les services qu'ils assurent ainsi que leurs pratiques professionnelles. En décrivant le réseau social des personnes ayant des incapacités intellectuelles en fonction du milieu résidentiel dans lequel ces personnes vivent, nous obtiendrons une meilleure compréhension du processus d'intégration sociale de ces personnes (Mitchell & Trickett 1980), nous permettant ainsi de moduler nos interventions et notre accompagnement en fonction du milieu de vie.

MÉTHODOLOGIE

Définition des variables

House, Umberson et Landis (1988), Barrera (1986) de même que Thoits (1982) exposent avec beaucoup d'acuité la plupart des théories et des problèmes conceptuels liés aux recherches traitant du réseau social. Avec eux et dans la foulée de Tolsdorf (1976), nous considérons le réseau social comme étant composé de trois éléments distincts mais complémentaires : la structure du réseau, le contenu des interactions sociales et la fonction que joue les relations sociales.

Un processus rigoureux de recherche d'instruments a été effectué (Chiocchio *et al.* 1995a). En somme, le Système d'Évaluation du Soutien Social (SESS) (Chiocchio *et al.*, 1995b) a été adapté de Weiner (1984), de Rosen et Burchard (1990), et Burchard *et al.*(1991). Il a été conçu pour des personnes ayant un retard mental et ses qualités psychométriques ont été jugées bonnes (Chiocchio, Boisvert, Martin-Laval, Assad 1995).

Parmi le grand nombre de variables mesurées, deux d'entre elles méritent d'être brièvement définies. La densité adjacente se définit comme le degré avec lequel les personnes nommées par le sujet se connaissent entre elles (Tolsdorf, 1976). Sous cet angle, un réseau très dense signifie que toutes les personnes nommées par le sujet, en plus de le connaître, se connaissent toutes entre elles. Un réseau sans densité adjacente ne suppose qu'un ensemble de relations dyadiques avec le sujet. La densité

.

RÉSEAU SOCIAL ET INTÉGRATION DES PERSONNES AYANT DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES

François Chiocchio, Yves Boisvert, Leïla Assad

PROBLÉMATIQUE

Cette recherche vise à décrire le réseau social des personnes ayant des incapacités intellectuelles. La nécessité d'une telle description relève d'au moins trois constats d'une importance variable. Le premier postule que chaque personne peut et doit être intégrée dans la communauté et y exercer un rôle social valorisé (Wolfensberger, 1972). Le second précise que le réseau d'entraide a un effet positif sur l'intégration sociale des personnes (Tessier et Clément, 1992) et le troisième fait référence aux nouvelles réalités économiques auxquelles doit faire face le réseau des services de santé et des services sociaux. Les centres de réadaptation sont touchés par cette situation et doivent ajuster les services qu'ils assurent ainsi que leurs pratiques professionnelles. En décrivant le réseau social des personnes ayant des incapacités intellectuelles en fonction du milieu résidentiel dans lequel ces personnes vivent, nous obtiendrons une meilleure compréhension du processus d'intégration sociale de ces personnes (Mitchell & Trickett 1980), nous permettant ainsi de moduler nos interventions et notre accompagnement en fonction du milieu de vie.

MÉTHODOLOGIE

Définition des variables

House, Umberson et Landis (1988), Barrera (1986) de même que Thoits (1982) exposent avec beaucoup d'acuité la plupart des théories et des problèmes conceptuels liés aux recherches traitant du réseau social. Avec eux et dans la foulée de Tolsdorf (1976), nous considérons le réseau social comme étant composé de trois éléments distincts mais complémentaires : la structure du réseau, le contenu des interactions sociales et la fonction que joue les relations sociales.

Un processus rigoureux de recherche d'instruments a été effectué (Chiocchio *et al.* 1995a). En somme, le Système d'Évaluation du Soutien Social (SESS) (Chiocchio *et al.*, 1995b) a été adapté de Weiner (1984), de Rosen et Burchard (1990), et Burchard *et al.*(1991). Il a été conçu pour des personnes ayant un retard mental et ses qualités psychométriques ont été jugées bonnes (Chiocchio, Boisvert, Martin-Laval, Assad 1995).

Parmi le grand nombre de variables mesurées, deux d'entre elles méritent d'être brièvement définies. La densité adjacente se définit comme le degré avec lequel les personnes nommées par le sujet se connaissent entre elles (Tolsdorf, 1976). Sous cet angle, un réseau très dense signifie que toutes les personnes nommées par le sujet, en plus de le connaître, se connaissent toutes entre elles. Un réseau sans densité adjacente ne suppose qu'un ensemble de relations dyadiques avec le sujet. La densité

relationnelle, quant à elle, exprime le nombre de types de liens que chaque sujet entretient avec les personnes qu'il nomme (Tolsdorf, 1976). Par exemple, une personne peut être à la fois un cousin et un ami ou encore seulement un compagnon de travail.

La principale variable comparative d'intérêt concerne le milieu résidentiel. Les milieux sont la famille naturelle (FN), la résidence de type familial et intermédiaire (RTFI), la résidence communautaire (RC) et l'appartement (App). Concernant les incapacités intellectuelles, notre conception suppose de caractériser nos sujets par le niveau de soutien global requis, tel que défini par l'AAMR (1994) et adapté pour les fins de notre recherche. Ainsi, le soutien est soit intermittent, limité, important ou intense.

Collecte des données

Les centres Butters-Savoy, Normand-Laramée et Le Renfort ont collaboré de manière à permettre la collecte des données, en donnant accès à 84 (34.9%), 57 (23.7%) et 100 (41.5%) sujets respectivement. L'âge moyen des sujets de l'échantillon total est de 35.6 ans. Les intervenants ont pris, en moyenne, 50 minutes (écart-type: 20.3) pour administrer le SESS.

RÉSULTATS

Appartements

Les sujets habitant dans un appartement ont un réseau contenant en moyenne 6.84 personnes significatives sur 20.33 connues. La densité adjacente de ces personnes est relativement bonne. Toutefois lorsqu'elles ont besoin de beaucoup de soutien, le réseau manifeste une faible densité adjacente. En terme de contenu, le réseau des sujets qui habitent en appartements est composé majoritairement des membres de leur famille immédiate. En second lieu viennent, dans les mêmes proportions, les membres de leur famille élargie, les amis ayant des incapacités intellectuelles et les employés du centre. Concernant les compagnons de travail, les personnes habitant en appartement en mentionnent peu et ce nombre

comprend presque trois fois plus de compagnons sans incapacité intellectuelle. Si nous considérons l'intégration comme étant le reflet de la quantité, dans le réseau, de personnes n'ayant pas d'incapacité intellectuelle et qui ne sont ni de la famille, ni des employés, les personnes en appartement sont les plus intégrées. De plus, la très grande majorité des sujets n'entretiennent qu'un seul type de lien avec les personnes nommées.

Famille naturelle

Les sujets habitant dans leur famille naturelle ont, sur le plan structurel, un réseau contenant 7.15 personnes significatives sur un total de 19.27 personnes connues. Il semble que la densité adjacente du réseau de ces sujets soit plus fragile que pour les autres. En somme, comparé aux autres types d'habitation, tant le nombre de personnes que la densité adjacente des liens les caractérisant rendent ces sujets moins robustes aux changements. Le réseau de ces personnes est composé en très grande majorité des membres de leur famille immédiate et élargie ainsi que d'employés du centre. Si nous considérons les contacts avec des gens sans incapacité intellectuelle qui ne sont ni de la famille, ni des employés, nous pouvons affirmer que ces sujets semblent relativement bien intégrés. La proportion de personnes de même sexe dans le réseau ne varie pas et la densité relationnelle est pauvre. Finalement, les personnes vivant dans leur famille naturelle ont autant de relations réciproques que les autres.

Résidences de type familial et intermédiaire

Ces gens ont, en moyenne, 8.54 personnes significatives dans leur réseau et 22.38 personnes connues. Leur réseau a une assez bonne densité adjacente et, ensemble, ces deux éléments montrent une bonne qualité structurelle. Au niveau du contenu, la famille prend une moins grande place que pour les sujets habitant dans leur famille naturelle ou pour ceux habitant en appartement. Les employés prennent beaucoup de place et ces sujets ont une bonne proportion de contacts qui ont lieu avec des personnes sans incapacité intellectuelle.

Ces sujets ont des relations assez réciproques si nous les comparons aux autres.

Résidences communautaires

Les personnes dans ce type de milieu connaissent beaucoup de personnes, c'est-à-dire 22.68, et considèrent en moyenne que 9.44 d'entre elles sont significatives. La densité relationnelle est très élevée comparativement aux autres sujets puisque, de par leur type de résidence, ils ont plus de chances d'établir des contacts. La famille est peu présente et cette situation est compensée par la présence d'employés. Hormis ces deux catégories de personnes nommées, il n'y a presque pas de contacts avec des personnes sans incapacité intellectuelle. En fait, leur réseau significatif est composé d'une grande proportion d'employés. Ces employés sont souvent considérés comme des amis par les sujets en plus d'établir avec eux une relation professionnelle. Ce double statut fait que l'indice de densité relationnelle est artificiellement plus élevé que pour les autres et fait que les relations sont davantage unidirectionnelles qu'elles ne le sont dans d'autres types de milieu.

DISCUSSION

Comment solidifier le réseau des personnes ayant des incapacités intellectuelles ? Sur le plan de la structure, le fait d'avoir un grand nombre de personnes connues par rapport au nombre de personnes que les sujets considèrent comme significatives est encourageant.

Ainsi, il serait possible de bonifier le réseau des sujets en permettant à une personne connue de devenir significative. Les lacunes observées en termes de densité relationnelle offrent une autre piste d'intervention. Si la majorité des sujets n'entretiennent qu'un type de relation avec les personnes dans le réseau, il devient possible d'ajouter un second niveau relationnel. Par exemple, un compagnon de travail pourrait devenir, en plus, un confident. Aussi, nous avons vu, par les indices de réciprocité relativement faibles, que les relations sont souvent unidirectionnelles. Lorsque le réseau est composé en bonne partie d'employés, il est difficile d'injecter une bidirectionnalité dans les relations. Il est toutefois possible de remédier à cette lacune en permettant à une autre personne déjà identifiée d'entretenir des relations plus réciproques. Encore une fois, cela est possible en puisant dans les ressources les plus riches et les plus faciles d'accès.

Le Système d'Evaluation du Soutien Social (SESS) a été adapté et utilisé de manière à ce qu'il puisse être un outil d'intervention. Le SESS permet d'identifier les points à améliorer dans le réseau en plus de fournir des pistes claires concernant les individus et les activités susceptibles de constituer une bonification du réseau. En somme, le réseau des personnes ayant des incapacités intellectuelles comporte des lacunes, mais aussi des ressources qu'il est possible d'exploiter. Nous croyons qu'une meilleure connaissance de ces éléments permettra une plus grande intégration sociale de ces personnes.

BIBLIOGRAPHIE

AAMR- ASSOCIATION AMÉRICAINE SUR LE RETARD MENTAL (1994). *Retard Mental: Définition, Classification et systèmes de soutien*. Edisem, Maloine. BARRERA, M., Jr. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community* 14(4), 413-445. BURCHARD, S. N., HASAZI, J. S., GORDON, L. R., & YOE, J. (1991). An examination of lifestyle and adjustment in three community residential alternatives. *Research in Developmental Disabilities*, 12, 127-142. CHIOCCHIO, F., MARTIN-LAVAL, H., BOISVERT, Y., ASSAD, L., (1995a). Description du Réseau social de personnes présentant des incapacités intellectuelles. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*. Numéro spécial mai 1995, 37-40. CHIOCCHIO, F., MARTIN-LAVAL, H., BOISVERT, Y., ASSAD, L., (1995b). *Système d'Evaluation du Soutien Social-SESS*. Centre Butters-Savoy. Document de travail.

CHIOCCHIO, F., MARTIN-LAVAL, H., BOISVERT, Y., ASSAD, L., (1995c). *Guide d'utilisation du Système d'Évaluation du Soutien Social-SESS*. Centre Butters-Savoy. Document de travail. CHIOCCHIO, F., BOISVERT, Y., MARTIN-LAVAL, H., ASSAD, L., (1995). *Fidélité et Validité d'entrevues semi-structurées effectuées auprès de personnes ayant des incapacités intellectuelles*. 18e Congrès de la Société Québécoise de Recherche en Psychologie (SQRP), Ottawa, Canada. CHIOCCHIO, F., BOISVERT, Y., (1996). *Rapport de recherche sur le réseau social des personnes ayant des incapacités intellectuelles*. Centre Butters-Savoy, Centre Normand-Laramée. (sous presses). HOUSE, J. S., UMBERSON, D., & LANDIS, K. R. (1988). Structures and process of social support. *Annual Review of Sociology*, 14, 293-318. MITCHELL, R. E., & TRICKETT, E. J. (1980). Task force report - Social networks as mediators of social support: An analysis of the effects and determinants of social networks. *Community Mental Health Journal*, 16(1), 27-44. ROSEN, J. W., & BURCHARD, S. N. (1990). Community activities and social support networks: A social comparison of adults with and adults without mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 25(2), 193-204. TESSIER, L., CLÉMENT, M. (1992). *La réadaptation psychosociale en psychiatrie. Défis des années 90*. Gaétan Morin Editeur: Boucherville. THOITS, P. A. (1985). Social Support and psychological well-being: Theoretical possibilities. In I. G. Sarason & B. R. Sarason (Eds.). *Social Support : Theory, Research and Applications* (pp. 51-72). Boston: Martinus Nijhoff Publishers. TOLSDORF, C. C. (1976). Social networks, support, and coping: An exploratory study. *Family Process*, 15, 407-417. WEINBERG, R.B. (1984). *Development of self-report for reliably measuring the social support systems*. Toronto: APA Convention. WOLFENBERGER, W. (1972). *The principle of normalisation in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.

.

VARIABLES ASSOCIÉES AUX INTENTIONS DE PLACEMENT DANS DES FAMILLES D'ENFANT PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE GRAVE

Michèle Déry

Bien que l'alternative du placement constitue un choix plus rare ou inhabituel aujourd'hui, certaines familles vivant avec un enfant présentant une déficience intellectuelle entreprennent des démarches pour placer leur enfant en milieu substitut. Le placement non institutionnel serait même en augmentation pour les enfants présentant une déficience grave (Blacher et Bromley, 1990). Les études portant sur ce phénomène (Blacher et Bromley, 1990; Blacher *et al.*, 1992; Bromley et Blacher, 1991; Cole et Meyer, 1989; Rousey *et al.*, 1990; Sherman, 1988) montrent qu'un ensemble de facteurs relatifs aux caractéristiques de l'enfant, à celles de la famille, au réseau social et à l'utilisation des services de soutien sont associés au placement. Toutefois, en raison de certains problèmes méthodologiques (effets d'interaction non contrôlés, prise en compte d'une seule catégorie de variables),

ces études ne permettent pas d'identifier clairement la contribution et le rôle préventif ou «exacerbant» de ces différents facteurs.

De plus, les études recensées sont pour la plupart rétrospectives, c'est-à-dire que les informations sur les variables mesurées sont obtenues après le placement (parfois même quelques années plus tard) à partir des renseignements recueillis dans le dossier de l'enfant ou auprès des parents. Outre les problèmes inhérents à ce type de recherche (informations manquantes, ou «déformées» par la mémoire...), de telles études sont statiques et ne rendent pas compte de ce qui amène une famille à opter pour l'alternative du placement. Des connaissances sur ce processus sont importantes, d'une part, pour mieux comprendre l'adaptation des familles et, d'autre part, pour aider à prévenir des

CHIOCCHIO, F., MARTIN-LAVAL, H., BOISVERT, Y., ASSAD, L., (1995c). *Guide d'utilisation du Système d'Evaluation du Soutien Social-SESS*. Centre Butters-Savoy. Document de travail. CHIOCCHIO, F., BOISVERT, Y., MARTIN-LAVAL, H., ASSAD, L., (1995). *Fidélité et Validité d'entrevues semi-structurées effectuées auprès de personnes ayant des incapacités intellectuelles*. 18e Congrès de la Société Québécoise de Recherche en Psychologie (SQRP), Ottawa, Canada. CHIOCCHIO, F., BOISVERT, Y., (1996). *Rapport de recherche sur le réseau social des personnes ayant des incapacités intellectuelles*. Centre Butters-Savoy, Centre Normand-Laramée. (sous presses). HOUSE, J. S., UMBERSON, D., & LANDIS, K. R. (1988). Structures and process of social support. *Annual Review of Sociology*, 14, 293-318. MITCHELL, R. E., & TRICKETT, E. J. (1980). Task force report - Social networks as mediators of social support: An analysis of the effects and determinants of social networks. *Community Mental Health Journal*, 16(1), 27-44. ROSEN, J. W., & BURCHARD, S. N. (1990). Community activities and social support networks: A social comparison of adults with and adults without mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 25(2), 193-204. TESSIER, L., CLÉMENT, M. (1992). *La réadaptation psychosociale en psychiatrie. Défis des années 90*. Gaétan Morin Editeur: Boucherville. THOITS, P. A. (1985). Social Support and psychological well-being: Theoretical possibilities. In I. G. Sarason & B. R. Sarason (Eds.). *Social Support : Theory, Research and Applications* (pp. 51-72). Boston: Martinus Nijhoff Publishers. TOLSDORF, C. C. (1976). Social networks, support, and coping: An exploratory study. *Family Process*, 15, 407-417. WEINBERG, R.B. (1984). *Development of self-report for reliably measuring the social support systems*. Toronto: APA Convention. WOLFENBERGER, W. (1972). *The principle of normalisation in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.

.

VARIABLES ASSOCIÉES AUX INTENTIONS DE PLACEMENT DANS DES FAMILLES D'ENFANT PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE GRAVE

Michèle Déry

Bien que l'alternative du placement constitue un choix plus rare ou inhabituel aujourd'hui, certaines familles vivant avec un enfant présentant une déficience intellectuelle entreprennent des démarches pour placer leur enfant en milieu substitut. Le placement non institutionnel serait même en augmentation pour les enfants présentant une déficience grave (Blacher et Bromley, 1990). Les études portant sur ce phénomène (Blacher et Bromley, 1990; Blacher *et al.*, 1992; Bromley et Blacher, 1991; Cole et Meyer, 1989; Rousey *et al.*, 1990; Sherman, 1988) montrent qu'un ensemble de facteurs relatifs aux caractéristiques de l'enfant, à celles de la famille, au réseau social et à l'utilisation des services de soutien sont associés au placement. Toutefois, en raison de certains problèmes méthodologiques (effets d'interaction non contrôlés, prise en compte d'une seule catégorie de variables),

ces études ne permettent pas d'identifier clairement la contribution et le rôle préventif ou «exacerbant» de ces différents facteurs.

De plus, les études recensées sont pour la plupart rétrospectives, c'est-à-dire que les informations sur les variables mesurées sont obtenues après le placement (parfois même quelques années plus tard) à partir des renseignements recueillis dans le dossier de l'enfant ou auprès des parents. Outre les problèmes inhérents à ce type de recherche (informations manquantes, ou «déformées» par la mémoire...), de telles études sont statiques et ne rendent pas compte de ce qui amène une famille à opter pour l'alternative du placement. Des connaissances sur ce processus sont importantes, d'une part, pour mieux comprendre l'adaptation des familles et, d'autre part, pour aider à prévenir des

situations de crise, situations qui s'avèrent très difficiles tant pour l'enfant que pour tous les membres de la famille.

L'étude entreprise examine de manière prospective et longitudinale la présence et l'évolution des intentions de placement auprès de 90 familles vivant avec un enfant présentant une déficience intellectuelle importante (sévère ou profonde) et âgé entre 5 et 16 ans. Les objectifs poursuivis sont, dans un premier temps, d'identifier des facteurs relatifs aux caractéristiques de l'enfant, de la famille et au soutien reçu associés à la *présence* des intentions de placement; dans un second temps, de déterminer le rôle (préventif ou exacerbant) des facteurs influençant l'*évolution* des intentions de placement (volet longitudinal).

Les familles ont été recrutées par l'intermédiaire de centres de services en déficience intellectuelle et d'écoles spécialisées. Elles sont rencontrées à deux reprises, à quinze mois d'intervalle. Le parent rencontré dans chaque famille (le plus souvent la mère) est celui qui s'occupe le plus des soins et des décisions concernant l'enfant. Ce parent a à répondre

à différents questionnaires permettant de mesurer trois grandes catégories de variables (voir le tableau 1 pour les principaux instruments utilisés). Les entrevues sont menées à domicile par un interviewer spécialement entraîné. Leur durée est d'environ 2h 30.

L'étude étant en cours, les résultats qui sont présentés dans ce texte sont préliminaires. Ils se rapportent à la première rencontre de 57 familles et concernent uniquement le premier objectif de la recherche. Chez ces familles, l'*Indice de la tendance au placement* révèle que 46% d'entre elles ont déjà pensé recourir à une mesure de placement depuis la naissance de l'enfant. Et pour 21% des familles (n=12), cette alternative est envisagée fréquemment, certaines ayant déjà entrepris des démarches concrètes pour placer l'enfant. Ces 12 familles dont les intentions de placement sont les plus manifestes constituent le groupe 1. Elles ont été comparées aux autres familles (n=45 — groupe 2) sur l'ensemble des variables à l'étude.

Les résultats des analyses univariées indiquent que les deux groupes de familles ne se différencient pas significativement sur les variables se rapportant aux caractéristiques de l'enfant, qu'il s'agisse de l'âge et du

Tableau 1: Principaux instruments de mesure

Catégories de variables	Nom de l'instrument	Auteurs
ENFANT		
Niv. de fonctionnement	Global Assesment Scale	Endicott et al. (1976)
Habilités/comp. inadéquats	Échelle québécoise de comp. adaptatifs	AQPRM (1991)
Maladies physiques chroniques	Problème de santé dans le foyer	Enquête Santé Québec (1987)
FAMILLE		
Tendance au placement	Placement Tendency Index	Blacher (1990)
Données sociodémographiques	Entrevue parent	Enquête Santé Québec (1987)
Ressources et stress	Index de stress parental	Bigras et LaFrenière (1995)
Santé mentale du parent	Composite International Diagnostic Interview Simplified (vers. française)	Kovess et Fournier (1992)
SOUTIEN		
Ampleur du réseau de soutien	Carte de réseau	Pauzé (1993)
Type de soutien reçu	Inventaire de comp. de support social	Barrera (1980)
Utilisation des services	Services de soutien et de réadaptation	Déry (1994)

sexe de l'enfant, du niveau de fonctionnement global, des habiletés adaptatives et des comportements inadéquats ou des problèmes de santé présentés. Cette absence de différence peut s'expliquer par la sélection préalable des sujets, visant à contrôler la sévérité de la déficience de l'enfant.

En ce qui concerne les caractéristiques familiales, les deux groupes ne se différencient pas sur la classe sociale, mais les familles du groupe 1 sont, dans des proportions significativement plus élevées, de type monoparental ($X^2= 8,33$; $p<.02$). Les familles du groupe 1 se distinguent également des familles du groupe 2 par un résultat global anormalement élevé (au delà du 90^e percentile) à l'*Index de stress parental* ($t=-2,39$; $p<.03$) ainsi que sur le score global des échelles de cet index se rapportant aux ressources parentales ($t=-2,61$; $p<.02$). Notamment, les parents du groupe 1 perçoivent moins de renforcements positifs des interactions avec leur enfant (Échelle «renforcement»: $t=-3,09$; $p<.005$), se sentent plus dépressifs et moins disponibles affectivement à l'enfant (Échelle «dépression»: $t=-3,15$; $p<.005$), perçoivent moins de soutien affectif et matériel du conjoint et plus de relations conflictuelles (Échelle «relation conjugale» : $t=-2,62$; $p<.02$) et évaluent moins favorablement leur état de santé (Échelle «santé»: $t=-2,31$; $p<.03$).

Il est important de souligner, ici, que les deux groupes de familles obtiennent un score global anormalement élevé (au-delà du 85^e percentile) aux échelles se rapportant au stress relié aux caractéristiques de l'enfant, indiquant ainsi que l'enfant représente, dans les deux groupes, une source de stress très importante.

La *Composite International Diagnostic Interview Simplified* ne permet pas de mettre en évidence des

différences significatives entre les groupes sur les problèmes de santé mentale.

Enfin, en ce qui concerne le soutien reçu, les familles du groupe 1 ont tendance à rapporter un moins grand nombre d'intervenants dans leur réseau social ($t=1,70$; $p<.1$). Elles reçoivent également moins d'assistance physique (par exemple, aide dans la préparation des repas, ou pour un déplacement en voiture) que les familles du groupe 2 ($t=2,32$; $p<.04$).

Compte tenu de leur caractère préliminaire, les résultats de cette étude doivent être interprétés avec circonspection. Ils indiquent, jusqu'à présent, que les intentions de placement sont surtout reliées aux caractéristiques parentales et familiales et au soutien reçu. En effet, si les exigences et les stress élevés reliés au soin et à l'éducation de l'enfant sont sensiblement les mêmes dans les deux groupes de familles, les familles qui ont les plus fortes intentions de placement semblent disposer de moins de ressources parentales pour s'adapter à ces situations, comme tendent à le démontrer les résultats relatifs à la monoparentalité, au manque de soutien affectif et matériel d'un conjoint, au manque d'assistance physique, à la dépression et aux problèmes de santé. Ces différentes variables associées aux intentions de placement pourraient devenir, pour l'intervenant, autant d'indicateurs pour orienter l'intervention dans les familles. Des services de soutien intensif peuvent sans doute jouer, sur ce plan, un rôle important.

Les analyses multivariées qui pourront être réalisées une fois la banque de données complétée permettront de confirmer la relation entre les intentions de placement et le manque de ressources parentales et d'identifier les variables les plus étroitement associées à ce phénomène.

BIBLIOGRAPHIE

- BLACHER, J., BROMLEY, B.E. (1990). Correlates of out-of-home placement of handicapped children: who places and why? *Journal of Children in Contemporary Society*, 21, 3-40. BLACHER, J.B., HANNEMAN, R.A., ROUSEY, A.-M. (1992). Out-of-home placement of children with severe handicaps: a comparison of approaches. *American Journal on*

Mental Retardation, 96, 607-616. BROMLEY, B.E., BLACHER, J. (1991). Parental reasons for out-of-home placement of children with severe handicaps. *Mental Retardation*, 29, 275-280. COLE, D.A., MEYER, L.H. (1989). Impact of needs and resources on family plans to seek out-of-home placement. *American Journal on Mental Retardation*, 93, 380-387. ROUSEY, A.-M., BLACHER, J.B., HANNEMAN, R.A. (1990). Predictors of out-of-home placement of children with severe handicaps: a cross-sectional analysis. *American Journal on Mental Retardation*, 94, 522-531. SHERMAN, B.R. (1988). Predictors of the decision to place developmentally disabled family members in residential care. *American Journal on Mental Retardation*, 92, 344-351.

.

OBSTACLES À L'INTÉGRATION SOCIALE DES PERSONNES HANDICAPÉES DANS LA LÉGISLATION QUÉBÉCOISE

Lucie Lemieux-Brassard

Près de 20 ans après la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées, ces dernières revendiquent toujours l'égalité des chances, le droit d'être considérées comme des citoyens à part entière. En 1996, certaines législations québécoises comportent encore des éléments d'exclusion. En effet, certains aspects de celles-ci empêchent les personnes handicapées d'exercer les mêmes «habitudes de vie» que toutes les autres personnes de la société québécoise.

Nous nous proposons de faire l'examen de certaines de ces lois et de voir dans quelle mesure elles contiennent de tels obstacles à la réalisation d'habitudes de vie. Nous sommes consciente toutefois que certains éléments de la législation peuvent également être des facilitateurs à la participation sociale des personnes handicapées. Nous regardons donc les éléments de la législation qui, dans leur application, entravent la réalisation d'habitudes de vie choisies par la personne qui a des incapacités.

À cet effet, nous avons choisi le modèle conceptuel de Fougeyrollas (1993) qui porte sur les «**déterminants environnementaux de la participation sociale des personnes qui ont des incapacités**» comme cadre théorique de notre recherche. Ce dernier définit la

notion de «participation sociale des personnes ayant des incapacités», comme la réalisation de toutes les habitudes de vie qu'une personne du même âge, de même sexe et d'un même contexte socioculturel peut réaliser.

Quelques lois, comme la Loi sur les impôts (L.R.Q. c.I-3), indiquent que certaines activités ne sont pas des «activités courantes de la vie quotidienne d'une personne handicapée» comme par exemple, le travail, les activités sociales et récréatives, les travaux ménagers etc. Cela signifie qu'une personne handicapée ne peut être compensée pour les coûts additionnels occasionnés par ses incapacités dans l'actualisation de ces dernières habitudes de vie et qu'elle peut même se voir refuser toute compensation reliée à ses autres habitudes de vie.

Certains articles de la Loi sur la Sécurité du revenu (L.R.Q. c.S-3) considèrent qu'une personne qui présente des contraintes sévères à l'emploi est «inapte». Pourtant, le besoin d'accommodations n'élimine pas le désir de ces personnes de participer à l'habitude de vie qu'est le travail. Dans ce cas précis, une situation de handicap est créée lorsque la personne doit choisir entre vouloir participer au marché du travail et garder le 100 \$ mensuel supplémentaire qu'elle reçoit comme

Mental Retardation, 96, 607-616. BROMLEY, B.E., BLACHER, J. (1991). Parental reasons for out-of-home placement of children with severe handicaps. *Mental Retardation*, 29, 275-280. COLE, D.A., MEYER, L.H. (1989). Impact of needs and resources on family plans to seek out-of-home placement. *American Journal on Mental Retardation*, 93, 380-387. ROUSEY, A.-M., BLACHER, J.B., HANNEMAN, R.A. (1990). Predictors of out-of-home placement of children with severe handicaps: a cross-sectional analysis. *American Journal on Mental Retardation*, 94, 522-531. SHERMAN, B.R. (1988). Predictors of the decision to place developmentally disabled family members in residential care. *American Journal on Mental Retardation*, 92, 344-351.

.

OBSTACLES À L'INTÉGRATION SOCIALE DES PERSONNES HANDICAPÉES DANS LA LÉGISLATION QUÉBÉCOISE

Lucie Lemieux-Brassard

Près de 20 ans après la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées, ces dernières revendiquent toujours l'égalité des chances, le droit d'être considérées comme des citoyens à part entière. En 1996, certaines législations québécoises comportent encore des éléments d'exclusion. En effet, certains aspects de celles-ci empêchent les personnes handicapées d'exercer les mêmes «habitudes de vie» que toutes les autres personnes de la société québécoise.

Nous nous proposons de faire l'examen de certaines de ces lois et de voir dans quelle mesure elles contiennent de tels obstacles à la réalisation d'habitudes de vie. Nous sommes consciente toutefois que certains éléments de la législation peuvent également être des facilitateurs à la participation sociale des personnes handicapées. Nous regardons donc les éléments de la législation qui, dans leur application, entravent la réalisation d'habitudes de vie choisies par la personne qui a des incapacités.

À cet effet, nous avons choisi le modèle conceptuel de Fougeyrollas (1993) qui porte sur les «**déterminants environnementaux de la participation sociale des personnes qui ont des incapacités**» comme cadre théorique de notre recherche. Ce dernier définit la

notion de «participation sociale des personnes ayant des incapacités», comme la réalisation de toutes les habitudes de vie qu'une personne du même âge, de même sexe et d'un même contexte socioculturel peut réaliser.

Quelques lois, comme la Loi sur les impôts (L.R.Q. c.I-3), indiquent que certaines activités ne sont pas des «activités courantes de la vie quotidienne d'une personne handicapée» comme par exemple, le travail, les activités sociales et récréatives, les travaux ménagers etc. Cela signifie qu'une personne handicapée ne peut être compensée pour les coûts additionnels occasionnés par ses incapacités dans l'actualisation de ces dernières habitudes de vie et qu'elle peut même se voir refuser toute compensation reliée à ses autres habitudes de vie.

Certains articles de la Loi sur la Sécurité du revenu (L.R.Q. c.S-3) considèrent qu'une personne qui présente des contraintes sévères à l'emploi est «inapte». Pourtant, le besoin d'accommodations n'élimine pas le désir de ces personnes de participer à l'habitude de vie qu'est le travail. Dans ce cas précis, une situation de handicap est créée lorsque la personne doit choisir entre vouloir participer au marché du travail et garder le 100 \$ mensuel supplémentaire qu'elle reçoit comme

«soutien financier» afin de pallier à certains coûts additionnels inhérents à ses incapacités. Il en va de même pour les personnes qui pourraient seulement travailler à temps partiel mais qui, de ce fait, perdraient certaines compensations essentielles (financières, médicales ou autres) ou devraient répondre à des exigences administratives supplémentaires accentuant encore plus leurs limitations ou leur dépendance à un tiers.

La Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées (L.R.Q. c.E-20.1) présente d'autres exemples d'entrave à la réalisation d'habitudes de vie. Certains articles interdisent le recours à la Charte des droits et libertés de la personne lorsque la «personne handicapée» allègue discrimination pour non-accessibilité aux services de transport, de téléphone et aux édifices publiques. De plus, la loi

oblige les employeurs à établir un plan d'embauche pour les «personnes handicapées». Pourtant, la Loi ne comporte aucune obligation d'application de ce plan. Dans les faits, cette situation exclue les «personnes handicapées» et les empêche d'être considérées comme groupe cible dans tout programme d'équité en emploi.

●

Les personnes qui ont des incapacités pourront lutter pendant bien des années encore à essayer de faire reconnaître leurs capacités avant leurs limitations. Toutefois, tant et aussi longtemps que la législation constituera un obstacle environnemental à leur participation sociale, elles vivront des situations de handicap bien plus «handicapantes» que leurs propres limitations fonctionnelles.

BIBLIOGRAPHIE

FOUGEYROLLAS, P.(1993). *Le processus de production culturelle du handicap : contextes socio-historiques du développement des connaissances dans le champ des différences corporelles et fonctionnelles*. Thèse de doctorat présentée à l'Université Laval.

.

VÉCU SEXUEL ET MILIEU DE VIE DE PERSONNES PRÉSENTANT DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES MODÉRÉES

Michel Boutet, Marie-Paule Desaulniers, Rémi Coderre

PROBLÉMATIQUE

Les connaissances relatives au vécu sexuel des personnes présentant des incapacités intellectuelles sont informelles, indirectes et parfois contradictoires. La documentation actuelle à ce sujet, surtout américaine, date d'avant le mouvement d'intégration

sociale. Nous avons entrepris, comme base préalable de la création d'un programme d'éducation sexuelle, d'investiguer ce vécu sexuel tel qu'il était perçu par les personnes présentant des incapacités intellectuelles elles-mêmes et par deux personnes significatives de leur environnement. Le texte présente des outils développés dans le cadre de cette recherche, précise et

«soutien financier» afin de pallier à certains coûts additionnels inhérents à ses incapacités. Il en va de même pour les personnes qui pourraient seulement travailler à temps partiel mais qui, de ce fait, perdraient certaines compensations essentielles (financières, médicales ou autres) ou devraient répondre à des exigences administratives supplémentaires accentuant encore plus leurs limitations ou leur dépendance à un tiers.

La Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées (L.R.Q. c.E-20.1) présente d'autres exemples d'entrave à la réalisation d'habitudes de vie. Certains articles interdisent le recours à la Charte des droits et libertés de la personne lorsque la «personne handicapée» allègue discrimination pour non-accessibilité aux services de transport, de téléphone et aux édifices publics. De plus, la loi

oblige les employeurs à établir un plan d'embauche pour les «personnes handicapées». Pourtant, la Loi ne comporte aucune obligation d'application de ce plan. Dans les faits, cette situation exclue les «personnes handicapées» et les empêche d'être considérées comme groupe cible dans tout programme d'équité en emploi.

●

Les personnes qui ont des incapacités pourront lutter pendant bien des années encore à essayer de faire reconnaître leurs capacités avant leurs limitations. Toutefois, tant et aussi longtemps que la législation constituera un obstacle environnemental à leur participation sociale, elles vivront des situations de handicap bien plus «handicapantes» que leurs propres limitations fonctionnelles.

BIBLIOGRAPHIE

FOUGEYROLLAS, P.(1993). *Le processus de production culturelle du handicap : contextes socio-historiques du développement des connaissances dans le champ des différences corporelles et fonctionnelles*. Thèse de doctorat présentée à l'Université Laval.

• • • • •

VÉCU SEXUEL ET MILIEU DE VIE DE PERSONNES PRÉSENTANT DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES MODÉRÉES

Michel Boutet, Marie-Paule Desaulniers, Rémi Coderre

PROBLÉMATIQUE

Les connaissances relatives au vécu sexuel des personnes présentant des incapacités intellectuelles sont informelles, indirectes et parfois contradictoires. La documentation actuelle à ce sujet, surtout américaine, date d'avant le mouvement d'intégration

sociale. Nous avons entrepris, comme base préalable de la création d'un programme d'éducation sexuelle, d'investiguer ce vécu sexuel tel qu'il était perçu par les personnes présentant des incapacités intellectuelles elles-mêmes et par deux personnes significatives de leur environnement. Le texte présente des outils développés dans le cadre de cette recherche, précise et

discute les résultats provisoires présentés au colloque recherche défi en mai 1995 (Boutet, Desaulniers et Coderre, 1995).

MÉTHODOLOGIE

Sélection et description des sujets

L'analyse a été effectuée, auprès de 32 personnes présentant des incapacités intellectuelles moyennes, 17 femmes et 15 hommes, de 18 à 35 ans, capables de communiquer et ne présentant ni handicap physique majeur, ni problème psychiatrique selon leur dossier médical. À chacune de ces personnes étaient pairés un membre de la famille naturelle, principalement la mère, ou un membre de la résidence de type familial (principalement la dame de la résidence de type familial), et un (une) intervenant(e) travaillant auprès du sujet.

Les sujets ont été choisis, de façon aléatoire, à partir de la clientèle du Centre des services en déficience intellectuelle (CSDI) de la région 04. Quatre sous-groupes ont été créés à partir du croisement des variables sexe et lieu de résidence.

Élaboration des instruments de mesure

Une grande attention a été accordée au respect des conditions spécifiques identifiées par Carrier et Fortin (1994) pour obtenir des informations valides auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles notamment en ce qui concerne l'utilisation de questions ouvertes (OU) illustrées et de questions oui/non. Les mesures portant sur les occasions de rencontre ont été réalisées avec le ISVR, révisé en 1985; celles sur l'incompétence sociale avec une traduction du Personnel Inventory for Children (1984) et celles sur l'exercice des droits à partir du test de Lachapelle, Boutet, Cloutier et Labbé (1995).

Les tests sur les comportements sexuels, les attitudes et l'identité ont été développés par les auteurs spécifiquement pour cette recherche et construits en fonction de l'utilisation d'illustrations originales

portant sur les comportements sexuels évalués et l'identité sexuelle.

RÉSULTATS

Les comportements sexuels

Les résultats montrent que 65,6 % des membres de la population investiguée ont reconnu avoir eu une expérience sexuelle. Par ailleurs, plus les comportements sexuels sont généralisés, moins ils sont fréquents; la relation d'intimité est un facteur permettant de distinguer les comportements sexuels. Alors que les comportements affectueux ne nécessitant que peu d'intimité sont fréquents (62,5%), les comportements érotiques non-génitaux le sont moins (40,6%), les caresses génitales et les relations coïtales ne sont rapportées que par un quart des sujets. Nous n'avons constaté aucune révélation de comportement homosexuel dans notre population désinstitutionnalisée et donc une normalisation des comportements sexuels des personnes présentant des incapacités intellectuelles modérées. Ce résultat doit être mis en relation avec l'attitude très défavorable des personnes présentant des incapacités intellectuelles modérées vis-à-vis de l'homosexualité, telle que révélée dans notre recherche. Cette attitude rend la reconnaissance de comportements homosexuels difficile et leur aveu carrément impossible. Il se dégage une prédominance de partenaires présentant des incapacités intellectuelles, ce qui signifie une vie sexuelle s'actualisant plutôt avec des partenaires présentant des caractéristiques semblables. Malgré le petit nombre de personnes investiguées présentant des incapacités intellectuelles ayant un partenaire sans ces mêmes incapacités, une différence nette se remarque entre les sexes: ce sont les femmes (23,3%) qui ont davantage tendance à avoir des partenaires non-déficients. Ce résultat peut s'interpréter selon des attentes différentes quant au degré d'autonomie du partenaire. L'analyse des comportements sexuels privés et publics montre que les comportements sexuels intimes ont lieu en privé et donc que la compréhension et l'intégration des normes de pudeur sont grandes, ce que confirme l'étude de Portelance et Marineau (1995).

Tableau 1

**Analyse de différence Oneway entre les participants de la recherche
au regard de leurs attitudes face aux comportements sexuels**

Types de comportements	PPII Moyenne (n=32)	Interv. Moyenne (n=32)	Mère FN Moyenne (n=16)	Dame RTF Moyenne (n=16)	F	P
Ensemble des comportements	1,34 a	1,96 b	1,51 c	1,87 b	37,37	,0001
Affectueux	1,42 a	1,96 b	1,60 c	1,90 b	24,03	,0001
Érotiques	1,30 a	1,96 b	1,47 a	1,86 b	29,31	,0001
Génitaux	1,30 a	1,96 b	1,46 a	1,85 b	37,65	,0001
Hétérosexuels	1,57 a	2,00 b	1,64 a	1,93 b	15,99	,0001
Homosexuels masculins	1,13 a	1,93 b	1,38 c	1,81 b	36,38	,0001
Homosexuels féminins	1,25 a	1,93 b	1,42 a	1,82 b	25,19	,0001

Note: les analyses à posteriori (Fisher' Protected LSD) sont représentées par les lettres a, b et c. Lorsque les lettres sont semblables, il n'y a pas de différence. Lorsque les lettres sont différentes, cela signifie qu'il y a des différences entre les deux moyennes.

Nos résultats indiquent que les hommes (1,97)¹¹ sollicitent sexuellement davantage que les femmes (3,61) lorsque les comportements sont plus généralisés. Nous avons constaté une certaine consommation de pornographie (43,8%) dans la population étudiée, dont le taux est apparu semblable chez les hommes et les femmes. La masturbation est assez fréquente (37,5%), mais beaucoup moins que dans la population générale où elle constitue un comportement sexuel pour 94% des hommes et 63 % des femmes de plus de 13 ans (Hunt, 1972). Ce comportement est plus fréquent chez les hommes présentant des incapacités intellectuelles modérées (60%) que chez les femmes (17,6%) (chi=6,31, P=0,01), ce qui est aussi le cas pour la population générale.

Ni le lieu de résidence (en famille naturelle ou en résidence de type familial), ni le fait d'être soit un homme, soit une femme, n'ont d'incidence sur les

comportements sexuels des personnes présentant des incapacités intellectuelles modérées.

Les attitudes

Les personnes présentant des incapacités intellectuelles modérées ont peu de comportements sexuels génitaux et y sont globalement peu favorables (1,3)¹², quel que soit leur milieu de vie. Les personnes de leur environnement semblent avoir des attitudes différentes vis-à-vis de l'expression de la sexualité des personnes présentant des incapacités intellectuelles modérées. En général, les attitudes des intervenants sont très positives. Elles sont toujours très comparables à celles des dames des résidences de type familial et toujours différentes de celles des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Par contre, les mères des familles naturelles manifestent les mêmes tendances restrictives que les personnes présentant des incapacités intellectuelles en ce qui concerne les comportements génitaux et érotiques et

¹¹ Échelle de cotation:
1-toujours solliciteur
2-parfois solliciteur
3-solliciteur/sollicité
4-parfois sollicité
5-toujours sollicité

¹² Échelle de cotation:
1-inacceptable
2-acceptable

les comportements homosexuels féminins. Le tableau 1 présente les données comparées quant aux attitudes des participants de la recherche face aux catégories de comportements évaluées.

Nous pouvons donc nous demander si les attitudes plus ou moins ouvertes des personnes significatives ont effectivement un impact sur l'expression de la sexualité des personnes présentant des incapacités intellectuelles modérées. Plus particulièrement, nous pouvons faire l'hypothèse d'un ensemble d'influences diverses et parfois contradictoires provenant des personnes du milieu de vie (parents et intervenants), de l'histoire personnelle et sociale de chaque personne.

Identité

Les personnes présentant des incapacités intellectuelles se sont montrées conscientes de leur identité sexuelle, mais confuses par rapport à leur stade de développement sexuel: 60% d'entre elles ne se perçoivent pas comme des adultes. Ce pourcentage élevé peut être mis en relation avec leur faible taux d'activités sexuelles génitales: la relation est nette dans les deux sens. Nous pouvons nous interroger sur la part de conditionnement social due à la perception des membres de l'entourage, à l'image qu'on leur renvoie d'eux non pas comme adultes mais plutôt comme enfant ou adolescent, bien que cette recherche ne l'ait pas mesurée directement.

Compétence sociale

Les habiletés sociales des personnes présentant des incapacités intellectuelles sont globalement perçues comme faibles, puisque la moitié d'entre elles sont considérées comme incompetentes socialement. Cette perception de leur incompétence sociale peut être une raison pour laquelle ces personnes ont peu de relations sociales sans encadrement. Nous ne voyons pas d'impact direct de cette incompétence sociale sur leurs comportements sexuels.

Les occasions de rencontres

Les personnes présentant des incapacités

intellectuelles ont peu d'activités sociales, soit en moyenne, cinq activités par mois. Ce nombre tombe à environ 3 lorsqu'on ne retient que les activités où il y a la présence d'amis. Lorsqu'on considère uniquement les activités où il n'y a pas «d'adultes accompagnateurs» cette moyenne chute à 0,53 par mois.

Malgré une attitude généralement ouverte par rapport à la sexualité de la part des personnes de leur entourage, les personnes présentant des incapacités intellectuelles ont peu de contacts intimes permis dans leur vie sociale. Elles se trouvent rarement dans des situations de petit groupe permettant de développer une intimité amoureuse ou sexuelle, par exemple en l'absence d'un adulte responsable (intervenant ou parent). Le contrôle social paraît contraignant, peu adapté à l'expression d'une sexualité adulte.

Exercice des droits

Nous avons constaté un accord général de principe pour favoriser l'exercice des droits en ce qui concerne la vie sexuelle. Seules les mères de familles naturelles semblaient un peu moins favorables à cet exercice des droits (3,06)¹³ et ce plus particulièrement au regard des activités sexuelles génitales. Cependant, ce facteur d'influence semble avoir peu d'impact direct sur la présence ou l'absence de comportements sexuels chez les personnes présentant des incapacités intellectuelles modérées.

CONCLUSION

En conclusion, nous constatons que les personnes présentant des incapacités intellectuelles modérées investiguées dans le cadre de cette recherche ont peu

¹³ Échelle de cotation:
1-Toujours
2-La plupart du temps
3-Souvent
4-Occasionnellement, rarement
5-Jamais
6-N/A

de comportements sexuels intimes comme les caresses génitales ou les relations sexuelles, qu'elles sont cohérentes dans leurs attitudes relativement restrictives face à la sexualité et en particulier face à l'homosexualité, qu'elles respectent les normes sociosexuelles, qu'elles manifestent un malaise en ce qui concerne leur identité d'adulte et sont considérées comme incompetentes socialement. Elles semblent bénéficier d'un environnement humain globalement

favorable à l'expression de leur sexualité dans un contexte privé. Cependant, nous n'avons pas trouvé de concordance entre cette attitude favorable et la vie sexuelle et affective des personnes présentant des incapacités intellectuelles modérées. Ce paradoxe explique, en partie, pourquoi l'entourage est désemparé face à l'expression d'une vie affective, amoureuse et sexuelle chez les personnes présentant des incapacités intellectuelles.

BIBLIOGRAPHIE

BOUTET, M., DESAULNIERS, M.P., CODERRE, R. Caractéristiques personnelles, conditions de vie et expression de la sexualité. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, numéro spécial, mai 1995. CARRIER, S., FORTIN D.(1994). La valeur des informations recueillies par entrevues structurées et questionnaires auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle; une recension des écrits scientifiques. *Revue francophone de la déficience Intellectuelle*, 5, (1), 29-41. LACHAPELLE, R., BOUTET, M., CLOUTIER, G., LABBÉ, L. (1995). Évaluation du respect de l'exercice des droits dans le cadre des interventions, I.Q.D.M., Montréal, à paraître. PORTELANCE, R., MARINEAU, N. (1995). Un monde sans sexualité? in Serban Ionescu (Eds) L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle, Université du Québec à Trois-Rivières, Association Internationale de Recherche scientifique en faveur des personnes Handicapées Mentales.

.

ÉLABORATION D'UN OUTIL D'INTÉGRATION SOCIOPROFESSIONNELLE POUR LES PERSONNES AYANT DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES

Normand Marineau, François Chiochio, Bernard Messier

Afin d'améliorer les programmes actuels d'intégration en emploi pour les personnes ayant des incapacités intellectuelles, plusieurs études ont tenté d'identifier les facteurs de succès et d'échec des expériences antérieures d'intégration socioprofessionnelle (Carrier, 1992; Hanley-Maxell *et al*, 1986; Hill *et al*, 1986; Salzberg *et al*, 1988; Wehman, 1981). Il apparaît qu'une multitude de facteurs, interagissant entre eux, qu'ils soient reliés à l'individu ou au milieu de travail, peuvent avoir une influence déterminante sur la réussite du processus d'intégration. En fait, certaines

études recommandent d'effectuer une évaluation beaucoup plus complète des différentes variables impliquées dans le processus d'intégration socioprofessionnelle (Karan et Knight, 1986; Renzaglia et Hutchins, 1988; Rusch et Hugues, 1990). D'autres soutiennent que la procédure d'évaluation devrait comprendre une fonction de pairage permettant d'évaluer non seulement l'ensemble des variables impliquées mais également le degré de compatibilité entre l'employé potentiel et le milieu de travail (Menchetti et Flynn, 1990; Dufour, 1994). Powell *et*

de comportements sexuels intimes comme les caresses génitales ou les relations sexuelles, qu'elles sont cohérentes dans leurs attitudes relativement restrictives face à la sexualité et en particulier face à l'homosexualité, qu'elles respectent les normes sociosexuelles, qu'elles manifestent un malaise en ce qui concerne leur identité d'adulte et sont considérées comme incompetentes socialement. Elles semblent bénéficier d'un environnement humain globalement

favorable à l'expression de leur sexualité dans un contexte privé. Cependant, nous n'avons pas trouvé de concordance entre cette attitude favorable et la vie sexuelle et affective des personnes présentant des incapacités intellectuelles modérées. Ce paradoxe explique, en partie, pourquoi l'entourage est désemparé face à l'expression d'une vie affective, amoureuse et sexuelle chez les personnes présentant des incapacités intellectuelles.

BIBLIOGRAPHIE

BOUTET, M., DESAULNIERS, M.P., CODERRE, R. Caractéristiques personnelles, conditions de vie et expression de la sexualité. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, numéro spécial, mai 1995. CARRIER, S., FORTIN D.(1994). La valeur des informations recueillies par entrevues structurées et questionnaires auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle; une recension des écrits scientifiques. *Revue francophone de la déficience Intellectuelle*. 5, (1), 29-41. LACHAPELLE, R., BOUTET, M., CLOUTIER, G., LABBÉ, L. (1995). Évaluation du respect de l'exercice des droits dans le cadre des interventions, I.Q.D.M., Montréal, à paraître. PORTELANCE, R., MARINEAU, N. (1995). Un monde sans sexualité? in Serban Ionescu (Eds) L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle, Université du Québec à Trois-Rivières, Association Internationale de Recherche scientifique en faveur des personnes Handicapées Mentales.

.

ÉLABORATION D'UN OUTIL D'INTÉGRATION SOCIOPROFESSIONNELLE POUR LES PERSONNES AYANT DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES

Normand Marineau, François Chicocchio, Bernard Messier

Afin d'améliorer les programmes actuels d'intégration en emploi pour les personnes ayant des incapacités intellectuelles, plusieurs études ont tenté d'identifier les facteurs de succès et d'échec des expériences antérieures d'intégration socioprofessionnelle (Carrier, 1992; Hanley-Maxell *et al*, 1986; Hill *et al*, 1986; Salzberg *et al*, 1988; Wehman, 1981). Il apparaît qu'une multitude de facteurs, interagissant entre eux, qu'ils soient reliés à l'individu ou au milieu de travail, peuvent avoir une influence déterminante sur la réussite du processus d'intégration. En fait, certaines

études recommandent d'effectuer une évaluation beaucoup plus complète des différentes variables impliquées dans le processus d'intégration socioprofessionnelle (Karan et Knight, 1986; Renzaglia et Hutchins, 1988; Rusch et Hugues, 1990). D'autres soutiennent que la procédure d'évaluation devrait comprendre une fonction de pairage permettant d'évaluer non seulement l'ensemble des variables impliquées mais également le degré de compatibilité entre l'employé potentiel et le milieu de travail (Menchetti et Flynn, 1990; Dufour, 1994). Powell *et*

al (1991) de même que Kregel, Banks et Hill (1991) proposent, chacun à leur façon, un système de pairage entre les caractéristiques de l'individu et celles de l'emploi. Ces outils traçent une voie intéressante dans ce domaine mais ils présentent certaines lacunes importantes. Ainsi, les items retenus ne sont pas toujours bien opérationnalisés et plusieurs dimensions autant du côté de l'individu que du côté du milieu de travail ne sont pas mesurées. Finalement, les qualités psychométriques de ces deux instruments n'ont pas été clairement démontrées.

La présente recherche vise à combler ces lacunes en proposant de développer, de valider et d'expérimenter, dans un contexte québécois, un nouvel instrument d'intégration socioprofessionnelle ayant pour objet d'opérationnaliser le processus d'appariement entre les caractéristiques du candidat et celles du milieu de travail convoité. Cet outil permettra d'identifier le poste de travail le plus approprié tout en précisant les services d'encadrement nécessaires pour assurer une intégration socioprofessionnelle à long terme.

Basée sur la recension des écrits et les pré-expérimentations déjà réalisées, il est actuellement possible d'anticiper que plusieurs des variables suivantes seront soumises à la procédure de validation psychométrique. Du côté de l'individu: les facteurs de motivation, les intérêts vocationnels et les expériences antérieures, les habiletés personnelles, fonctionnelles, interpersonnelles et socioprofessionnelles ainsi que les caractéristiques comportementales. Du côté de l'emploi: l'évaluation écologique, le potentiel d'intégration, la capacité d'accueil et d'adaptation du milieu, le système de valorisation et de renforcements, l'analyse spécifique de la tâche ainsi que les attentes et les exigences de l'employeur.

Afin d'atteindre nos objectifs, nous appuyerons notre démarche expérimentale sur un modèle conceptuel élaboré spécifiquement pour la création d'instruments d'évaluation et opérationnalisés par Chiocchio (1995). Le processus de création d'un instrument d'évaluation (PCIE) comporte deux phases: la préparation et la vérification de l'instrument.

Dans la première phase, il faut d'abord préciser le but de l'instrument, la population visée, les problèmes que l'instrument veut résoudre, les utilisateurs ainsi que les circonstances générales d'utilisation. Ensuite il faut définir opérationnellement les phénomènes qui doivent être mesurés. Finalement, l'instrument d'évaluation est élaboré. Il faut alors préciser les consignes, prévoir la procédure d'administration, déterminer les modalités d'appariement et choisir les stratégies de mesure qui devront être utilisées.

La seconde phase du PCIE est celle de la vérification de l'instrument et elle comprend les étapes suivantes : la fidélité, la validité et l'utilité réelle. La fidélité sera d'abord évaluée par la stabilité temporelle et la consistance interne de l'instrument. L'étape de validité vise à vérifier la qualité des concepts élaborés précédemment ainsi que l'efficacité du nouvel instrument d'évaluation (validité de prédiction, de concomitance et incrémentielle). Finalement, l'objectif de l'utilité réelle consiste à habiliter les agents d'intégration, à l'aide d'un guide préparé à cette fin, à utiliser adéquatement l'instrument, à interpréter correctement les résultats et à procéder à l'intégration de candidats en emploi tout en précisant les besoins d'encadrement de ces derniers. Les diverses étapes du schéma expérimental de la présente recherche ainsi que les travaux réalisés à ce jour seront présentés au cours de cette communication.

BIBLIOGRAPHIE

- CARRIER, S. (1992). *Études des facteurs de réussite et d'échec dans les tentatives d'intégration socioprofessionnelle d'adultes ayant une déficience intellectuelle*. Rapport de recherche. St-Eustache: Centre de réadaptation La Ruhe et CAPAR.
- CHIOCCIO, F. (1995). *Processus de Création d'un Instrument Psychométrique : Le Modèle de la Cible*.

Université de Montréal. Document inédit. DUFOUR, C. (1994). Le plan de carrière: un outil sur mesure pour un travail sur mesure. *Déficiência Intellectuelle et Intégration au Travail*, 4(1), 20-23. HANLEY-MAXELL, C., RUSCH, F.R., CHADSEY-RUSCH, J., RENZAGLIA, A. (1986). Reported factors contributing to job terminations of individuals with severe disabilities. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 11, 45-52. HILL, J.W., WEHMAN, P., HILL, M., GOODALL, P. (1986). Differential reasons for job separation of previously employed persons with mental retardation. *Mental Retardation*, 24, 347-351. KARAN, O.C., KNIGHT, C.B. (1986). Developing support networks for individuals who fail to achieve competitive employment. In: F.R. Rusch (Ed.). *Competitive employment issues and strategies*. Baltimore: Paul H. Brookes. KREGEL, J., BANKS, P.D., HILL, M. (1991). Effective job matching in supported employment: The Client-Job Compatibility Screening Instrument. *Vocational Rehabilitation*, janvier, 51-58. MENCHETTI, B.M., FLYNN, C.C. (1990). Vocational evaluation. In: F.R. Rusch (Ed.). *Supported employment: models, methods and issues* (pp.111-130). Illinois: Sycamore Publishing Co. POWEL, T.H., PANCOSOFAR, E.L., STEERE, D.E., BUTTERWORTH, J., ITZKOVITZ, J.S., RAINFORTH, B. (1991). *Supported employment : providing integrated employment opportunities for persons with disabilities*. New York: Longman. RENZAGLIA, A., HUTCHINS, M. (1988). A community-reference approach to preparing persons with disabilities for employment. In: P. Wehman, M.S. Moon (Eds.). *Vocational rehabilitation and supported employment*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. RUSCH, F.R., HUGHES, C. (1990). Historical overview of supported employment. In: F.R. Rusch (Ed.). *Supported employment: models, methods, and issues* (pp. 5-14). Illinois: Sycamore Publishing Col. SALZBERG, C.L., LIGNUGARIS-KRAFT, B., MCCULLER, G.L. (1988). Reasons for job loss: A review of employment termination studies of mentally retarded workers. *Research in Developmental disabilities*, 9, 153-170. WEHMAN, P. (1981). *Competitive employment : new horizon for severely disabled individuals*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

.

L'ÉQUIPE D'INTERVENTION COMMUNAUTAIRE EN DÉFICIENCE INTELLECTUELLE: ÉTUDE DES DÉTERMINANTS

Daniel Boisvert, Michel Boutet, Yvon Laplante, Michelle Comeau

INTRODUCTION

La présente communication fait état des résultats obtenus à la suite d'une recherche exploratoire portant sur le développement des équipes d'intervention communautaire en déficience intellectuelle et plus spécifiquement sur les déterminants de l'efficacité de l'équipe d'intervention communautaire. Cette recherche, menée avec le concours des centres de services pour personnes ayant une déficience intellectuelle des régions Mauricie-Bois-Francis, Laval et Basses Laurentides avait comme objectif d'identifier les grandes familles de déterminants et de vérifier, auprès des membres des équipes d'intervention

communautaire et de personnes de leur environnement immédiat (établissement et principaux partenaires), l'importance de ces déterminants.

CONTEXTE

Les pressions associées à la demande, sous la forme de services plus diversifiés et d'attentes des usagers de plus en plus individualisées, et les pressions liées à l'offre, sous forme d'une concurrence de plus en plus diversifiée en nombre et en compétences, exigent un renouvellement de nos organisations. Comme le rappellent Fabi et Jacob (1994) la performance d'une

Université de Montréal. Document inédit. DUFOUR, C. (1994). Le plan de carrière: un outil sur mesure pour un travail sur mesure. *Déficience Intellectuelle et Intégration au Travail*, 4(1), 20-23. HANLEY-MAXELL, C., RUSCH, F.R., CHADSEY-RUSCH, J., RENZAGLIA, A. (1986). Reported factors contributing to job terminations of individuals with severe disabilities. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 11, 45-52. HILL, J.W., WEHMAN, P., HILL, M., GOODALL, P. (1986). Differential reasons for job separation of previously employed persons with mental retardation. *Mental Retardation*, 24, 347-351. KARAN, O.C., KNIGHT, C.B. (1986). Developing support networks for individuals who fail to achieve competitive employment. In: F.R. Rusch (Ed.). *Competitive employment issues and strategies*. Baltimore: Paul H. Brookes. KREGEL, J., BANKS, P.D., HILL, M. (1991). Effective job matching in supported employment: The Client-Job Compatibility Screening Instrument. *Vocational Rehabilitation*, janvier, 51-58. MENCHETTI, B.M., FLYNN, C.C. (1990). Vocational evaluation. In: F.R. Rusch (Ed.). *Supported employment: models, methods and issues* (pp.111-130). Illinois: Sycamore Publishing Co. POWEL, T.H., PANCOSOFAR, E.L., STEERE, D.E., BUTTERWORTH, J., ITZKOVITZ, J.S., RAINFORTH, B. (1991). *Supported employment : providing integrated employment opportunities for persons with disabilities*. New York: Longman. RENZAGLIA, A., HUTCHINS, M. (1988). A community-reference approach to preparing persons with disabilities for employment. In: P. Wehman, M.S. Moon (Eds.). *Vocational rehabilitation and supported employment*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. RUSCH, F.R., HUGHES, C. (1990). Historical overview of supported employment. In: F.R. Rusch (Ed.). *Supported employment: models, methods, and issues* (pp. 5-14). Illinois: Sycamore Publishing Co. SALZBERG, C.L., LIGNUGARIS-KRAFT, B., MCCULLER, G.L. (1988). Reasons for job loss: A review of employment termination studies of mentally retarded workers. *Research in Developmental disabilities*, 9, 153-170. WEHMAN, P. (1981). *Competitive employment : new horizon for severely disabled individuals*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

.

L'ÉQUIPE D'INTERVENTION COMMUNAUTAIRE EN DÉFICIENCE INTELLECTUELLE: ÉTUDE DES DÉTERMINANTS

Daniel Boisvert, Michel Boutet, Yvon Laplante, Michelle Comeau

INTRODUCTION

La présente communication fait état des résultats obtenus à la suite d'une recherche exploratoire portant sur le développement des équipes d'intervention communautaire en déficience intellectuelle et plus spécifiquement sur les déterminants de l'efficacité de l'équipe d'intervention communautaire. Cette recherche, menée avec le concours des centres de services pour personnes ayant une déficience intellectuelle des régions Mauricie-Bois-Francs, Laval et Basses Laurentides avait comme objectif d'identifier les grandes familles de déterminants et de vérifier, auprès des membres des équipes d'intervention

communautaire et de personnes de leur environnement immédiat (établissement et principaux partenaires), l'importance de ces déterminants.

CONTEXTE

Les pressions associées à la demande, sous la forme de services plus diversifiés et d'attentes des usagers de plus en plus individualisées, et les pressions liées à l'offre, sous forme d'une concurrence de plus en plus diversifiée en nombre et en compétences, exigent un renouvellement de nos organisations. Comme le rappellent Fabi et Jacob (1994) la performance d'une

organisation est d'abord associée à sa capacité d'adaptation et exige de mettre en place des modes de fonctionnement renouvelés s'appuyant sur le partenariat intra réseau/inter réseaux.

Le contexte économique québécois, la présence de partenaires plus nombreux, compte tenu notamment de la pratique professionnelle qui s'exerce maintenant dans la communauté, amènent les établissements de services à repenser leur organisation et plus spécifiquement la gestion de leurs ressources. Dans ce contexte, il apparaît essentiel de recourir à des solutions novatrices dans la façon d'organiser et de dispenser les services: plan d'intervention partagé, «case management» d'équipe et plan de services. Toutes ces formules font appel à des petites unités d'intervention insérées dans les communautés locales dont l'efficacité exige à la fois une grande autonomie de décision et d'exécution. L'équipe d'intervention communautaire semble un modèle prometteur en regard de cette problématique.

ÉQUIPE D'INTERVENTION COMMUNAUTAIRE

L'équipe d'intervention communautaire est une unité administrative autogérée formée d'intervenants, du personnel de soutien et de spécialistes dont l'une des fonctions principales est d'offrir des services individualisés psycho-sociaux, d'adaptation et de réadaptation, à des personnes présentant une déficience intellectuelle. L'équipe d'intervention communautaire, sorte de «task force», fonctionne sous le modèle d'une agence de services dont la mission est d'offrir elle-même certains services ou d'aider la personne à trouver réponse auprès d'autres agences de services.

Cette définition rejoint celle de Wellins, Byham et Wilson (1991) pour qui l'équipe autogérée correspond à un groupe complémentaire d'employés qui sont responsables de l'ensemble du processus de travail ou d'un segment offrant un produit ou des services à un client interne ou externe. Les membres de l'équipe travaillent ensemble afin d'améliorer leurs opérations,

prennent en charge les problèmes quotidiens, planifient et contrôlent leur travail.

PROBLÉMATIQUE

Les travaux sur la performance des groupes de travail sont nombreux et diversifiés. Cependant, la littérature se consacrant spécifiquement à l'identification et à la mesure des déterminants de performance des équipes autogérées offre un répertoire beaucoup moins vaste. Des auteurs se sont toutefois concentrés à la catégorisation des travaux de recherche sur la performance des équipes en fonction des multiples aspects qui la caractérisent. Pour les besoins de notre recherche, nous nous sommes inspirés des travaux contemporains de trois équipes d'auteurs qui nous apparaissent pertinents compte tenu de leur originalité méthodologique et de leur perspective théorique.

Beaudin et Savoie (1995) identifient quatre tendances principales dans les recherches sur l'efficacité groupale et leur mesure, à savoir: l'expérience de groupe, le rendement de l'équipe, la légitimité de l'équipe et la pérennité de l'équipe. Pour Campion, Medsker et Higgs (1993) il existe 5 dimensions à considérer dans l'évaluation de la performance de l'équipe de travail qui prennent la valeur des déterminants de la performance. Ces 5 dimensions ou déterminants se subdivisent ensuite en dix-neuf catégories ou composantes desquelles découlent les indicateurs de performance.

Le **Job design** comprend les composantes procédurales de l'équipe: l'auto-gestion, la participation, la variété des tâches à l'intérieur de l'équipe, l'importance (significativité) des tâches et l'identification des membres de l'équipe à la tâche à accomplir. L'**interdépendance** renvoie à l'organisation de l'équipe proprement dite: l'interdépendance des tâches, le partage d'un but commun et le système de feedback et de valorisation qui régit l'équipe de travail. La **composition** de l'équipe permet d'évaluer la structure de l'équipe, c'est-à-dire son caractère hétérogène, sa dimension en terme de nombre de membres, la flexibilité des membres et leur capacité ou préférence à l'égard du travail en groupe. Le **contexte**

d'action du groupe réfère à la compétence de ses membres, à l'appui des supérieurs hiérarchiques et à la capacité du groupe à maintenir un haut niveau de communication et de coopération avec les autres équipes de travail. Enfin, le processus, c'est la mesure de la gestion interne du groupe en regard du partage des tâches ainsi que de la communication et de la coopération à l'intérieur de l'équipe.

Le point de vue de Sundstrom, DeMeuse et Futrell (1990) est inspiré de l'approche écologique pour analyser les facteurs de performance («effectiveness») des équipes de travail. Selon eux, la performance d'une équipe répond de son interdépendance avec le contexte organisationnel, les frontières du système et les facteurs de développement de l'équipe.

La performance résulte dans ce cas de l'interrelation dynamique entre le groupe, ses spécificités et son processus interne, et son environnement. Inspirés de

ces trois perspectives différentes, nous avons conçu un cadre conceptuel des déterminants de la performance des équipes autogérées à partir des variables récurrentes à l'ensemble des modèles et de leur redistribution à travers différentes familles de déterminants qui tiennent compte de plusieurs aspects de la réalité des équipes autogérées d'intervention communautaire. La structure préliminaire du modèle s'articule autour de cinq familles de déterminants de performance et d'un ensemble préliminaire d'indicateurs, comme le montre le tableau 1.

La nature de l'équipe, première famille de déterminants, réfère à la dimension du groupe de travail, à sa composition (compétences administratives, cliniques, sociales des membres), à son degré d'autonomie par rapport aux autres groupes ainsi qu'à la précision et à la clarté de sa mission. Il s'agit ici de l'essence même de l'équipe.

Tableau 1
Déterminants de la performance des équipes autogérées

NATURE DE L'ÉQUIPE	FONCTIONS ET TÂCHES	RENDEMENT	EXPÉRIENCE DE LA VIE DE L'ÉQUIPE	CONTEXTE ET ENVIRONNEMENT
<ul style="list-style-type: none"> • précision et clarté de la mission • dimension du groupe • composition du groupe (compétences des membres sur les plans administratif, clinique, social) • autonomie du groupe 	<ul style="list-style-type: none"> • adhésion des membres à une ou plusieurs cibles communes • complémentarité des tâches partagées • identification des tâches communes et spécifiques • pertinence des tâches associées aux objectifs 	<ul style="list-style-type: none"> • qualité des processus de travail de l'équipe (résolution de problèmes, planification, évaluation) • productivité du groupe dans la réalisation d'une tâche • rapidité de production ou d'exécution des décisions • capacité d'adaptation des actions de l'équipe • système de récompense 	<ul style="list-style-type: none"> • engagement des membres à l'égard du groupe • cohésion de l'équipe • niveau d'appartenance des participants • développement professionnel des membres • développement personnel et social des membres 	<ul style="list-style-type: none"> • entraînement des membres à la tâche • supervision de l'équipe • capacité de l'équipe à transiger avec d'autres

Les **fonctions et les tâches** renvoient à l'organisation fonctionnelle du travail de l'équipe, à savoir: le regroupement des membres autour d'une ou de plusieurs cibles communes, le partage des tâches, la variété des tâches, l'identification des tâches et la pertinence des tâches identifiées par rapport à l'objectif à atteindre.

Les déterminants **rendement/productivité** ont trait à la qualité des processus de travail de l'équipe (résolution de problèmes, prise de décision, planification, évaluation), la productivité du groupe dans la réalisation d'une tâche, la rapidité de production ou d'exécution des décisions, la capacité de l'équipe à s'approprier la rétroaction pour fin d'adaptation de ses actions ainsi que tout le système de récompense qu'elle met en place.

L'**expérience de la vie d'équipe** permet de tenir compte de la relation entre les membres considérés individuellement et l'équipe. La valeur ajoutée issue de cette relation peut être mesurée par l'engagement des membres à l'égard du groupe, la cohésion de l'équipe et le niveau d'appartenance des participants ainsi que le développement professionnel, personnel et social des membres à travers le cheminement de l'équipe vers l'accomplissement de ses tâches.

Enfin, le **contexte et l'environnement** de l'équipe réfèrent aux composantes internes et externes qui influencent directement ou indirectement, implicitement ou explicitement, le travail de l'équipe et des membres en regard du but à atteindre. Par exemple, l'entraînement des membres à la tâche, le degré de supervision nécessaire à l'équipe et la capacité de l'équipe à transiger avec d'autres groupes ou ce que la perspective écologique entend par la perméabilité des frontières du système.

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Sur le plan méthodologique, notre projet vise à valider ou invalider les composantes du modèle auprès de cent vingt intervenants et autres personnes concernées en intégration et réintégration sociale des personnes présentant une déficience intellectuelle. Notre enquête a pour but d'identifier les principaux déterminants perçus par les sujets comme indéniablement associés à la performance de l'équipe autogérée en intervention communautaire. Pour ce faire, nous avons conçu un questionnaire permettant de mesurer la perception de ces déterminants afin d'identifier ceux qui apparaissent directement reliés à la performance de l'équipe autogérée.

BIBLIOGRAPHIE

FABI, B., JACOB, R. (1994). «Se réorganiser pour mieux performer». Vol.19,no.3, 48-59. WELLINS, R. S., BYHAM, W. C., WILSON, J. M. (1991). *Empowered teams: Creating self-directed work groups that improve quality, productivity and participation*. San Francisco: Jossey-Bass. BEAUDIN, G., SAVOIE, A. (1995). «L'efficacité des équipes de travail: définition, composantes, mesures» dans *Revue québécoise de psychologie*, vol. 16, no 1, pp. 185-201. CAMPION, M.A., MEDSTER, G.J., HIGGS, A.C. (1993). «Relations between work group characteristics and effectiveness: implications for designing effective work group» dans *Personnel psychology*, no45, pp. 823-850. SUNDSTROM E., DE MEUSE, K.P., FRITRELL, D. (1990). «Work teams: application and effectiveness», *American Psychology*, vol. 45, no 2, pp. 120-133.

.

CONCEPTION ET VALIDATION D'UNE GRILLE D'ÉVALUATION DE L'EXERCICE DES DROITS

Lucien Labbé, Michel Boutet, Gilles Cloutier, Richard Lachapelle

CADRE DE L'ÉTUDE ET SES OBJECTIFS

Au cours des deux dernières décennies, des efforts importants ont été réalisés afin d'affirmer les droits des personnes présentant des déficiences, des incapacités ou encore à risque de se retrouver en situation de handicap. Pour ces personnes, souvent à la merci des décisions de leur entourage, l'exercice de leurs droits ne paraît pas assurée. Dans les situations de la vie quotidienne, leurs incapacités les placent souvent en position de vulnérabilité. Les personnes ayant des incapacités intellectuelles, les personnes âgées en perte d'autonomie importante et les personnes présentant une problématique sérieuse de santé mentale, sont parmi celles qui dépendent le plus, dans l'exercice de leurs droits, des gens de leur environnement, y compris ceux et celles qui leur fournissent des services.

L'idée d'élaborer une grille d'évaluation de l'exercice des droits est née en partie du besoin de mieux connaître ces droits, mais surtout de celui d'être davantage en mesure de vérifier si, au quotidien, les personnes sont à même d'exercer leurs droits et si les interventions de l'entourage favorisent ou tendent à favoriser l'exercice de ces droits. Cette grille a été conçue dans une perspective positive, proactive et pragmatique. Elle n'a aucune visée prescriptive.

C'est en se référant à la Charte québécoise des droits et libertés que les auteurs ont construite cette grille. Le processus de construction et de validation de la grille a été guidé de façon constante par la préoccupation d'en faire un outil à portée éducative et formative pour l'entourage des personnes qui présentent des déficiences, des incapacités ou encore, à risque de se retrouver en situation de handicap, ainsi que pour les intervenants appelés à les cotoyer et à leur fournir des services.

DÉMARCHE DE VALIDATION

La grille, porte sur différents droits, illustrés au moyen d'indicateurs qui décrivent des situations précises et observables. Elle permet de vérifier dans quelle mesure les interventions favorisent le fait que la personne puisse, si elle le désire et s'il y a lieu, et ce, après avoir reçu toute l'information nécessaire, exercer ce droit ou encore, obtenir le soutien requis pour avoir accès à l'exercice de ce droit. Une échelle de type Likert à cinq degrés permet à celui ou à celle qui évalue la situation vécue par la personne d'émettre un jugement d'appréciation quant au degré avec lequel ce droit, représenté par la situation décrite, est respecté. Les informations recueillies sont compilées puis analysées de façon à dresser un bilan en ce qui a trait au respect des différents droits. Des recommandations sont formulées s'il y a lieu.

• **La validation du contenu**

La validation du contenu a comporté les opérations suivantes:

- Une vérification de la pertinence de la classification des différents droits et des indicateurs par un comité d'experts (quatre avocats);
- Une vérification de la compréhension de la classification et des indicateurs. Cette opération a été réalisée avec la collaboration de trois équipes d'intervention (environ 30 personnes) représentant différents milieux et services.

• **La validation de la démarche d'évaluation**

Cette deuxième phase a consisté en l'expérimentation de la version réaménagée de la grille. La collaboration

d'intervenantes et d'intervenants de cinq milieux présentant encore là, des caractéristiques différentes, a été sollicitée pour réaliser cette étape. En plus d'avoir à expérimenter la grille auprès d'un usager de leur choix, chaque intervenante et intervenant devait répondre à un questionnaire accompagnant la grille. Environ 40 personnes ont rempli la grille et les trois quarts ont répondu au questionnaire sur la démarche d'évaluation.

RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

La validation du contenu de la grille a permis d'apporter des modifications structurelles importantes à la classification des droits et à certains indicateurs. La vérification de la compréhension de la classification et des indicateurs a fait ressortir des éléments importants:

- le concept d'universalité des droits n'était pas compris par un bon nombre d'intervenantes et d'intervenants. Toute personne a des droits et on crée en quelque sorte une situation d'iniquité, si des incapacités et des déficiences entraînent des différences quant à l'exercice des droits;
- les intervenantes et les intervenants ont perçu, dans bien des cas, la démarche comme une nouvelle forme de contrôle et ont souligné l'importance de bien préciser sa fonction pour éviter les résistances;
- certaines intervenantes et certains intervenants ont trouvé la démarche intéressante parce qu'elle leur a permis de pousser leur réflexion sur leur intervention.¹⁴

L'analyse des réponses au questionnaire administré au moment de l'expérimentation de la grille d'évaluation a permis de dégager les faits suivants:

- 90% des répondantes et des répondants trouvent les catégories de droits clairement définies et 96% trouvent que les indicateurs s'y référant sont clairement précis (ces résultats apparaissent plus que satisfaisants);
- Par contre, 30% des répondantes et des répondants considèrent que la démarche d'analyse des données de la grille n'est pas intéressante, 25% considèrent qu'elle est confuse et 60% estiment qu'elle ne permet pas d'effectuer une synthèse satisfaisante de l'information recueillie.¹⁵

Ces données ont fourni l'information nécessaire pour apporter des modifications mineures au niveau de la formulation des indicateurs et de procéder à un remaniement majeur de la section concernant la compilation et l'analyse des données.

CONCLUSION

La validation a bien sûr été l'occasion d'apporter des modifications structurelles importantes à la grille et à la section «analyse des données» en plus de permettre l'ajout de précisions au niveau de la formulation des indicateurs.

Par ailleurs, les résultats de la démarche de validation nous permettent aussi de conclure que pour être efficace, l'utilisation de la grille doit s'inscrire dans un processus de sensibilisation, de formation et d'encadrement. Bien que certains répondants aient trouvé intéressante la démarche, parce qu'elle a suscité une réflexion ou a permis d'effectuer des prises de conscience et une certaine auto-évaluation, d'autres au contraire, n'ont trouvé aucun intérêt à cette démarche et l'ont même perçue comme un mode de contrôle de leurs actions. Ces indications renforcent notre point de vue selon lequel la grille ne doit pas être utilisée pour des fins prescriptives et administratives. Il s'agit d'un outil qui doit servir uniquement à apprécier si une

¹⁴ Grille d'évaluation de l'exercice des droits, Boutet, M., Cloutier, G., Labbé, L., Lachapelle, R., 1996.

¹⁵ Ibidem.

intervention ou une action auprès d'une personne adulte, favorise ou non l'exercice des droits. La décision d'utiliser ou de ne pas utiliser la grille revient

à celle ou à celui qui intervient et ce choix s'inscrit dans une démarche préparée avec soin et réalisée dans le plus grand respect des participants.

BIBLIOGRAPHIE

Charte québécoise des droits et libertés, L.R.Q.C., C-12, 1985. Classification internationale pour déficience, incapacité, handicap. C.I.D.H. FRASER, D., LABBÉ, L., (1993), *L'approche positive de la personne ... Une conception globale de l'intervention*, Édition Agence d'Arc et Édition de la collectivité, Laval. BOUTET, M., CLOUTIER, G., LABBÉ, L., LACHAPELLE, R., (1996), *Grille d'évaluation de l'exercice des droits*.

• • • • •

L'INVENTAIRE DE QUALITÉ DE VIE EN MILIEU RÉSIDENTIEL

Gaétan Tremblay, Henri Martin-Laval, Centre Butters-Savoy

Dans le domaine de la déficience intellectuelle, les instruments de mesure les plus connus des indicateurs de qualité de vie sont le PASS (Wolfensberger et Glenn, 1975) et le PASSING (Wolfensberger et Thomas, 1988) qui permettent d'analyser le fonctionnement des systèmes de services aux personnes qui vivent avec une déficience intellectuelle. Il faut également citer dans cette veine, l'Index de qualité de vie de la *Wrentham State School* (Portelance, 1988) ainsi que l'Index de Qualité du Centre Butters et de l'Institut des Érables (1991) qui a été bâti pour répondre aux besoins exprimés lors d'une étude portant sur la qualité de vie de personnes déficientes intellectuelles (Harvey, Pelletier et Martin-Laval, 1990).

Cet index est un outil de mesure de la qualité de vie de personnes qui vivent sous la supervision d'organismes de services. Il permet d'analyser la qualité de vie et ce, en fonction de quatre domaines: communication, autonomie, identité et liberté. Cependant cet instrument s'avère très limité lorsqu'il s'agit d'évaluer

la qualité de vie de personnes qui présentent, selon la terminologie de l'Association américaine sur le retard mental (1994), des besoins de soutien important (déficience sévère) ou, et à plus forte raison, des besoins de soutien intense (déficience profonde). C'est pour cette raison qu'un nouvel outil a été développé. Il s'agit de l'Inventaire de Qualité de Vie en Milieu Résidentiel (Tremblay et Giroux, 1993).

La version finale de l'Inventaire de Qualité de Vie en Milieu Résidentiel (Tremblay et Martin-Laval, 1996) comprend 80 items regroupés en huit catégories. L'administration du questionnaire se déroule sous forme d'entrevue avec une personne qui connaît bien la personne à évaluer. L'évaluateur doit lire les énoncés du cahier des items à l'interlocuteur et évaluer la réponse obtenue à chacun des items. La cotation se fait selon une échelle en trois points (2: oui l'énoncé s'applique, 1: l'énoncé s'applique partiellement et 0: non l'énoncé ne s'applique pas).

intervention ou une action auprès d'une personne adulte, favorise ou non l'exercice des droits. La décision d'utiliser ou de ne pas utiliser la grille revient

à celle ou à celui qui intervient et ce choix s'inscrit dans une démarche préparée avec soin et réalisée dans le plus grand respect des participants.

BIBLIOGRAPHIE

Charte québécoise des droits et libertés, L.R.Q.C., C-12, 1985. Classification internationale pour déficience, incapacité, handicap. C.I.D.H. FRASER, D., LABBÉ, L., (1993), *L'approche positive de la personne ... Une conception globale de l'intervention*, Édition Agence d'Arc et Édition de la collectivité, Laval. BOUTET, M., CLOUTIER, G., LABBÉ, L., LACHAPELLE, R., (1996), *Grille d'évaluation de l'exercice des droits*.

.

L'INVENTAIRE DE QUALITÉ DE VIE EN MILIEU RÉSIDENTIEL

Gaétan Tremblay, Henri Martin-Laval, Centre Butters-Savoy

Dans le domaine de la déficience intellectuelle, les instruments de mesure les plus connus des indicateurs de qualité de vie sont le PASS (Wolfensberger et Glenn, 1975) et le PASSING (Wolfensberger et Thomas, 1988) qui permettent d'analyser le fonctionnement des systèmes de services aux personnes qui vivent avec une déficience intellectuelle. Il faut également citer dans cette veine, l'Index de qualité de vie de la *Wrentham State School* (Portelance, 1988) ainsi que l'Index de Qualité du Centre Butters et de l'Institut des Érables (1991) qui a été bâti pour répondre aux besoins exprimés lors d'une étude portant sur la qualité de vie de personnes déficientes intellectuelles (Harvey, Pelletier et Martin-Laval, 1990).

Cet index est un outil de mesure de la qualité de vie de personnes qui vivent sous la supervision d'organismes de services. Il permet d'analyser la qualité de vie et ce, en fonction de quatre domaines: communication, autonomie, identité et liberté. Cependant cet instrument s'avère très limité lorsqu'il s'agit d'évaluer

la qualité de vie de personnes qui présentent, selon la terminologie de l'Association américaine sur le retard mental (1994), des besoins de soutien important (déficience sévère) ou, et à plus forte raison, des besoins de soutien intense (déficience profonde). C'est pour cette raison qu'un nouvel outil a été développé. Il s'agit de l'Inventaire de Qualité de Vie en Milieu Résidentiel (Tremblay et Giroux, 1993).

La version finale de l'Inventaire de Qualité de Vie en Milieu Résidentiel (Tremblay et Martin-Laval, 1996) comprend 80 items regroupés en huit catégories. L'administration du questionnaire se déroule sous forme d'entrevue avec une personne qui connaît bien la personne à évaluer. L'évaluateur doit lire les énoncés du cahier des items à l'interlocuteur et évaluer la réponse obtenue à chacun des items. La cotation se fait selon une échelle en trois points (2: oui l'énoncé s'applique, 1: l'énoncé s'applique partiellement et 0: non l'énoncé ne s'applique pas).

Les catégories évaluées sont l'individualité, l'auto-contrôle, l'environnement, la santé et la sécurité, l'intégration sociale, les loisirs, les besoins particuliers ainsi que la formation et la supervision du personnel. Chaque catégorie comprend 10 items à évaluer.

L'administration de l'instrument à 99 personnes âgées de 12 à 62 ans en a permis la validation. La plupart des personnes évaluées vivent dans des résidences pour adultes ou pour enfants ou encore chez des personnes ressources «contractuelles» de type familial. Quelques personnes vivent dans un contexte institutionnel. La majorité des personnes présentent des besoins de soutien intense. Quelques personnes présentent des besoins de soutien soit important, soit limité (déficience moyenne), soit intermittent (déficience légère). Presque toutes ces personnes présentent des problèmes médicaux associés à leur déficience (épilepsie, paralysie cérébrale, handicaps physiques, etc.). Les principales analyses statistiques portent sur les accords inter-juges (score global = 80%), sur

l'analyse test/retest (score global = 84%), sur la validité interne des items (score alpha global = 0,8997), sur les moyennes et sur les écarts-types (σ variant de 10 à 19 sur 20, e.t. variant de 1,37 à 4,40), sur les corrélations inter-catégories (elles vont de -0,09 à 0,80) et sur l'analyse factorielle (regroupements factoriels qui vont de 0,816 à 0,969). Des analyses de validité externe sont également menées en comparant l'instrument avec l'Index de Qualité ($r=0,63$) et l'Adaptive Behavior Scale (Nihira *et al.* 1975) ($r=0,39$).

Ces analyses permettent de conclure que cet instrument est pertinent tant du point de vue méthodologique que du point de vue clinique. Il s'avère possible, avec l'Inventaire de Qualité de Vie en Milieu Résidentiel, d'obtenir des informations concernant la qualité de vie des personnes vivant avec une déficience intellectuelle et présentant des besoins de soutien important ou intense et ce, dans un contexte où ces gens vivent dans divers types de milieux.

BIBLIOGRAPHIE

ASSOCIATION AMÉRICAINE SUR LE RETARD MENTAL (1994). *Le retard mental: définition, classification et système de soutien*. Saint-Hyacinthe: Edisem-Maloine. CENTRE BUTTERS & INSTITUT DES ÉRABLES (1991). L'I.Q.: *Index de qualité de vie*. Brigham: Institut des Érables. HARVEY, M., PELLETIER, J., MARTIN-LAVAL, H. (1990). Mesure comparée de la qualité de vie dans des ressources communautaires de la région de Granby. *Comportement humain*, 3, (2 et 3), 85-92. NIHIRA, K., FOSTER, R., SHELLHAAS, M., LELAND, H. (1975). *AAMD Adaptive Behavior Scale*. Washington: American Association on Mental Retardation. PORTELANCE, J.P. (1988). *L'index de qualité de vie*. Présentation de la traduction de l'outil de la «Wrentham State School». Rimouski: Congrès de l'association des centres d'accueil du Québec. TREMBLAY, G., GIROUX, M. (1993). Les indices de qualité de vie en résidence communautaire. St-Hyacinthe: Congrès de l'Association Québécoise pour l'intégration sociale. TREMBLAY, G. MARTIN-LAVAL, H. (1996). *L'Inventaire de Qualité de vie en milieu résidentiel*. En préparation. WOLFENBERGER, W. & GLENN, L. (1975). *Program Analysis of Service System (PASS3). Field manual*. Toronto: National Institute on Mental Retardation. WOLFENBERGER, W. & THOMAS, S. (1988). *PASSING (Programme d'analyse des systèmes de services - Application des buts de la valorisation des rôles sociaux): Manuel des critères et des mesures de la valorisation des rôles sociaux (2è édition)*. Gatineau: Les communications OPEL.

.

VALIDATION D'UNE GRILLE POUR LA PRIORISATION DE LA DISTRIBUTION DES SERVICES

Lucien Labbé, Marie-France Joly

CADRE DE L'ÉTUDE ET SES OBJECTIFS

Depuis quelques années déjà, des établissements dispensateurs de services aux personnes ayant une déficience intellectuelle et à leur famille sont aux prises avec l'épineux problème des listes d'attente. Bien évidemment, la situation des personnes et de leur famille en attente de services peut varier passablement, allant d'un besoin de soutien léger et occasionnel à un besoin de soutien intense. Sur quelle base traiter alors chaque demande en ayant comme perspective la priorisation de la distribution des services?

Découlant de cette problématique, une grille pour la priorisation de la distribution des services a été élaborée, en s'appuyant sur l'approche positive (Fraser, D., Labbé, L., 1993), sur l'approche communautaire (Hurteau, M., Boutet, M., 1993), sur certains paramètres issus du mécanisme d'accès en déficience intellectuelle (MSSS, 1993) et enfin, sur la définition du retard mental (A.A.M.R., 1994). Les critères suivants sont alors retenus, à cette étape de la construction de la grille, comme étant significatifs pour déterminer la nécessité d'une intervention prioritaire:

- niveau de déficience intellectuelle ;
- déficience(s) associée(s) (physique, sensorielle, psychique, organique, du langage);
- isolement social de la personne et de la famille;
- environnement matériel et physique de la personne;
- activités liées à l'âge;
- comportements excessifs;

- épuisement de la famille.

Des indicateurs sont définis pour chacun de ces critères afin d'évaluer la situation de la personne. Chacun des indicateurs a une valeur qualitative et quantitative qui rend ainsi l'évaluation et la prise de décision plus objective. Chaque indicateur reçoit alors une cotation.

Une fois l'élaboration de la grille terminée, il fut convenu d'en valider le contenu, c'est-à-dire de vérifier la pertinence et la compréhension des critères et des indicateurs.

MÉTHODE DE VALIDATION DU CONTENU

Concernant la validation du contenu, deux aspects sont pris en considération:

- vérification de la pertinence des critères et des indicateurs;
- Vérification de la compréhension des critères et des indicateurs.

Étant donné le caractère d'abord régional (région Laurentide-Sud et Laurentide-Nord) de la démarche entreprise en rapport avec la priorisation de la distribution des services, le processus de validation de la grille est amorcé sur une base régionale. Deux étapes sont réalisées à cette fin:

1^{ière} étape:

Un comité régional chargé d'analyser la question de la priorisation de la distribution des services étudiée, dans le cadre de son mandat, la grille devant servir à la priorisation. Ce comité, formé de gestionnaires de

services et d'intervenants (au total sept personnes) concernés par cette problématique, vérifie d'abord dans quelle mesure les critères retenus sont appropriés pour réaliser la priorisation. Autrement dit, est-ce qu'en s'appuyant sur ceux-ci, on peut comparer la situation d'une personne à celle des autres personnes en attente de services et établir un ordre de priorité quant à la distribution des services à ces personnes? Il évalue également si les indicateurs relatifs à chacun des critères permettent de fournir les précisions voulues en regard à la situation de chaque personne. Toujours dans le cadre de son mandat, il vérifie si les critères sont explicites et si la formulation des indicateurs paraît claire et compréhensible. Enfin, il donne son appréciation relativement à la section de la grille qui concerne la priorisation des services requis.

2^{ème} étape:

Des futurs utilisateurs de la région des Laurentides (CRPDI et CLSC) pour la clientèle enfants et adultes présentant une déficience intellectuelle sont invités à mettre à l'essai la grille en tenant compte du cadre d'utilisation prescrit. Ceux-ci doivent fournir leurs commentaires sur la pertinence et la compréhension des critères et des indicateurs ainsi que sur les autres éléments de la grille. Les commentaires sont fournis par écrit et verbalement.

RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

BIBLIOGRAPHIE

A.A.M.R., (1994) *Retard mental, définition, classification et systèmes de soutien*, 9^e édition, traduit de *Mental Retardation, Definition, Classification and Systems of Supports*, 1992, Ed. Edisem Inc. FRASER, D., LABBÉ, L., (1993), *L'approche positive de la personne ... Une conception globale de l'intervention*, Édition Agence d'Arc et Édition de la collectivité, Laval. HURTEAU, M., BOUTET, M., (1993), *Vers une intégration dans la communauté, cahier no. 1, Fondements théoriques*, réalisation par C.R. Le Contrefort et C.S.D.I. Mauricie/bois-Francs. M.S.S.S. (1993), *Mécanisme d'accès - déficience intellectuelle, Caractéristiques de la personne*, Gouvernement du Québec.

.

Les résultats obtenus dans le cadre des vérifications réalisées jusqu'à présent, ont déjà permis d'apporter des changements et des précisions à la grille. En voici un aperçu:

- ajout de deux critères (limitations du niveau des habiletés adaptatives, pertinence du milieu de vie résidentiel) et des indicateurs correspondants;
- la formulation de plusieurs indicateurs est révisée;
- une cote de pondération est accordée à chacun des critères en tenant compte des commentaires à propos de certains critères considérés plus déterminants pour la priorisation;
- des ajustements mineurs sont apportés au texte et à la grille.

CONCLUSION

Cette première étape de validation a permis d'apporter des améliorations substantielles à la grille de priorisation de la distribution des services. Suite à l'intérêt manifesté par d'autres régions, face à la problématique de la priorisation des services, il a été convenu de poursuivre l'expérience sur une base interrégionale. La participation de plusieurs régions à cette démarche offre des conditions propices pour effectuer la dernière étape de la validation de la grille.

ÉLABORATION DU RAPPORT NORMATIF DE L'ÉCHELLE QUÉBÉCOISE DE COMPORTEMENTS ADAPTATIFS (ÉQCA) POUR UNE POPULATION DE CENTRE DE RÉADAPTATION

Lyne Taillefer, Paul Maurice

INTRODUCTION

Depuis 1959, l'«American Association on Mental Retardation» (AAMR) inclut les comportements adaptatifs dans la définition du retard mental. Selon cette définition, une personne présente un retard mental si elle manifeste un fonctionnement intellectuel significativement inférieur à la moyenne auquel s'associe un déficit au niveau des comportements adaptatifs. Selon Grossman (1983), les comportements adaptatifs réfèrent à «l'efficacité avec laquelle un individu rencontre les standards d'autonomie personnelle et fait face aux responsabilités sociales attendues pour son âge et son groupe culturel» (traduction libre, p.1).

L'Échelle québécoise de comportements adaptatifs (ÉQCA) permet d'évaluer les comportements adaptatifs et les comportements inadéquats présents dans le répertoire des personnes ayant un retard mental qui sont âgées de trois et plus. Cet instrument de mesure permet d'orienter le diagnostic et de guider les programmes d'intervention destinés à favoriser une augmentation des comportements adaptatifs et la diminution ou la disparition des comportements inadéquats (Renaud *et al.*, 1988).

L'ÉQCA se présente sous la forme d'un questionnaire qui comprend 324 items. Elle se divise en deux parties: les comportements adaptatifs (items 1 à 225) et les comportements inadéquats (226 à 324). La section des comportements adaptatifs se compose de sept (7) sphères (autonomie, habiletés domestiques, santé et sensori-moteur, communication, habiletés préscolaires et scolaires, socialisation et habiletés de travail). Chacune de ces sphères se subdivise en dimensions.

La deuxième partie, qui porte sur les comportements

inadéquats, englobe sept dimensions dont les comportements stéréotypés, d'automutilation et de violence.

Ce questionnaire peut être rempli par l'éducateur, l'enseignant, le parent ou toute autre personne régulièrement en contact avec la personne à évaluer puisque son utilisation ne nécessite aucun entraînement spécifique.

Les normes

Lors de la passation de tests psychologiques, les scores bruts sont généralement interprétés en se référant à des normes qui représentent la performance au test des membres d'un échantillon de normalisation (Anastasi, 1994). Les normes constituent un élément essentiel dans l'interprétation des scores au test (Sattler, 1992; Petersen, Kolen et Hoover, 1989). L'établissement de normes permet de situer le score brut de l'évalué dans la distribution de scores des membres de l'échantillon de normalisation de façon à préciser sa position relative au sein de ce groupe (Anastasi, 1994; Petersen *et al.*, 1989).

En 1991, les normes de l'ÉQCA ont été établies pour certains groupes d'âges de la population présentant un retard mental (Veilleux, 1991). Ces normes réfèrent à une clientèle desservie soit par un centre de réadaptation, soit par un centre hospitalier.

OBJECTIF DE L'ÉTUDE

L'objectif de l'étude est d'élaborer un rapport normatif de l'ÉQCA à partir de l'étude de Veilleux (1991) intitulée : *Normalisation de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs chez une population ayant une déficience intellectuelle.*

Le rapport normatif présente la position relative de la personne évaluée à l'intérieur de l'échantillon de normalisation. Il permet de comparer les résultats de la personne, obtenus au questionnaire de l'ÉQCA, à ceux du groupe normatif. Ce rapport comprend:

- les scores bruts et convertis en rangs déciles et en stanines, à partir du groupe d'âges normatif de la personne évaluée, pour l'ensemble du test et pour chacune des sphères des comportements adaptatifs;
- le score brut et converti en rang décile pour les comportements inadéquats;
- le nombre de cotes des comportements inadéquats;
- un histogramme des résultats par sphère.

MÉTHODOLOGIE

Les données utilisées proviennent du mémoire de Veilleux (1991).

Sujets

L'échantillon de normalisation comprend 968 sujets, âgés de 2 ans et plus, répartis selon le sexe et le niveau

de déficience intellectuelle. Les sujets proviennent de centres de réadaptation (N=611) et de centres hospitaliers (N=357) de dix régions socio-démographiques du Québec.

Le tableau I présente la répartition des sujets selon les milieux de vie et le groupe d'âges.

Certains auteurs proposent un nombre de 100 sujets par groupe d'âges ou de niveau scolaire lors de l'élaboration de normes (Sattler, 1992; Salvia et Ysseldyke, 1991; Hays, 1973, Edwards, 1965, In Bernier, 1985; Wallace, Larsen et Elksnin, 1992). Dans l'étude de Veilleux (1991), les groupes d'âges dont le nombre de sujets est égal ou supérieur à 80 sont conservées afin d'obtenir des normes plus stables. Les sujets de moins de 15 ans sont éliminés car leur nombre est insuffisant. Les groupes d'âge se composent de plus de 120 sujets, sauf pour le groupe des 15-19 ans qui comprend 80 sujets. Suite à l'élimination de certaines strates d'âge et à la perte d'environ 20 participants, le nombre de sujets est passé de 968 à 802. Il s'agit de 460 sujets de 15 à 39 ans desservis par un centre de réadaptation et de 342 sujets de 39 ans et plus desservis par un centre hospitalier.

Instruments

Le matériel expérimental comprend trois documents:

Tableau I
Répartition des sujets en fonction du groupe d'âge et des milieux

Groupe d'âge	Centre de réadaptation	Centre hospitalier	Total
15 - 19	89		89
20 - 24	122		122
25 - 29	128		128
30 - 39	121		121
39 et plus		342	342
Total	460	342	802

- le questionnaire de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs;
- le questionnaire d'informations générales sur les personnes évaluées;
- Consignes de passation (Veilleux, 1991).

PROCÉDURE

Une liste des établissements desservant la clientèle visée a d'abord été élaborée, et ce à l'aide du «Répertoire des établissements de santé et des services sociaux» du ministère des affaires sociales (Veilleux, 1991). Par la suite, les établissements ont été contactés par la poste. Enfin deux semaines après cet envoi postal, une communication téléphonique a été effectuée auprès des autorités de chacun des établissements. Trente centres de réadaptation et quatre centres hospitaliers ont collaboré à cette étude.

À la demande des expérimentateurs, les sujets ont été choisis au hasard par les autorités de ces établissements, et ce, à l'aide des consignes suivantes:

- choisir au hasard l'unité de vie susceptible d'être évaluée;
- sélectionner les sujets au hasard à l'intérieur d'unités ou services identifiés préalablement selon leurs critères personnels.

Les questionnaires ont été remplis par des individus connaissant bien les personnes évaluées. Durant l'expérimentation, un membre de l'équipe de recherche était disponible pour donner des informations concernant la procédure expérimentale.

RÉSULTATS

Les résultats montrent une différence significative entre les groupes d'âges, chez les sujets issus des centres de réadaptation ($F(3,456)=11,7953$; $P\leq.0001$), alors qu'il n'existe aucune différence significative

entre les groupes d'âges, chez les sujets provenant des centres hospitaliers ($F(2,339)=.5973$; $P\leq.5509$). La méthode de comparaisons multiples «Least-Square Difference (LSD)» a été utilisée afin de déterminer les moyennes qui diffèrent entre les groupes d'âges issus des centres de réadaptation (Veilleux, 1991). Les résultats indiquent une différence significative entre les groupes d'âges 20-24 ans et 25-29 ans. Cependant, il n'existe aucune différence significative entre les groupes d'âges 15-19 ans et 20-24 ans ainsi qu'entre les groupes 25-29 ans et 30-39 ans.

Les scores moyens à l'ÉQCA, pour chacune des sept sphères diffèrent selon les groupes d'âges et selon que les groupes sont issus des centres d'accueil ou des centres hospitaliers (Veilleux, 1991). De plus, les sphères «habiletés domestiques», «habiletés préscolaires et scolaires» et «habiletés de travail» sont peu développées chez les sujets des centres d'accueil tout comme chez les sujets des centres hospitaliers (Veilleux, 1991). Les résultats de l'analyse de la variance indiquent des différences significatives entre les moyennes des groupes d'âges issus des centres de réadaptation pour les trois sphères suivantes: habiletés domestiques ($F(3,456) = 10.44$; $P\leq.0001$), habiletés préscolaires et scolaires ($F(3,456) = 7.9$; $P\leq.0001$), habiletés de travail ($F(3,456) = 19.2$; $P\leq.0001$). Cependant, chez les sujets des centres hospitaliers, l'analyse de la variance ne permet pas d'observer de différence significative entre les moyennes des différents groupes d'âges pour ces trois sphères (Veilleux, 1991).

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les résultats obtenus suite à l'analyse de la variance en fonction des variables âge chronologique et milieu indiquent que les groupes d'âges chez les sujets des centres de réadaptation sont acceptables car il existe une différence significative entre les moyennes. Toutefois, les groupes d'âges chez les sujets issus des centres hospitaliers sont fusionnés puisqu'aucune différence significative n'existe entre eux (Veilleux, 1991).

De plus, les sujets provenant des centres de réadaptation présentent une performance significativement supérieure à celle des sujets issus des centres hospitaliers. Veilleux (1991) attribue ces différences au fait que les personnes vivant en centre de réadaptation démontrent un niveau de fonctionnement supérieur à celui des personnes desservies par les centres hospitaliers et bénéficient de programmes éducatifs personnalisés en vue d'une intégration future dans la communauté. Les personnes qui vivent en centre hospitalier présentent pour la plupart, une déficience intellectuelle grave ou profonde. Le taux d'handicaps physiques est plus élevé chez elles que chez les sujets des centres de réadaptation. Enfin, elles reçoivent peu de services éducatifs et de réadaptation (Veilleux, 1991).

La décision d'éliminer les trois sphères problématiques pour les sujets provenant des centres hospitaliers et de conserver celles-ci pour les sujets des centres de réadaptation s'appuie sur les résultats des analyses de variance (Âge X Milieu X Sphère).

CONCLUSION

Suite aux résultats présentés par Veilleux (1991), l'échantillon normatif de centre de réadaptation a été retenu pour l'élaboration du rapport normatif. Les normes de la clientèle en centre hospitalier ne sont pas utilisées. Cet échantillon est limité étant donné la surreprésentation d'un centre hospitalier de la région de Montréal. De plus, les sujets issus des centres hospitaliers forment un seul groupe d'âges (39 ans et plus) et trois sphères sont éliminées pour ces sujets. Il nous apparaît donc important de conserver uniquement les normes des sujets provenant des centres de réadaptation.

L'élaboration du rapport normatif est un projet technique dont l'objectif premier consiste à mettre en application les normes de l'ÉQCA établies par Veilleux (1991). Ce rapport se base sur des normes partielles, toutefois il constitue une étape importante dans le processus de normalisation de l'ÉQCA. Des recherches futures pourront contribuer au développement des normes de l'ÉQCA.

BIBLIOGRAPHIE

- ANASTASI, A. (1994). *Introduction à la psychométrie*. trad. François Gagné. Montréal: Guérin. BERNIER, J.J. (1985). *Théorie des tests, principes et techniques de base*, Gaétan Morin Éditeur, Chicoutimi, Québec. GROSSMAN, H.J. (Ed.) (1983). *Classification in Mental Retardation*. Washington, D.C.: American Association on Mental Deficiency.
- PETERSEN, N.S., KOLEN, M.J. ET HOOVER, H.D. (1989). Scaling, Norming, and Equating. In R.L. Linn (Ed.), *Educational Measurement* (3rd ed.). New York: American Council on Education; New York: Macmillan. RENAUD, N., LEMIEUX, M., LAPOINTE, A. ET MAURICE, P. (1988). *Construction de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs (L'ÉQCA)*. Département de psychologie. Université du Québec à Montréal. SALVIA, J. ET YSELDYKE, J.E. (1991). *Assessment* (5th ed.). Boston: Houghton Mifflin. SATTLER, J.M. (1992). *Assessment of Children*. (3 ed.). San Diego: Jerome M. Sattler Publisher, Inc. VEILLEUX, N. (1991). *Normalisation de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs chez une population ayant une déficience mentale*. UQAM: Mémoire de maîtrise, inédit.
- WALLACE, G., LARSEN, S. ET ELKSIN, L. (1992). *Educational assessment of learning problem*. Austin, TX: Pro-Ed.

.

APPROCHE ÉCOLOGIQUE APPLIQUÉE À L'ÉTUDE DE SITUATION D'ACCOMPAGNEMENT D'UNE PERSONNE QUI PRÉSENTE DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES

Nathalie Trépanier, Sylvie Rocque, Jacques Langevin, Claude Belley, Michel Boutet, Lucie Bonin

CADRE ET OBJECTIF DE L'ÉTUDE

Plusieurs modèles théoriques récents concernant les incapacités intellectuelles s'inscrivent dans une perspective écologique en mettant l'accent sur l'importance de l'interaction entre la Personne et son Environnement. Au nombre de ces modèles se trouvent la nouvelle définition du «retard mental» adoptée par l'Association Américaine sur le Retard Mental (AAMR, 1992; AARM, 1994), les modèles psychologiques comme ceux de Paour (1991) et de Sternberg (1987), et le «processus de production de situations de handicap» proposé par la Société Canadienne et le Comité Québécois de la Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps (SCCIDIH/QQCIDIH, 1991; 1993). Un consensus semble donc se dégager pour identifier l'interaction Personne-Environnement comme source des difficultés d'intégration des personnes présentant des incapacités intellectuelles.

Toutefois, il n'existe que peu ou pas d'indication quant à la nature des éléments environnementaux qui, en interaction avec les caractéristiques des personnes présentant des incapacités intellectuelles, seraient facteurs d'obstacle. Également, sans cadres théorique et méthodologique appropriés, l'identification des «déterminants sociaux, économiques, organisationnels ou culturels de l'égalité des chances et de la participation sociale» (MSSS, 1992) des personnes présentant des incapacités intellectuelles risque de demeurer arbitraire et sans fondement. C'est pourquoi l'élaboration d'un modèle de la *situation d'accompagnement*¹⁶ a été produit par l'adaptation du modèle de la situation pédagogique (Legendre, 1993) à la spécificité des milieux professionnels impliqués

dans l'intégration sociale des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles (Rocque, Langevin, Belley, 1996).

Dans cette optique, l'objectif de la recherche est de démontrer la pertinence et l'utilisation d'une approche écologique pour desservir l'étude de situations d'accompagnement. Dans un premier temps, il s'agit de concevoir des procédures appropriées à l'étude des écosystèmes d'accompagnement, dans le but d'identifier des éléments environnementaux positifs (qui favorisent l'intégration), neutres (qui ne semblent pas exercer d'influence quant à l'intégration) et négatifs (qui entravent l'activité d'une personne et compromettent son intégration communautaire). Également, cette recherche vise à documenter empiriquement le processus de production de situations de handicap impliquant des adultes présentant des incapacités intellectuelles.

MÉTHODE

En respectant les principes inhérents à l'approche écologique, notre étude porte sur la dynamique de l'ensemble constitué par chacun des cinq écosystèmes d'accompagnement identifiés et non uniquement sur l'organisme vivant ou l'un des éléments de l'environnement. Pour cette année, 10 sujets seront sélectionnés pour former l'échantillon de 150 situations d'accompagnement dans les 5 domaines de la taxonomie de Dever, et 10 autres sujets pour l'échantillon de 100 situations en milieu de travail. Chacune des composantes des situations d'accompagnement sera caractérisée par des taxons (unités de classification utilisées en écologie) qui pourront être enregistrés avant, pendant ou après ces situations. Des techniques d'observation, d'analyse et d'entrevue seront élaborées à cet effet.

¹⁶ Utilisée désormais (et récemment) sous le vocable de *situation de formation* par ces auteurs.

Également, des techniques d'analyse de données qualitatives (Miles & Huberman, 1991) seront utilisées pour condenser le complexe de données tirées de l'échantillon de situations d'accompagnement. Une codification des données qualitatives (2e réduction) et quantitatives permettra ensuite de procéder à des analyses informatiques par grappes («*cluster analysis*»). Ce type d'analyse permettra la mise en évidence des liens de proximité entre des éléments de complexes de données. L'analyse qualitative et les analyses par grappes permettront la mise en évidence des patterns d'éléments environnementaux menant à l'identification de facteurs positifs ou négatifs au regard de l'activité de la personne et de son intégration sociale.

Enfin, le recours à l'Analyse de la Valeur, méthodologie de développement utilisée en ingénierie, servira à la validation fonctionnelle du prototype mis à l'essai. En effet, procédant par itération, cette méthodologie se distingue d'une part, par sa centration sur les fonctions du produit à développer et d'autre part, par ses préoccupations quant au rapport qualité/coût.

RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES

Le premier devis méthodologique et procédural élaboré nous permettra de disposer de moyens d'observation et d'analyse pour toutes les composantes d'une situation d'accompagnement. Il ne sera pas possible avant l'an prochain de présenter de manière plus élaborée le prototype utilisé de même que les résultats de la présente étude. Cependant, il semble que les premiers résultats des expériences menées au Centre Normand-Laramée et au CSDI Mauricie Bois-Francis indiquent que la complexité des outils culturels de communication, d'échange et de mesure seraient

fréquemment à l'origine de situations de handicap. Cette complexité des outils culturels se manifeste dans les situations qui impliquent des procédures (consignes verbales ou messages écrits), l'utilisation de nombres, des éléments de gestion du temps ou de gestion de l'argent et enfin du matériel (vêtements, outils, éléments d'un poste de travail) exigeant des habiletés intellectuelles ou adaptatives élevées. D'autres éléments environnementaux sont aussi en cause au niveau de la planification des «Objets d'apprentissage» et au niveau du soutien de «l'Agent professionnel» auprès de «l'Agent naturel».

CONCLUSION : UNE CULTURE DE RECHERCHE EN ÉMERGENCE

Cette recherche sur la situation d'accompagnement auprès de personnes qui présentent des incapacités intellectuelles permet de réunir à la fois les cadres conceptuels et méthodologiques pour étudier l'interaction Personne-Environnement. Par ailleurs, avant que ce prototype ne devienne une grille à l'usage des professionnels, il sera indispensable d'effectuer d'autres mises à l'essai du prototype, chacune ayant pour but de déceler ses failles, ses faiblesses et ses lacunes et d'y apporter les corrections nécessaires jusqu'à ce qu'il remplisse les fonctions pour lesquelles il a été conçu.

Enfin, une retombée positive de cette étude est l'émergence évidente d'une culture de recherche dans les milieux professionnels impliqués. Elle se manifeste particulièrement chez le personnel de première ligne et s'actualise dans la collaboration et la volonté de concertation entre les milieux professionnels et universitaires du Consortium National de Recherche sur l'Intégration Sociale.

BIBLIOGRAPHIE

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. (AAMR, 1992). *Mental Retardation : Definition, classification and systems of supports*. 9th edition, Washington : A.A.M.R. ASSOCIATION AMÉRICAINE SUR LE

RETARD MENTAL (AARM, 1994). *Retard mental : Définition, classification et systèmes de soutien*. Traduction française de la 9e édition de L'AAMR. Montréal : Edisem et Maloine. DEVER, R.B. (1988). *A taxonomy of community living skills*. American Association on Mental Retardation. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1992). Ministère de la santé et des services sociaux. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1984). *À part...égale. L'intégration sociale des personnes handicapées; Un défi pour tous*. Office des Personnes handicapées du Québec. LEGENDRE, R., (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation, 2e édition*. Montréal : Guérin; Paris : Eska. MILES, M.B. ET HUBERMAN, A.M. (1991). *Analyse des données qualitatives*. ERPI/De Boeck. 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, et J. BELLEY, C. (1996). *Modèle de la situation de formation de personnes présentant des incapacités intellectuelles*. Repères (accepté pour publication en 1996). SCCIDIH/CQCIDIH (1989) *Consultation : proposition d'une révision du 3e niveau de la CIDIH: le handicap*. Réseau international CIDIH, vol. 2 no1. SCCIDIH/CQCIDIH (1991) *Le processus de production des handicaps*. Réseau international CIDIH, Vol. 4, no 3. STERNBERG, R.J. (1987). *A unified theory of intellectual exceptionality*. In J.G. Borkowski & J.D. Day (Eds), *Intelligence and exceptionality : New directions for theory assessment, and instructional practices*. Norwood : Ablex Publishing Corporation, 135-172.

.

TRAVAIL ET HANDICAP: RÉSULTATS D'UNE ÉTUDE EXPLORATOIRE

Anne Bouchard, Sylvie Tétreault, Renée Bourbonnais

PROBLÉMATIQUE

Le travail est un aspect important de la vie des individus. Selon statistiques Canada (1991), 46% des québécois ayant une incapacité et âgés entre 15 et 34 ans, détiennent un emploi. Dans la population en général, ce pourcentage s'élève à 67%.

La littérature (DeLoach, 1992; McCarthy, 1986; Taler, 1986) laisse entrevoir des facteurs qui influencent l'intégration au travail des personnes ayant une déficience. La majorité des études (Jackson, 1989; DeLoach, 1992; Taler, 1986) ont été effectuées auprès de la population avec une déficience intellectuelle. Ces facteurs sont le sexe de l'individu, l'âge, le lieu de résidence, le degré de scolarité, l'état de santé, l'autonomie dans les activités de la vie quotidienne et le degré de sévérité de la déficience.

Ce compte rendu traite des résultats d'une étude exploratoire concernant l'intégration au travail des

individus ayant une infirmité motrice cérébrale. Elle présente aussi les variables en lien avec le statut de travail de ces derniers. Lord (1984) rapporte que 50 à 70% des personnes ayant une infirmité motrice cérébrale ont une déficience intellectuelle associée à leur déficience physique.

MÉTHODOLOGIE

La population de l'étude est composée d'individus âgés de plus de 21 ans en juin 1993, ayant fréquenté le même centre de réadaptation pédiatrique de la région de Québec (Centre Cardinal Villeneuve) entre 1978 et 1993 et présentant un diagnostic d'infirmité motrice cérébrale.

La collecte des données a été faite à partir du dossier médical et par un questionnaire rempli par la personne elle-même ou une personne qui lui est significative. Les variables socio-démographiques retenues sont

RETARD MENTAL (AARM, 1994). *Retard mental : Définition, classification et systèmes de soutien*. Traduction française de la 9e édition de L'AAMR. Montréal : Edisem et Maloine. DEVER, R.B. (1988). *A taxonomy of community living skills*. American Association on Mental Retardation. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1992).. Ministère de la santé et des services sociaux. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1984). *À part...égale. L'intégration sociale des personnes handicapées; Un défi pour tous*. Office des Personnes handicapées du Québec. LEGENDRE, R., (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation, 2e édition*. Montréal : Guérin; Paris : Eska. MILES, M.B. ET HUBERMAN, A.M. (1991). *Analyse des données qualitatives*. ERPI/De Boeck. 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, et J. BELLEY, C. (1996). *Modèle de la situation de formation de personnes présentant des incapacités intellectuelles*. Repères (accepté pour publication en 1996). SCCIDIH/CQCIDIH (1989) *Consultation : proposition d'une révision du 3e niveau de la CIDIH: le handicap*. Réseau international CIDIH, vol. 2 no1. SCCIDIH/CQCIDIH (1991) *Le processus de production des handicaps*. Réseau international CIDIH, Vol. 4, no 3. STERNBERG, R.J. (1987). *A unified theory of intellectual exceptionality*. In J.G. Borkowski & J.D. Day (Eds), *Intelligence and exceptionality : New directions for theory assessment, and instructional practices*. Norwood : Ablex Publishing Corporation, 135-172.

.

TRAVAIL ET HANDICAP: RÉSULTATS D'UNE ÉTUDE EXPLORATOIRE

Anne Bouchard, Sylvie Tétreault, Renée Bourbonnais

PROBLÉMATIQUE

Le travail est un aspect important de la vie des individus. Selon statistiques Canada (1991), 46% des québécois ayant une incapacité et âgés entre 15 et 34 ans, détiennent un emploi. Dans la population en général, ce pourcentage s'élève à 67%.

La littérature (DeLoach, 1992; McCarthy, 1986; Taler, 1986) laisse entrevoir des facteurs qui influencent l'intégration au travail des personnes ayant une déficience. La majorité des études (Jackson, 1989; DeLoach, 1992; Taler, 1986) ont été effectuées auprès de la population avec une déficience intellectuelle. Ces facteurs sont le sexe de l'individu, l'âge, le lieu de résidence, le degré de scolarité, l'état de santé, l'autonomie dans les activités de la vie quotidienne et le degré de sévérité de la déficience.

Ce compte rendu traite des résultats d'une étude exploratoire concernant l'intégration au travail des

individus ayant une infirmité motrice cérébrale. Elle présente aussi les variables en lien avec le statut de travail de ces derniers. Lord (1984) rapporte que 50 à 70% des personnes ayant une infirmité motrice cérébrale ont une déficience intellectuelle associée à leur déficience physique.

MÉTHODOLOGIE

La population de l'étude est composée d'individus âgés de plus de 21 ans en juin 1993, ayant fréquenté le même centre de réadaptation pédiatrique de la région de Québec (Centre Cardinal Villeneuve) entre 1978 et 1993 et présentant un diagnostic d'infirmité motrice cérébrale.

La collecte des données a été faite à partir du dossier médical et par un questionnaire rempli par la personne elle-même ou une personne qui lui est significative. Les variables socio-démographiques retenues sont

l'âge, le sexe, le statut civil, le lieu de résidence, la cohabitation, le type d'école fréquentée et le niveau d'éducation. Les variables sur l'état de santé incluent le diagnostic, l'orientation au départ du centre de réadaptation et l'état de santé. Les variables d'autonomie comprennent le statut de travail, la source de revenu, le revenu annuel, l'âge au premier emploi et l'autonomie dans les activités de la vie quotidienne. Afin de procéder à l'analyse des données, des comparaisons de proportions des différentes variables de l'étude ont été effectuées selon le statut de travail des participants.

RÉSULTATS

Le taux de participation à l'étude a été de 38,29%. Les participants étaient âgés entre 22 et 33 ans et il y a environ le même nombre d'hommes et de femmes. Pour le lieu de résidence, 71,6% des personnes habitent en milieu urbain.

La majorité des sujets présentent un diagnostic de quadriplégie (40,3%). Pour les autres, 25,4% ont une diplégie, 20,9% une hémiplégié et 13,4 % un autre type d'infirmité motrice cérébrale. Le tiers (31,3%) des individus ont rapporté avoir une déficience intellectuelle et 41,8% des problèmes d'apprentissage. Pour cet item, il ne faut pas oublier que l'information a été obtenue par questionnaire auto administré donc, que le résultat a pu être biaisé. L'aspect autonomie dans les activités de la vie quotidienne a aussi été évalué et plus de la moitié des sujets se sont déclarés autonomes.

Au niveau scolaire, le tiers (30,8%) des participants ont obtenu un diplôme d'études collégiales ou universitaires. Le même pourcentage ont fréquenté une école régulière, tandis que les autres ont été scolarisés dans une école spécialisée. La moitié des 32 personnes ayant déjà travaillé rapportent avoir eu leur premier emploi avant l'âge de 20 ans. Au moment de l'étude, seulement le quart des participants ont un travail rémunéré. Les autres reçoivent un revenu du gouvernement. La majorité (82,5%) des sujets ont un

revenu annuel inférieur à \$10 000.

Les variables démontrant un lien statistiquement significatif avec le statut de travail sont l'âge du sujet, le type d'école fréquentée, l'âge au premier emploi, la capacité de répondre soi-même au questionnaire, la présence d'un problème verbal ou articulaire et l'autonomie dans les activités de la vie quotidienne. Ainsi, les individus détenant un travail rémunéré sont plus jeunes, ont fréquenté une école régulière et ils ont eu leur premier emploi avant l'âge de 20 ans. Également, ces personnes se disent autonomes pour les activités de la vie quotidienne, ne présentent pas de problème verbal ou articulaire et ont répondu eux-mêmes au questionnaire.

Les variables déficience intellectuelle et problème d'apprentissage ne sont pas liées significativement au statut de travail dans cette étude. Les résultats montrent que 30,4% des individus rapportant ne pas avoir de déficience intellectuelle ont un travail rémunéré. Tandis que chez ceux rapportant avoir ce type de déficience, seulement 15% détenaient un travail rémunéré. Pour les sujets ayant des problèmes d'apprentissage, 14,8% ont un travail rémunéré alors que ce pourcentage double (33,3%) chez les personnes n'ayant pas ce problème.

Même si l'étude a été effectuée avec une population spécifique, plusieurs variables associées au statut de travail sont similaires à celles retrouvées dans la littérature. De plus, cette étude a mis en évidence quelques variables spécifiques liées au statut de travail telles le type d'école fréquentée et la capacité de répondre soi-même au questionnaire.

Des recherches semblables pourraient être effectuées avec d'autres types de clientèles. Également, d'autres aspects de l'intégration au travail pourraient être examinés tels le point de vue de l'employeur, l'analyse des programmes existants pour répondre au besoin des différentes personnes avec une incapacité et l'élaboration de programmes d'intervention avec les multihandicapés dans le but de développer les habiletés de travail.

CONCLUSION

Malgré la spécificité de la population ayant participé à cette recherche, sept facteurs ont été identifiés comme ayant un lien avec le statut de travail des individus. Ceux-ci touchent l'autonomie des participants et sont : l'âge du sujet, le type d'école

fréquentée, l'âge au premier emploi, la capacité de répondre soi-même au questionnaire, la présence de problèmes verbaux ou articulaires et l'autonomie dans les activités de la vie quotidienne. En raison du nombre restreint de participants, les résultats de cette recherche ne peuvent pas être généralisés.

BIBLIOGRAPHIE

DELOACH, C. (1992). Career outcomes for college graduates with severe physical and sensory disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 58, 57-63. JACKSON, J. (1989). En route to adulthood: A high school transition program for adolescents with disabilities. *Occupational Science*, 6, 33-51. LORD, J. (1984). Cerebral palsy: A clinical approach. *Archives of Physical medicine and Rehabilitation*, 65, 542-548. MCCARTHY, H. (1986). Making it in able-bodied America: Career development in young adults with physical disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 17, 30-38. STATISTIQUES CANADA. (1991). *Enquête sur la santé et les limitations d'activités de 1991*. (Catalogue numéro 82-554). TALER, Y. (1986). Employment rates among the disabled in Israel. *International Journal of Rehabilitation Research*, 9, 21-34.

.

ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ D'UN PROGRAMME COMMUNAUTAIRE DE PRÉVENTION

Francine Julien-Gauthier, Marc Daigle, Caroline Boucher, Noëlla Gagnon

LE PROGRAMME PAR-A.D.I.¹⁷

L'Association pour la Déficience Intellectuelle Centre-Mauricie (A.D.I.) regroupe des individus intéressés par la promotion des personnes ayant une déficience intellectuelle. Il s'agit d'une association composée principalement de parents. Les parents manifestent depuis quelques années le besoin d'apprendre à tirer profit de l'entraide.

Pour répondre à ce besoin, les responsables de cet organisme ont élaboré, conjointement avec une intervenante psychosociale du CLSC du Centre-de-la-Mauricie, un programme de prévention et de dépistage de l'épuisement parental à l'intention des parents d'enfants handicapés âgés de 12 ans ou moins. Il s'agit du programme PAR-A.D.I. qui vise à amener les parents à:

- augmenter leur estime d'eux-mêmes et leur confiance personnelle en diminuant leur sentiment d'échec et leur désillusion;
- diminuer leur isolement social;

¹⁷ PAR-AD.I. signifie: Parents, Partenaires, Partage Vs Association pour la Déficience Intellectuelle.

CONCLUSION

Malgré la spécificité de la population ayant participé à cette recherche, sept facteurs ont été identifiés comme ayant un lien avec le statut de travail des individus. Ceux-ci touchent l'autonomie des participants et sont : l'âge du sujet, le type d'école

fréquentée, l'âge au premier emploi, la capacité de répondre soi-même au questionnaire, la présence de problèmes verbaux ou articulaires et l'autonomie dans les activités de la vie quotidienne. En raison du nombre restreint de participants, les résultats de cette recherche ne peuvent pas être généralisés.

BIBLIOGRAPHIE

DELOACH, C. (1992). Career outcomes for college graduates with severe physical and sensory disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 58, 57-63. JACKSON, J. (1989). En route to adulthood: A high school transition program for adolescents with disabilities. *Occupational Science*, 6, 33-51. LORD, J. (1984). Cerebral palsy: A clinical approach. *Archives of Physical medicine and Rehabilitation*, 65, 542-548. MCCARTHY, H. (1986). Making it in able-bodied America: Career development in young adults with physical disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 17, 30-38. STATISTIQUES CANADA. (1991). *Enquête sur la santé et les limitations d'activités de 1991*. (Catalogue numéro 82-554). TALER, Y. (1986). Employment rates among the disabled in Israel. *International Journal of Rehabilitation Research*, 9, 21-34.

.

ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ D'UN PROGRAMME COMMUNAUTAIRE DE PRÉVENTION

Francine Julien-Gauthier, Marc Daigle, Caroline Boucher, Noëlla Gagnon

LE PROGRAMME PAR-A.D.I.¹⁷

L'Association pour la Déficience Intellectuelle Centre-Mauricie (A.D.I.) regroupe des individus intéressés par la promotion des personnes ayant une déficience intellectuelle. Il s'agit d'une association composée principalement de parents. Les parents manifestent depuis quelques années le besoin d'apprendre à tirer profit de l'entraide.

Pour répondre à ce besoin, les responsables de cet organisme ont élaboré, conjointement avec une intervenante psychosociale du CLSC du Centre-de-la-Mauricie, un programme de prévention et de dépistage de l'épuisement parental à l'intention des parents d'enfants handicapés âgés de 12 ans ou moins. Il s'agit du programme PAR-A.D.I. qui vise à amener les parents à:

- augmenter leur estime d'eux-mêmes et leur confiance personnelle en diminuant leur sentiment d'échec et leur désillusion;
- diminuer leur isolement social;

¹⁷ PAR-AD.I. signifie: Parents, Partenaires, Partage Vs Association pour la Déficience Intellectuelle.

- apprendre des techniques de relaxation;
- apprendre à mieux gérer leur temps ainsi qu'à mieux organiser le partage des tâches parentales à domicile;
- atténuer les symptômes dépressifs présents chez certains d'entre eux;
- développer une interdépendance plus équilibrée dans les relations parent-enfant.

La principale activité de ce programme est constituée de deux sessions de formation animées par les responsables du projet. D'autres personnes-ressources peuvent intervenir sur une base ponctuelle. Parmi ces ressources, on retrouve une infirmière, une orthothérapeute, quatre intervenants du C.S.D.I.¹⁸, une sexologue, une intervenante de l'O.P.H.Q.¹⁹ et un médecin. Un des intérêts de ce programme réside sans aucun doute dans son caractère novateur: le partenariat. De plus, l'aspect communautaire de cette initiative de prévention peut laisser présager l'efficacité de la démarche (Daigle, 1995).

L'ÉVALUATION

À l'automne 1995, soit après un an de fonctionnement, le programme PAR-A.D.I. fait l'objet d'une évaluation de son efficacité. Dompierre (1987) indique qu'il est préférable, dans le cas de l'évaluation de l'efficacité d'un programme de prévention, que celle-ci ne débute que lorsque le programme est bien rodé. L'évaluation est réalisée par une étudiante à la Maîtrise en Éducation Spécialisée à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il s'agit d'une évaluation de type naturaliste. Elle vise à cerner les forces et les faiblesses d'un programme et à en permettre le raffinement (Nadeau, 1988).

¹⁸ Centre de Services en Déficience Intellectuelle Mauricie-Bois-Francs (organisme public dispensateur de services).

¹⁹ Office des Personnes Handicapées du Québec.

MÉTHODOLOGIE

L'évaluation de l'efficacité du programme est effectuée à l'aide d'un questionnaire qui comprend des questions fermées portant sur l'atteinte des six objectifs du programme de prévention et de dépistage de l'épuisement parental ainsi que sur d'autres aspects du programme liés à la formation : la réponse aux attentes des participants, l'adéquation du contenu des rencontres relatives à l'information, la formation, l'entraide, le soutien et la pertinence du processus. Le questionnaire comprend aussi une question ouverte sur l'avenir de ce type de rencontres et une autre sur l'intérêt des répondants pour l'Association. Une échelle de type Likert comportant 5 degrés (1 à 5) est rattachée à chacune des questions fermées. Les questions ouvertes et les commentaires des répondants sont traités selon la méthode de l'analyse de contenu (Bardin, 1986; Aktouf, 1987, Mayer & Ouellet, 1991). Ils mesurent si la formation répond aux aspirations des participants. Le questionnaire s'adresse aux deux catégories de personnes impliquées dans la formation, les animatrices responsables et les parents participants. Cette façon de faire permet de réduire les biais qui peuvent être occasionnés par les intérêts des personnes (Reeves, 1988; Mayer & Ouellet, 1991).

LES RÉSULTATS

Le questionnaire d'évaluation du programme est retourné à l'évaluateur dans une proportion de 100% par les animatrices responsables et de 53,3% par les parents participants. La compilation des données apparaît au Tableau 1. Chez les animatrices responsables, les moyennes vont de 3 à 5 sur 5. Chez les parents participants ces moyennes vont de 4 à 4,87. Pour 8 des 12 aspects évalués, les moyennes obtenues chez les parents participants sont supérieures à celles obtenues chez les animatrices responsables. Ces résultats confirment l'efficacité du programme. Ce point de vue est partagé à la fois par les animatrices responsables et par les parents participants. Toutefois, les animatrices se montrent un peu plus réservées dans leurs jugements. Les commentaires émis par les répondants sont positifs et les quelques insatisfactions

manifestées concernent des modalités liées au processus.

Lors de l'évaluation, un élément apparaît particulièrement significatif. Il s'agit de la pertinence de l'information contenue dans le programme. L'information constitue en effet un élément valorisé par l'Association et les responsables font appel à plusieurs organismes et personnes-ressources afin d'accroître la quantité et la diversité de l'information disponible pour les participants. Les résultats sont également très positifs en ce qui concerne les aspects relatifs au soutien et à l'entraide. Bouchard, Pelchat,

Boudreault et Lalonde-Graton (1994) considèrent que ces aspects sont essentiels au processus d'adaptation des parents d'enfants ayant une déficience intellectuelle. Les parents ont besoin d'aide et de soutien pour améliorer leurs habiletés déjà utilisées intuitivement. Il importe qu'ils reconnaissent et expriment leurs sentiments et leurs émotions. Dans cette optique, les répondants confirment la capacité du programme à répondre aux besoins exprimés. Ils soulignent les effets positifs des sessions de formation et plusieurs personnes expriment le souhait que se poursuive l'activité afin qu'elles-mêmes, et d'autres parents, puissent en profiter.

Le programme PAR-A.D.I. s'inscrit dans l'éventail des services communautaires favorisant l'intégration des personnes déficientes intellectuelles à la communauté. Selon Ionescu (1995), les chances de réussite des programmes communautaires sont supérieures à celles des programmes institutionnels. L'évaluation de l'efficacité de ce programme communautaire vient appuyer ce point de vue.

CONCLUSION

Les travaux de Déry, Ionescu et Jourdan-Ionescu (1993) permettent de constater que les discours et les politiques concernant l'intégration n'ont pas été accompagnés d'une planification appropriée des services aux familles dont un enfant présente une déficience intellectuelle.

Tableau 1

Évaluation de l'atteinte des objectifs du programme PAR-A.D.I.

	Animatrices responsables Moyennes / 5	Parents participants Moyennes / 5
Objectif 1	4	4,5
Objectif 2	4,5	4,62
Objectif 3	3,5	4,5
Objectif 4	3	4
Objectif 5	4	4
Objectif 6	3,5	4,37
Attentes	4,5	4,25
Information	5	4,5
Formation	4	4,37
Entraide (solidarité)	4,5	4,62
Soutien (renforcements, réconfort)	4,5	4,87
Pertinence de la formule	4	4,75

Ces auteurs soulignent l'importance de soutenir adéquatement les familles aux prises avec ce défi. Selon Bouchard (1995): «il importe que nous permettions aux parents de s'approprier leurs sentiments de compétence et de confiance en leur ressources propres de même que l'autodétermination dans les décisions qui les concernent au premier plan» (p. 332). Le programme PAR-A.D.I. représente un

moyen efficace et prometteur pour atteindre ces objectifs. Dans ce contexte, il apparaît essentiel que les responsables de l'Association conçoivent une formule qui assure la continuité du projet. Il serait aussi souhaitable qu'ils essaient de faire en sorte que le projet PAR-A.D.I. ait un plus grand rayonnement au cours des années à venir.

BIBLIOGRAPHIE

- AKTOUF, O. (1987). «Une technique fondamentale: l'analyse de contenu». In *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Québec: P.U.Q.
- BARDIN, L. (1986). *L'analyse de contenu*. Paris: P.U.F.
- BOUCHARD, J.-M. (1995). La famille au centre de la formation: ses attentes envers les gestionnaires, les intervenants professionnels et les enseignants. In S. Ionescu, G. Magerotte, W. Pilon & R. Salbreux (Éds), *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle* (pp. 328-333). Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- BOUCHARD, J.-M., PELCHAT, D., BOUDREAU, P. & LALONDE-GRATON, M. (1994). *Déficiences, incapacités et handicaps: processus d'adaptation et qualité de vie de la famille*. Montréal: Guérin Universitaire.
- DAIGLE, M. (1995). *L'évaluation de programmes d'intervention psychoéducative*. Notes de cours.
- DÉRY, M., IONESCU, S. & JOURDAN-IONESCU, C. (1993). Éthique de l'intervention. In S. Ionescu (Éd), *La déficience intellectuelle. Approches et pratiques de l'intervention. Dépistage précoce*. (vol. 1) (pp. 222-240). Bruxelles: Pierre Mardaga.
- DÉRY, M. & GAGNON, D. (1995). Variables associées à l'utilisation des services de répit par les familles d'enfants présentant une déficience intellectuelle. In S. Ionescu, G. Magerotte, W. Pilon, & R. Salbreux (Éds.), *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle* (pp. 222-240). Université du Québec à Trois-Rivières.
- DOMPIERRE, J. (1987). Les difficultés reliées à l'évaluation de l'efficacité des programmes de prévention en santé mentale. In J. Guay (Éd.), *Manuel québécois de psychologie communautaire* (pp. 121-131). Chicoutimi: Gaétan Morin.
- GUAY, J. (1984). *L'intervenant professionnel face à l'aide naturelle*. Montréal: Gaétan Morin.
- GUAY, J. (1990). Les professionnels et l'entraide. In M.-M. T. Brault & L. Saint-Laurent (Éds.), *Entraide et Associations* (pp. 211-226). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- IONESCU, S. (1995). De l'intégration comme idéologie, comme pratique et comme objet d'étude. In S. Ionescu, G. Magerotte, W. Pilon & R. Salbreux (Éds.), *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle* (pp. 35-41). Université du Québec à Trois-Rivières.
- MAYER, R. & OUELLET, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal: Gaétan Morin.
- NADEAU, M.-A. (1988). *L'évaluation de programme: théorie et pratique*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- REEVES, J.P. (1988). *Educational research, methodology and measurement: an international handbook*. Toronto: Pergamon Press.

CONFÉRENCE DE CLÔTURE

RECHERCHE 2000 CINQ CONDITIONS AU PROGRÈS DE LA RECHERCHE

Jacques Langevin et Michel Lalonde²⁰

Après un rapide examen de la situation de la recherche dans le domaine de la formation et de l'intégration sociale des personnes présentant des incapacités intellectuelles, cinq conditions à l'avancement des connaissances et au progrès des pratiques professionnelles sont exposées.

La formation et l'intégration sociale des personnes présentant des incapacités intellectuelles représentent certainement deux des grands défis scientifiques et professionnels de cette fin de millénaire. La nature et la complexité des problèmes à résoudre sont telles que la grande majorité des personnes demeurent analphabètes et fortement dépendantes de l'entourage et de la société à l'âge adulte. Ce domaine de recherche forme de plus un vaste carrefour interdisciplinaire sur le plan scientifique et, sur le plan professionnel, interpelle deux importants réseaux : les milieux scolaires et ceux de la santé et des services sociaux.

L'an passé, monsieur Jean-Marie Bouchard²¹ présentait un portrait des 30 dernières années de recherche au Québec dans ce domaine. Il ressort de son exposé que les chercheurs avaient tendance, jusqu'à tout récemment, à travailler isolément et qu'ils n'entretenaient pas de liens formels avec les milieux professionnels. Même à l'heure actuelle, il faut bien reconnaître qu'il n'existe pas de « culture de recherche » dans ce domaine où la recherche demeure l'affaire de quelques chercheurs. Les professionnels et les organismes communautaires sont rarement consultés pour déterminer les projets, y participent peu et, tout en entretenant des attentes importantes à l'égard de la recherche, ils ne se sentent pas concernés par son financement. Les efforts de recherche sont dispersés et souvent sans suite, les subventions gouvernementales rares et de courte durée, et les équipes de recherche sont petites et éphémères.

Pour sortir la recherche de cet état de sous-développement, et en s'appuyant sur la voie tracée par d'autres domaines scientifiques mieux établis, nous proposons que des efforts exceptionnels soient consacrés pour satisfaire aux cinq conditions suivantes :

1. Que des partenariats chercheurs/professionnels/organismes communautaires soient constitués.
2. Que chaque partenariat réunisse une masse critique de chercheurs dans une approche interdisciplinaire au service des besoins du partenariat.
3. Que les différents membres d'un partenariat identifient ensemble leurs priorités de recherche et précisent leurs rôles respectifs.
4. Que chaque partenariat se définisse une programmation de la recherche et du développement à long terme.

²⁰ Les auteurs sont respectivement secrétaire et président du Consortium National de Recherche sur l'Intégration Sociale. Michel Lalonde est directeur des Services professionnels au Centre du Florès à Rosemère, et Jacques Langevin est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et directeur du Groupe DÉFI Apprentissage

²¹ Conférence d'ouverture du Colloque Recherche Défi, Chicoutimi, 1995.

5. Que chaque partenariat trouve des solutions durables au sous-financement chronique de la recherche et du développement dans le domaine.

L'expérience de partenariat du Consortium National de Recherche sur l'Intégration Sociale (CNRIS) mettra en évidence les difficultés et des éléments de solution à la mise en oeuvre de ces cinq conditions.

1. Constitution de véritables partenariats de recherche

Incontestablement ouverts à la recherche et entretenant l'espoir qu'elle apportera un jour des solutions à leurs problèmes, les milieux professionnels et les organismes communautaires perçoivent toutefois la recherche comme étant «décrochée de la réalité». Peu ou pas impliqués dans le choix des projets et dans leur réalisation, ils ont rarement l'impression de profiter de retombées pratiques.

De leur côté, les chercheurs évoluent et s'essouffent dans un monde inconnu des deux autres groupes : guerre d'écoles de pensée, course incessante aux subventions et à la productivité, direction de thèses et de mémoires, etc. Le tout se déroule dans un cadre de travail qui laisse peu de temps à la recherche à moins d'y consacrer ses soirées, ses jours de congé et ses vacances.

Nous croyons que des partenariats avec des milieux professionnels et des organismes communautaires pourraient briser l'isolement des chercheurs et donner un nouveau visage à la recherche. Dans notre esprit, un partenariat de recherche c'est beaucoup plus qu'une collaboration temporaire autour d'une subvention de deux ou trois ans. Il s'agit plutôt de créer une entité qui se fixe une finalité claire, un mode de fonctionnement et des objectifs à moyen et long termes. Une des premières tâches des partenaires est de donner une structure de fonctionnement. Nécessairement informelle au départ, cette structure devrait se développer et s'officialiser pour contribuer à la stabilité du groupe et lui permettre de surmonter les inévitables « crises de croissance ». Il n'y a évidemment pas une seule structure possible et celle du CNRIS n'est présentée ici qu'à titre d'exemple. Les membres actuels du CNRIS proviennent de cinq universités (de Montréal, du Québec à Trois-Rivières, du Québec à Hull, d'Aix-Marseille et l'École Polytechnique de Montréal), de trois Centres de réadaptation (CSDI Mauricie Bois-Francs, Normand-Laramée et Du Florès), d'une Direction régionale de la santé (Mauricie Bois-Francs), de la coordination de l'adaptation scolaire d'une commission scolaire (CECM) et d'un organisme communautaire (Mouvement Personne d'Abord). Incorporé en 1995, le CNRIS tente de réunir les caractéristiques suivantes :

- a) programmation de R & D décidée collectivement;
- b) effort collectif pour trouver du financement;
- c) participation de tous les membres aux travaux de recherche;
- d) partage de la propriété intellectuelle des travaux.

2. Masse critique de chercheurs dans une approche interdisciplinaire

Aucun chercheur ne pourra à lui seul apporter des solutions satisfaisantes aux problèmes soulevés par la formation et l'intégration sociale des personnes présentant des incapacités intellectuelles. Il faut absolument qu'une masse critique de chercheurs soit réunie dans une équipe stable et autour d'une programmation à long terme. Idéalement, nous croyons que l'équipe devrait comprendre un noyau de chercheurs principaux dans les disciplines les plus sensibles aux besoins du partenariat et des chercheurs associés provenant d'autres disciplines dont les cadres théoriques, méthodologiques ou technologiques seraient indispensables au succès de l'entreprise.

Le CNRIS regroupe déjà une bonne vingtaine de chercheurs et d'étudiants-chercheurs dont les compétences dans différentes disciplines sont mises au service du partenariat: communication alternative et augmentative, écologie de l'éducation, éducation à la sexualité, ergonomie cognitive, ergothérapie, gestion et organisation de services, ingénierie productive, méthodologie de recherche, orthodidactique, orthopédagogie, psychoéducation, psychologie cognitive et développementale, psychologie du comportement, santé communautaire.

3. Priorités de recherche du partenariat et rôles des partenaires

Chaque partenariat doit identifier ses priorités de recherche. Sans cette opération préalable, le partenariat arrivera difficilement à structurer ses activités dans une programmation de recherche à moyen et long termes, et la continuité scientifique de ses travaux sera inévitablement compromise. À cette étape, les partenaires auront intérêt à miser sur leurs forces respectives en se définissant des rôles bien précis.

Les milieux professionnels et les organismes communautaires sont particulièrement bien placés pour cerner les principaux problèmes à résoudre « sur le terrain ». Pour être considérés prioritaires, ces problèmes doivent être en lien direct avec l'orientation générale et la mission des milieux professionnels et des organismes communautaires. A titre d'exemple, la *Valorisation des rôles sociaux*, le *Processus de production de situations de handicap* et la *Communautarisation des services* ont profondément influencé les membres professionnels du CNRIS dans leur choix de priorités de recherche.

De leur côté, les chercheurs ont deux responsabilités importantes à cette étape : mener des « états de la question » précisant le degré d'avancement de la recherche au regard des problèmes identifiés et réunir les cadres conceptuels et méthodologiques appropriés à leur étude. Pour poursuivre le même exemple, les chercheurs du CNRIS ont mené des états de la question sur l'interaction Personne/Environnement et les méthodologies appropriées à son étude, la finalité de l'intervention auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles, le concept d'autonomie et les compétences que cela suppose, les technologies d'aménagement de l'environnement cognitif, les aides techniques à la communication, la gestion, l'organisation et l'évaluation des services.

4. Programmation de R & D à long terme

Le nombre grandissant de « recherches-action » menées dans les milieux témoigne de l'intérêt des professionnels pour la recherche. Mais, faute de préparation et de ressources nécessaires, elles manquent de rigueur scientifique, leur diffusion est limitée, et elles connaissent rarement des suites. Dans les universités, les étudiants de maîtrise et de doctorat constituent une ressource humaine de première importance pour la recherche. Mais leurs mémoires et thèses sont généralement des projets isolés, indépendants les uns des autres et sans suite, ce qui a pour conséquence qu'ils ne contribuent pas ou que très peu à l'avancement des connaissances et au progrès des pratiques professionnelles. Selon notre expérience, au moins trois thèses ou mémoires consécutifs sur un même problème sont nécessaires pour trouver une solution optimale.

Seule une programmation de recherche à long terme peut contrer ce gaspillage de ressources humaines et financières en assurant une continuité scientifique à moyen et long termes. En réponse à des priorités de recherche clairement définies, une programmation comprend normalement plusieurs programmes de recherche articulés entre eux. Chaque programme contient plusieurs projets interreliés. Cette transposition des priorités de recherche en une programmation à long terme peut prendre un certain temps. À titre indicatif, un des membres du CNRIS, le Groupe DÉFI Apprentissage (GDA), a mis cinq ans pour développer une programmation « stable » de recherche c'est-à-dire que moins de 20% de son contenu et de sa structure fasse l'objet de changements lors de la nécessaire révision

annuelle. Toujours à titre indicatif, le GDA planifie sa programmation R & D sur sept ans, soit une année de plus que la durée de deux thèses sur un même objet de recherche, ou que la durée de deux subventions de trois ans. Le CNRIS entend aussi planifier sa programmation sur une période de sept ans, mais espère y parvenir assez rapidement en raison de l'expérience de programmation de certains de ses membres et des trois années d'efforts déjà consentis à l'identification de ses priorités.

5. Que des ressources financières soient disponibles

Les attentes des parents, des organismes communautaires et des professionnels à l'égard de la recherche sont très élevés mais, paradoxalement, personne ne semble concerné par son financement. Dans les domaines scientifiques bien implantés, les chercheurs ont trois sources de financement : l'entreprise privée, de grandes fondations et les organismes gouvernementaux. Dans notre domaine, seule la troisième source existe, en faible quantité, et elle subit actuellement des coupures importantes.

Un partenariat, c'est aussi réunir ses énergies pour trouver des solutions permanentes au sous-financement chronique de la recherche. Aucun centre de réadaptation, aucune commission scolaire, aucun organisme communautaire n'a beaucoup d'argent à investir dans un partenariat de recherche. Pour les chercheurs, le problème n'est pas de trouver des partenaires qui ont de l'argent, mais plutôt de s'associer à des partenaires qui croient suffisamment à la recherche pour trouver des ressources avec eux.

Le CRNIS est encore à la recherche de solutions à ce niveau. Toutefois, un plan d'action est en émergence, comprenant un rapprochement avec des fondations déjà associées à certains de ses membres, une campagne de financement annuelle et la vente de produits issus de la recherche.

CONCLUSION

Il n'y a aucune raison de croire que la recherche dans notre domaine échappera aux conditions qui ont assuré des progrès significatifs dans d'autres domaines scientifiques. Tant que la recherche restera la chasse gardée de quelques chercheurs, tant que les milieux professionnels et les organismes communautaires ne participeront pas à l'identification des priorités, tant que les travaux répondront à des impératifs à court terme, et tant que les chercheurs seront les seuls à se sentir concernés par le nécessaire financement de la R & D, la recherche dans notre domaine risque fort de demeurer une activité dont les seules retombées véritables seront observables dans les curriculum vitae des chercheurs. Nous croyons que les partenariats de recherche, tels que définis dans cette conférence, représentent une solution exigeante mais réaliste à l'état de sous-développement actuel dans notre domaine.