

C'est mon avenir après tout ?

Yves Lachapelle, Daniel Boisvert, Gilles Cloutier,
Suzie McKinnon et Stéphane Lévesque⁽¹⁾

RÉSUMÉ Le présent article présente le cadre conceptuel et les résultats d'une évaluation d'une nouvelle pratique d'intervention dans le cadre de la démarche du plan d'intervention éducatif (P.I.E.) réalisée auprès de six adolescents et jeunes adultes identifiés comme présentant une déficience intellectuelle légère. Il s'agit de trois hommes et de trois femmes âgés de 13 à 21 ans intégrés en milieu scolaire régulier. Les principaux résultats démontrent, pour l'ensemble des participants, des effets positifs importants sur les degrés d'autorégulation et d'empowerment psychologique.

MOTS CLÉS Déficience intellectuelle, Autodétermination, Troubles d'apprentissage, Plan de services individualisé, Plan d'intervention éducatif, Plan de transition, Adolescents, Adultes, Intervention.

INTRODUCTION Les services offerts aux personnes présentant une déficience intellectuelle connaissent de profondes modifications tant en ce qui a trait à la précocité de l'intervention que de l'intégration sociale des usagers dans toutes les sphères de l'activité humaine. La planification et la réalisation de ces services se concrétisent souvent dans le cadre d'une démarche de plan de service individualisé (P.S.I.). Généralement, le P.S.I. permet à la personne de contribuer, à sa manière, à la planification de ses services et à leur coordination selon ses attentes et ses désirs. Plusieurs milieux scolaires utilisent une démarche similaire, le plan d'intervention éducatif (P.I.E.). Le P.I.E. est un outil de planification et de concertation pour mieux répondre aux besoins d'un élève en difficulté en facilitant la mise en place des services et des interventions requises (Goupil, 1991). Par contre, une étude récente démontre que, bien que la loi exige

(1) Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada, G9A 5H7.



de rédiger des P.I.E. pour tous les élèves handicapés ou présentant des difficultés, les modalités d'implantation sont très diversifiées et la réalisation des P.I.E. s'avère souvent un processus laborieux et problématique (Goupil, et al., 2000). Toutefois, bien que relativement nouveau au Québec, il existe aux États-Unis, une pratique complémentaire au plan d'intervention éducatif soit, le plan de transition. Par définition, le plan de transition est un outil qui doit inclure des buts dans les secteurs où l'élève évoluera tels que le travail, le choix du lieu de résidence après la scolarité et l'accès aux services communautaires et de loisirs (Goupil, Tassé, Doré & Labrie, 2000). Les principaux résultats de cette étude exploratoire indiquent que, même si les parents et les enseignants sont satisfaits d'une telle démarche, il n'en demeure pas moins que la personne concernée est souvent absente en raison de son faible degré d'autodétermination. De même, plusieurs études américaines rapportent que les adolescents présentant une déficience intellectuelle, intégrés en milieu scolaire, pour qui un P.I.E. (ou plan de transition) est élaboré, participent peu ou pas à cette démarche. Par exemple, Gillespie et Turnbull, (1983), Van Reusen et Bos (1990) et Wehmeyer et Ward (1995) concluent que la réalité actuelle, pour ces personnes, fait en sorte qu'elles ne sont pas impliquées directement dans leur démarche et qu'elles ne participent pas ou peu au choix et à l'élaboration d'objectifs et de buts au regard de leur éducation et de leur avenir.

En fait, selon Wehmeyer et Ward (1995), la problématique de la participation active de la personne dans sa démarche de P.S.I. ou de l'adolescent en milieu scolaire dans son P.I.E. est en grande partie redevable à des lacunes importantes au niveau de l'autodétermination.

CADRE CONCEPTUEL Participer activement à sa démarche d'élaboration de plan d'intervention éducatif ou de transition requiert toutefois certaines aptitudes et habiletés généralement absentes ou peu développées chez les personnes présentant une déficience intellectuelle. Ces aptitudes et habiletés réfèrent (a) à la capacité à faire des choix, (b) à prendre des décisions, (c) à résoudre des problèmes, (d) à se fixer des buts à atteindre, (e) à s'observer, à s'évaluer et à se valoriser, (f) à développer son lieu de contrôle interne, (g) à anticiper les conséquences à ses actions et (h) à se connaître et à se faire confiance. Ces caractéristiques réfèrent à la capacité d'une personne à agir avec autodétermination, concept que Wehmeyer et Sands (1996) définissent comme étant les "habiletés et les attitudes requises chez une personne lui permettant d'agir directement sur sa vie en effectuant librement des choix non influencés par des agents externes indus".



LES CARACTÉRISTIQUES ESSENTIELLES À L'AUTODÉTERMINATION.

Un comportement ou un événement est autodéterminé seulement si le comportement d'une personne présente les quatre caractéristiques suivantes : (a) la personne agit de manière autonome, (b) le comportement est autorégulé, (c) la personne agit avec "empowerment" psychologique et (d) la personne agit de manière auto-réalisée. Ces caractéristiques correspondent à un ensemble d'attitudes ("empowerment" et autoréalisation) et d'aptitudes (autonomie comportementale et autorégulation) nécessaires pour qu'une personne agisse de manière autodéterminée (Wehmeyer & Sands, 1996).

a) *Autonomie Comportementale.*

Sigafoos, Feimstern, Danion et Reiss (1988) indiquent que le développement humain implique une progression d'un état de dépendance auprès des autres à un état d'indépendance, la résultante étant un fonctionnement autonome. Wehmeyer et Sands (1996) rappellent que le mot autonomie provient des mots grecs autos (soi) et nomos (règles) ce qui réfère à la condition de vivre en fonction de ses règles. Un ouvrage québécois récent (Rocque, Langevin, Drouin & Faille, 1999), consacré au concept d'autonomie, définit celui-ci comme étant la "capacité d'une personne à décider, à mettre en œuvre ses décisions et à satisfaire ses besoins particuliers sans sujétion à autrui". Dans cette perspective, un comportement autodéterminé est un comportement

autonome dans la mesure où une personne agit en accord avec ses intérêts, préférences et aptitudes, et ce de manière indépendante sans influence externe induite.

b) *Autorégulation.*

L'autorégulation se définit comme étant un processus incluant des habiletés à identifier les composantes d'une situation, à évaluer cette situation en fonction d'un jugement personnel et à anticiper les conséquences. Ainsi, l'autorégulation implique des stratégies d'autogestion (l'auto-instruction, l'auto-évaluation et l'autorenforcement), les comportements visant l'atteinte de buts, la résolution de problèmes et les stratégies d'apprentissage par observation (modelage).

c) *Empowerment Psychologique.*

L'"empowerment" psychologique est un terme référant aux multiples dimensions de la perception de contrôle. Ceci inclut les domaines cognitifs (efficacité) lieu de contrôle et motivation. Essentiellement, les personnes qui agissent avec "empowerment" psychologique le font sur la base d'une croyance qu'elles exercent un contrôle sur les événements de leur vie (lieu de contrôle interne), possèdent les habiletés nécessaires à l'accomplissement d'une tâche et peuvent anticiper la résultante à une action potentielle.

Autoréalisation. Enfin, l'autoréalisation est un processus où une personne apprend à tirer profit de la connaissance de ses forces et



faiblesses afin de maximiser son développement personnel. Cette connaissance de soi s'améliore et se complexifie tout au long de la vie de la personne.

Enfin, une revue de la littérature effectuée par Wehmeyer et Sands (1996) démontre que les personnes présentant une déficience intellectuelle (1) vivent très peu d'occasions leur permettant l'acquisition de ces éléments ; (2) n'ont pas accès à des situations leur permettant d'utiliser ces habiletés; (3) les perceptions et attentes de la communauté envers ces personnes limitent considérablement de telles occasions et (4) lorsqu'elles ont la possibilité d'acquérir et de mettre en pratique de telles habiletés, ces personnes réussissent.

OBJECTIF DE L'ÉTUDE Le principal objectif poursuivi par la présente étude consiste

à évaluer, dans le cadre d'une pré-expérimentation, une nouvelle pratique d'intervention dans le cadre de la démarche du plan d'intervention éducatif (P.I.E.) ou du plan de transition (P.T.). Cette nouvelle pratique implique la personne dans sa démarche en lui offrant le soutien nécessaire à la réalisation du processus d'apprentissage des attitudes et des habiletés favorisant un meilleur niveau d'autodétermination. Le matériel pédagogique C'est l'avenir de qui après tout ? (Lachapelle, Boisvert, Boutet & Rocque, 1998, 1999) a été choisi pour soutenir les personnes présentant une déficience intellectuelle dans le développement

de leur degré d'autodétermination dans la pratique du P.I.E.

MÉTHODE PARTICIPANTS.

L'étude est réalisée auprès de six adolescents et jeunes adultes identifiés, par la commission scolaire, comme présentant une déficience intellectuelle légère. Ces élèves sont intégrés en milieu scolaire régulier et proviennent des régions de la Mauricie et de Montréal. Il s'agit de trois hommes et de trois femmes âgés de 13 à 21 ans dont l'âge moyen est de 15 ans.

MATÉRIEL.

C'est l'avenir de qui après tout ?, version québécoise de Whose future is it anyway ? (Wehmeyer & Kelchner, 1995), est un matériel pédagogique qui vise l'apprentissage de l'autodétermination chez les personnes présentant des déficiences intellectuelles ou des difficultés d'apprentissage. Il se présente en trois volumes de 12 leçons chacun : 1^{er}) J'apprends à découvrir mes capacités, 2^{ème}) J'atteins mes buts et mes objectifs à l'aide de ressources communautaires et 3^{ème}) J'apprends à communiquer efficacement. Les 36 leçons se regroupent en six sections qui traitent des thèmes suivants : 1) Se connaître et connaître ses forces et limites, 2) Prendre des décisions, 3) Identifier des ressources communautaires, 4) Se fixer des buts et objectifs à atteindre, 5) Communiquer efficacement et 6) S'impliquer activement dans son processus de P.I.E.



INSTRUMENTS DE MESURE.

L'Échelle de l'ARC permettant de mesurer le niveau d'autodétermination d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou une déficience intellectuelle a été utilisée. Elle comporte 72 énoncés répartis selon quatre sous échelles reliées aux caractéristiques essentielles de l'autodétermination. Les sous-échelles vérifient l'autonomie, l'auto-régulation, l'"empowerment psychologique" et l'autoréalisation. La section **Autonomie** comporte des 32 énoncés (par exemple, Je prépare mes repas et collations ou Je choisis des activités qui m'intéressent) nécessitant une réponse sur une échelle de type Likert en 4 points allant de jamais à toujours. La section **Autorégulation** comporte 6 mises en situation où le répondant connaît le début et la fin d'une histoire et doit indiquer ce qui s'est passé entre les deux ainsi que 3 questions l'interrogeant sur son avenir et ce les actions qu'il doit réaliser pour atteindre ses buts. Par exemple, l'énoncé #35 indique : Début : Tes amis sont en colère contre toi. Cette situation te met vraiment mal à l'aise. Fin : L'histoire se termine alors que tes amis et toi êtes réconciliés. Pour sa part, la section **Empowerment Psychologique** comporte 16 énoncés nécessitant un choix parmi deux réponses possibles telles que, Je peux prendre les décisions qui me concernent ou D'autres personnes prennent les décisions pour moi. Enfin, la section **Autoréalisation** comporte 15 énoncés dichotomiques (D'accord/Pas d'accord) comme, Je me sens libre d'être parfois en colère envers ceux que j'aime.

L'échelle a été soumise à un procédé de validation transculturelle auprès de 237 participants et les résultats obtenus témoignent de bonnes qualités métrologiques au niveau de la fidélité (analyses de consistance interne) et de la validité (analyses factorielles exploratoires) (Lachapelle, Boisvert & Leclerc, 2000). Les coefficients alpha de Cronbach sont très satisfaisants (variant de .64 à .90). Au niveau de la validité, les résultats indiquent des corrélations significatives ($p < ,01$) toutes supérieures à 0,30 pour tous les domaines (analyses corrélationnelles inter-domaines) et les analyses factorielles préliminaires rejoignent bien les solutions factorielles issues de la validation anglaise initiale.

DÉROULEMENT.

Lors d'une première rencontre, l'expérimentateur mesure le degré d'autodétermination des élèves à l'aide de la version française de l'échelle d'autodétermination (Wehmeyer & Kelchner, 1995). Toutefois, étant donné, que les participants ne possèdent pas les capacités de lecture et de compréhension nécessaire à la compréhension des consignes écrites, l'expérimentateur doit adapter le mode de passation, en lisant et en donnant des exemples aux participants. Ensuite, les participants assistent à une rencontre hebdomadaire sur une période de six mois en présence d'un expérimentateur. Les enseignants et les intervenants participent également à certaines de ces rencontres qui ont lieu dans un local disponible de l'école. Lors de ces



rencontres, les élèves doivent réaliser certaines leçons du matériel pédagogique C'est l'avenir de qui après tout? Au départ, 18 des 36 leçons du matériel sont choisies au hasard pour représenter les six sections du matériel pédagogique. Toutefois, les élèves ne parviennent à réaliser que 12 leçons. Ce constat s'explique en grande partie par les deux motifs suivants : bien qu'ils soient diagnostiqués comme présentant une déficience intellectuelle légère, les participants à cette étude ne possèdent pas les habiletés requises leur permettant de lire et de comprendre certains éléments du contenu. Ainsi, l'expérimentateur a dû adapter la forme de présentation de ces leçons. Par exemple, le matériel prévoit l'enseignement d'une stratégie de prise de décision intitulée FAIS-LE! Cet acronyme signifie Formule le problème, Anticipe les actions possibles, Identifie les conséquences possibles à ces actions et Saisie cette occasion de prendre une décision. Tu es ainsi LE champion des prises de décision. Or, l'expérimentateur a jugé bon d'écrire chacune de ces

quatre étapes sur de grandes fiches et d'y ajouter, au besoin, des images découpées. De plus, étant donné que les élèves ne possédaient pas encore de plan de services en milieu scolaire, de P.I.E. ni de plan de transition avant le début de l'étude, il a fallu attendre la réalisation de telles rencontres avant de débiter l'expérimentation.

RÉSULTATS Les résultats pré/post test des effets de la pratique de plan d'intervention éducatif sur le degré d'autodétermination sont présentés au tableau 1. Les résultats, obtenus par le participant #5, ne sont pas considérés puisqu'il a indiqué les valeurs maximales à la presque totalité des énoncés de l'échelle. En effet, ce dernier n'a pas compris clairement les consignes en raison d'un trouble important de l'audition. Au niveau de l'autodétermination (tableau 1), il apparaît que quatre des cinq participants évalués démontrent une augmentation à la mesure du post-test alors qu'un cinquième ne démontre pas de changement.

TABLEAU 1.
SCORES NORMALISÉS À L'ÉCHELLE D'AUTODÉTERMINATION AUX PHASES DE PRÉ/POST TEST.

Participants	Autodétermination Scores obtenus	
	Prétest	Posttest
1	16	19
2	4	13
3	55	55
4	29	44
6	53	65
Moyennes	31,4	39,2
Écarts types	22,5	22,5



Les tableaux 2 et 3 présentent les résultats pré/post test à chacune des quatre dimensions de l'autodétermination à savoir

l'autonomie, l'autorégulation, l'"empowerment" psychologique et l'autoréalisation.

TABEAU 2.
SCORES NORMALISÉS AUX SOUS-ÉCHELLES AUTONOMIE ET AUTORÉGULATION AUX PHASES DE PRÉ/POST TEST.

Participants	Scores obtenus			
	Autonomie		Autorégulation	
	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest
1	21	21	13	23
2	7	22	16	45
3	60	43	54	67
4	57	50	16	54
6	65	63	5	67
Moyennes	42	39,8	28,8	51,2
Écart types	26,2	18,2	19,1	18,3

TABEAU 3.
SCORES NORMALISÉS AUX SOUS-ÉCHELLES "EMPOWERMENT" PSYCHOLOGIQUE ET AUTO-ACTUALISATION AUX PHASES DE PRÉ/POST TEST.

Participants	Scores obtenus			
	Empowerment Psychologique		Auto-actualisation	
	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest
1	59	59	73	88
2	17	8	24	14
3	59	79	73	100
4	4	59	88	55
6	59	79	37	73
Moyennes	39,6	56,8	59	66
Écart types	27	29	27,2	33,6

De façon générale, l'autonomie des répondants ne subit pas de changement important. Toutefois, deux participants obtiennent un score beaucoup moins élevé au posttest alors qu'un autre démontre

une augmentation importante. L'amélioration la plus importante se manifeste par le degré moyen d'autorégulation pour l'ensemble des participants. De fait, les cinq participants démontrent une



augmentation très importante à la mesure du posttest. Les résultats démontrent également une augmentation très importante au niveau de l'"empowerment" psychologique. Cependant, cette augmentation est observée pour trois participants. Un autre ne démontre aucun changement alors qu'un dernier obtient un score deux fois moins élevé. Enfin, les résultats moyens observés au niveau de l'autoréalisation indiquent une augmentation pour la plupart des participants. Toutefois, les résultats individuels obtenus à cette dimension démontrent beaucoup de variation d'un participant à l'autre.

DISCUSSION Pour l'ensemble des participants, l'étude démontre des effets positifs importants provoqués par la nouvelle pratique de plan d'intervention éducatif sur les degrés d'autorégulation et d'"empowerment" psychologique (figure 1). Le peu de changement observé aux niveaux de l'autonomie et de l'autoréalisation s'explique en bonne partie par les faits suivants : d'abord, les participants en étaient, au moment de la mesure du prétest, à leur premier plan d'intervention éducatif. De plus, ils n'ont pu réaliser que le tiers des leçons du matériel pédagogique pour les raisons mentionnées plus haut. La nette amélioration observée au niveau de l'autorégulation (habiletés à identifier les composantes d'une situation, à évaluer cette situation en fonction d'un jugement personnel et à anticiper les conséquences) et de

l'"empowerment" psychologique (habiletés à agir sur la base d'une croyance que l'on exerce un contrôle sur les événements de notre vie) indique que ces personnes ont acquis des aptitudes et des habiletés qui leur permettront de participer plus activement à leur démarche de P.I.E.

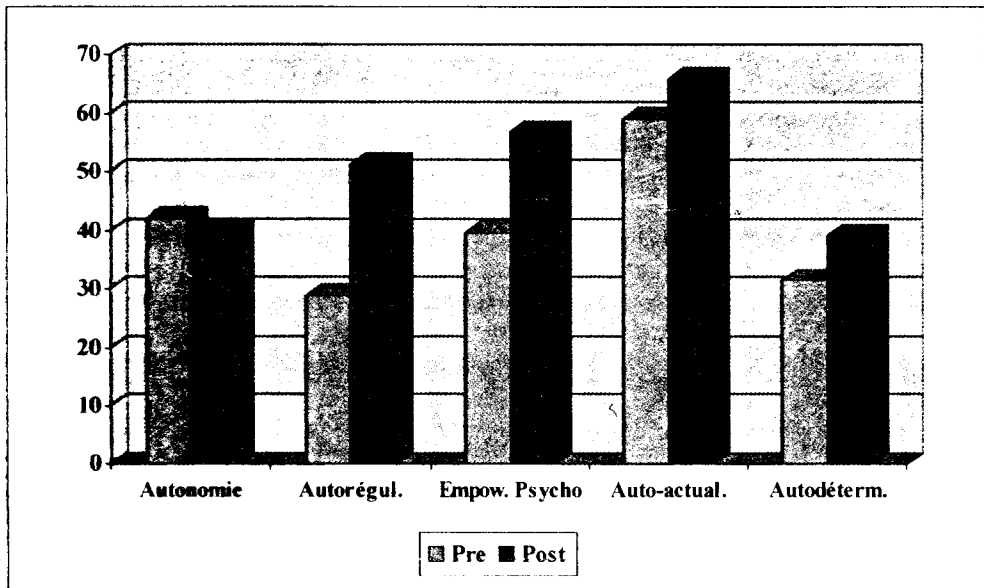
En résumé, les résultats démontrent une augmentation au niveau de **l'autodétermination** pour l'ensemble des participants. Spécifiquement, les mesures au posttest indiquent une augmentation très importante à la suite de l'entraînement pour tous les participants aux niveaux de **l'autorégulation** et de **l'"empowerment" psychologique**. Bien que les dimensions **autonomie** et **autoréalisation** subissent peu de changement, ces résultats s'expliquent par le fait que la durée de la préexpérimentation fut trop courte et que seulement un tiers des leçons a pu être réalisé. Compte tenu des adaptations qu'ont dû apporter les expérimentateurs à la forme du matériel, il apparaît que ce dernier, dans sa forme actuelle, est approprié pour des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou une déficience intellectuelle légère. Quant aux personnes présentant une déficience intellectuelle moyenne, il importe d'effectuer des modifications au niveau de la forme. Des échanges en ce sens sont déjà entrepris avec deux conseillères pédagogiques et les travaux vont bon train pour une adaptation du matériel d'apprentissage. Les chercheurs prévoient donc d'utiliser ce matériel dans le cadre d'une expérimentation à grande



échelle afin de consolider sa valeur dans l'exercice d'une nouvelle pratique de plan d'intervention éducatif sur le

développement de l'autodétermination des élèves présentant une déficience intellectuelle intégrés en milieu scolaire.

FIGURE 1
SCORES NORMALISÉS OBSERVÉS À LA DIMENSION AUTODÉTERMINATION ET AUX DIMENSIONS AUTONOMIE,



RECOMMANDATIONS

AUTORÉGULATION,
"EMPOWERMENT"
PSYCHOLOGIQUE ET AUTO-
ACTUALISATION.

Les résultats forts prometteurs obtenus à cette préexpérimentation permettent aux chercheurs de proposer les recommandations suivantes pour orienter les recherches ultérieures :

- Il importe de poursuivre la validation de la nouvelle pratique de plan d'intervention éducatif (plan de transition) en vue d'en consolider la valeur et d'en préparer éventuellement la généralisation à l'ensemble des personnes concernées;

- Apporter les modifications et les adaptations nécessaires au matériel pédagogique afin de permettre son utilisation par des personnes présentant une déficience intellectuelle moyenne;
- Proposer le recours à la nouvelle pratique d'intervention éducatif dans le cadre du processus de plan d'intervention éducatif - P.I.E. - (plan de transition).

Reçue le 20 juillet 2001.
Accepté le 10 octobre 2002.
Version originale : français.



BIBLIOGRAPHIE

- Gillespie, E. B., & Turnbull, A. P. (1983). It's my IEP! involving students in the planning process. *Teaching Exceptional Children*, n°29, 27-29.
- Goupil, G. (1991). Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire. Montréal : Gaétan Morin.
- Goupil, G., Tassé, M.-J., Doré, C., & Labrie, P. (2000). Démarches de plans de transition : de l'école à la vie d'adulte. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, Acte du colloque Recherche-Défi, n°11, 50-54.
- Goupil, G., Tassé, M.-J., Mainguy, E., Horth, R., Lévesque, J.Y., Doré, C., Coallier, S., & Labrie, P. (2000). Analyse des plans d'intervention personnalisés. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, Actes du colloque Recherche-Défi, n°11, 46-49.
- Lachapelle, Y., Boisvert, D., & Leclerc, D. (2000). La validation transculturelle de l'échelle d'autodétermination de l'ARC. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, Actes du colloque Recherche-Défi, n°11, 70-74.
- Lachapelle, Y., Boisvert, D., Boutet, M., & Rocque, S. (1999). C'est l'avenir de qui après tout ? J'atteins mes buts et mes objectifs à l'aide de ressources communautaires. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- Lachapelle, Y., Boisvert, D., Boutet, M., & Rocque, S. (1999). C'est l'avenir de qui après tout? J'apprends à communiquer efficacement. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- Lachapelle, Y., Boisvert, D., Boutet, M., & Rocque, S. (1998). C'est l'avenir de qui après tout ? Guide de l'accompagnateur. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- Lachapelle, Y., Boisvert, D., Boutet, M., & Rocque, S. (1998). C'est l'avenir de qui après tout? J'apprends à découvrir mes capacités. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- Rocque, S., Langevin, J., Drouin, C., & Faill, e J. (1999). De l'autonomie à la réduction des dépendances. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Sigafos, A.D., Feinstein, C.B., Damon, M., & Reiss, D. (1988). The measurement of behavioral autonomy in adolescence : The autonomous functioning checklist. Dans C.B. Feinstein, A. Esman, J. Looney, G. Orvin, J. Schimel, A. Schwartzberg, A. Sorsky, & M. Sugar (Eds.), *Adolescent Psychiatry* (vol. 15, pp. 432-462). Chicago : University of Chicago Press.
- Van Reusen, A. K., & Bos, C. S. (1990). I Plan; Helping students communicate in planning conferences. *Teaching Exceptional Children*, n°22(4), 30-32.
- Wehmeyer, M. L., & Kelchner, K. (1995). Whose future is it anyway ? A student-directed transition planning process. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Wehmeyer, M. L., & Sands, D. J. (1996). Self-Determination across the life span: independence and choice for people with disabilities. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.



Wehmeyer, M. L., & Ward, M. J. (1995).
The spirit of the IDEA mandate; Student
involvement in transition planning.

Journal of the Association for
Vocational Special Needs Education,
n°17, 108-111.

