

RELANCE CHEZ LES ANCIENS ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

Mario Vendittoli*

NATURE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE¹

Cette recherche² est une étude descriptive et exploratoire. Elle a été initiée par la Direction régionale de Montréal du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) qui a également participé à son élaboration. Elle a pour objectif de décrire l'« *emploi du temps* » hebdomadaire des anciens élèves ayant une déficience intellectuelle, scolarisés sur l'Île de Montréal, une fois leurs études terminées. Elle vise aussi à identifier de manière exploratoire leurs perceptions ainsi que celles de l'intervenant signifiant (parent, tuteur, intervenant spécialisé) quant aux différents « *facteurs influents* »³, c'est-à-dire ceux qui peuvent exercer une influence sur l'emploi du temps des anciens élèves.

Cette étude (relance) vient combler une lacune quant aux données disponibles sur l'état de la situation des anciens élèves quant à leur emploi du temps, c'est-à-dire le nombre d'heures qu'ils consacrent par semaine, aux différents domaines de la vie

quotidienne⁵ (sommeil, vie domestique, vie communautaire, travail⁶, loisirs). Elle suggère également des pistes de réflexion sur le rôle et la place des facteurs scolaires (par exemple, le type d'établissement scolaire fréquenté) dans le champ des facteurs influents (facteurs individuels et facteurs environnementaux).

MÉTHODOLOGIE

Nous avons opté pour une recherche de type qualitatif comportant une dimension quantitative, dans le but d'obtenir autant que possible le point de vue des anciens élèves sur leur situation. Une série d'entrevues semi-structurées a ainsi été réalisée auprès de 26⁷ d'entre eux, en présence d'un intervenant signifiant (parent, tuteur ou intervenant spécialisé). En entrevue, des données quantifiables ont été recueillies pour apprécier l'emploi du temps des anciens élèves (nombre d'heures qu'ils consacrent par semaine à chacun des différents domaines de la vie quotidienne); et des données qualitatives ont été recueillies pour connaître les perceptions des anciens élèves et des intervenants signifiants quant aux

* Avec la collaboration de Martin Gamache, Caroline Mohr, Graziella Mossa et Isabelle Savard.

1. Le genre masculin utilisé dans le présent document désigne, lorsque le contexte s'y prête, aussi bien les femmes que les hommes.
2. C. Bouchard et M. Dumont (1996) nous invitent à considérer autant l'influence des facteurs individuels que des facteurs environnementaux quand vient le temps d'étudier l'intégration sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle.

3. L. St-Laurent (1994) définit quatre «domaines de vie» pour décrire le quotidien d'une personne ayant une déficience intellectuelle : «domaine résidentiel», «domaine communautaire», «domaine des loisirs», «domaine du travail». Nous y avons ajouté le sommeil à la suite d'A. Lanson (1995).
4. Incluant la poursuite d'un stage de travail ou de cours pour adultes.
5. Considérant la taille modeste de l'échantillon (26 anciens élèves), on ne peut généraliser les résultats obtenus.

différents facteurs du contexte⁶ dans lequel les anciens élèves évoluent et qui ont une influence, selon eux, sur leur emploi du temps.

Les anciens élèves participant à l'étude ont tous été scolarisés sur l'île de Montréal, soit en milieu scolaire régulier, soit en milieu scolaire spécialisé; ils ont terminé leurs études en 1991, en 1992 ou en 1995, à l'âge de 21 ans ; et ils ont une déficience intellectuelle qualifiée de légère à sévère, avec ou sans trouble de comportement associé. La sélection des participants a été faite au hasard parmi une population de 83 anciens élèves éligibles ; près de 30 anciens élèves répondants aux critères énumérés ci-dessus graduent chaque année sur l'île de Montréal. L'intervenant signifiant, pour sa part, a été sélectionné sur la base du rôle joué auprès de l'ancien élève.

RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

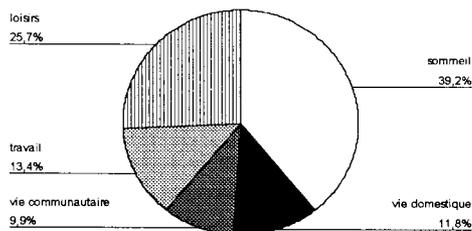
L'emploi du temps de l'ancien élève ayant une déficience intellectuelle

La moyenne de l'emploi du temps hebdomadaire de l'ancien élève qui a terminé ses études en 1992, 1994 ou en 1995 est le suivant :

- **65,9 heures par semaine consacrées au sommeil;**
- **19,9 heures par semaine consacrées à la vie domestique;**
- **16,6 heures par semaine consacrées à la vie communautaire;**
- **22,4 heures par semaine consacrées au travail;**
- **43,2 heures par semaine consacrées aux loisirs.**

C'est ainsi que l'ancien élève partage son temps, en terme de pourcentage d'heures par semaine, de la manière suivante :

Emploi du temps hebdomadaire moyen (%)
ancien élève (n=26)



Par ailleurs, le nombre d'heures allouées aux différents domaines de la vie quotidienne pendant une semaine-type varie de manière significative selon le type de résidence de l'ancien élève⁷. Ainsi, dans le domaine des loisirs, le nombre d'heures allouées est plus élevé en résidence familiale, où il atteint 46,6 heures en moyenne par semaine; dans le domaine du travail, il est plus élevé en résidence d'accueil, où il atteint 29,3 heures en moyenne par semaine ; et, dans le domaine de la vie domestique, il est plus élevé en résidence de groupe, où il atteint 25,5 heures en moyenne par semaine.

Les perceptions de l'ancien élève et de l'intervenant signifiant quant aux facteurs influents

Les personnes interviewées (ancien élève et intervenant signifiant) perçoivent que différents facteurs influencent l'emploi du temps de l'ancien élève : des facteurs résidentiels et familiaux; des facteurs scolaires; le passage de la vie scolaire au monde du travail; le soutien professionnel, communautaire et public; des facteurs économiques liés à la vie professionnelle; la vie sociale et affective; des facteurs individuels⁸.

6. L'étude se rapproche ainsi d'une démarche ethnographique qui vise à mettre en cause le contexte global de vie des personnes sous étude.

7. Compte tenu du nombre restreint de cas pour chaque type de résidence (17 anciens élèves en résidence familiale, 4 en résidence d'accueil et 5 en résidence de groupe), les résultats obtenus ne peuvent être généralisés.

8. Degré d'autonomie résidentielle, de motivation personnelle, qualité du comportement manifesté, degré de déficience intellectuelle, etc.

Facteurs résidentiels et familiaux :

·
présence de personnes avec qui l'ancien élève peut avoir des liens affectifs;

·
présence de personnes pouvant offrir un soutien professionnel et formateur;

·
présence de personnes aidant à l'organisation des activités quotidiennes;

·
intérêt de l'intervenant signifiant pour l'ancien élève;

·
liens affectifs et fonctionnels créant une interdépendance trop importante entre l'ancien élève et l'intervenant signifiant;

·
mode de rémunération de la tutrice tenant compte de l'autonomie de l'ancien élève (plus l'autonomie de l'ancien élève est élevée, plus le salaire est bas).

Facteurs scolaires :

- possibilité de faire un stage de formation au travail;
 - organisation d'activités de loisirs (danse le vendredi soir, dépouillement d'arbre de Noël, etc.) une fois les études terminées;
 - école donne peu d'information quant aux ressources et au soutien professionnel, communautaire et public disponible, notamment une fois les études terminées;
 - problème de coordination et de communication entre l'école (MEQ) et la résidence de groupe (Ministère de la Santé et des services sociaux), notamment pour ce qui concerne l'évaluation des apprentissages réalisés et l'établissement du plan de service annuel;
 - manque de soutien psychologique et de soutien spécialisé (orthophonie) au secondaire;
 - enseignement trop peu axé sur les apprentissages en «milieu naturel»;
 - manque de préparation à l'utilisation du transport public;
-

- école s'occupe moins des cas lourds;
- problème d'intégration vécu en classe spéciale.

Passage de l'école à la vie adulte :

- participation au monde des adultes augmente l'estime de soi de l'ancien élève;
- problème de «rupture» avec la vie scolaire (amitiés, activités organisées et soutien moral);
- problème d'attente (pour une place en atelier de travail protégé).

Soutien professionnel, communautaire et public :

- disponibilité de ressources professionnelles, communautaires et publiques (travailleuse sociale et éducatrice spécialisée en CLSC, organisme communautaire de loisirs spécialisés, centre de répit, atelier de travail protégé, association de parents, association de famille d'accueil, établissements scolaires publics offrant des cours pour adultes, etc.);
- entourage et voisinage aidant;
- allocation octroyée par le gouvernement provincial (Ministère de la Sécurité du revenu);
- allocation octroyée par le MSSS pour l'utilisation du transport public (en atelier de travail protégé);
- fusion des unités résidentielles et des unités de formation au travail du MSSS;
- problème d'accessibilité aux ressources publiques;
- problème d'accessibilité aux ressources professionnelles (éducateur spécialisé, etc.);
- ressources difficiles d'accès en dehors des grands centres.

Facteurs économiques et liés à la vie professionnelle :

- présence d'alternatives au manque d'ouverture sur le marché de l'emploi en entreprise privée (par exemple, stage de formation en atelier de travail protégé et cours pour adultes ou d'intégration linguistique en établissement scolaire public);
- nombre de places limité en atelier de travail protégé;
- critères de productivité peu adaptés à une main-d'oeuvre ayant une déficience intellectuelle.

Vie sociale et affective :

- fréquentation d'un atelier de travail protégé;
- participation à des activités de loisirs organisées (danse dans un centre de services spécialisés);
- tolérance à l'égard de comportements sexuels à l'intérieur de la résidence;
- participation de l'ancien élève aux activités de loisirs de l'intervenant signifiant;
- possibilité d'avoir des loisirs seul, à la résidence.

Facteurs individuels :

- ancien élève démontre de l'initiative, de la motivation et adopte des comportements adéquats;
- capacité à utiliser le transport public et à réaliser des tâches domestiques de manière autonome;
- efforts réalisés pour obtenir un emploi ou une place dans un établissement scolaire pour adultes;
- difficulté à gérer son argent et à utiliser un guichet automatique de manière autonome;
- déficience intellectuelle profonde;
- difficulté à surmonter des événements déstabilisants (fin des études, déménagement, divorce des parents, mauvaise expérience passée dans la communauté, dans le transport public, situation d'abus);
- problèmes de santé (épilepsie, etc.).

CONCLUSION

Nous avons observé une variation de l'emploi du

temps en fonction du type de résidence. Ainsi, la résidence familiale favorise le développement des loisirs; la résidence d'accueil favorise celui du travail ; et la résidence de groupe favorise celui de la vie domestique. L'analyse des perceptions des personnes interviewées, quant aux facteurs pouvant exercer une influence sur l'emploi du temps, révèle également une variation en fonction du type de résidence. Ainsi, la **résidence familiale** est un milieu de vie où la **vie sociale et affective** (les liens affectifs) a plus de chance de s'épanouir et la **résidence de groupe** est un milieu de vie où le **soutien professionnel, communautaire et public** (les liens formateurs) jouent un rôle positif. La **résidence d'accueil** fait office de milieu de vie intermédiaire, cultivant à la fois les liens affectifs et à la fois les liens formateurs à l'égard de l'ancien élève. Même si le type de résidence n'est pas le seul facteur influent, il semble déterminant de manière significative.

Si chaque type de résidence a ses forces, chacun tend par ailleurs à compenser pour ses faiblesses. Ainsi, en **résidence de groupe**, on développe les liens affectifs par le recours au parrainage civique, lorsque l'ancien élève n'a pas de contact avec ses parents. En **résidence familiale** et en **résidence d'accueil**, on développe les liens formateurs en faisant appel à des intervenants spécialisés, lorsque le développement de l'ancien élève nécessite le recours à des compétences particulières (orthophonie, formation aux habiletés sociales, etc.). Chaque type de résidence, placé devant un nouvel enjeu, relève donc le défi d'une certaine complexité en accordant de l'importance autant aux liens affectifs qu'aux liens formateurs.

RÉFÉRENCES

BOUCHARD, C. et M. DUMONT. 1996. *Où est Phil, comment se porte-t-il et pourquoi? — Une étude sur l'intégration sociale et sur le bien être des personnes présentant une déficience intellectuelle*, Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de la Santé et des services sociaux.

DENZIN, N. K. et Y. S. Lincoln. 1994. *Handbook of*

Qualitative Research, Thousand Oaks : Sage Publications.

IONESCU, S. 1995. *La déficience intellectuelle. Pratiques de l'intégration, tome 2*, Paris : Éditions Nathan.

IONESCU, S. et al. 1995. *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle. Actes du*

IIIe Congrès de l'AIRHM, Trois-Rivières : UQTR, AIRHM.

en déficience intellectuelle moyenne à sévère et profonde, Montréal : Direction régionale de Montréal, ministère de l'Éducation du Québec.

LANSON, A. 1995. *L'insertion sociale. Document de réflexion pour la réalisation d'activités d'insertion sociale avec les élèves ayant une déficience intellectuelle*, Montréal : Service régional de soutien

ST-LAURENT, L. 1994. *L'éducation intégrée à la communauté en déficience intellectuelle*, Montréal : Les Éditions Logiques.

• • • • •