

## L'INTEGRATION AU TRAVAIL DE JEUNES ADULTES DEFICIENTS INTELLECTUELS

Bruno Bourassa

Les jeunes adultes présentant une déficience intellectuelle ont de la difficulté à s'intégrer au marché du travail après leur sortie de l'école. Au Québec, le programme des cheminements particuliers de formation visant l'insertion sociale et professionnelle implanté dans les écoles secondaires, vient préparer ces populations à risque pour qu'elles répondent avec succès aux exigences du monde du travail. Le présent article rapporte les résultats d'une recherche que nous avons menée auprès de 15 déficients intellectuels légers issus de ce programme. Ils ont d'abord été interviewés pour connaître les caractéristiques de leur cheminement d'intégration au marché du travail. Les données révèlent tout d'abord qu'une forte proportion de ces sujets ont obtenu du travail suite à leurs deux années de formation. Toutefois, plusieurs se sont montrés instables en emploi et un pourcentage considérable d'entre eux étaient au chômage au moment où nous les avons rencontrés. À l'aide d'une définition de l'employabilité, nous avons ensuite tenté d'identifier de façon spécifique le type de difficultés qu'ils ont éprouvées lors de cette expérience d'intégration. Les données indiquent des lacunes importantes au niveau de leurs habiletés, attitudes et connaissances nécessaires pour réussir leur insertion professionnelle. L'éducation au travail qu'ils ont reçue peut être améliorée. En conséquence, nous suggérons quelques pistes pour orienter une telle action.

### INTRODUCTION

Le nouveau programme des "*Cheminements particuliers de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des 16-18 ans*" est officiellement en application dans différentes écoles secondaires du Québec depuis septembre 1989. Les élèves qui bénéficient de ce programme accusent au moins deux ans de retard en français et en mathématiques. Ils présentent des difficultés d'apprentissage importantes qui les empêchent de profiter des programmes réguliers leur permettant d'obtenir un certificat ou un diplôme d'études secondaires. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1990), ce programme rejoint différents groupes d'élèves dont ceux affectés d'une déficience sensorielle, physique

ou intellectuelle les empêchant de se retrouver dans les filières du secteur régulier.

Nous avons réalisé une étude auprès de ces jeunes adultes quelques mois après qu'ils soient sortis de l'école. Il nous a été permis de connaître, par le biais d'entrevues, leur cheminement d'intégration au marché du travail et les principales difficultés qu'ils ont rencontrées lors de cette expérience. Dans cet article nous rapporterons les résultats relatifs à la cohorte des jeunes avec une déficience intellectuelle, qui ont bien voulu se prêter à nos entrevues.

### PROBLEMATIQUE

Selon Ionescu et Hautamaki (1990), en 1971, l'Organisation des Nations Unies reconnaissait

---

Bruno Bourassa, Professeur adjoint, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec), J1N 2R1.

officiellement le droit à l'éducation et à la qualification professionnelle des personnes déficientes intellectuelles. Leur intégration au marché du travail comporte à la fois des avantages socio-économiques et personnels. Comme le soulignent Palmonari et al. (1990): "*D'un point de vue économique, il est tout à fait justifié, même en période de crise, d'aider les personnes «assistées» à devenir des membres, à part entière, de la société, réduisant de cette façon les charges collectives.*" (p. 308). Sur le plan personnel, nous disons Pilon et al. (1991), "*Fournir l'occasion à l'individu (présentant une déficience intellectuelle) de gagner sa vie, amène celui-ci à affirmer une plus grande autonomie et à développer ses habiletés à exercer ses choix*" (p. 10).

Par ailleurs, ces jeunes adultes qui sortent de l'école, sont confrontés de nos jours à un marché du travail dont les exigences sont de plus en plus élevées. L'avènement des technologies nouvelles, la concurrence des marchés, la compétition entre les entreprises, incitent les employeurs à rechercher une main-d'oeuvre capable de fournir la quantité de travail demandée tout en respectant les normes de qualité établies. Même si ces jeunes en difficulté sont destinés à l'exécution de fonctions de travail simples, ils doivent se soumettre aux attentes des employeurs.

En 1993, au Canada, plus de 20,0% des 15-24 ans n'ayant pas complété leur études secondaires étaient en chômage (Statistique Canada, 1993). Nous pouvons penser qu'un bon nombre d'individus présentant une déficience intellectuelle, ayant assez de capacité pour occuper des emplois non spécialisés, se retrouvaient parmi ces chômeurs. La récession économique que nous traversons actuellement peut expliquer en partie cette situation déplorable. Cependant elle n'est pas la seule responsable. En effet, les employeurs ne croient pas toujours que ces personnes puissent devenir des employés efficaces dans leurs entreprises (Madgin et Foucher, 1989). Partant de préjugés dus à une mauvaise connaissance de ces déficients, il est possible que des employeurs soient résistants à leur

embauche. Bien que nous sachions maintenant que plusieurs d'entre eux aient un potentiel suffisant pour s'intégrer et s'adapter au travail (Brolin, 1989; Wehman, 1990), des études démontrent toutefois qu'un trop grand nombre de ces jeunes ne possèdent pas les habiletés requises pour satisfaire les attentes des employeurs (Biller, 1985; Salzberg et al., 1986).

### **Pourquoi de jeunes adultes déficients intellectuels se retrouvent-ils sans emploi?**

Comme nous le verrons, des études démontrent que plusieurs de ces personnes aux prises avec une déficience intellectuelle réussissent à s'inscrire sur le marché du travail. Par ailleurs, un nombre non négligeable d'entre elles ne parviendront pas à obtenir de l'emploi et d'autres ne conserveront pas celui qu'elles ont décroché comme le révèlent certaines recherches.

Même si l'étude souvent citée de Wanous et al. (1979) n'a pas été réalisée spécifiquement auprès de déficients intellectuels, celle-ci a cherché à comprendre le phénomène des pertes d'emploi chez les bas salariés. Ses résultats indiquent que sur 1,736 nouveaux travailleurs, 575 sont restés en emploi une semaine ou moins. Seulement 27,0% étaient toujours au travail sept mois après qu'ils aient débuté. Pour les autres (n= 1,239), 42,0% ont quitté volontairement leur emploi, 28,0% pour des raisons économiques (par exemple la fermeture d'une entreprise) et 30,0% ont été congédiés. Selon Salzberg et al. (1988), des chercheurs s'étant intéressés aux populations déficientes intellectuelles arrivent à des conclusions semblables. Par exemple, Brickey et al. (1982), Brickey et al. (1985) et Wehman et al. (1982) ont observé que plus la période d'intégration au marché du travail se prolonge, plus le nombre de chômeurs s'accroît. Qu'est-ce qui explique que ces populations plus défavorisées n'obtiennent pas ou ne gardent pas leur travail? Quelques éléments de réponse sont avancés par différents auteurs.

Le manque de maturité professionnelle est un

premier facteur général important à considérer pour expliquer ce problème d'intégration au marché du travail des jeunes adultes déficients. Ils ne sont souvent pas assez préparés pour déterminer et réaliser leurs choix professionnels. Des études menées auprès d'individus présentant des difficultés importantes d'adaptation et d'apprentissage (Billier, 1985; Bingham, 1980) ont effectivement mis en évidence que ces derniers connaissent peu ou mal leurs intérêts et leurs capacités professionnels. Certains n'arrivent pas vraiment à se voir comme futurs travailleurs, alors que d'autres surestiment leur potentiel en faisant des choix de carrière inaccessibles étant donné leur manque de qualification (Tollefson et al., 1980). Ils sortent de l'école en ayant trop peu exploré leurs possibilités professionnelles et la réalité du monde du travail. En conséquence, ils ne cherchent pas d'emploi ou ne se rendent pas aux bons endroits pour demander du travail. Duggan et Mazza (1986) et Fradette et Bérard (1987), mentionnent également que ces personnes en difficulté sont souvent malhabiles en entrevue d'embauche, ce qui fait en sorte que les employeurs hésitent ou refusent de les embaucher.

Il leur est également difficile de garder un emploi si on se fie aux statistiques précédemment apportées. Là encore, des études ont pu cerner quelques motifs venant expliquer que les déficients intellectuels quittent ou perdent un emploi. Selon Hill et al. (1986), les personnes avec un QI supérieur à 50 quittent leur travail pour des motifs liés à leurs comportements (par exemple, le manque d'habiletés, des attitudes négatives comme le manque d'intérêts ou des comportements inappropriés, perturbateurs ou agressifs) alors que ceux ayant un QI inférieur à 40 le quittent pour des motifs environnementaux (par exemple, la mauvaise conjoncture économique, le déménagement, l'obtention d'un autre emploi, le problème de transport).

Salzberg et al. (1988) ont effectué une recension des écrits regroupant des études identifiant les raisons pour lesquelles les travailleurs déficients intellec-

tuels sont congédiés. Ces études ont été faites auprès d'employeurs, de travailleurs sociaux, d'entraîneurs en entreprise et de travailleurs déficients intellectuels. Ils ont classifié l'ensemble des raisons de renvoi en fonction de trois grandes catégories: (1) être responsable au travail, (2) être compétent pour réaliser les tâches de production, (3) être compétent dans ses relations sociales [les compétences sociales reliées à la tâche - les compétences personnelles et sociales]. En ce qui a trait à la première catégorie, il est observé par plusieurs chercheurs que des problèmes d'assiduité et de ponctualité, le manque de motivation et d'initiative, l'exécution de vols sont des comportements irresponsables souvent déplorés (Brickey et al., 1982; Hanley-Maxwell et al., 1986). L'inhabilité à apprendre de nouvelles tâches et à effectuer des travaux diversifiés, la difficulté à répondre aux normes de qualité et de quantité sont principalement évoquées pour représenter les motifs reliés à la production qui président à la perte d'emploi de ces employés (Ford et al., 1984; Wehman et al., 1982). Sur le plan des compétences sociales reliées à la tâche, des comportements et des attitudes tels être réfractaire à la critique, ne pas suivre les instructions et ne pas clarifier les informations au sujet du travail à faire, l'absence ou la mauvaise coopération avec les pairs et les superviseurs, sont jugés inacceptables par l'employeur. Il en est de même pour les comportements bizarres, agressifs et excessifs, les conversations inappropriées, le manque de propreté qui relèvent des compétences personnelles et sociales (Greenspan et Shoultz, 1981; Hill et al., 1986; Salzberg et al., 1986).

Nous croyons, à la lecture d'autres auteurs (Brolin et Gysbers, 1989; Brolin et Kokaska, 1979; Salzberg et al., 1988), qu'une meilleure préparation au travail puisse contribuer à réduire, sinon éliminer, ces lacunes qui font en sorte que des déficients intellectuels demeurent des sans-emploi, deviennent des chômeurs ou des travailleurs instables et peu recherchés par les employeurs.

## L'EMPLOYABILITE DES JEUNES ADULTES DEFICIENTS INTELLECTUELS

La transition école-travail est une période déterminante pour l'insertion professionnelle de ces personnes en difficulté. Selon Bingham (1986), cette période qui s'étend sur quelques années, s'amorce avant le moment où l'étudiant quitte l'école et se continue après qu'il ait fait son entrée sur le marché du travail. Ce même auteur (Bingham, 1987) dans une étude réalisée pour l'Unesco "*Suggestions for policy regarding the integration of young people into working life*" insiste sur l'importance de développer l'employabilité pour réussir le processus de transition. Qu'est-ce qu'on entend par employabilité?

Pour Selz (1980) par exemple, l'employabilité c'est la capacité d'obtenir, de garder et de changer d'emploi. Dunn (1974), de son côté, la définit comme étant la capacité d'un individu de fonctionner dans une situation spécifique de travail ou dans une profession. A partir de cette définition de Dunn (1974), Herr (1984) précise que l'employabilité peut être générale et spécifique. Bingham (1987) en continuité avec ces auteurs présente une définition plus détaillée de l'employabilité en y incluant les habiletés affectives (par exemple les attitudes, les valeurs et les habitudes), celles reliées au contexte de travail (par exemple les relations avec les pairs et les superviseurs, l'assiduité, la bonne volonté à suivre les règles) et de la planification de carrière (par exemple la prise de décision, utiliser les ressources disponibles pour explorer ses intentions, la connaissance de soi et de ses opportunités d'emploi).

Bien que cette définition soit beaucoup plus détaillée et élaborée que celles des autres auteurs précédemment cités, elle nous apparaît tout de même encore incomplète. Nous avons cru bon d'ajouter les éléments reliés à la formation de base comme lire, écrire, faire des mathématiques, communiquer, ainsi que ceux touchant les

dimensions physiques et techniques du travail, qui peuvent être déterminants pour la réussite de l'intégration au travail en particulier des déficients intellectuels qui exécuteront des tâches non spécialisées. En conséquence, notre définition de l'employabilité se lit comme suit:

*"Ensemble des habiletés, attitudes et connaissances, générales et spécifiques requises pour entrer et s'adapter au marché du travail; elles sont regroupées en quatre catégories selon qu'elles sont liées au développement de carrière de l'individu (par exemple la prise de décision, la connaissance de soi et du monde du travail, la recherche et le maintien de l'emploi), au contexte de travail (par exemple la ponctualité, de bonnes relations interpersonnelles, la connaissance des règles de l'organisation), à la formation de base (par exemple lire, écrire, compter) et aux exigences physiques, perceptuelles et motrices (par exemple la force et l'endurance musculaire, la perception des formes, la dextérité digitale et manuelle)"*  
(Dupont et al., 1993).

Selon nous, cette définition permet de préciser ce que les personnes déficientes intellectuelles ont besoin pour bien s'intégrer au marché du travail non spécialisé. Les programmes de transition peuvent, nous semble-t-il, accroître l'efficacité de la préparation de ces jeunes en développant leur employabilité.

## OBJECTIFS ET PERTINENCE DE LA RECHERCHE

Pour les fins de notre recherche, nous avons d'abord décrit le cheminement d'intégration au marché du travail de jeunes adultes déficients intellectuels sortis de l'école depuis quelques mois. Ce premier exercice nous a permis de découvrir les caractéristiques de leur propre expérience d'insertion professionnelle. A partir de notre

définition de l'employabilité, nous avons par la suite essayé d'identifier les difficultés d'intégration qu'ils ont rencontrées. Cette étude nous apparaît originale parce qu'elle tient compte de tous les aspects de l'employabilité, les recherches que nous avons citées précédemment n'ayant souvent considéré que certains d'entre eux pour comprendre les problèmes de ces populations à risque. De plus, elles n'ont pas nécessairement porté leur attention sur les difficultés relatives à l'expérience d'intégration, même si elles se sont intéressées, de façon générale, à l'adaptation au travail.

## POPULATION

En tout, 15 jeunes, sept filles et huit garçons, ont bien voulu participer à notre étude. L'âge moyen des sujets de cette cohorte était de 21,5 ans. Il nous a été impossible de connaître précisément le niveau de développement intellectuel de ces sujets vu l'absence de résultats provenant de tests standardisés. Par ailleurs, aucun d'entre eux, selon les intervenants de l'école sont des déficients moyens ou sévères, ils sont plutôt des déficients légers. Tous ont complété les deux années de formation prévues par le programme d'insertion sociale et professionnelle. Ils ont donc eu la possibilité d'expérimenter les trois stages en milieu de travail comme le recommande le ministère de l'Éducation (1989). Quelques-uns ont même pu en faire plus de trois. On sait que ces stages sont reconnus par des attestations de capacités remises par l'école. Ainsi, le jeune se retrouve sur le marché du travail avec une reconnaissance écrite pouvant l'aider à chercher et à obtenir de l'emploi. Des 15 participants, neuf (60,0%) ont récolté plus de trois attestations de capacités, cinq (33,3%) en ont eu trois et un seulement moins de trois (6,7%). C'est donc dire qu'une forte majorité d'entre eux sont sortis de l'école avec, en principe, une formation assez complète si l'on s'en tient aux critères de base établis par le ministère de l'Éducation (1989).

## INSTRUMENT DE RECHERCHE

Une étude menée parallèlement à la nôtre (Tardif, 1993) a été effectuée auprès d'enseignants et d'employeurs pour connaître, à l'aide d'un questionnaire, l'importance qu'ils accordent aux habiletés, attitudes et connaissances d'employabilité nécessaires aux jeunes en difficulté pour qu'ils réussissent leur intégration au travail. Nous avons cru important également de recueillir l'opinion des jeunes, au sujet des difficultés qu'ils ont rencontrées lors de cette expérience d'intégration. A cet effet, un guide d'entrevue semi-dirigée adapté à cette population a été construit. Il a été prétesté auprès de sujets correspondant au même profil dans une autre commission scolaire. La validité de contenu de l'instrument a été vérifiée par des experts de la question de l'employabilité et de l'éducation au travail.

Une première série de questions vise à recueillir des informations factuelles concernant le cheminement d'intégration au marché du travail de chacun des jeunes depuis qu'ils sont sortis de l'école. Les autres questions veulent saisir l'expérience subjective des difficultés d'intégration au travail qu'ils ont vécues.

## CHEMINEMENT D'INTEGRATION AU MARCHE DU TRAVAIL

Au moment où nous avons réalisé la recherche, dix des 15 sujets étaient sur le marché du travail depuis dix mois, un depuis 12 mois, trois autres depuis 22 mois et un depuis 27 mois. Une forte proportion (n=12, 80,0%) de ces intégrés ont obtenu de l'emploi, alors que seulement trois des 15 sujets (20,0%) sont toujours demeurés sans travail. Parmi ceux qui ont travaillé, six (50,0%) ont décroché un seul emploi, trois (25,0%) en ont eu deux et trois (25,0%) en ont occupé quatre. Plusieurs d'entre eux ont reçu l'aide d'un organisme de placement de

la région pour se trouver du travail. Le groupe étudié est restreint, ce qui nous amène à être prudent par rapport à la généralisation de nos résultats. Toutefois, ces premières statistiques révèlent qu'il y a des possibilités d'emploi pour ces populations spéciales. De surcroît, pareil organisme venant supporter les jeunes dans leur recherche d'emploi agit sans contredire comme un allié indispensable aux intervenants du monde scolaire et du monde du travail pour développer l'employabilité et faciliter le processus de transition.

En référant à la Classification type des industries (Statistique Canada, 1980) et à la Classification nationale des professions (Emploi et immigration Canada, 1990), nous avons essayé d'identifier, le plus justement possible, les principaux milieux d'embauche de ces jeunes de même que le niveau de compétences exigé par les emplois obtenus. Sur les 24 emplois qu'ils ont occupés, sept (29,2%) proviennent de l'industrie de l'hébergement et de la restauration, six (25,0%) du commerce de détail, cinq (20,8%) du secteur manufacturier, deux (8,3%) des soins et services sociaux, deux (8,3%) des autres services, un (4,2%) du transport et de l'entreposage et enfin un (4,2%) de la construction. La plupart de ces emplois (n=19, 79,2%) se classent dans les professions non spécialisées (niveau de compétences I) et une proportion moins grande (n=5, 20,8%) sont des professions semi-spécialisées (niveau de compétences II). Nos données indiquent aussi que 70,9% des emplois occupés étaient à temps plein et 29,1% à temps partiel.

Ce premier portrait a priori fort encourageant concernant l'accès à l'emploi de ces clientèles plus défavorisées se détériore au fur et à mesure que l'expérience d'intégration se poursuit. La moyenne du temps travaillé (74,0%) et du temps chôme (26,0%) par rapport à la moyenne de la période d'intégration au travail (14,6 mois) des sujets, offre une image statique pouvant aussi nous laisser croire que ces derniers ont été plutôt actifs en emploi. Par contre, lorsque nous les avons rencontrés, cinq des 12 travailleurs (47,7%) étaient alors en chômage et

s'ajoutaient alors aux trois autres sans emplois. Ils étaient maintenant huit sur 15 (53,3%) à partager le même statut. Les motifs soulevés par les jeunes pour quitter leur emploi permettent de mieux comprendre ce phénomène. Le manque d'emploi a été évoqué à huit reprises (47,0%), l'insatisfaction de l'employeur explique trois départs (17,6%) de même que l'obtention d'un autre emploi (17,6%); deux emplois (11,8%) ont été quittés pour réaliser un autre projet (retour aux études, maternité), et enfin une personne (5,9%) est partie volontairement de son travail par manque d'intérêt.

Le manque d'emploi ressort comme étant le motif le plus important. Il est effectivement possible qu'ils aient pu perdre leurs emplois faute de travail, mais nous pouvons aussi penser que ce motif puisse cacher une autre réalité. L'employeur insatisfait de la performance du jeune peut aussi s'être servi de cette raison pour le congédier poliment. Cette question reste toutefois sans réponse. Un fait toutefois demeure: ces nouveaux travailleurs affichent une grande instabilité en emploi. D'autres caculs montrent que le temps moyen d'occupation d'un emploi de ceux qui l'ont perdu ou volontairement quitté un travail est de 3,4 mois. Des 12 sujets qui ont travaillé, seulement trois (25,0%) ont gardé le même emploi plus de trois mois et y était toujours au moment où nous les avons interviewés.

Il semble donc difficile pour plusieurs de ces personnes de dépasser la phase d'entrée dans une entreprise. Cette réalité n'est pas étrangère aux observations de Feldman (1988) et Louis (1980) qui remarquent habituellement un fort taux de roulement des employés pendant ces premiers mois de vie à l'intérieur d'un nouvel emploi. L'arrivant doit s'adapter à plusieurs attentes du milieu, tant sur le plan des relations que sur le plan de la production. D'emblée reconnues pour leurs difficultés importantes d'adaptation et d'apprentissage, les personnes déficientes sont probablement plus susceptibles que les autres d'être instabilisées par cette expérience éprouvante. Les réactions d'inconstance en emploi notées chez plusieurs

jeunes de notre étude viennent remettre en question la pertinence de certaines dimensions de la préparation au travail qu'ils ont reçue. Quelles sont, en conséquence, les lacunes de leur employabilité pouvant expliquer en bonne partie ces difficultés d'intégration au marché du travail?

## **DIFFICULTES D'INTEGRATION AU MARCHE DU TRAVAIL**

### **Une question ouverte**

Treize des 15 jeunes (86,7%) ont accepté de participer à l'entrevue en face à face. Une première question ouverte leur a été adressée: "*As-tu eu des difficultés à chercher et à trouver de l'emploi depuis que tu es sorti de l'école?*" Cette question a permis, dès le début, de connaître leur perception de cette expérience d'intégration. Neuf (69,2%) ont répondu oui et quatre (30,8%) ont répondu non. Pour expliquer ces difficultés, la gêne a été mentionnée à cinq reprises, le manque d'expérience quatre fois, le manque d'emploi a été cité à deux occasions et le fait de ne pas avoir de secondaire V et d'avoir de la difficulté à remplir un formulaire de demande d'emploi sont deux raisons qui ont été évoquées une seule fois.

Plus des deux tiers des jeunes reconnaissent que ce passage de l'école à l'emploi fut exigeant pour eux. Ils ont été confrontés à leurs limites si on en juge les explications apportées. Outre le manque d'emploi et l'absence d'un diplôme d'études secondaires, les autres raisons soulèvent les faiblesses potentielles de leur formation professionnelle. La question se pose à savoir si une éducation soutenue à la recherche d'emploi n'aurait pas eu pour finalité d'éliminer cette gêne inhibitrice? Le programme d'insertion sociale et professionnelle insiste-t-il suffisamment sur l'apprentissage des méthodes et techniques de recherche d'emploi? Les stages sont-ils assez nombreux et diversifiés pour réduire et contrer le manque d'expérience? Les réponses aux autres questions du guide d'entrevue apportent quelques

éclaircissements à ce sujet.

### **Le développement de carrière**

Inspirée de notre définition de l'employabilité, une première série de questions a tenté de spécifier les difficultés d'intégration au travail liées à leur développement de carrière. Les résultats sont présents en fonction de quatre dimensions inhérentes à cet aspect de l'employabilité: la recherche d'emploi, la connaissance de soi, la connaissance du monde du travail et l'exploration professionnelle (personnes et sources consultées et activités réalisées).

Quelles méthodes de recherche d'emploi ces jeunes ont-ils utilisées? Dix des 13 interviewés (76,9%) ont rencontré directement l'employeur et huit (61,5%) ont consulté les journaux. Un groupe beaucoup moins important (n=6, 46,1%) a référé aux centres d'emploi ou de placement et a demandé l'aide des gens de son entourage (n=5, 38,5%). Enfin une seule personne (7,7%) a cherché dans les pages jaunes pour identifier des milieux d'emploi potentiels et une autre (7,7%) a surveillé les offres dans les vitrines de magasins. Comme on peut le constater ces méthodes sont sous exploitées, ce qui peut sans contredit diminuer les chances d'accès à l'emploi. Ces premières données viennent peut-être expliquer en partie ce pourquoi certains n'ont pu obtenir d'emploi et que d'autres ont eu peine à retrouver du travail suite à une démission ou à un congédiement. Ils sont donc ignorants ou peu connaissant de ces méthodes, ou encore ils n'ont pu les mettre suffisamment en pratique lors de leur formation pour s'en servir aisément. La gêne et le manque d'expérience déplorés plus tôt peuvent sûrement être vus comme des conséquences logiques de ces lacunes.

Ces mêmes interviewés ont tout de même prétendu qu'ils savaient comment utiliser des techniques de recherche d'emploi requises habituellement pour accroître les possibilités d'embauche. En effet, tous (n=13, 100%) ont dit qu'ils savaient comment remplir un formulaire de demande d'emploi,

préparer un curriculum vitae et se présenter en entrevue. Par contre un petit nombre d'entre eux (n=8, 61,5%) savaient comment écrire une lettre demande d'emploi. Ces forts pourcentages méritent quelques réserves puisque nous ne savons pas si en réalité ils appliquent bien ces techniques.

En rapport avec la connaissance de soi, nous leur avons demandé si, au moment où ils étaient encore à l'école, ils savaient ce qu'ils aimeraient faire et dans quel travail ils seraient bons. Il ne fait pas de doute que la reconnaissance de ses intérêts et une conscience réaliste de ses aptitudes sont des facteurs déterminants pour bien s'intégrer au travail (Billier, 1985). Seulement un peu plus de la moitié des sujets (n=8, 61,5%) ont affirmé qu'ils savaient ce qu'ils aimeraient faire et neuf (69,2%) ce qu'ils étaient capables de faire comme travail. Dès lors un trop grand nombre de jeunes n'avaient aucune idée de ce qu'ils pouvaient devenir comme éventuels travailleurs. Aussi, plusieurs de ceux qui ont soutenu le contraire ont, pour illustrer leur intérêts et aptitudes, fourni des exemples de professions leur étant inaccessibles (par exemple mécanicien, concessionnaire automobile, menuisier, cuisinière). L'absence d'idée, tout comme la formulation de choix irréalistes sont des symptômes d'un manque de maturité professionnelle (Bingham, 1980). Sachant que ces personnes en difficulté se retrouveront dans des emplois non spécialisés à combler des fonctions "d'aide", nous croyons que des expériences pratiques, mais aussi les possibilités de choix professionnels qui s'offrent à eux, devraient leur être accessibles tout au long du processus de formation pour qu'ils s'explorent comme futurs travailleurs.

La connaissance qu'ils avaient du monde du travail avant qu'ils ne sortent de l'école n'est certes pas suffisante. A preuve, uniquement trois des 13 sujets (21,1%) connaissaient des milieux d'embauche, sept (53,1%) avaient une idée assez juste du salaire qu'ils pourraient gagner et huit (61,5%) étaient au fait des types d'emplois pouvant leur être accessibles. Une plus forte proportion des membres de la cohorte savaient que les syndicats

(n=10, 76,9%) et l'assurance chômage (n=11, 84,6%) existaient.

Enfin, nous leur avons demandé s'ils avaient consulté des personnes, des sources écrites et audiovisuelles ou réalisé des activités leur ayant permis de savoir ce qu'ils voulaient faire comme travail une fois sortis de l'école? Cette dimension de leur développement de carrière apparaît aussi insuffisamment exploitée. Les jeunes ont très peu consulté des personnes qui auraient pu les aider à préciser leurs choix professionnels. Un seul (7,7%) a consulté un travailleur social, un autre (7,7%) un employeur et deux (13,4%) un conseiller en orientation ou un psychologue pour cerner leurs intérêts. Quatre (30,8%) ont demandé l'avis des personnes de la famille ou de leurs amis (30,8%) et sept (53,8%) celui des services de professeurs à l'école.

Quelques rares sujets ont consulté d'autres sources: des livres (n=1, 7,7%), des émissions de télévision (n=1, 7,7%), des diapositives (n=1, 7,7%), des informations sur ordinateur (n=1, 7,7%), des brochures (n=2, 15,4%), des journaux (n=2, 15,4%) et des vidéos et des films (n=2, 15,4%). En terme d'activités réalisées, aucun jeune n'a assisté à des conférences qui auraient pu influencer son orientation professionnelle. Un (7,7%) a souligné l'aide du travail à temps partiel et quatre (30,8%) les visites dans les entreprises. Par contre 12 des 13 interviewés (92,3%) ont mentionné que les stages les ont beaucoup aidés à savoir ce qu'ils aimeraient faire comme travail une fois sortis de l'école. Cette dernière activité s'est avérée enrichissante à plusieurs égards selon eux. Dans leurs mots, ils ont spécifié que ces stages les avaient aidés par exemple à travailler avec les autres "*j'ai été plus habitué à travailler avec le monde*", à découvrir leurs aptitudes, à cerner des intérêts "*j'ai appris que j'aimais m'occuper des enfants*", et à identifier des milieux d'embauche possibles "*quand j'ai eu fini mes stages, j'ai dit, pourquoi je retourne pas donner mon nom au restaurant X*".

Ces derniers résultats, croyons-nous, ajoutent à la

compréhension que nous devons avoir des difficultés d'intégration que ces jeunes ont rencontrées. Les sujets n'ont pas fait suffisamment d'exploration professionnelle. Notons tout de même qu'ils reconnaissent l'apport d'activités concrètes comme les stages. Cette pratique gagnerait donc à être exploitée davantage. Par contre, l'ensemble des autres données dénotent des manques considérables au niveau des habiletés, attitudes et connaissances relatives à leur développement de carrière. Ces résultats remettent en cause certains aspects du programme actuel, mais du même coup précisent des pistes d'amélioration des contenus et des pratiques pour une meilleure éducation au travail de ces populations moins douées. Selon nous, il est utopique d'espérer une intégration réussie de ces jeunes sans l'acquisition de ces préalables d'employabilité. Le manque de maturité professionnelle conduira malheureusement ces non spécialisés à un retrait de la vie active.

### Le contexte de travail

L'expérience du travail, comme l'ont révélé entre autres les recherches de Foss et Peterson (1981), Gottlieb et Driscoll (1982) Hill et al. (1986) et Mueller (1988), est souvent déséquilibrante pour les personnes déficientes intellectuelles ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Les résultats de notre étude s'inscrivent en continuité avec plusieurs conclusions de ces recherches.

Dix des 12 sujets (83,3%) qui ont eu un emploi, ont accepté de participer à notre entrevue en face à face. Nous avons voulu savoir s'il leur avait été difficile de répondre aux attentes du contexte de travail. A la lumière de leur témoignage, des habiletés, des attitudes et des connaissances manquantes semblent à l'origine de certaines difficultés d'adaptation au travail qu'ils ont subies. Huit jeunes (80,0%) ont confié qu'ils avaient de la difficulté à contrôler certaines émotions. Principalement, le stress et l'agressivité sont deux émotions qu'ils n'ont pas toujours maîtrisées: "*j'étais stressé, j'allais pas assez vite, le patron surveillait, j'avais peur de gaffer*", "*quand les*

*autres sont de mauvaise humeur, moi je pogne les nerfs, je me choque*". Dans ces cas, l'émotion nuit à l'exécution de la tâche ou à la qualité des relations interpersonnelles. Vraisemblablement, la constance et l'intensité grandissantes du manque de contrôle peuvent motiver les pertes d'emploi ou les départs volontaires. L'arrivant doit s'attendre à être remis en question, corrigé, orienté par rapport au travail à faire, aux règles et aux rôles qu'il doit respecter. Faute de tolérance, il compromet là encore ses chances de pouvoir franchir avec succès la phase d'entrée dans un nouveau contexte de travail. Dans la même veine, six sujets (60,0%) ont spécifié la difficulté d'accepter la critique et aussi que quelqu'un leur montre comment faire leur travail (n=4, 40,0%). Le nouvel embauché doit aussi performer pour satisfaire les standards de la production. Il a été ardu pour des jeunes de combler les exigences de qualité (n=6, 60,0%) et de quantité (n=4, 40,0%) de travail demandées et aussi de bien utiliser les machines et les outils nécessaires à l'exécution de la tâche (n=4, 40,0%).

D'autres éléments d'employabilité requis par le contexte de travail ont affecté une proportion moins grande de sujets. Un faible pourcentage d'interviewés ont reconnu leur difficulté à être ponctuel (n=2, 20,0%), à apprendre de nouvelles tâches (n=2, 20,0%), à demander de l'aide (n=2, 20,0%), à travailler avec les autres (n=2, 20,0%), à être assidu (n=1, 10,0%), à être ponctuel après les pauses et les repas (n=1, 10,0%), à garder son endroit de travail propre (n=1, 10,0%), à être habillé convenablement (n=1, 10,0%). Selon les dix sujets, aucun des problèmes d'intégration rencontrés n'est imputable au non-respect des normes de sécurité et de santé au travail ou au manque de propreté personnelle.

Ces résultats ne sont pas étrangers à ceux provenant des études de Greenspan et Shoultz (1981) et Salzberg et al. (1986) qui font ressortir que les difficultés émotives et relationnelles gênent et même perturbent sérieusement le processus d'intégration au travail de ces jeunes. Cheney et Foss (1984) affirment même que les problèmes interpersonnels

sont souvent un obstacle majeur au maintien de l'emploi. Il faut se rappeler à l'instar du Conseil supérieur de l'éducation (1990), que ces derniers sont limités intellectuellement et une bonne proportion d'entre eux vivent aussi des problèmes psychoaffectifs importants et n'arrivent donc pas toujours à bien gérer leur vie émotive et à établir des relations positives nécessaires à leur adaptation professionnelle. Afin de faciliter la socialisation au travail (Feldman, 1988), il est impératif que ces relations ne soient pas perçues comme menaçantes et insatisfaisantes par eux. Encore ici, on peut se demander si leurs réactions ne sont pas attribuables au fait que ces entrants ne sont pas assez familiers avec la réalité du monde du travail. L'accompagnement éducatif dans la transition est-il adapté et soutenu jusqu'à la fin du processus?

Ces interrogations valent également pour les difficultés ayant trait à la production. Gottlieb et Driscoll (1982) et Tardif (1993) dans des recherches menées auprès de larges échantillons d'employeurs démontrent que ces derniers accordent une grande importance au taux et à la qualité de la production de travail chez les non-spécialisés. Pour être compétitives, plusieurs entreprises doivent répondre à des normes d'efficacité leur procurant une reconnaissance du marché nécessaire à leur survie. Selon nous, ces clientèles déficientes au plan intellectuel peuvent performer.

### La formation de base

Étant donné leur déficience intellectuelle et leur difficulté grave d'apprentissage, ces jeunes adultes éprouvent évidemment des problèmes à acquérir les habiletés et les connaissances relatives à la formation de base. On a pu noter que pour une majorité des interviewés (n=8, 80,0%) c'est la difficulté à comprendre ce que veulent dire les autres qui a le plus affecté leur intégration au travail. À titre d'exemple, l'un des sujets a traduit ce problème dans les termes suivants: "*Au début, des fois on me disait de quoi, ça rentrait dans la tête mais heu... je reposais tout le temps la même question pour être sûr de faire l'ouvrage comme y*

*faut*".

D'autre part, seulement trois des dix participants (30,0%), ont reconnu avoir eu de la difficulté se faire comprendre par les autres. Eu égard aux matières académiques, des participants reconnaissent que l'utilisation de la lecture au travail (n=4, 40,0%), des mathématiques (n=4, 40,0%) et de l'écriture (n=2, 20,0%) a rendu leur expérience d'intégration malaisée. Selon Hull et Sechler (1987) et Serre et Desjardins (1990), les employeurs déplorent fortement ces carences de la formation de base. D'ailleurs, dans le document intitulé "*Les cheminements particuliers de formation au secondaire: Faire droit à la différence*", le Conseil supérieur de l'éducation (1990) recommande que les exercices de compréhension et l'enseignement des matières académiques soient faits avec de nouvelles méthodes didactiques. Un matériel pédagogique adapté reste à concevoir. À ce chapitre, Hoyt (1981) suggère que les matières scolaires soient davantage intégrées à des activités de préparation au travail de manière à les rendre concrètes et significatives.

### Les exigences physiques, motrices ou perceptuelles

Concernant les exigences physiques, nos résultats révèlent que quatre jeunes (40,0%) ont déploré leur mauvaise condition physique et trois (30,0%) leur manque de capacité physique pour bien réaliser leurs tâches de travail. Sur le plan de la motricité, quatre (40,0%) ont eu des difficultés à cause de leur perte d'équilibre physique, quatre (40,0%) à cause d'un manque de dextérité manuelle et digitale et enfin un seul (10,0%) relié à une mauvaise coordination des mouvements.

Des problèmes de vision (n=2, 20,0%) et d'audition (n=2, 20,0%) auraient également causé des difficultés d'adaptation à une petite proportion de travailleurs. Cependant personne ne s'est plaint que son odorat, son goût ou son toucher avait nui à cette expérience.

La plupart des emplois offerts aux jeunes sans formation professionnelle sont plutôt caractérisés par des exigences d'ordre technique (Conseil supérieur de l'éducation, 1990). L'entraînement à ces habiletés de l'employabilité doit en conséquence faire aussi l'objet d'une grande attention. La formation dans l'action par le biais d'ateliers, de stages (etc.), peut mettre davantage l'accent sur l'acquisition de ces habiletés. Le programme tel qu'il est appliqué actuellement, ne prévoit pas systématiquement des activités à réaliser pour développer la forme physique, la motricité et l'usage des sens requis par les tâches de travail à effectuer dans des emplois qu'ils obtiendront.

### Discussion

Le Conseil supérieur de l'éducation (1990) affirme avec conviction que *"le test ultime du cheminement d'élèves en insertion sociale et professionnelle demeurera toujours l'intégration définitive du stagiaire à l'entreprise"* (p. 51). L'analyse des données de notre étude laisse présager l'échec possible de cette expérience pour quelques-uns des jeunes interviewés.

Evidemment nous ne pouvons généraliser ces conclusions à cause du nombre restreint de sujets qui ont participé à cette étude. De plus, il faut garder à l'esprit que nos résultats sont le fruit de la perception des jeunes. Il est donc possible que des enseignants, des employeurs ou d'autres intervenants ayant assisté ces jeunes dans ce processus de transition école-travail aient une opinion différente au sujet des difficultés qu'ils ont rencontrées au moment de leur intégration. Du

même coup, cette étude est pertinente du fait qu'une éducation au travail adaptée doit pouvoir tenir compte de ce vécu exprimé par les acteurs qui font l'objet de ce programme d'insertion sociale et professionnelle. Nous remarquons aussi que nos résultats rejoignent en plusieurs points ceux d'autres recherches ayant porté sur cette question de l'intégration et de l'adaptation au travail de personnes déficientes. Les déficients légers peuvent donc être assez justes et réalistes par rapport à la reconnaissance de leur difficulté.

Face à ces quelques observations, nous croyons que leur éducation à l'employabilité requiert des améliorations. Chacune des habiletés, attitudes et connaissances reliées au développement de carrière, au contexte de travail, à la formation de base et aux exigences physiques, motrices et perceptuelles doivent être considérées avec sérieux par le programme afin de bien munir ces populations qui doivent devenir autonomes socialement et professionnellement. La création d'activités et de matériel didactique spécialisés s'impose pour permettre des apprentissages concrets en lien avec les attentes de la vie active et du monde du travail.

Puisque cette formule est encore récente, les pratiques éducatives ne sont pas encore bien coordonnées et partagées entre les différents acteurs concernés. Selon Hoyt (1981) et Wheman (1990), la collaboration entre l'école, les employeurs, la famille, et le vaste réseau des organisations communautaires est une condition indispensable pour aider les personnes en difficulté à réussir le processus de transition école-travail.

### BIBLIOGRAPHIE

BILLER, E. F. (1985) *Understanding and guiding the career development of adolescents and young adults with learning disabilities*. Springfield, IL & U.S.A.: Charles C. Thomas Publisher.

BINGHAM, G. (1980) Career maturity of learning disabled adolescents. *Psychology in the School*, vol. 17, 135-139.

- BINGHAM, W. C. (1986) *A cross-cultural analysis of transition from school to work*. Paris, Unesco: Division of Educational Policy and Planning.
- BINGHAM, W. C. (1987) Suggestions for policy regarding the integration of young people into working life. Paris, Unesco: Division of Educational Policy and Planning.
- BOURASSA, B. (1993) *L'intégration au travail de jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Thèse de doctorat non publiée. Montréal: Université de Montréal.
- BRICKEY, M. P., BROWNING, L. J., CAMPBELL, K.M. (1982) Vocational histories of sheltered workshop employees placed in projects with industry and competitive jobs. *Mental Retardation*, vol. 20, 52-57.
- BRICKEY, M. P., CAMPBELL, K. M., BROWNING, L. J. (1985) A five-year follow-up of sheltered workshop employees placed in competitive jobs. *Mental Retardation*, vol. 23, 67-73.
- BROLIN, D. E. (1989) *Life centered career education: a competency based approach* (3 edition). Reston, VA: Council for Exceptional Children (ERIC Document Reproduction Service No. ED 311 666).
- BROLIN, D. E., KOKASKA, C. J. (1979) *Career education for handicapped children and youth*. Toronto: Charles E. Merrill Publishing Company.
- CHENEY, D., FOSS, G. (1984) An examination of the social behavior of mentally retarded workers. *Educational and Training of the Mentally Retarded*, october, 216-221.
- CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION (1990) *Les cheminements particuliers de formation au secondaire: Faire droit à la différence*. Québec: Bibliothèque Nationale du Québec.
- DUGGAN, P., MAZZA, J. (1986) *Learning to work. Improving youth employability* (Education-Economic Development series 4). Northeast-Midwest inst., Washington, DC: Center for Regional Policy (ERIC Document Reproduction Service No. ED 289 987).
- DUNN, D. (1974) *Placement services in the vocational rehabilitation program*. Menomonie, WI: Research and Training Center, University of Wisconsin-Stout.
- DUPONT, P., BOURASSA, B., TARDIF, M. (1993) L'employabilité requise des jeunes en difficulté. *Les Actes du Conat*, 96-107. Toronto, Ontario: Colloque National Touchant le Développement de Carrière, Career Centre, University of Toronto.
- EMPLOI ET IMMIGRATION CANADA (1990) *Classification nationale des professions: première ébauche aux fins de discussions*. Ottawa: Direction des Informations sur les Professions et les Carrières, Gouvernement du Canada.
- FELDMAN, D. C. (1988) *Managing careers in organizations*. Boston & London: Scott, Foresman and Company.
- FORD, L., DINEEN, J., HALL, J. (1984) Is there life after placement? *Education and Training of the Mentally Retarded*, vol. 19, 291-296.

- FOSS, G., PETERSON, S. (1981) An identification of social/interpersonal skills relevant to job tenure for mentally retarded adults. *Mental Retardation*, vol. 19, 103-106.
- FRADETTE, G., BERARD, J. M. (1987) Formation aux entrevues de pré-emploi de candidats ayant une déficience intellectuelle. *Apprentissage et Socialisation*, vol. 10, no 3, 153-159.
- GOTTLIEB, D., DRISCOLL, E. (1982) *Entering the world of work: young americans and their employers*. Washington, DC: Office of Youth Programs (ERIC Document Reproduction Service No. ED 230 689).
- GREENSPAN, S., SHOULTZ, B. (1981) Why mentally retarded adults lose their jobs: social competence as a factor in work adjustment. *Applied Research in Mental Retardation*, vol. 2, 23-38.
- HANLEY-MAXWELL, 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*, vol. 11, 45-52.
- HERR, E. L. (1984) Links among training, employability, and employment. In: Gysbers, N.C., *Designing careers: counseling to enhance education, work and leisure*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- HILL, J. W., WEHMAN, P., HILL, M., GOODHALL, P. (1986) Differential reasons for job separation of previously employed persons with mental retardation. *American Association on Mental Deficiency*, vol. 6, no 24, 347-351.
- HOYT, K.B. (1981) *Career education: Where it is and where it is going*. Salt Lake City, UT: Olympus Publishing Company.
- HULL, W.L., SECHLER, J. (1987) *Adult literacy: skills for american work force*. Columbus, OH: The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University (ERIC Document Reproduction Service No. ED 284 980).
- IONESCU, S., HAUTAMAKI (1990) Sélection et formation professionnelle In: Ionescu, S., *L'intervention en déficience mentale*, vol. 2. Bruxelles: Pierre Mardaga, ed.
- LOUIS, M. R. (1980) Surprise and sens making: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational setting. *Administrative Science Quarterly*, vol. 25, 226-251.
- MADGIN, L., FOUCHER, R. (1989) *La réceptivité des employeurs du secteur manufacturier de la région des Basses-Laurentides à l'égard de l'intégration au travail des personnes vivant avec une déficience intellectuelle*. Rapport de recherche. La Ruche et Capar.
- MINISTERE DE L'EDUCATION (1989) *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16-18 ans: une formation par l'alternance école-travail* (No. 16-1543-01). Québec: Gouvernement du Québec.
- MUELLER, H. H. (1988) Employer's reasons for terminating the employment of workers in entry-level jobs: implications for workers with mental disabilities. *Canadian Journal of Rehabilitation*, vol. 1, 233-240.

- PALMONARI, A., BARBIERI, P., ORIANI (1990) Insertion dans le monde du travail: situation actuelle dans les pays de la communauté européenne. In: Ionescu, S., *L'intervention en déficience mentale*, vol. 2. Bruxelles: Pierre Mardaga, ed.
- PILON, W., BEDARD, N., DUFOUR, C., MORIN, P. (1991) L'intégration au travail des personnes présentant une déficience intellectuelle: un aperçu de la situation au Québec. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol.2, 5-29.
- 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*, vol. 9, 153-170.
- SALZBERG, C.L., LINKINS, M., MCCONAUGHY, E.K., LIGNUGARIS-KRAFT, B. (1986) Social competence and employment of retarded persons. *International Review of Research in Mental Retardation*, vol. 14, 225-257.
- SELZ, N. (1980) *The teaching of employability skills: who's responsible?* Columbus, OH: The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University.
- SERRE, F. DESJARDINS, B. (1990) Point de vue des employeurs sur l'importance et les modes d'acquisition de compétences du monde du travail. *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, vol. 5-6, 122-128.
- STATISTIQUE CANADA (1980) *Classification type des industries*. Ottawa: Ministère des Approvisionnements.
- STATISTIQUE CANADA (1993 août) *La population active*. Ottawa: Ministère des Approvisionnements et Services Canada.
- TARDIF, M. (1993) *L'employabilité des jeunes adultes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, opinions d'enseignants et d'employeurs*. Thèse de doctorat non publiée. Montréal: Université de Montréal.
- TOLLEFSON, N., TRACY, D. B., JOHNSEN, E. P., BORGERS, S., BUENNING, M., FARMER, A., BLAKE, C. (1980) *An application of attribution theory to developing self-esteem in learning disabled adolescents*. Lawrence, KS: University of Kansas, Institute for Research in Learning Disabilities.
- WANOUS, J. P., STUMPF, S. A., BEDROSIAN, H. (1979) Job survival of new employees. *Personnel Psychology*, vol. 32, 651-662.
- WEHMAN, P. (1990) School-to-work: elements of successful programs. *Teaching Exceptional Children*, vol. 23, 40-43.
- WEHMAN, P., HILL, M., GOODALL, P., CLEVELAND, P., BROOKE, V., PENTECOSTE, J.H. (1982) Job placement and follow-up of moderately and severely handicapped individuals after three years. *Journal of the Association for the Severely Handicapped*, vol. 7, 5-16.