

LES IMPACTS DU PROGRAMME COURT EN INTÉGRATION SOCIO-COMMUNAUTAIRE DES PERSONNES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI : LE POINT DE VUE DES ÉTUDIANTS

Jean-Robert Poulin et Ludger Côté

À l'hiver 1998, l'Université du Québec à Chicoutimi, en collaboration avec le Centre de réadaptation en déficience intellectuelle du Saguenay-Lac-Saint-Jean (CRDI) offrait pour la première fois un programme court de premier cycle en intégration socio-communautaire des personnes ayant une déficience intellectuelle. Ce programme de 15 crédits a été élaboré suite à une enquête réalisée par Côté (1997) sur les besoins de formation d'éducateurs d'un centre de réadaptation en déficience intellectuelle. Il s'inspire des fondements de l'approche communautaire (Guay & Langlois, 1987; Guay & Chabot, 1992; Gingras, 1992). Le développement des compétences de l'étudiant fait appel à un système intégré en paliers successifs: moi comme intervenant, moi comme agent de changement, moi comme agent d'intégration socio-communautaire. Le choix de ces compétences a été effectué à partir des travaux de Lamarche (1995) et de ceux de Carrier et Fortin (1996). Quelque 70 étudiants, majoritairement des intervenants du CRDI, se sont inscrits à ce programme. Quarante-deux (42) l'ont terminé. Une enquête a été réalisée auprès des étudiants environ deux mois après la fin de leur formation pour connaître leur point de vue sur cette formation et ses impacts sur le développement de leurs compétences et sur leur vécu professionnel. Ce compte rendu présente le point de vue des étudiants sur les impacts de la formation.

LA MÉTHODOLOGIE

Un questionnaire a été élaboré pour réaliser cette enquête. Cet instrument s'inspire d'un questionnaire mis au point par Beaupré et Poulin (1997). Quarante-

neuf (49) des 70 personnes concernées (70 %) ont répondu au questionnaire. Deux (2) des questionnaires ont dû être rejetés. Au total 47 questionnaires ont fait l'objet d'une analyse. Trente et une (31) femmes et 16 hommes se retrouvent parmi les répondants. Tous intervenaient au CRDI. Dix-neuf (19) y occupaient un emploi à temps complet, 11 étaient des employés à temps partiel régulier et 17 avaient le statut d'employé à temps partiel occasionnel. Le CRDI assumait les frais de scolarité des employés inscrits au programme et offrait une libération correspondant aux deux tiers du temps nécessaire pour la participation aux cours. Cette libération était offerte uniquement aux employés à temps complet ou à temps partiel régulier. De plus, conformément à une entente avec l'Université, il assumait la rémunération d'une coordonnatrice pédagogique ainsi que les coûts du matériel pédagogique.

Le questionnaire comprend 231 questions fermées ainsi que des espaces réservés aux commentaires. Huit (8) grands thèmes sont abordés dans ce questionnaire. Il s'agit:

- des principes de formation;
- des objectifs poursuivis;
- des contenus de formation;
- des formules pédagogiques mises de l'avant;
- des améliorations à apporter au programme;
- de l'intervention auprès des différentes clientèles

qui présentent une déficience intellectuelle;

- des attitudes personnelles et professionnelles;
- des raisons évoquées pour justifier, le cas échéant, le fait qu'on n'ait pas suivi tous les cours du programme ou encore qu'on l'ait abandonné.

Les questions fermées sont présentées sous la forme d'énoncés sur lesquels le répondant exprime son point de vue. Pour certains énoncés, il s'agit de répondre par «oui» ou par «non» alors que pour les autres, le répondant doit exprimer son point de vue sur une échelle de type Likert. Deux (2) formes d'échelles ont été utilisées. La première propose cinq réponses possibles: «Tout à fait en désaccord», «Plutôt en désaccord», «Plutôt d'accord», «Tout à fait d'accord» et «Ne peux me prononcer». Une pondération allant de 1 à 4 est établie pour les quatre premières possibilités de réponse ce qui permet d'obtenir une moyenne de groupe. Les réponses «Ne peux me prononcer» sont exclues de la 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 et inférieure à 3.5, «plutôt en désaccord» lorsque la moyenne est supérieure à 1.49 et inférieure à 2.5 et, enfin, «tout à fait en désaccord» lorsque la moyenne est inférieure à 1.5 point. La deuxième échelle, graduée de 1 à 9, permet aux répondants d'exprimer leur point de vue sur l'importance des améliorations qui devraient être apportées au programme.

Des moyennes ou des pourcentages ont été établis pour chacune des 231 questions. De plus, certaines données ont fait l'objet de comparaisons à l'aide de tests statistiques non paramétriques de façon à vérifier la présence de différences significatives lorsque des variables, telles que les attitudes avant ou après la formation ou encore le fait d'avoir complété ou non le programme, sont prises en considération.

Dans le cadre de ce compte rendu, seuls les résultats qui se rapportent aux objectifs de formation, à l'intervention auprès des différentes catégories de personnes ayant une déficience intellectuelle ainsi qu'aux attitudes sont présentés. Ils s'agit des trois thèmes où les répondants devaient s'exprimer spécifiquement sur les impacts du programme.

LES CONSTATS

Les objectifs de formation

Les répondants ont été questionnés relativement à 23 objectifs de formation. Il est possible de regrouper ces objectifs dans les cinq catégories suivantes:

- connaissance de la personne ayant une déficience intellectuelle;
- valorisation de la personne ayant une déficience intellectuelle;
- croissance personnelle;
- approche systémique et communautaire;
- équipe semi-autonome de travail.

Chacun des objectifs fait l'objet de quatre énoncés. Le premier porte sur la poursuite de l'objectif par l'étudiant, le deuxième sur les progrès souhaités par l'étudiant, le troisième sur les progrès que le répondant estime avoir réalisés et le quatrième sur l'influence qu'aurait exercé le programme sur les progrès que l'étudiant considère avoir faits.

En ce qui concerne la poursuite de l'objectif, les moyennes vont de 3.381 points à 3.766 points sur une possibilité de 4. Seulement deux moyennes sont inférieures à 3.5 points. Il s'agit des objectifs «J'ai tenté d'utiliser plus efficacement les outils d'intervention en milieu sociocommunautaire» (moyenne de 3.381 points) et «J'ai tenté de faire profiter les intervenants de mon service des connaissances et habiletés que j'ai acquises en matière d'intégration sociocommunautaire des personnes ayant une déficience intellectuelle» (moyenne 3.444 points). Les résultats montrent que, de façon générale, les répondants poursuivaient les objectifs de formation établis, ce qui ne les empêche pas de nourrir des attentes modérées quant à leurs progrès en rapport avec ces objectifs. En effet les moyennes obtenues vont de 2.870 points à 3.457 points, ce qui indique qu'ils prévoient des progrès qui peuvent être qualifiés de «moyens». C'est par rapport aux objectifs «J'ai tenté d'améliorer mes connaissances de l'approche écosystémique en relation avec la

distribution des services en milieu communautaire» (moyenne de 2.870 points) et «J'ai tenté d'utiliser plus efficacement les outils d'intervention en milieu sociocommunautaire» (moyenne de 3.381 points) que les répondants s'attendaient aux progrès les moins importants. Par contre, c'est par rapport à l'objectif «J'ai cherché à devenir un meilleur intervenant auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle et de leur environnement» (moyenne de 3.457 points) qu'ils espéraient faire les progrès les plus marqués.

Bien que les répondants aient eu des attentes relativement modérées en terme de progrès, leur jugement est à l'effet qu'ils n'ont pas réussi à progresser autant qu'ils l'auraient désiré. Des comparaisons statistiques effectuées à l'aide du test de signification statistique Wilcoxon matched-pairs signed-ranks (Siegle, 1956) révèlent, en effet, des différences significatives entre les progrès que les répondants souhaitaient effectuer et ceux qu'ils estiment avoir réalisés, et ce, pour chacun des 23 objectifs de formation. Mais il n'en demeure pas moins qu'avec des moyennes qui vont de 2.5 points à 3.043 points, les répondants évaluent avoir accompli des progrès qui se situent dans la zone des progrès moyens.

Enfin, les répondants considèrent que le programme a exercé une influence moyenne sur leurs progrès. Les moyennes vont de 2.818 points à 3.293 points. Seulement 7 des 23 objectifs reçoivent des moyennes inférieures à 3 points. De toute évidence, les répondants considèrent que le programme a joué un rôle significatif dans leur développement professionnel.

Des comparaisons statistiques ont été effectuées à l'aide du Mann-Whitney U test (Siegle, 1956) entre les réponses des 33 étudiants qui ont suivi l'ensemble du programme et celles des 14 étudiants qui ont suivi quatre cours ou moins. Ces comparaisons révèlent que l'apport du programme est davantage reconnu par les personnes qui ont suivi l'ensemble de la formation. En effet, il y a des différences statistiquement significatives pour 11 des 23 objectifs. La catégorie d'objectifs «équipe semi-autonome de travail» est la seule des cinq catégories où aucune différence significative n'a pu être observée entre les deux groupes.

L'intervention auprès des différentes catégories de personnes ayant une déficience intellectuelle

Afin d'étudier l'impact du programme sur la préparation à intervenir auprès des différentes catégories de personnes ayant une déficience intellectuelle dans un contexte d'intégration sociocommunautaire, les répondants ont été invités à répondre, par «oui» ou par «non», à une série de questions où il leur était demandé s'ils étaient disposés à intervenir auprès d'une catégorie donnée de personnes ayant une déficience intellectuelle «avant» la formation et s'ils l'étaient «après». Les catégories sont les suivantes:

- déficience intellectuelle avec troubles du comportement;
- déficience intellectuelle avec multihandicap;
- déficience intellectuelle avec déficience sensorielle;
- déficience intellectuelle avec polyhandicap;
- déficience intellectuelle avec mésadaptation sociale;
- déficience intellectuelle avec perte d'autonomie due au vieillissement;
- déficience intellectuelle avec toxicomanie;
- déficience intellectuelle avec problèmes de santé mentale;
- déficience intellectuelle avec problèmes de santé physique;
- déficience intellectuelle avec autisme;
- déficience intellectuelle avec autres troubles envahissants du développement;
- retard global de développement.

Les pourcentages de répondants qui affirment avoir été disposés à intervenir auprès des diverses catégories de personnes ayant une déficience intellectuelle «avant

leur formation» vont de 14,3 % à 88,4 %. Les catégories auprès desquelles les répondants se sentaient le moins disposés à intervenir avant leur formation sont: déficience intellectuelle et toxicomanie (14,3 %) et déficience intellectuelle et troubles envahissants du développement (51,4 %). Les clientèles auprès desquelles ils se sentaient davantage disposés à intervenir sont: déficience intellectuelle avec troubles de comportement (88,4 %) et déficience intellectuelle avec problèmes de santé physique (88,1 %). Des comparaisons statistiques effectuées à l'aide du test Chi deux (Siegle, 1956) mettent en évidence trois différences significatives entre les proportions de réponses positives et de réponses négatives du groupe des personnes qui a suivi l'ensemble de la formation et celles du groupe de personnes qui n'a pas suivi toute la formation. Ces différences se rapportent aux catégories déficience intellectuelle avec toxicomanie ($P = 0,026$), déficience intellectuelle avec autres troubles envahissants du développement ($P = 0,013$) et retard global du développement ($P = 0,032$). Dans tous les cas, les pourcentages de «oui» sont plus forts chez les personnes qui n'ont pas fait toute la formation.

Avant la formation, les pourcentages étaient inférieurs à 80 % pour sept des douze catégories de personnes ayant une déficience intellectuelle alors qu'après la formation un seul des pourcentages est inférieur à 80 %. Il se rapporte à la catégorie déficience intellectuelle avec toxicomanie (23,8 %). Après la formation, les pourcentages de réponses positives vont de 23,8 % à 97 %. C'est la catégorie retard global de développement qui obtient le pourcentage le plus élevé. Des comparaisons effectuées à l'aide du test Chi deux (Siegle 1956) entre les proportions de réponses positives et de réponses négatives du groupe des personnes qui a suivi l'ensemble de la formation et celles du groupe qui n'a pas suivi toute la formation ne révèlent aucune différence significative. Les deux groupes ne se différencient donc plus du point de vue statistique. Par ailleurs des comparaisons entre les proportions de réponses positives et de réponses négatives «avant» et «après» la formation effectuées à l'aide du McNemar test for the significance of changes (Siegle, 1956) mettent en évidence quatre différences significatives. Ces différences concernent les catégories déficience intellectuelle et déficience sensorielle ($P = 0,021$), déficience intellectuelle et autisme ($P = 0,038$), déficience intellectuelle et

troubles envahissants du développement ($P = 0,012$) et retard global du développement ($P = 0,015$). Il s'agit là de changements d'attitudes particulièrement intéressants puisque le rattachement de ces quatre clientèles aux CRPDI est relativement récent.

En définitive, l'ensemble de ces résultats donne à penser que des modifications importantes se sont opérées, en cours de formation, chez bon nombre de répondants en ce qui a trait à l'intervention auprès des différentes catégories de personnes ayant une déficience intellectuelle en contexte d'intégration sociocommunautaire. Il faudra toutefois se pencher de façon particulière sur la préparation à l'intervention auprès de la catégorie des personnes ayant une déficience intellectuelle avec toxicomanie.

Les attitudes

L'évolution des attitudes personnelles, des attitudes face à la clientèle et de celles vis-à-vis l'environnement social a été explorée à l'aide de 19 énoncés. Les répondants se disent «plutôt d'accord» avec les énoncés selon lesquels leurs attitudes auraient évolué positivement. Les moyennes vont de 2,978 points à 3,362 points sur une possibilité de 4 points en ce qui concerne leurs attitudes personnelles, de 3,191 points à 3,383 points relativement à leurs attitudes face à la clientèle et de 3,022 points à 3,217 points en ce qui a trait à leurs attitudes vis-à-vis l'environnement social.

Des comparaisons statistiques effectuées à l'aide du Mann-Whitney U test (Siegle, 1956) entre les réponses des personnes qui ont complété la formation et celles des personnes qui ont suivi deux, trois ou quatre cours montrent des différences significatives en faveur du groupe qui a complété la formation, et ce, pour 12 des 19 énoncés. Trois (3) de ces énoncés se rapportent aux attitudes personnelles du répondant. Il s'agit des énoncés «J'ai un plus grand respect envers les valeurs des autres» ($P = 0,003$); «Je suis plus sensible à mes communications» ($P = 0,001$); «Je démontre un engagement supérieur» ($P = 0,027$). Quatre des énoncés s'intéressent aux attitudes face à la clientèle soit: «J'ai un plus grand respect des personnes présentant une déficience intellectuelle» ($P = 0,004$); «Je suis plus sensible au potentiel des personnes ayant une déficience intellectuelle» ($P = 0,011$); «Je respecte davantage les choix des personnes qui présentent une

déficience intellectuelle» (P = 0.055); «Je suis plus cohérent dans mes interventions» (P = 0.029). Enfin, cinq de ces énoncés ont trait aux attitudes vis-à-vis l'environnement social. Ces énoncés sont: «J'ai une meilleure connaissance des interactions des écosystèmes» (P = 0.017); «Je suis plus conscient des préjugés sociaux» (P = 0.023); «Je prends plus d'initiatives dans mes relations avec les milieux» (P = 0.026); «J'accorde plus d'importance aux interventions de support et de soutien» (P = 0.006); «Je suis plus à l'écoute des besoins des milieux» (P = 0.021).

Parmi les sept énoncés pour lesquels aucune différence significative n'a été observée, trois portent sur les attitudes personnelles. Il s'agit des énoncés «J'ai plus confiance en moi et en mes collègues» (P = 0.140); «Je suis plus rassuré face à l'intégration socio-communautaire» (P = 0.115) et «J'accorde une plus grande importance à la qualité de mes interventions» (P = 0.374). Deux de ces énoncés sont relatifs aux attitudes face à la clientèle soit: «Je me porte davantage à la défense des droits des personnes ayant une déficience intellectuelle» (P = 0.144) et «J'ai un plus grand engagement envers mes clients» (P = 0.242). Enfin, parmi ces sept énoncés, deux se rapportent aux attitudes face à l'environnement social. Il s'agit des énoncés «Je fais davantage confiance aux compétences des milieux communautaires» (P = 0.208) et «Je suis plus transparent dans mes interventions dans le milieu» (P = 0.103). C'est donc davantage dans le domaine des attitudes face à la clientèle et dans celui des attitudes vis-à-vis l'environnement social que la différence, entre les perceptions des personnes qui ont suivi toute la formation et celles des personnes qui n'ont pas suivi tous les cours, est la plus marquée. Bref, c'est davantage dans les rapports interindividuels que dans les rapports intra-individuels que la différence se fait sentir. Puisqu'il s'agit d'une formation à l'intervention en contexte socio-

communautaire, il ne faut guère s'étonner que les gens qui ont suivi davantage de cours se différencient des autres.

Ceci dit, il n'en demeure pas moins que la formation aurait exercé une influence positive sur les attitudes des répondants qui ont suivi des cours, et ce, dans les trois domaines explorés. Il s'agit là de résultats très positifs. Il faut toutefois rappeler que tout repose sur des perceptions, en l'occurrence celles des personnes directement impliquées dans la formation.

CONCLUSION

Les résultats indiquent clairement que les répondants considèrent que la formation qu'ils ont reçue a eu des effets positifs sur la qualité de leurs interventions et sur leurs attitudes. Il convient toutefois de préciser que ces résultats doivent être interprétés avec prudence puisque, d'une part, le nombre de répondants est relativement limité et que, d'autre part, ce sont les perceptions des répondants qui sont en cause. Ceci dit, ces résultats permettent de penser que les répondants sont mieux préparés à assumer le défi de la «communautarisation», car ce n'est plus véritablement d'intégration dont il s'agit ici mais bien de vie dans le milieu naturel. Il s'avère donc essentiel de poursuivre cette démarche novatrice de perfectionnement de niveau universitaire et, bien entendu, d'en évaluer les impacts avec toute la rigueur qui s'impose. Le programme court en intégration sociocommunautaire de l'Université du Québec à Chicoutimi peut devenir le fer de lance d'un mouvement qui fait de la formation universitaire le moteur essentiel à l'adaptation des intervenants face aux nouvelles réalités vécues par les personnes qui présentent une déficience intellectuelle et leurs milieux.

RÉFÉRENCES

- BEAUPRÉ, P. & POULIN, J.R. (1997) Un modèle de perfectionnement à l'intégration scolaire pour le personnel enseignant des classes régulières. In: L.P. Boucher et M. L'Hostie (Éds), *Le développement professionnel continu en éducation - Nouvelles pratiques*. Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec.
- CARRIER, S. & FORTIN, D. (1996) Inventaire des compétences souhaitables pour

travailler selon une approche communautaire. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 7(1), 19-41. CÔTÉ, L. (1997) *Analyse des besoins de formation pour les éducateurs oeuvrant en déficience intellectuelle au Saguenay-Lac-Saint-Jean*. Rapport d'intervention présenté à l'ÉNAP en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique, Alma, Québec. GINGRAS, P. (1992) L'approche communautaire. In: L. Doucet et L. Favreau (Éds), *Théorie et pratiques en organisation communautaire*. Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec. GUAY, J. & CHABOT, D. (1992) *Parrainage social et entraide de quartier*. Québec: Université Laval, École de psychologie. GUAY, J. & LANGLOIS, R. (1987) Changement de pratique et changement organisationnel. In: J. Guay (Éd.), *Manuel québécois de psychologie communautaire*. Chicoutimi : Gaétan Morin éditeur. LAMARCHE, C. (1995) *Maintenir le cap sur la finalité*. Document 3: Sept compétences: un atout stratégique pour l'éducateur en milieu communautaire. Montréal: Confédération québécoise des centres d'hébergement et de réadaptation, Service de formation et développement. SIEGEL, S. (1956) *Nonparametric Statistics*. New York : McGraw-Hill Book Company, Inc.